



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PSIICO

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Segunda época



Volumen N° 12
2011-2012

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época

VOLUMEN N° 12, 2011-2012
Ciudad de La Plata



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época

VOLUMEN N° 12, 2011-2012



La *Revista de Psicología - Segunda Época*, de periodicidad anual, se edita en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Es un espacio de producción e intercambio con toda la comunidad científica, nacional e internacional.

Dirección:

Facultad de Psicología

Calle 51 entre 123 y 124, (1925) - Ensenada, Argentina.

investigacion@psico.unlp.edu.ar

Tel.: (0221) 482-8457/482-5931. Interno 135.

- Artículos a texto completo en el Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SeDiCI) - UNLP

Id del Documento: ARG-UNLP-SDO-0000000041- Serie Documental

- Artículos a texto completo en el repositorio institucional Memoria Académica:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

- Biblioteca Virtual en Psicología Argentina – BVS Psicología Argentina – En listado de Revistas Científicas de Psicología.

REVISTA DE PSICOLOGÍA - SEGUNDA ÉPOCA

VOL. Nº 12 - 2011-2012

Diagramación: Julieta Lloret



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

47 N° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

ISSN Nº 0556-6274

Printed in Argentina - Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado, xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación sin permiso del editor.

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA**

Presidente

Dr. Fernando Alfredo TAUBER

Vicepresidente

Lic. Raúl Aníbal PERDOMO

Secretario General

Lic. Carlos Armando GUERRERO

Secretario de Asuntos Académicos

Dra. María Mercedes MEDINA

Secretario de Ciencia y Técnica

Dr. Marcelo Fernando CABALLÉ

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decana

Psic. Edith Alba PÉREZ

Vicedecana

Lic. María Antonia LUIS

Secretaria Académica

Psic. Marta Susana GARCÍA DE LA FUENTE

Secretario de Extensión

Lic. María Cristina PIRO

Secretaria de Investigación

Psic. Lilia Elba ROSSI CASÉ

Secretaria de Postgrado

Dra. Mirta Graciela GAVILÁN

Prosecretaria Académica

Lic. Marcela Bettina LEGUIZAMÓN

Prosecretaria de Investigación

Lic. Mariana VELASCO

Prosecretario de Investigación

Lic. Ariel VIGUERA

Prosecretario de Posgrado

Lic. Agustín PALMIERI

AUTORIDADES DE LA REVISTA

Dirección de la Revista

- ROSSI CASÉ, Lilia. Universidad Nacional de La Plata

Comité Editorial

- COMPAGNUCCI, Elsa. Universidad Nacional de La Plata.
- DELUCCA, Norma. Universidad Nacional de La Plata.
- DAGFAL, Alejandro Antonio. Universidad Nacional de La Plata
- DELUCCA, Norma. Universidad Nacional de La Plata
- DOMÍNGUEZ LOSTALÓ, Juan Carlos. Universidad Nacional de La Plata
- ESCARS, J. Carlos. Universidad Nacional de La Plata
- GAVILÁN, Mirta. Universidad Nacional de La Plata
- KLAPPENBACH, Hugo. Universidad Nacional de San Luis
- LUNAZZI, Helena. Universidad Nacional de La Plata
- NAJT, Norma. Universidad Nacional de La Plata
- NAPOLITANO, Graziela. Universidad Nacional de La Plata
- PEREZ, Edith Alba. Universidad Nacional de La Plata
- PIACENTE, Telma. Universidad Nacional de La Plata
- ROSSI CASÉ, Lilia. Universidad Nacional de La Plata
- TALAK, Ana María. Universidad Nacional de la Plata
- TALOU, Carmen. Universidad Nacional de La Plata
- VIGUERA, Ariel. Universidad Nacional de La Plata

Secretaría Administrativa

- FERRER, María de los Ángeles. Universidad Nacional de La Plata

Comité Asesor Internacional

- CARPINTERO CAPELL, Heliodoro. Dr. en Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Dr. Honoris Causa, Universidad Nacional de Córdoba
- COLL, César S. Dr. en Psicología. Universidad de Barcelona
- SÁNCHEZ, Euclides. Dr. en Psicología, Universidad Central de Venezuela
- SEGUÍ, Juan. Dr. en Psicología, Universidad René Descartes (París V). Dr. Honoris Causa, Universidad Nacional de Córdoba.
- WIESENFELD, Esther. Dra. en Psicología. Universidad Central de Venezuela

ÍNDICE

EDITORIAL	11
EVENTOS CIENTÍFICOS	13
CONDICIONES DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	17
IDEOLOGÍA Y CIENCIA EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA: LAS CONFIGURACIONES DE UN THEMATA (1958-1975)	21
<i>Luciano Nicolás García</i>	
TRES TESIS ACERCA DEL INCONCIENTE EN EL COLOQUIO DE BONNEVAL DE 1960: LACAN, LAPLANCHE, POLITZER	41
<i>Ariel Viguera</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA PSICOTERAPIA DE LA TERCERA FUERZA EN LA UNLP	55
<i>Eliana Noemí González</i>	
LUIS MARÍA RAVAGNAN: PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA. DEL BERGSONISMO A LA FENOMENOLOGÍA EXISTENCIAL	71
<i>Alejandro Dagfal</i>	
LA ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL EN EL PROCESO DE FORMA- CIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA)	109
<i>María José Sánchez Vázquez</i>	
LOS CUERPOS DEL SISTEMA SEXO/GÉNERO. APORTES TEÓRICOS DE JUDITH BUTLER	127
<i>Ariel Martínez</i>	

LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MUERTE. UNA MIRADA DESDE LO REAL, LO POSIBLE Y LO NECESARIO	145
<i>Alicia M. Lenzi - Ramiro Tau</i>	
CATEGORIZACIÓN FONOLÓGICA POR INFANTES DE 9 A 12 MESES DE EDAD APRENDICES DEL ESPAÑOL.....	165
<i>Alberto Falcón - Elda Alicia Alva Canto - Antonio Franco</i>	
APUNTES PARA UNA BIOGRAFÍA DE BELA SZÉKELY (1892-1955) ..	187
<i>Johanna Hopfengärtner</i>	
DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCOLARIDAD PRIMARIA BÁSICA.....	211
<i>Maira Querejeta</i>	

EDITORIAL

En esta oportunidad presentamos el N° 12 de la *Revista de Psicología. Segunda Época*.

Los objetivos que persigue esta segunda época son semejantes a los fundacionales, enunciados por el Dr. Luis María Ravagnan, creador y primer editor de la revista, en términos 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”.

La publicación consta de diferentes espacios:

- 1) Artículos completos en español, con resúmenes bilingües (español- inglés)
- 2) Recensiones en español
- 3) Eventos Científicos

Agradeciendo a los Autores, Evaluadores, Consejo Editorial y Comité Asesor Internacional, su relevante participación, los invitamos a continuar con la construcción de este espacio de producción e intercambio, ineludible en las actividades académicas.

Los invitamos a acercarse a los contenidos de las revistas a través de los siguientes sitios web:

- Artículos a texto completo en el Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SeDiCI) - UNLP

Id del Documento: ARG-UNLP-SDO-0000000041- Serie Documental

- Artículos a texto completo en el repositorio institucional Memoria Académica:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

- Biblioteca Virtual en Psicología Argentina – BVS Psicología Argentina – En listado de Revistas Científicas de Psicología.

LILIA ROSSI CASÉ, Editora
ISSN 0556-6274

EVENTOS CIENTÍFICOS

UNLP (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Psicología)

III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
10, 11 y 12 de noviembre de 2011
La Plata, Argentina

Universidad Autónoma de Tlaxcala

I CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL
DE PSICOLOGÍA
“Diversidad y multiculturalidad”
14 al 16 de marzo de 2012
Tlaxcala, México

CPSP (Colegio Profesional de Psicólogos de Salta)

XIV CONGRESO ARGENTINO DE PSICOLOGÍA
“Los malestares de la época”
Del 12 al 14 de abril de 2012
Salta, Argentina

CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología)

XXXIX CONGRESO NACIONAL DEL CONSEJO
NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA (CNEIP)
25 al 27 de abril de 2012
Manzanillo, Colima, México

ULAPSI (Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología)

IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA
DE LA ULAPSI

**“Construyendo la Identidad Latinoamericana
de la Psicología”**

26 al 28 de abril de 2012

Montevideo, Uruguay

IX CONGRESO ARGENTINO DE PSICOANÁLISIS

“Teoría y Clínica de la Sexualidad. Un debate contemporáneo”

Del 24 al 26 de mayo de 2012

Mendoza, Argentina

AASM (Asociación Argentina de Salud Mental)

VII CONGRESO ARGENTINO DE SALUD MENTAL

28 al 30 de mayo de 2012

Buenos Aires, Argentina

SIP (Sociedad Interamericana de Psicología)

IV CONGRESO REGIONAL DE LA SOCIEDAD
INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA

“Desafíos de la Psicología Latinoamericana comprometida
con el bienestar humano”

21 al 23 de junio de 2012

Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

A.I.D.E.P (Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica)

VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO
XV CONFERENCIA INTERNACIONAL

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS
25 y 26 de julio de 2011
Lisboa, Portugal

A.D.E.I.P (Asociación Argentina de Estudio e Investigación en
Psicodiagnóstico)

XVI CONGRESO NACIONAL DE PSICODIANOSTICO
XXIII Jornadas Nacionales de A.D.E.I.P.
“La investigación en Psicodiagnóstico. Vinculo en el origen y
desarrollo de la Investigación”
4, 5 y 6 de octubre de 2012
Rosario, Buenos Aires

XVII FORO INTERNACIONAL DE PSICOANÁLISIS
“Trabajando con el conflicto y la alienación. 50 años de la IFPS”
Del 10 al 13 de octubre de 2012
Ciudad de México, México

Universidad de Los Andes - Colombia

I CONGRESO INTERNACIONAL Y IV FORO DE LAS
AMÉRICAS SOBRE FACTORES PSICOSOCIALES,
ESTRÉS Y SALUD EN EL TRABAJO
Del 17 al 20 de octubre de 2012
Bogotá, Colombia

UBA (Facultad de Psicología)

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICAS PROFE-
SIONALES E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA
Del 28 al 30 de noviembre de 2012
Buenos Aires, Argentina

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS INÉDITOS

- Debe presentarse una copia, papel tamaño A4, a doble espacio, letra Times New Roman 12, idioma español y la versión en CD.

Programa de procesador de texto: Microsoft Office Word XP.

- El resumen será presentado en español e inglés, no superará las 200 palabras y se consignarán cuatro palabras clave.

- Los artículos desarrollados no deberán exceder las 20 páginas (10 hojas) en total, incluyendo las referencias bibliográficas que ocuparán 2 páginas (1 hoja) como máximo.

- Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto deberá incluirse el listado alfabéticamente ordenado de todas las referencias realizadas en el mismo y de acuerdo con las normas del Publication Manual of the American Psychological Association, 4th Edition. Por ejemplo:

a. *Libros:*

Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*, Madrid: Rialp.

b. *Artículos de revistas:*

Watts, A. (1999). An International Perspective. *Revista Internacional Orientación y Sociedad, Edición Especial N.º 1* (pp. 197-216) La Plata: Editorial de la Universidad.

c. *Capítulo de libros:*

Rodríguez Moreno, M.L. (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández (Ed), *Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral* (pp. 5-38). Barcelona: Estel.

- En el caso de incluir tablas, cuadros o gráficos, se consignarán en hojas separadas al final del texto, tituladas y numeradas. En el cuerpo del texto debe indicarse “Insertar Tabla N.º X”.
- Las citas a pie de página serán numeradas correlativamente y observarán el siguiente orden:
 - Apellido y nombre del autor
 - Título de la obra en bastardilla
 - Volumen, tomo, etc.
 - Lugar y fecha de publicación
 - Editorial
 - Números de páginas
- El autor deberá, en una muy breve síntesis, agregar en hoja aparte del trabajo los datos más relevantes de su actividad profesional actual y dirección de e-mail.
- Los trabajos serán sometidos a evaluación del Comité Editorial y de los evaluadores anónimos. Una vez conocido el dictamen se informará al autor del resultado del mismo, como también se notificarán las correcciones pertinentes.

GUIDELINES FOR THE SUBMISSION OF PAPERS

- Two copies shall be submitted in A4 paper size, double space, both in Spanish and English. The material shall be supplied in a CD. Word processor: Word.
- Papers shall not exceed 20 pages; developed researches shall not exceed 15 pages and the research abstracts shall not surpass 200 words.
Bibliography shall be 4 pages maximum. Times new roman 12, or a similar font shall be used.

- Charts, graphics and images shall be included separately from the text and they shall have titles and numbers.

- Footnotes shall be correlatively numbered and they shall have the following order:

- Author's name and surname
- Title in italics
- Volumen, etc.
- Place and date of publication
- Number of pages

- The bibliography shall be included in the text according to the system of author and year. At the end of the text, a list of all the bibliography mentioned in it shall be included; such list shall be alphabetically ordered and in accordance with the rules set forth in the Publication Manual of the American Psychological Association, 4th Edition. For example:

a. *Books*

Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*, Madrid: Rialp.

b. *Magazine articles*

Watts, A. (1999). An International Perspective. *Revista Internacional Orientación y Sociedad, Edición Especial N.º 1* (pp. 197-216). La Plata: Editorial de la Universidad.

c. *Chapter from a book or a non-periodical collective publication*

Rodríguez Moreno, M. L. (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández (Ed), *Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral* (pp. 5-38). Barcelona: Estel.

- On a separate sheet of paper, the author shall very briefly include a synthesis of the most relevant data concerning his/her current professional activity and address.

- Paper abstracts not exceeding 200 words, written in Spanish and English shall be provided. The reading committee shall be responsible only for the changes needed to meet the formal requirements to present in Spanish papers written by preceded by key words.

- The papers shall be submitted to evaluation on the part of the Publishing Committee and anonymous evaluator's, according to topic contents; once the report is make known, the author shall receive the pertinent information.

IDEOLOGÍA Y CIENCIA EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA: LAS CONFIGURACIONES DE UN *THEMATA* (1958-1975)*

*Luciano Nicolás García***

Resumen

Este artículo propone el concepto de *themata* para analizar la forma en que los criterios científicos y políticos fueron articulados en la psicología argentina de 1958 a 1975. En este período el *themata* ideología/ciencia fue fundamental en el establecimiento del estatus epistemológico del saber psicológico de la psiquiatría, psicoanálisis y psicología. Dicho *themata* fue modulado por la filiación marxista de algunos de los principales autores de esas disciplinas. Se analizarán desde el marco de la historia intelectual y de la ciencia las propuestas epistemológicas de José Bleger, de la psiquiatría comunista pavloviana y de la psicología estructuralista psicoanalítica, a fin de comprender el papel de los valores epistémicos y no epistémicos en la fundamentación de las prácticas psicológicas.

Palabras clave: historia, marxismo, epistemología.

* Agradezco los comentarios realizados a versiones previas de este escrito en Programa de Estudios Históricos de la Psicología en Argentina, dirigido por Hugo Vezzetti y en el Grupo de estudio de Historia de la psicología, psiquiatría y psicoanálisis del Instituto de Desarrollo Económico y Social, dirigido por Mariano Plotkin. El resultado final me corresponde.

** Docente e investigador de la Cátedra I de Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Becario doctoral, CONICET. Doctorando en el Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. E-mail: lucianonicolasgarcia@gmail.com.

Abstract

This article proposes the concept of themata to analyze the ways that scientific and political criteria were articulated in the Argentinian psychology from 1958 to 1975. In this period the themata ideology/science was fundamental in establishing the epistemological status of psychological knowledge in psychiatry, psychoanalysis and psychology. This themata was modulated by the Marxist affiliation of some of the principal authors of those disciplines. From the framework of the intellectual history and the history of sciences are analyzed the epistemological considerations of José Bleger, the communist pavlovian psychiatry, and the psychoanalytic structuralist psychology, in order to understand the role of epistemic and non-epistemic values in the foundation of psychological practices.

Keywords: history, marxism, epistemology.

Los intentos de vinculación entre las nociones y objetivos políticos con los saberes y prácticas científicas han sido un tópico recurrente y problemático en el estudio histórico y filosófico de las ciencias, especialmente en las ciencias del hombre. El análisis de tales intentos puede ser productivo en la medida en que la discusión por la pertinencia de saberes y valores no científicos en la constitución de prácticas y conocimientos científicos indica cambios en las dinámicas inter e intradisciplinarias. Ello permite indagar las formas de legitimación epistémica y no epistémica en los actores de un campo en formación o transformación, y rastrear las dinámicas de producción y habilitación de saberes hacia dentro del campo. El interés de este trabajo es, desde la historia intelectual y la historia de las ciencias contemplar esa vinculación en la conformación del campo “psi”¹ argentino, específicamente en los debates en torno a la

¹ Por campo “psi” se denomina un espacio disciplinar heterogéneo que incluye corrientes teóricas divergentes, tanto filosóficas como psicológicas (psicoanálisis, reflexología, fenomenología, estructuralismo, etc.), y diversas profesiones (psiquiatría, psicología, neurología, etc.). A pesar de esta diversidad, los actores

relación entre psicología, ciencia y política en autores de izquierda de fines de la década de 1950 a mediados de la de 1970. El fin es indagar cómo los debates en torno a la científicidad de la psicología se configuraron en estrecha relación con la postura política que la disciplina debía asumir.

Es necesario advertir que los criterios normativos que un campo disciplinar intenta establecer tienen relaciones complejas –muchas veces contradictorias– con las prácticas que buscan sancionar y dirigir, y que la constitución de criterios de verificación y establecimiento de saberes, aunque sean necesarios y constitutivos de todo campo que pretenda ser científico (Bourdieu, 2003), no define linealmente la forma en que se organizan y ejercen su práctica las comunidades académicas y profesionales. Los aspectos más ligados a la profesionalización de la psicología argentina han sido ya trabajados (Dagfal, 2009; Vezzetti, 2004), por lo que este escrito no profundizará en ello. Los criterios epistémicos y políticos a partir de los cuales se buscó fundamentar los conocimientos psicológicos deben evaluarse de forma autónoma al proceso de profesionalización y a otras fuentes de legitimación –por ejemplo, culturales y legales–. Con todo, la creación de las carreras es una instancia central a considerar en tanto su organización puso en debate la formación del psicólogo, lo que supone establecer criterios de selección de los saberes, y qué prácticas realizar con ese conocimiento, lo que implica decidir sobre cómo intervenir en la realidad psicológica y vincular de las personas.

La noción de *themata* y la articulación de criterios epistémicos y no epistémicos

Para el análisis de los procesos de constitución de los criterios epistémicos, se recurre a la noción de *themata* propuesta por el

del campo, para el período aquí analizado, se encontraban vinculados por diversos compromisos institucionales y teórico-prácticos que permitían un mutuo reconocimiento como interlocutores válidos con los cuales disputar saberes y actividades del campo en general.

historiador de la ciencia Gerald Holton. Según este autor, un *thematata*² es un componente activo y necesario del proceso de creación y teorización científica, el cual no se atiene a factores contingentes, es decir, formalización lógico-matemática, metodologías o evidencia empírica. Remite a ideas, prejuicios, valores, y presupuestos no epistémicos, no verificables ni refutables, que sirven para conformar teorías, enfrentar problemas epistémicos, guiar prácticas no contempladas por las metodologías, y evaluar hipótesis y evidencias. No se puede asignar objetividad a un *thematata*, en un sentido contingente, dado que preexisten y son condición de posibilidad de cualquier idea científica de objetividad. Los *thematata* son necesarios en el momento inicial de creación científica, es decir, en el contexto de descubrimiento, aunque ellos mismos no son productos *ex profeso* de una mente científica, sino que conforman criterios compartidos sobre los cuales se basan las teorizaciones de diversas comunidades científicas, e incluso de diversas generaciones científicas.

Para Holton, son prejuicios muy difundidos y estables sobre la realidad, conforman categorías que dan inteligibilidad a los fenómenos, y por ello intervienen en la construcción teórica; de hecho se articulan con los componentes epistémicos de una investigación y eso los mantiene productivos. Una característica de los *thematata* es que no son un elemento singular sino que se presentan como pares de opuestos e incluso tríadas excluyentes –pero relacionadas– de términos, y permiten estructurar los saberes y la investigación. Algunos *thematata* son: complejidad-simplicidad, discontinuidad-continuidad, reduccionismo-globalismo, dinámica-estabilidad, entre otros. El punto es que los investigadores toman partido basándose en estos presupuestos, y luego ordenan su investigación en función de ellos. Aunque hagan modificaciones sustanciales a los elementos de las dicotomías, aun así funcionan como ordenadores de la investigación y por tanto de las discusiones sobre los resultados. En este punto, los *thematata* son elementos difíciles de modificar con la evidencia,

² El traductor de la edición castellana ha optado por los términos “tema” y “componente temático” para la traducción de la palabra *thematata*. Dada la especificidad conceptual que este autor le asigna al término, se prefiere no traducirlo y mantener su especificidad conceptual.

y su transformación o abandono depende de factores conceptuales y valorativos.

Para este autor, los *themata* de las ciencias naturales son relativamente estables, aunque fluctúan en su relevancia. Sin embargo, reconoce que en las ciencias sociales los *themata* sufren modificaciones sustanciales y tienden a generarse otros nuevos. Esto se debe a que la discusión por los valores que las fundan están en permanente discusión, lo que hace que sean mucho más explícitos, al contrario de los científicos naturales quienes los aceptarían ya de forma implícita y funcionarían a un nivel subjetivo. Esta distinción es comprensible en tanto los *themata* de las ciencias naturales no definen directamente el estatuto de lo humano y de las relaciones sociales. Para el caso de la psicología, por su doble pertenencia a las ciencias naturales y sociales, existen diversos *themata*: cultura/naturaleza, innato/adquirido, cantidad/cualidad, mental/ambiental, conciencia/inconsciencia, etc. Este artículo se detendrá en las discusiones de la psicología argentina sobre el estatuto epistémico de la psicología a partir de un *themata* particular: *ideología/ciencia*. En rigor, es un *themata* que presupone otros; sin embargo, los esfuerzos y disputas por definir un concepto de ideología articulable con la pretensión de científicidad de la psicología lo constituyó como par propio y básico para el resto de los *themata*.

La noción de ideología se erigió como un concepto fundamental para los académicos marxistas de la época. Es conocida la larga tradición de esta noción en el pensamiento de izquierda, y también las dificultades conceptuales que acarrea su delimitación y uso. En tanto a partir de 1956 la presencia del pensamiento de izquierda avanzó sostenidamente dentro de la universidad, el término *ideología* constituyó parte del vocabulario común de la intelectualidad argentina, al tiempo que los debates alrededor de su definición lo hicieron cada vez más relevantes. Los autores que aquí se tratarán –José Bleger, los psiquiatras reflexólogos comunistas y los psicólogos estructuralistas ligados a la “nueva izquierda”³– reivindicaron

³ Según Tortti (1999) la “nueva izquierda” se definió en el plano intelectual por una renovación de las herramientas conceptuales marxistas y una búsqueda de objetivos prácticos que transformaran las jerarquías académicas y profesionales

al marxismo como un capital científico fundamental e intentaron definir los fundamentos de la psicología en función de los valores ligados a un proyecto político socialista. En este sentido, la noción de ideología, término nuclear del pensamiento marxista, se erigió a la vez como un punto fundamental de comprensión psicológica y como un concepto legitimador. Se mostrará que el marxismo cumplió un doble papel en la constitución del campo “psi”; por un lado, constituyó una base filosófica y política desde la cual buscar una explicación psicológica de las determinaciones sociales en el individuo, sea científico o lego; por otro lado, las disputas acerca de la interpretación correcta de los postulados marxistas actuaron como un núcleo de conflicto central, en la que no solo se jugaba una teoría científica sino también una caracterización de la realidad social. La definición de ideología comprometía entonces una definición epistémica y una definición política al mismo tiempo. A partir de ello es que la noción de ideología se configuró como *themata* con la idea de ciencia. Vale mencionar que la inespecificidad de la noción de ideología permite tales vinculaciones, y genera las condiciones de disputa del término. El análisis de dicha noción permitirá señalar las sucesivas formas en que el término fue delimitado con el objetivo de fundamentar epistémica y políticamente la psicología.

Ya ha sido trabajado el rol de la noción de ideología en la conformación y legitimación de conocimiento psicológico (Del Cueto y Scholten, 2003). Este escrito busca aportar a la cuestión un criterio de análisis: la conformación y cambio de un *themata* que vincule la historia de la ciencia con la historia intelectual, y permita un estudio más ajustado a los procedimientos de fundamentación y legitimación de los saberes psicológicos y psicoanalíticos en un período clave de constitución del campo “psi” local. Dentro del período propuesto se trabajarán autores representativos de tres corrientes psicológicas diferentes. En primer lugar podemos encontrar una vinculación entre la psicología y el psicoanálisis a partir de una perspectiva fenomenológica, propuesta por José Bleger. Como contrapunto, en los

establecidas. Por otro lado, se caracterizó por su crítica y oposición terminante con los partidos de izquierda tradicionales, el Partido Socialista y el Partido Comunista argentinos.

planteos desde el marco teórico de la neurofisiología reflexológica, se encuentra una psicología basada en los trabajos de Pavlov. Posteriormente, y en contraposición a ambas corrientes, se constituyó un psicoanálisis estructuralista, a partir de los trabajos de Althusser. A continuación se rastreará el papel de la noción de ideología en cada planteo teórico y las diferencias en la acepción de la misma.

La ideología como fundamento de la psicología

Bleger: el marxismo y el proyecto de una epistemología para el psicoanálisis

El libro *Psicoanálisis y dialéctica materialista* de José Bleger pudo ubicarse como un punto de inicio en las disputas por el cruce entre marxismo y psicología, dada su pretensión epistemológica. Bleger se propuso realizar un estudio de las “estructuras científicas” del psicoanálisis a partir de los supuestos básicos de Freud, en los cuales se encontrarían “los núcleos centrales de una epistemología del psicoanálisis” ([1958] 1963: 19). Esta perspectiva es retomada del trabajo de Bachelard de 1938, *La formación del espíritu científico*, quien le brinda un punto de análisis central: lo que debe ser estudiado filosóficamente en las ciencias son las premisas con las que el investigador intenta conocer. Para ello, Bleger intentó identificar la ideología del vienés, la que homologó con la noción de Pichón-Rivière de *esquema referencial*. Este constituye el marco de análisis e implica la postura política desde la cual el científico trabaja, esto es, a partir de qué noción de hombre y de sociedad constituye el conocimiento (18). Estos esquemas referenciales “corresponden a estructuras de pensamiento dadas en determinadas condiciones históricas y en determinado momento del desarrollo social” (21), con lo cual la ideología de Freud “no se deduce *a posteriori* de lo que va descubriendo, sino que a la inversa, ella preexiste en su inspiración fundamental y es introducida y utilizada en la textura íntima de las hipótesis y teorías” (24). Para Bleger ningún investigador es una tabula rasa y sus esquemas referenciales no son producto de la

observación empírica, como un momento posterior a la formulación de hipótesis. Si bien la diferenciación entre el término “hipótesis” y lo que vendría a constituir alguna clase de presupuesto o postulado filosófico de base no es clara, y que Bleger homologa los términos *a priori*, categoría, esquema e ideología, interesa remarcar que para este autor la ideología se sitúa en el inicio mismo de la formulación de hipótesis, como una serie de supuestos constitutivos desde los que invariablemente se comienza una investigación.

De ello se deriva que el psicoanálisis, en tanto psicología, requiere de una elucidación de los supuestos que lo justifique científicamente: “La profundización en todo campo científico plantea la exigencia de incorporar la epistemología” (20). Para esto, Bleger no solo recurrió a Bachelard, sino también a psicoanalistas norteamericanos, como Hartmann y Lowenstein, y sobre todo, a los de pensadores clásicos del comunismo del momento: Marx, Engels, Lenin y Mao Tse Tung.

En *Psicología de la Conducta* (1975[1963]) la ideología conservó el lugar “substrátum” de todo conocimiento, pero agregó que esta necesariamente posee un aspecto irracional y que solo podría hacerse racional en el uso y aplicación de un conocimiento (228). Aquí la ideología pasó a ser ubicada como una concepción de mundo cuyos postulados de base solo pueden ser detectados a partir de la puesta en práctica de un conocimiento. Este segundo planteo de Bleger se sostiene en una dialéctica material en la cual lo ideológico no determina la validez de un conocimiento científico, sino que la ideología en tanto esquema referencial se enriquecerá y se perfeccionará dialécticamente con la puesta en práctica de dicho conocimiento. Esta ampliación habilita un argumento en favor de la autonomía del conocimiento científico respecto de la ideología. Esta autonomía implica evitar la inmediata impugnación de un saber científico por su filiación política, y al mismo tiempo delimitar una especificidad de la ciencia respecto de la política. Empero, su postura tiene ambigüedades que muestran la constitución del *themata* ciencia/ideología: Bleger afirmó “siempre hay una selección cultural o clasista de los problemas que se enfoca y de los datos que se tiene en cuenta” (228); esto significa poner en entredicho tal autonomía.

Bleger, en su intención de proseguir con la orientación de Politzer, asumió que la abstracción es el error fundamental de la psicología clásica, y que la investigación tiene que ser hecha en la dramática, en lo concreto del acontecer psicológico. El punto aquí a dirimir es en qué grado las valoraciones afectan el conocimiento científico. Bleger sostuvo, a partir de Wallon, que “la percepción más grosera implica interpretaciones, ideas, sistemas de creencias y representaciones por las que el hombre participa en la existencia del grupo social” (229). Existe una tensión importante en los dichos de Bleger sobre la autonomía de la ideología respecto de los saberes científicos, no resuelta por una articulación específica entre los pares del *themata* ni por la toma de partido abierta por alguno de los términos.

Con todo, Bleger intentó llevar adelante un proyecto epistemológico que le otorgase un estatus científico al psicoanálisis. En el apéndice que incluyó en la *Crítica a los fundamentos de la psicología* de Politzer (1966), Bleger fue taxativo sobre la científicidad del psicoanálisis: “El psicoanálisis se ubica totalmente en una posición objetiva [...] estudia sucesos humanos de manera objetiva y racional: científica.” (253-254). Aunque para 1971, Bleger sostuvo que “[e]n ningún campo científico una teoría se refiere solamente a los datos de su propio campo, y se deduce solamente de los hechos verificados. Una teoría involucra siempre una ideología” (1971: 128). La tensión sin resolver en los planteos de Bleger sobre la autonomía de la ciencia frente a la ideología habilita lecturas en contra de lo que intentó mantener. Bleger sostuvo a la ideología como parte de un esquema referencial que remite a un marco socio-político y epistemológico desde el cual se construye el conocimiento científico en general, no solo el psicoanalítico.

Este recorrido por la noción de ideología de Bleger permite mostrar la introducción del *themata* ideología/ciencia, sobre el cual giraron los intentos de fundar de la psicología y el psicoanálisis en el período aquí delimitado. El *themata* introducido por Bleger tuvo dos variaciones posteriores introducidas por autores que polemizaron sobre sus ideas; en primer lugar una asimilación de la ideología con la ciencia, y segundo, una separación tajante de la ideología y la ciencia. Ambas perspectivas se resolvieron con una toma de postura definida

en las posibilidades del *themata*, aunque todas, por la naturaleza misma del par dicotómico, debieron justificar la fundamentación epistemológica de la psicología recurriendo a perspectivas políticas que excedieron los criterios normativos propuestos.

El pavlovismo y la psicologización de la ideología

Desde principios de los sesenta, la noción de ideología comenzó a ser sistemáticamente trabajada en los escritos de la corriente psiquiátrica pavloviana. Para Jorge Thénon, uno de los referentes intelectuales de la psiquiatría comunista, la definición de la noción era fundamental, y esa preocupación puede verse en su libro *Psicología Dialéctica* (1963) en la que el capítulo “Ideología” ocupa un tercio del volumen. El libro es un ensayo programático sobre la constitución de una psicología clínica y general desde el materialismo histórico y dialéctico soviético, cuyo punto de partida debe ubicarse en las tesis pavlovianas, como garantes del materialismo. Aunque la neurofisiología se postulaba como un saber riguroso científicamente, tal proyecto no podía reducirse a ella, puesto que para Thénon no se debía perder la capacidad de analizar los fenómenos sociales, aspecto obligatorio para cualquier análisis científico que se reconozca marxista: “Es por tanto en el estudio de la relaciones sociales que el psicólogo encuentra los móviles de la conducta del hombre singular y los motivos de su pensamiento. En ello concuerda la definición de Leontiev que asigna a la psicología la misión de explicar las leyes de la conciencia en el carácter y particularidades de la acción recíproca entre el hombre y el mundo exterior, naturaleza y sociedad, y no en la conciencia en sí misma” (1963: 242).

El problema de la psicología residía entonces en explicar al hombre por su ambiente social y teorizar sobre sus mutuas relaciones, lo cual conduce a postular una teoría del aprendizaje. Es en este punto que Thénon ubica a Pavlov como el autor que demostró materialmente que el ambiente produce modificaciones fisiológicas y psicológicas en el individuo, mediante la teoría del reflejo. Así, una ideología, constituida de ideas y conductas determinadas material e históricamente, se

adquiere a través de las leyes del aprendizaje condicionado formuladas por Pavlov que regulan la actividad neurofisiológica. Si en Bleger, a partir de la dramática politzeriana, la psicología no puede ser sino una ciencia social, Thénon retoma las tesis de Pavlov para ofrecer garantías epistémicas naturalistas –y por ello, materialistas–, en las que apoyar el análisis de las relaciones sociales. Con la evidencia empírica aportada por la experimentación neurofisiológica, Thénon planteó un estudio objetivo de la ideología, entendida como un aprendizaje producto de las relaciones sociales del individuo a lo largo de su desarrollo, desde su crianza hasta su funcionamiento como miembro pleno de su clase social, es decir, el proceso socio-psicológico de la conformación de la conciencia. Estos argumentos permitieron a Thénon afirmar que aquellas corrientes psicológicas que no contemplasen los procesos neurofisiológicos en sus explicaciones deberían ser rechazadas por idealistas, en la medida en que falsearían los postulados básicos del materialismo dialéctico, y por consiguiente no podrían más que obstaculizar el pensamiento marxista.

Con todo, la noción de reflejo es usada con labilidad por Thénon; hace las veces de punto de pasaje de las cuestiones sociales a las psicológicas de manera generalizada, dando un salto conceptual notable desde la fisiología que le brinda la evidencia empírica. Consideró que “reflejo ideológico es la mejor designación de lo que comúnmente se denomina ideología” y la definió como el “reflejo en la mente del hombre de la superestructura social [...] que convienen al modo social de producción” (58), y que “[t]odo cuanto refleja la mente del hombre y mueve a su conducta, procede de la vida social y la intercomunicación, de acuerdo con la definición de Luria. El individuo otorga a dicho reflejo una forma singular pero en contenido responde a las formas sociales de existencia” (59). Esta última cita revela que la idea de reflejo remite tanto al Lenin de *Materialismo y empiriocriticismo* como a Pavlov. La lectura de Thénon fue mucho más determinista en cuanto al papel del ambiente, en parte porque la idea de reflejo no deja nunca de incluir en su contenido semántico la idea de condicionamiento pavloviano. Con todo, es por la vía del materialismo histórico y dialéctico que debe estudiarse los procesos psicológicos, en la medida en que el sistema

de pensamiento marxista brinda las leyes objetivas sobre las cuales se desarrolla la sociedad.

Para Thénon, toda psicología que no se atuviese a las tesis pavlovianas no podía ser admitida como marxista: “‘la psicología del hombre’ que surge de las penumbras del pensamiento existencialista, fenomenológico o psicoanalítico, es la ‘psicología del hombre burgués’ que desplaza hacia el inconsciente o ‘el todo’ los motivos de los desequilibrios y conflictos” (251). La estrategia fue ubicar al psicoanálisis en el lugar de la mera abstracción. El psicoanálisis desconocería las determinaciones históricas del hombre: “Una psicología fundada en los ‘impulsos inconscientes’ ¿sería aplicable a uno y otro ejemplar humano? ¿Puede explicarse indistintamente por el curso elemental de los instintos la psicología de los niños negros segregados, los niños blancos de la clase opulenta, las mujeres y los hombres [...]?” (272). El abandono de la determinación social de las conductas e ideas, el cual está demostrado por la evidencia pavloviana sobre los reflejos condicionados, supone abandonar el marxismo. Las características de la discusión en términos marxistas contribuyó a la consolidación del *themata*. Al respecto, Thénon afirmó: “En el campo de la psicología se libra una intensa lucha entre las diversas corrientes ideológicas, donde el materialismo cruza sus armas con todas las variantes del idealismo.” (32). Thénon no solo entendió a la ideología como las ideas individuales, sino que también homologa el término con el sistema de conceptos con el que cuenta un investigador para comprender el mundo. A diferencia de Bleger, para Thénon la ideología no podría ser autónoma en ningún grado de la ciencia, sino que además es un *a priori*, en el caso del marxismo, científicamente insuperable y políticamente reivindicable.

Dentro de los planteos de Thénon, la cuestión de la ideología ganó terreno, porque además de ser una cuestión política y científica, es propia también de la clínica. Este autor afirmaba que “desde la primera entrevista con el paciente se plantea el problema de su ideología” (233), y vinculó los procesos sociales con la psicopatología: “si bien la neurosis es un disturbio de la actividad nerviosa en su relación con el medio, su instrumentación se opera en la ideología del individuo” (233). Esta ampliación de la noción de ideología



significó la necesidad de generar criterios terapéuticos específicos para abordarla. Thénon propuso una “encuesta marginal” a fin de indagar la posición social del paciente y comprender la individualidad de las formaciones patológicas (233, 334). En tanto la ideología del paciente es el material con el que trabajará el terapeuta, ésta incidirá sobre la orientación de la práctica psicológica, con lo que pasa a ocupar el lugar de un elemento necesario para el diagnóstico y la intervención.

César Cabral, otro de los psiquiatras comunistas ligados entonces al pavlovismo, retomó la crítica epistemológica a partir de la noción de ideología de Thénon. Ubicó la noción tanto en términos políticos al afirmar que “el proceso ideológico [está] condicionado a los intereses de las distintas clases sociales que actúan en la historia”, como en términos psicológicos al definirla como “el proceso cognoscitivo que surge en el desarrollo de la práctica vital del hombre” (1965: 85). Desde esta perspectiva, la ideología contribuiría a esclarecer aspectos cognoscitivos y sociales de los individuos, por lo que no se contrapone al estudio psicológico científico. El punto que debe ser esclarecido no es la ideología en términos blegerianos (un “substrátum” a dilucidar *a posteriori* de la experiencia) sino qué postura ideológica abiertamente se asume para investigar. Cabral es claro sobre esto: “es en el marxismo donde la ideología y la ciencia se complementan plenamente [...] en igualdad de condiciones el científico marxista está mejor armado que el que no lo es” (134). Esta ventaja se sostiene en tanto la ideología, y por lo tanto los fenómenos psíquicos del hombre, están determinados por la lucha de clases y solo son comprensibles por las leyes del materialismo histórico y dialéctico. Cabral, en consonancia con las propuestas de Thénon, hizo hincapié en las consecuencias clínicas de esta perspectiva: “La propia naturaleza de los trastornos llamados psíquicos coloca lo ideológico en el primer plano obligando a considerarlo, este es el momento fundamental del acto psicoterapéutico” (133).

El problema de la ideología en la clínica según estos autores no pasa solo por comprender el *background* social del paciente sino por la capacidad del terapeuta de dar cuenta también del suyo propio. Cabral lo sintetizó en una frase: “la adecuada toma de conciencia

del terapeuta ante los problemas de la realidad ayuda a su paciente a reubicarse correctamente ante ella” (1965: 133). El ejercicio de autoindagación sobre los componentes ideológicos no es ya preponderantemente epistémico y metodológico como en Bleger, sino que es además político y tecnológico en los pavlovianos.

La propuesta pavloviana se configuró dentro de las posibilidades del *themata* y extendió los alcances del mismo hacia el terreno de las prácticas, en particular la psicoterapia, disputada por psicólogos y psiquiatras en esos momentos. En ese escenario se instaló la necesidad de esclarecer y fundamentar en términos epistemológicos y políticos las disciplinas “psi”. La ideología fue un componente intrínseco de la disputa científica y, a la vez, estuvo sujeta al análisis psicológico en la medida en que Bleger propone intervenir en esta por vía de una examinación rigurosa del investigador que permita circunscribirla y evaluarla a la luz de la evidencia, y en tanto los postulados del aprendizaje pavloviano permiten iluminar los procesos de conformación de una ideología en el individuo. La operación epistemológica es del marxismo hacia la psicología y viceversa, a través de la noción de ideología. El *themata* ideología/ciencia quedó entonces psicologizado para principios de 1960, y con ello profundamente arraigado en la discusión específica de un campo *psi* en formación. Para entonces, este *themata* organizó otros *themata* propios de la psicología –naturaleza/cultura, mente/cerebro, material/ideal, etc.– y se constituyó en un punto nodal de la discusión científica y política de la psicología.

La ideología como déficit de la psicología

Las variaciones en el contexto político e intelectual acontecidas desde 1966 significaron modificaciones sustanciales en la discusión política y epistemológica de la psicología. La importante ruptura del PCA de su juventud militante –que devino en la creación del Partido Comunista Revolucionario–, y la renuncia de los psiquiatras comunistas a la enseñanza académica luego de la nueva intervención militar a la universidad significaron un momento de crisis de esa

tradición marxista y de implantación de nuevas variantes del marxismo ligadas a la “nueva izquierda”. Para entonces, el campo “psi” ya contaba con los primeros profesionales y profesores psicólogos, con lo que su posición académica e institucional tenía ya cierta consolidación, lo que les permitió ocupar una posición legítima en la definición de los fundamentos de sus saberes y prácticas. El psicoanálisis se había erigido como el conocimiento más relevante en la psicología, y las críticas a la izquierda tradicional arreciaban en las discusiones políticas más enfervorizadas luego del golpe de Onganía. Nuevos modelos epistémicos provenían de Francia, particularmente el estructuralismo, que tuvo una fuerte apropiación en el medio académico, en especial entre los psicólogos. Estos últimos encontraron en la obra del Althusser, uno de los principales promotores del estructuralismo, un modelo epistémico novedoso y renovador respecto de aquellos heredados de los psiquiatras. Para entonces, el rol del psicólogo ya se había definido hacia la clínica y su principal herramienta teórica constituía el psicoanálisis. La postura de Bleger, contraria a la enseñanza del psicoanálisis clínico a psicólogos para su aplicación profesional, suscitó críticas variadas de parte de un sector de los psicólogos, entre los cuales se encontraban aquellos más ligados al estructuralismo. Estos le disputaron a Bleger la aplicación profesional del psicoanálisis por la vía de la deslegitimación epistemológica. Mostraremos cómo los psicólogos althusserianos se apropiaron y redefinieron el *themata* ideología/ciencia; sin exceder sus límites y posibilidades, su disputa consolidó aún más su centralidad.

Althusser planteó una delimitación epistemológica entre la ciencia, entendida como el estudio de problemáticas que remiten a una estructura específica que las determina, y la ideología, que remitiría a aspectos imaginarios de los individuos en su relación directa, consciente e inconsciente, con otros y con lo social. Para el filósofo francés, la tarea científica era necesariamente antitética a la ideológica (Hindess, 1996). En este punto su texto *Freud y Lacan* de 1964 (2005) puede ubicarse como una referencia fundamental. En dicho texto planteó la necesidad de una reconsideración epistemológica del psicoanálisis, tarea ya emprendida por Politzer, aunque de forma in-

fértil. Situó a Lacan como el autor de una genuina reconstrucción de las bases epistemológicas del psicoanálisis, y permitió su asimilación por el marxismo científico. Con ello, dejó fuera de la discusión a los marxistas contrarios al psicoanálisis, quienes no pudieron entender, por su coyuntura y por la apropiación anglosajona del psicoanálisis, el valor científico de esa teoría. Althusser afirmó: “Lacan no piensa otra cosa que los conceptos de Freud, dándoles la forma de nuestra científicidad, la única científicidad que *hay*” (92, cursivas del autor). De esta manera, la reconstrucción lacaniana, de la que los psicólogos locales se apropiaron con rapidez, permitió impugnar el esfuerzo de Bleger, y autorizarse en Althusser para incluir al psicoanálisis dentro de la científicidad del pensamiento marxista.

Carlos Sastre, quien fuera alumno de Bleger y luego docente de la carrera de psicología de la UBA, publicó *Psicología: Red ideológica* (1974), libro que constituyó una proclama del programa estructuralista. Él buscó dismantelar la propuesta teórica de Bleger, a la cual se refirió como “fenomenología del comportamiento”: “Ante el peso sacralizado que tiene esta ideología en nuestro medio podemos responder con la intención de estudiar y desarrollar una ciencia del inconsciente” (149). Afirmó que la integración del psicoanálisis con otras corrientes psicológicas, tal y como lo pretendía Bleger, “implica la necesidad de ideologizarlo, despojándolo de la científicidad que le imprime su carácter de teoría de lo estructural” (131). La distinción ideología/ciencia de Althusser fue extremada al punto de excluir del campo científico cualquier conocimiento declarado ideológico. Esta operación alcanzó también a la corriente pavloviana. Según Sastre, el “carácter imaginario de esta psicología” se demuestra en el “dogma reflexológico” de intentar ubicar la psicopatología en términos de afecciones en la corteza cerebral (97). En este modelo, el *themata* ideología/ciencia se erigió como criterio de inteligibilidad privilegiado para la evaluación de los saberes.

Roberto Harari, quien tuvo el mismo recorrido que Sastre, se ubicó a la cabeza de la renovación del psicoanálisis en clave althusseriana. Sostuvo que la ciencia se define, por un lado, por la negación de un contenido ideológico: “[un] cuerpo de conocimientos está desprovisto de ideología, si es que es científico”; y por otro, por la

delimitación precisa de un objeto, “es a partir de la ideología, por ruptura con ésta, como se constituye una ciencia definiendo con rigor su objeto” (1971: 169). Solo de esta forma podría un psicólogo dar cuenta del objeto de la operación psicológica, el “Objeto real-determinante inconsciente del sujeto de la asistencia”, el cual es formalmente necesario para “organizar un campo de indagación” (1976: 68). A pesar de la reformulación del *themata*, el problema de la ideología en el paciente, formulado en principio por la corriente pavloviana, persistió en estos planteos; al respecto Harari afirmó que las creencias socialmente compartidas son “evidencias que absuelven al sujeto de la toma de conciencia de la motivación real-determinante de su problemática psíquica por su refugio en los baluartes ideológicos”, por lo que “la lectura científica de la ideología del sujeto asistido psicológicamente” debe investigarse en la terapia (1976: 79, 85).

Quizás el libro basado en el modelo althusseriano más sistemático e incisivo contra toda la psicología previa sea *Psicología: ideología y ciencia* ([1975] 1986). El prefacio del libro, a cargo de Marie Langer, la principal referente de Plataforma, uno de los grupos de psicoanalistas de izquierda que rompió con la Asociación Psicoanalítica Argentina, señala el valor del filósofo francés en la fundamentación epistemológica del psicoanálisis: “El ataque provino tanto de la psicología oficial, apoyada ahora por la estadística y los reflejos condicionados [...] como desde el lado marxista, [...] nos cuestionaron la falta de científicidad [...] fue Althusser quien sentó las bases para nuestro reconocimiento al ubicar nuestra ciencia, epistemológicamente, dentro del materialismo dialéctico” (pp. xi, xii). La cita muestra nuevamente el puente entre ciencia y política, el cual es el *leit motiv* de todo el texto. Los autores propusieron un objetivo de máxima: declarar que “La psicología academicista carece de científicidad” y que “el psicoanálisis sirve de base a la psicología”, y si bien el psicoanálisis no representa toda la psicología, “esas partes son susceptibles de desarrollo científico mediante el aporte teórico del psicoanálisis” (1986: 47, 48). A partir del ordenamiento epistemológico de Althusser, la teoría es fundamental en tanto que de ésta se derivan la metodología de investigación y la práctica.

El esfuerzo de los autores estaba dirigido a constituirse en agentes efectivos de transformación social: “La tarea de la teoría científica [de la psicología/psicoanálisis] [...] es la de descubrir el porqué de la eficacia técnica de los instrumentos elaborados por las clases dominantes para la defensa de sus intereses”; aunque admiten un aspecto importante: “armados con ella [la teoría psicoanalítica] los psicólogos pueden descubrir cuál es la demanda que se les formula y decidir si la asumen o la denuncian” (359-360). La decisión, entonces, es en última instancia política, pero solo es posible discernirla a través del psicoanálisis.

Estas definiciones de ciencia y de ideología ubicaron este pensamiento en las antípodas de las caracterizaciones de Bleger y de los pavlovianos. Si Bleger consideraba que podía existir algún grado de autonomía entre la investigación y los presupuestos ideológicos, en esta perspectiva la autonomía es imprescindible para la definición científica de una disciplina. Al mismo tiempo, la propuesta pavloviana queda descartada inmediatamente por anticientífica. En este punto toda postura científica que indique la existencia positiva de una ideología es rechazada de forma total.

Conclusiones

El recorrido de este trabajo ha intentado mostrar cómo el *thema* ideología/ciencia en los textos tratados constituyó la base del encuentro entre ciencia y política, y organizó las discusiones durante dos décadas. Si bien es esperable encontrar debates alrededor de las articulaciones de la ciencia con la política en momentos de transformación de un campo multidisciplinar, y especialmente en una época de alta actividad y turbulencia institucional como la que vivía la Argentina en esas décadas, aún falta dentro de la historia de la psicología local una reconstrucción sobre la forma en que procesos políticos e institucionales incidieron en la conformación y legitimación de epistemologías y metodologías. Las disputas profesionales son un componente esencial de la dinámica de campo, pero estas no explican *per se* el estatus epistémico y político del conocimien-

to con el que se legitiman tales prácticas. La historia y la filosofía de la ciencia han remarcado que las ciencias están atravesadas por valores a todo nivel, el punto es reconstruir históricamente el proceso específico mediante el cual ciertos saberes se consolidaron al articularse con ciertos valores, dando lugar a la producción de nuevos conocimientos.

La inclusión local del marxismo dentro de los discursos psicológicos habilitó el análisis de un conjunto de variables sociales y políticas desde la psicología, al punto de quedar incluida dentro de su cuerpo conceptual y metodológico. No todos los referentes intelectuales del momento abonaron a ese marco teórico, pero la presencia de autores de izquierda centrales en el campo *psi*, como Bleger y Thénon, y el progresivo giro a la izquierda del ámbito universitario, hicieron del marxismo un referente central en las discusiones políticas y científicas. Las distintas configuraciones del *themata*

ideología/ciencia muestran la amplitud de esfuerzos para establecer criterios normativos en la psicología. Pero también conlleva una evaluación política, en la que el materialismo dialéctico e histórico se ubica como una filosofía garante de un saber y de una praxis. La primacía del *themata* aquí analizado terminó con la irrupción del último golpe militar; sin embargo, lo indagado permite establecer algunos de los puntos centrales de discusión en el momento de conformación del campo “psi”, y situar un punto de inicio para rastrear las variaciones posteriores de las discusiones epistémicas y no epistémicas en psicología.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado-Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleger, J. ([1958] 1963). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*, 2.^a edición. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (1966). Apéndice. En Politzer, G. *Crítica de los fundamentos de la psicología: el psicoanálisis*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.

- Bleger, J. (1971b). "Cuestiones metodológicas del Psicoanálisis". En Ziziensky, D. (ed.), *Métodos de investigación en psicología y psicopatología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleger, J. ([1963] 1975). *Psicología de la Conducta*, 3.^a edición. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Braunstein, N.; Pasternac, M.; Benedito, G. y Saal, F. ([1975] 1986). *Psicología: ideología y ciencia*, 12.^a edición. México: Siglo XXI.
- Cabral, C. (1965). *Psicoterapia: saber y emoción*. Buenos Aires: Platina.
- Del Cueto, J. y Scholten, H. (2003). "Ideología, psicología y psicoanálisis (1969-1972)". En *XI Anuario de investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, (pp. 469-477).
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires: invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Harari, R. (1971). [Psicoanálisis] [Estalinismo]. En *Nuevo hombre*, 14, (pp.164-169).
- Harari, R. (1976). *El objeto de la operación del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hindess, B. (1996). "No end of ideology". En *History of the human sciences*, 9 (2), (pp. 79-98).
- Holton, G. (1985). *La imaginación científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sastre C. (1974). *La psicología, red ideológica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Thénon, J. (1963). *Psicología Dialéctica*. Buenos Aires: Platina.
- Tortti, M. C. (1999). "Protesta social y 'Nueva Izquierda' en la Argentina del GAN". En Pucciareli, A. (ed.) *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la "nueva Izquierda" en los tiempos del GAN*, (pp. 205-230). Buenos Aires: Eudeba.
- Vezzetti, H. (2004). "Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias, proyecciones sobre la sociedad". En Neiburg, F. y Plotkin, M. (eds.). *Intelectuales y Expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires: Paidós.

TRES TESIS ACERCA DEL INCONCIENTE EN EL COLOQUIO DE BONNEVAL DE 1960: LACAN, LAPLANCHE, POLITZER

*Ariel Viguera**

Resumen

Este trabajo profundiza desde una perspectiva histórica y epistemológica el contexto de surgimiento de una de las tesis principales del pensamiento de Jean Laplanche: la del *Realismo del Inconciente* –explicitada por primera vez en colaboración con Serge Leclaire en el Coloquio de Bonneval organizado por Henri Ey en 1960– en confrontación con las ideas de Georges Politzer y Jacques Lacan.

En aquella reunión, que era en rigor el sexto coloquio coordinado por H. Ey, el tema de la convocatoria fue “la naturaleza del inconciente”. Allí, Laplanche presenta un trabajo en colaboración con Leclaire titulado *El inconciente: un estudio psicoanalítico*, que marcará a posteriori su ruptura teórica con Lacan y el inicio de un recorrido propio original en un debate con su maestro que tendrá varias idas y vueltas a partir de la publicación de las actas del Coloquio, ocurrida recién en 1966. La dimensión de una verdadera diferencia en torno al concepto de inconciente de ambos autores no se tornaría explícita hasta el momento de la publicación.

* Lic. en Psicología, UNLP. Doctorando en Psicología, UNLP. Profesor Adjunto de Corrientes Actuales en Psicología (UNLP). Profesor a cargo del Seminario “El Realismo del Inconciente: fundamentos teóricos y consecuencias clínicas” (UNLP). E-mail: arielviguera@gmail.com.

Palabras clave: psicoanálisis, inconciente, realismo, Laplanche, lenguaje.

Abstract

This paper studies from a historical and epistemological context the emergence of one of the main thesis of the thought of Jean Laplanche: that about the *Realism of the Unconscious*—explicit for first time in collaboration with Serge Leclaire in the Colloquium organized by Henri Ey in Bonneval 1960— in confrontation with the ideas of Georges Politzer and Jacques Lacan.

At that meeting, which was in fact the sixth symposium coordinated by H. Ey, the topic of the call was “the nature of the unconscious”. There, Laplanche presents a collaboration with Leclaire entitled *The unconscious: a psychoanalytic study*, which marks his subsequent theoretical break with Lacan and the start of a route original itself in debate with his teacher to have several return trips from the publication of the minutes of the symposium, which occurred not until 1966. The dimension of a real difference around the concept of the unconscious of both authors would become explicit even the time of publication.

Keywords: psychoanalysis, unconscious, realism, Laplanche, language.

Este trabajo profundiza desde una perspectiva histórica y epistemológica el contexto de surgimiento de una de las tesis principales del pensamiento de Jean Laplanche: la del *Realismo del Inconciente*—explicitada por primera vez en colaboración con Serge Leclaire en el Coloquio de Bonneval organizado por Henri Ey en 1960— en confrontación con las ideas de Georges Politzer y Jacques Lacan (Viguera, 2008).

En aquella reunión, que era en rigor el sexto coloquio coordinado por H. Ey, el tema de la convocatoria fue “la naturaleza del inconciente” (Ey, 1966). Allí, Laplanche presenta un trabajo en colaboración



con Leclaire titulado *El inconciente: un estudio psicoanalítico*, que marcará a posteriori su ruptura teórica con Lacan y el inicio de un recorrido propio original en un debate con su maestro que tendrá varias idas y vueltas a partir de la publicación de las actas del Coloquio, ocurrida recién en 1966. La dimensión de una verdadera diferencia en torno al concepto de inconciente de ambos autores no se tornaría explícita hasta el momento de la publicación.

Este Coloquio se da en un momento de máxima producción y debate cuyo eje central son las discusiones entre la Fenomenología y el Psicoanálisis. Están presentes los dos grupos principales del psicoanálisis francés (luego de la escisión de 1953 que inaugura la llamada “edad de oro” del lacanismo): por un lado el ala más tradicional representada por Serge Lebovici, René Diatkine, André Green y Conrad Stein. Por otro, Laplanche, Pontalis, Serge Leclaire, y François Perrier, los mejores discípulos de Lacan, quien también está presente pero no como expositor disertante sino para participar comentando las ponencias y discusiones. En representación de la Filosofía están Merleau-Ponty, Ricoeur, Lefebvre e Hyppolite entre otros.

La ponencia de Laplanche y Leclaire se coloca en primer plano, fundamentalmente porque para el imaginario del momento los dos psicoanalistas constituían la primera línea del pensamiento lacaniano, sus *porte-parole*. Presentan un texto compuesto de cinco capítulos, tres redactados por Laplanche, dos por Leclaire, donde están trabajando en un movimiento de expansión y desarrollo la tesis principal que Lacan acaba de establecer: la del *Inconciente estructurado como un Lenguaje*. Los capítulos de Laplanche son eminentemente teóricos, los de Leclaire son un intento de articulación clínica -a través de una viñeta de un paciente suyo-, de la reciente novedad teórica propuesta por Lacan: en ellos hay un relato de un análisis en detalle de varios sueños y elementos de sesiones analíticas donde prácticamente no hay resto, en el sentido de que lo que se quiere transmitir teóricamente se refleja, aparentemente, de un modo impecable en el material clínico expuesto. Confirma el concepto de *cadena signifiante*, la idea de la remisión de un signifiante a otro y la importancia del lenguaje, en síntesis: de cómo los desplazamientos y las condensaciones habitan los significantes.

Los capítulos de Laplanche: por un lado el centro inicial es una crítica a Georges Politzer, un autor que estaba muy presente en las discusiones de la época y que había realizado un planteo de corte fenomenológico en su famoso texto de 1928: la *Crítica de los fundamentos de la psicología: el psicoanálisis* (Politzer, 1966a). Laplanche defiende a Freud respecto de Politzer, y esa defensa se estructura en torno a tres vértices: por un lado el retorno a Freud (a algunos conceptos freudianos para desandar con argumentos la lectura de Politzer); por otro lado avanza programáticamente con algunas de las tesis lacanianas del momento (como el uso de las nociones de metáfora y metonimia); y en tercer lugar incluye una crítica al núcleo de la propuesta de Lacan, cuya primera forma es no acordar totalmente con la idea del inconciente estructurado como un lenguaje, para plantear que más que ser el lenguaje condición del inconciente, sería el inconciente condición del lenguaje.

Recordemos quién era Politzer para seguir en detalle la polémica: nacido en Hungría en 1903, en 1919 se tiene que exiliar porque su familia participa en una insurrección comunista. Antes de instalarse en Francia (en 1921) pasará dos años en Viena, a los 17 años, mientras estudia filosofía y asiste a seminarios de la Sociedad Psicoanalítica conociendo personalmente a Freud y Ferenczi. Con una mentalidad radicalmente revolucionaria y un especial talento, Politzer se proponía hacer una crítica radical de los fundamentos de la psicología de entonces, y ese libro era el primero de una serie de tres o cuatro donde iba a analizar críticamente al Psicoanálisis, al Conductismo y a la Gestalt, análisis del cual iba a surgir lo que daba nombre a su proyecto: su *Psicología Concreta*. Esas tres grandes corrientes eran para Politzer las únicas que parcialmente podían salvarse de la demolición, a condición de seguirse los principios de la lectura que el autor realizaba para rescatarlas de los vicios propios de la visión tradicional de ciencia de la época: la *abstracción* y el *realismo*. Lo *concreto* se oponía a lo abstracto, que encarnaba una suerte de positivismo generalizante. Toda la producción conceptual en la psicología tradicional era para Politzer del orden de lo abstracto, y lo concreto apuntaba a un intento de conceptualización que fuera por la vía del carácter humano y singular de las vivencias de cada sujeto.

Allí entraba en juego una de sus nociones clave, la de *drama*:

El Psicoanálisis se preocupa por la comprensión de los hechos en función del sujeto. Lo que quiere alcanzar a través de la interpretación, no es el Yo abstracto de la psicología oficial, sino el sujeto concreto de la vida individual. La Psicología Concreta, como psicología de la primera persona sólo puede estudiar el acto del individuo concreto, es decir, la vida singular del individuo deseante en su devenir histórico. La vida propiamente humana, la vida en el sentido dramático del Yo. Así se deduce del Psicoanálisis una nueva definición del objeto de la Psicología: los hechos psicológicos deben ser segmentos de la vida dramática del individuo particular, entendiendo que el término “drama” designa aquí a un hecho vivido sin ninguna resonancia romántica, ni significación conmovedora. (Politzer, [1928]1966: 52)

Para su proyecto de Psicología Concreta y acordes a esta noción de Drama, el concepto de *identificación* y el de *Complejo de Edipo* del psicoanálisis le venían muy bien, pero el modelo tópico del capítulo séptimo de *la Interpretación de los Sueños* y el mismísimo concepto de *Inconciente* eran para Politzer producciones de carácter abstracto en las cuales Freud no podía librarse de las aporías de la psicología tradicional. Esto no ocurría en un momento en el cual Freud y el Psicoanálisis estuvieran completamente implantados en Francia. Coinciden los historiadores en que es a través de Politzer –entre otros– que empieza a entrar el psicoanálisis en ciertos intelectuales franceses vinculados a la disciplina filosófica. Dirá Althusser posteriormente que fue a partir del filósofo franco-húngaro que tanto Merleau Ponty como Sartre se interesaron en el psicoanálisis (Althusser, 1963).

En el texto seminal que estamos comentando, Politzer centraba el análisis y la discusión en el par *Contenido Latente-Contenido Manifiesto* del sueño para establecer lo que podemos denominar *la tesis de la inmanencia del sentido*: que el sueño tiene un solo

contenido y que es el relato que el sujeto hace de él.¹ En efecto, para Politzer, la significación latente está presente en el relato del paciente del mismo modo que están presentes las reglas del juego en la conciencia del jugador durante un partido de tenis. Es decir que el sentido no está en otra parte, en otras representaciones con otra localización tópica; la significación estaría allí como el recuerdo de infancia que determina un sueño está ahí en el momento del sueño. Al año siguiente de escribir este texto fenomenal para su época, Politzer experimenta una crisis: siente que ocupándose tanto de la cuestión de la psicología se aleja de los problemas sociales, económicos y políticos que consideraba cada vez más urgentes a consecuencia del avance de Hitler y del nazismo. Lo resuelve ingresando en el Partido Comunista francés, afianzando una militancia, y sigue con su producción intelectual vinculada a una formación marxista que crece. En 1930 participa de la fundación de la Universidad Obrera de París y dicta clases a los obreros. Posteriormente, de las notas que habían tomado sus alumnos en dichas clases, muerto Politzer, se reconstruirá y editará el famoso libro *Principios fundamentales de filosofía*, traducido en Argentina por Gregorio Bermann, el psiquiatra cordobés.

En ese marco es que escribe luego *El fin de la Psicología Concreta*, que incluye una crítica ya no conceptual sino política al psicoanálisis, donde lo asocia a la burguesía y a la derecha (Politzer, [1939]1966). Se integra a la lucha armada e intelectual de la resistencia francesa cuando los alemanes invaden Francia, funda dos revistas clandestinas en las que escribe con seudónimos combatiendo al nazismo hasta que en 1942 una patrulla alemana lo captura y es fusilado, quedando trunco todo: el viejo proyecto de refundación de la psicología, la crítica, la propuesta marxista, la genialidad, la vida. Hay quienes hablaron de una “automutilación heroica” de Politzer en su giro a la militancia: pienso que se trata de una interpretación fallida, que intenta de todos modos elaborar la invaluable pérdida de un gran hombre e intelectual que siguió la vía de su deseo con admirable *coraje moral*.

¹ *Inmanente* refiere a algo que es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella.

En un Coloquio de Bonneval anterior (el de 1947) Lacan inicia una disertación homenajeando a Politzer, habla de una pérdida lamentable y de todo lo que perdieron los que lo leían, evidencia documentada de la influencia de Politzer en Lacan ya señalada por varios autores en relación a su trabajo sobre el caso Aimée de 1932. Y en el Coloquio de Bonneval de 1960 su discípulo y paciente, Laplanche, presenta una ponencia que también empieza con un homenaje a Politzer, antes de iniciar la defensa del inconciente freudiano:

Que la situación en exergo que reservamos a la “Crítica de los fundamentos de la Psicología” sea considerada como un homenaje a un autor o al menos al momento original de su pensamiento, cuya influencia sobre el devenir del psicoanálisis en Francia no ha sido suficientemente destacada. Para toda una generación esta obra ha constituido una verdadera introducción al psicoanálisis. Todavía hoy no se ha atenuado su impacto. Quién le negará su valor liberador al grito de “muerte a la metapsicología”. (Ey 1966: 97)

“Muerte a la metapsicología” era la frase con la que Politzer terminaba su crítica al psicoanálisis en el primer tomo de su *Psicología Concreta*: muerte a la abstracción y al realismo tradicional en la obra freudiana. Pero volvamos a Bonneval, 1960: luego del homenaje, Laplanche inicia el examen de la crítica de Politzer a Freud. Dos problemas se desprenden de ella. El primero es una pregunta inquietante: qué consecuencias implicaría esclarecer la realidad del inconciente por la realidad del lenguaje, objeto de la lingüística. El segundo problema que discute es si el campo del inconciente es asimilable al campo del sentido, es decir si es viable la tesis de la inmanencia del sentido de Politzer o, y ahí va la respuesta, si debe ser reubicado el realismo del inconciente en términos de la primera tópica freudiana, pensando los sistemas contrapuestos delimitados por la Represión Originaria. Por *realismo del inconciente* Laplanche entiende una

realidad escindida completamente del campo de la conciencia, y retorna a Freud –como le enseñara Lacan–, recuperando la idea de la represión originaria, la división entre sistemas, para consolidar el primer modo de la expresión en su recorrido. El inconciente es *una realidad otra* y, antes que estar estructurado como un lenguaje, es condición del lenguaje, lo atraviesa y se hace presente en él disruptivamente. Este constituye el primer esbozo de una tesis que se irá puliendo con el paso del tiempo y que será objeto de recepción posterior en Argentina por Silvia Bleichmar, ya con sustento material en la clínica de niños, para proponer *la Represión Originaria como real* y no ya como mítica (Bleichmar, 1986).

En un mismo movimiento entonces, Laplanche discute con Politzer y planta una diferencia con Lacan echando el ancla en Freud para ambas cosas, en un momento en el que Lacan acaba de inaugurar uno de los giros cruciales de su obra: la vía ligada a la recepción de la lingüística de Saussure y la propuesta estructuralista de Levi-Strauss. Para Laplanche, la tesis del inconciente estructurado como un lenguaje implicaba el riesgo de un reduccionismo del inconciente a lo lenguajero, sobre todo porque también se perdería allí la concepción freudiana del lenguaje, la idea de que en el inconciente las cuestiones del lenguaje se descomponen, de que se pierde la referencia de proveniencia y devienen *representación cosa*; razón por la cual a partir de allí señalará siempre la diferencia entre un *lenguaje freudiano* y un *lenguaje lacaniano*.

Veamos cómo caracteriza este momento Elisabeth Roudinesco:

La ponencia es la viva imagen de la tormenta que se avecina: tumultuosa como un océano de Turner.² Si Leclaire sostiene la tesis del inconciente-lenguaje a través de un ejemplo clínico sorprendente, Laplanche, por el contrario, se separa de la hipótesis lacaniana, afirmando la idea de que el inconciente es según él la condición del lenguaje. El conjunto del trabajo tiene un hermoso aire teórico y Lacan, después de la segunda escisión, no

² Probablemente refiere a óleos pintados por Joseph Turner –1775-1851–, considerado un artista romántico del paisaje inglés, cuyo estilo condujo a la fundación del Impresionismo.

volverá jamás a encontrar en sus discípulos un tono de discusión tan libre de la pesadez que él mismo contribuyó a instaurar.

Partiendo de un homenaje a Politzer, Laplanche se plantea el asunto de saber si el inconciente es del orden de un sentido o de una letra. En el primer caso, según la perspectiva politzeriana, el inconciente tendría sólo un contenido y daría fe de la verdad de un sujeto en primera persona, mientras que, en el segundo caso, con el enfoque freudiano, sería una entidad distinta interpolada a partir de las lagunas del discurso conciente. El autor elige la vía vienesa y luego, valiéndose de un simple cálculo fraccional, aplica al proceso de represión la fórmula lacaniana de la metáfora. (Roudinesco, 1993, tomo 2: 303)

Si bien la diferencia era notoria, en ese momento pasó prácticamente desapercibida. En primer lugar porque el propio Laplanche no era del todo conciente de los alcances conceptuales de lo que imaginaba más bien como un aporte para el desarrollo y el crecimiento del programa lacaniano. En segundo lugar porque al mismo tiempo que recuperaba el concepto freudiano de represión originaria no dejaba de ligarla con la operatoria de la *metáfora* que Lacan comenzaba a difundir, en una verdadera *solución de compromiso conceptual* de un discípulo que va al Coloquio con una tremenda expectativa acerca de lo que va a decir al escucharlo su maestro y analista. Pero había cosas mucho más importantes en juego en Bonneval para Lacan. Así lo señala Roudinesco:

En otoño de 1960, Lacan se niega a discutir las tesis de Laplanche. Lleva el agua a su molino y se conforma con lucir lo más vistoso de su doctrina. Bonneval es para él un acontecimiento político. El éxito del informe de los alumnos debe ser útil al lacanismo.

Éramos los portaestandarte –escribe Laplanche– Quedé bastante decepcionado en aquel momento al ver que Lacan no iniciaba un diálogo conmigo sobre esas críticas precisas [...] Siempre marqué con nitidez los puntos de desacuerdo, indicando a la vez, no menos nítidamente,

en qué puntos utilizaba y seguía ciertas ideas de Lacan (la fórmula de la metáfora por ejemplo). Lo propio de un pensamiento vivo es hacerse cargo de los problemas y no prolongar el pensamiento de un maestro. Para la publicación del coloquio, efectuada en 1966, Lacan transforma sus palabras, pronunciadas sin orden ni concierto, en un texto programático muy distinto del discurso original. Titula el artículo “Position de l’inconscient” y lo integra en sus *Escritos* con un comentario en el que explica el sentido de las modificaciones inducidas. Henry Ey invitó a cada uno de los que intervinieron a rehacer el trabajo, pero Lacan es el único que transpone una contribución oral en un texto que oficia de ponencia. (Roudinesco, 1993: 308)

Cuando se publica el coloquio han transcurrido seis años desde Bonneval, y en el interín muchos acontecimientos tienen lugar y explican la demora en la publicación: Laplanche da por terminado su análisis con Lacan en 1963, poco antes de la famosa *excomuni3n* que lleva a la fundaci3n de la Escuela Freudiana de Par3s. Enterado del texto programático que Lacan le acerca a Henri Ey para la publicaci3n, Laplanche mantiene su intervenci3n pero le agrega una nota que oficia de protesta: habla de un ajuste de cuentas y hace alusi3n al conflicto con la IPA como causa de la transformaci3n de su maestro. Roudinesco subraya que el tono empleado contra Laplanche es de una “groser3a infinita” y

Expresa, si fuera necesario, la transformaci3n en el transcurso de los a3os de un hombre profundamente humillado por dos escisiones que hicieron de 3l una especie de chivo expiatorio. En esa fecha Lacan empieza a parecerse a un 3dolo decepcionado y solitario adulado por disc3pulos que se preocupan m3s por imitar su estilo y personaje que por dedicarse, como Laplanche y Leclaire, a verdaderas investigaciones. (Roudinesco, 1993: 309)

El debate que se inicia en Bonneval estalla entonces en diferido a partir de la publicaci3n, y el inter3s de recuperarlo en una perspectiva

histórica y epistemológica gira en torno a la idea de que a partir de allí tanto Laplanche como Lacan tomaron vías diversas en el desarrollo de sus respectivos modelos teóricos cuyas consecuencias se reflejarían más tarde en nuestro país. Y el punto de bifurcación es nada menos que el concepto de inconciente, tematizado a partir de la discusión de Bonneval por vías que se tornarían epistemológicamente *incommensurables*, aunque con una misma estructura de partida: la necesidad de responder a la problemática crítica establecida por Georges Politzer.

Dirá Lacan años más tarde:

Para el universitario, la cosa es tan patética que puede decirse que el discurso de Politzer, que escribió incitado por la proximidad del psicoanálisis, titulado “Fundamentos de la psicología concreta”, es un ejemplo fascinante. Está guiado en todo momento por el esfuerzo para salir del discurso universitario donde se formó de pies a cabeza. Siente que hay ahí como una rampa por la que podría emerger de él. Hay que leer ese librito... Sus páginas mordaces sobre la psicología, especialmente la universitaria, dan paso extrañamente a un procedimiento que, de alguna forma, le lleva de vuelta a ella. Pero lo que le permitió encontrar algo que le daba esperanza de emerger de esta psicología es que puso el énfasis en esto –nadie lo había hecho hasta su época–, que lo esencial del método freudiano para abordar las formaciones del inconciente es fiarse del relato. Se subraya así este hecho de lenguaje del que todo, a decir verdad, hubiera podido partir. (Lacan, 1970: 67)

Y tiene mucha razón Lacan aquí: este es uno de los modos en los que Politzer fue quizás uno de los principales maestros para muchos intelectuales franceses a partir de la década del 30. En cualquier caso, es evidente en el párrafo anterior cómo Lacan usa para criticar a Politzer el mismo gesto, la misma estrategia que el filósofo húngaro había esgrimido para atacar a Freud: resaltar su potencia revolucionaria pero señalando su captura en el interior de un discurso que lo opaca... Pero no es exclusivamente el homenaje

y la respuesta a Politzer lo que mueve a Lacan a hablar de él allí: unas pocas líneas después refiere a la ponencia de Laplanche en Bonneval para acusarlo de “brillar a expensas de Politzer, a quien hace una pequeña referencia, cuestión de engatusar al auditorio que podía tener entonces”.

Habían pasado exactamente diez años, mucha agua había corrido bajo el puente, y sin embargo la disputa seguía vigente y Politzer ya era una herramienta, un arma, el caballo de Troya de una contienda entre dos referentes del psicoanálisis francés que sería recepcionada años más tarde en Argentina de un modo que aún requiere ser estudiado en profundidad (dejo para otro trabajo el análisis de dicha recepción, que involucra el desarrollo del modelo teórico-clínico de Silvia Bleichmar a partir de su tesis doctoral realizada bajo la dirección de Laplanche durante la década del 80). Por ahora me interesa concluir señalando la impronta establecida por la obra de Politzer, cuya función fue del orden de lo *originario* en el sentido de *dar origen a* hipótesis centrales tanto de Laplanche como de Lacan. En efecto, ambos forjaron en parte determinante tanto sus tesis sobre el inconsciente como el rumbo siguiente de sus investigaciones a partir de una exigencia de trabajo: la de dar respuesta a aquella *Crítica de los Fundamentos*, construida con toda la irreverencia de la imaginación radical politzeriana, que hoy sigue brillando a través de Lacan y Laplanche, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1963). *Psicoanálisis y Ciencias Humanas*. En <<http://www.scribd.com/doc/16174960/Althusser-Louis-Psicoanalisis-y-ciencias-humanas-19631964>>.
- Bleichmar, S. (1986). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borinsky, M. (2000). “Entre Bleger y Masotta: Georges Politzer o la búsqueda de un héroe”. En AA. VV. *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y Memoria*. Buenos Aires: Polemos.

- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. Para una historia del psicólogo en la Argentina (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Ey, H. (1966). *El Inconsciente (Coloquio de Bonneval)*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1966). “Posición del inconsciente”. En *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1970). *Seminario 17: El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. (1981). *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Politzer, G. [1928] (1966a). *Crítica de los fundamentos de la psicología: el psicoanálisis*. Buenos Aires: J. Álvarez.
- Politzer, G. [1939] (1966b). “El fin del psicoanálisis”. En *El fin de la psicología concreta*. Buenos Aires: J. Álvarez, (pp. 33-51).
- Politzer, G. (1975). *Principios elementales y fundamentales de filosofía*. Madrid: Akal.
- Roudinesco, E. (1993). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos.
- Viguera, A. (2008). “Jean Laplanche y la tesis del realismo del inconsciente: surgimiento histórico y evolución de su pensamiento”. En Faas, H. y Severgnini, H. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, Vol. 14, (pp. 563-570), Universidad Nacional de Córdoba.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOTERAPIA DE LA TERCERA FUERZA EN LA UNLP

*Eliana Noemí González**

Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar los contenidos relacionados a la psicoterapia de la Tercera Fuerza, mediante el análisis de programas de asignaturas vinculadas a la práctica clínica y psicoterapéutica.

A los fines de nuestra investigación, nos hemos centrado en la formación universitaria en carreras de psicología, en el particular analizaremos la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Hemos considerado el caso de la Universidad Nacional de La Plata, por la antigua tradición fenomenológica-existencial que existiera en los años iniciales de aquella carrera y por la influencia de personalidades relevantes para la universidad, vinculadas a la psicología existencial, tal es el caso de Luis María Ravagnan.

En este estudio hemos realizado un recorte del material analizado, seleccionando los programas de aquellas materias que tenían vinculación directa con la psicoterapia o la clínica en diversos años, y se procedió al análisis de los contenidos, bibliografía, objetivos y fundamentos de cada uno de los programas.

* Dra. en Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Docente de Historia de la Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Investigadora, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. E-mail: engonzal@unsl.edu.ar.

Palabras clave: Psicología, Psicoterapia, Tercera Fuerza, Universidad Nacional de La Plata.

Abstract

This paper analyzes the education received by clinical psychologists in Psychology Undergraduate Programs, specially related to “Third Force” psychotherapy’s approach.

National University of La Plata Program of Psychology is analyzed, considering both the former phenomenological and existential tradition, as well as one of the most important existential psychologist, Luis María Ravagnan was member of the Faculty there.

Some courses’ syllabus of such program are analyzed, considering in each one, theoretical foundations, contents and references along the period 1980 and 1997.

Keywords: Psychology, Psychotherapy, “Third Force”, National University of La Plata, Argentina.

La Universidad Nacional de la Plata, desde 1906 tuvo una actividad psicológica particular e independiente, en gran medida, de lo acontecido en el resto de los ámbitos académicos. Ya en los fines de los estatutos de esta universidad se evidenciaba un cuestionamiento a la universidad argentina anterior a la Reforma, centrada en la formación de profesionales y cuadros superiores para la administración del Estado, y se marcaba el interés en la actividad científica (Klappenbach, 2009).

En el año 1906 se creó la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, dirigida por Víctor Mercante. Esto marcaría el interés por una psicología “experimental aplicada a los problemas de la educación, que combinaba los experimentos de laboratorio con la utilización de métodos estadísticos, buscando normas colectivas que dieran cuenta de las características de la población escolar” (Dagfal, 1997: 176). Esta particularidad que definió el inicio de los estudios

psicológicos en la Universidad Nacional de La Plata sería uno de los factores que definirían las características y particularidades del inicio de la profesionalización de la psicología en esta universidad.

Paulatinamente la psicología experimental ocuparía un lugar menos destacado, no obstante durante la predominancia del modelo de la psicología experimental, como fundamentos para una pedagogía científica, la Sección Pedagógica se convirtió en Facultad de Ciencias de la Educación, hecho que aconteció en 1914 (Dagfal, 1998; Crispiani, 1999). La introducción de nuevos profesores en la década de 1920 y 1930 definió una vocación más humanística que científica, vinculada a posiciones más filosóficas y en la década de 1940 parecía emparentarse con un “humanismo religioso” (donde el existencialismo católico sincretizaba a Sartre con Santo Tomás de Aquino) (Dagfal, 1997). En este período se destaca la presencia de importantes profesores tales como Alberini, Pucciarelli, Guerrero, Marcos Victoria, Derisi, García de Onrubia entre otros.

Posteriormente, los planes quinquenales del gobierno peronista terminarían de consolidar las áreas educacional y laboral, como campos de mayor actividad. En tanto que en el ámbito institucional y fuera de estas áreas prácticas de predominancia, las cátedras tenían una orientación filosófica, “acusando la recepción de autores como Bergson y de corrientes como la fenomenología (Merleau Ponty, fundamentalmente) y el existencialismo (Sartre, Marcel, etc.)” (Dagfal, 1997: 182).

Lo que parece ser indudable (Dagfal, 1997) es que tanto la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como las prácticas psicológicas estatales mediante la Dirección de Psicología Educacional confluyeron para reclamar la creación de una instancia universitaria de la psicología. Lo que terminaría de plasmarse en 1958.

Resulta importante la consideración de un artículo publicado por profesores destacados de la Universidad Nacional de La Plata (Monasterio, Ravagnan, Rolla y Tobar, 1961) en donde se destacaba la trascendencia de la creación de la carrera en una universidad nacional, cuyo fin sería el de “contribuir a la caracterización y solución de los infinitos problemas que surgen en todas las actividades y conflictos inherentes al hombre” (Monasterio, Ravagnan, Rolla

y Tobar, 1961: 247). Ya que el país, según los autores, precisaba “psicólogos en relación con su grado de progreso institucional y cultural, su incremento fabril, el desarrollo de la economía y sus problemas de morbilidad y demográficos”. En tal sentido, correspondía a las universidades “ser las encargadas de prepararlos por ser los máximos centros del quehacer cultural” (Monasterio, Ravagnan, Rolla & Tobar, 1961: 248).

El primer Plan de Estudios de la Universidad Nacional de La Plata de 1958 abarcaba un Ciclo Básico Común, con tres cursos. El primer curso contaba con seis asignaturas: Introducción a la Filosofía, Introducción a la Psicología, Biología Humana, Psicomatématica y Estadística, Antropología Cultural y Francés o Italiano. En el segundo curso tenía cinco materias: Neurobiología, Psicología General, Psicología Experimental, Psicología de la Niñez y de la Adolescencia y Sociología. En tanto que el tercer curso, último del ciclo básico común, tenía seis asignaturas: Psicología Contemporánea, Psicometría, Psicología Diferencial, Psicología Social, Psicología Aplicada e Inglés o Alemán. Luego de este ciclo básico el alumno podía optar por diversas ramas: rama clínica, rama laboral y rama pedagógica o bien optar por el profesorado en psicología. En tal sentido los títulos propuestos por esta universidad, son tres: Psicólogo Clínico, Psicólogo Laboral y Psicopedagogo. Además de la carrera de Profesor en Psicología. Esta orientación tiene como poder atender las más diversas áreas profesionales, tales como educación especial y diferencial, orientación profesional, selección laboral, relaciones humanas, grupos familiares, dictámenes sobre personalidad, predicción de la conducta y análisis, entre otros campos de aplicación.

Con todo, “la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, trata de proporcionar una formación equilibrada y amplia en el conocimiento del ser individual, brindando la capacitación necesaria para ayudarlo en su realización como persona” (Monasterio, Ravagnan, Rolla y Tobar, 1961: 257).

Lo que si parece ser distintivo en la Universidad Nacional de La Plata es la tradición experimental vinculada al campo de la educación

gestada en los inicios, que luego daría inicio a una psicología más bien de carácter ecléctica, en donde el psicoanálisis constituiría un modelo teórico de importancia, pero sin perder la referencia a otros modelos teóricos, tales como la fenomenología, existencialismo y reflexología. (Dagfal, 1997).

En la Universidad Nacional de la Plata además del Plan de Estudios de 1958, existieron otros dos planes: Plan de 1970 y el Plan de Estudios de 1984, que con modificaciones continuas hasta la actualidad. Estos planes eliminaron las diferentes orientaciones que presentaba el plan anterior y unifica el título en Psicólogo en el Plan de 1970 para finalmente recibir la denominación de Licenciado en Psicología, a partir de 1984 (ver cuadro N.º 1).

En la Universidad Nacional de la Plata, se seleccionaron aquellas materias que tenían vinculación a la psicoterapia o a la clínica, en tal sentido se analizaron los programas de las siguientes asignaturas y de los siguientes años lectivos: Psicoterapia: 1980, 1988, 1989, 1990, 1992 y 1997; Psicoterapia II: 1989, 1995; Psicología Clínica: 1980; Psicología Clínica de Niños y Adolescentes: 1989, 1991 y 1996; Psicología Clínica de Adultos y Gerontes: 1984, 1989, 1993, 1994 y 1995; Psicopatología I: 1987, 1989, 1992 y 1995; Psicopatología II: 1988, 1989, 1990 y 1995.

Es de destacar que en la asignatura Psicoterapia I desde 1980, regida por el Plan de Estudios 1970 y luego por el Plan de Estudios 1984, no presenta grandes modificaciones a lo largo de los años analizados. El eje central de esta asignatura es entender a la psicoterapia desde el enfoque psicoanalítico, analizando las diferentes corrientes o pensamientos al interior del mismo y realizando un análisis de conceptos tales como cura, transferencia y palabra. Reservando, solamente, la última unidad del programa para realizar un examen comparativo con otras corrientes psicoterapéuticas, en donde se considera tres grandes modelos: psicoterapia existencial, psicoterapia gestáltica y psicoterapia sistémica (ver cuadro N.º 2).

En la asignatura Psicoterapia II no se abordan elementos relacionados a la corriente psicológica de la “Tercera Fuerza”, ya que solo se abordan temáticas relacionadas a la corriente psicoanalítica de grupo y técnicas grupales desde un abordaje psicoanalítico (ver cuadro N.º 3).

También se analizan las asignaturas referidas a la psicología clínica. En el Plan de Estudios de 1970 el marco de la clínica es abordado desde la asignatura Psicología Clínica (ver cuadro N.º 3), en tanto que en el Plan de Estudios de 1984 existen dos asignaturas encargadas del abordaje clínico, la cátedra de Psicología Clínica de Niños y Adolescentes y la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes (ver cuadro N.º 3).

En el análisis de la asignatura Psicología Clínica de Niños y Adolescentes se encontró un programa de estudio correspondiente al año 1989, donde solo figura un detalle de los contenidos, sin referencia a la bibliografía. Se aborda, desde esta materia, la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes, considerando diversos modelos teóricos, como Melanie Klein, Anna Freud y Donald Winnicott. Desde estos modelos teóricos se pretende analizar la clínica de la psicosis, autismo, neurosis y afecciones narcisistas. Para concluir en el estudio del campo de la clínica, desde conceptos y técnicas, todo dentro del marco del psicoanálisis.

El mismo esquema de análisis y estudio se conserva en los años 1991 y 1996. Si bien, hay ausencia de referencia a modelos teóricos específicos, como los de Melanie Klein, Anna Freud y Winnicott, sus conceptos atraviesan todo el contenido del programa propuesto. En los programas de los años 1991 y 1996 la bibliografía existente se constituye, casi en su totalidad, con autores psicoanalíticos.

Por otra parte se analizaron algunos de los programas de la asignatura Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, correspondientes a los años 1984, 1989, 1993, 1994 y 1995.

La asignatura Psicología Clínica de Adultos y Gerontes aborda la psicología clínica desde una perspectiva psicoanalítica, casi exclusivamente, desde autores como Freud y Lacan.

En el año 1989, la asignatura Psicología Clínica de Adultos y Gerontes conserva una estructura similar a la del año 1984. La psicología clínica esbozada en esta materia se remite, casi de manera exclusiva, al psicoanálisis, toda vez que se abordan temas como: Inicios de una práctica, que abarca el empleo de la asociación libre y la escucha analítica, ambos métodos propios del psicoanálisis; Sobre la Transferencia; Sobre la Interpretación; Cuestiones de la Clínica,

donde se consideran temas como pulsión de muerte y repetición, *acting out* y pasaje al acto, entre otros, hasta llegar a la consideración de la clínica psicoanalítica, que comprende la clínica en las neurosis, la clínica en las perversiones, la clínica en las afecciones narcisistas y la clínica en las psicosis. Como se puede observar a partir de la consideración de las mencionadas temáticas de estudio, en esta asignatura la psicología clínica remite a la clínica psicoanalítica. Esto sumado a la consideración de la bibliografía presentada que, en su mayoría, consigna obras de Freud y Lacan, además de otros autores psicoanalíticos como Ferenczi, Mannoni y Miller.

En los programas analizados de los años 1993, 1994 y 1995 la asignatura Psicología Clínica de Adultos y Gerontes modifica los temas propuestos en el programa en el estudio, pero no obstante conserva, al igual que los años anteriores (1984-1989), la referencia a la psicología clínica como clínica psicoanalítica. Si bien existen algunas referencias a “las otras clínicas”, es decir distintas al psicoanálisis, no se encontraron mayores explicitaciones ni en los contenidos del programa ni en la bibliografía citada.

En esta asignatura, se entiende a la clínica como “una vocación de saber racional, articulado a la particularidad de cada caso” (Universidad Nacional de la Plata, 1994).

Asimismo se analizaron algunos de los programas de la asignatura Psicopatología I, correspondientes a los años 1987, 1989, 1992, 1995 (ver cuadro N.º 3). Esta asignatura se define como interesada en favorecer “la enseñanza, la discusión teórico-clínico, instrumentando las adquisiciones previas” (Universidad Nacional de la Plata, 1987: 15), destacando la importancia de los conocimientos previos adquiridos en las materias Psicoanalítica I, ya que para “el estudio de las principales consecuencias de la clínica freudiana en psicopatología, son necesarios los conocimientos adquiridos sobre los fundamentales hitos de la teoría psicoanalítica” (Universidad Nacional de la Plata, 1987: 14) y en la asignatura Neurobiología, ya que representaba una “materia importante en su contribución al estudio de la psicopatología de los daños cerebrales...” (Universidad Nacional de la Plata, 1987: 14). Esta importancia otorgada a los estudios previos, definiría a la asignatura Psicopatología I como una

materia vinculada a la clínica desde una perspectiva psicoanalítica y biológica-médica.

En los programas de los años 1989 y 1992 de la asignatura Psicopatología I, se modifican los contenidos establecidos en el año 1987, pero conservando la referencia a la psicopatología en relación al psicoanálisis y al modelo médico-psiquiátrico. Abordando el estudio de la patología desde la clínica psiquiátrica, vinculada al psicoanálisis, en autores como Lacan y principalmente Freud.

El programa correspondiente al año 1995, se divide en dos grandes capítulos: “el primero aborda problemas metodológicos y conceptos generales, en una perspectiva crítica que se propone descubrir la progresiva construcción de referencias que han orientado las principales concepciones de la enfermedad mental”. Al respecto son revisados los aspectos más sobresalientes de la Psiquiatría, para luego considerar el campo de la psicopatología, con el surgimiento del psicoanálisis, “para subrayar la originalidad de su clínica y los criterios que permiten delimitarla como campo de intervención sobre el síntoma” (Universidad Nacional de la Plata, 1995).

Esto revela la doble influencia de la asignatura Psicopatología en los años 1987, 1989, 1992 y 1995: por un lado el campo de la psiquiatría, con la consideración de los aspectos médicos y clínicos y por otro lado la consideración de lo patológico desde el modelo teórico del psicoanálisis, destacando los “novedosos” aportes al campo de la clínica y el entendimiento de lo patológico desde la consideración del síntoma.

En el Plan de Estudios de 1984 se incorpora a la currícula obligatoria de la Licenciatura en Psicología, la asignatura Psicopatología II, como parte del cuarto año de la carrera, al igual que su correlativa, Psicopatología I. Se analizaron los programas correspondientes a los años 1988, 1989, 1990 y 1995 (ver cuadro N.º 3).

En el programa del año 1988 de la asignatura Psicopatología, se conservo los dos grandes ejes de estudio de Psicopatología I, la psiquiatría y la psicopatología psicoanalítica. Abordando el estudio de las “organizaciones mentales patológicas en la infancia”, desde autores como Melanie Klein, Dolto, Mannoni, Winnicott y Freud (Universidad Nacional de la Plata, 1988).

En el año 1989 y 1990 se continuó con el análisis de las “organizaciones mentales patológicas en la infancia” (Universidad Nacional de la Plata, 1989). El programa estaba estructurado en dos grandes áreas: “la primera incluye la reflexión crítica acerca de los temas y problemas generales de la psicopatología infantil”, la segunda parte, en tanto, “comprende los temas y problemas particulares de la misma [la infancia], referidos a la delimitación de estructuras clínicas y/o entidades u organizaciones psicopatológicas tales como: organizaciones psicóticas y neuróticas, estados deficitarios, trastornos de aprendizaje, etc.” (Universidad Nacional de la Plata, 1989). El abordaje teórico de esta asignatura era prioritariamente el psicoanálisis, en autores como Ajuriaguerra, Freud, Lacan, Winnicott. Asimismo aparecen referencias a Piaget y, por otro lado, una gran cantidad de referencias a fichas de cátedras que impiden analizar los autores citados.

La materia Psicopatología II, continuó en el año 1995 con el mismo programa de estudios que en los años 1989 y 1990. Se conservaron los mismos contenidos, pero no obstante se amplió la bibliografía propuesta hacia autores de orientaciones teóricas diversas, además de las referencias a autores provenientes del psicoanálisis.

Puede advertirse, entonces, que la tradición experimental y científica que tuvo una incidencia importante en los primeros años de la carrera, fue disminuyendo hacia la década de 1980 coincidiendo quizás con la hegemonía de la tradición vinculada a la clínica y al psicoanálisis que se iniciara en casi todo el país en la década de 1970 (Klappenbach, 2000).

En efecto, en los programas analizados, solo existe referencia a la corriente de la Tercera Fuerza en la asignatura Psicoterapia. Es así como podemos observar que en los programas de los años 1980, 1988, 1989, 1990, 1992 y 1997 de la mencionada asignatura se dedicaba una unidad al estudio de la *psicoterapia fenomenológica*, que más tarde recibiría el nombre de psicoterapia analítica-existencial y por último psicoterapia existencial. De la misma manera, aparecían referencias a autores centrales de ese enfoque como Rogers y Frankl. Es posible que ese lugar de relevancia no fuera ajeno a las viejas enseñanzas de Raúl Balbé y de Luis María Ravagnan en dicha uni-

versidad, ambos identificados con el pensamiento fenomenológico. En cambio, en el resto de las asignaturas analizadas: Psicoterapia II, de los años 1989, 1995; Psicología Clínica, del año 1980; Psicología Clínica de Niños y Adolescentes, de los años 1989, 1991 y 1996; Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, de los años 1984, 1989, 1993, 1994 y 1995; Psicopatología I de los años 1987, 1989, 1992 y 1995 y Psicopatología II de los años 1988, 1989, 1990 y 1995 no existe ninguna referencia a contenidos o bibliografía relacionada con psicoterapia y psicología clínica derivada de la Tercera Fuerza. Por el contrario, el eje central de todas estas asignaturas, era el psicoanálisis, vinculado a los contenidos clínicos y médicos.

En tal sentido, resulta muy interesante un trabajo que analiza la producción de la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de la Plata, desde 1964 a 1983 (Klappenbach, 2009) en donde se destaca la importante impronta e incidencia de “aproximaciones fenomenológicas y existenciales” en los trabajos publicados en la *Revista de Psicología* en el período 1964-1967. Dato que se correlaciona con el análisis de los autores más referenciados de la mencionada revista, ya que entre los años 1964-1967 “lo primero que se advierte es, ante todo, la importancia de autores provenientes de la tradición fenomenológica, existencial, humanista o, en general, relacionados a la problemática de la *persona*” (Klappenbach, 2009: 42). Asimismo esta incidencia de autores y temáticas vinculadas con las corrientes de pensamiento fenomenológico, existencial y humanista parece paulatinamente ir declinando y así es como en los años 1979-1983 de producción de la *Revista de Psicología* “se incrementan significativamente las referencias a autores provenientes del psicoanálisis” (Klappenbach, 2009: 44).

En síntesis, la enseñanza de la psicoterapia y la psicología clínica en la Universidad Nacional de la Plata, no parece haber estado exenta de lo acontecido en el resto de las universidades nacionales a partir de la década de 1970, cuando comienza a producirse una hegemonía de la clínica psicoanalítica. Atrás parecen haber quedado aquellos años en los cuales la Universidad Nacional de la Plata se mostraba con una fuerte tradición experimental y educacional, abierta a los distintos modelos teóricos y ajena a la hegemonía psicoanalítica. Y

también atrás parece haber quedado aquella vocación fenomenológica-existencial que en la década de 1960 y comienzos de la de 1970 tuviera en Luis María Ravagnan a una de las personalidades más relevantes del país.

Referencias bibliográficas

- Crispiani, A. (1999). “La ‘universidad nueva’ de Joaquín V. González y el proyecto de 1905”. En Biagini, H. (ed.), *La universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 61-86). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Dagfal, A. (1997). “Discursos, instituciones y prácticas en la etapa previa a la profesionalización de la psicología en Argentina (1945-1955)”. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3, 1/2, (pp. 173-195).
- Dagfal, A. (1997). “La Psicología en la ciudad de La Plata durante el período Peronista”. *V Anuario de Investigaciones* (pp. 217-235). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, (p. 182).
- Dagfal, A. (1998). “La creación de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: El pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)”. Informe Final Beca de Iniciación. Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de La Plata
- Klappenbach, H. (2000). “El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975”. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, (pp. 191-227).
- Klappenbach, H. (2009). “Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. 1964-1983”. *Revista de Psicología*, 10, 2.^a Época, (pp. 13-65).
- Monasterio, F.; Ravagnan, L.; Rolla, E. y Tobar, C. (1961). “Fundamentos y Fines de la Carrera de Psicología”. *Humanidades*, 38, (pp. 247-257).
- Universidad Nacional de la Plata (1980- 1997). Programa Varios. La Plata.

ANEXO. CUADROS Y TABLAS

CUADRO N.º 1. PROGRAMAS DE ESTUDIO

Programa de Estudio Año 1970 Título: Psicólogo	Programa de Estudio Año 1984 Título: Licenciado en Psicología
Primer Año Introducción a la Metodología de la Investigación Psicológica Biología Humana Antropología Cultural (Social) Psicología I Lógica	Primer Año Psicología I Biología Humana Antropología Cultural y Social Lógica Introducción a la Filosofía Neuroanatomía y Neurofisiología
Segundo Año Neuroanatomía Funcional y Psicofisiología Sociología General Psicología II Psicología Evolutiva I Teoría e Interpretación de los Test	Segundo Año Psicología II Lingüística Psicología Genética Sociología Estadística Aplicada a la Psicología Teoría Psicoanalítica
Tercer Año Psicología Social I Psicología III (Historia y Sistemas) Psicología Evolutiva II Psicología Profunda Metodología de la Investigación Psicológica	Tercer Año Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica Psicología Evolutiva I Fundamentos Tec. e Instrumentos de Exploración Psicológica I Corrientes Actuales en Psicología Psicología Evolutiva II Psicología Social
Cuarto Año Técnicas Proyectivas Psicología Social II Psicopatología Psicología Educacional Psicología del Trabajo	Cuarto Año Seminario de Psicología Experimental Seminario Optativo Psicopatología I Psicopatología I
Quinto Año Psicoterapia Psicodiagnóstico	Fundamentos Tec. e Instrumentos de Exploración Psicológica I

Psicología Clínica Orientación y Selección Profesional Psicohigiene	Psicología Institucional Quinto Año Psicodiagnóstico Psicoterapia I Psicología Preventiva Psicoterapia II Psicología Educacional Seminario Optativo Sexto Año Psicología Clínica de Niños y Adolescentes Psicología Clínica de Adultos y Gerontes Orientación Vocacional Seminario Optativo Psicología Laboral Psicología Forense
--	---

CUADRO N.º 2. Materia: Psicoterapia I		
Año Lectivo	Contenidos relacionados a la “Tercera Fuerza”	Bibliografía relacionada a la “Tercera Fuerza”
1980	La terapia fenomenológica existencial. Distintas escuelas. Psicoterapia centrada en el cliente	-Berner, M. Introducción a la psicoterapia de Rogers -Rogers, C. Psicoterapia centrada en el cliente -Seguin, C. Existencialismo y psiquiatría
1988	La Psicoterapia analítica existencial. La Psicoterapia centrada en el cliente	-Frankl, V. Psicoanálisis y existencialismo
1989	La Psicoterapia analítica existencial	-Frankl, V. Psicoanálisis y existencialismo
1990	La Psicoterapia analítica existencial	-Frankl, V. Psicoanálisis y existencialismo

1992	Psicoterapia Existencial	-Frankl, V. Psicoanálisis y existencialismo
1997	Fundamentos teóricos y principales características de la Psicoterapia Existencial	-Frankl, V. La psicoterapia al alcance de todos -Frankl, V. Psicoanálisis y existencialismo

CUADRO N.º 3. Psicoterapia II

Año Lectivo	Contenidos relacionados a la "Tercera Fuerza"	Bibliografía relacionada a la "Tercera Fuerza"
1989	-	-
1995	-	-

CUADRO N.º 4. Materia: Psicología Clínica

Año Lectivo	Contenidos relacionados a la "Tercera Fuerza"	Bibliografía relacionada a la "Tercera Fuerza"
1980	-	-

CUADRO N.º 5. Materia: Psicología Clínica de Niños y Adolescentes

Año Lectivo	Contenidos relacionados a la "Tercera Fuerza"	Bibliografía relacionada a la "Tercera Fuerza"
1989	-	-
1991	-	-
1996	-	-

CUADRO N.º 6. Materia: Psicología Clínica de Adultos y Gerontes		
Año Lectivo	Contenidos relacionados a la “Tercera Fuerza”	Bibliografía relacionada a la “Tercera Fuerza”
1984	-	-
1989	-	-
1993	-	-
1994	-	-
1995	-	-

CUADRO N.º 7. Materia: Psicopatología I		
Año Lectivo	Contenidos relacionados a la “Tercera Fuerza”	Bibliografía relacionada a la “Tercera Fuerza”
1987	-	-
1989	-	-
1992	-	-
1995		

CUADRO N.º 8. Materia: Psicopatología II		
Año Lectivo	Contenidos relacionados a la “Tercera Fuerza”	Bibliografía relacionada a la “Tercera Fuerza”
1988	-	-
1989	-	-
1990	-	-
1995	-	-

LUIS MARÍA RAVAGNAN: PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA. DEL BERGSONISMO A LA FENOMENOLOGÍA EXISTENCIAL*

Alejandro Dagfal (**)*

Resumen

Este trabajo resume la historia intelectual de Luis María Ravagnan, uno de los autores más productivos de la psicología argentina de mediados del siglo XX. Su concepción de la psicología, íntimamente vinculada con la filosofía, lo diferenciaba claramente de otros autores de su época, más interesados en el psicoanálisis o en los aspectos aplicados de la disciplina. Sin embargo, el rol que desempeñó en la recepción del pensamiento francés en general y de la fenomenología existencial en particular lo situó en una zona de intersecciones que fue fundamental para la construcción de los discursos de la psicología en los años 60.

Palabras clave: Ravagnan, historia de la psicología, fenomenología existencial, psicoanálisis.

* Este trabajo fue iniciado en 1999, gracias a una beca de perfeccionamiento de la UNLP. Su versión final se realizó en 2011, con financiamiento del CONICET.

** Lic. en Psicología, UNLP. Magíster y Doctor en Historia (París VII). Investigador, CONICET. Docente-Investigador en las Universidades de Bretaña Occidental y Lyon I. Docente Profesor Adjunto de Historia de la Psicología, UBA. Ha escrito numerosos trabajos en castellano, inglés, francés y portugués sobre la historia de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría durante el siglo XX. Autor del libro *Entre París y Buenos Aires: la invención del psicólogo (1942-1966)*, 2009. Edit. Paidós. Bs. As. Autor de *Psychanalyse et psychologie. Paris-Londres-Buenos Aires* (París, Campagne Première). E-mail : adagfal@gmail.com

Abstract

This article summarizes the intellectual history of Luis María Ravagnan, one of the most productive authors of Argentine Psychology around the 1950s. His conception of Psychology, closely related to Philosophy, clearly distinguished him from many of his contemporaries, more interested in psychoanalysis or in applied psychology. Nevertheless, the role he played in the reception of French thought in general and of existential phenomenology in particular placed him in a zone of intersections that was central in the construction of psychological discourse during the 1960s.

Keywords: Ravagnan, History of Psychology, Existential phenomenology, Psychoanalysis

Luis María Ravagnan fue una de las figuras más activas y prolíficas de la psicología argentina durante los años 50 y 60. Profesor de Psicología I en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre 1949 y 1957, en el Primer Congreso Argentino de Psicología, en 1954, fue signatario de la declaración de necesidad de crear la carrera de psicología en las universidades nacionales. A partir de 1957 fue profesor de Psicología I, Introducción a la Psicología y Psicología Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, llegando a ser Jefe del Departamento de Psicología en el año 1964. Durante su gestión se crearía la *Revista de Psicología*, primera publicación específicamente psicológica surgida de las flamantes carreras.¹ Por otra parte, estuvo a cargo de la Dirección de Psicología Educativa y Asistencia Social Escolar de la Provincia de Buenos Aires entre 1956 y 1958, marcando el punto de mayor contacto entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que históricamente habían permanecido separados.

¹ De hecho, casi medio siglo después, a pesar de largas interrupciones y rupturas institucionales, este artículo se publica en la “Segunda época” de esa misma revista, lo cual muestra a las claras la trascendencia de aquella creación.

Luego de recibirse de profesor de Filosofía en 1940 (en el Instituto Nacional del Profesorado), en 1947 nuestro autor se doctoró en Odontología en la Facultad de Medicina de la UBA. Con esas credenciales tan poco ortodoxas, tuvo una colocación privilegiada en los circuitos de la cultura letrada de la capital, donde colaboraba en el suplemento dominical del diario *La Nación*, e incluso llegó a publicar algunos artículos en las revistas *Sur* y *Nosotros*. Profundo conocedor del pensamiento francés, su concepción de la psicología, íntimamente vinculada con la filosofía, lo diferenciaba claramente de otros autores contemporáneos, que en algunos casos provenían del campo médico y se inclinaban hacia el psicoanálisis (como José Bleger) o en todo caso estaban más preocupados por cuestiones aplicadas desde una perspectiva empírica (como Plácido Horas). Solo sobre el final de su obra Ravagnan podría proponer también algunos esbozos de un modelo profesional que, en principio, no surgía de sus preocupaciones eminentemente teóricas.

Su trayectoria intelectual lo llevaría de la obra de Henri Bergson (a quien ya traducía y comentaba en 1937) a la de Maurice Merleau-Ponty, siguiendo el recorrido de muchos intelectuales de su generación, que abrevaron tempranamente en el ideario de Alejandro Korn y Coriolano Alberini para terminar por hacer suyas las modas de la fenomenología y el existencialismo, que triunfaban en la segunda posguerra europea. Del mismo modo en que Korn había introducido en la Argentina el pensamiento de Bergson, treinta años después, Ravagnan construiría su lugar de introductor de la obra de Merleau-Ponty. Ya en 1952, en su tercer libro, *La unidad psicofísica*, ponía de relieve esa vertiente de la fenomenología francesa, del mismo modo que lo seguiría haciendo a lo largo de más de tres décadas, en las que escribió varios libros y decenas de artículos, tanto en publicaciones especializadas como de interés general.

Desde 1927, el filósofo Francisco Romero, uno de sus principales autores locales de referencia, venía anunciando un nuevo clima de ideas respecto de la aprehensión de la experiencia subjetiva, mencionando una serie de teorías convergentes que Ravagnan no podría pasar por alto.

La caracterología, la nueva psicología de los fenómenos superiores, la fenomenología, la “teoría de la forma”,

y no sé cuántas cosas más, tienen el rasgo común de acercarse a la realidad con mayor respeto, con mayor seriedad [que la psicología experimental]. (Romero, 1941: 208)

Por su parte, Eugenio Pucciarelli, otro autor que sería citado por Ravagnan, en 1937 –en el mismo número de la revista del Centro de Estudios Filosóficos de la UNLP en que Francisco Romero despedía los restos de Alejandro Korn (de quien ambos habían sido discípulos directos)–, señalaba la confluencia entre el pensamiento de Dilthey y la fenomenología husserliana:

Desde todo lo objetivo, Husserl retrocede hasta las profundidades de la conciencia [...] Este “regreso a la conciencia” de Husserl es manifiestamente afín al “regreso a la vitalidad” (*Lebendigkeit*) de Dilthey. Siguiendo a Brentano, Husserl pone en la intencionalidad la esencia de la conciencia. (Pucciarelli, 1937: 48)

Considerando las referencias de nuestro autor, todo indica que, en el Buenos Aires de los 50, quienes accedían a la fenomenología existencial –cosa que en general se hacía desde la filosofía–, no eran ajenos a la caracterología, la psicología comprensiva y la teoría de la *Gestalt*. Esquemáticamente, así como se ha planteado una versión de la historia de la psicología guiada por un ideal experimental y una vocación objetiva (que se habría iniciado con Fechner y Wundt, para desembocar en Watson y Binet, en el conductismo y la psicología diferencial), podría oponérsele una versión alternativa y paralela –más cercana a la filosofía y a las ciencias sociales–, que con Bergson recusó la cuantificación en los dominios de la conciencia, con Brentano y Husserl, Dilthey y Spranger resaltó el valor de la significación como característica de lo humano –a través de la historia y la cultura–, y que con la *Gestalttheorie* terminó de desprenderse de su lastre atomístico y asociacionista, destacando la irreductibilidad del todo a la suma de las partes.² Esta versión alternativa, en íntima

² Los autores de la *Gestalt* se mantuvieron siempre dentro del terreno experimental, buscando incluso un cierto isomorfismo entre las leyes físicas y las

relación con lo que más tarde sería la fenomenología existencial de Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, es precisamente la que nos interesa destacar en este trabajo. Seguiremos así un itinerario en parte similar al que trazara Jean Hyppolite para el pensamiento francés, en una comunicación presentada en el Primer Congreso Nacional de Filosofía realizado en Mendoza en 1949, que llevaba por título “Du bergsonisme à l’existentialisme” (Hyppolite, 1950). Trataremos de mostrar aquí las particularidades que tuvo ese pasaje en el medio argentino, basándonos fundamentalmente en la extensa obra de Luis María Ravagnan, miembro de un grupo de intelectuales que, tempranamente atravesados por la Reforma Universitaria y la prédica orteguiana, concibieron la psicología de la mano de la filosofía en general y del pensamiento francés en particular.

Percepción y recuerdo

El primer trabajo de Ravagnan, de 1937, titulado *La impresión de “ya visto”*, era en realidad una traducción comentada de un capítulo de *L’Énergie spirituelle*, de Bergson, curiosamente redactada mientras nuestro autor era alumno del Instituto Nacional del Profesorado (en el segundo curso de Psicología).³ A través de sus páginas, Ravagnan demostraba un amplio dominio de la obra del filósofo francés y de la de sus contemporáneos. Con citas eruditas de Sócrates y Aristóteles, presentaba una versión predigerida del pensamiento bergsoniano, ilustrada con el desarrollo del problema de la impresión de lo “ya visto” (o “falso reconocimiento”), que le servía de ocasión para exponer cómo concebía Bergson la relación entre percepción y recuerdo, en vinculación con el impulso vital de una conciencia inmediata, cuya función preponderante era la atención a la vida. De tal modo, a

psicológicas. Sin embargo, su recepción en diversos países (incluyendo Argentina) a partir del problema del sentido, muchas veces los situó en relación con preocupaciones filosóficas e incluso sociales muy alejadas de las concepciones de la psicología como ciencia natural que ellos mismos sustentaban.

³ “Le souvenir du présent et la fausse reconnaissance”. *Revue Philosophique*, 1908. Fue publicado luego en *L’Énergie spirituelle* (pp. 117-161). 21.ª edición, París: Alcan, 1938.

partir del funcionamiento normal de la conciencia, daba cuenta de la ilusión como un “recuerdo del presente”, un recuerdo que mostraba su verdadera estructura, que se subjetivizaba como tal en el mismo momento en que se producía, al lado de la percepción. Así, se veía en la necesidad de explicar cómo la percepción y la memoria no eran más que dos direcciones que tomaba la conciencia en su continuo desdoblamiento a partir del presente, “dos chorros simétricos, de los cuales, uno vuelve a caer hacia el pasado, mientras que el otro se lanza hacia el porvenir” (Bergson, 1937: 29).

Y allí aprovechaba Ravagnan para señalar cómo el filósofo francés se separaba de Spencer y Binet, y del asociacionismo en general, que distinguía la percepción de la imagen (y por lo tanto la percepción del recuerdo) en virtud de la intensidad. Para ellos, el recuerdo no era más que una percepción debilitada por el transcurso del tiempo, mientras que para Bergson percepción y recuerdo nacían simultáneamente, aunque a la conciencia, en su funcionamiento normal, solo le era posible advertirlas de manera sucesiva, ya que la atención a la vida determinaba que la percepción, por su utilidad práctica para la acción presente, apareciera siempre en primer lugar. En consecuencia, en el “falso reconocimiento” (o impresión de lo “ya visto”) el recuerdo se presentaba junto a la percepción por una debilidad de la atención a la vida, por una distracción momentánea de la conciencia que desligaba el presente del porvenir y permitía que el sujeto experimentase una escisión sorprendente de la que usualmente no podía percatarse. Y en este punto rescataba Ravagnan la particular interpretación de Bergson del método patológico: la tarea principal de la psicología no era, como usualmente se postulaba, la de explicar los fenómenos mórbidos que se producían en el enfermo, sino que, por el contrario, debía explicar por qué esos fenómenos no afectaban al hombre sano. En el caso del falso reconocimiento, la explicación estaba dada por la atención a la vida, que funcionaba como una voluntad que, aferrándose a la acción presente, favorecía la adaptación y prevenía la enfermedad, excluyendo de la conciencia el recuerdo naciente por su falta de utilidad.

A lo largo de todo este trabajo, Ravagnan adhería sin reparos al dualismo ontológico bergsoniano –posición de la que se retractaría,

según veremos, quince años después—. En esa dirección, oponía una realidad interior (la de la cualidad pura de la duración bergsoniana), a un mundo exterior conceptual y rígido, caracterizado por “símbolos que empobrecen y esquemas que inmovilizan”. También adscribía a la intuición como método privilegiado para acceder a la realidad interior, “para satisfacer el ansia filosófica de penetrar en las intimidades del objeto” (Ravagnan, 1937: 4).

La elección de Bergson era natural si se considera que, todavía en esa época, Coriolano Alberini era decano de la Facultad de Filosofía y Letras, y el idealismo neokantiano, luego de las últimas visitas de Ortega, se combinaba generosamente con lo que más adelante, retrospectivamente, habría de calificarse de “reacción antipositivista”. En esa dirección, nadie mejor que Bergson había desarticulado los argumentos fisiologistas y mecanicistas de la psicología biológica de principios de siglo, con lo que el autor francés le servía a Ravagnan para polemizar con Spencer y con Ribot, pero también para marcar la distancia que lo separaba, por caso, de Ingenieros, Bunge y Mercante, figuras centrales en el nacimiento de la psicología en la Argentina.

Temperamento y carácter

Ravagnan dedicó otro de sus primeros trabajos a una “Introducción al estudio de la caracterología” (Ravagnan, 1942), que más tarde incluiría en las dos primeras ediciones de su libro *Los métodos de la psicología*, de 1948 y 1951, bajo el título “Temperamento y carácter”, para suprimirlo, de manera sugestiva, en la tercera edición, de 1959. En este artículo, nuestro autor oponía —en términos similares a los que más tarde utilizaría Georges Canguilhem— una psicología aplicada (definida como “un saber interesado que posibilite, en el comercio con las gentes, su dominio y utilización en beneficio personal”) de una antropología filosófica “cuyo interés se dirige primordialmente a la determinación de la esencia y la estructura fundamentales del ser humano” (73). En este sentido, y muy a tono con las tendencias de la época, se proponía esbozar las bases teóricas de “una carac-

terología en sentido estricto, capaz de contribuir al desarrollo de las ciencias del espíritu” (76). Esa caracterología, si bien tenía que incluir consideraciones fisiológicas, morfológicas y fisiognómicas, debía exceder los límites de las clasificaciones generales establecidas por la psicología para enriquecerla “con el aporte de lo concreto y esencial, de lo que existe de peculiar e irreductible en cada conducta humana” (120).

En realidad, Ravagnan trataba de fundamentar una disciplina caracterológica situada dentro del terreno de la filosofía, como una antropología filosófica que permitiría acceder a la subjetividad a partir de sus expresiones objetivas, es decir, del mundo cultural. Y aquí resulta obvia la referencia a Dilthey, con su concepción estructural del hombre y su utilización de “la comprensión” como método privilegiado para “penetrar el sentido del comportamiento individual”. Cinco años antes, en 1937, su futuro amigo y colega, Eugenio Pucciarelli, había publicado simultáneamente una *Introducción a la filosofía de Dilthey* y un artículo sobre la “Psicología de la estructura”, trabajos que habían estado entre los primeros en presentar en la Argentina, de manera muy sistemática, los temas de la comprensión y la hermenéutica como fundamentos de las ciencias del espíritu. Ravagnan, no obstante, siguiendo con cierta libertad a Klages y Scheler, como punto de partida planteaba en ese momento una dualidad psíquico-espiritual en la que lo psíquico, junto con lo biológico, se asimilaban a lo vital. Ya no había un dualismo cuerpo-alma, al estilo cartesiano, sino que ambos términos constituían una totalidad irreductible –ser en sí y ser para sí, según la interpretación scheleriana de Hegel–. Era el espíritu –y no el alma– el que estaba en pugna con la vida, y al elevarse por sobre sus exigencias definía el orden estrictamente humano. A su vez, el dualismo sujeto-objeto se superaba, en clave existencial, “en la fórmula originaria y primordial de un ‘estar en el mundo’”. Esto planteaba para el hombre la disyuntiva de estar en el mundo como *unidad psíquica* (sujeto a las exigencias vitales, “a los impulsos orientados hacia el goce y las alegrías de la vida”, p. 87) o como *ser espiritual* (capaz de realizar un destino regido por valores), y allí residía el problema fundamental de este trabajo que, en términos netamente morales, daba todo su

sentido a la oposición kantiana entre temperamento y carácter. Para ilustrar esa oposición, Ravagnan hacía un somero recorrido por la psicología individual de Adler y las tipologías de Kretschmer y Jung, para terminar acordando con las posiciones de Mc Dougall.

El temperamento es, pues, exteriorización de modalidades psíquicas; la resultante natural del complejo anímico-corporal donde resuena el clamor incesante de la vida [...] El hombre psíquico como tal es el esclavo de sí mismo y, en este sentido, hablar del alma humana es mentar el momento más estricto de la individualidad, reducida a sus últimos límites y ajena a toda actitud desinteresada. (Ravagnan, 1942: 93-94)

El temperamento expresaba así la relación entre lo psíquico y lo corporal, que se realizaba a través del elemento humoral aportado por las glándulas de secreción interna. Por otra parte, existía además “una constancia biológica entre la morfología corporal y el psiquismo” (98), cuya correlación se establecía precisamente a través de la acción de las hormonas, que se encargaban de armonizar la apariencia externa con su correspondiente tipo psicológico.

De todo esto resulta que, en última instancia, el temperamento es patrimonio del hombre que padece. Padece su cuerpo y las influencias del medio, y sus presuntas acciones voluntarias están determinadas por móviles que emergen del fondo vital (Ravagnan, 1942: 108).

Pero el hombre de carácter, sujeto libre a fin de cuentas, podía trascender este plano meramente vital e individual y sustraerse del influjo de la economía de la vida, lo cual equivale a decir que podía exceder los límites del temperamento, del “yo psíquico”, para emprender la ruta de los valores que lo encaminaban hacia el “yo espiritual”. En consecuencia, para Ravagnan, el carácter terminaba identificándose con la libertad misma, y aquí se oponía tenazmente a Ortega y Gasset, quien había sugerido que el hombre que por fuerza de voluntad se apartaba de su destino “falsificaba su vida”.⁴

⁴ Ortega y Gasset, J. (1932). *Goethe desde dentro*. Madrid: Ed. Revista de Occidente, 10-11 (citado por Ravagnan, 1942: 114).

Lejos de adherir a esa interpretación, para Ravagnan, en términos bergsonianos, el carácter significaba una constante conquista de la libertad, “un forjar cada acto en el yunque de la autenticidad” (115), donde cada intención debía expresar la totalidad de la persona. A su vez, esta última se oponía al individuo aislado, egocéntrico y temperamental, ya que no reposaba sobre arcaicos fundamentos vitales, sino que sintetizaba “la unidad indisoluble del hombre que afirma su autonomía y somete el clamor de los impulsos naturales como somete al esclavo su amo y señor” (115). Siguiendo una vez más a Kant, terminaba por adoptar su definición exaltada del hombre de carácter, que lo ensalzaba como un “varón de principios, de quien se sabe seguro lo que se ha de esperar, no por parte de su instinto, sino de su voluntad” (183).

En resumen, para nuestro autor el yo se encontraba en una encrucijada en la cual debía optar entre pares antitéticos (como el carácter y el temperamento, la persona y el individuo, la vida social y el egocentrismo, los impulsos vitales y los valores, la sujeción y la libertad) que en última instancia remitían a la pugna originaria entre la vida y el espíritu. En este sentido, la psicología, frente a la filosofía, aparecía moralizada negativamente y por partida doble: por un lado, como disciplina al servicio del control social, por el otro, como dedicada a las exigencias de la vida, a la “celda psicovital”, mientras que la antropología filosófica podía ocuparse de los elevados valores del espíritu que estaban en juego en el problema del carácter. Por otra parte, Ravagnan agregaba que la caracterología debía exceder “los estrechos puntos de vista de la psicología escolar, emancipándose en primer término de los abominables ensayos de laboratorio” (119). Resulta evidente que, en este momento, trataba de fundamentar una disciplina caracterológica que, situada por coordenadas filosóficas, sirviera como alternativa a la psicología experimental –e incluso a la psicometría– y que pudiera dar cuenta “de la realidad del ser humano *como un todo* frente al mundo” (119).

A partir de lo anterior, no resulta extraño que dieciséis años después (cuando ya se encontraría claramente posicionado como un actor encumbrado dentro del campo académico de la misma psicología que tanto había criticado) iba a suprimir ese trabajo en la tercera

edición de su libro *Los métodos de la psicología*, de 1959. El lugar de privilegio que antes había tenido la caracterología sería cedido entonces a la psicología comprensiva y a la teoría de la *Gestalt*.

Forma y estructura

La primera edición de *Los métodos de la psicología*, destinada a los “estudiantes” de la disciplina, apareció en 1948, aunque su contenido ya había sido publicado en 1945, por entregas, en la *Revista de Educación* de La Plata. En realidad, más que una simple revisión metodológica, Ravagnan planteaba allí toda una historia de la psicología a través de sus métodos. Esa historia, organizada según el esquema propuesto siete años antes por el filósofo Francisco Romero (Romero, 1941), se dividía en dos grandes ramas. Por un lado, había una “faz experimental”, que se iniciaba con la psicofísica y la psicofisiología de Fechner y Wundt, se continuaba en Freud, Binet y la Escuela de Würzburg, y culminaba con su expresión más acabada en la teoría de la *Gestalt*. Por otra parte, había una rama de “las grandes concepciones”, que incluía un primer grupo, de raíz naturalista (donde tenían cabida el atomismo, el asociacionismo y el evolucionismo) y un segundo grupo, destinado únicamente a la psicología comprensiva iniciada por Dilthey y desarrollada por Spranger.⁵ De este modo, la *Gestalt* y la psicología comprensiva aparecían como el punto de llegada de un relato en el que el método experimental y el estudio de la conducta quedaban relegados frente a una pluralidad de métodos y objetos tales como la observación, el análisis, la intuición, la introspección, la experiencia, la forma y la estructura.

Se trataba en efecto de una historia muy particular, en la que el psicoanálisis y el conductismo, por caso, merecían escuetas referencias, mientras que Ribot, Bergson y Binet eran citados *in extenso*. El psicoanálisis, curiosamente definido como método experimental,

⁵ En realidad, el esquema de Romero no hablaba de “ramas”, sino de “etapas” y “momentos”, por lo que se destacaba aún más ese sesgo evolutivo que puede apreciarse en el ordenamiento de Ravagnan.

era desarrollado en apenas una página, y el conductismo era presentado someramente como la culminación de la psicología objetiva de Bechterev y Pavlov. Por oposición a las historias canónicas de la disciplina, de origen anglosajón –como las de Boring o Brett–, nuestro autor ponía de relieve una trama mucho más compleja, en la que no se privaba de subrayar la importancia del pensamiento europeo en general y francés en particular, donde la tradición psicopatológica y las ideas filosóficas tenían un lugar preponderante. Así, accedía a la psicología alemana por referencias de segunda mano, explicando a Herbart a partir de citas de Ribot (1932), o comentando a la Escuela de Würzburg a través de una obra de Burloud (1927). Incluso cuando mencionaba al mismo Spencer, lo hacía citando una síntesis de Howard Collins (1894), que previamente había sido traducida al francés.

Finalmente, siguiendo a Pucciarelli, nuestro autor presentaba la psicología comprensiva y la psicología de la *Gestalt*, tratando de definir las y diferenciarlas. El concepto de “estructura”, tal como lo habían entendido Dilthey y Spranger, permitía englobar la vida psíquica como una totalidad, como “un proceso continuo y articulado”, comprensible a partir de los conceptos de “sentido”, “valor” y “finalidad”. A su vez, para ellos, las estructuras presentes en los sistemas culturales no eran más que proyecciones de las estructuras psíquicas. Por lo tanto, la psicología comprensiva, que se dedicaba al estudio de los actos espirituales superiores, quedaba incluida dentro de las ciencias del espíritu, y no entre las ciencias naturales, donde pretendía ubicarse la *Gestalttheorie*. En esta última, no obstante, Ravagnan encontraba varios puntos de contacto con la psicología comprensiva. Repasando las teorías de sus principales exponentes, Wertheimer, Köhler y Koffka, resaltaba la filiación aristotélica de la máxima que establecía la anterioridad del todo con relación a las partes. Sin embargo, el concepto de “forma” aludía en esa teoría a complejos perceptivos parciales (ópticos, acústicos, etc.), en los que los fenómenos constitutivos estaban condicionados por la disposición del todo. Así, la mínima estructura perceptible remitía siempre a una relación en la que la cualidad de una figura se recortaba a partir de un fondo uniforme. En este dominio, los métodos privilegiados

eran la experimentación y el análisis aplicados al problema de la percepción, lo cual se compadecía con la posibilidad de encontrar *Gestalten* ya no sólo en la vida anímica, sino también en los dominios de la física y la fisiología.

En resumen, las “modernas nociones de forma y estructura” le permitían a nuestro autor emancipar la disciplina psicológica de sus antiguas ataduras a los métodos de las ciencias naturales, incorporando una dimensión significativa que, más que viejas prácticas de laboratorio, requería una nueva hermenéutica.⁶ La psicología quedaba situada entonces, de pleno derecho, en una zona de problemas que la acercaba a la filosofía, pero también a la historia y a las ciencias sociales. A partir de una concepción que diferenciaba claramente el hombre del animal, en virtud del orden simbólico –nutriéndose una vez más de autores como Cassirer y Max Scheler–, Ravagnan se aprestaba a dar sus primeros pasos en los dominios de la fenomenología.

Cuerpo y psique: la introducción de Merleau-Ponty

Ya desde 1951, siguiendo a Messer (representante de la escuela de Würzburg), Ravagnan planteaba que “la psicología no puede prescindir de la realidad corpórea” (Ravagnan, 151: 158). Consideraba entonces que el cuerpo estaba estrechamente unido con el alma en una “comunidad de existencia”, formando con ella una “totalidad psicofísica”. Sin embargo, en esa época todavía sostenía un dualismo ontológico según el cual afirmaba la existencia de “dos especies de realidades”: la realidad anímica y la realidad corporal. Un año después, empero, en su pequeño libro *La unidad psicofísica* (1952a), cambiaría radicalmente de posición. Allí, junto con las tradicionales citas de Max Scheler, Bergson y Burloud, aparecían por primera vez las referencias a Maurice Merleau-Ponty y a Jean-Paul Sartre. Y es precisamente Merleau-Ponty quien le permitiría –a partir de ese momento y hasta el final de su obra– recusar el dualismo cartesiano. Sin embargo, las referencias a Merleau-Ponty y a Sartre no

⁶ Ver las salvedades que se plantean en la nota 2 respecto de la *Gestalt*.

dejaban de convivir con citas a Burloud, quien seguía rescatando las teorizaciones Janetianas, ribotianas y bergsonianas.

De este modo, se conformaba una matriz de pensamiento ecléctica y heterogénea, donde Ravagnan podía empezar a poner de relieve las ideas de una nueva generación de pensadores sin que ello fuera obstáculo para que rescatara también el pensamiento de las figuras que dicha generación acababa de impugnar. Así, al lado de los tres planos de significación (materia, vida y espíritu) que definía Merleau-Ponty en *La Structure du comportement*, estaba “la unidad psicofísica” planteada por Max Scheler (como identidad del alma y del cuerpo) pero también “la duración” bergsoniana. Aunque Ravagnan reconociera el “error dualista” en la psicología de conciencia de Bergson, no dejaba de mantenerlo como una referencia fundamental que se negaba a abandonar definitivamente. En todo caso, era claro que su preocupación por la psicología de conciencia había sido reemplazada por el problema del cuerpo, en tanto que “encarnadura” de esa conciencia en una situación témporo-espacial determinada.

Utilizando categorías propias de la generación de filósofos franceses de los años 30, quizás podría decirse que, a principios de los 50, Ravagnan, como muchos otros, comenzaba a realizar el pasaje de una filosofía “idealista” a una filosofía más “concreta”, pero no por ello menos académica. Por otra parte, como él mismo lo sugería en otro artículo, empezaba a abandonar una antropología filosófica y una caracterología preocupadas por las esencias para abrazar una psicología fenomenológica enclavada en la existencia (Ravagnan, 1952b). En esa misma línea, dos años después (en un trabajo presentado en el Primer Congreso Argentino de Psicología), nuestro autor diría:

Si el programa de la psicología consiste en la interpretación de la conducta humana, dicha tarea consiste en la penetración de cada existencia singular. Aún cuando esta disciplina no pueda prescindir de una formulación de esencias, es propósito genuinamente suyo la comprensión de la originalidad de las existencias. Y ésa es, sin duda, su más legítima tarea. (Ravagnan, 1956a)

Esta “legítima tarea” de la psicología conducía directamente al problema del cuerpo, que para Merleau-Ponty era el único modo de acceder al mundo humano, y por ende a la singularidad de la existencia. En este punto, a partir de su concepción del cuerpo, cabe caracterizar la fenomenología existencial de Ravagnan, quien siguiendo a Merleau-Ponty se diferenciaba de las posiciones de Heidegger y Sartre. En primer lugar, el cuerpo en cuestión no era un cuerpo sufriente, desgarrado por la existencia (la carne que adquiriría su sentido ante la inminencia de la muerte). Tampoco era un cuerpo “en sí” que solo como objeto de la mirada del otro podía acceder al “para sí” (por esa vertiente de las ideas sartreanas Ravagnan encontraba un residuo de dualismo). Más bien por el contrario, se trataba de un cuerpo “totalizado”, unido por el movimiento de la existencia, donde lo psíquico y lo fisiológico se confundían sin solución de continuidad. Un cuerpo vivo y vivido, un cuerpo sujeto de la percepción (“mi punto de vista acerca del mundo”, diría Merleau-Ponty en 1945, en la *Phenomenologie de la perception*), un cuerpo trascendente, lanzado hacia el mundo. No era un cuerpo “para el otro” sino un cuerpo “con el otro”.

Merleau-Ponty había accedido a la *Fenomenología del espíritu* de Hegel gracias al ya legendario curso de Kojève, al que había asistido con sus compañeros de generación: Lacan, Bataille y Koyré, entre varios otros (Roudinesco, 1994: 149). Naturalmente, a partir de la gran impresión que las enseñanzas de Kojève causaron en todos ellos, su lectura de la dialéctica hegeliana y su propia concepción de la dialéctica no podían más que inspirarse en la lucha a muerte del amo y el esclavo:

Decir que tengo un cuerpo es, pues, una manera de decir que puede vérsese como un objeto y que quiero que se me vea como sujeto, que el otro puede ser mi amo o mi esclavo, de modo que el pudor y el impudor expresan la dialéctica de la pluralidad de las conciencias y poseen una significación metafísica. Lo mismo diríamos del deseo sexual [...]. (Merleau-Ponty, 1945: 184)

Sin embargo, su idea de la intersubjetividad no se basaba en la dialéctica del amo y el esclavo –como en el caso de Sartre– ya que la consideraba un callejón sin salida. La intersubjetividad, tomada más bien de Husserl, no era el resultado de la lucha a muerte por el reconocimiento, sino que se apoyaba en la coexistencia, en la solidaridad y en la posibilidad de comunicación entre los hombres. En todo caso, si la existencia implicaba conflictos, estos no residían tanto en la relación intersubjetiva como en la necesidad de superación de todo sujeto, que se veía confrontado a las limitaciones de una situación concreta. La dialéctica no implicaba una reducción de la historia a la conciencia, no era una relación entre pensamientos contradictorios, sino más bien “la tensión de una existencia hacia otra existencia que la niega, y que, sin embargo, no se sostiene en ella”. Por ello, para Merleau-Ponty, la metafísica, como “más allá de la naturaleza”, no se ubicaba a nivel del conocimiento, sino en todas partes, con la “apertura al otro” (Merleau-Ponty, 1945: 184).

Si la utilización del concepto de “dialéctica” en Merleau-Ponty no resulta del todo transparente, Ravagnan fue aún más lejos, llegando incluso a rechazarlo de plano. En una reseña del libro de Kurt Goldstein, *La Structure de l'organisme*, diría: “El hombre [...] constituye un todo estructurado, cuyos procesos se derivan a partir de aquella trama solidaria que únicamente una dialéctica puede desmembrar, con la consecuente pérdida y riesgo que entraña toda disección” (Ravagnan, 1959d). Para él, toda la dialéctica se reducía a la versión sartreana (y por ende kojèveana) de la lucha del amo y el esclavo, a un “duelo de miradas” con el que claramente disentía. Por otra parte, en la obra de Ravagnan, salvo algunas excepciones, la dialéctica no aparece como una noción totalizadora, tendiente a una síntesis, sino como una operación racional y analítica. En consecuencia, el intelecto “en función dialéctica” erigía límites y fronteras, era un pensar objetivo que amenazaba la simbiosis original, el “ser con los otros” de la experiencia vivida (Ravagnan, 1965b: 29). Resulta curiosa esta dificultad de Ravagnan para aprehender el carácter multívoco del concepto de dialéctica, tanto más cuanto que Merleau-Ponty lo había utilizado a lo largo de toda su obra, y no precisamente en un sentido intelectualista o analítico. Quizás se debiera en realidad

a la imposibilidad de adoptar categorías extraídas de Hegel, cuyo pensamiento, apropiado por el marxismo, nunca había sido bien acogido en los medios académicos franceses ni argentinos. Sea como fuere, la dialéctica no era para Ravagnan una noción que pudiera dar cuenta de la totalidad mente-cuerpo, de la “unidad psicofísica”, sino todo lo contrario.

En este punto, Kurt Goldstein (que a la sazón era primo de Ernst Cassirer), a través de su concepto de “espíritu” le servía tanto para salir del atolladero de la dialéctica como para superar dos de sus antiguas referencias: Klages y Scheller. Las interpretaciones de estos últimos, que en cierto modo oponían el espíritu al alma (y por consiguiente a la vida) no dejaban de ser, finalmente, dualistas. En cambio, en Goldstein, nuestro autor no encontraba ese antagonismo, sino un reconocimiento de diferentes “formas” de realización del hombre en el vaivén de su existencia. “No hay una negación de la naturaleza, como en Scheller, sino una toma de conciencia de la tensión que subyace a los conflictos, a la lucha del organismo y del mundo” (Ravagnan, 1959d). Sin embargo, aunque aquí Ravagnan hablara en términos de “tensiones”, “conflictos” y “lucha” –cosa poco habitual en él–, no por ello se decidía a abrazar una concepción dialéctica. En todo caso, tampoco resulta evidente cómo hacía nuestro autor, en última instancia, para dar cuenta del origen de ese conflicto (que él mismo reconocía como histórico) y de la posibilidad de una “toma de conciencia”, sin recurrir a nociones dialécticas.

Durante el período que va de 1954 a 1960, Ravagnan escribió varios artículos y dictó numerosas conferencias en los cuales presentaba la obra de Merleau-Ponty ante públicos diversos. Al mismo tiempo, en todos esos frentes construía su lugar de enunciación como “el” especialista en Merleau-Ponty en la Argentina, a la par que escalaba posiciones en su carrera académica.⁷ Así, en 1956, se haría cargo de la Dirección de Psicología Educacional y Asistencia Social Escolar

⁷ Según vimos, ya en 1954, en el Primer Congreso Argentino de Psicología, había presentado un trabajo sobre “Conducta y dinámica corporal” (Ravagnan, 1956). A su vez, en ese importante evento, fue uno de los signatarios de la declaración de necesidad de crear la carrera de psicología en las universidades nacionales, en una época en la que todavía estaba a cargo de la cátedra de Psicología I en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (en la que era profesor titular desde 1949).

de la Provincia de Buenos Aires, una dependencia del Ministerio de Educación (ministerio que a su vez editaba la *Revista de Educación*, en la que Ravagnan iba a contribuir con asiduidad).⁸ Entre 1956 y 1958, período en que estuvo a cargo de esa Dirección (heredera de la antigua Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional), se interesó por primera vez en cuestiones vinculadas con el ejercicio profesional, por lo que publicó artículos sobre temas tales como “La formación del psicólogo educacional” (1957b) la “Asistencia médico-psicológica de la minoridad” (1958b) y “El niño que delinque” (1958d). Del mismo modo continuó demostrando su interés por los temas más propiamente fenomenológicos en la reseña “Maurice-Merleau Ponty: *La Structure du comportement*” (1957d) y en “Acerca del esquema corporal” (1958c).

En estos dos últimos trabajos, como era de esperar, se dedicaba a comentar la obra del filósofo francés. En el primero de ellos, presentaba sucintamente la tesis de Merleau-Ponty, de 1942. Allí hacía hincapié en la crítica de las tradicionales teorías del arco reflejo del conductismo y la reflexología, “superando las cuales se erigen las nuevas teorías estructuralistas”. Una vez más, Ravagnan tomaba a la *Gestalttheorie* y a Goldstein, citados por Merleau-Ponty, para impugnar el atomismo de las concepciones mencionadas. El reflejo, más que una reacción específica ante un estímulo determinado, implicaba una respuesta global del organismo, que necesitaba darle significación a ese estímulo antes de ser capaz de reaccionar. En tal sentido, la excitación misma era ya una forma de respuesta, que implicaba que una situación particular se había transformado en un estímulo significativo. Por otra parte, distinguía tres órdenes de significación correspondientes a la materia, la vida y el espíritu (y por consiguiente a la física, la biología y la psicología, respectivamente), regidos por

⁸ La “nueva serie” de la *Revista de Educación* había sido iniciada en 1956 por Arturo Marasso, como órgano del Ministerio de Educación de la Provincia. La revista no dudaba en declararse heredera de los *Anales de la Educación Común* fundados por Sarmiento en 1859. Los temas de interés para esta publicación mensual, que se pretendía “moderna”, contemplaban la literatura, la filosofía y, muy a menudo, la psicología, además de cuestiones estrictamente pedagógicas. En tal sentido, aparecían artículos dedicados al existencialismo e incluso a las corrientes epistemológicas “no racionalistas” (incluyendo referencias a Bachelard y traducciones de su discípulo Canguilhem).

tres tipos de estructuras, a saber: la cantidad, el orden y el valor. Cada uno de los tres órdenes de significación, que eran en realidad “categorías universalmente aplicables”, estaba integrado en diversa medida por los tres tipos de “estructuras del comportamiento”. Se superaban así las antinomias entre materialismo, vitalismo y espiritualismo, entendiendo la estructura como una “forma” desprendida de su lastre materialista, y el comportamiento como un concepto “neutro” respecto de la biología y la psicología.

En definitiva, no era el arco reflejo el que permitía un nuevo abordaje de la conducta (de la cual no era más que un fragmento artificialmente seccionado), sino la noción de estructura, que remitía a una totalidad de sentido. En cuanto al segundo artículo, se basaba en la *Phénoménologie de la perception* para dar cuenta del esquema corporal como una “forma dinámica” (también en el sentido de una *Gestalt*) solidariamente estructurada. No se trataba de “un ensamblaje” de sistemas propioceptivos, vestibulares, kinestésicos y táctiles, ni de una serie de representaciones vinculadas al sentimiento, sino de “una entidad psicofísica fundida en el mundo, inmersa en una situación compuesta por objetos y prójimos”.

En 1957 fue nombrado profesor adjunto de Ángel Garma en la cátedra de Psicología I, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, dictando las unidades referidas a la psicología fenomenológica y a la *Gestaltheorie*.⁹ Ese mismo año formó parte de la comisión especial que ideó el proyecto de creación de la Carrera de Psicología en esa casa de estudios. Una vez creada la carrera, pasó a ser titular de las cátedras de Introducción a la Psicología, en 1958, y de Psicología Contemporánea, en 1961. En sus programas ponía de relieve temas tales como “la superación del dualismo tradicional”, “la estructura del organismo”, “la unidad de los sentidos” (Ravagnan, 1958e), o “la psicología francesa contemporánea”, “el desarrollo de la fenomenología”, “el problema del cuerpo” (Ravagnan, 1961a).

En 1959, volvió a publicar en el suplemento cultural del Diario *La Nación*, para el cual ya había escrito varios artículos a fines de

⁹ Si nos atenemos a lo que expondremos en el apartado siguiente, resulta más que extraña esta colocación de Ravagnan al lado de Garma, quien supuestamente representaba la “ortodoxia” del psicoanálisis que él más criticaba.

los 40.¹⁰ Esta vez, algunos de los temas elegidos fueron “Maurice Merleau-Ponty y la psicología fenomenológica” (1959a), “El concepto de espíritu en Kurt Goldstein” (1959b) y “El sueño y la existencia” (1960c). Por otra parte, en esa época multiplicaba sus apariciones en emisiones radiales (Radio Provincia y Radio Universidad de La Plata) y dictaba conferencias en lugares tan dispares como el Instituto Francés de Estudios Superiores, la Sociedad Argentina de Parapsicología y la Escuela Superior de Guerra. Finalmente, en 1960, Ravagnan fue convocado por Jaime Bernstein, de la editorial Paidós, para escribir el capítulo dedicado a Merleau-Ponty en la versión castellana de *Psicologías del siglo XX*, de Edna

Heidbreder. Era la confirmación de que, luego de semejante despliegue, al menos desde el campo de la psicología nuestro autor había sido finalmente reconocido como palabra autorizada en lo que se refería al fenomenólogo francés.

Fenomenología y psicoanálisis

La actitud de Ravagnan hacia el psicoanálisis fue siempre muy ambigua, entre un reconocimiento un poco forzado por “el espíritu de los tiempos”, una indiferencia respetuosa y una crítica lisa y llana. Ya hemos señalado que no parecía ser un gran conocedor de la obra de Freud, y que sólo le había dedicado una página de su libro *Métodos psicológicos*. Del mismo modo, en su primer programa de Psicología Contemporánea, en 1961, apenas si incluía el psicoanálisis como una escuela entre tantas otras: “la Escuela de Viena” (Ravagnan, 1961a). Sin embargo, defendía un psicoanálisis

¹⁰ En las páginas de ese suplemento distintas editoriales publicitaban sus últimos libros. Por ejemplo, junto a un artículo de Ravagnan sobre Merleau-Ponty, Paidós anunciaba pomposamente la aparición del manual de psicología de Paul Guillaume (antecesor de Daniel Lagache en la cátedra de Psicología General de la Sorbona), como “uno de los mejores manuales que se han escrito en nuestra época en cualquier idioma”. La versión castellana había sido prologada por Marcos Victoria, primer director de la Carrera de Psicología de la UBA (La Nación, 29 de marzo de 1959). Esto da cuenta de la existencia, ya en ese momento, de un público ávido de este tipo de lecturas académicas.

existencial ligado a las posiciones binswangerianas o sartrianas, y no sólo a las de Merleau-Ponty. A su vez, daba la bienvenida a la “psicología existencial” norteamericana de Gordon Allport y Rollo May, que “con singular retraso” se había hecho eco de los aportes de las escuelas francesas y alemanas, superando “entre otras deficiencias, el abuso de la esquematización y la estadística” (1965b: 34). Consecuente con lo anterior, diferenciaba dos tendencias psicoanalíticas: una “empírica” y una “existencial”. La primera –la más fiel a los textos freudianos, agregamos nosotros– buscaba la raíz de los conflictos presentes en traumas del pasado, y los explicaba en razón de una teoría del inconsciente y una teoría de las pulsiones. La segunda, en cambio, aspiraba a comprender la conducta humana en función de una dimensión prospectiva, de un proyecto original dependiente de la conciencia y la libertad de cada individuo. Mientras que el psicoanálisis ortodoxo se apoyaba en categorías universales (como el complejo de Edipo) y nociones causales (representaciones latentes y eficaces), el psicoanálisis existencial consideraba cada conflicto como “un irreductible”, ya que su sentido era inherente a cada hombre, según su trayectoria y sus propósitos. Por supuesto que Ravagnan se identificaba con esta postura existencial, para la cual no había nada que buscar más allá de los fenómenos mismos. Por otra parte, es evidente que no simpatizaba en absoluto con el psicoanálisis ortodoxo, que se oponía término a término a sus íntimas convicciones sobre la libertad humana.

Para precisar las operaciones de lectura de Ravagnan, cabe aquí una digresión respecto de las posiciones del propio Merleau-Ponty en relación con el psicoanálisis (en particular, en su *Fenomenología de la percepción*, de 1945). Como toda su generación (desde Sartre hasta Lacan, pasando por Levi-Strauss y Canguilhem), Merleau-Ponty estaba atravesado por el psicoanálisis y el marxismo. Para él, así como Freud había ampliado los alcances de la noción de sexualidad, el materialismo histórico había ampliado la significación de la economía. Sin embargo, no se trataba de explicar la vida a través de la sexualidad, sino de reintegrar el sexo a la existencia. De igual manera, no se trataba de explicar la historia de las ideas a través de la economía, sino de reintegrar esta última a una historia de la existencia social. No estaba en

juego, en ninguno de los dos casos, una causalidad lineal o mecánica. En ese sentido, entendía la noción freudiana de sobredeterminación como un reconocimiento *de facto* de que los síntomas tenían múltiples “razones de ser”, que concernían al hombre como conciencia y como libertad, y no solo como a “un haz de instintos”. Respecto del concepto de inconsciente, como todos los fenomenólogos, tuvo una posición crítica. En 1951, según destaca Vincent Descombes (1988), propuso reemplazarlo por la “ambigüedad de la conciencia” en los términos en los que la concebía la teoría de la *Gestalt*, como “un saber no reconocido, no formulado, que no queremos asumir [...]”. Aquí Freud está a un tris de descubrir lo que otros han llamado con más acierto *Percepción ambigua*” (Merleau-Ponty, 1960: 291).¹¹ Sin embargo, siguiendo al Politzer de la *Critique des fondaments de la psychologie*, por un lado, y al Binswanger de *Ueber Psychotherapie*, por el otro, Merleau-Ponty llegaba a la conclusión de que era erróneo pensar que el psicoanálisis se oponía al método fenomenológico. Más bien por el contrario, entre otras cosas, la fenomenología debía a Freud la máxima de que “todo acto humano tiene un sentido” (en “Introducción al psicoanálisis”). A su vez, el propio Freud, en su trabajo concreto, no hacía más que reintegrar los síntomas, sueños y lapsus de los pacientes a la existencia de la cual habían sido cercenados por la neurosis. En efecto, la cura se debía más a un “paso existencial”, a una recuperación de la libertad del ser en situación (en la que todo el cuerpo estaba comprometido), que a una toma de conciencia intelectual. Y la sexualidad estaba entretejida en esa existencia, de manera tal que no podían discriminarse causas sexuales de causas no sexuales, como tampoco podía separarse lo que venía de la naturaleza de lo que tenía su origen en la libertad.

¹¹ Curiosamente, más de diez años después (luego de los ásperos debates entre fenomenólogos y estructuralistas en el Coloquio de Bonneval), en ocasión de la aparición de *Lo visible y lo invisible* –libro póstumo de Merleau-Ponty–, su antiguo amigo, Jacques Lacan, diría en su seminario algo muy similar. Según él, entre sus teorías y las de Merleau-Ponty habría habido una “coincidencia feliz” sobre cómo situar la conciencia en la perspectiva del inconsciente. En resumen, siguiendo la lógica de las citas, habría que pensar que Freud había estado “a un tris” de llegar a una noción de inconsciente similar a la de la *Gestalt* y a la de Merleau-Ponty, quien a su vez estuvo “a un tris” del concepto de inconsciente de Lacan, al menos en su modo de relacionarlo con la conciencia (Lacan, 1964).

Si la historia sexual de un hombre da la clave de su vida, es porque en la sexualidad del hombre se proyecta su manera de ser respecto del mundo, es decir, respecto del tiempo y respecto de los demás hombres [...] El psicoanálisis representa un doble movimiento del pensamiento: por un lado insiste en la infraestructura sexual de la vida; por el otro, “hincha” la noción de sexualidad hasta el punto de integrar a ella toda la existencia. (Merleau-Ponty, 1945: 175)

En esta cita de inspiración hegeliana, Merleau-Ponty expresa una relación recíproca, una interpenetración dialéctica entre “el drama sexual” y la existencia. Esta última no posee atributos fortuitos, por lo que nada hay en ella “que no contribuya a darle su forma”, y menos aún el cuerpo o la sexualidad. De este modo, en el hombre, todo es necesidad, en la medida en que no habría ninguna función de la que pudiera prescindir. Al mismo tiempo, en él, todo es contingencia, ya que está condenado a enfrentarse a “los azares de su cuerpo objetivo”, a sus limitaciones, a su ambigüedad. El hombre es “una idea histórica, no una especie natural”, y la existencia es aquello que realiza el pasaje incesante de la contingencia a la necesidad en una “situación de hecho”. Y esta situación es claramente intersubjetiva.

A partir de esta resignificación de la herencia de Freud, puede entenderse mejor el hecho de que Merleau-Ponty hubiera sido uno de los primeros introductores del kleinismo y del annafreudismo en las universidades francesas, merced a su enseñanza en la cátedra de Psicología del niño de la Sorbona, entre 1949 y 1952. Sería justo reconocer que, pese a sus críticas, Ravagnan también rescataba algunos elementos de Freud, como los aspectos dinámicos de su segunda tópica –lo que él llamaba “la psicología profunda”–, en virtud de su concepción de la vida psíquica estratificada por niveles.¹² Esa estra-

¹² Cabe remarcar que esta apelación de “psicología profunda”, que en nuestro país estuvo tan de moda hasta la ola estructuralista de los años 70, entraba en franca contradicción con las ideas de Merleau-Ponty. El filósofo francés había planteado la necesidad de desustancializar tanto la conciencia como el inconsciente, que Bergson y Freud, respectivamente, habían dotado de contenidos.

tificación le permitía concluir que “si la pura conciencia no agota las significaciones de la vida psíquica cuyas raíces alcanzan los planos profundos, y si dicha vida psíquica está inmersa en un cierto campo que incluye a ella misma y a su situación, el estudio de la conducta debe abrazar todas esas instancias” (Ravagnan, 1958a: 96-97).

Para Ravagnan, en consecuencia, el estudio de la conducta reclamaba una “visión multidimensional”, que superara las psicologías “en primera y tercera persona”, es decir, las psicologías centradas en la conciencia y las psicologías con pretensiones de objetividad. Una de las vías para esta superación era una psicología en segunda persona que se centrara “en la relación existencial entre el Yo y el Tú”, poniendo en evidencia la importancia de la situación y, por ende, de la sociedad.¹³ Finalmente, Ravagnan terminaba por dar un nombre a esta concepción de la conducta que combinaba la investigación sistemática del campo inmediato con el enfoque genético de la experiencia vivida: psicología clínica.

La psicología clínica

La psicología clínica, para nuestro autor, no era en principio una rama más de la psicología, sino un “movimiento” coherentemente desarrollado a partir de “la acumulación” de los hallazgos de diversas escuelas psicológicas (Ravagnan, 1960a: 75-76). Este movimiento había sido iniciado en Estados Unidos por Lightner Witmer, un discípulo de Wundt, que en 1896 fundó una “clínica psicológica” destinada a la rehabilitación de anormales, al mismo tiempo que presentó ante la American Psychological Association su proyecto de una psicología para perturbados (a la que llamaba *clinical psy-*

En efecto, hablar de psicología profunda implicaba la existencia de contenidos latentes que, reprimidos en las “profundidades” del inconsciente, determinaban la vida psíquica, y esto se situaba en las antípodas de una concepción fenomenológica del sentido.

¹³ Aquí Ravagnan construía una curiosa filiación para esta vertiente social, que iba desde James hasta Sartre, pasando por Scheler, Gusdorf y Merleau-Ponty (Ravagnan, 1958a: 99). Por otra parte, ya hemos marcado las diferencias que Ravagnan tenía con las ideas de Sartre respecto de la relación intersubjetiva.

chology) (Vilanova, 1990). En 1961, en las páginas de *La Nación*, en un artículo sobre “La dimensión clínica en psicología”, nuestro autor calificaba a ese acontecimiento de “crucial” para la historia de la disciplina, por haber dado una denominación a aquello que hacían los “técnicos” de la psicología en el seno de ciertos equipos de trabajo “instituidos por médicos y psiquiatras con el fin de interpretar los problemas de conducta” (Ravagnan, 1961b: 3).

Pero como superación de esos inicios, de la psicología clínica de Witmer y de la psicología diferencial de McKeen Cattell, nuestro autor se hacía eco de la obra del psicoanalista francés Daniel Lagache. Este último, después de hacerse cargo de la cátedra de *Psicología General* de la Sorbona en 1947 (año en que se creó en Francia la primera licenciatura en psicología), había tenido que fundar una nueva tradición psicológica universitaria que en alguna medida diera respuesta a las expectativas profesionales de los futuros psicólogos. En 1958, al hacerse cargo de su cátedra de Introducción a la Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, Ravagnan estaba en una posición bastante similar a la de Lagache. La carrera de Psicología acababa de ser creada (no sólo en La Plata, sino también en Buenos Aires, Rosario, Córdoba y San Luis). Tampoco había en Argentina una tradición psicológica reciente que estuviera a tono con las necesidades y las ideas de la época. Por eso, la síntesis teórica realizada por Lagache parecía un vestido hecho a medida y *prêt à porter*, en tanto que no solo fundaba una nueva psicología propiamente universitaria, sino que lo hacía en un lenguaje que articulaba la tradición humanística tan apreciada por Ravagnan con una vocación científica. Por otra parte, en esa nueva psicología, el psicoanálisis, privado del determinismo inconsciente y las exigencias pulsionales, quedaba tan disuelto que era difícil de reconocer, siendo entonces fácilmente aceptable para nuestro autor.

Lagache, que era a la vez filósofo y médico, necesitaba inscribir su propia empresa teórica en el marco de la psicología científica, cuyo máximo representante era en ese momento Henri Piéron, quien sería miembro fundador y primer presidente de la Unión Internacional de Psicología Científica (I.U.Psy.S). Y fue precisamente a Piéron a quién hábilmente Lagache dedicó su libro más famoso:

L'Unité de la psychologie, manifiesto programático aparecido en 1949, donde reescribía su clase inaugural en la Sorbona. Allí planteaba su proyecto de unidad para la psicología, que proponía a la conducta como su único objeto, capaz de sintetizar los diferentes enfoques de las psicologías objetivas y humanistas (a saber, los métodos experimental y clínico). No se refería a la conducta tal como la había definido el behaviorismo norteamericano, sino más bien a una tradición comportamental propiamente francesa, que se iniciaba con Janet y Piéron, se continuaba con Merleau-Ponty y desembocaba en él mismo (Dagfal, 2011). Lagache iba mucho más allá de la definición estrecha de la conducta esbozada por Watson, para ampliarla a partir de una consideración que incluía los aportes del neoconductismo, la fenomenología (particularmente de Jaspers), la biología humana (Kurt Goldstein) y la Gestalt (incluyendo en este rubro a la teoría del campo de Kurt Lewin).

Este proyecto de unidad, tan ambicioso como ecléctico, fue agudamente criticado desde el exterior de la disciplina.¹⁴ Sin embargo, puertas adentro, se constituyó en el caballo de batalla de una psicología que en Francia lograba rápidamente su autonomía disciplinar y profesional. En otros términos, podría decirse que ese proyecto de unidad vehiculó el reconocimiento social y la legitimidad profesional de la psicología francesa, pese a –o más bien gracias a– ciertos compromisos teóricos. De este modo, Daniel Lagache le aportaba a Ravagnan una referencia triplemente valiosa. En primer lugar, encarnaba el legado de una psicología triunfante, que se abría paso entre la medicina, la biología y la filosofía. Por otra parte, no era en cualquier lugar que se producía este “triumfo”, sino en Francia, la meca misma de la intelectualidad argentina. Por último, Lagache ya gozaba de cierta aceptación en los medios “psi” locales. Enrique Pichon Rivière, miembro del grupo fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina, lo citaba a menudo en sus concurridos semi-

¹⁴ Primero, su propio ex-compañero de l'École Normale Supérieure, Georges Canguilhem, lo tomaría como objeto central de una demoledora crítica en la conferencia *¿Qué es la psicología?*, pronunciada en 1956 y publicada en Argentina en 1958 (ver nota 7). Luego, Jacques Lacan, su *partenaire* y rival en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, se encargaría sistemáticamente de refutar su concepción de la personalidad (Lacan, 1958).

narios. Su discípulo José Bleger (que por entonces enseñaba en la Carrera de Psicología de la UBA la misma asignatura que Ravagnan en la UNLP), ya lo había incluido en sus primeros programas.¹⁵ De tal suerte, en esos años, Lagache sería uno de los autores más leídos por las primeras promociones de estudiantes de psicología.

Ravagnan abrazaba entonces un ideario que no solo le resultaba muy conveniente, sino que además resumía en cierto modo su propio itinerario intelectual. Si bien él no era filósofo y médico, como Lagache, al menos era doctor en odontología (carrera que había estudiado en la Escuela de Odontología dependiente de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires). Por ello, junto a sus ideas filosóficas, no dejaba de rescatar la importancia del cuerpo, por su significación, obviamente, pero también en su materialidad, que él conocía muy bien. Como a la mayoría de los psiquiatras de la época, le resultaba relativamente sencillo adherir a las ideas neurobiológicas de Rof Carballo y a la psicósomática de López Ibor (autores españoles en boga) o a la biología humana de Paul Chauchard. Mucho más fácil, en efecto, que digerir las ideas psicoanalíticas, que nunca tuvieron mayor arraigo dentro de la currícula de la Facultad de Medicina.

Sin embargo, había un punto en el que Ravagnan no seguía las ideas de Lagache. El profesor francés, junto con Lacan, había abierto a los psicólogos las puertas de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, en franca oposición a la intransigencia norteamericana respecto del “análisis profano”. Para Ravagnan, no obstante, psicología clínica no era sinónimo de psicoterapia, y menos aún de psicoanálisis. En principio, consideraba que la psicoterapia era un dominio profesional de la medicina, que debía basarse también en un fundamento filosófico. Es decir, para entender la particularidad humana y ejercer la psicoterapia, los médicos –y no los psicólogos– debían nutrirse de la fenomenología existencial. Por su parte, el psicólogo clínico no debía aspirar a “una labor psicoterapéutica que le estaba vedada por obvios fundamentos profesionales” (Ravagnan, 1961b: 3). En

¹⁵ Poco tiempo después, en 1963, Bleger plasmaría su propio proyecto de unidad en *Psicología de la conducta*, en gran parte basado en la teoría general de la conducta propuesta por Lagache.

este sentido, su posición no difería demasiado de la de Marcos Victoria (primer director de la Carrera de Psicología de la UBA) en lo que respecta a sus fundamentos teóricos y deontológicos, aunque sí en su tono. Por oposición a Victoria, que había sido un acérrimo defensor de las incumbencias médicas en el campo de la clínica (lo cual lógicamente le había valido el rechazo de los estudiantes de psicología),

Ravagnan tenía una posición más bien conciliadora.

En una ponencia presentada en la Tercera Conferencia Argentina de Asistencia Psiquiátrica, que tuvo lugar en Mendoza, en 1959, llevó la voz cantante de una pequeña delegación de médicos profesores de psicología (con la salvedad de que él mismo, según vimos, no era médico sino odontólogo). En ese evento, en el que *establishment* psiquiátrico se aprestaba a discutir sobre la “amenaza inminente” que representaban los futuros psicólogos, uno de los temas convocantes era el de los “títulos habilitantes para el tratamiento del enfermo psíquico”.¹⁶ Allí presentó Ravagnan un trabajo sobre “Formación y función del psicólogo”, que implicaba un guiño tranquilizador para los psiquiatras, tanto más cuanto que lo acompañaban tres médicos de extracción diversa (Fernanda Monasterio, Edgardo Rolla y Carolina Tobar García), que sólo tenían en común el hecho de ser profesores en las carreras de psicología de la UNLP y la UBA. El mensaje era claro: por múltiples razones, los psiquiatras no debían inquietarse. Si bien era cierto que la “desafortunada expresión” de psicología clínica podía prestarse a malentendidos, la formación de las carreras no apuntaba en absoluto hacia el ejercicio de las psicoterapias, ya que se concebía al psicólogo como un “antropólogo”, como un “investigador de la personalidad” –cuya función era la de interpretar la conducta– y no como a un terapeuta. En todo caso, tenía una importante función que desempeñar, pero en el seno de un equipo de trabajo, al lado del médico y del trabajador social, para quienes era un “colaborador útil” (Ravagnan *et al.*, 1961).

Volviendo al mencionado artículo de *La Nación*, de 1961, allí completaría nuestro autor sus ideas sobre el rol del psicólogo en función clínica. Según él, la interpretación de la conducta propuesta

¹⁶ Para mayor información sobre este tema véase Borinsky, 1999a.

por Lagache implicaba “un minucioso programa de labor médico-psicológica que logra abrazar sin residuos la estructura singular del sujeto” (Ravagnan, 1961b: 3). Para llevar a cabo esta “labor cooperativa”, Ravagnan reclamaba la imprescindible creación de clínicas de conducta, con equipos de trabajo constituidos por “diversos especialistas en ciencias humanas: neurólogos, psiquiatras, psicoanalistas, psicólogos, trabajadores sociales, etc.”. En este marco, el psicólogo debía ser a la vez el hermeneuta que explorase las significaciones de la conducta y el sabio humanista que restituyera la dimensión global y concreta que los especialistas podían llegar a perder de vista (a causa de “desviaciones dogmáticas” y “abstracciones prematuras”). No era un mero ayudante encargado de pruebas psicométricas, sino “un puente entre el psiquiatra, el analista y el neurólogo”. Al mismo tiempo, tenía que desempeñar esta difícil tarea “sin rebasar el ámbito de su acción hacia otros dominios”.

En resumen, el psicólogo tenía una misión casi imposible: era un colaborador útil, sin ser un mero testista; era un “moderador” de especialistas que no debía extralimitarse, y era a su vez un “especialista formado científicamente” que no podía recurrir a generalizaciones ni a reducciones matemáticas. En definitiva, este ideal de templanza para el trabajo en grupo implicaba una síntesis imposible. En virtud de su saber específico, el psicólogo tenía que reconstruir la unidad de la conducta, extrayendo su sentido a partir de todas sus manifestaciones fragmentarias, para ofrecérselo al psiquiatra que, en última instancia, era quien conducía el tratamiento.

En la práctica, más allá de la voluntad de Ravagnan, no fueron tantos los lugares donde el mentado trabajo en equipo se hizo realidad (como el Servicio de Psicopatología del Policlínico de Lanús, o la Dirección de Psicología Educacional de la Provincia de Buenos Aires). Incluso en esos casos, las tareas terminaron dividiéndose, pero no de la manera compleja propuesta por nuestro autor. Los psicólogos, mujeres en su mayoría, tomaban tests y ejercían la psicoterapia (en particular el psicoanálisis). Los psiquiatras les derivaban los casos que preferían no tratar: niños y adolescentes, primero, parejas, después, adultos, en definitiva. La clínica, así entendida, se afirmaba como un dominio profesional característico del psicólogo, cuando,

paradójicamente, se promulgó en 1967 el Decreto-Ley 17.132 de “Ejercicio profesional de la medicina”, que penalizaba el ejercicio de la psicoterapia y del psicoanálisis por parte de los no médicos.

Comentarios finales

En el año 1964, Luis María Ravagnan fue nombrado Jefe del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Durante su breve gestión se creó la *Revista de Psicología*, primera publicación específicamente psicológica surgida de las carreras que acababan de ser creadas. En 1965, poco antes de jubilarse, asistió al II Congreso Argentino de Psicología, en la ciudad de San Luis. Allí presentó un trabajo titulado “Reencuentro psicológico con la filosofía” (Ravagnan, 1966), que parecía una expresión de deseos un tanto nostálgica, en la medida en que en ese momento la psicología tendía cada vez más a la especialización, cuando no a la tecnificación. Como lo señala Borinsky (1999b), los temas fundamentales del Congreso fueron “los problemas de la técnica en diferentes direcciones psicoterapéuticas”, “la medida en psicología como orientación matemática en las ciencias del hombre” y “las áreas y tareas de la psicología educacional”. En los once años transcurridos desde el Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954 –en el que, según vimos, Ravagnan tuvo un papel central–, la psicología había avanzado rápidamente en su proceso de profesionalización. Luego de la creación de las carreras y del egreso de los primeros graduados, poco parecían importar las preocupaciones teóricas (sobre todo epistemológicas e históricas) que habían guiado a los organizadores de aquel primer evento, muchos de los cuales provenían de la filosofía. En San Luis, en 1965, la mayoría de los trabajos presentados se referían al psicólogo ya sea como administrador e intérprete de tests (psicométricos o proyectivos) o como psicoterapeuta (generalmente “de base psicoanalítica”).¹⁷

¹⁷ Sin embargo, hay que destacar el hecho de que las proporciones habrían sido muy distintas si el congreso se hubiera realizado en Buenos Aires, Córdoba o Rosario. San Luis era en ese entonces prácticamente el único centro académico



En ese contexto, a primera vista, el llamado de Ravagnan a concebir la psicología como una ciencia de la singularidad, que no se basara en generalizaciones estadístico-matemáticas ni en el psicoanálisis, parecía condenado a un doble fracaso. Por un lado, el psicoanálisis se afirmaba claramente como la matriz teórica fundamental de los psicólogos dedicados a la clínica. Por el otro, los tests mentales se erigían en el modelo de científicidad y de reconocimiento social de los psicólogos, cada vez más demandados en virtud de un conjunto de saberes específicos que les permitían cuantificar, evaluar y operar en los diversos dominios de aplicación de la psicología (educacional, forense, laboral, organizacional, etc.). No obstante, una mirada más atenta también podría ver una victoria parcial en este llamamiento de Ravagnan, aparentemente “nostálgico”. En efecto, sería difícil negar que en la base de la compleja construcción de los discursos de la psicología argentina de los años 60 primó una voluntad humanista y ecléctica que, renuente a toda ortodoxia, estaba animada por una visión filosófica totalizadora de la existencia humana. Y esa visión, indudablemente, era tributaria de la fenomenología y el existencialismo a los que se había consagrado nuestro autor y a cuya difusión había contribuido activamente. Si bien es obvio que Merleau-Ponty y Sartre, por caso, no fueron las principales referencias teóricas de los jóvenes psicólogos a la hora de desarrollar una práctica profesional, no puede desconocerse que ellos estaban atravesados por esas obras.

Al decir de Hyppolite (1950), el existencialismo era “una atmósfera común a pensadores muy diferentes más que una cierta filosofía particular”. Del mismo modo, agregamos, la fenomenología existencial no implicaba una teoría de referencia para la resolución de problemas específicos, sino un conjunto de supuestos filosóficos subyacentes que determinaban la aceptación o el rechazo de determinadas nociones teóricas. Categorías como “la experiencia vivida”, “el cuerpo-sujeto”, “el ser en el mundo” o “lo concreto”, funcionaban como catalizadores, como suelo fértil para

argentino donde la tradición psicológica norteamericana (comportamental y objetivista) había desempeñado un rol preponderante. En contrapartida, la importancia del psicoanálisis era mucho menor que en otras ciudades.

la implantación de algunas ideas, y como barrera defensiva contra la recepción de otras. En consecuencia, así como hablamos más arriba del psicoanálisis como “matriz teórica”, podríamos hablar de la fenomenología existencial como una “matriz filosófica”. En la compleja trama discursiva de la psicología argentina de los 60, ambas matrices tendían a articularse en la búsqueda de una “descripción multidimensional”, de una aprehensión omnicomprensiva de la experiencia, que bajo el imperativo categórico de la totalización no parecía inhibirse demasiado por problemas epistemológicos. Así, el psicólogo que atendía un paciente podía entrevistarle dentro de un encuadre analítico ortodoxo, realizar el diagnóstico a través de tests proyectivos, y conducir el tratamiento según los preceptos de la analítica existencial combinados con las interpretaciones kleinianas, sin que ello pareciera extravagante o inapropiado.

Para concluir, si bien Luis María Ravagnan nunca llegó a producir un sistema de ideas “propio”, una síntesis teórica completamente original, justo sería reconocer que cada uno de sus trabajos implicó una puesta al día del estado de la cuestión sobre el tema escogido. Puesta al día que solía ser tan adecuada como erudita. En ese sentido, su papel de introductor y difusor de la obra de Merleau-Ponty cumplió un papel importante en la construcción de los discursos de la psicología académica argentina, no solo en la universidad sino también en las escuelas secundarias, donde tanto sus “manuales” de 1948 y 1965 como la *Psicología de la conducta* de Bleger (1963) llegaron a ser referencias imprescindibles.¹⁸ Sin embargo, más allá de la ciudad de La Plata, este doctor en odontología devenido profesor de filosofía y luego profesor de psicología nunca tuvo una notoriedad acorde con su producción. Para los filósofos era un psicólogo, y para los psicólogos nunca dejó de ser un filósofo o, en todo caso, un académico brillante que no alcanzaba a dar respuestas concretas a los interrogantes que planteaba la psicología como una nueva profesión.

¹⁸ En otro trabajo hemos comparado los proyectos teóricos y profesionales de Ravagnan y Bleger, mostrando de qué manera “recepionaban” a los mismos autores franceses pero de maneras muy diferentes (Dagfal, 2009).

Bibliografía de Luis María Ravagnan

Libros

(1937). *La impresión de “ya visto”* (traducción comentada del ensayo de Henri Bergson). Buenos Aires: Academia Literaria del Plata.

(1948a). *Los métodos de la psicología*. Buenos Aires: El Ateneo.

Incluye:

-“Los métodos de la psicología” (publicado en *Revista de Educación*, 3 y 6, 1945)

-“Temperamento y carácter” (1942)

(1951). *Los métodos de la psicología y otros ensayos* (segunda edición aumentada). Buenos Aires: El Ateneo. Incluye:

-“Los métodos de la psicología” (1945)

-“Temperamento y carácter” (1942)

-“A propósito del hombre” (1946)

-“Ideas sobre el alma” (1948d)

-“La esencia de la biografía” (1948b)

(1952a). *La unidad psicofísica*. UBA: Monografías Psicológicas, 7.

(1958a). *Problemas psicológicos contemporáneos*. Buenos Aires: Nova. Incluye:

-“Conducta y dinámica corporal” (1956a)

-“La unidad psicofísica” (1952a)

-“El cuerpo y la sexualidad: el enfoque fenomenológico de M. Merleau-Ponty”

-“Existencia y carácter” (1952b)

-“A propósito de la investigación psicológica”

(1959a). *Los métodos de la psicología*. Buenos Aires: Nova.

Incluye:

-“Los métodos de la psicología” (1945)

-“A propósito del hombre” (1946)

-“Ideas sobre el alma” (1948d)

-“La esencia de la biografía” (1948b)

(1965a). *Introducción a la psicología*. Buenos Aires: Kapelusz.

(1965b). *Temas fenomenológicos*. La Plata: Departamento de Psicología UNLP.

- (1969). *Psicología existencial*. Buenos Aires: Nova (es en realidad una segunda edición aumentada de *Temas fenomenológicos* (1965b))
- (1974). *La psicología fenomenológica: Maurice Merleau-Ponty*. Buenos Aires: Paidós.
- (1977). *El psicólogo y la psicología*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1981). *El origen de la angustia*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1992). *Merleau-Ponty*. Buenos Aires: CEAL.

Artículos publicados en libros y revistas

- (1942). “Una introducción al estudio de la caracterología”. *Revista de la Universidad*, 13, (pp. 210-225). Universidad Nacional del Litoral.
- (1952b). “Existencialismo y caracterología”. *Notas y Estudios de Filosofía*, (3),11, (pp. 253-257).
- (1952c). “El maestro y la cultura”. *Revista de Educación*, 11, (pp. 353-356).
- (1956a). “Conducta y dinámica corporal”. *Revista de Educación*, 6, (pp. 619-627). Trabajo presentado en el Primer Congreso Argentino de Psicología, en 1954.
- (1956b). “A propósito de la Gestaltheorie”. *Revista de Educación*, 10, (pp. 62-66).
- (1957a). “Los sueños y su significado”. *Revista de Educación*, 6, (pp. 120-124).
- (1957b). “La formación del psicólogo educacional”. *Revista de Educación*, 9, (pp. 550-555).
- (1957c). “El maestro y la cultura”. *Revista de Educación*, 11, (pp. 353-356).
- (1957d). “Maurice Merleau-Ponty: La Structure du comportement”. *Revista de Educación*, 6, (pp. 610-614).
- (1958b). “Asistencia médico-psicológica de la minoridad”. *Revista de Educación*, 4, (pp. 46-49).
- (1958c). “Acerca del esquema corporal”. *Revista de Educación*, 10, (pp. 66-70).
- (1958d). “El niño que delinque”. *Revista de Educación*, 4, (pp. 72-76).

- (1959b). “Dimensión científica de la psicología”. *Revista de Educación*, 2, (pp. 256-260).
- (1960a). “Tendencias actuales de la psicología”. *Revista de la UNLP*, 6, (pp. 63-77).
- (1960b). “La psicología fenomenológica: M. Merleau-Ponty”. En Edna Heidbreder, *Psicologías del siglo XX*, (pp. 487-505). Buenos Aires: Paidós.
- (1965c). “Concepción fenomenológica del ‘campo’ de la conciencia”. *Revista de Psicología*, 2, (pp. 49-54).
- (1966). “Reencuentro psicológico con la filosofía”. *Revista de Psicología*, 3, (pp. 77-80).

Artículos publicados en el Diario La Nación

- (1944). “Pascal, la condición del hombre”. *La Nación*, 28 de mayo.
- (1946). “¿Qué es el hombre? Cassirer y Max Scheler”. *La Nación*, 4 de agosto.
- (1947a). “El sentido de la soledad”. *La Nación*, agosto.
- (1947b). “Maurice Blondel”. *La Nación*, 26 de octubre.
- (1947c). “Maurice Blondel: la práctica literal”. *La Nación*, 14 de diciembre.
- (1948b). “Sobre la esencia de la biografía”. *La Nación*, 28 de marzo.
- (1948c). “La otra realidad”. *La Nación*, 22 de agosto.
- (1948d). “El concepto de alma en la psicología de A. Messer”. *La Nación*, 28 de noviembre.
- (1949a). “El tiempo y el instante”. *La Nación*, 8 de mayo.
- (1949b). “Los problemas de la caracterología”. *La Nación*, 6 de noviembre.
- (1959c). “Maurice Merleau-Ponty y la psicología fenomenológica”. *La Nación*, 29 de marzo.
- (1959d). “El concepto de espíritu en Kurt Goldstein”. *La Nación*, 6 de septiembre.
- (1960c). “El sueño y la existencia”. *La Nación*, 30 de abril.

- (1960d). “Eysenck frente al Psicoanálisis”. *La Nación*, 7 de septiembre.
- (1961b). “La dimensión clínica en Psicología”. *La Nación*, 7 de mayo.

Artículos publicados en colaboración

- Ravagnan, L.M.; Monasterio, F.; Rolla, E. y Tobar García, C. (1961). “Formación y función del psicólogo”. En *Humanidades*, 38, (pp. 258-263). Trabajo originalmente presentado en la Tercera Conferencia Argentina de Asistencia Psiquiátrica, que tuvo lugar en Mendoza, en 1959.

Referencias bibliográficas

- Bergson, H. (1938). *L'Énergie spirituelle*. París: Alcan.
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Borinsky, M. (1999a). “La disputa por la psicoterapia: la encrucijada de la psicología entre la crisis de la psiquiatría y el psicoanálisis”. En Informe final de beca de iniciación. Buenos Aires: CONICET.
- Borinsky, M. (1999b). “Un corte sincrónico en el estudio de la conformación de un campo profesional: el 2.º Congreso Argentino de Psicología”. En Informe final de beca de iniciación. Buenos Aires: CONICET.
- Burloud, A. (1927). *La pensée d'après les recherches expérimentales de Watt, Messer et Bühler*. París: Alcan.
- Collins, H. (1894). *Résumé de la philosophie de Herbert Spencer*. París: Alcan.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2011). *Psychanalyse et psychologie. Paris-Londres-Buenos Aires*. París: Campagne Première.
- Descombes, V. (1988). *Lo mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de*

- filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hypolite, J. (1950). “Du bergsonisme à l’existentialisme”. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (pp. 442-445). Mendoza.
- Klappenbach, H. (2009). “La psicología argentina al promediar el siglo XX: la figura de Luis María Ravagnan”. *Memorandum*, 17, (pp. 74-87).
- Lacan, J. [1958] (1987). “Observación sobre el informe de Daniel Lagache: ‘Psicoanálisis y estructura de la personalidad’”. En *Escritos II. Siglo XXI*: Buenos Aires. (627-664).
- Lacan, J. [1964] (1987). *El seminario: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (Clase 7: “La anamorfosis”). Buenos Aires: Paidós.
- Lagache, D. [1949] (1980). *La unidad de la psicología*. Buenos Aires: Paidós (2.^a edición).
- Merleau-Ponty, M. [1942] (1949). *La Structure du comportement*. París: Alcan (2.^a edición).
- Merleau-Ponty, M. [1945] (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. París: Gallimard.
- Pucciarelli, E. (1937a). “Introducción a la filosofía de Dilthey”. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos*. La Plata: UNLP.
- Pucciarelli, E. (1937b). “Psicología de la estructura”. *Revista del Centro de Estudios Filosóficos*. La Plata: UNLP.
- Ravagnan, L.M. (1958e). Programa de Introducción a la Psicología. FAHCE, UNLP.
- Ravagnan, L. M. (1961a). Programa de Psicología Contemporánea. FAHCE, UNLP.
- Ribot, T. (1932). *La psychologie allemande contemporaine*. París: Alcan.
- Romero, F. (1941). *Filosofía contemporánea*. Buenos Aires: Lo-sada.
- Roudinesco, É. (1993). *La batalla de cien años*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Vilanova, A. (1990). “Historia de la psicología clínica”. *Boletín Argentino de Psicología*, (3), 6, (pp. 7-19).

**LA ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL EN EL PROCESO
DE FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA)**

*María José Sánchez Vázquez**

Resumen

En este artículo se analiza la situación en la formación respecto del área Ética y la Deontología Profesional de los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Se presenta la síntesis de la investigación llevada a cabo en el marco de la Carrera de Especialización Docente (UNLP). El objetivo general de la misma fue relevar la importancia de la inclusión de conocimientos teórico-aplicados de ética en la formación de grado, a través de una indagación exploratoria de las opiniones, valoraciones y expectativas que diferentes alumnos poseen en función de la formación recibida. Todos los entrevistados coinciden en el valor otorgado a estos conocimientos y destacan la necesidad de su inclusión obligatoria en el plan de estudios, en acuerdo con niveles exigibles de compromiso y responsabilidad social para la próxima asunción de un rol profesional.

* Magíster en Ética Aplicada, Universidad de Buenos Aires. Lic. en Psicología, UNLP. Doctoranda en Psicología. Profesora Adjunta en el área de la Metodología de la Investigación y de la Ética Aplicada a la Psicología, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: mjsanchezvazquez@hotmail.com.

Palabras clave: Ética, Deontología Profesional, Psicología, Formación.

Abstract

This article analyzes the situation in respect of the area Ethics and Professional Ethics of students of the Faculty of Psychology, National University of La Plata. Presents a synthesis of research developed at study postgraduate (Specialization in Higher Education, UNLP). The objective it was to show the importance of including theoretical and applied knowledge of ethics in undergraduate education through an exploratory study of the opinions, values and expectations of students in these terms. All subjects agree on the importance on this knowledge and accentuate its mandatory inclusion in the curriculum, according to professional requirements of social responsibility and citizen compromise.

Keywords: Ethics, Professional Ethics, Psychology, Training.

El espacio de formación ética en el nivel superior de enseñanza

Como parte importante de los estudios sobre la universidad y la educación superior se ubican los análisis correspondientes a los nuevos contenidos y procesos de formación universitaria desde su dimensión pedagógico-didáctica. A partir de las últimas décadas del siglo XX, los temas de ética y deontología profesional y sus modos de transmisión han sido incorporados de manera sistemática, debido al creciente interés académico en el área. Los debates respecto del problema docente de *enseñar o no ética* –disyuntiva signada por el ideal pedagógico de *formar mejores personas, ciudadanos comprometidos y profesionales de calidad*– ha evidenciado la particular transversalidad de la ética respecto de los contenidos y prácticas universitarias vigentes.

Desde una perspectiva dialógica, se entiende la ética como una disciplina filosófica racional, crítica y argumentativa que reflexiona



sobre el fenómeno de lo moral. La moral comprende el conjunto de valores, normas, principios que rigen las acciones de los hombres, transmitido de generación en generación como parte de la tradición y bagaje cultural (Cullen, 2000). Cortina (2001) señala que la ética aplicada se ocupa de reflexionar sobre la presencia de principios y orientaciones morales en los distintos ámbitos de la vida social, constituyendo la aplicación de una moral cívica a cada uno de esos ámbitos. Dada la índole y magnitud de los nuevos conflictos, de alcance mundial, la ética aplicada intenta superar un enfoque disciplinar estrecho por un tratamiento más adecuado a la complejidad misma de los problemas, con claro carácter interdisciplinario abierto al diálogo argumentativo (Bonilla, 2007; Guariglia, 2001). A la ética profesional –subárea aplicada– pertenece la deontología profesional dedicada a enunciar de modo prescriptivo lo que deben hacer o no los individuos en el ejercicio de su actividad profesional. Su objetivo específico es la regulación de sus prácticas públicas a través de la formulación de códigos deontológicos, en sintonía con los constantes y renovados dilemas éticos que presenta la agenda moral actual (Bauman, 2004; Etxeberría Mauleón, 2002). Es necesario no perder de vista que son las mismas comunidades profesionales y científicas las que especifican los parámetros éticos y legales que guían y regulan su accionar en cada época, ajustándose a legislaciones vigentes en el marco de los principios básicos de derechos humanos. Por ello, se vuelve importante la determinación de acompañar, a la intención normativa deontológica, la deliberación autónoma y crítica propia de la ética (Bolívar, 2005; Cortina, A. y García-Marzá; 2003; Ferrero, 2005).

En este panorama, la ética ha sido gradualmente incorporada de modo sistemático en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas profesionales en el nivel superior. La universidad actual se concibe como un espacio privilegiado donde la libertad de pensamiento y expresión es condición indispensable para la vida académica; un lugar de diálogo y confrontación de los distintos puntos de vista en una sociedad pluralista. De modo tal que “los nuevos sistemas de enseñanza superior no sólo deben contribuir a la producción, transmisión y valorización de los conocimientos,

sino también a la educación para la ciudadanía” (UNESCO, 2005: 106). Según Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), es parte de la docencia universitaria vehiculizar la reflexión criteriosa sobre las normas públicas y la conducta de los ciudadanos en los distintos roles desempeñados por cada disciplina. En este sentido, a la universidad no sólo le compete el objetivo tradicional de generar y transmitir conocimientos sino que participa del compromiso público en la formación integral de sus estudiantes, considerando tanto los conocimientos especializados del campo de estudio y las habilidades técnicas de actuación, como el marco de conducta de la actuación profesional entendida también como una actividad moral (Bolívar, 2005). Categorías centrales como autonomía, libertad, responsabilidad, compromiso, solidaridad no pueden ser sólo aprendidas como un conjunto de valores democráticos y cívicos, sino también estar presentes en los distintos espacios universitarios donde la formación académica y culta conviva con lo habitual de una práctica reflexiva sobre la futura profesión a desempeñar (Martínez, 2006).

La dimensión ético-deontológica y su inclusión en psicología. El caso nacional y local

Dada la dimensión pública que la psicología tiene en la actualidad como disciplina profesional, quienes la ejercen no pueden desatender las formas histórico-culturales actuales de pensar al sujeto, sus acciones y las problemáticas surgidas a nivel de las interacciones, con nuevos fenómenos y problemas morales. Los cambios que han venido desarrollándose en la materia intentan reubicar la preparación académica y profesional de los psicólogos en consonancia con criterios de derechos humanos y responsabilidad ética. Para Ferrero (2000), el tratamiento de la dimensión ética en psicología ha ido avanzando desde la reflexión epistemológica hacia una vertiente de mayor peso deontológico. Este deslizamiento se ha vinculado con una creciente formalización de la psicología como profesión, iniciada en los años cincuenta del siglo XX. Tal vertiente deontológica liga la práctica profesional con diferentes niveles de compromiso: el referi-

do a su condición de ciudadano en general; como profesional de la salud en particular, y en relación a su comunidad de pares psicólogos específicamente. Diferentes agrupaciones de entidades nacionales, regionales e internacionales que nuclean a los psicólogos han dado forma al marco ético-regulatorio, brindando novedosos aportes al campo disciplinar en materia deontológica. A nivel internacional puede citarse, por ejemplo, el código deontológico del psicólogo elaborado por el Colegio Oficial de Psicólogos de España del año 1987 como uno de los primeros documentos y un antecedente importante al respecto. La reciente “Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos” (Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada, 2008) corresponde a un logro y punto de reunión importante de los colegas en torno al campo normativo.

Según Hermsilla (2002), un hito principal en la región ha sido el “Protocolo de acuerdo de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos del Mercosur” firmado en Chile en el año 1997, aprobado por AUAPsi en 1999 y avalado por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Este código marco se ha inspirado, a su vez, en documentos internacionales que lo antecedan y que comportan documentos relevantes y de consulta constante; tales como el *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct* (American Psychological Association, 2002). En ellos, se explicita la promoción del compromiso ético a lo largo de la carrera, favoreciendo la formación de competencias ético-axiológicas-deontológicas, y la defensa de los principios de dignidad e integridad de las personas. Por otra parte, los títulos habilitantes para la psicología fueron declarados de interés público (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, resolución 136/042004) e incluidos en el régimen del artículo 43 de la Ley 24.521 de Educación Superior. Dicho artículo establece que las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado requieren de contenidos curriculares básicos y obligatorios; entre ellos, la ética y deontología profesional. En acuerdo con esta normativa, las diferentes unidades académicas de psicología del país y de Uruguay (AUAPsi) han establecido áreas comunes para la homogeneización del título a nivel nacional, con

proyección al Mercosur. La formación en contenidos y capacidades ético-deontológicas comprende un área ineludible que prepara al futuro psicólogo para su intervención adecuada en la comunidad (Ferrero y Andrade, 2007).

Situando el caso de nuestro país, varias investigaciones en la disciplina han referido los cambios necesarios a partir de estos acuerdos y documentos. Existen trabajos nacionales de índole teórico-reflexiva e investigaciones exploratorias recientes que incluyen problemáticas afines. Calo (2000), Sanz Ferramola (2005), Hermsilla, Liberatore, Losada, Della Savia y Zanatta (2006), Michel Fariña y Salomone (2010) y Salomone y Domínguez (2006) han trabajado la importancia de introducir a los futuros psicólogos en el manejo de las normativas éticas y códigos de referencia como guía para la práctica, desde un posicionamiento no heterónimo y haciendo uso del propio discernimiento responsable y de una actitud recursiva, crítica y reflexiva. Asimismo, trabajos de similar talante en países latinoamericanos que indagan y analizan distintos problemas en la formación superior respecto del área, por ejemplo las investigaciones llevadas a cabo por Pasmanik, Winkler y Alvear (2007) sobre el lugar de la vacante de la ética en la formación profesional de los psicólogos chilenos.

En nuestra Facultad de Psicología, entre los años 1997-2000, se realiza un estudio pormenorizado como parte del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular (AUAPsi-UNLP) en relación a los cambios necesarios en el currículo del plan de estudios de la carrera (Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou, 2000). En él se mencionan y destacan las capacidades ético-axiológica-deontológicas como parte fundamental en la formación de las competencias básicas del egresado de psicología. Existen, también, algunos trabajos teóricos en el marco de estudios de posgrado que relevan la importancia de la psicología como disciplina científica y la responsabilidad ética inherente a su práctica (Sánchez Vazquez, 2003, 2008). Finalmente, la investigación presentada en esta contribución corresponde a una indagación del proceso formativo universitario recibido por los estudiantes de grado de la carrera de Psicología (UNLP) en relación al área de la ética y la deontología

profesional. La misma ha sido realizada como trabajo final de los estudios de posgrado de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

La formación ética en la carrera de grado de la Facultad de Psicología (UNLP)

El espacio curricular de la ética no ha sido incluido de modo obligatorio en el plan de estudios vigente (1984) de la carrera de Psicología (UNLP), siendo un área de vacancia curricular. Actualmente, existen recomendaciones institucionales para que sus temáticas sean incorporadas en los diferentes programas de estudio. De modo específico se ha cubierto en parte el área con seminarios optativos de grado, tales como “Psicología y responsabilidad profesional. Consideraciones éticas” (2005); “Ética aplicada y psicología” (2010) y “Problemas éticos de la psicología” (2006 a 2011). Esta oferta académica abarca solo un pequeño porcentaje del número total de estudiantes, apenas el diez por ciento de la matrícula anual cursante correspondiente. Se prevé, al momento del cambio del plan de estudios, la creación de una materia específica para el dictado de ética. La situación planteada trae al menos tres consecuencias relevantes: desigual formación de los alumnos respecto de una de las áreas básicas estipuladas por AUAPsi; insuficiente formación de graduados en contenidos y capacidades ético-deontológicas frente situaciones futuras de conflictos ético-profesionales; y necesidad de recurrir a la formación de posgrado, en general paga, para completar estos aspectos deficientes.

A partir de esta situación académica, los interrogantes surgidos en el presente estudio exploratorio pueden describirse del siguiente modo: ¿consideran los alumnos que los conocimientos recibidos durante la carrera respecto de cuestiones éticas y deontológicas son suficientes en su formación de grado?; ¿qué nuevos conocimientos se necesitan incluir en la formación de grado de los alumnos de las carreras de Psicología (UNLP) respecto del área de la ética?; ¿cuál es la opinión de los alumnos de las carreras de Psicología (UNLP)

sobre la inclusión obligatoria del área ética y deontología profesional en su formación de grado?; ¿existen variaciones en la comprensión de las problemáticas éticas y deontológicas actuales de los alumnos de las carreras de Psicología (UNLP) al recibir o no una formación sistemática sobre ella? Su objetivo principal consistió en relevar la importancia de la inclusión de los conocimientos teórico-aplicados en ética y deontología profesional en la formación de grado, a través de las opiniones, valoraciones y expectativas que los alumnos de psicología poseen en función de la formación recibida y de la próxima asunción de un rol profesional.

Método

Se trata de un diseño de tipo flexible y de enfoque cualitativo, con triangulación de técnicas. La investigación se centra en la perspectiva de los sujetos participantes a partir de sus experiencias como alumnos de la carrera de Psicología.

Sujetos: Estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, con y sin formación sistemática en el área de la ética y la deontología profesional; cursantes durante el período 2005 a 2009.

Se seleccionó una muestra no aleatoria, compuesta por 30 participantes, divididos en dos grupos: (A) 15 sujetos participantes que hayan realizado alguno de los seminarios optativos correspondientes al área y (B) 15 sujetos participantes que no hayan realizado alguna materia o seminario optativo del área.

Procedimientos y Materiales: Como las características de los dos grupos muestrales fueron diferentes en relación al tipo de contacto (contexto espacio temporal), se decidió obtener la información mediante dos técnicas principales: microexperiencia áulica con relato de la experiencia (Técnica 1) y cuestionario semiestructurado (Técnica 3). Para el grupo (A), además, se aplicó la observación participante (Técnica 2) como procedimiento contrafáctico para

convalidar datos obtenidos. La triangulación de técnicas pudo así aumentar el criterio de credibilidad científica, lo que resulta en la validez interna de la información obtenida.

El instrumento consistió en utilización de viñetas-caso *ad-hoc* con situaciones de dilemas ético-deontológicos. El material fue presentado a los alumnos en cuatro oportunidades durante el desarrollo del seminario optativo (entre los años 2008-2009). A partir de cada presentación se realizó un intercambio verbal entre los alumnos donde era requerido desarrollar argumentos éticos y toma de posición frente al conflicto presentado. La docente a cargo realizó las intervenciones pertinentes de acuerdo a la demanda grupal y llevó a cabo anotaciones en la observación de las interacciones producidas. La presentación y discusión tuvo un tiempo estimado de 90 minutos en cada oportunidad. En un segundo momento, a partir de una consigna verbal se obtuvieron relatos individuales de 15 alumnas y alumnos que participaron en la microexperiencia áulica, de aproximadamente 30 minutos cada uno. Estos relatos aportaron información relevante, permitiendo contextualizar lo sucedido a partir de la percepción en primera persona.

Para el grupo (B) la técnica utilizada fue el sondeo a través de un cuestionario semiestructurado, administrado vía Internet. Se relevó información referida a las percepciones de alumnos en relación a un área de formación relativamente desconocida. En este sentido, la experiencia que se indaga es, en particular, la ausencia de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje y la estimación que de ello pueden hacer los mismos actores. El tiempo estimado para la realización de las mismas fue de 30 minutos. Los protocolos fueron enviados y devueltos de forma electrónica.

Resultados

Respecto del Grupo (A) el trabajo de reconstrucción permitió identificar ciertas recurrencias verbales y observacionales que fueron leídas como patrones a partir de los cuales se ordenaron y elaboraron las categorías sintéticas. El proceso de síntesis dio lugar

a la identificación de dimensiones que reunieran la información recurrente. Como resultado se obtuvieron las siguientes dimensiones: **(A) Situación académica.** Ubican al participante en relación al año que cursa y su cercanía con la obtención del título; **(B) Conocimientos.** Manejo general de información respecto del tema en cuestión y a sus fuentes; **(C) Formación.** Referido a la instrucción formal recibida dentro y fuera del circuito académico en temas éticos y deontológicos; así como la frecuencia, continuidad y profundidad de los mismos; **(D) Comprensión.** Refiere a la apropiación cognitiva realizada del conocimiento recibido, y/o experiencia vivenciada en la formación en relación al tema de indagación; **(E) Valoración.** Juicios y enunciados evaluativos que el participante hace respecto de sus conocimientos y/o experiencias en el área, así como de la situación académica (vacancia o no) en relación al tema de indagación; y, **(F) Interacción.** Incluye las respuestas y acciones observadas en el contexto de intercambio dialógico. Refiere un microanálisis interparticipante en función de la participación grupal, las argumentaciones sostenidas y los procesos explicitados de ratificación o rectificación en la toma de posiciones ético-deontológicas. A continuación, se detallan algunos extractos de respuestas representativas que dan cuenta de las dimensiones y categorías señaladas:

Dimensión: Situación Académica

(5.º año): “Es una actividad que no había hecho nunca en la carrera. Es decir, en los cinco años que llevo en la Licenciatura, muchas veces tuve que analizar casos clínicos, pero los que hemos tratado en el seminario, supusieron un mayor esfuerzo y significaron una innovación, porque requería ubicarme como agente moral, que toma las decisiones en función de ciertos criterios éticos [...]”.

Dimensión: Conocimiento

(5.º año): “Si bien, al inscribirme no sabía de qué se trataba el seminario en profundidad, fue muy acertado haber transitado por estas horas semanales que me fueron aportando varias cuestiones que

no son menores para nuestra práctica, las cuales desconocía, como los Códigos, la profesión pensada como una dimensión pública, la responsabilidad vista desde diferentes ángulos [...]”.

Dimensión: Formación

(6.º año): “A lo largo de la carrera siempre me llamó la atención que en el curso de ingreso, acertadamente, se nos diera como parte de la bibliografía el Código de Ética y la Ley de Ejercicio Profesional, pero después en los primeros años, y hasta el último incluso, el tema no formaba parte de la perspectiva con la que se enseñaba psicología en nuestras aulas”.

Dimensión: Comprensión

(6.º año): “En relación al seminario, yo me voy conforme con lo abordado [...] Hemos logrado poder analizar diferentes situaciones desde diferentes perspectivas y no quedarnos con los que nos viene dado. Esto produce un movimiento que incita a la creación y producción [...] uno se encuentra teniendo que pensar cómo actúa y allí es donde intervienen nuestros atravesamientos”.

Dimensión: Valoración

(5.º año): “Más allá de las elecciones personales de cada uno frente a distintos problemas u obstáculos que se nos vayan presentando, o ante la simple toma de decisiones, me parece fundamental poder justificar nuestras opiniones y decisiones futuras desde un punto de vista ético, y es por ese motivo que considero que el seminario nos da herramientas esenciales para poder hacerlo.”

Respecto de la observación en función de la *Dimensión Interacción*, la bitácora de campo ha arrojado elementos interesantes para la elaboración y el entrecruzamiento de las dimensiones tratadas. Por un lado, fue notable el intercambio dialógico establecido entre los alumnos. Se pudo observar a la mayoría de los sujetos en alguna situación de participación activa, exponiendo sus posturas frente al

caso presentado y la predisposición del resto a escucharlo. Este dato de observación fue confirmado posteriormente en las entrevistas: al relatar la microexperiencia, varios participantes refieren la situación vivenciada como “muy positiva”, diciendo haberse sentido “respetados” al momento de dar la propia opinión, a la vez que “exigidos” por tener que explicitar una posición ética personal y argumentada. Por otra parte, los participantes suelen estar muy atentos a posibles intervenciones de la docente en momentos donde aparecen conflictos sobre qué actitud ética-deontológica tomar respecto de algunos de los casos. Tales intervenciones han generado un reordenamiento de la situación de interacción. Este dato, también ha sido corroborado en las entrevistas posteriores: varios refieren que la situación de discusión, interviniendo ellos mismos pero también la docente a cargo, les ha resultado “más productiva”, e incluso ser “la que más disfrutamos”. Otros, dicen haber sentido que “la modalidad pedagógica de abrir el debate ético” ha habilitado “un nuevo modo de pensar los casos y analizar las prácticas profesionales”.

Con un mecanismo cognitivo similar (análisis y comprensión) se ha trabajado el material obtenido en el Grupo (B). La diferencia operativa tiene que ver aquí con que se analizaron las respuestas de los sujetos de este grupo a partir de las dimensiones ya elaboradas en el primer grupo y adaptadas a su situación. La finalidad metodológica ha sido aquí doble: en primer lugar, obtener una categorización rápida de las respuestas a partir del instrumento autoadministrado; y en segundo lugar, permitir la comparación efectiva entre ambos grupos investigados. A continuación, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos según las respuestas de los participantes del Grupo (B):

En la dimensión Situación Académica, la mayoría (60 %) son alumnos de 6.º año de la carrera, con 28 materias en promedio rendidas sobre las 33 totales de la Licenciatura. Ninguno ha cursado el seminario optativo en el área (criterio de inclusión). Respecto del Conocimiento, la mayoría dice saber de qué se trata la ética, la moral y la deontología profesional, ofreciendo distintas definiciones. Se evidencia una búsqueda bibliográfica (Internet, literatura especializada, etc.), y se refieren otras fuentes del conocimiento

tales como alguna asignatura de la carrera (Psicología Laboral, Psicología Experimental, Psicología Forense, Psicopatología II) o por medios masivos de comunicación (televisión, diarios, etc.). En algunos casos, existe una confusión conceptual entre los tres términos mencionados. La mayoría no refiere tener conocimiento de la existencia de un seminario optativo específico en la carrera. En relación a la Formación, la totalidad de los entrevistados ha sostenido la insuficiencia curricular respecto del área estudiada, considerándola de vacancia. Si bien reconocen la importancia de un tratamiento sistemático en estos temas para su futuro profesional, sin embargo, ninguno ha realizado algún tipo de trayecto formativo en ética o deontología profesional por fuera de la Licenciatura o Profesorado, tales como cursos, seminarios, conferencias, etc. La dimensión de la Comprensión ha proporcionado respuestas unánimes respecto de las falencias formativas en los trayectos académicos realizados. Los participantes ubicaron la desinformación o falta de formación en la temática como un problema dentro de la insuficiencia formativa que otorga la carrera. Todos acuerdan en no estar o sentirse preparados para enfrentar situaciones profesionales donde pudieran aparecer cuestiones ético-deontológicas a resolver. Por último, en la dimensión de la Valoración-Metarreflexión, nos encontramos con que todos los participantes dicen haber reflexionado sobre estas problemáticas entre sus compañeros, amigos y familiares, en ámbitos no universitarios. Algunos refieren no haberlo hecho en ámbitos académicos, ni siquiera de modo asistemático. Aquellos que sí sostienen haber reflexionado durante su carrera, sitúan el momento en referencia a algunas cuestiones clínicas. Respecto del valor otorgado al conocimiento, formación y comprensión de las cuestiones ético-deontológicas todos los entrevistados estiman y otorgan gran importancia a contar con estas herramientas teórico-aplicadas, en función de un posicionamiento profesional frente a los nuevos dilemas morales de época y al trabajo del psicólogo.

Conclusiones

Es preciso, en esta instancia, recordar el nuevo e inusitado escenario moral que como sociedad vivimos y la necesidad de una formación de calidad en nuestros futuros profesionales. Esta realidad amerita incluir de modo inexcusable la ética y la deontología profesional en aquellos espacios curriculares de la educación superior donde constituyen todavía un área de relativa vacancia. En atención a esta necesidad, el presente estudio ha querido relevar la situación actual en la carrera de Psicología (UNLP) desde el punto de vista de los alumnos de grado. A partir de los datos relevados y de las relaciones establecidas entre las dimensiones investigadas, se han podido establecer distintas consideraciones finales, a saber:

- Un relativo desconocimiento de temáticas y problemáticas ético-morales generales y particulares de la disciplina. La manifestación recurrente de esta cuestión ha evidenciado cierta desinformación y/o falta de interés respecto de búsqueda de fuentes especializadas al respecto. Sin embargo, una vez realizado el trayecto formativo en el área (para el caso del primer grupo) o la inmersión en las preguntas del cuestionario (en el segundo grupo), se pone de manifiesto un creciente interés por estos temas.

- La relevancia dada por los entrevistados al proceso de formación recibido o no en el área. Esto ha supuesto la importancia desde los alumnos por la inclusión en el grado de conocimientos específicos del área ética y deontología profesional, percibiendo así el vacío en la preparación de un saber-hacer ético que ayude a la toma de decisiones profesionales futuras.

- La manifestación del descontento y de la preocupación por la ausencia de estas temáticas en la carrera, y la afirmación consecuente de la obligatoriedad de una asignatura específica en el plan de estudios. Esto evidencia un proceso cognitivo que incluye la comprensión, apropiación y valoración de los fenómenos y problemáticas ético-morales para la futura práctica profesional.

- De modo comparativo, no ha habido diferencias significativas entre ambos grupos respecto de la importancia que debería tener el área en la carrera. Todos los entrevistados coinciden en la valoración



que otorgan a la formación de habilidades y actitudes éticas acorde a los tiempos actuales.

Tal como sostuvimos al inicio, la Psicología en el grado se va conformando cada vez más con un perfil generalista, el que intenta combinar formación teórica-aplicada actualizada con niveles exigibles de compromiso y responsabilidad. Así, la formación en competencias ético-axiológicas-deontológicas promueve profesionales atentos a prácticas dignas, solidarias y justas. Desde sus protagonistas (los alumnos de grado) la percepción de esta situación existe y forma parte importante de sus puntos de vista con relación a las debilidades formativas de nuestra unidad académica. Nos parece de suma importancia poder seguir construyendo conocimiento a partir del desarrollo de nuevas investigaciones, las que puedan profundizar la actual y detectar otras necesidades de la población estudiantil en el área estudiada, puesto que “hay que contemplar también la posibilidad de que nos imputen moralmente no solo las consecuencias de nuestras acciones sino también las de nuestras omisiones” (Etxeberria Mauleón 2002: 179).

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2002). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. *American Psychologist*, 57 (12), (pp. 1060-1073).
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), (pp. 93-123). En <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002406>>, 22 de octubre de 2011.
- Bonilla, A. (2007). “Ética: cuestiones y problemas contemporáneos”. En *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, XVIII, 75, (pp. 362-369).
- Calo, O. (2000). “Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino”. En *Fundamentos en Humanidades*, I, II, (pp. 7-12).

- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. y García-Marzá, D. (eds.) (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos.
- Cullen, C. (2000). “El debate ético contemporáneo”. En Espósito, I. (comp.), *Psicopedagogía. Entre aprender y enseñar*, (pp. 99-110). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Etxeberria Mauleón, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ferrero, A. (2000). “La ética en psicología y su relación con los derechos humanos”. En *Fundamentos en Humanidades, II* (1), (pp. 21-42).
- Ferrero, A. (2005). “El lugar de la ética en la universidad: la docencia universitaria como práctica de formación ciudadana”. En *Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*, 2 (1), (pp. 76-79).
- Ferrero, A. y Andrarde, E. (2007). “Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino”. En *Fundamentos en Humanidades, VIII*, 15, (pp. 163-178).
- Guariglia, O. (2001). *Una ética para el siglo XXI. Ética y derechos humanos en un tiempo postmetafísico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hermosilla, A. M. (2002). “La enseñanza de la deontología de la Psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social”. En *Fundamentos en Humanidades, III*, (1-2), (pp. 147-156).
- Hermosilla, A. M.; Liberatore, G.; Losada, M.; Della Savia, P. y Zanatta, A. (2006). “Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación”. En *Fundamentos en Humanidades VII* (13-14), (pp. 91-106).
- Martínez, M. (2006). “Formación para la ciudadanía y educación superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, (pp. 85-102).
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). “La Universidad como espacio de aprendizaje ético”. En *Revista Iberoamericana de educación*, 29, (pp. 17-42).

- Michel Fariña, J. y Salomone, G. (coord.) (2010). *Ética y ciencia. De la eugenesia al tratamiento contemporáneo de las diferencias humanas*. Proyecto IBIS/ AESTETHIKA. Universidad de Buenos Aires.
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. En <<http://esdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>, 25 de octubre de 2011.
- Pasmanik, D.; Winkler, M.I. y Alvear, K. (2007). “Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas”. En *Terapia Psicológica*, 25, 1, (pp. 5-24). En <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78525101>>, 25 de octubre 2011.
- Piacente, T.; Compagnucci, E.; Schwartz, L. y Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Salomone, G. y Domínguez, M.E. (2006). *La transmisión de la Ética. Clínica y Deontología. Volumen I: Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2003). *Ética, responsabilidad científica e investigación psicológica*. Tesis final de maestría. Manuscrito inédito. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2008). “Ética y Profesión: La responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología”. En *Fundamentos en Humanidades*, IX, I (17), (pp. 145-161).
- Sanz Ferramola, R. (2005). “La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as”. En *Fundamentos en Humanidades*, VI, I (11), (pp. 89-99).
- Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada (2008). *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos*. En <<http://www.sipsych.org/DeclaracionUniversaldeprincipioseticos.pdf>>, 10 de Marzo 2009.

LOS CUERPOS DEL SISTEMA SEXO/GÉNERO. APORTES TEÓRICOS DE JUDITH BUTLER

*Ariel Martínez**

Resumen

En el presente artículo se presentan algunos lineamientos generales sobre la distinción sexo/género y su impacto en la delimitación de la categoría *cuerpo* en la teoría feminista. Luego se ofrecen argumentos que cuestionan el dimorfismo sexual en términos naturales, a partir de conceptualizaciones de Judith Butler, de la ambigüedad de cuerpos intersexuales y de ciertas prácticas corporales subversivas. En esta línea, se exponen aproximaciones esencialistas y constructivistas en relación con el *cuerpo* , ilustradas a partir de los planteos de Luce Irigaray y Judith Butler. Finalmente, se concluye la necesidad de someter a debate la categoría *sexo* como ocasión privilegiada para reformular las múltiples conceptualizaciones que involucran la dimensión del *cuerpo* .

Palabras clave: sexo, género, cuerpo, Judith Butler.

* Lic. en Psicología, UNLP. Becario Doctoral, CONICET. Integrante del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG) / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP - CONICET), FaHCE, UNLP. Docente de Psicología Evolutiva II, FaHCE, UNLP. E-mail: amartinez@psico.unlp.edu.ar.



Abstract

This paper presents some general ideas on the sex/gender distinction and its impact on defining the concept of body in feminist theory. Given Judith Butler's conceptualizations, intersex body ambiguity and certain subversive bodily acts, arguments that question sexual dimorphism as natural are provided. Along these lines, an essentialist and constructivist approach regarding the body is made, as discussed by Luce Irigaray and Judith Butler. Finally, it is concluded that there is a need for discussion about the category of sex as a way of redefining the numerous conceptualizations that involve the dimension of body.

Keywords: Sex, Gender, Body, Judith Butler.

En la actualidad, gran parte de intelectuales provenientes del psicoanálisis y de los estudios de Género han centrado sus producciones teóricas en torno a la categoría *cuerpo*, en gran medida a causa del giro intelectual que ha provocado el impacto de la teoría feminista en los últimos cuarenta años. Es así que el *cuerpo*, y su compleja relación entre *sexo* y *género*, comienza a recibir progresivamente especial atención en las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, tal como señala Rosi Braidotti (2000), existen importantes divergencias en torno a dicha temática.

En este contexto, en una primera instancia, se presentan algunos lineamientos generales sobre la distinción *sexo/género* y su impacto en la delimitación de la categoría *cuerpo* en la teoría feminista. Luego se ofrecen argumentos que cuestionan el dimorfismo sexual en términos naturales, a partir de conceptualizaciones de Judith Butler, de la ambigüedad de cuerpos intersexuales y de ciertas prácticas corporales subversivas. En esta línea, se exponen aproximaciones esencialistas y constructivistas en relación con el *cuerpo*, ilustradas a partir de los planteos de Luce Irigaray y Judith Butler. Finalmente, se concluye la necesidad de someter a debate la categoría *sexo* como ocasión privilegiada para reformular las múltiples conceptualizaciones que involucran la dimensión del *cuerpo*.

El tema es complejo y, por motivos de espacio, se han privilegiado algunos ejes en detrimento de otros. No se pretende abarcar de manera exhaustiva la temática planteada, más bien trazar líneas para una posible aproximación.

Sexo/Género. Algunas delimitaciones conceptuales

Tal como señalan especialistas en el tema, los movimientos de liberación de las mujeres surgidos en los años sesenta, anclados en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, han desplegado una prolífera producción intelectual multidisciplinaria (Femenías, 2002; Dorlin, 2009) que rápidamente comenzó a configurar la denominada *Teoría Feminista*. Desde allí se dirigieron los intentos de visibilizar a las mujeres en la esfera de lo social, explicar su opresión y alcanzar el logro de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres en todos los ámbitos. Aunque las formas de explicar la subordinación fueron diversas, todas tomaban como referencia la categoría *mujer*. Posteriormente, la introducción de la categoría *género* complejizó el debate, instalando un análisis relacional contextualizado que permitió reformular la noción de *mujer* a-histórica, esencial y universal (Cangiano y DuBois, 1993). Como categoría de análisis, el *género* ofreció herramientas útiles para la comprensión del carácter relacional y del largo proceso histórico de construcción social que sostiene la diferencia entre varones y mujeres. Al mismo tiempo, denunció la lógica binaria y excluyente que ordena la distribución del poder entre varones y mujeres de forma no equitativa (Burin & Meler, 1998, 2000). En suma, la introducción del *género* en el campo del feminismo produjo un gran avance en la comprensión de la diferencia entre varones y mujeres como producto de normas culturales, un avance teórico significativo ya que permitió comenzar a pensar la subordinación de las mujeres por fuera del campo de la naturaleza.

En este contexto conceptual, el *género* se delimita por oposición al concepto de *sexo* –concebido como un hecho biológico–. El *género* es estrictamente identificado con el conjunto de significados

que diferencian a varones de mujeres: activo/pasivo, proveedor/ama de casa, público/privado, cultura/naturaleza, razonable/emocional, competitivo/compasiva. En contraste con esto, el *sexo* refiere a los cuerpos de varones y mujeres, en tanto fijos, inmutables y naturales. Tal como señala Jason Glynos (2000), esta distinción se encuentra en la base del denominado *fundacionalismo biológico*. Dicho modelo teórico, a diferencia del determinismo biológico, incorpora explicaciones que dan cuenta cierta construcción social, aunque siempre bajo la forma de significados culturales que recubren al cuerpo como base natural y neutra. El fundacionalismo biológico se suscribe a la idea de que *sexo* y *género* existen como dominios relativamente autónomos, donde el primero funciona como un inhibidor de las posibilidades del segundo. En este sentido, la categoría *sexo* proporcionó un punto de referencia incuestionable, de modo que la posibilidad de deslindar una identidad específicamente femenina encontró su soporte en el incuestionable dimorfismo que el *sexo* impone al *cuerpo*.

Gayle Rubin (1986), en su clásico artículo *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo"*, utiliza la categoría *Sistema de Sexo/Género* para delimitar aquellos aspectos de la vida social que producen y sostienen la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales. Rubin define al *Sistema de Sexo/Género* como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Rubin, 1986: 97). De este modo, Rubin vertebró su pensamiento sobre la consolidación del binomio *sexo/género*, que entreteje el fundacionalismo biológico como forma privilegiada para pensar la forma en que los cuerpos adquieren significados sociales.

Desde este punto de mira, el cuerpo es entendido como una unidad orgánica autónomamente integrada. Aspectos como la raza, la sexualidad, el género constituyen atributos del cuerpo delimitado como una superficie pasiva y fija, como un real prediscursivo, determinado biológicamente (Fernández, 2003). Si bien la anatomía es uno de los criterios más importantes para la clasificación de los seres humanos, es evidente que la biología *per se* no garantiza las

características que socialmente se le asignan a cada uno de los sexos. Es a partir de aquí que comienza a circunscribirse al *género* como la interpretación cultural del *sexo*. Entonces, el *género* es a la cultura, lo que el *sexo* es a la naturaleza.

Actualmente, la proliferación de la teoría *Queer* y los estudios culturales ha desestabilizado la categoría *sexo* a partir de las fuertes críticas esgrimidas contra la noción de *identidad* y *naturaleza* (Butler, 1999; Nouzeilles, 2002). La tendencia actual de entender las identidades en términos fragmentarios arrastra hacia el debate la clásica distinción *sexo/género*. La diseminación de las ideas post-estructuralistas a principios de los setenta (frecuentemente vinculada con Foucault y Derrida) instaló fuertes críticas a las oposiciones binarias. Por otra parte, la idea de *naturaleza* comienza a cuestionarse como un existente localizado por fuera de los discursos sociales. La idea de *naturaleza* se encontraría, entonces, configurada por interpretaciones de un momento histórico particular con fines legitimadores de un estado de cosas. En este sentido, lo *natural* debe entenderse como lo profundamente arraigado en convencionalismos sociales (Haraway, 1992). Desde este punto de vista teórico la noción de *género* se extiende hasta abarcar la oposición misma de *sexo/género* (o *naturaleza/cultura*), entendida como un efecto discursivo que ubica tal oposición por fuera de los límites del discurso, pues es el propio discurso el que genera la distinción discursivo/extra-discursivo. Por tanto, *sexo* y *género* no adquieren su valor oposicional por fuera de los significados culturales.

La morfología corporal: el dimorfismo sexual... y más allá

Como ya se ha señalado, el pensamiento feminista de la *Segunda Ola* se ha construido sobre la base de una concepción de *cuerpo* naturalmente y dimórficamente diferenciado. El *cuerpo*, en estos términos, constituye una superficie sobre la cual el género opera como un acto de inscripción cultural (Butler, 1999). Es a partir de la inmutabilidad del *sexo* que se discute la construcción social del *género*. A mediados de la

década del ochenta, Judith Butler irrumpe en la escena académica del feminismo norteamericano. Los argumentos que la autora despliega allí imprimen un giro en la forma de pensar el *sexo* tal como era conceptualizado por las feministas que la precedieron. Los aportes de Butler sugieren que, contrariamente a lo que suele pensarse, el *sexo* no constituye la base sobre la cual el *género* se deposita a través de la socialización para recubrir armónicamente su superficie. Por el contrario, el *género* instituye la *diferencia sexual* anatómica como hecho *natural*. El discurso de la *diferencia sexual*, como hecho *natural*, apela a un aspecto particular de la biología: la reproducción sexual. Así, bajo el signo discursivo de la reproducción sexual, los cromosomas, las hormonas y los genitales, dimórficamente decodificados, se constituyen como el soporte sustancial de la esencia del sexo natural (Laqueur, 1994; Fausto-Sterling, 2004).

Como ya se ha mencionado, la distinción *sexo/género* supone que siempre es posible diferenciar nítidamente entre lo biológico –*sexo*– y lo cultural –*género*–. Al mismo tiempo supone la maleabilidad del *género* frente al carácter permanente e inmutable del *sexo*. Finalmente, tal binarismo supone la idea de que en la dimensión biológica siempre es posible hallar la distinción entre mujeres y varones.

Sin embargo, varias pensadoras han destacado que el abismo de la diferencia que la *naturaleza* parece determinar entre los cuerpos de ambos sexos ofrece matices. En este sentido, y en la misma línea que Butler, se trataría más bien de una ideología que impone el modelo de la diferencia sexual. Thomas Laqueur (1994) ha señalado que en el siglo XVI los científicos consideran al cuerpo humano como básicamente uno: el cuerpo masculino y femenino no se consideraban fundamentalmente diferentes. Durante un largo período se puso el acento en las similitudes entre el cuerpo masculino y el cuerpo femenino. Este planteo de Laqueur en relación con la existencia de un sexo único, que se mantuvo desde la Antigüedad Clásica hasta el Renacimiento, sugiere un modelo masculino –referido a los escritos e ilustraciones de Aristóteles y Galeno–. La vagina era considerada un pene invertido, mientras que el útero era visto como un escroto interno. Los órganos genitales del varón, plegados hacia dentro,

conformaban los órganos genitales de la mujer. Esta paridad topológica es la que permite hablar de un *sexo único*. Varones y mujeres se encuentran vinculados por una anatomía común. Esto permite ver la ruptura de la relación mimética entre *sexo* y *género*, pues vemos cómo el autor demuestra que dos géneros –sociales– coexistían de manera pacífica con un solo *sexo*. Solo hacia fines del siglo XVII comienzan a circular nuevos nombres y categorías que dejan atrás las representaciones de *sexo único* e instalan la diferencia de los sexos –por ejemplo el descubrimiento del clítoris–. Cada órgano recibe existencia e inteligibilidad en función de nuevas nomenclaturas. En el transcurso del siglo XVIII y a principios del siglo XIX, entonces, el cuerpo femenino era descrito de forma cada vez más diferenciada (Lacqueur, 1994). Con la aparición de la endocrinología a principios del siglo XX, la sexualización del cuerpo ya no estaba restringida a las estructuras morfológicas del cuerpo. Las pruebas del binario se buscaron, y se encontraron, en todas partes.

Sin embargo, no faltan conocimientos que aportan pruebas y cuestionan la distinción de los cuerpos en dos sexos. Fausto-Sterling (2003), por ejemplo, ha señalado que la compleja organización del cuerpo humano no es compatible con la estricta división dualista entre los cuerpos masculino y femenino. Aun así, la autora sugiere que a pesar de los indicios que demuestran que el *sexo* ofrece una variedad de matices que deben ser analizados en detalle, la presunción del binario es lo suficientemente fuerte para contrarrestar la evidencia que cuestiona su organización dicotómica. El binario parece ser tan evidente *per se* que la distinción entre los sexos se proyecta en las funciones corporales.

La intersexualidad y la transexualidad desafían fuertemente las concepciones de cuerpo que subyacen al binario *sexo/género*. Especialmente la intersexualidad cuestiona el modelo dimórfico de la *diferencia sexual*, sobre todo a partir de que las cirugías de reasignación de sexo constituyen un testimonio sobre el establecimiento de nuevos contornos a cuerpos con morfologías ambiguas. No se trataría más que de la reinscripción literal del *sexo* en *cuerpos desobedientes* (Fernández, 2004). El cuestionamiento de la reificación del binario *sexo/género* se encuentra contenido, al menos en parte,

en la evidencia de que el *sexo* no ofrece una morfología binaria exhaustivamente clasificable (Kessler y McKenna, 2000). La Teoría *Queer* –inaugurada, entre otras autoras, por Judith Butler– supone transgredir los límites para dismantelar finalmente no solo las jerarquías basadas en el *sexo* y el *género*, sino las categorías mismas que circulan en el debate. Sin embargo, como señala Butler (1993), la subversión puede conducir a resultados inesperados que pueden no ser transgresores. A pesar de que en *Gender Trouble* Butler (1999) deja deslizar la posibilidad de que la proliferación de representaciones que parodien el *género*, como el travestismo, constituye un modo de subvertir las normas dominantes de género, posteriormente, en su ensayo *Gender is burning* (1993), la autora aumenta el espesor de la complejidad del tema, pues señala la posibilidad de que una aparente desnaturalización del *género* dé lugar a la reconsolidación de las normas hegemónicas de *género*. Evidentemente, Butler logra deslindar que el hecho de parodiar otro género –como en el caso del travestismo o las escenificaciones *Drag Queen*, entre otras– no alcanza para desplazarlas. El travestismo, entonces, es concebido como un lugar que reúne cierta ambivalencia. Butler no descarta la idea de que el travestismo guarda potencialidad subversiva, pues es indudable que señala el corazón mismo de la estructura imitativa del género hegemónico, al mismo tiempo que cuestiona la idea de naturalidad y originalidad de la heterosexualidad. Pero reflexionar sobre la heterosexualidad conduce a la autora a deslindar dos mecanismos, entre muchos otros, a través de los cuales opera, a saber: naturalizarse y afirmarse como el original y la norma. Sin embargo, todo parece indicar que su potencialidad normativa se filtra en sus propias fisuras para no resignar espacios de poder e impedir posibles trastocamientos, pues hay escenificaciones travestis que reidealizan las normas heterosexuales sin cuestionarlas, entonces se generan esferas en las que la heterosexualidad puede admitir su falta de originalidad y de naturalidad y aun así seguir ejerciendo su poder. En este sentido, en palabras de Butler, “there is no original or primary gender that drag imitates, but *gender is a kind of imitation for which there is no original*; in fact, it is a kind of imitation that produces the very notion of the original as an effect and consequence



of the imitation itself”[no hay un género original o primario al que el travestismo imita, sino que el *género es un tipo de imitación que no tiene original*, que produce la noción de original como efecto y consecuencia de la imitación misma] (Butler, 1993a: 313 [Traducción de M. Serrichio], cursivas de la autora). Después de todo, la totalidad de las expresiones de la identidad sexual y de género dependen del sistema dicotómico de sexo/género para su expresión. Incluso la *homosexualidad* y la *heterosexualidad* son categorías cuya significación dependen de morfologías corporales dimórficamente diferenciadas (Butler, 1999, 1997).

En esta línea, Judith Butler (1999) detecta el componente heterosexista que atraviesa el binomio masculino/femenino. A su criterio, es la categoría de *diferencia sexual* la que determina, en última instancia, los criterios de inteligibilidad dentro del campo social. En otros términos, se instituye una matriz desde la cual se organiza las identidades y se distribuyen los cuerpos, en donde se les otorga un significado específico. Los aportes de Butler permiten un primer movimiento hacia el desmontaje del *sistema sexo/género*. En esta línea, la matriz de inteligibilidad que Butler deslinda, claramente heterosexual, determina que un ser humano corresponde siempre a un *género*, y que dicha pertenencia acontece en virtud de su *sexo*. De este modo, se produce un encadenamiento que establece una continuidad coagulada entre *sexo, género, deseo y práctica sexual*, lo que otorga inteligibilidad a los cuerpos que guardan estabilidad, coherencia y unicidad en su identidad personal, incluso torna un imperativo la complementariedad entre sexos diferentes.

Actualmente, quienes se localizan como *transgenders* se muestran fuertemente en contra de aquellos intersexuales y transexuales que intentan ingresar fluidamente a la norma de sexo/género. Esta tendencia de tornarse inteligible mediante intervenciones quirúrgicas y hormonales revela los mecanismos de regulación a través de los cuales se instala la diferencia sexual. En este sentido, la inestabilidad interna del *sistema sexo/género* se produce, especialmente a partir de que intersexuales y transexuales rechacen aquellas prácticas normalizadoras que imponen morfologías ideales (Turner, 1999). Esta perspectiva sugiere que la autodefinición mediante una

identidad unívoca, no solo por parte de intersexuales y transexuales, nunca es exitosa en su posibilidad de captar una definición coherente, monolítica y unívoca de *varón* o *mujer*, así como tampoco de *heterosexual* u *homosexual*.

Tal vez, las prácticas corporales de travestis y transexuales, así como el hecho de que un número significativo de personas nacen con genitales ambiguos puedan subvertir las certezas heterosexuales. Tal como señala Foucault (2008), las categorías sexuales han sido asignadas a partir del siglo XIX. Este proceso de clasificación se ha acelerado y ha proliferado una enorme variedad de las identidades sexuales que resultan paradójicas y ambiguas. Los sujetos que portan estas identidades no pueden ser claramente clasificados en la dicotomía *varón/mujer*, por lo que las categorías parecen agotarse en su potencialidad de otorgar sentidos.

En esta línea, resulta de gran utilidad develar el modo en que funciona el recurso de apelar a la *naturaleza* con existencia extradiscursiva, como ya se ha referido, a partir de la cual se establece la construcción del *sexo*. El modo naturalizado en que entendemos los cuerpos requiere de la *diferencia sexual*. En principio, es una necesidad dedicar más espacio a las reflexiones teóricas que instalan el debate sobre el carácter artificial de la *diferencia sexual*. Es así que, a partir del impacto del pensamiento de Foucault, Butler sugiere que denunciar la dimensión *contra natura* de la naturaleza es el primer movimiento hacia la subversión de las normas de *género* que construyen el *sexo* como un sitio natural que organiza el campo de lo humano a partir de exclusiones que debieran a tornarse inaceptables.

Sobre los límites del sexo: el cuerpo en Irigaray y en Butler

Actualmente, la crítica que apunta a la noción morfológica de *sexo* ha erosionado la confianza en el binario *sexo/género*; incluso gran cantidad de intelectuales dirigen sus producciones teóricas hacia su desaparición. Esto ha traído múltiples problemas. Varias



intelectuales provenientes del campo del feminismo no se muestran en conformidad con el alcance de las ideas construccionistas, ya que renunciar a una noción corporal de lo femenino implica quitar anclaje material al concepto central que da sustento a los reclamos políticos que le dieron origen.

Por un lado, una solución posible pareciera ser definir a las mujeres como aquellas que portan un *cuerpo femenino*. Pero ¿cuál es el significado de estas anatomías? ¿Cuál es la conexión entre la *anatomía femenina* y el concepto de *mujer*? Y, si como se deriva del constructivismo, tal conexión no existe, ¿en nombre de quién efectuar reclamos como motor de la acción política?

Frente al problema que entraña la categoría de *sujeto* para el feminismo existen diferentes proyectos. Mientras que Luce Irigaray (2007), por ejemplo, apoya la búsqueda y expresión de la sexualidad femenina, la que sistemáticamente es reprimida por el patriarcado, Butler (1999) apela a su transgresión, que se ocupa principalmente de las restricciones producidas por la *heterosexualidad obligatoria* (Rich, 1980). Por un lado es posible situar el anti-esencialismo, fundado en el construccionismo de tradición anglo-americana; en esta línea se inscribe Judith Butler, para quien el cuerpo constituye una construcción en la que intervienen prácticas sociales y culturales. Por otro lado, nos encontramos con un fuerte énfasis en las experiencias somáticas y en la necesidad de las revalorizaciones del cuerpo y de la feminidad directamente referenciadas en la materialidad sustancial del cuerpo; estos aportes responden a la tradición francesa, en la cual se inscribe Luce Irigaray.

Sin embargo, tanto las producciones conceptuales de Irigaray como de Butler, aunque desde diferentes perspectivas, se ocupan de la interrelación entre lenguaje, sexo y cuerpo. Irigaray se interroga acerca de la posibilidad de significar la feminidad en el interior de la cultura falocéntrica. Butler se centra en los mecanismos culturales y psíquicos del poder que se disemina a partir de la norma heterosexual. Su interrogante más bien transcurre por los modos en que opera la ley simbólica junto a sus exigencias de que el sexo sea diádico y estable, sin descuidar lo que esta ley excluye como necesidad lógica de su propio funcionamiento. Para Irigaray, los sexos son

ajenos el uno al otro. Butler, en cambio, no quiere ver la dualidad varón/mujer en términos absolutos, considera la diferencia sexual como una de las tantas ficciones con la que nos puebla el lenguaje. Ambas han sido muy criticadas, a la tendencia *hiperconstructivista* (Femenías, 2003) de Butler –al menos en *Gender Trouble*– la han ligado al nihilismo. Por su parte, el énfasis que Irigaray pone en lo específicamente femenino la ha conducido hacia las críticas propias del esencialismo.

Luce Irigaray (2007) considera que la diferenciación sexual es universal, lo impregna todo. Para ella, el binario *varón/mujer* es una bipartición ubicada en los fundamentos de lo humano. La diferenciación sexual se basa tanto en la diferencia de sexo anatómico así como en el lenguaje, mutuamente influenciados. Para las mujeres resulta imposible hablar desde su feminidad, en sus propios términos. En palabras de Irigaray:

Si continuamos hablando lo mismo, si nos hablamos como se hablan los hombres desde hace siglos, como nos han enseñado a hablar, nos echaremos de menos. Otra vez... las palabras pasarán a través de nuestros cuerpos, por encima de nuestras cabezas, para perderse, perdernos. Lejos. Alto. Ausente de nosotras; maquinadas habladas, maquinadas hablantes [...] ¿Cómo tocarte si no estás ahí? Tu sangre convertida en su sentido. Ellos pueden hablarse, y de nosotras. ¿Pero nosotras? Sal de su lenguaje. Intenta atravesar de nuevo los nombres que te han dado. (Irigaray, 2009: 155)

Debido a que, desde su punto de vista, el lenguaje disponible no es neutral, sino falocéntrico, es que sus esfuerzos tienden a pensar la forma de delimitar un espacio para la emergencia de lo específicamente femenino. Para la autora el concepto de *mujer* se encuentra entramado por determinaciones derivadas de la supremacía masculina. Como consecuencia, solo el *sujeto* –masculino por definición– puede expresarse en la cultura occidental. La masculinidad es parte de una cadena asociativa de la razón, la mente, la cultura y la actividad. La feminidad, en el pensamiento dualista, ha sido clasificada como la

sombra, lo otro, de la masculinidad: la emoción, la naturaleza, y la pasividad. Este segundo polo constituye una amenaza para el primero y debe ser dominado. En este contexto, el cuerpo de la mujer ha llegado a simbolizar la sexualidad y la diferencia sexual.

Por otra parte, en *Gender Trouble*, Butler (1999) desmantela la división radical entre *sexo* y *género* utilizada por gran número de feministas como un argumento –con alta potencialidad deconstructiva– contra la idea de que la biología es el destino. ¿Qué puede tener de *natural* el *sexo* cuando en su definición misma han operado diferentes discursos para producirlo como tal? Como ya se ha señalado, Butler sostiene que el *sexo* es también una construcción social, en ese sentido la distinción *sexo/género* es, por tanto, absurda, pues el *género* no opera como una inscripción cultural sobre un *sexo* prediscursivo. El *sexo*, más bien, es en sí mismo una construcción, instaurado a través de normas de género que ya están en su lugar. Butler afirma,

one way the internal stability and binary frame for sex is effectively secured is by casting the duality of sex in a prediscursive domain. This production of sex as the prediscursive ought to be understood as the effect of the apparatus of cultural construction designated by *gender*. [una de las formas de asegurar de manera efectiva la estabilidad interna y el marco binario del sexo es situar la dualidad del sexo en un campo prediscursivo. Esta producción del sexo como lo prediscursivo debe entenderse como el resultado del aparato de construcción cultural nombrado por el *género*]. (Butler, 1999: 11 [Traducción de María Antonia Muñoz], cursiva de la autora)

La crítica de Butler que apunta a trastocar la captura del *sexo* bajo los aspectos fácticos del cuerpo, culminan por anular, entonces, la distinción entre *sexo* y *género*. El objetivo consiste en deshacer el sexo para instalar la proliferación de nuevas formas posibles, incluso morfologías corporales que escapen a las restricciones del binario. Antes que Butler, Monique Wittig (2005) sostuvo que la

categoría *sexo* no tiene existencia *a priori*, por fuera de lo social. Para esta autora, la categoría *sexo* es política y funda la sociedad en tanto heterosexual. El *sexo* se establece como para encubrir que en realidad constituye un producto de la sociedad heterosexual. La *natural* economía heterosexual, en esta línea, alimenta tal categoría. Wittig menciona que la oposición entre *varones* y *mujeres* responde a una ideología de la *diferencia sexual*, la que coloca reiteradamente a la naturaleza en lugar de agente causal para encubrir su carácter político. Se instala de manera contundente un “*ya ahí*” de los sexos, a modo de una ontología pre-discursiva. De este modo la ideología de la *diferencia sexual* opera como una red que lo cubre todo.

En contraposición a Irigaray, quien concibe al sexo como un dualismo ontológico insuperable, Butler propone categorías adicionales, como el origen étnico, clase y deseo sexual, como estrategia para derribar el carácter monolítico de las identidades. Por otra parte, a partir de Foucault, Butler sostiene que el sexo se produce a través de un *proceso de materialización* (Butler, 1993). El enfoque foucaultiano sobre la materialidad sostiene que los discursos no solo describen el cuerpo sino que también formulan y constituyen sus realidades materiales (Foucault, 2008). Estos significados no son originales y no se encuentran localizados o anclados en el interior de los organismos individuales, sino que circulan en los discursos y prácticas culturales y sociopolíticas significativas e históricamente mutables que describen e inscriben el *cuerpo* y la identidad. Los enfoques post-estructuralistas entienden el discurso como constitutivo de regímenes de verdad sobre el *cuerpo*, como prácticas que forman el *cuerpo* al tiempo que regulan la subjetividad corporizada mediante la identidad de género, entendida como agencia de control subjetiva (Burns, 2003). En esta línea, Judith Butler, junto a otras teóricas feministas revisionistas (Haraway, 1995, entre otras), han impuesto un giro a los debates acerca de la corporalidad y el desarrollo psicológico (Matisons, 1998; Chambers, 2007), incluso ha introducido producciones de gran influencia en lo que respecta a identidad de género y su impacto en la construcción de la morfología corporal (McNay, 1999).



Cada declaración sobre el *cuero*, aunque sea descriptiva, muestra el *cuero* de una manera específica. Cada forma de ver o experimentar el *cuero* se encuentra necesariamente mediada por el lenguaje. Con nuestra entrada en el lenguaje nos vemos obligados a citar las normas existentes, de acuerdo con los códigos vigentes. Butler, sin embargo, encuentra nuevas perspectivas en la cita creativa. Al igual que Irigaray, por lo tanto, ella está en la búsqueda de la innovación. A pesar de que Butler no sostiene una teoría voluntarista del género, tal como se la acusa, ella sostiene que existe la posibilidad de burlar la norma a través de citas subversivas. Esta postura teórica es la que sostiene las expectativas actuales de hallar oportunidades para subvertir la dualidad *varón/mujer* mediante la parodia de género.

Conclusiones

Butler pone sus esperanzas en los efectos subversivos de las nuevas prácticas sexuales o identidades sexuales que pueden originar puntos de fuga en la diferencia sexual. Es aquí donde el cuerpo juega un papel fundamental como escenario de los efectos de naturalización, ya que configura el soporte materializado de los arreglos de poder que entretejen las normas de género. Invocando el binario *sexo/género* se delimitan, de manera explícita o subyacente, lugares invivibles e inhabitables (Butler, 1993) que escapan a los principios de inteligibilidad que imprime tal matriz. Las discusiones que giran en torno al *género* siempre implican la dimensión del *sexo*. En este sentido, teorizar la intersexualidad y transexualidad supone un desafío fundamental, no solo para la comprensión del género, sino para cuestionar, de modo más radical, el sexo.

Aunque limitada por las categorías actualmente disponibles, la teoría *Queer* ha demostrado potencialidad para cuestionar los supuestos ontológicos que operan en torno al *sexo*. Esta postura torna posible producir interrogantes que nos conduzcan hacia nuevos supuestos acerca de la materialidad de los cuerpos, más allá de las marcas binarias del sistema *sexo/género*.

De todas formas, incluso si fuéramos capaces de abandonar los esquemas del cuerpo dimórficamente sexuado, nada nos asegura *a priori* el abandono del binarismo como marco central de referencia. Sea como fuere, el intento de ir más allá de las restricciones que imponen los significados de la *masculinidad* y la *feminidad* es un desafío al que varios intelectuales no están dispuestos a renunciar. Tal como sostiene

Guacira Lopez-Louro (2008) lo *Queer* adviene como una invitación a cuestionar y romper los límites de lo pensable en muchos espacios, en múltiples dominios. Tal vez sea productivo desconfiar de lo establecido. Tal vez debamos sospechar y extrañarnos, siempre.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. ([1994] 2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de A. Bixio.
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Burns, M. (2003). "Interviewing: embodied communication". En *Feminism & Psychology*, 13(2), (229-236). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Butler J. ([1990] 1999). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993a). Imitation and gender insubordination. En Abelow, H. (ed.), *The Gay and Lesbian Studies Reader*, (pp. 307-320). London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. California: Standford University Press.
- Butler, J. (2000). "Imitación e insubordinación de género". En *Grafías de eros. Historia, género e identidades sexuales*, (pp. 87-113). Buenos Aires: Edelp. Traducción de M. Serrichio.

- Butler, J. (2007). *EL género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Traducción de M. A. Muñoz.
- Cangiano, M. C. y DuBois, L. (1993). *De mujer a género*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Chambers, S. (2007). “‘Sex’ and the problem of the body: reconstructing Judith Butler’s theory of sex/gender”. En *Body & Society*, 13(4), (pp. 47-75). Los Ángeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications
- Dorlin, E. ([2008] 2009). *Sexo, género y sexualidades Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de V. Goldstein.
- Fausto-Sterling, A. ([2000] 2006). *Cuerpos sexuados* Barcelona: Melusina. Traducción de A. García Leal.
- Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- Fernández, J. (2003). “Los cuerpos del feminismo”. En Maffia, D. (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, (pp. 86-96). Buenos Aires: Feminaria.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes*. Buenos Aires: Edhasa.
- Foucault, M. ([1976] 2008). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad Vol 1*. México: Siglo XXI. Traducción de U. Guiñazú.
- Glynos, J. (2000). “Sexual identity, identification and difference: a psychoanalytic contribution to discourse theory”. *Philosophy & Social Criticism*, 26(6), (pp. 85-108). London, Thousand Oaks, CA & New Delhi: Sage Publications.
- Haraway, D. (1992). “The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others”. En Grossberg, L.; Nelson, C. y Treichler, P. (eds.), *Cultural studies*, (pp. 295-337). Londres: Routledge.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (M. Talens trad.). Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1991).

- Irigaray, L. ([1974] 2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal. Traducción de R. Sánchez Cedillo.
- Irigaray, L. ([1977] 2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal. Traducción de R. Sánchez Cedillo.
- Kessler, S. y McKenna, W. (2000). "Gender construction in every life: transexualism (abridged)". *Feminism & Psychology*, 10(1), (pp. 11-29). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Laqueur, T. ([1990] 1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra. Traducción de E. Portela.
- Lopes Louro, G. (2008). "O 'estranhamento' queer". En Stevens, C. y Swain, T. (comps.), *A construção dos corpos. Perspectivas feministas*, (pp. 141-148). Ilha de Santa Catarina: Mulheres.
- Matisons, M. R. (1998). "The new feminist philosophy of the body: Haraway, Butler and Brennan". *European Journal of Women's Studies*, 5(9), (pp. 9-34). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- McNay, L. (1999). "Subjet, psyche and agency: the work of Judith Butler". En *Theory, Culture & Society*, 16(2), (pp. 175-193). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Nouzeilles, G. (2002). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Rich, A. (1980). "Compulsory heterosexuality and lesbian existence". En *Signs*, 5(4), (pp. 631-660). Chicago: University of Chicago Press.
- Rubin, G. (1986). "El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo". En *Nueva Antropología*, Vol. VIII. N.º 30, (pp. 95-145). México: UNAM.
- Turner, S. (1999). "Intersex identities: locating new intersections of sex and gender", *Gender & Society*, 13(4), (pp. 457-479).
- Wittig, M. ([1992] 2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales. Traducción de J. Sáez y P. Vidarte.

LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MUERTE. UNA MIRADA DESDE LO REAL, LO POSIBLE Y LO NECESARIO

*Alicia M. Lenzi**

*Ramiro Tau***

Resumen

El artículo refiere a una investigación doctoral en curso sobre el desarrollo de la comprensión infantil de la muerte, y se centra en los conceptos de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* de las últimas investigaciones piagetianas. Aunque se trata de una discusión teórica, se mencionan algunos estudios precedentes acerca de la comprensión de la muerte, puntuando algunos de sus problemas metodológicos vinculados con la distinción entre creencias infantiles sugeridas y espontáneas. Se presentan algunos datos de nuestras exploraciones piloto con niños de 5 a 10 años. Ellos se utilizan como ilustración en la discusión sobre la posibilidad de analizar el desarrollo del concepto de muerte desde la hipótesis –tendiente a precisar los me-

* Docente de Posgrado en Universidades Nacionales y Extranjeras. Dirige actualmente becarios y doctorandos de CONICET, UNLP, UNC y UBA. Ha sido Profesor Titular Ordinario de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP. Adjunto Regular a cargo, Facultad de Psicología, UBA. Autora de numerosas publicaciones sobre Psicología del Desarrollo de conocimientos sociales y Psicología Educacional.
**Lic. en Psicología, UNLP. Becario doctoral, CONICET. Docente de Corrientes Actuales y Psicología. Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: rtau@psico.unlp.edu.ar.

canismos productores de novedad— de la diferenciación gradual entre *lo real*, *lo posible* y *lo necesario*. Se señala que la aceptación de la *universalidad*, la *inevitabilidad* y la *irreversibilidad* de la muerte es una constante en todos los niños entrevistados. Asimismo, sus ideas acerca de la “persistencia de la existencia” luego de la muerte, y de la “relocalización” post mórtem en otro espacio, sugieren la presencia de mecanismos análogos a los hallados en otros estudios. Finalmente, la co-existencia de racionalidades diferentes en un mismo sujeto, parecen manifestar las complejas relaciones entre representaciones sociales y creencias espontáneas.

Palabras clave: Desarrollo cognoscitivo, muerte, niños.

Abstract

This article refers to a Doctoral investigation on the child's development understanding of death, and it is focused on the concepts of the *real*, the *possible* and the *necessary* corresponding to Piaget's last investigations. Even though this is a theoretical discussion, a few previous studies about the understanding of death are mentioned, punctuating some of the methodological problems linked to the distinction made between suggested and spontaneous child beliefs. We present several facts from our pilot study on children between the age of 5 and 10 years old. These are used as an illustration in the discussion over the possibility of analyzing the development of the concept of death, from the hypothesis —that tends to precise the novelty producer mechanisms— of the gradual distinction made between the *real*, the *possible* and the *necessary*. We point out that the acceptance of the *universality*, the *inevitability* and the *irreversibility* of death is a constant found in all the interviewed children. Likewise, their ideas on the “persistence of existence” after death, and on the “relocation” post mortem in another space, suggest the presence of mechanisms analogous to the ones found in other studies. Finally, the co-existence of different rationalities in a same subject, seem to show the complex relations between social representations and spontaneous beliefs.

Keywords: Cognitive development-Death-Children.



*Aun lo que parece copiado es, en realidad,
deformado y vuelto a crear*

Jean Piaget, 1926/1973, p. 34

El artículo refiere a un fragmento de los avances realizados en el marco de una investigación doctoral sobre el desarrollo de la noción de muerte humana en los niños.¹ En términos generales, abordamos aquí un problema teórico recurrente: la interpretación de las transformaciones del conocimiento en el transcurso del tiempo. Específicamente, utilizamos el enfoque de algunos postulados elaborados a partir de las últimas investigaciones del Centro Internacional de Epistemología Genética. Esos estudios estuvieron dirigidos principalmente a develar los procesos funcionales que explican la emergencia de la novedad cognoscitiva. Las nociones de *lo real*, *lo posible* y *lo necesario* constituyen algunos de los ejes en los que nos centramos, con el fin de discutir la iluminación que estos conceptos pueden aportar a la hora de considerar las ideas y justificaciones infantiles acerca de la muerte. A fin de ilustrar algunas de estas consideraciones teóricas citaremos, de modo fragmentario y asistemático, el material aportado por las entrevistas que obtuvimos en un estudio piloto, que tuvo el doble objetivo de poner a punto el instrumento de exploración y el acercamiento a la problemática. Orientadas a examinar las nociones que los niños tienen sobre la muerte y sobre las representaciones sociales que bordean el fenómeno de la finitud de la vida, las entrevistas se realizaron siguiendo las formas del denominado *método clínico-crítico*, un tipo de indagación considerada una vía privilegiada de acceso al pensamiento infantil (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; Delval, 2001; Piaget, 1926/1973).

¹ . Tau, R.: *El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte*. Beca Doctoral Tipo I otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirección: A. M. Lenzi.

Antecedentes en los estudios sobre la concepción de la muerte

Existe una variedad de disciplinas en cuyo seno se desarrollan estudios sobre la noción o representación de la muerte. Esta amplitud de enfoques se corresponde con una igualmente extendida postulación de objetivos, tan dispares unos de otros como los marcos teóricos en los que se inscriben. A través de la historia, los filósofos se han interrogado sistemáticamente acerca de la finitud de la vida, y en la antropología se ha planteado que la conciencia de la muerte no solo introduce una de las rupturas más notables entre el hombre y el animal, sino que implica una actitud cultural definitoria de los diversos grupos sociales. En ellos se afronta la muerte a través de ritos, creencias religiosas, negaciones protectoras de las consecuencias temidas, o incluso mediante la elaboración de representaciones sociales acerca de “buenas” o “malas” muertes (Ariès, 1975; Bradbury, 1999; Franco Graterol, 2006; Morin, 1970/2007; Thomas, 1975, entre otros).

En el terreno de la psicología del desarrollo es posible circunscribir un conjunto de trabajos que intentan determinar la conceptualización infantil sobre la muerte en sus distintos niveles de complejización. No es este el momento de discutir la divergencia epistemológica de dichos estudios. Con fines prácticos, y aceptando las objeciones que pueden resultar de un criterio de agrupamiento no explicitado, mencionamos a continuación algunos antecedentes de interés.

Un estudio tangencial a las exploraciones sobre la comprensión de la muerte lo constituye la indagación temprana realizada por Piaget (1926/1973) acerca de la concepción de los niños sobre lo vivo y lo no vivo, en ámbitos no humanos. Sin embargo, el estudio que se considera pionero acerca del tema de la muerte desde la visión infantil, es el de Schilder y Wechsler (1934). En él se sugiere que “los niños comprenden que otros van a morir, antes de comprender que ellos mismos van a morir” (citado en Speece y Brent, 1984:1676. Traducción nuestra). En el mismo campo, continuaron principalmente los estudios de Nagy (1948, 1959), Elkind (1977),

White, Elsom y Prawat (1978) y Kane (1979), entre otros. Todos ellos fueron delineando una hipótesis, ampliamente aceptada en las indagaciones contemporáneas, que postula, esquemáticamente, que la noción “madura” de la muerte se puede desglosar en un conjunto de subcomponentes nocionales, entre los que se hallan la *universalidad*, la *irreversibilidad*, la *cesación* de las funciones orgánicas, la *causalidad*, la *inevitabilidad* y la *vejez*. En esta línea de investigación, el nivel del desarrollo infantil estaría definido por la progresiva adquisición de tales subcomponentes, los cuales, en su conjunto, integrarían la enunciación más acabada posible hacia la cual tienden las nociones previas menos complejas (Speece y Brent, 1992; Lazar y Torney-Purta, 1993, entre otros).

Creencias Sugeridas y Creencias Espontáneas

Los trabajos antes referenciados se han efectuado utilizando, como principal fuente de exploración empírica, entrevistas estructuradas o cuestionarios cerrados, y por ello creemos que recaen en algunas de las principales dificultades que están implicadas en el estudio de las ideas infantiles. Así, al indagar las representaciones que tienen los niños sobre la muerte mediante entrevistas, advertimos un problema metodológico recurrente en este tipo de exploraciones: el de la distinción entre aquello que proviene del niño (las *creencias espontáneas*) y lo que ha sido sugerido por agentes del medio sociocultural o por el mismo investigador durante la entrevista (*sugestiones*). Al respecto, una hipótesis consolidada en el campo psicogenético, consiste en “admitir que el modo como el niño inventa la solución [a lo que el entrevistador solicita] revela algo de sus actitudes [...] espontáneas” (Piaget, 1926/1973: 22). Las palabras que los niños utilizan para elaborar diferentes nociones son tomadas del lenguaje adulto, pero no por ello delimitan en ambos casos iguales campos semánticos, y esta diferencia es la que debemos precisar. De hecho, el concepto de asimilación piagetiana da cuenta de una actividad del sujeto que, incluso en las ocasiones en que estamos próximos a una reproducción infantil imitativa,

siempre implica un recorte realizado en función de los esquemas y relaciones disponibles para el niño.

No obstante, estas afirmaciones no deberían conducirnos a concluir ingenuamente que en las respuestas del niño todo es creación; es necesario diferenciar la imitación infantil ocasionada por la inculcación o sugestión de los adultos, de la creencia espontánea. Si bien ninguna de las formas de la sugestión implica una copia pura y pasiva del niño, se presentan con la envoltura formal de la creencia espontánea, pero sin las relaciones propias de las diferenciaciones e integraciones de significados que conducen a ellas. Este carácter asistemático y “parasitario” de las ideas infantiles debidas a sugestiones podría parecer un obstáculo para la indagación durante la realización y análisis de entrevistas, pero es precisamente lo que permite postular algunas reglas para discernir las producciones originadas por la sugestión de aquellas propias de la creación infantil. Sintéticamente, y siguiendo la formulación original de Piaget (1926/1973), estas reglas indican que podemos presuponer la ausencia de ideas sugeridas si: a) la creencia es uniforme en las respuestas de los niños de una misma edad media, b) la creencia evoluciona con la edad del niño en un proceso continuo, c) la desaparición de la creencia no es brusca, sino que muestra transiciones y compromisos con la nueva creencia que tiende a instalarse, d) la creencia espontánea, por su solidaridad y coherencia con un sistema de pensamiento, se muestra resistente a la sugestión, y e) la creencia prolifera y reobra sobre otras representaciones próximas –por diferenciaciones e integraciones de sentidos–.

La Muerte como objeto de conocimiento

Como anticipamos, nuestro objeto de estudio se centra en el desarrollo de los sistemas de ideas de los niños, que les permiten comprender la muerte humana. Con el fin de acceder a esas ideas diseñamos una entrevista semiestructurada, partiendo de diferentes dimensiones del problema, en la que se incluyen preguntas sistemáticas que organizan la indagación clínico-crítica alrededor de



diferentes tópicos a explorar. No realizaremos aquí una presentación rigurosa de los datos ni de las categorías utilizadas para su análisis, sino una síntesis de las ideas infantiles más relevantes, que se retomarán posteriormente con el propósito de ejemplificar algunas de nuestras apreciaciones teóricas. Los fragmentos de protocolos de entrevistas pertenecen a una muestra piloto, constituida por 26 niños de 5 a 10 años de edad, de las ciudades de La Plata y Buenos Aires, pertenecientes a familias de sectores medios, religiosas y no religiosas² en iguales proporciones.

El análisis cualitativo y preliminar de los contenidos de estas entrevistas permite destacar algunas recurrencias. La totalidad de los niños de la muestra da cuenta de una noción de muerte que supone las ideas de *inevitabilidad* –referida a la imposibilidad de realizar acciones, finitas o infinitas, para evitar la muerte– y de *universalidad* –el conocimiento de la extensión, que comprende a todos los seres vivos, incluido el propio sujeto–. Además, todos remiten a la *vejez* como una de las causas más evidentes, junto a otras menos recurrentes como la enfermedad, los accidentes o la muerte violenta.

No obstante, la idea infantil más notable y extendida de esta muestra es la que podríamos denominar *replicación de la existencia* o *persistencia de la vida* post mórtem. Denominamos de esta manera a todas las conceptualizaciones de la muerte en términos de permanencia de alguna actividad, de una “nueva vida”, o de la suspensión parcial de las manifestaciones vitales, por oposición a una detención o eliminación absoluta de las acciones de las personas muertas. En función de nuestro objeto de estudio, y a diferencia de otras investigaciones próximas –por ejemplo la de Delval y Murià (2008), dirigida a que los niños expliquen la deidad y un “más allá”–, nuestro diseño no explora centralmente la aparición de ideas sobre alguna forma de subsistencia posterior a la muerte. Sin embargo, la *replicación de la existencia* se manifiesta en todos los sujetos de la muestra –incluyendo, sorpresivamente, a los que pertenecen a

² Utilizamos la categoría “no religiosas” de manera laxa, ya que aquí están comprendidas aquellas familias que en sentido estricto deberían considerarse ateas, agnósticas, o no creyentes, pero que a los fines de nuestro estudio integran un único grupo de “no religiosos”.

familias no religiosas— excepto en un solo niño (9 años, 6 meses) que sostiene una noción de la muerte de carácter “materialista”, en la que se niega toda posible existencia post mórtem o continuidad más allá de un cuerpo biológico. En este caso, la aceptación de una degradación corporal lleva al sujeto a admitir que no hay nada que pueda perdurar o prolongarse tras la muerte, ni siquiera “el alma”, una entidad en la que cree y reconoce como perteneciente al cuerpo viviente, pero que, según sus palabras, “desaparece” cuando el cuerpo muere.

Como ya lo expresamos, para los restantes 25 niños, tras la muerte persevera algún aspecto esencial de las personas vivas. Estas prolongaciones de la existencia se manifiestan en continuidades de distinto orden. Por una parte, encontramos las creencias en “el alma”, “el fantasma” o “el espíritu”, definidos ambiguamente como lo que está “adentro” del cuerpo, y que al morir la persona sale y va “al cielo” o “con Dios”, “flotando” o “volando”. Aquí “el cielo” es siempre un concepto equivalente al de la experiencia cotidiana: el espacio en el que se observan los astros. Por otro lado, algunos niños refieren, de manera menos sofisticada, que lo que se “va al cielo” es sencillamente “la persona”. Para justificar este cambio de localización, construyen ideas realmente originales —por oposición a las ideas que pueden identificarse como provenientes de las representaciones religiosas, familiares o de la imaginería de la ficción mediática— y la diferencia entre los grupos etarios radica en el grado de coherencia de los argumentos ofrecidos. Por ejemplo, los sujetos más grandes son capaces de advertir y compensar los problemas lógicos que resultan de las aceptaciones simultáneas del entierro del cuerpo y del ascenso al cielo. Precisamente, parecería que las contradicciones que pueden suscitarse a partir de estas ideas inicialmente atomizadas, son las que fuerzan a los niños a introducir hipótesis explicativas coordinadas, integrando sistemas de ideas de diferente origen.

Respecto del carácter “externo” de algunos sistemas de ideas infantiles, en las descripciones que los niños dan sobre la muerte, observamos que se pueden reencontrar casi textualmente muchas de las explicaciones o creencias que los padres —a quienes entre-

vistamos a continuación del encuentro con los niños— expusieron o expondrían en caso de necesitar anunciarles alguna muerte cercana. En estos correlatos entre las ideas de los adultos de la familia y las creencias infantiles podemos reconocer el material privilegiado que aportan las representaciones sociales, en la versión moscoviciana, para la configuración de las creencias sugeridas. En este sentido, la imaginería judeocristiana así como las figuras retóricas o plásticas de las ficciones televisivas y literarias de la cultura, parecen dar un soporte inicial sobre el que se construyen las creencias originales infantiles —una cuestión en la que no profundizaremos aquí por razones de espacio—.

Pero esas ideas matrices exteriores, que en las entrevistas se presentan con caracteres de conocimiento no justificado o como una certeza ajena de la que el niño se apropia, ¿son progresivamente coordinadas en un intento de superación de las contradicciones? Los sujetos más pequeños ni siquiera advierten la contradicción que podría suponer que una persona “vuele al cielo” y que al mismo tiempo se acepte el hecho de que las personas no vuelan.

En contraste, parecería evidenciarse que a medida que los niños de esta muestra progresan en su desarrollo, las ideas sugeridas por las representaciones sociales —inicialmente expresadas en núcleos descoordinados de creencias, transmitidas por los agentes socio-culturales— o pertenecientes a los observables de la experiencia, se van asimilando recíprocamente, gestando explicaciones e ideas originales. Así, un niño (8 años, 11 meses) que conoce la práctica del entierro, y que al mismo tiempo cree que el espíritu es una entidad visible con idéntica forma a la de la persona y que “sube al cielo” cuando muere, introduce la explicación suplementaria que permite justificar por qué no vemos nunca al espíritu salir del cuerpo muerto: todo esto ocurre de noche, después del entierro, cuando las personas ya no pueden verlo yéndose “para arriba”.

Estos breves ejemplos pretenden ilustrar una constante para el análisis de los datos de las entrevistas realizadas, y que parece consistir en la coordinación progresiva de observables positivos con sus aspectos negativos, en el sentido propuesto en el modelo de la equilibración piagetiano. Las implicaciones derivadas de ciertos sistemas

de creencias inculcados demandan un esfuerzo de integración de los aspectos inobservables que conducen a producciones originales en el pensamiento infantil. Mientras los niños más pequeños aceptan la replicación de la existencia en un plano diferente, como el cielo, sin saber por qué esto se impone como necesario, los más grandes coordinan los distintos sistemas de ideas –por ejemplo, la replicación de la existencia con el conocimiento sobre la muerte biológica del cuerpo– expandiendo, de esta manera, los límites de lo posible.

Lo real, lo posible y lo necesario

El modelo de la equilibración (Piaget, 1975/1978) constituye un intento de superación ante la renovación del innatismo –para el cual las novedades emergentes en el desarrollo de los conocimientos se encuentran prefiguradas desde los niveles iniciales–, a la vez que una búsqueda de clarificación de los procesos constructivos. Sin embargo, afirma Piaget (1981/1985), se podría conjeturar que los mismos mecanismos reguladores de los desequilibrios son hereditarios o bien debidos al aprendizaje, y es ante este problema que cobran relevancia los conceptos y estudios empíricos acerca de lo posible y lo necesario (Piaget, 1981/1985; 1983/1996). El discernimiento de los procesos de construcción de posibilidades y necesidades define una perspectiva que no contradice al modelo de la equilibración, sino que lo complementa, respondiendo a la pregunta de por qué siempre las reequilibraciones cognitivas conducen a la producción de novedades.

La actualización de toda acción –de tipo práctica o interiorizada en pensamiento– implica que previamente ella se haya convertido en “posible” (Piaget, 1981/1985: 7). En este sentido, la complejización creciente de las acciones da cuenta del ensanchamiento progresivo de los posibles durante el desarrollo. Lo posible, delimita lo que es pensable, expresando el aspecto diferenciador del desarrollo. A su vez, las necesidades expresan el aspecto integrador de este proceso, y se desarrollan de manera paralela a la “apertura de nuevos posibles” (Piaget, 1981/1985: 7). A cualquier nivel, lo necesario constituye



el conjunto de relaciones necesarias entre las posibilidades. Inicialmente, la necesidad se presenta en los niños pequeños como una sensación de “deber ser”, respecto de algún observable particular. Así, los hechos de la experiencia se revelan como necesarios; por ejemplo, “en la respuesta a por qué la luna brilla de noche y no durante el día, los niños explican: ‘porque tiene que brillar de noche’ [...]” (Inhelder, 1982: 413. Traducción nuestra), confundiendo de esta manera lo necesario con lo real. Dicho brevemente, la realidad que conciben los niños, en un principio, es considerada como la única posible y necesaria.

Al comienzo del desarrollo, en los niños de 4 a 6 años aproximadamente, lo real, lo posible y lo necesario se encuentran escasamente diferenciados, con una sobrestimación de la realidad sobre lo posible (Piaget, 1981/1985; 1983/1986). Esta sobrestimación conduce a distintas formas de creencias infantiles que identifican la realidad con los observables de la experiencia, tal como se les presenta a los sujetos. En otras palabras, la realidad –constatada y posible– solo puede ser aquella que los instrumentos del niño le permiten observar, y que se impone, a su vez, con todas las características de la necesidad. En este nivel, los niños juzgan una cierta situación establecida y dada a la observación como la única concebible, ofreciendo lo real una apariencia de necesidad: la situación o la creencia son lo que son porque no existe la posibilidad de que se manifiesten de otra manera (Inhelder, 1982). Esta necesidad, que se revela inicialmente amalgamada a la realidad –esto es, a la experiencia–, es denominada por Piaget “pseudo necesidad”, y se diferenciará progresivamente de lo posible, en niveles ulteriores. La necesidad expresará un desarrollo que va desde estas formas de creencia pseudo necesarias, en las que un hecho debe ser tal y como se le ofrece de manera particular al sujeto, hasta las verdaderas necesidades lógicas, propias de los sistemas de pensamiento reversibles (Piaget, 1983/1986).

Las ideas sobre lo posible se desarrollan paralelamente a las necesidades, rebasando ambas a lo real, por dos extremos opuestos. Como señalamos, los niños más pequeños reconocen como posible solo aquello que se ofrece a la experiencia en los términos de lo real. Pero estos posibles se irán independizando de “la realidad”, para

alcanzar, con las operaciones formales, aquel grado en el que lo real es una de las tantas actualizaciones de lo posible. Como puntualiza Inhelder (1982) lo notable de todo este desarrollo es que lo necesario y lo posible no constituyen registros observables de los objetos de conocimiento, y eso muestra el hecho de que el pensamiento sobrepasa lo real, principalmente en dos sentidos: por no proceder su desarrollo del registro pasivo y acumulativo de datos de la experiencia, y por expandir el horizonte de lo pensable más allá de lo real tal cual se ofrece en sus manifestaciones fenoménicas.

Es necesario aclarar que al hablar de lo real no se está haciendo referencia a “la cosa en sí” kantiana, ni a ninguna forma de existencia a priori, sino a la atribución ontológica que el sujeto efectúa a partir de las relaciones que establece entre los objetos de conocimiento. En tal sentido, García (2000) al referirse a la organización de los objetos de la realidad, sintetiza este proceso de atribución que es reencontrado en toda construcción de lo real: “Las *explicaciones causales* (es decir, la búsqueda de *razones* en las relaciones causales *inferidas*) consisten en atribuir a la realidad empírica una contraparte ontológica de las *relaciones lógicas* establecidas en la teoría con la cual explicamos esa realidad” (62).

Por lo tanto, las relaciones lógicas que progresivamente se tornan necesarias –primero como pseudo necesidades y más adelante como deducciones–, y aquello que puede pensarse en términos de posibilidad, no son anexiones posteriores efectuadas a la realidad observable.

Debemos recordar, además, que la evolución de los posibles y de las necesidades no es algo que dependa de los sistemas operatorios de pensamiento, como podría sostenerse desde una perspectiva que confundiera la estructura con la función misma. Una perspectiva que interpreta a las estructuras en términos funcionales omite el hecho de que “las estructuras de conjunto piagetianas son criterios morfológicos o formales usados para clasificar los tipos de pensamiento o para conocer cómo emergen durante la psicogénesis” (Lourenço y Machado, 1996: 152. Traducción nuestra). Concebir a las estructuras como sistemas funcionales superiores, capaces de explicar por sí mismos la organización del conocimiento y las conductas típicas

de un nivel, independiente del dominio al que referan, es lo que podemos denominar una lectura funcional de la descripción morfológica estructural. Las estructuras lógico-matemáticas subyacentes al pensamiento operatorio han sido formalizadas en los denominados agrupamientos, por analogía con los grupos matemáticos. “En estos agrupamientos, las operaciones son reversibles y, como consecuencia, el sistema es invariante por debajo de la transformación” (Inhelder, 1982: 411. Traducción nuestra). Asimismo, nada indica que esas estructuras reversibles alcanzadas sean entidades separables de los dominios de estructuración de los que han emergido, y extrapolables sin más a cualquier otro terreno del conocimiento: “pensamos a las estructuras como uno de los aspectos de la construcción del conocimiento, y de ninguna manera como su fuente” (Inhelder, 1982: 413. Traducción nuestra). Por ello, no debería considerarse a las estructuras como la explicación misma de la apertura de nuevos posibles, sino, inversamente, como la consecuencia final de toda una serie de procesos de apertura de posibles y de elaboración de necesidades (Piaget, 1981/1985). En términos más precisos, el desarrollo de sistemas reversibles es consecuencia de la coordinación completa entre los aspectos positivos –los resultados observables de la interacción con los objetos– y los aspectos negativos –aquellos aspectos no tenidos en cuenta, pero pasibles de ser incorporados en un nivel posterior– de los observables. Es decir, la coordinación de lo posible y lo necesario suscita las coordinaciones que son descritas en términos estructurales, pero no constituye la entidad explicativa. Solo para una perspectiva semejante a la de la lectura funcional de las estructuras –aquella en la que la estructura de conjunto explica las conductas esperables en cada nivel– los *décalages* pueden ser considerados como una anomalía de la teoría.

Vemos así que la cuestión de la apertura de nuevos posibles y el establecimiento de relaciones necesarias no impugna el modelo de la equilibración, sino que lo especifica, al poner en evidencia aspectos fundamentales de la producción de novedades (Piaget, 1981/1985; 1983/1986; 1976/1981). El desequilibrio, motor de las regulaciones y del desarrollo en general, constituye la condición de posibilidad, y no la consecuencia, de las contradicciones lógicas y los conflictos

cognoscitivos. Esto solo resulta evidente si se comprende que no son las contradicciones lógicas las que en un intento de coherencia empujan el desarrollo hacia la superación de las mismas. Es la compensación incompleta entre afirmaciones y negaciones la que conduce al desequilibrio, siendo las contradicciones (conscientes o no) secundarias respecto de aquel proceso (Martí, 1990). En suma, así como el conjunto de los posibles no está dado desde el inicio, el proceso que conduce a su creación es el que explica la emergencia de nuevas estructuras y estructuraciones, de allí la complementariedad de estas investigaciones con la teoría de la equilibración.

Hacia una comprensión del desarrollo de la noción de muerte

A diferencia de lo que permitían anticipar los estudios antecedentes mencionados, la *inevitabilidad*, la *universalidad*, y la *irreversibilidad* de la muerte parecen ser aceptadas por todos los niños de nuestra muestra. Las próximas exploraciones deberán enfocarse hacia la búsqueda de indicios que permitan determinar si estas nociones pertenecen al ámbito de las creencias sugeridas –y por lo tanto, si son aceptadas de manera pseudo necesaria– o si por el contrario constituyen un nivel particular dentro de un proceso de elaboración continua por parte de los sujetos.

Si bien no es el objetivo de este artículo discutir el diseño de investigación que nos condujo a estos datos, creemos que dicha aceptación generalizada de los subcomponentes nocionales puede conducir al menos a dos intentos de explicación. Primeramente, se puede hipotetizar que estas nociones expresan una serie de creencias heterónomas y pseudo necesarias; y en segundo lugar, se puede atribuir la diferencia, entre nuestros hallazgos preliminares y los de los antecedentes, a la metodología utilizada. De hecho, algunas de las respuestas iniciales de los niños indicarían una posible ausencia de *universalidad* o de *irreversibilidad*. Sin embargo, al repreguntar y al confrontar las ideas de los niños con argumentos de sentido inverso –una estrategia del entrevistador imposible de realizar en las investigaciones basadas en



cuestionarios cerrados o en entrevistas estructuradas–, la posición del niño muestra ser otra completamente diferente.

Por otra parte, es pertinente preguntarse si la diferenciación gradual de lo real, lo posible y lo necesario, estudiada en otros dominios, puede reencontrarse en la comprensión infantil de la muerte. Inicialmente es posible observar un sincretismo entre la experiencia del sujeto, y lo necesario. En ese momento, lo necesario –todas aquellas ideas certeras que establecen que, por ejemplo, la muerte es inevitable, es “irse al cielo”, es “cuando te llama Dios”– no se halla sustentado en *razones*. Dicho de otro modo, para el sujeto es así, pero no sabe por qué. Lo que concibe como real es lo único posible y, por esto, es necesario. Al mismo tiempo, lo posible se encuentra “atado” a lo real, siendo posible solo aquello que es real –por ejemplo, “cuando alguien se muere, desaparece”–. El caso del niño que cree que el espíritu asciende al cielo por la noche, ilustra este ajuste entre lo posible y lo necesario, pero en otro nivel. Aquí, lo real involucra lo necesario –por ejemplo, no se abandonan la inevitabilidad de la muerte, la partida al cielo, ni la necesidad del entierro, todas certezas sugeridas–, aunque lo posible se encuentra expandido por toda una serie de hipótesis que exceden lo real de la experiencia del sujeto.

¿Corresponde, entonces, interpretar la *replicación de la existencia* como una perseveración de lo real sobre lo posible, como una manifestación de la inercia del pensamiento que torna necesarias las formas de la experiencia? ¿Se trata de un caso en el que lo real configura lo único posible? ¿Podemos sugerir que, en el único sujeto de la muestra en el que no registramos la idea de la replicación de la existencia, se constata una mayor diferenciación de lo real y lo posible, por el hecho de ser el sujeto capaz de postular una inexistencia absoluta? Si bien esta presunción constituye una especulación debida a la escasez de datos empíricos, creemos que hay motivos para pensar que en esos casos excepcionales de concepción de la muerte como un final absoluto, estamos ante la misma situación que en la de los sujetos para los que la inevitabilidad de la muerte o la existencia en otro mundo es una necesidad. Se trata de ideas sugeridas por el contexto, de las que el sujeto se apropia y con las que realiza diferentes lecturas de los hechos. Lo que nos

interesará, como psicólogos del desarrollo, no es tanto el contenido de la creencia sugerida por el contexto, sino las transformaciones que esas creencias pueden sufrir en el decurso de las integraciones y diferenciaciones con otros sistemas de ideas. De otra manera, no sería sencillo explicar por qué el sujeto al que aludimos acepta, en la entrevista, la existencia del alma, a pesar de creer que la vida depende exclusivamente de procesos biológicos y materiales que se detienen por completo al morir la persona. Para él, el alma existe solo mientras se está vivo, ya que al morir “desaparece” completamente. Lo que modula sus creencias no parece ser una posición materialista realmente extrema, ni el ajuste a la experiencia, ya que acepta sin dudar la existencia de un alma, solo hasta el punto en el que esta idea no contradice la certeza acerca del fin absoluto. En este caso, lo real también está contenido entre los márgenes de lo necesario y lo posible. Lo real es una actualización particular de lo posible, siendo lo posible todo lo pensable limitado por lo necesario –como relación de implicación entre esquemas–.

Observamos, a su vez, que la representación que los niños tienen sobre la muerte involucra, en todos los casos de replicación de la existencia, una *relocalización* de la persona que ha muerto. La muerte suele ser entendida como un “estar en otro sitio”, como un desplazamiento de lugar. Esta forma de conceptualización, predominante en los más pequeños, permite entender la muerte como un espacio, antes que como un estado. Una niña entrevistada (6 años, 1 mes) explica que al morir la persona, se va al cielo, aunque niega rotundamente la existencia del alma o del espíritu, justificando su posición en las palabras de su madre, quien le ha dicho que “el espíritu es un cuento”. Este ejemplo resulta interesante porque permite mostrar hasta qué punto las creencias sugeridas pueden funcionar de manera autónoma o encapsulada respecto de otras creencias. La negación materna del alma parece constituirse en una pseudo necesidad que inhibe el *desdoblamiento* frecuente entre cuerpo y espíritu, pero que no obstaculiza en absoluto la creencia en el cielo como lugar de residencia de los muertos. En igual sentido, resulta interesante observar en esta misma niña, que la relocalización como estrategia de pensamiento es explicada de manera original, al sostener que

alguien muerto puede volver a morir estando en el cielo, bajo la forma de una mudanza a “otra nube”.

Estos hallazgos resultan coherentes con lo que se ha encontrado en otras investigaciones sobre la construcción de conocimientos sociales. Por ejemplo, en la investigación realizada por Lenzi *et ál.* (2005) sobre la construcción de la noción de gobierno, se reconoce claramente que la representación inicial de los niños también apela a los esquemas topológicos disponibles para asimilar las nociones impersonales y abstractas que implican las instituciones sociales como “el gobierno”. Así, los niños del primer nivel, sugieren que “el gobierno es donde vive el presidente” o “donde trabajan las personas que gobiernan” (Lenzi *et ál.*, 2005: 82). Por otra parte, el encapsulamiento o autonomía de ciertos sistemas de ideas ha sido tematizado bajo diferentes etiquetas, como la coexistencia dinámica de varias racionalidades o polifasia cognitiva (Moscovici, 1961/1979; Wagner y Hayes, 2011).

A modo de conclusión, puede parecer obvio que ni la reproducción pasiva de las representaciones sociales sobre la muerte, ni la invención desanclada, explican las ideas infantiles de lo real. Sin embargo, esto debe ser demostrado a través del estudio en detalle de los mecanismos implicados en el proceso de construcción del conocimiento. Las investigaciones sobre lo posible y lo necesario, realizadas respecto del desarrollo de conocimientos lógico matemáticos, parecen ofrecer herramientas fructíferas al momento de comprender las transformaciones de los sistemas de creencias referidas a objetos simbólicos de la cultura. En esa línea, deberán profundizarse las indagaciones clínicas, a fin de poner a prueba los interrogantes aquí planteados.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1975). *Essais sur l'Histoire de la Mort en Occident du Moyen Age á nos jours*. París: Seuil.
- Bradbury, M. (1999). *Representations of Death. A Social Psychological Perspective*. London: Routledge.

- Castorina, J.A.; Lenzi, A.M. y Fernández, S. (1984). “Alcances del método de exploración crítica en psicología genética”. En Castorina, J.A.; Fernández, S.; Lenzi, A.M. y otros. *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*, (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. y Murià, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.
- Elkind, D. (1977). “Life and Death. Concepts and feelings of children”. En *Early Childhood Education Journal*, 4 (3), (pp. 27-29).
- Franco Graterol, F. (2006). “Ánimas, fantasmas y capillas. Representaciones de la muerte en Venezuela y Latinoamérica (Exploración etnológica e histórica)”. En *Presente y pasado. Revista de historia*, 11 (22), (pp. 45-89).
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Inhelder, B. (1982). “Outlook”. En S. & C. Mogdil (ed.). *Jean Piaget: consensus and controversy*, (pp. 411-417). USA, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Kane, B. (1979). “Children’s concepts of Death”. En *The Journal of Genetic Psychology*, 134, (pp. 141-153).
- Lazar, A. y Torney-Purta, J. (1993). “The development of the sub-concepts of death in young children: a short-term longitudinal study”. En M. Hertzog & A.E. Farber (eds.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 1992*, (pp.144-162). USA, N.Y.: Brunner/Mazel.
- Lenzi, A.M.; Borzi, S.; Pataro, A. e Iglesias, C. (2005). “La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”. En Castorina, J.A. (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. el conocimiento de la sociedad*, (pp. 71-97). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lourenço, O. y Machado, A. (1996). “In Defense of Piaget’s Theory: A Reply to 10 Common Criticisms”. En *Psychological Review*, 103 (1), (pp. 143-164).



- Martí, E. (1990). “La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento”. En *Anuario de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona)*, 44, (pp. 19-45).
- Morin, E. (1970/2007). *El hombre y la muerte*. México: Editorial Kairós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nagy, M.H. (1948). “The child’s theories concerning death”. En *Journal of Genetic Psychology*, (pp. 3-27).
- Nagy, M.H. (1959). “The child’s view of death”. En Feifel, H. (org.), *The meaning of death*, (pp. 79-98). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1926/1973). “Introducción: Los problemas y los métodos”. En *La Representación del Mundo en el Niño*, (pp. 11-40). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975/1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976/1981). “Lo posible, lo imposible y lo necesario”. En *J. Piaget, Monográfico 2*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Piaget, J. (1981/1985). *O possível e o necessário. Vol. 1. Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1983/1986). *O possível e o necessário. Vol.2. Evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Speece, M.W. y Brent, S.B. (1984). “Children’s understanding of death: a review of three components of the death concept”. En *Child Development*, 55, (pp. 1671-1686).
- Speece, M.W. y Brent, S.B. (1992). “The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death”. En *Death Studies*, 16 (3), (pp. 211-229).
- Thomas, L.V. (1975). *Anthropologie de la mort*. Paris: Payot
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- White, E.; Elsom, B y Prawat, R. (1978). “Children’s conceptions of death”. *Child Development*, 49, (pp. 307-310).

**CATEGORIZACIÓN FONOLÓGICA POR INFANTES DE 9 A 12
MESES DE EDAD APRENDICES DEL ESPAÑOL**
**Laboratorio de Infantes, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México**

*Alberto Falcón Albarrán**

*Elda Alicia Alva-Canto***

*Jesús Antonio Franco Rodríguez****

Resumen

Los infantes se sensibilizan a los patrones fonológicos más constantes en el lenguaje del ambiente, aun antes de que hagan su primera asociación referencial entre los sonidos de las palabras y los significados. Esta sensibilización promueve el desarrollo de habilidades perceptuales para la adquisición del lenguaje. El objetivo de este estudio fue evaluar en infantes aprendices del español, las habilidades para categorizar fonológicamente palabras por la coincidencia en el inicio o final de las mismas. Usando el Procedimiento de Atención Preferencial Auditiva, se realizaron dos experimentos con infantes de 9 a 12 meses de edad. Los participantes escuchaban dos tipos de listas de palabras CVCV. Las palabras en las listas

* Doctor en Psicología General-Experimental. Realizó su doctorado en el Laboratorio de Infantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente continúa participando de los proyectos de ese Laboratorio y se desempeña como profesor de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

** Doctora en Psicología General-Experimental. Directora del Laboratorio de Infantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*** Psicólogo. Actualmente, está culminando su tesis de Licenciatura en el Laboratorio de Infantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

experimentales coincidían en una sílaba en particular (i.e. inicial, Experimento 1; final, Experimento 2), mientras que las palabras en las listas control no tenían regularidad alguna. Los resultados revelaron que, a pesar de la variabilidad en su sílaba contigua, los infantes aprendices del español categorizan tanto palabras que tienen un inicio en común, como aquellas que coinciden en la sílaba final. Dadas las características morfológicas del español, se discute su relación con el desarrollo de estas habilidades perceptuales.

Palabras clave: categorización fonológica, infantes, adquisición del lenguaje, morfología, español.

Abstract

Infants become sensitive to phonological regularities that are more consistent in their language input, even before they make their first word-object association. This sensibility enhances the development of perceptual abilities that will serve as the basis for language acquisition. The aim of this research was to evaluate in Spanish learning infants, basic cognitive abilities for the phonological categorization of words that coincide in their initial or final segment. The head-turn preference procedure was used in two experiments with infants from 9 to 12 months of age. Infants listened to two types of lists of CVCV words. Items in the experimental lists shared a particular syllable (i.e. onset syllable, Experiment 1 and ending syllable, Experiment 2), whereas items in the control lists were unrelated. Infants showed significant preferences between the lists. These results revealed that Spanish learning infants categorize not only the words that have a common onset, but also those that share a final syllable, despite the variability in the adjacent syllable. Given the morphology of Spanish, discussion is made on its relationship with the development of these perceptual abilities.

Keywords: phonological categorization, infants, language acquisition, morphology, Spanish.



Las capacidades perceptuales de los infantes están dirigidas a aprender los patrones de las lenguas a los que están expuestos, lo cual se conoce como evidencia distribucional, es decir, regularidades en la aparición, posición, orden, forma y significados relativos de los elementos en un cúmulo de emisiones (Aslin, Saffran y Newport, 1998). De acuerdo con esto, las generalizaciones le permitirán al niño, en primera instancia, organizar categorías de forma, es decir; categorías constituidas exclusivamente por las características físicas de los sonidos del habla que posteriormente servirán como fundamento para la comprensión de las bases semánticas de los elementos de las palabras (Plunkett, 1993).

Un hablante nativo experimentado, en este caso del español, que domina el sistema morfológico de su lengua, por ejemplo tiene la capacidad a partir de un número reducido de morfemas de combinarlos para expresar un variado número de significados; o variar ligeramente el sentido de una palabra a partir de una flexión. Incluso, niños de 24 meses pueden deducir el significado de una palabra nueva solo por el conocimiento de uno de sus morfemas (Arias-Trejo, Falcón y Alva, 2010).

Más allá del complejo proceso implicado en el aprendizaje de palabras (ver Akhtar, 2002; Akhtar y Montague, 1999; Anglin, 1978; Woodward y Markman, 1998), el dominio del sistema morfológico requiere además una habilidad para segmentar los morfemas que constituyen una palabra (Manning, 1999), así como la habilidad para reconocer la constante morfológica aun cuando aparezca en palabras distintas (Bedore y Leonard, 2001).

De acuerdo con Treiman y Zukowski (1996), los infantes desarrollan primero la habilidad de segmentar el habla en palabras, luego las palabras en sílabas, éstas en unidades intrasilábicas y, finalmente, estas últimas en fonemas. Para Treiman y Zukowski (1996), el aspecto crítico para esta segmentación está determinado por el *estatus lingüístico* de la unidad segmentada. Esta hipótesis supone que las sílabas tienen ventaja sobre las unidades intrasilábicas, y éstas sobre los fonemas (con referencia al inglés).

Las investigaciones sobre segmentación han estado enfocadas en el estudio de unidades del tamaño de una palabra (Jusczyk y

Aslin, 1995; Jusczyk y Houston, 1999; Morgan, Shi y Allopena, 1996; Newsome y Jusczyk, 1995; Peters, 1985; Saffran, Aslin, y Newport, 1996) e incluso consideran el procesamiento de unidades de más de una palabra (Peters, 1985). Por otro lado, los trabajos encontrados en la literatura sobre categorización fonológica (por ejemplo, Kuhl, 1983; Kuhl, 2004) basan sus investigaciones en el estudio de la percepción de fonemas individuales. Sin embargo, se encuentran pocos estudios sobre la capacidad de los infantes para categorizar otras unidades del habla, tales como los segmentos dentro de las palabras.

En un estudio sobre el procesamiento de algún segmento de las palabras, Swingley (2005) encontró que los infantes trataban las palabras mal-pronunciadas en la primera sílaba como palabras no familiares. Dicho de otra manera, discriminaban el cambio en el fonema cuando este se encontraba en la primera sílaba. Sin embargo, la capacidad discriminativa no era la misma cuando el cambio estaba presente en el último fonema. Ambos hallazgos sugieren que la representación fonética de palabras familiares para infantes de 11 meses de edad está determinada por la fidelidad que guardan las palabras con respecto a la palabra original, mayormente en la pronunciación de sus primeros fonemas.

Swingley (2005) interpreta los resultados afirmando que dado que en el idioma inglés la acentuación y la prosodia ponen el énfasis en la primera sílaba del 90% de las palabras, para los infantes la clave para discriminar las palabras está dada por el inicio de la palabra, siendo menos determinante su última parte. Esta interpretación está reforzada por un estudio realizado por Hallé y de Boysson-Bardies (1994) con infantes aprendices del francés a quienes se les presentaron palabras en su lengua materna. Sus resultados mostraron que la tendencia a discriminar las palabras familiares versus las

mal-pronunciadas por las alteraciones introducidas en el último fonema, es mayor que en los infantes aprendices del inglés, así como es mayor la proporción de las palabras que tienen acentuación en las últimas sílabas en francés.

Fernald, Swingley y Pinto (2001) realizaron un estudio en el que evaluaron la comprensión de palabras familiares cuando se

pronunciaba solo una parte de ellas (el inicio). Estos investigadores observaron que la información fonética inicial de las palabras es suficiente para que infantes desde 18 meses de edad reconozcan y comprendan dichas palabras.

Hayes, Slater y Brown (2001) realizaron uno de los pocos estudios que existen sobre categorización de pseudopalabras (también referidas como *palabras*) basada en sus segmentos. Observaron que infantes aprendices del inglés tienen la habilidad para categorizar pseudopalabras que coinciden en los últimos dos fonemas, desde los siete meses y medio de edad.

En un par de experimentos (Jusczyk, Goodman y Baumann, 1999) se investigó la capacidad de infantes de nueve meses de edad para categorizar *palabras rima*, de manera similar al estudio de Hayes *et ál.* (2001). Además se evaluó la capacidad perceptual de los infantes para categorizar *palabras aliterativas* (que tienen el mismo inicio fonológico), por ejemplo /bad/, /bas/, /bar/, todo ello bajo el empleo del Procedimiento de Atención Preferencial Auditiva, PAPA (Headturn Preference Procedure, HPP). Jusczyk *et ál.* (1999) obtuvieron resultados relativamente contradictorios respecto de los de Hayes *et ál.* (2001). Observaron que los bebés de 9 y 12 meses de edad efectivamente categorizaban palabras aliterativas, pero no mostraban esta capacidad en la prueba con palabras que riman. Una de las interpretaciones que los autores ofrecen está en función de la configuración morfológica del inglés (que es muy reducida comparada con el español), así como en las claves prosódicas de la lengua, que se concentran en la primera parte de las palabras en un 90% de los casos, tal como se señalara precedentemente.

Las características del español muestran diferencias importantes en el patrón de acentuación con respecto a lenguas que tienen un patrón más fijo, como el inglés y el francés. Específicamente, del lenguaje producido por infantes escolares hispanoparlantes solo el 7% de las palabras están conformadas por una sílaba y el 58% con dos. Entre estas últimas solo el 70% tiene una acentuación en la primera sílaba (Alva, 2009). Una investigación con infantes de 9 meses de edad demostró que los bebés aprendices del español, a diferencia de los que están aprendiendo francés, son sensibles a los

cambios en el lugar de acentuación de las palabras (Skoruppa, *et ál.*, 2009). Estos factores nos sugieren una atención menos centralizada en el inicio de las palabras, por lo tanto, efectos particulares en la categorización de las palabras y sus patrones.

El propósito de este estudio es evaluar la sensibilidad perceptual a palabras que contienen una regularidad en alguna de sus dos sílabas, en infantes de 9 a 12 meses de edad aprendices del español. A diferencia de estudios previos (Hayes *et ál.*, 2001; Jusczyk *et ál.*, 1999) en donde se emplearon palabras con una configuración CVC (consonante-vocal-consonante), para los dos experimentos que se presentan se crearon estímulos que consisten en palabras con una estructura CVCV que permiten evaluar dicha sensibilidad específicamente por el lugar que ocupa la sílaba regular dentro de la palabra. Tal configuración, además de ser más típica en las palabras del español, permite controlar que en las dos situaciones (regularidad al principio o al final) la combinación de los dos fonemas constantes sea CV y que esta se presente con una acentuación independientemente del lugar en el que aparezca, es decir que no se trata de CV al principio y VC al final, como en los estudios mencionados.

Experimento 1. Aliterativas

El propósito de este primer experimento es reproducir, en una condición experimental, el procesamiento perceptual de pseudopalabras que comparten una misma raíz y tienen una flexión variante. Esta situación experimental nos permitirá contar con evidencia y datos empíricos que brinden una oportunidad para explicar la sensibilidad perceptual a las raíces de las palabras que existen en el *input* natural de un aprendiz del español.

Se consideró para este estudio específicamente la variabilidad al final de las pseudopalabras de acuerdo al importante número de flexiones que contiene el español y la importancia que tiene el inicio de las palabras en el reconocimiento de las mismas, dadas las características del lenguaje del ambiente (Fernald, *et ál.*, 2001; Peters, 1985; Slobin, 1973; Swingley, 2005). Los infantes en las



edades consideradas comienzan a desarrollar una sensibilidad a las constantes en la raíz de las palabras, lo cual presumiblemente se pondría de manifiesto en su categorización de las pseudopalabras aliterativas durante el experimento. Para explorar esta hipótesis se usó el procedimiento PAPA.

Método

Participantes

Se analizaron los datos de 28 infantes mexicanos, 15 niños y 13 niñas (de los 45 seleccionados inicialmente), aprendices del español que tenían en el momento del experimento una edad entre 9 y 12 meses (10; 22 en promedio, en un rango de 8; 27 a 12; 14). La única lengua hablada en el hogar era el español. Los padres reportaron que sus hijos no tenían ninguna complicación perinatal, y no padecían problemas de salud, tales como trastornos neuronales, de visión o audición, que pudieran tener un efecto en el rendimiento durante la prueba. Fueron excluidos del estudio 16 infantes, ocho de ellos en razón de su llanto y nueve por dejar de responder a las luces que forman parte del experimento.

Estímulos

Se editaron 384 pseudopalabras con configuración CVCV. Para su elaboración se tuvo en cuenta que estuvieran formadas por una combinación de fonemas de alta frecuencia en el español (Sadowsky y Martínez, 2002), con un alto contraste fonético, de acuerdo con el Alfabeto Fonético Internacional (The International Phonetic Alphabet, 1996).

Las pseudopalabras fueron grabadas por una voz femenina y agrupadas en dos listas (una experimental y otra control, véase Tabla 1). En el caso del primer experimento cada una de las dos listas contenía 96 pseudopalabras. La lista experimental solo comprendía

pseudopalabras aliterativas, con una estructura silábica CVCV, que coincidían en la primera sílaba. Incluían tres tipos distintos de aliterativas: 32 palabras se iniciaban con /bi/, 32 con /sa/ y 32 con /do/. La lista control se conformó con *pseudopalabras no relacionadas* con una estructura CVCV. Todas las pseudopalabras fueron grabadas y editadas con el programa de audio *Cool edit 3.0* y fueron sometidas a un juez independiente para verificar que entre ellas no existieran diferencias en intensidad, fidelidad o entonación.

Tabla I

Ejemplos de las listas de las pseudopalabras presentadas en el Experimento 1, aliterativas

Lista experimental	Lista control
<i>Palabras aliterativas</i>	<i>Palabras sin relación</i>
/ˈbita/	/ˈkena/
/ˈbire/	/toˈmu/
/ˈbilu/	/toˈte/
/ˈdofi/	/ˈluse/
/ˈdome/	/seˈta/
/ˈdofe/	/ˈpola/
/ˈsati/	/ˈsesu/
/ˈsade/	/miˈsu/
/ˈsabi/	/ˈbagi/

Diseño

Los infantes fueron evaluados en una sola sesión experimental que constaba de un total de 16 ensayos, cada uno con 12 pseudopalabras (duración aproximada de 24 s). Del total de los ensayos, la mitad correspondía a listas de pseudopalabras aliterativas (ocho ensayos) y la otra mitad a pseudopalabras sin relación (ocho ensayos). Las listas eran emitidas de manera alterna (aliterativas vs. sin

relación), indistintamente (en forma contrabalanceada) en la bocina izquierda y la derecha. Se daba por terminada una sesión cuando los infantes completaban el total de los ensayos o por razones tales como la falta de atención de los infantes.

Escenario y aparatos

Este experimento se llevó cabo en una cabina de tres paredes de 1.20 m X 2 m, cada una. En cada una de las paredes laterales se encontraba una lámpara led, con una bocina justo debajo. La pared frontal contaba también con una lámpara y una abertura donde se ubicaba el lente de la cámara con el que se monitoreaba la conducta del infante. Detrás de la pared frontal se encontraba la cabina de control equipada con una computadora y una caja de botones con la que se registraba la mirada de los infantes.

Procedimiento

Se empleó el Procedimiento de Atención Preferencial Auditiva (PAPA), originalmente utilizado por Fernald (1985), comúnmente empleado para evaluar infantes entre 4 y 12 meses de edad.

Se sentaba al infante en el regazo de su cuidador, en el centro de la cabina (descrita previamente), ambos observando hacia la pared frontal. El cuidador recibía instrucciones precisas para sentar al bebé alineado a su cuerpo, permanecer quieto, viendo hacia el frente, sin girar ni inclinar la cabeza a alguno de los lados, ni interactuar con el bebé.

Cada ensayo daba comienzo al encender intermitentemente la luz frontal hasta que el infante giraba la cabeza en esa dirección. Una vez que esto sucedía, una de las luces laterales comenzaba a parpadear, y cuando el infante giraba, por lo menos 30° en dirección a la bocina, se emitían los estímulos correspondientes a alguna de las listas, hasta por 24 s (aproximadamente) o hasta que el bebé cambiaba la dirección mínima del giro por más de 2 s.

Todos los ensayos fueron observados a través de una cámara oculta, colocada frente al bebé, y fueron grabados digitalmente para su posterior análisis (específicamente, para su confiabilización). Un observador oculto monitoreaba, a través de una cámara, la conducta del infante y presionaba el botón correspondiente al lado del giro de cabeza de éste (izquierda, centro o derecha), esto a su vez disparaba o suspendía la emisión de los estímulos, según el caso. La computadora calculaba la duración de los giros de cabeza del infante. Estos resultados quedaban registrados para el análisis estadístico ulterior.

Para efectos de confiabilización, se llevó a cabo una nueva codificación de los giros de cabeza del infante fuera de línea (Kemler Nelson *et al.*, 1995). Esta codificación fue realizada posteriormente a la sesión experimental, mediante el análisis de los videos grabados. Las correlaciones entre las codificaciones del observador en línea y el observador de los videos fueron altas (desde 88 a 96).

Resultados y Discusión

Para realizar los análisis se computaron los datos en dos bloques con el mismo número de ensayos cada uno (Jusczyk, Houston y Newsome, 1999). Una vez registrados los tiempos de atención a lo largo de cada uno de los ensayos se obtuvo el promedio de atención por bebé para cada bloque y para cada una de las listas de pseudopalabras. Con dichos resultados se realizó un ANOVA de 2 (tipo de lista) X 2 (bloque). Se observó una diferencia significativa entre los dos bloques del experimento [$F(1,26) = 11,038, p < ,003$] y una diferencia significativa determinada por efecto del tipo de lista que escuchaban los infantes [$F(1,26) = 7,919, p < ,009$]. Asimismo se observaron efectos significativos por la interacción del tipo de lista y el bloque [$F(1,26) = 5,88, p ,022$]. Las diferencias por efecto del periodo en el que se midió el tiempo de atención reflejan una disminución de la atención de los infantes a lo largo del experimento, así como la interacción del bloque con el tipo de lista permite observar que la diferencia entre los dos tipos de lista disminuye a través del experimento.



El tiempo de atención del total de los ensayos fue promediado en un solo bloque, quedando los promedios del tiempo de atención para cada uno de los dos tipos de lista. Los infantes escuchaban las pseudopalabras aliterativas 9,39 s ($SD = 3,25$ s), comparado con las pseudopalabras sin relación que escuchaban en promedio 10,50 s ($SD = 3,81$). En una prueba t con medidas pareadas, la diferencia entre los dos tipos de lista resultó significativa [$t(27) = -2,627, p < ,014$].

La preferencia por alguno de los dos tipos de pseudopalabras refleja que los infantes aprendices del español son sensibles a los segmentos iniciales de las emisiones. Esto constituye una confirmación de una cantidad de estudios sobre la adquisición de otras lenguas (predominantemente el inglés) que documentan la importancia de la primera parte de las palabras en la percepción del habla (Fernald *et ál.*, 2001; Jusczyk, Houston y Newsome, 1999; Jusczyk y Aslin, 1995; Morgan, 1996; Newsome y Jusczyk, 1995; Saffran, *et ál.*, 1996; Peters, 1985; Swingley, 2005). Además de medir dicha sensibilidad, el presente estudio proporciona evidencia de una capacidad para categorizar palabras basada en el segmento inicial de las mismas, a una edad muy temprana. Esta capacidad de categorización había sido mostrada en estudios anteriores (Jusczyk *et ál.*, 1999). Ahora sabemos que esta misma capacidad aparece en infantes aprendices del español. Vale la pena considerar que esta categorización fue realizada con estímulos de una configuración distinta a la del experimento de Jusczyk en 1999 (CVCV vs CVC), lo que implica reconocer la regularidad en dos fonemas (CV) de cuatro posibles, a diferencia de dos fonemas de tres posibles, es decir; teniendo palabras con una mayor diferencia entre sí (por ejemplo /'bita/, /'bime/, /'bisa/ vs /fet/, /fem/, /fes/).

Resultó sorprendente que, contrariamente a la expectativa teórica (Jusczyk, Goodman *et ál.*, 1999), la capacidad de categorización fuese mostrada como una preferencia por las palabras sin relación. Una posible explicación a esta “inusitada” preferencia puede estar dada por el hecho de que la configuración CVCV (a diferencia de la CVC) nos permitió una mayor constancia en los estímulos empleados. Mientras que en el estudio de Jusczyk, Goodman *et ál.* (1999)

se usaron hasta 6 grupos de estímulos distintos, para completar las 96 pseudopalabras aliterativas a incluirse en el experimento se usaron solo 3 grupos de estímulos distintos con 32 elementos en cada grupo (las que empezaban con /bi/, con /sa/ o con /do/). Tal condición, pudo resultar en una ventaja que facilitó la categorización de las palabras (dada la mayor constancia), pero que, aunado a la sensibilidad a los inicios, hizo también menos interesantes a este tipo de palabras (por una alta repetitividad) en detrimento de la probable preferencia a las aliterativas, concluyendo en una categorización de las palabras aliterativas, pero no en su preferencia.

Con todo y en relación con las particularidades del hallazgo, la evidencia de que los infantes son sensibles al inicio de las palabras y han desarrollado la habilidad para categorizarlas, concuerda con la propuesta teórica que sugiere que habilidades como estas emergen como efecto del *input* al que están expuestos desde temprana edad, específicamente la influencia de una lengua con gran variabilidad morfológica, como es el caso del español. Sin embargo esta propuesta, capturaría una escena más completa si se cuenta con evidencia de que existe una sensibilidad al final de las palabras equivalente a la del inicio de las mismas. Para explorar esta alternativa se realizó el Experimento 2.

Experimento 2. Rimas

En este experimento se reproduce de manera experimental el ambiente lingüístico de los infantes que, en este caso, procesan pseudopalabras que varían en su raíz y son constantes en su terminación (última sílaba). En el ambiente natural de los infantes estas palabras aparecen como en el caso de los verbos que tienen la misma flexión (por ejemplo, jugando, cantando, bailando) o de los sustantivos en su forma diminutiva (por ejemplo, casita, muñequita, manzanita).

Dada la gran variabilidad al final de las palabras que tienen una misma raíz (la ya mencionada gran cantidad de flexiones en el español), se puede esperar que los infantes por un lado, solo sean sensibles y atentos a la parte de las palabras que permanece más constante



(la raíz) y por lo tanto no sean capaces aún de formar categorías determinadas por el final de las palabras (por las flexiones, o rimas en el caso del experimento). Por otro lado se puede suponer que esta misma variabilidad (y las regularidades que existen en su interior), permita desarrollar a esta edad una sensibilidad para encontrar las regularidades que existen dentro de lo variable (Gómez, 2002) que puede ser el sistema de flexiones del español. En ese caso se podría esperar que los infantes muestren, durante el experimento, una capacidad efectiva para categorizar perceptualmente pseudopalabras rima. Al igual que en el Experimento 1 se empleó el procedimiento PAPA para realizar el estudio.

Método

Participantes

Se analizaron los datos de 24 infantes aprendices del español que tenían en el momento del experimento una edad entre 9 y 12 meses (10;26 en promedio, en un rango de 9;01 a 12;14). Se consideraron los mismos criterios de inclusión que en el Experimento 1. Para obtener los datos de los 24 infantes, fueron evaluados 43, 19 de los cuales resultaron excluidos: 10 en razón de su llanto, 7 por dejar de responder a las luces y 2 por errores del experimentador.

Estímulos

Las pseudopalabras fueron grabadas por la misma voz femenina que en el Experimento 1 y agrupadas en dos listas (Tabla 2). Cada una de las listas contenía el mismo número de palabras que en el Experimento 1 (96). En esta serie de pruebas, la estructura de la lista control de *pseudopalabras sin relación* fue CVCV. En la lista experimental de *pseudopalabras rima*, con la misma estructura CVCV, los elementos coincidían en la última sílaba. El resto de las condiciones fueron las mismas a las del Experimento 1.

Tabla II

Ejemplos de las listas de las pseudopalabras presentadas en el Experimento 2, Rimas

Lista experimental	Lista control
<i>Palabras rima</i>	<i>Palabras sin relación</i>
/ta'bi/	/'kena/
/bi'bi/	/to'mu/
/ri'bi/	/to'te/
/ga'di/	/'luse/
/ne'do/	/se'ta/
/mi'do/	/'pola/
/bo'sa/	/'sesu/
/re'sa/	/mi'su/
/tu'sa/	/'bagi/

Diseño, Aparatos y Procedimiento

Tanto el procedimiento como el diseño para este segundo experimento, esencialmente, fue el mismo que en el Experimento 1, con la excepción del cambio en el tipo de listas, de *palabras aliterativas* en el primero a *palabras rima* en este segundo experimento.

Resultados y Discusión

Al igual que en el Experimento 1, se obtuvo el promedio de los tiempos de atención para cada una de las listas de pseudopalabras y estos fueron analizados en dos bloques. El ANOVA de 2 (tipo de palabra) X 2 (bloque) mostró efectos dados tanto por el tipo de pseudopalabra [$F(1,23) = 27,610, p < ,0001$] y por el bloque [$F(1,23) = 85,264, p < ,001$]. El resultado significativo del factor bloque refleja, como es común en experimentos que emplean este procedimiento, que

los tiempos de atención disminuyen a lo largo del experimento.

Dado el efecto significativo determinado por el tipo de pseudopalabra que los infantes escuchaban, se analizó el total de los ensayos en un único bloque para cada uno de los dos tipos de palabras. El tiempo promedio de atención para la categoría de *rimas* fue de 12,92 s ($SD = 3,29$ s) mientras que el promedio para las pseudopalabras sin relación fue de 11,23 s ($SD = 2,24$). Se realizó un análisis con una prueba *t* de medidas pareadas, que indicó una diferencia estadísticamente significativa [$t(24) = 3,499, p < ,002$].

Estos resultados proporcionan evidencia sobre la atención que prestan los infantes al final de la palabra y sobre su percepción de las unidades fonológicas constantes en este segmento. Esa habilidad, por un lado coincide con la tendencia que tienen los adultos y niños en edades preescolares para segmentar palabras en principios y finales (Treiman, 1983; Treiman y Zukowski, 1991), pero difiere con los resultados obtenidos por Jusczyk, Goodman *et ál.* (1999) en donde los infantes de 9 meses de edad no mostraron una preferencia hacia las palabras que rimaban. Algunos investigadores como Peters (1983) asocian la sensibilidad al final de las palabras con la atención a las flexiones en las palabras, sin embargo solo se ha considerado esta relación en edades mayores. Jusczyk, Goodman *et ál.* (1999: 17) afirman que “probablemente esta habilidad sólo se desarrolla en algún punto después del descubrimiento de la morfología”. Precisamente, la tesis de este trabajo propone que en una lengua tan vasta en su morfología como el español, con gran cantidad de flexiones al final de las palabras (por ejemplo, en la conjugación de los verbos) los infantes comienzan a descubrir esta morfología desde muy temprana edad. Con todo y las reservas que deben tomarse por las diferencias mínimas, pero importantes en la configuración del método, específicamente en los estímulos empleados, nuestro marco teórico nos permite presumir que la riqueza en flexiones en nuestra lengua ha propiciado el desarrollo de la habilidad para poner atención a este segmento de las palabras y encontrar las regularidades.

Recapitulación general

En este estudio se planteó como propósito explorar si los infantes de 9 a 12 meses de edad han desarrollado la habilidad para discriminar categóricamente palabras que coinciden ya sea en la primera o en la última de las dos sílabas de pseudopalabras. Esta tarea se llevó a cabo utilizando el procedimiento PAPA, que evalúa habilidades perceptuales a través de la preferencia en atención que los infantes muestran entre dos listas de estímulos supuestamente contrastantes.

En el Experimento 1 se evaluó la posible preferencia que los infantes tendrían a pseudopalabras aliterativas. No se obtuvieron resultados que indicaran tal preferencia. En contraparte, se descubrió que los infantes efectivamente segmentan y categorizan las pseudopalabras literativas con respecto a las que no tienen alguna relación, sin embargo prefieren escuchar las pseudopalabras que no tienen alguna regularidad en sus segmentos. Por otro lado, los datos del Experimento 2 nos brindan evidencia de que los infantes identifican las regularidades al final de las pseudopalabras y además prefieren escucharlas con respecto a aquellas sin relación.

Discusión general

Diversas investigaciones han documentado la habilidad que tienen los infantes para percibir los inicios de las palabras (Fernald *et ál.*, 2001; Hallé y de Boysson-Bardies, 1994), otros estudios como el de Jusczyk, Goodman *et ál.*, (1999) muestran que los infantes aprendices del inglés de 9 meses de edad, tienen la habilidad de categorizar las palabras por su segmento inicial. Los resultados del presente estudio ofrecen una confirmación sobre esta sensibilidad y habilidad de categorización, además nos permiten generalizar esta habilidad a infantes que están aprendiendo el español. Vale la pena considerar que esta coincidencia de resultados con respecto a estudios anteriores, aparece en circunstancias distintas. La diferen-

cia en la configuración de los estímulos usados implicó por un lado una mayor consistencia (únicamente tres grupos de pseudopalabras aliterativas distintas), lo cual pudo haber facilitado la categorización mostrada por los infantes aprendices del español. Por otro lado, esta misma consistencia, traducida en mayor repetitividad de las primeras sílabas pudo haber desviado la preferencia de las aliterativas (causando aburrimiento), explicando con ello por qué los infantes prefirieron escuchar las que carecían de regularidad.

La importancia que tienen los finales de las palabras en la adquisición temprana del lenguaje ha sido argumentada por varios autores (Echols y Newport, 1992; Peters, 1983). Sin embargo, la mayoría de los estudios que hacen referencia a la percepción de los finales, se realizan con niños en edades preescolares (Anthony *et ál.*, 2002; Treiman y Zukowski, 1996). Incluso Jusczyk, Goodman *et ál.*, (1999) sugieren que esta habilidad no emerge sino hasta el descubrimiento de la morfología, lo cual hace sobresaliente que los infantes que evaluamos categoricen las pseudopalabras que tienen un segmento regular al final. Es relevante que las pseudopalabras rima usadas en el Experimento 2 solamente tenían una regularidad del 50%, es decir dos de cuatro fonemas eran variables, y los otros dos constantes, a diferencia de estudios previos donde el 75% de las palabras era constante (Hayes, *et ál.*, 2001).

La inclusión de la acentuación como factor de regularidad a lo largo de los dos experimentos, tomando en cuenta la sensibilidad al acento que muestran los aprendices del español (Skoruppa *et ál.*, 2009), hace difícil interpretar el papel específico que juegan la constante silábica y la prosódica, por separado, en esta categorización. Esto invita a la realización de estudios posteriores. Sin embargo, sí se puede concluir que los infantes aprendices del español son sensibles y pueden categorizar palabras por sus segmentos, cuando estos segmentos presentan tanto una sílaba como una acentuación constante.

Los dos experimentos reportados ofrecen evidencia de que no solo los adultos y los infantes de edades preescolares pueden segmentar las palabras en inicios y finales (Treiman, 1983; Treiman y Zukowsky, 1996), también los infantes de 9 a 12 meses de

edad tienen esta habilidad. Por otro lado, en referencia a Treiman y Zukowski (1996), se puede sugerir que en el español el estatus lingüístico que determina la segmentación intraléxica, puede estar determinado de manera importante por los segmentos de palabras que regularmente coinciden (y varían) de palabra en palabra (por ejemplo, los mismos morfemas).

La población con la que se llevó a cabo este estudio nos permite situar estas habilidades en el contexto de las propiedades del lenguaje. Si bien es cierto que el uso y comprensión del sistema morfológico de la lengua se hace evidente en edades más avanzadas, como los 24 meses de edad (Arias-Trejo, Falcón y Alva, 2010), trabajos como este nos permiten sugerir que algunas de las habilidades perceptuales necesarias se desarrollan desde edades más tempranas, como la evaluada; cuando las primeras asociaciones de las palabras con sus referentes (Benedict, 1979) pueden ser clave. Comprender nuevas palabras a partir de morfemas conocidos implica, antes que conocer el significado de esos segmentos, reconocer esos segmentos y poder categorizarlos. Lenguas como el español, con una notable variabilidad morfológica, no solo hacen más indispensables estas habilidades, sino que además muy probablemente promueven su desarrollo desde una edad muy temprana.

Concluir con cierta certeza que el desarrollo de las habilidades evaluadas es un producto específico de las características morfológicas del español, es una idea atractiva si se considera la literatura que documenta la especialización de las habilidades perceptuales de los infantes, en función de la lengua a la que son expuestos. Sin embargo, tal conclusión solo puede ser concretada con estudios que permitan hacer comparaciones directas con poblaciones de infantes que aprenden una lengua distinta al español. Por otro lado, aunque en este trabajo se advierte que estas habilidades son fundamentales en el eventual dominio del sistema morfológico, se considera que para establecer una relación más directa con este dominio es importante probar que las unidades segmentadas de las palabras pueden ser asociadas a un referente, tal como resulta el uso y comprensión de los morfemas en una lengua. Sin embargo la identificación e interpretación de las habilidades manifestadas en este estudio



pueden ser un elemento útil para explicar la adquisición y desarrollo del sistema morfológico del español.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo de los proyectos CONACYT-101752 y PAPIIT-IN306010-3 otorgados a Elda Alicia Alva Canto. Agradecemos también a los padres, madres y a los bebés que participaron en nuestros experimentos, así como al revisor anónimo de este manuscrito por sus comentarios en una versión anterior presentada.

Referencias bibliográficas

- Anthony, J. L.; Lonigan, C. J.; Burgess, S. R.; Driscoll, K.; Phillips, B. M. y Cantor, B. G. (2002). "Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes". En *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, (pp. 65-92).
- Akhtar, N. (2002). "Relevance and early word learning". En *Journal of Child Language*, 29, (pp. 677-686).
- Akhtar, N. y Montague, L. (1999). "Early lexical acquisition: The role of cross-situational learning". En *First Language*, 19, (pp. 347-358).
- Alva, E. A. y Falcón, A. (en preparación). "Análisis de la producción lingüística de infantes hispanohablantes de 15 a 42 meses de edad".
- Anderson, S. A. (1988). "Morphological theory". En Newmeyer, F. J. (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. I Linguistic theory: Foundations* (pp. 324-360), Cambridge: Cambridge University Press.
- Anglin, J.M. (1978). "From reference to meaning". *Child Development*, 4 (4), (pp. 969-976).
- Arias-Trejo, N., Falcón, A. y Alva, E. A. (2010). "Early Learners' Access to Meaning through Gender Information: Data from

- Spanish". The ICIS Biennial Meeting. Baltimore, Maryland, EE. UU.
- Aslin, R. N., Saffran J.R. y Newport, E. L. (1998). "Computation of Conditional Probability Statistics by 8-Month-Old Infants". En *Psychological Science*, 9, (pp. 321-324).
- Bedore, L. M. y Leonard, L. B. (2000). "The effects of inflectional variation on fast mapping of verbs in English and Spanish". En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, (pp. 21-33).
- Benedict, H. (1979). "Early lexical development: comprehension and production". En *Journal of Child Language*, 6, (pp. 183-200).
- Echols, C. H., y Newport, E. L. (1992). "The role of stress and position in determining first words". En *Language Acquisition*, 2, (pp. 189-220).
- Fernald, A. (1985). "Four-month-old infants prefer to listen to motherese". En *Infant Behavior and Development*, 8, (pp. 181-185).
- Fernald, A., Swingley, D. y Pinto, J. (2001). "When Half a Word is Enough: Infants Can Recognize Spoken Words Using Partial Information". En *Child Development*, 72 (4), (pp. 1003-1015).
- Gómez, R. L., (2002). "Variability and detection of invariant structure". En *Psychological Science*, 13 (5), (pp. 431-436).
- Hallé, P. y de Boysson-Bardies, B. (1994). "Emergence of an early lexicon: Infants recognition of words". En *Infant Behavior and Development*, 17, (pp. 119-129).
- Hayes, R. A.; Slater, A. y Brown, E., (2001). "Infants' ability to categorise on the basis of rhyme". En *Cognitive Development*, 15 (4), (pp. 405-419).
- Jusczyk, P. W. y Aslin, R. N. (1995). "Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech". En *Cognitive Psychology*, 29 (1), (pp. 1-23).
- Jusczyk, P. W.; Goodman, M. B. y Baumann, A. (1999). "Nine-month olds' attention to sound similarities in syllables". En *Journal of Memory and Language*, 40, (pp. 62-82).
- Jusczyk, P. W.; Houston D. M. y Newsome, M. (1999). "The beginnings of word segmentation in English-Learning infants". En *Cognitive Psychology*, 39, (pp. 159-207).

- Jusczyk, P. W.; Luce, P. A. y Charles-Luce, J. (1993). "Infants' sensitivity to phonotactic patterns in the native language". En *Journal of Memory and Language*, 33, (pp. 630-645).
- Kemler Nelson, D. G.; Jusczyk, P. W.; Mandel, D. R.; Myers, J.; Turk, A. y Gerken, L. A. (1995). "The Headturn Preference Procedure for testing auditory perception". En *Infant Behavior and Development*, 18, (pp. 111-116).
- Kuhl, P. K. (1983). "Perception of auditory equivalence classes for speech in early infancy". En *Infant Behavioral Development*, 6, (pp. 263-285).
- Kuhl, P. K. (2004). "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code". En *Neuroscience*, 5, (pp. 821-843).
- Manning, C., & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Morgan, J. L.; Shi, R.; y Allopena, P. (1996). "Perceptual bases of rudimentary grammatical category assignments". En *Psychological Review*, 99, (pp. 349-363).
- Newsome, M., y Jusczyk, P. W. (1995). "Do infants use stress as a cue for segmenting fluent speech?" En McLaughlin, D. y McEwen, S. (eds.), *19th Annual Boston University Conference on Language Development*, 2. Somerville, MA: Cascadilla.
- Peters, A. M., (1985). "Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language". En Slobin, D. I. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 2. Theoretical Issues* (pp. 1029-1064). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, A. (1983). *The units of language acquisitions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language Instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow & Co.
- Plunkett, K. (1993). "Lexical Segmentation and Vocabulary Growth in Early Language Acquisition". En *Journal of Child Language*, 20, (pp. 43-60).
- Sadowsky, S. y Martínez, R. (2002). "Trabajos en Lingüística Computacional y del Corpus". En <<http://ingles.universidadarcis.cl/academicos/sadowsky>>, 20 de mayo de 2009.

- Saffran, J. R.; Aslin, R. N. y Newport, E. L. (1996). "Statistical learning by 8-month-old infants". En *Science*, 274, (pp. 1926-1928).
- Skoruppa, K.; Pons, F.; Christophe, A.; Bosch, L.; Dupoux, E.; Sebastián-Gallés, N.; Alves Limissuri, R. y Peperkamp, S.(2009). "Language-specific stress perception by nine-month-old French and Spanish infants". *Developmental Science*, 12, (pp. 914-919).
- Slobin, D. I. (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En Ferguson, C. A. y Slobin, D. I. (eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Swingle, D. (2005). "11-month-olds' knowledge of how familiar words sound". *Developmental Science*, 8 (5), (pp. 432-443).
- The International Phonetic Alphabet (Revisado 1993, Actualizado 1996). En <<http://www.arts.gla.ac.uk/ipa/ipachart.htm>>, 20 de mayo de 2009.
- Treiman, R. (1983). "The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games". En *Cognition*, 15, (pp. 49-74).
- Treiman, R. y Zukowsky, A. (1996). "Children's sensitivity to onsets, rhymes and phonemes". En *Journal of Experimental Psychology*, 61, (pp. 193-215).
- Woodward, A. L. y Markman, E. M. (1998). "Early word learning". En Damon, W.; Kuhn, D. y Siegler, R. (eds.), *Handbook of child psychology, Volume 2: Cognition, perception and language* (pp. 371-420). Nueva York: John Wiley and Sons.



APUNTES PARA UNA BIOGRAFÍA DE BELA SZÉKELY (1892-1955)

*Johanna Hopfengärtner**

Resumen

A pesar de su vasta actividad periodística y académica, son escasos los datos que el psicoanalista, periodista y psicólogo Bela Székely dejó acerca de su vida personal y profesional. La reconstrucción de su biografía parece un rompecabezas con piezas procedentes de diferentes fuentes, que más de una vez resultan contradictorias. En este trabajo se reúne información disponible en castellano, alemán y húngaro, con el fin de permitir que futuras investigaciones sobre la vida y la obra de esta figura multifacética se asienten sobre una base histórica fiable. Más allá de los datos biográficos sobre Bela Székely, el trabajo aborda en detalle los primeros años de su estadía en la Argentina (1938-1942), período en el cual su destino profesional se entrelazó con desarrollos cruciales en el campo “psi” argentino.¹

Palabras clave: Béla Székely, Instituto Sigmund Freud, historia del psicoanálisis, psicología.

* Graduada en Historia por la Universidad Libre de Berlín (Alemania), con tesis sobre las mujeres judías germanoparlantes en Buenos Aires. Autora de artículos sobre la psicoanalista Marie Langer y la fotógrafa Grete Stern. Actualmente se desempeña como consultora de instituciones culturales en Alemania. E-mail: johop@arcor.de.

¹ Le agradezco al doctor Alfred Hübner el haber puesto a mi disposición de forma muy generosa su colección de material sobre Bela Székely. Sin su apoyo, este trabajo no hubiera sido posible. También agradezco al doctor Alejandro Dagfal (UBA-CONICET) su valiosa ayuda en la redacción de la versión en castellano.

Abstract

Despite his extensive journalistic and academic activity, the analyst, journalist and psychologist Bela Székely left very few data about his personal and professional life. The reconstruction of his biography seems a puzzle with pieces coming from different sources that more than once result contradictory. This paper gathers information available in Spanish, German and Hungarian in order to place future research on the life and work of this multifaceted figure upon a reliable historical background. The early years of his stay in Argentina (1938-1942) will be discussed in detail. It is a period in which the professional fate of Bela Székely is intertwined with crucial developments in the psychoanalytic and psychological fields in Argentina.

Keywords: Béla Székely, Sigmund Freud Institute, psychoanalysis history, psychology.

Béla Székely en Hungría: un periodista y activista sionista

Hijo de padres judíos húngaros, Bela Székely nació el 1 de Junio de 1892, en Bethlen, una localidad situada en la región de Transilvania.² Estudió en Nagyvárad (Oradea) y Budapest, y trabajó como periodista en ambas ciudades. No existe información acerca de sus ocupaciones durante el periodo de la Primera Guerra Mundial. Al terminar la guerra, en 1918 fundó con Erno Márton el periódico sionista *Uj Kelet* (Noticias Orientales), cuya primera edición apareció el 19 de diciembre de 1918 en Koloszvár (Cluj), Transilvania. Hasta 1919 desempeñó el cargo de director.³ En Kolszvár (Cluj) también

² Hay bibliografía (en alemán y húngaro) en la que figura 1891 como año de nacimiento. Según las listas de pasajeros del barco *Neptunia*, Székely tenía en 1938, año de su inmigración a Argentina, 46 años, lo cual indica un nacimiento en 1892.

³ Los datos biográficos más detallados acerca de su vida hasta 1929 se encuentran en Ujvári, P. (1929). *Magyar zsidó lexikon*. Budapest, p. 833. La fecha de fundación y la primera edición del diario *Uj Kelet* se encuentran en el artículo

escribió para el periódico de izquierda *Keleti újság* (Diario de Oriente)⁴ y fue cofundador del *5 óraj újság* (Diario de las 5 horas), de orientación sionista. Durante los años 20 fue secretario de la organización juvenil sionista AVIVA, la cual en 1929 ya desempeñaba actividades en 16 países. También fue fundador y secretario de la Asociación de Escritores de Transilvania y Banat y miembro activo de la Asociación Nacional de las Minorías y los Judíos de Transilvania. A cargo del Fondo Nacional Judío *Keren Kajemeth Israel (KKL)*, organizó la Asociación Pro-palestina de los Judíos húngaros (*Magyar Zsidók Pro Palesztina Szövetsége*). Fue corresponsal de la *Jewish Telegraphy Agency* y tradujo al húngaro varios libros sobre temas ligados al judaísmo (Ujvári, 1929: 833).

Asimismo, en su propia producción literaria y publicitaria, hasta mediados de los años 20, se dedicó mayoritariamente a ese tipo de temas. Además de un volumen inicial de obras de poesía (*Szamvetések*, Budapest, 1912) y un drama (*Szedzsera: kis somér-dráma*, Wien, 1926) se documentan los siguientes libros publicados por Béla Székely: *Vajúdó ország* [*País con dolores de parto*] (Kolozsvár, 1925), *Mittelmann ártatlan!* [*Mittelmann inocente!*] (Cluj, 1925), *Mittelmann, egy zsidó justizmord leleplezése* [*Mittelmann, la revelación de un asesinato judicial judío*] (Marosvársárhely, 1925), y *Máramaros*, un estudio social del cual no se encuentran datos bibliográficos.⁵ Durante ese período continuó con la militancia política, además de publicar en *Munkat* y *Documentum*, revistas progresistas dirigidas por el artista y escritor Lajos Kassák, un contemporáneo de Laszlo Moholy-Nagy y figura central de la vanguardia húngara. No cabe duda de que la orientación política de Székely de aquellos tiempos fue decididamente de izquierda. Sin embargo, no es seguro que haya sido militante del entonces clandestino partido comunista de Hungría, como Paul Harmat sostiene sin citar fuentes (véase Harmat, 1988: 184).⁶ Otra semblanza informa que el joven Székely,

"Uj Kelet" de la versión húngara de Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%9Aj_Kelet>. Consulta: 13 de mayo de 2011.

⁴ Véase artículo "Keleti Újság" de la versión húngara de Wikipedia <http://hu.wikipedia.org/wiki/Keleti_%C3%9Ajs%C3%A1g>. 13 de mayo de 2011.

⁵ Está mencionado en el *Magyar szidó lexikon*, op.cit.

⁶ Posiblemente haya una confusión con un comunista homónimo (1889-1939)

si bien había simpatizado con la izquierda, en ningún momento había sido comunista ni ateo. Con el paso del tiempo, e impresionado por la realidad rusa, se había distanciado del comunismo (Gandía, 1958: 8).⁷

En 1929, sin embargo, parecía que sus simpatías por la Rusia soviética estaban intactas, como muestra un artículo en la revista *A Toll [La pluma]*. Ahí describe una conversación con el escritor Stefan Zweig, quien –al volver de un viaje a Rusia– contó sus impresiones de manera positiva. El artículo plantea la pregunta de por qué ningún escritor en Hungría se pronunciaba contra las fuerzas reaccionarias del país, colocando ese interrogante, en cierto modo, en boca del famoso escritor austriaco. Se desató así un escándalo como consecuencia del cual la venta callejera de la revista fue prohibida. Hizo falta mucha diplomacia para que el asunto no pasara a mayores (Harmat, 1988: 151).⁸

Entre Freud, Adler y Reich

No se sabe con certeza cuando y de qué modo Béla Székely empezó dedicarse a temas psicológicos. Como de la nada, en 1925, apareció su primer libro psicopedagógico: *Te Gyermeked... Un kéz-írónyve gyermeknevelés moderna (Del niño al hombre, Budapest, 1925)*, una guía de educación que de manera práctica y comprensible se dirigía a padres y pedagogos.⁹ Aquí Székely se muestra como representante de una pedagogía infantil enfocada en el desarrollo y las necesidades de los niños. Hace referencia al concepto de la *mentalité primitive* del etnólogo francés Lucien Lévy-Bruhl, a quien

quien, en 1919, durante el período húngaro de la República de los Consejos, fue ministro de finanzas.

⁷ Tampoco en el texto de Gandía, escrito pocos años después de la muerte de Székely, se citan fuentes.

⁸ Véanse también las cuatro cartas de Zweig a Székely de noviembre y diciembre de 1929. Las transcripciones de esas cartas, subastadas en 2010 por un particular, se encuentran en la colección de Alfred Hübner.

⁹ Hubo varias ediciones de ese libro. En los años 30 también se publicó una traducción alemana.



cita repetidamente en la introducción. Su descripción del desarrollo infantil está influenciada en gran medida por la psicología individual de Alfred Adler, pero también emplea conceptos del psicoanálisis, como los complejos de castración y de Edipo. Ya por ese entonces aparecía de manera típica la integración ecléctica (pero crítica) de diferentes enfoques teóricos.¹⁰

Tampoco disponemos de datos fiables acerca de su formación práctica en los dominios del psicoanálisis y la psicotecnia (y es en este último dominio en el que más tarde iba a destacarse en la Argentina). Según informa el psicólogo y pedagogo argentino Alfredo Calcagno (1891-1962), Székely había trabajado en Hamburgo con los psicotécnicos William Stern y Otto Wiegmann y en Viena con Karl y Charlotte Bühler y Alfred Adler; asimismo en Budapest se formó con Paul Ranschburg e István Máday.¹¹ Las estadías en Alemania y Austria se efectuaron supuestamente entre 1926 y 1929 ya que en aquel período no se documentan actividades en Hungría.¹²

En su monografía titulada *Freud, Ferenczi und die ungarische Psychoanalyse*, Paul Harmat designa a Béla Székely –junto con István Kulcsar, más conocido– como representantes del freudomarxismo húngaro (Harmat, 1988: 151 y 184). Fuertemente influenciado por Wilhelm Reich y el movimiento Sex-Pol, Székely se empeñó en encontrar una manera de conciliar el marxismo con el psicoanálisis. En los años 30 participó en aquel controvertido debate con conferencias y artículos, en los que argumentaba en favor de la ampliación del análisis psicológico profundo con una interpretación social.¹³

¹⁰ Aunque más tarde Székely se hubiera formado trabajando con varios psicólogos y psicoanalistas, parece haber asimilado los conocimientos fundamentales de la disciplina de manera autodidacta. A mi modo de ver, ese rasgo se manifestaría más tarde en su imposibilidad de adherir plenamente a las escuelas o corrientes con las que simpatizaba.

¹¹ Estas indicaciones se encuentran en el prólogo del manual *Los tests* (citado por León, 1997: 19). Lamentablemente, hasta la fecha no se pudo verificar o precisar esos datos.

¹² Las cartas del escritor Stefan Zweig indican que a fines de 1929 Székely estaba radicado en Budapest. Los documentos existentes revelan actividades de Székely en esa ciudad hasta mediados de los años 30.

¹³ Tanto en la Primera Asociación de Médicos Socialistas de Hungría como en la Asociación Húngara de Psicología Individual, hay documentos que mencionan

En la práctica, también siguió el modelo de Reich, según el cual “la represión de la sexualidad es una de las armas más importantes y efectivas en la lucha de clases”.¹⁴ Entre otras actividades, entre 1932 y 1938 participó en un consultorio para problemas sexuales de la adolescencia, apoyado por las organizaciones de trabajadores.¹⁵ Puede suponerse que su libro *La sexualidad en la infancia*, publicado por primera vez en húngaro en 1935, es fruto de aquella experiencia clínica. Reúne enfoques del psicoanálisis, de la sexología, del marxismo y de una pedagogía ilustrada bajo el paradigma de la Higiene Mental, que también sería significativo para sus actividades posteriores en Argentina (García, 2005: 199). En razón de su enfoque ecléctico, una vez más, Székely fue objeto de diversos ataques. Las duras críticas que la publicación del libro provocó en diversos ámbitos dan cuenta además de la creciente intransigencia con la que los representantes de las diferentes corrientes de la psicología y el psicoanálisis dirimían sus controversias.¹⁶

A lo largo de su vida, Székely no se dejó seducir por interpretaciones unilaterales. No estaba dispuesto a sacrificar su afán por el saber en el altar de los dogmatismos, corriendo el riesgo de perder pertenencia y reconocimiento.¹⁷ Su pluralismo epistemológico también dejó huellas en la revista *Emberismeret* (*Comprensión de la*

conferencias de Székely entre diciembre de 1930 y diciembre de 1933 (Harmat, 1988: 185 & León, 1997: 18).

¹⁴ Székely, en el prólogo del libro *La evolución sexual de la infancia* (traducción española de 1941 de su libro *A gyermekévek szexualitása*, Budapest 1935), citado por García, 2005: 197.

¹⁵ Véase Alfredo Calcagno en el prólogo de *Los test*, citado por León, 1997: 19. Según Calcagno, Székely había trabajado también en una clínica de conducta entre 1933 y 1935) y tuvo cargos docentes en universidades y escuelas superiores en Budapest. Además, sostiene que había trabajado de 1928 a 1934 en la Policlínica Charité (¿en Berlín?), dato que contradice las demás fuentes, que muestran una estadía permanente en Budapest en los años 30.

¹⁶ Por ejemplo, la controversia entre freudianos y adlerianos y el debate en torno a Wilhem Reich, quien fue excluido de la API (Asociación Psicoanalítica Internacional) en 1933.

¹⁷ No se puede describir en detalle el eclecticismo de Székely en el marco de este trabajo. Se hace referencia a Székely y a su “cosmología” (que remite, ante todo, a los últimos años de su vida) en Gandía (1958). La actitud disidente de Székely en cuanto al psicoanálisis promovido por la APA se discute en García (2005) y Acuña (2009).

naturaleza humana), portavoz del freudomarxismo húngaro, que él dirigía junto con Istvan Kulcsar. En los cinco números publicados entre 1934 y 1936, la revista se caracterizó por líneas temáticas en las que contribuyeron autores de los más diversos corrientes y orígenes (Harmat, 1988: 184).¹⁸ Si bien en los años 30 Székely se dedicaba principalmente a la psicología, no dejó de publicar sobre asuntos políticos y sociales. Tuvo gran repercusión su libro publicado en 1936, *Az antiszemitizmus története (El antisemitismo)*, en el cual intentaba una interpretación histórica, sociológica y psicológica de ese fenómeno. Aunque Harmat opine que “en su intento de armonizar el concepto psicológico de pulsión con la teoría de los grupos y el análisis político-económico marxista salió ganando el marxismo vulgar” (Harmat, 1988: 151; traducción de la autora), merece mencionarse como una interpretación temprana del antisemitismo realizada desde una perspectiva psicoanalítica.¹⁹

Argentina: “La lucha por el psicoanálisis”

Las circunstancias exactas de su emigración a la Argentina son desconocidas. Sin embargo, puede suponerse que Székely—consciente y bien informado respecto de la “cuestión racial” y simpatizante del comunismo—no se hacía ilusiones sobre la situación política en Europa, y dejó Hungría bajo la impresión del *Anschluss* austríaco. De acuerdo con las fichas de migraciones, Bela Székely y su esposa Margit desembarcaron el 10 de octubre de 1938 en el puerto de Buenos Aires del barco Neptunia, proveniente de Trieste.²⁰ Como

¹⁸ Este dato indica que Székely en ningún momento llegó a ser representante de un comunismo dogmático.

¹⁹ Las obras más conocidas –y más elaboradas– de Bruno Bettelheim, Otto Fenichel, Ernst Simmel, Erik Homburger Erikson y Rudolf Loewenstein fueron escritas en su mayoría durante los años 40.

²⁰ La consulta de la base de datos del CEMLA (Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos) dio los siguientes resultados: Székely Béla, 46 años, casado, periodista católico (sic), de nacionalidad húngara, nacido en Bethlem y Székely Blun [Blum]; Margit, 44 años, casada, ama de casa, católica, de nacionalidad húngara, nacida en Bethlen. Los dos arribaron el 10 de octubre de 1938 a bordo del barco Neptunia desde Trieste. En <www.cemla.com/busqueda.php>, 18 de mayo de 2011.

equipaje llevaba su biblioteca especializada en escritos de Psicología, Filosofía y Letras, la cual Enrique de Gandía describió en 1958 como una de las mejores de su tipo en América Latina (véase Gandía, 1958: 8). En pocos meses aprendió español y se hizo conocer en el círculo de expertos locales. Ya en agosto de 1939 disertó en la Sociedad de Psicología de Buenos Aires sobre “La mujer como un fenómeno psicológico” y la aplicación del test de Rorschach (León, 1997: 19). En el mismo mes dictó en la *Pestalozzi-Gesellschaft* (asociación fundada por la parte democrática de la comunidad germanoparlante en Buenos Aires) una conferencia titulada “La lucha por el psicoanálisis” (Schnorbach, 1995: 200). También en 1939 comenzaron sus actividades de enseñanza en el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES). En esta institución, que bajo el lema “ni como universidad profesional, ni como tribuna de vulgarización” brindaba una posibilidad de formación e intercambio transdisciplinario y pluralista, Bela Székely debe haber encontrado por algún tiempo su hogar espiritual. La gama temática abordada allí, desde la educación, la psicología y el psicoanálisis hasta fenómenos políticos, sociales y culturales coincidía con la variedad de tópicos que Székely trataba en sus libros y escritos.

Székely se introdujo en el debate actual con una serie de conferencias que, en 1940 fueron publicadas bajo el título *El Psicoanálisis. Teoría-aplicación*. Sus contribuciones posteriores también giraron principalmente en torno del psicoanálisis, y lo muestran al lado de los más influyentes expertos de la izquierda. Junto a Gregorio Berman, Emilio Troise y Enrique Pichon-Rivière participó en un curso titulado “Examen crítico de la obra de Freud”, en el cual también tomaron parte Jorge Thénon, Emilio Mira y López, José Belbey y Luis Giménez de Asúa (Rossi, 2004: 302).

En 1940, sus obras *Del niño al hombre* y *El antisemitismo* fueron publicadas en castellano —esta última en una edición ampliada, en la que Székely se mostraba bien informado sobre lo que sucedía en Europa en esa época, agregando un capítulo sobre la historia de los judíos en América, con especial consideración de la situación argentina—. ²¹

²¹ *Del niño al hombre: guía para los padres y los maestros sobre la educación de los niños*, Buenos Aires, Claridad, 1940 y *El antisemitismo: su historia, su so-*



Ese mismo año tuvo lugar en Buenos Aires una primera reunión informal con el fin de establecer una sociedad psicoanalítica en Argentina. Entre los participantes también se encontraba Béla Székely, el único que no tenía una formación médica.²² En los años siguientes, sin embargo, las cosas se desarrollaron de tal modo que, en lo que respecta a la comunidad psicoanalítica, Székely sería desplazado a una posición más bien marginal.

La coexistencia de diferentes actitudes políticas y profesionales que se daba en el CLES en los años 40 (que se correspondía de una forma ideal con la postura de Székely), contrastaría con el proceso de institucionalización del campo *psi* que se produjo en los años 50, que trajo aparejada la constitución de diferentes corrientes que terminarían afrontándose en forma intransigente (véase Dagfal, 2009: 71). En el campo del psicoanálisis, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), creada en 1942, logró establecerse como la entidad oficial que representaba el psicoanálisis en el país. Ángel Garma, quien fuera el primer presidente de esa institución, apostó por un reconocimiento rápido de la Asociación Argentina por parte de la de la API (Asociación Psicoanalítica Internacional).²³ El programa formulado en el contexto de su gestión seguía en gran medida en la propuesta del entonces presidente de la API, Ernest Jones y, por ende, aislaba a Székely de varias maneras. Formalmente, por establecer la formación médica y el análisis didáctico como prerequisite para el ejercicio del psicoanálisis. A nivel programático, por una orientación predominantemente clínica, que contrastaba con la visión más amplia que Székely tenía del psicoanálisis y de su aplicación. Políticamente, por la afirmación del principio de la “neutralidad política” del psicoanálisis institucionalizado, postura que Székely critica, adoptando la posición de Wilhelm Reich por haber puesto “las enseñanzas de Freud al servicio de

ciología, su psicología, Buenos Aires, Claridad, 1940. Realizó la traducción su colega y compatriota Oliver Brachfeld (1908-1967) quien en 1937 había traducido al castellano las obras de Alfred Adler. Acerca de Oliver Brachfeld, véase León, 1997: 20-23.

²² Los participantes fueron Ángel Garma, Celes E. Cárcamo, Arnaldo Rascovsky, Enrique Pichon-Rivière, Guillermo Ferrari Hardoy, Béla Székely, Gregorio Berman y Jorge Thenon. Los tres últimos no habían participado en el acto fundacional de la APA, en diciembre de 1942. Véase Plotkin, 2001: 48 y ss.

²³ Reconocimiento que obtuvo muy rápidamente después de la fundación de la APA, en diciembre de 1942.

una sociedad constituida de tal manera que su fundamento psicológico es precisamente el de la represión sexual”.²⁴

Al parecer, la confrontación con Garma y sus adeptos se dio pocos meses después de la primera reunión informal. En el prefacio de su polémico libro *La evolución sexual de la infancia*, publicado en 1941 en traducción española, señala –aludiendo al debate que pocos años antes había tenido lugar en Europa en torno a Wilhelm Reich– “por qué el autor, a pesar de ser psicoanalista, ha sido enjuiciado de una forma dogmática, pues el autor acepta de una forma puramente freudiana la teoría de lo desconocido [...] y sin embargo, desea distanciarse del dogmatismo de aquellos psicoanalistas cuya unilateral exageración rechaza con justa razón”.²⁵ En el momento de la llegada de la psicoanalista austríaca Marie Langer, en 1942, Székely ya se había distanciado hacía tiempo de Garma. En sus memorias, Langer informa:

En Buenos Aires supe de un húngaro, Béla Székely, que por entonces era famoso en los círculos de la psicología. Cuando lo conocí, me invitó a su Instituto de Salud Mental, que era financiado por la comunidad judía. Me mostró lo que estaba haciendo y me preguntó si quería trabajar psicoanalíticamente con él. [...] Székely afirmó ser el único analista serio en Buenos Aires. Era poco probable. “Si quiere trabajar de forma creativa”, me dijo, “quédese conmigo, pero si quiere hacer análisis ortodoxo y ganar dinero, vaya a ver al doctor Garma”. (Langer *et. ál.*, 1981: 111)

²⁴ Székely, citado por García, 2005, p. 198.

²⁵ Székely, citado por García, 2005, p. 198. En su libro *El psicoanálisis y los debates culturales en Argentina*, García le dedica un capítulo a “Béla Székely, un analista a la deriva”. Aquí interpreta el texto de Székely sobre el psicoanálisis, publicado en 1940, como un programa alternativo que, a causa del predominio de Ángel Garma en el psicoanálisis argentino no pudo implementarse. Hace una analogía entre el conflicto entre Wilhelm Reich y Ernest Jones que terminó con la exclusión del primero de la API y la confrontación entre Ángel Garma y Béla Székely, que resultó en el aislamiento de este último: “Los sacerdotes del psicoanálisis habían decidido, y, a juzgar por las consecuencias, habían acertado. De alguna manera Ángel Garma [...] pesará en su futuro como Ernest Jones en el futuro de W. Reich. Aunque las circunstancias y razones fueron otras”. (García, 2005: 204)



Marie Langer optó por “la ortodoxia”, que consideraba más “rigurosa” (Langer *et ál.*, 1981: 111) y firmó –a diferencia de Székely– los estatutos de fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Székely, sin embargo, le prestó a la emigrante austríaca sus ediciones alemanas de las obras de Freud y una copia del “Análisis de Niños” de Melanie Klein, lectura que tendría bastante repercusión tanto en la vida profesional de Marie Langer como en la orientación analítica de la APA (García, 2005: 212).²⁶

El Instituto Sigmund Freud

La afluencia masiva de inmigrantes y refugiados procedentes de Alemania y Europa Central a la Argentina desde mediados de los años 30 iba a brindar a Székely la posibilidad de desempeñar una actividad profesional. En 1940 fundó el Instituto Sigmund Freud, un centro psicopedagógico para niños y adolescentes que se basaba en los conceptos de la higiene mental y que fue financiado por las organizaciones filantrópicas judías ORT y OSE.²⁷ La historia de esta institución, probablemente la primera de su tipo en Argentina (si no en América Latina), aún no ha sido estudiada. Sin embargo, se encuentran muchas observaciones acerca de las actividades del Instituto en las cartas de la actriz alemana exiliada Sadie Müllereisert,²⁸ quien desde agosto de 1941 hasta 1942 trabajó allí como colaboradora

²⁶ Langer apoyó a su colega Arminda Aberabastury con la traducción de la obra de Klein al español, comparándola con la versión alemana. La orientación kleiniana iba a ser una característica distintiva del psicoanálisis argentino (Dagfal 2009: 99-170).

²⁷ La asociación filantrópica judía ORT (Organsiation for rehabilitation through training) fue fundada a fines del siglo XIX a causa de la ola de *pogroms* en Rusia. Hasta la segunda guerra mundial las actividades se centraron en Europa del este. Hoy tiene su sede en Ginebra y mantiene centros de capacitación ocupacional en varios países del mundo. La organización OSE mantuvo instituciones de asistencia social y médica, mayoritariamente en Europa oriental.

²⁸ Sadie Müllereisert nació en Berlín y se crió en Viena. Tuvo formación escolar en la famosa escuela de niñas *Schwarzwaldschule* junto con Helene Weigel, actriz distinguida y esposa del escritor alemán Bertolt Brecht, con los que mantuvo una amistad estrecha y duradera. De 1938 a 1954 vivió en Argentina. En 1955 volvió a Alemania y murió en 1966, en Berlín.

de Székely. Según informa Müllereisert, el Instituto se dedicaba al diagnóstico psicológico, al asesoramiento de padres y pedagogos y a la formación profesional en el campo de la psicología infantil. Su sede funcionaba cerca del puerto, pero había también actividades en otras partes de la ciudad. La asistencia psicopedagógica para los hijos de emigrantes germanoparlantes de Belgrano, que funcionaba en una suerte de consultorio dentro de la escuela Pestalozzi, requería gran parte de los recursos del Instituto.²⁹ En una de sus cartas, Sadie Müllereisert describía su agenda semanal:

Los lunes y jueves colegio en el Instituto en español, entre las cuatro y las cinco. Luego, de cinco a ocho de la noche, consultas. Allí, también en español. Martes, desde las nueve hasta las once, consulta (en alemán) para los padres de la escuela Pestalozzi. Miércoles, de ocho a diez, colegio en la Casa del Médico, en Moreno. Viernes, colegio en la Facultad de cuatro menos cuarto a cinco. Luego, salir corriendo a la escuela Pestalozzi para el consultorio (en alemán), mi trabajo principal. (Carta del 25 de agosto de 1941, Völker 1999: 85)³⁰

Los colaboradores del Instituto fueron principalmente médicos y pedagogos. No hay información sobre el número exacto de empleados. Deben haber sido entre cinco y diez personas al principio de los años cuarenta.³¹ La asistente personal de Székely se llamaba Ilse Haussmann y estaba especializada en la logopedia. Otra colaboradora, probablemente argentina, es caracterizada de la siguiente manera: “Una supuesta doctora, pedagoga de profesión, una solterona amargada. Cuida celosamente el aparato telefónico que él [Székely]

²⁹ Véase Székely, B.: *Das Emigrantenkind. Jüdische Wochenschau*, 2. N.º 48, Buenos Aires, 21 de marzo de 1941.

³⁰ Las cartas de Sadie Müllereisert, dirigidas a su novio, el pianista Rodolfo Sachs, están editadas en Völker (1999). En el texto serán citadas de la siguiente manera: (Carta del [fecha], Völker, 1999: [página]). Todas las citas fueron traducidas por la autora.

³¹ Según las cartas, fueron despedidos tres colaboradores en octubre de 1941: “En medio de la rutina de las investigaciones se nota mucho que fueron suspendidos tres colaboradores muy importantes”. (Carta del 21 de octubre 1941, Völker, 1999: 107). No hay indicaciones acerca de las razones.



utiliza y es la única colaboradora del Instituto que de vez en cuando se pone desagradable.” (Carta del 20 de septiembre de 1941, Völker 1999: 93). Otro colaborador era Jaime Bernstein (1917-1988), quien más adelante cofundaría la editorial Paidós. Trabajó entre 1941 y 1942 en el departamento de educación del Instituto y dictó clases –aún siendo estudiante de pedagogía– sobre la aplicación del Test de Rorschach y la inteligencia infantil. A pesar de la brevedad de su estadía en el Instituto, Székely parece haber tenido un impacto notable sobre Bernstein.³²

A diferencia de lo que podría sugerir su nombre, el psicoanálisis jugó un papel más bien menor en la rutina del Instituto Sigmund Freud. Más importante fue la psicología individual de Alfred Adler y el diagnóstico con el test de Rorschach: “Un nuevo test que se considera muy importante y con el cual Szasz³³ trabaja ante todo. Los otros, los hace solamente para la complementación. Es muy informativo e interesante. Yo me dedico principalmente a esta materia.” (carta del 25 de octubre de 1941, Völker, 1999: 109 y ss.). Sin duda, Székely jugó un papel clave en la difusión de métodos psicodiagnósticos en Argentina, ya sea en su aplicación clínica o en la formación de profesionales. Más importantes aún fueron sus publicaciones al respecto. El manual sobre el Test de Rorschach, publicado en 1942³⁴ y, sobre todo, los dos tomos del libro *Lost tests*,³⁵ publicados en 1946 y 1948, llegaron a ser obras de referencia en toda América Latina.

³² En 1942 Bernstein presentó su tesis universitaria con el título “Psicología y educación adlerianas”. Acerca de la influencia de Székely sobre Bernstein, véase Dagfal, 2009: 219 y ss.

³³ Por razones desconocidas en la edición de Völker se denomina a Béla Székely como “Bela Szasz”. No se pudo aclarar si esta denominación aparece en los originales (lo que podría ser posible ya que Müllereisert cambiaba el nombre de su novio por otro) o si se trata de un error de edición. No obstante, no cabe duda de que “Szasz” es Béla Székely, ya que existe un ejemplar del libro *La evolución sexual de la infancia* con una dedicatoria manuscrita del 15 de diciembre de 1941 “A la muy talentosa colaboradora Doña Sady Eisert. Con toda mi estima, Béla Székely”. El ejemplar referido se encuentra en posesión del doctor Alfred Hübner, en Alemania.

³⁴ Székely, Béla. *Teoría y práctica del psicodiagnóstico de Rorschach*. Buenos Aires: Instituto de Psicología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1941.

³⁵ Székely, Béla. *Los tests*. 1.ª ed., Buenos Aires: Kapelusz, 1946.

Las cartas de Sadie Müllereisert delinear también algunos rasgos de la personalidad de Bela Székely. Con Székely –cuyo interés por su colaboradora trascendía lo meramente profesional– participó en eventos culturales de la ciudad, asistió a conferencias, recitales y funciones de cine –actividades que hubieran estado fuera del alcance de una exiliada que vivía en circunstancias muy precarias y cuyo salario apenas alcanzaba para cubrir los gastos de transporte entre sus diferentes lugares de trabajo–. Müllereisert apreciaba su erudición y elocuencia sin, por su parte, corresponder sus sentimientos. Probablemente, para disipar los celos de su novio, añade una descripción poco favorable de su admirador:

Szasz [Székely] es lo que se llama una persona lamentable. Y no le sirve su diligencia, ni su energía, ni la dedicación real a la causa, ni su ingenio. Es terriblemente miserable. Feo, y hasta de aspecto antipático. Voz ronca, petiso y con panza. Una mano completamente cubierta por un eczema, no habla bien el alemán, con una tonada húngara terrible. Ha vivido largos años en un matrimonio que ahora es nada más que convivencia; ni hablar de amistad o de amor. [...] [Su esposa está] totalmente desinteresada respecto de su trabajo y de sus libros. Él la sigue manteniendo en forma decente y dice que a pesar de todo considera indisoluble una relación que fue la base de su vida durante muchos años. Tiene un departamento elegante y bien cuidado en Belgrano. Una hermosa biblioteca [...]. Le gusta beber y es sociable. (carta del sábado 20 de septiembre 1941, Völker 1999: 93)

Según informan las cartas, el matrimonio de Székely naufragó a finales de 1941 y el divorcio se produjo en 1942.³⁶ Sadie Müllereisert dejó su trabajo en el Instituto Sigmund Freud en el curso del año 1942. Más allá de los mencionados problemas

³⁶ Véanse las cartas del 11 de noviembre y 16 de noviembre de 1941, Völker 1999: 113 y 115). Al parecer fue la esposa la que inició la separación. Müllereisert parecía desconocer los pormenores del fracaso del matrimonio de Székely, que había durado 22 años (Völker, 1999: 113, 115 y 123).

sentimentales, su retiro también fue motivado por razones profesionales. No se concretaron los esfuerzos de Székely para ofrecerle una posición de jerarquía y económicamente viable. Sus planes para una expansión del Instituto (un departamento alemán, un hogar para niños emigrantes) se esfumaron una y otra vez.³⁷ Al parecer, las negociaciones con la institución que otorgaba el financiamiento (la ORT) fueron marcadas por intrigas y rivalidades personales: “No queda nada claro el futuro del Instituto. Szasz se mantiene pasivo, pensando que de esta manera lo llevaría a un buen fin. Probablemente cuenta con la oposición del grupo de Odessa. Los señores Taubenschlag y Trotzki. Y yo sospecho que hubo una intervención de Isa.” (carta del 11 de noviembre de 1941, Völker, 1999: 114).

La mencionada “Isa” Kremer, soprana de fama mundial, era una conocida común de Székely y Müllereisert. Vivió en Argentina desde 1938 y fue pareja del psiquiatra Gregorio Bermann (1894-1972). Los dos eran muy activos, tanto en los ámbitos judíos como en los de la izquierda y, al parecer, también tenían influencia en las decisiones de la ORT. Bermann era una figura prominente de la izquierda argentina. Fue, durante un tiempo, partidario del psicoanálisis, pero terminó distanciándose a raíz de su participación en la Guerra Civil española y su militancia política cada vez mayor (Dagfal, 2009: 66 y ss.). Junto con Székely había participado en 1940 en la reunión previa a la fundación de la APA y, al igual que aquél, había rechazado la propuesta de Garma. Aunque los contactos iniciales entre Bermann y Székely habían sido positivos –incluso dictaron una conferencia juntos en el CLES en 1941– parece que en el curso de aquel año sucedió una desavenencia personal muy grave a la cual Müllereisert se refiere varias veces, sin aclarar las causas del conflicto. En la carta del 25 de octubre de 1941 advierte a su novio, quien trabajaba como pianista acompañante de Kremer, que no socialice con Bermann: “No te hagas de vuelta amigo de Bermann. Mantenéte atento y distanciado y no digas nada de Szasz.

³⁷ “Mi hipótesis preliminar e incierta es la siguiente: Si Szasz logra (lo que él querría) agrandar y mudar el Instituto el año que viene, quiere tenerme formado de tal manera como para ponerme al frente de la división alemana.” (Carta del 22 de septiembre de 1941, Völker, 1999: 99).

Hay una enemistad horrible entre los dos y tengo la sensación de que Bermann no tiene escrúpulos.” (Völker, 1999: 101).

El retiro al trabajo científico

En esa situación tensa, de objetivos y actitudes divergentes, de pronto Béla Székely quedó por fuera de los grupos más importantes en vías de formación. Estaba aislado, por una parte, de la “familia psicoanalítica”, que en lo sucesivo desarrollaría sus actividades profesionales y académicas dentro de la APA.³⁸ Por otra parte, también a finales de 1942, se estaba formando otro grupo en el margen institucional de la Facultad de Medicina, protagonizado por los psiquiatras Gregorio Bermann y Jorge Thénon, del que Székely quedó excluido por no contar con el prerrequisito de la formación médica. Y por si fuera poco, Gregorio Bermann resultó ser un adversario influyente y bien conectado que, al parecer, no escatimaba esfuerzos para bloquear sus iniciativas.³⁹ Tomando en cuenta que su influencia se extendió —a través de Isa Kremer— a las entidades que decidieron sobre el futuro de su Instituto, se entiende por qué los esfuerzos de Székely por establecer entidades institucionales en Buenos Aires habían sido poco exitosos.⁴⁰ En una semblanza póstuma, incluida en la segunda edición de su famoso *Diccionario Enciclopédico de la psique*, el autor —sin mencionar nombres— hace referencia a un clima de rivalidad, intrigas y enemistades personales, en el que se encontraba inmerso, a pesar de haber sido recibido en Buenos

³⁸ Plotkin (2001: 53) describe el hermetismo de los miembros de la APA en los años siguientes a su formación: “The analysts worked entirely within an analytic institution that defined a true subculture. Analysts spoke their own jargon and behaved in much the same ways. Their friends were other psychoanalysts; they took vacations together and spent weekends together. They usually sought sex and marriage partners among themselves”.

³⁹ Eso pesó aún más porque Berman era una figura destacada en los círculos culturales y sociales en los que Székely también se movía. En los años 40 ocupó un papel prominente dentro de la asociación cultural antifascista AIAPE, a la que se integraron muchos artistas, intelectuales y escritores progresistas de la época.

⁴⁰ Aparte del “Instituto Sigmund Freud” fundó, en los años 40, una escuela para padres. Aún no se ha encontrado información al respecto.

Aires de manera entusiasta. “Él no estaba acostumbrado a estas luchas [...] Más de una vez nos habló de ello con estupor y con pena. Sufrió mucho por las injusticias de que era objeto.” (Gandía, 1958: 8). En consecuencia, sigue, Székely se había retirado, entregándose al estudio y limitando su presencia a los círculos en los que él y su trabajo eran apreciados.⁴¹

Menos conflictivas parecen haber sido las relaciones que mantuvo con los emigrantes y exiliados de habla alemana. Desde mediados de los años 30, ellos formaron una comunidad culturalmente activa, cuyo centro geográfico estaba situado en Belgrano, en el mismo barrio de la casa de Székely. Mantenía lazos estrechos con la parte democrática de la comunidad alemana que se daba cita en torno de Ernesto Alemán⁴² y la *Escuela Pestalozzi*, fundada en 1934. Por otra parte, dio conferencias sobre el psicoanálisis en el club socialista *Vorwärts* [Adelante]⁴³ y asistió a conciertos y conferencias de inmigrantes alemanes con los que obviamente tenía una afinidad cultural. También era amigo del escritor alemán Paul Zech, quien, en 1946, al regreso de una reunión en casa de Székely, se desplomó y murió en las calles de Belgrano.⁴⁴

⁴¹ Aún no ha podido precisarse cuánto tiempo funcionó el Instituto Sigmund Freud. La autora no dispone de fuentes que documenten su existencia más allá de 1942. Más allá de los problemas de financiamiento, el retiro de Székely de la práctica clínica podría haber sido motivado por el ascenso al poder del peronismo, lo cual trajo aparejado que el psicoanálisis, para ciertos sectores, fuera considerado parte de la “resistencia cultural”. En 1954, incluso, se estableció el título médico como requisito formal para el ejercicio de la psicoterapia y del psicoanálisis (Plotkin, 2001: 51).

⁴² Ernesto Aleman fue editor del diario *Argentinisches Tageblatt*, portavoz de la parte democrática de la comunidad alemana.

⁴³ Por ejemplo, dictó tres conferencias sobre “Psicología de las masas” en noviembre de 1942, según un anuncio publicado en el periódico *Voksblatt* 1, N.º. 11, Buenos Aires, 1.º de septiembre de 1942.

⁴⁴ Véase la carta del agente literario Harry Jacobsen a Hermann Broch del 22 de septiembre de 1946, Archivo Nacional de Literatura, Marbach, Alemania. Al parecer, Zech y Székely se conocieron poco después de la llegada del último a Buenos Aires, ya que en marzo de 1939 el autor usó dos figuras características del test de Rorschach para adornar la cubierta de su texto *Ocila. Das Mädchen mit den versteinerten Augen*. Los escritos mecanografiados también se encuentran en el Archivo Nacional de Literatura, Marbach, Alemania.

Su “segunda primavera” la vivió con una inmigrante alemana. En la semblanza de Enrique de Gandía hay una breve descripción de la mujer con la que estuvo desde 1942 hasta su muerte, en una relación “simbiótica” de vida y trabajo: “Es Stefanie, su segunda esposa, alemana, de Berlín, políglota y psicotécnica [...] Trabajaron juntos, tan compenetrados en su entendimiento, que ella pudo continuar su obra, como si él mismo le dictase” (Gandía, 1958: 9). Es probable que Stefanie –cuya identidad aún se desconoce– haya comenzado a colaborar en el Instituto Sigmund Freud, tal como Sadie Müllereisert, un año antes. Después de la muerte súbita de Székely, en 1955, dirigió la revisión del *Diccionario enciclopédico de la psique* (que solo había llegado hasta la letra “T”), y lo terminó siguiendo las notas dejadas por Székely. La primera edición del diccionario estaba dedicada –tal como todas las siguientes– a “STEFF, compañera en la vida y en el trabajo”.

Para Székely, los años 40 fueron muy prolíficos en publicaciones académicas y periodísticas. *El niño neurótico. Introducción a su reeducación y psicoterapia*, publicado en 1943, implicó un nuevo paso en el campo psicopedagógico. En 1946 realizó una excursión por las ciencias de trabajo con *De Taylor a Stajanov*, publicado en La Plata. Su experiencia en la teoría y la aplicación de tests psicométricos culminó en la obra *Los tests*, publicada en dos volúmenes, en 1946 y 1948, bajo los auspicios de su mentor, Alfredo Calcagno, en la editorial Kapelusz.⁴⁵

Por iniciativa de Calcagno, Székely pasó un tiempo en La Plata, entre 1946 y 1947. Fundó la *Clínica de Conducta Victor Mercante* e introdujo la aplicación del psicodiagnóstico de Rorschach en el Instituto de Minoridad, un departamento del Ministerio de Salud. Quien fuera su colaboradora en ese Instituto, la escritora Aurora Venturini, hace referencia a aquel episodio en su novela *Nanina, Justina y el Doctor Rorschach* (2003). Cabe señalar que sus descripciones del

⁴⁵ El psicólogo y pedagogo Alfredo Domingo Calcagno adhirió a la psicología experimental. A causa de su militancia política en la UCR fue expulsado, en 1946, como docente universitario y presidente de la Universidad Nacional de la Plata. En los años siguientes, además de convertirse en diputado nacional, trabajó para la editorial Kapelusz. Escribió los prólogos para varios libros de Székely (Dagfal, 2009: 222).

psicólogo húngaro, a las que la autora atribuye valor testimonial (y que fueron citadas por varios autores), tienen que ser tratadas con extrema precaución. Para dar un ejemplo, carece de cualquier fundamento histórico cuando sostiene que Székely y su mujer habían huido del campo de exterminio de Auschwitz, y que su mujer había enloquecido por el duelo de un hijo perdido.⁴⁶

Quizás las dificultades que encontró en Buenos Aires para integrarse en el plano profesional, sumadas a la perspectiva de poder trabajar e investigar bajo el auspicio de Calcagno, hayan influido en su decisión de trasladarse un tiempo a La Plata. Ya desde 1945 oficiaba como secretario del JOINT (Comité de Ayuda para los judíos de habla húngara) y en 1946, además, retomó sus actividades periodísticas como jefe de redacción del diario húngaro-argentino *Jövő (Porvenir)*.⁴⁷ Más allá de la indudable solidaridad con el destino de sus compatriotas, esas actividades le sirvieron para asegurar su subsistencia económica.

No se sabe si familiares de Székely o de su mujer, que también era judía, fueron asesinados en el Holocausto. Desde luego, no cabe duda de que observaba con atención el destino de los judíos europeos (preocupación que se había plasmado en la edición castellana de su libro sobre el antisemitismo). También es probable que hubiera tenido noticia de la deportación de la madre de Sadie Müllereisert, de la que ésta da cuenta en sus cartas de noviembre de 1941. El libro *Los Procesos de Nuremberg. Las investigaciones psicológicas del punto de vista Médico legal*, publicado en 1950, fue su última producción sobre el fenómeno del antisemitismo y sus efectos devastadores.

⁴⁶ En una entrevista del año 2009, Venturini reafirma el valor testimonial de su relato (González y Fasano, 2009: 114 y ss.).

⁴⁷ Las ediciones del Comité de Emergencia de los Judíos de Habla Húngara (1945-1946) y del diario *Jövő-a magyar összefogás lapja* (1946-1950) se encuentran en la Biblioteca Nacional de Hungría, en Budapest.

Reconocimiento tardío: los últimos años

Después de los productivos –pero a veces desalentadores– años 40, los últimos años de su vida finalmente iban a implicar el ansiado reconocimiento para Székely y su obra. En 1950 se publicó la primera edición del ya mencionado *Diccionario enciclopédico de la psique*, emprendimiento pionero en lengua española. Con esta obra y con los dos volúmenes de *Los tests*, Székely (junto con su mujer Stefanie) fue reconocido como el autor de dos libros de referencia, que serían consultados en toda América Latina. El 23 de octubre de 1950 fue honrado con el título de doctor *honoris causa* por la *Universidade do Salvador*, en Bahía, Brasil. En 1951 emprendió un viaje a Europa donde tuvo conversaciones con Leopold Szondi, en Zurich, y con Harald Schultz-Hencke, en Berlín. Entre 1950 y 1953 realizó cuatro viajes a Brasil (Río de Janeiro, San Pablo, Porto Alegre) donde dictó cursos, fundó institutos y servicios de “asistencia psicoespiritual” y elaboró programas universitarios.⁴⁸ En aquellos tiempos se convirtió al catolicismo, impactado por la espiritualidad que había experimentado durante sus estancias en Brasil. Sin embargo, del mismo modo en que sus simpatías por el comunismo y el freudismo no lo llevaron a adherir de manera formal, también se negó al bautismo como signo definitivo de pertenencia a la iglesia: “Vivo en Cristo pero no puedo aceptar los dogmas” (Gandía, 1958: 9).

En 1954, finalmente, fue contratado por la Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile para formar, dentro de la Facultad de Educación, el primer curso de Psicología con categoría de Departamento, del cual sería también director. Si bien su presencia en Chile fue fugaz, su labor resultó “lo suficientemente beneficiosa como para haber sentado en ese año, las bases de este curso y de haber recibido a la primera cohorte de alumnos” (Bravo, 2004: s/p.).

Béla Székely murió el 9 de diciembre de 1955 a la edad de 63 años en un hotel de la localidad de Chascomús (provincia de Buenos Aires), de un paro cardiovascular.

⁴⁸ Acerca de la participación de Székely en la fundación del Instituto de Psicología de la Pontificia Universidade do Rio Grande do Sul véase Gomes y da Costa Silveira, 2006.

Referencias bibliográficas

- Acuña, E. (2009). “Béla Székely: la excepción judía y el psicoanálisis”. En *Resonancia y silencio. Psicoanálisis y otras poéticas* (pp. 199-207). La Plata: Edulp.
- Bisso, A. y Celentano, A. (2006). “La lucha antifascista de la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE) 1935-1943”. En Biagini, H. E. y Roig, A. (comps.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, Tomo II (pp. 235-266). Buenos Aires: Biblos.
- Bravo, L. (2004). Cincuenta años de Psicología en la Universidad Católica. En *PSYKHE Vol.13*, N.º 1, 197-204. Santiago de Chile: Editorial de la PUC. En <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100016&script=sci_arttext>, 31 de mayo de 2011.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- de Gandía, E. (1958). Prólogo. En Székely, B. (comp.). *Diccionario enciclopédico de la psique* (pp.7-19). 2.ª edición. Buenos Aires: Claridad.
- Falcone, R. (2010). “Historia de la Psicología en Argentina. Cruce de influencia europea y carácter nacional”. *Bicentenario. Ayer y hoy en la Psicología* (pp.11-22). Buenos Aires: Editorial de la UCES. En <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/922/1/Historia_Psicolog%C3%ADa_en_Argentina_.pdf>.
- García, G. (2005). “Béla Székely. Un analista a la deriva”. *El psicoanálisis y los debates culturales. Ejemplos argentinos* (pp. 197-210). Buenos Aires: Paidós.
- Geuter, U. y León, R. (1990). “Flucht nach Südamerika, Europäische Emigranten in der Lateinamerikanischen Psychologie”. *Psychologie und Geschichte 1*, N.º 4, (pp. 24- 37). Leverkusen: Leske & Budrich. En <<http://journals.zpid.de/index.php/PuG/article/viewFile/57/92>>, 31 de mayo de 2011.
- Gomes, W. B. y da Costa Silveira, A. (2006). Instituto de Psicología da PUCRS e Organizacao Profissional. Actas de la conferencia

- Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. En <<http://www6.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/sumars.htm>>, 31 de mayo de 2011.*
- Gonzalez, M. y Fasano, C. (2009). “Entradas del Psicoanálisis a La Plata”. Reportaje a Aurora Venturini. *Conceptual-Estudios de psicoanálisis, Año 8 N.º 9*, (pp. 114-118). La Plata.
- Harmat, P. (1988): *Freud, Ferenczi und die ungarische Psychoanalyse. Mit einer Einleitung von Béla Grunberger*. Tübingen: Diskord.
- Kenyeres, A. (comp.) (1982). *Magyar életrajzi lexicon*. Budapest: L.Z.
- Landman, I. (1948). *The Universal Jewish Encyclopedia in ten volumes*, Vol. 10, S. 142. Nueva York.
- Langer, M.; Guinsberg, E. y del Palacio, J. (1981). *Memoria, historia y diálogo psicoanalítico*. México: Folio (seguimos la paginación de la versión alemana).
- László, P. (1994) (comp.). *Uj Magyar irodalmi lexikon* (1994). 3.^a edición, Budapest: Akadémiai.
- León, R. (1997). “Rumbo al nuevo mundo. Cuatro Psicólogos de Europa oriental en la historia de la psicología en América del Sur”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29 (1), (pp. 9-34). Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Plotkin, M. (1999). “‘Tell me your Dreams’. Psychoanalysis and Popular Culture in Buenos Aires 1930-1950”. En *The Americas*, 55 (4), (pp. 601-629). Berkeley: Academy of American Franciscan History.
- Plotkin, M. (2001). *Freud in the Pampas. The Emergence and Development of a Psychoanalytic Culture in Argentina*. Berkeley: Stanford University Press.
- Rossi, L. (2004). “La psicología en las publicaciones periódicas en Argentina en la década del 30”. *XII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología*, (pp. 299-304). Buenos Aires: UBA.
- Schnorbach, H. (1995). *Für ein “anderes Deutschland”-die Pestalozzi-schule in Buenos Aires (1934-1958)*. Frankfurt am Main: Dipa.
- Stubbe, H. (1988). “Béla Székely (1.6.1892-9.12.1955) –ein ungarischer Psychologie-Pionier in Lateinamerika”. En *Actas de*

- la *Seventh European CHEIRON Conference*, (pp. 598-608), Budapest.
- Székely B. (1925). *Vajúdó ország: könyv az épülő Palesztináról*. Cluj: Kadima.
- Székely, B. (1925). *Mittelman ártatlan!* Cluj: Fraternitas Ny.
- Székely B. (1925). *Mittelman, egy zsidó justizmord leleplezése*. Marosvásárhely: Editorial desconocido.
- Székely, B. (1926). *Szedzsera: kis somér-dráma*. Wien: Korvin Ny.
- Székely, B. (1934). *A Te gyereked...: a modern gyermeknevelés kézikönyve*. Budapest: Bibliotéka.
- Székely B. (1935). *A gyermekévek sexualitása*. Budapest: Pantheon.
- Székely, B. (1936). *Az antiszemizmus és története*. Budapest: Tabor.
- Székely B. (1937). *Dein Kind. Wegweiser für Eltern und Erzieher über die moderne Kindererziehung auf psychologischer Grundlage*. Leipzig y Viena: Deuticke.
- Székely, B. (1940). *Del niño al hombre: Guía para los padres y maestros sobre la educación de los niños: moderno tratado de psicología infantil*. Buenos Aires: Claridad.
- Székely, B. (1940). *El antisemitismo: su historia, su sociología, su psicología*. Buenos Aires: Claridad. Traducción de Olivier Brachfeld.
- Székely, B. (1940). *El psicoanálisis: teoría - aplicación*. Buenos Aires: Colegio Libre de Estudios Superiores.
- Székely, B. (1941). "Das Emigrantenkind". En *Jüdische Wochenschau*, 2, N.º 48, (21.3.1941) Buenos Aires.
- Székely, B. (1941). *La Evolución Sexual de la Infancia: tratado psicoanalítico sobre la educación y la higiene sexual*. Buenos Aires: Claridad.
- Székely, B. (1943). *El niño neurótico: introducción a su reeducación y psicoterapia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Székely, B. (1946). *De Taylor a Stajanov*. La Plata: Calomino.
- Székely, B. (1946). *Los tests: manual de pruebas psicométricas de inteligencia y de aptitudes*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Székely, B. (1947). *Teoría y práctica del psicodiagnóstico de Rorschach*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Székely, B. (1948). *Los Tests: manual de pruebas psicométricas de inteligencia y de aptitudes*, 2.^a edición con correcciones y ampliaciones. Buenos Aires: Kapelusz.
- Székely, B. (1950). *Diccionario enciclopédico de la psique*. Buenos Aires: Claridad.
- Székely, B. (1950). *El proceso de Nuremberg. Las investigaciones psicológicas del punto de vista médico legal*. Buenos Aires: Archivo de Medicina Legal.
- Ujvári, P. (1929). *Magyar zsidó lexikon*. Budapest: Pallas. En <http://mek.niif.hu/04000/04093/html/0841.html>, 16 de mayo de 2011.
- Venturini, A. (2003). *Nanina, Justina y el doctor Rorschach*. Buenos Aires: Dunken.
- Völker, K. (1999). *“Ich verreise auf einige Zeit”*. Sadie Leviton, Schauspielerin, Emigrantin, Freundin von Helene Weigel und Bertolt Brecht. Berlin: Transit.

DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCOLARIDAD PRIMARIA BÁSICA

*Maira Querejeta**

Resumen

Este trabajo ha tenido como objetivo examinar el desempeño en lectura y escritura de niños que asisten a instituciones escolares primarias de la ciudad de La Plata. Su interés radica en la importancia que adquiere alcanzar niveles competentes de alfabetización para responder a las demandas de la sociedad actual y en la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto. Se evaluaron 90 niños argentinos de 1.º a 6.º año con pruebas estandarizadas de lectura y escritura. Los resultados más relevantes informan una progresión significativa en las puntuaciones promedio según tramo escolar, siendo superior el desempeño en lectura que en escritura. No obstante, se encontró un porcentaje de niños con dificultades en lectura y escritura que persistió durante toda la es-

* Doctora en Psicología, UNLP. Especialista en Psicología Educacional con orientación en los trastornos del aprendizaje del Lenguaje Escrito. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mairaquerejeta@gmail.com.

Nota de la autora

Esta investigación ha sido subvencionada por becas doctorales (tipo I y II) del CONICET.

El presente trabajo está basado en datos que se han empleado en la tesis doctoral del autor.

colaridad primaria. Adicionalmente, al comparar el desempeño de dos subgrupos caracterizados por indicadores sociodemográficos, se hallaron diferencias significativas en las variables examinadas (particularmente, en la escritura de palabras) a favor del grupo de nivel medio en los diferentes tramos escolares considerados. La presencia de un porcentaje considerable de niños que presentan dificultades, y que en ocasiones no son detectadas en la escuela, conduce a la necesidad de evaluaciones específicas y estrategias de intervención adecuadas que permitan promover los conocimientos y las habilidades necesarios para responder exitosamente a las demandas actuales de la sociedad.

Palabras clave: lectura, escritura, infancia.

Abstract

This paper has aimed to examine the performance in reading and writing of elementary school children in the city of La Plata. His interest lies in the importance that acquires to achieve proficient levels of literacy to respond to the demands of current society and in consideration of the high difficulties rates reported. 90 children of 1° to 6° grade were evaluated with standardized tests of reading and writing. The most relevant results report a significant progression in mean scores by school level, with a higher performance in reading than in writing. However, we found a percentage of children with difficulties in reading and writing that persisted throughout the elementary school. Additionally, when comparing the performance of two subgroups characterized by demographic indicators, significant differences were found in the variables examined (particularly in the writing of words) for the group of middle level in the different sections considered. The presence of a considerable percentage of children with difficulties that sometimes are not detected in school, leading to the need for specific assessment and intervention strategies that can promote the knowledge and skills to successfully respond the demands current society.

Keywords: reading, writing, infancy.

Las investigaciones, que desde la perspectiva de la Psicolingüística Cognitiva han examinado el aprendizaje del lenguaje escrito, coinciden en señalar la existencia de dos grandes procesos en la lectura y la escritura. Por un lado, el reconocimiento y la codificación de palabras, procesos automatizados de bajo nivel que se realizan sin o con escasos recursos atencionales. Por el otro, la comprensión y producción textual, considerados de alto nivel, no automáticos, que requieren de una serie de subprocesos.

Reconocimiento y escritura de palabras

Uno de los modelos más aceptados para teorizar acerca de los procesos léxicos que intervienen en el reconocimiento de palabras es conocido como el Modelo de Doble Ruta (Coltheart, 1978). Este modelo propone la existencia de dos rutas o vías para acceder al léxico mental, a partir de las configuraciones ortográficas de las palabras:

1. Ruta primaria de acceso directo: es de naturaleza léxica. Se basa en la asociación directa de la palabra con su significado. Supone un reconocimiento visual y global de las palabras previamente almacenadas en el léxico mental.

2. Ruta de acceso indirecto o fonológica: es de naturaleza subléxica. Realiza la transformación de la palabra a sonido mediante el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

Si bien estas vías de procesamiento son funcionalmente diferentes, una lectura competente supone el uso de ambos procesos y de las estrategias implicadas, en función de la frecuencia, la regularidad, la lexicalidad y la longitud de las unidades a ser leídas (palabras y pseudopalabras).

Se ha establecido un cierto paralelismo a partir de este modelo de lectura de doble ruta con los mecanismos que intervienen en la escritura (Romani, Olson, y Di Betta, 2005):

- La vía ortográfica, directa, visual o léxica: que recurre al léxico ortográfico donde se hallan las representaciones ortográficas de palabras ya procesadas.

- La vía fonológica que se basa en la conversión de los sonidos a palabra escrita a través del uso de las reglas de correspondencias fonema-grafema.

En relación con la lectura y escritura de palabras, el modelo propuesto por Erhi (1991; 1994) plantea que cuando un lector procesa un texto, pueden identificarse diferentes modos de leer una palabra:

1. Uniendo las letras para combinar los sonidos, denominado decodificación.
2. Pronunciando y uniendo patrones ortográficos familiares, es decir, una forma más avanzada de decodificación.
3. Recuperando las palabras como totalidades (*sight words*) de la memoria.
4. Por analogías visuales de otras palabras escritas.
5. Utilizando claves del contexto para predecir las palabras.

A partir de la formación de conexiones entre la forma ortográfica, su pronunciación y significado, muchas de las palabras adquieren el estatus de palabras totales o “*sight words*” (Erhi, 1998). Esto es especialmente significativo en el inglés, ya que cuando esto se logra, los lectores leen palabras por aprehensión visual, accediendo a la información almacenada en el léxico mental, de modo automático (LaBerge y Samuels, 1974). Dicho de otro modo, pueden leer esas palabras sin desperdiciar atención o esfuerzo para decodificarlas. Sin embargo, los lectores no conocen todas las palabras, por lo tanto no pueden reconocerlas por aprehensión visual, y deben disponer de los otros cuatro procedimientos para identificar palabras desconocidas.

Los resultados de las investigaciones de Erhi (recuérdese que sus trabajos se realizan sobre el aprendizaje de la lectura en idioma inglés, en el que la mayoría de las palabras son irregulares, de modo tal que su ortografía se considera “opaca”) indican que la amalgama “ortografía-pronunciación-significado” formada en la memoria para leer las “*sight words*”, también es útil para ortografiarlas. En algunos de los estudios implementados por Erhi (1997), se les enseña a los principiantes a leer palabras específicas y luego se les pregunta cómo se escriben. En muchos de ellos la transferencia de la lectura a la escritura resulta evidente. Sin embargo, la lectura no capacita a la mayoría de los sujetos

para ortografiar las palabras perfectamente. Típicamente, los alumnos pueden escribir una gran proporción de las letras correctamente en mayor medida en que pueden ortografiar palabras correctamente: 70% a 80% de las letras versus 30% a 40% de las palabras. Para Erhi, la razón de estas diferencias es que se requieren menos unidades de información para leer que para ortografiar correctamente. Cuando los alumnos recuerdan como se leen las palabras familiares, pueden tener acceso a una unidad (*bit*) de información de la memoria, es decir, la amalgama entre la ortografía, la pronunciación y el significado de la palabra. Sin embargo, cuando deben recordar cómo escribir una palabra familiar deben tener acceso a varias unidades de información de la memoria consistente en las letras individuales en el orden apropiado y en los fonemas que representan.

Ball y Blachman (1991) reconocen distintos tipos de estrategias utilizadas por los niños para la escritura de palabras: a) estrategias no analíticas, en las que prevalece la ausencia de correspondencia entre el material fónico y el escrito, b) estrategias analíticas incompletas y completas, según se utilicen de manera parcial o total las correspondencias fonema-grafema, y c) estrategias de recuperación de la memoria a largo plazo, en las que se adiciona el conocimiento de la norma ortográfica.

Ahora bien, el aprendizaje del lenguaje escrito no se agota en el reconocimiento y escritura de palabras. Teniendo en cuenta que la finalidad última de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura radica en la comprensión y producción de oraciones y textos progresivamente más complejos, se hace necesario examinar, entre otras cuestiones, el desarrollo de los conocimientos y habilidades relativas a la escritura y lectura de unidades superiores a la palabra.

Comprensión y producción de unidades mayores a la palabra

La comprensión de oraciones y textos es un proceso sumamente complejo que implica la construcción de una representación co-

herente integrando la información del texto y generando a la vez inferencias que añaden información faltante pero necesaria para la comprensión (Molinari Marotto, 1998). Esta representación es almacenada en la memoria y constituye la base para toda tarea cognitiva que requiera de la información del texto.

Diversos aspectos intervienen en el proceso de comprensión textual

a. *Los conocimientos previos*, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital (Piacente, Granato, Tittarelli, Maglio y Valenzuela, 2000; Piacente y Granato, 2001).

b. *Los tipos textuales*. Pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos (Ciapuscio, 1994, 2003); la más frecuente distingue entre textos narrativos, expositivos y descriptivos (Brewer, 1980; Molinari Marotto, 1998), por la implicancia que tienen en los aprendizajes de acuerdo a las características que los identifican¹.

c. *El procesamiento del texto*. Refiere al sistema de operaciones mentales que ocurre tanto a nivel sintáctico como semántico del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch y Rawson, 2005) y que permitirá la construcción del texto base, es decir el significado del texto tal como es expresado a través del texto. Sin embargo, la comprensión profunda del texto va más allá de aquello explícitamente expresado en un texto. En razón de ello el contenido de un texto debe ser utilizado para construir un modelo de situación, que corresponde a

¹ En los textos narrativos aparece el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Su finalidad generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.

Los textos expositivos describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos.

Los textos descriptivos corresponden a descripciones de características físicas perceptibles de situaciones estáticas con fin informativo.

la situación descrita en el texto y que requiere la integración de la información proporcionada en el texto con el conocimiento previo relevante y los propósitos del comprensor.

A estos aspectos es preciso adicionar la decodificación fluida de palabras y la adecuación de las estrategias de lectura al fin perseguido.

Si bien en este trabajo no se examinará el desempeño en la *producción de oraciones y textos* de niños escolares, es preciso señalar que uno de los modelos clásicos que intenta explicar la composición escrita en escritores expertos es el propuesto por Hayes y Flower (Hayes y Flower, 1981; Hayes, 1996). Este modelo se caracteriza por identificar no solo la organización de los procesos que intervienen sino también las mínimas variaciones en la estructura de control que permiten describir las diferencias individuales en los estilos de composición.

Para facilitar el análisis de la escritura, los autores distinguen entre determinantes, como el contexto de producción (objetivo, motivación, características del destinatario, etc.) y la memoria a largo plazo, y procesos de escritura propiamente dichos: planificación, traducción o textualización y revisión-edición. Las interrelaciones entre esos procesos son complejas y recursivas y solo se los presenta de manera secuencial para una mejor comprensión.

El modelo de composición de textos (así como sus revisiones) propuesto por Hayes y Flowers formaliza los procesos en escritores expertos. En tal sentido, es preciso señalar que los procesos de escritura infantiles no reflejan todos los componentes que se manifiestan en tales escritores.

El estudio de la escritura infantil ofrecido por Bereiter y Scardamaglia (1987), más que modelizar la escritura infantil como una versión simplificada de la escritura experta, propone un modelo alternativo para explicar cómo la escritura puede lograrse (tanto en niños como en adultos) sin muchas de las estrategias descritas por Hayes. Los investigadores caracterizan tales escrituras como “conocimiento contado” (*knowledge telling*), según el cual para generar un texto, los escritores sondan en la memoria de manera simultánea el tópico de la tarea (por ejemplo, “Algo que conozco

acerca del football es...”) o del género (por ejemplo, “Había una vez...”)) y a medida que escanean en la red de la memoria el conocimiento relacionado recuperan el contenido del texto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, se ha propuesto para este trabajo el siguiente objetivo:

Objetivo

- Caracterizar el desempeño en lectura y escritura de niños escolares que concurren a instituciones de la ciudad de La Plata.

Método

Participantes

Se incluyeron en este estudio 90 niños argentinos, de ambos sexos, sin dificultades de aprendizaje, que se encontraban cursando la Escolaridad Primaria Básica en instituciones de la ciudad de La Plata. En todos los casos, los niños estaban finalizando el curso escolar correspondiente a distintos tramos del trayecto formativo (1.º a 6.º año). Los criterios de inclusión fueron niños sin retraso en la lectura y escritura que utilizaran estrategias analíticas completas en la escritura según el modelo proporcionado por Ball y Blachman (1991).

La muestra quedó conformada por tres grupos de 30 niños cada uno, agrupados por nivel escolar: 1.º/2.º año, 3.º/4.º año y 5.º/6.º año.

Materiales y procedimientos

A partir de un diseño transeccional correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), se incluyeron las siguientes pruebas de desempeño en Lectura y Escritura:

- De 1.º a 4.º año: LEE - Test de Lectura y de Escritura en Español. (Defior Citoler, Fonseca y Gottheil, 2006).
- En 5.º y 6.º año: Evaluación de los Procesos Lectores -PROLEC



SE (Ramos y Cuetos, 1999) y pruebas de dictado de palabras y pseudopalabras del PROESC (Cuetos Vega, Ramos Sánchez y Ruano Hernández, 2002).

Los niños fueron examinados individualmente en los establecimientos escolares a los que concurrían. Se solicitó el consentimiento informado de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Las administraciones de las pruebas fueron realizadas por evaluadores altamente capacitados en el tema, en una sesión de 60 minutos de duración.

El conjunto de las respuestas obtenidas fueron volcadas a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATSTM). Se calcularon las puntuaciones promedio y los desvíos estándar a partir de las puntuaciones directas en las distintas tareas por nivel escolar (1.º/2.º año, 3.º/4.º año y 5.º/6.º año). El desempeño total en las pruebas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, y comprensión de frases y textos fue categorizado como “muy competente”, “competente” o “con dificultad” de acuerdo a los puntajes percentilares obtenidos en el Test LEE, en el PROLEC SE y el PROESC.

Asimismo se realizó un análisis particularizado de la muestra dicotomizada según se tratara de niños sin y con niveles competentes en su desempeño en lectura de palabras, escritura de palabras y comprensión lectora, de acuerdo a las categorías proporcionadas por las pruebas. Se calcularon las frecuencias y diferencias de porcentajes en los distintos niveles escolares.

Adicionalmente, se examinó el desempeño de dos subgrupos en cada uno de los niveles escolares considerados, caracterizados por indicadores sociodemográficos según la escala Graffar Méndez-Castellano (1994) (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo).

Resultados

Desempeño en lectura y escritura de los niños de 1º a 4º año

1. 1. Las puntuaciones promedio

En las puntuaciones promedio obtenidas sobre los puntajes di-

rectos de la prueba se observó un desempeño que corresponde a lo esperado para la edad de los sujetos (Tabla 1).

Tabla 1. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE según nivel escolar (1°/2° y 3°/4° año)

Variables	Pje. máximo	1°/2° año	3°/4° año	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	84	56,23 (18,80)	70,83 (12,61)	3,533	.000**
Lectura pseudopalabras	84	50,60 (16,67)	65,87 (11,82)	4,093	.000**
Comprensión palabras/frases	43	33,23 (6,36)	37,83 (3,03)	3,576	.000**
Prosodia	6-10	3,53 (1,99)	10 (7,40)	7,039	.000**
Comprensión textos	48	36,79 (7,70)	38,37 (5,72)	0,240	.81
Escritura palabras	44	27,20 (6,93)	32,07 (5,46)	3,023	.004**
Escritura pseudopalabras	32	21,90 (4,25)	23,80 (2,61)	2,087	.04*

p* < .05, *p* < .01

Cuando se analizó la progresión de las puntuaciones promedio directas y las desviaciones estándar obtenidas por los sujetos de 1.° y 2.° año respecto de los de 3.° y 4.°, no solo se encontró un incremento significativo de los puntajes, sino además una mayor homogeneización de los grupos. Estos hallazgos sin embargo deben moderarse teniendo en cuenta que no se trata de un estudio longitudinal.

Al comparar el desempeño en lectura y escritura de palabras, las puntuaciones promedio y los desvíos estándar surgidos de la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones

estándar se observó un desempeño significativamente mejor ($*p < .05$, $**p < .01$), pero más heterogéneo en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras, tanto en el grupo de 1.º/2.º ($t = 8,17$, $p = .000**$), como en el de 3.º/4.º ($t = 5,78$, $p = .000**$). Estos hallazgos permitieron observar por un lado la dificultad relativamente mayor de la escritura respecto de la lectura, pero al mismo tiempo una gran variabilidad entre los sujetos considerados (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 1º/2º y 3º/4º año

Variables	1º/2º		3º/4º	
	M	DS	M	DS
Lectura palabras	52,60	18,80	67,20	12,61
Escritura palabras	22,74	6,90	27,61	5,46

1. 2. La categorización del desempeño en lectura y escritura

A partir de los puntajes percentilares, se categorizó el desempeño en lectura y escritura, utilizando las categorías “Muy competente” (por encima del percentil 70), “Competente” (entre el percentil 31 y 70) y “Con dificultad” (por debajo del percentil 30).

Las categorías del desempeño de los grupos incluidos permitió observar un porcentaje variable de niños que se ubicó en la categoría “con dificultad”, particularmente en lectura de palabras y pseudopalabras en 1.º/2.º año (40% en ambos casos) y en la escritura de palabras y pseudopalabras en 3.º/4.º año (46,7% y 53,3% respectivamente).

Estos resultados fueron indicadores de la persistencia de dificultades en todas las variables examinadas aun en el trayecto medio (3.º/4.º), para un porcentaje de los niños examinados.

Desempeño en lectura y escritura de los niños de 5.º y 6.º año

2.1. Las puntuaciones promedio

Los análisis del desempeño en lectura y escritura de los niños de 5.º/6.º año se realizó por separado en razón de los instrumentos de evaluación utilizados.

El análisis de las puntuaciones promedio y los desvíos estándar, teniendo en cuenta las puntuaciones máximas que pueden obtenerse en la prueba utilizada, mostró un desempeño mejor y más homogéneo en lectura que en escritura (Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Desempeño en lectura de niños de 5º/6º año. Puntajes promedio y desvíos estándar

Variables	Pje. máximo	M	DS
Lectura palabras	40	38,67	(1,78)
Lectura pseudopalabras	40	37,60	(2,38)
Comprensión textos	20	8,70	(4,12)
Estructura texto	22	10,97	(5,93)
Estructuras gramaticales	24	18,60	(3,11)
Signos puntuación	24	18,67	(6,24)

Tabla 4. Desempeño en escritura de niños de 5º/6º año. Puntajes promedio y desvíos estándar

Variables	Pje. Máximo	M	DS
Total palabras	50	36,80	(7,84)
Ortografía arbitraria	25	18,33	(4,27)
Ortografía reglada	25	18,47	(3,93)
Total pseudopalabras	25	18,33	(3,02)
Pseudopalabras reglas ortográficas	15	10,60	(2,43)

Nota: En la *ortografía arbitraria* se contemplan errores como la sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema (por ejemplo: b-v, j-g, s-c) o la sustitución entre sílabas homófonas. Además, para que se considere una falta de este tipo de ortografía no debe de corresponder con ninguna regla ortográfica. La *ortografía reglada* incluye las faltas en palabras que se rigen por una regla ortográfica.

También para este grupo se analizaron las diferencias entre las puntuaciones promedio en lectura y escritura de palabras, a partir de la transformación de los puntajes directos en puntajes estándar.

Los resultados se inscriben en el mismo sentido que lo observado en los grupos considerados previamente: un desempeño significativamente mejor en la lectura de palabras respecto de la escritura de palabras. Sin embargo, en este caso el rendimiento fue más homogéneo. Cabe aclarar que en escritura de palabras solo se consideró la tarea de escritura de palabras de ortografía reglada (Tabla 5).

Tabla 5. Comparación del desempeño en lectura y escritura de palabras en 5º/6º año

Variables	Media	DS	t	P
Lectura palabras	16,94	1,78	4,04	.000**
Escritura palabras	13,76	3,93		

* $p < .05$, ** $p < .01$

2.2. La categorización del desempeño en lectura y escritura

El desempeño en lectura y escritura se categorizó del mismo modo que el de los niños de 1.º a 4.º, es decir, utilizando las categorías “Muy competente”, “Competente” y “Con dificultad”.

El porcentaje de sujetos con dificultades aumentó en las tareas de escritura (de ortografía reglada 63,3%; de ortografía arbitraria 43,3%, de pseudopalabras 90%) y de signos de puntuación (63,3%).

Niños sin y con niveles competentes en la lectura y escritura de palabras y en la comprensión de textos

Un dato de interés consistió en poder examinar el desempeño global en lectura y escritura por nivel escolar, dicotomizando la categoría diagnóstica: sin y con niveles competentes. Se analizaron la lectura de palabras, la escritura de palabras (para 5.º/6.º, palabras de ortografía reglada) y la comprensión lectora.

En primer lugar se observó la persistencia de un porcentaje similar de alumnos con niveles no competentes en lectura y escritura en diferentes años escolares. En la lectura de palabras esos porcentajes oscilan entre el 30% y el 40%. En la escritura de palabras, del 36,7% en 1.º/2.º al 63,6% en 5.º/6.º grado. En comprensión lectora, sucedió lo contrario, el porcentaje de alumnos con niveles no competentes descendió del 33,3% al 13,3%. Sin embargo, las diferencias entre los porcentajes de 1.º/2.º y 5.º/6.º año no alcanzaron significación estadística, aunque los valores encontrados se aproximan a ella.

Por otra parte, cuando se compararon los porcentajes de niños con y sin niveles competentes, se observaron diferencias significativas² en las pruebas de lectura de palabras (.005** en 3.º/4.º y .020* en 5.º/6.º), de escritura de palabras (.03* en 1.º/2.º y .01* en 5.º/6.º año) y en comprensión lectora en todos los niveles escolares (.006**, .011** y .001**, respectivamente).

² * $p < .05$, ** $p < .01$

Desempeño en lectura y escritura según indicadores sociodemográficos

Finalmente resultó de interés adicional indagar si el desempeño de dos subgrupos en cada uno de los niveles escolares considerados, caracterizados por indicadores sociodemográficos (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo), mostraba diferencias y en tal caso de qué magnitud y en qué tramos del trayecto formativo.

4.1 Las puntuaciones promedio en las pruebas de lectura y escritura

El análisis particularizado de los niños de 1.º/2.º año arrojó diferencias significativas en algunas de las variables consideradas (comprensión de frases y textos, prosodia y escritura de palabras). Es decir, las diferencias en lectura y escritura aparecieron tempranamente, particularmente en el caso de los niños del G2 (Tabla 6).

Tabla 6. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE de 1º/2º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=16	G2 N=14	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	58,50 (19,89)	53,64 (17,85)	0,70	.47
Lectura pseudopalabras	54,56 (17,06)	46,07 (15,58)	1,42	.15
Comprensión palabras/frases	35,38 (4,87)	30,79 (7,12)	2,03	.04*
Prosodia	4,31 (1,77)	2,64 (1,90)	2,48	.01*
Comprensión textos	40,31 (5,67)	32,46 (7,82)	3,11	.001**

Escritura palabras	30,19 (6,87)	23,79 (5,39)	2,85	.004**
Escritura pseudopalabras	22,81 (4,35)	20,86 (4,03)	1,27	.20

* $p < .05$, ** $p < .01$

En 3.º/4.º grado, las diferencias de las puntuaciones promedio entre ambos grupos resultaron significativas en lectura y escritura de palabras y pseudopalabras (Tabla 7).

Tabla 7. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas del LEE de 3º/4º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=19	G2 N=11	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	74,79 (10,63)	64 (13,29)	2,30	.02*
Lectura pseudopalabras	69,68 (8,79)	59,27 (13,79)	2,25	.02*
Comprensión palabras/ frases	38,05 (2,75)	37,45 (3,56)	0,48	.62
Prosodia	7,63 (2,08)	7 (2,60)	0,69	.49
Comprensión textos	38,26 (5,15)	38,55 (6,86)	0,12	.89
Escritura palabras	34,37 (4,36)	28,09 (4,98)	3,48	.000**
Escritura pseudopalabras	24,84 (1,89)	22 (2,79)	3,00	.002**

* $p < .05$, ** $p < .01$

En cuanto al grupo de sujetos de 5.º/6.º año, en el desempeño en lectura solamente aparecieron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de signos de puntuación. Contrariamente las diferencias alcanzaron significación estadística en las pruebas de escritura de palabras (Tablas 8 y 9).

Tabla 8. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas de lectura de 5º/6º año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=13	G2 N=17	<i>t</i>	<i>p</i>
Lectura palabras	39,23 (1,96)	38,24 (1,56)	1,49	.13
Lectura pseudopalabras	38 (2,19)	37,29 (2,54)	0,82	.40
Comprensión textos	9,85 (3,76)	7,82 (4,29)	1,38	.16
Estructura texto	12,85 (5,53)	9,53 (5,98)	1,57	.11
Estructuras gramaticales	18,69 (3,88)	18,53 (2,50)	0,13	.89
Signos puntuación	20,85 (3,18)	17,00 (7,50)	1,90	.05*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 9. Medias y desvíos estándar de los puntajes totales obtenidos en las pruebas de escritura de 5°/6° año según nivel sociodemográfico y significación de las diferencias

Variables	G1 N=13	G2 N=17	<i>t</i>	<i>p</i>
Total palabras	40,69 (7,31)	33,82 (7,05)	2,59	.009**
Ortografía arbitraria	20,46 (4,21)	16,71 (3,65)	2,56	.01*
Ortografía reglada	20,23 (3,60)	17,12 (3,72)	2,31	.02*
Total pseudopalabras	19,38 (2,63)	17,53 (3,12)	1,76	.07
Pseudopalabras reglas ortográficas	11,31 (2,35)	10,06 (2,41)	1,43	.15

* $p < .05$, ** $p < .01$

4.2 Porcentaje de niños con niveles competentes en lectura y escritura del G1 y del G2 en diferentes tramos de la escolaridad

Resulta de interés complementario analizar las diferencias de porcentajes de niños en los diferentes años escolares que presentaron niveles competentes en lectura y escritura de palabras y comprensión de textos según se trató de uno u otro grupo.

Del total de niños de 1.º/2.º año que se ubicó en la categoría “competente” y “muy competente”, cuyo número varió en función de las tareas propuestas, las diferencias de porcentajes a favor del G1 alcanzaron significación estadística en el caso de la escritura de palabras y en comprensión de textos (.000** y .006** respectivamente). Dicho de otro modo, la escritura y la comprensión de textos en las categorías mencionadas, aparecieron con menor frecuencia en niños que procedían del G2.

En 3.º/4.º año, las diferencias a favor del G1 alcanzaron signifi-

ficación estadística en las tres variables consideradas (.002** en lectura de palabras, .009** en escritura de palabras y .001** en comprensión de textos).

En 5.º/6.º año no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, es decir, se homogeneizó el porcentaje intergrupar de niños con niveles competentes. No obstante, llama la atención que incluso en los tramos finales de la escolaridad, solo un porcentaje de niños se ubicó en las categorías “competentes”, aun en actividades relativamente sencillas como las que corresponden a la escritura y lectura de palabras.

Conclusiones

Este trabajo forma parte del conjunto de investigaciones destinadas a evaluar el perfil en lectura y escritura de niños escolares. El interés en esta temática reside en primer lugar, en la importancia que adquiere alcanzar niveles competentes de alfabetización para responder a las demandas de la sociedad actual; en segundo lugar, a la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto, más allá que conduzcan o no a la repetencia o al abandono de la escolaridad.

El objetivo perseguido ha sido informar los resultados de la evaluación del *desempeño en lectura y escritura* de un grupo de niños de 1.º a 6.º año de la ciudad de La Plata, examinados según tramo del trayecto formativo y, adicionalmente según nivel socio-demográfico.

Los resultados ponen en evidencia, tal como era esperable, una progresión significativa en las puntuaciones promedio en lectura y escritura según tramo escolar. No obstante debe tenerse en cuenta que el trabajo consistió en un estudio transeccional, por lo tanto no se trató de los mismos sujetos en distintos años escolares.

En segundo lugar, estas puntuaciones promedio corresponden a lo esperable para la edad y el nivel escolar del grupo muestral.

En tercer lugar, en todos los niveles escolares examinados, el desempeño en lectura de palabras fue superior al observado en es-

critura de palabras. Esto coincide con lo que sostiene Frith (1985) acerca de la falta de sincronía entre los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura. Es posible que puedan observarse diferencias en lectura y en escritura en la medida que estos procesos implican estrategias diferenciadas.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta que se excluyeron los niños que presentaban dificultades manifiestas en lectura y escritura de acuerdo a lo informado por la escuela, llama la atención la presencia de un porcentaje de niños de 1.º a 6.º año que se ubicaron en la categoría diagnóstica “con dificultad”. Especialmente, se observa que a la finalización de la escolaridad primaria persiste un porcentaje de alumnos que presenta dificultades en lectura y escritura, en este último caso cuando se trata de palabras de ortografía reglada y de pseudopalabras. Es de señalar que se trató en estos casos de tareas que suponen en este nivel escolar el conocimiento y uso de reglas ortográficas, circunstancia que ilustró sobre la persistencia de dificultades aun avanzada la escolaridad. Lo mismo sucedió con el manejo de los signos de puntuación, que refiere a respetar desde el punto de vista de la lectura las pausas y de la recuperación de los aspectos prosódicos, señalados por los signos de exclamación e interrogación. Un manejo ineficiente en este sentido no garantiza una lectura fluida, caracterizada no solo por la precisión y rapidez sino además por la interpretación prosódica del texto (National Reading Panel, 2000), circunstancia que incide en la comprensión lectora.

Confirmando lo anterior, cuando se dicotomizaron los resultados en las pruebas de lectura de palabras, escritura de palabras y comprensión lectora, según se tratara de niños sin y con niveles competentes, se encontró un porcentaje de niños con dificultades que persistió durante toda la escolaridad primaria. Es preciso destacar que el porcentaje de niños que no presentaban niveles competentes en escritura de palabras ascendió del 36,7% en 1.º/2.º año al 63,6% en 5.º/6.º año.

Las diferencias en el mismo nivel escolar se tornaron significativas respecto de la lectura de palabras en 3.º/4.º y 5.º/6.º año, de la escritura de palabras en 1.º/2.º y 5.º/6.º año y en la comprensión de textos en todos los tramos considerados.

En quinto lugar, al comparar el desempeño de dos subgrupos, caracterizados por indicadores sociodemográficos (G1 de nivel medio y G2 de nivel bajo), se hallaron diferencias que alcanzaron significación estadística a favor del G1 en distintas variables en los diferentes tramos escolares considerados. Nuevamente, llama la atención que en todos los niveles escolares, se observaran diferencias significativas en las pruebas de escritura de palabras.

Asimismo, el análisis ulterior de los porcentajes de niños con niveles competentes en lectura y escritura del G1 y del G2 mostró diferencias significativas a favor del primer grupo, en lectura de palabras (en 3.º/4.º año), en escritura de palabras (en 1.º/2.º y 3.º/4.º año) y en comprensión de textos (en 1.º/2.º y 3.º/4.º año). En 5.º/6.º año no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, es decir, se homogeneizó el porcentaje intergrupar de niños con niveles competentes.

En síntesis, si bien el desempeño en lectura y escritura mejora en el transcurso de la EPB, persiste en los distintos niveles escolares un porcentaje considerable de niños que presentan dificultades, particularmente en escritura de palabras, que no son detectados en la escuela. Esta situación conduce a la necesidad de evaluaciones específicas de progreso, con la finalidad de detectar los puntos críticos en los aprendizajes, que posibiliten la implementación de estrategias de intervención adecuadas que permitan promover los conocimientos y las habilidades necesarios para responder exitosamente a las demandas actuales de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ball, E. W. y Blachman, B. (1991). "Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?". En *Reading Research Quarterly*, 24, (pp. 49-66).
- Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1987). *The Psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brewer, W. (1980). "Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Impli-

- cations for psychology”. En Spiro, R. J.; Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ciapuscio, G. (1994). *Los textos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ciapuscio, G. (2003). “Textos especializados y terminología”. En *Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)*. Sèrie Monografies, N.º 6. Universitat Pompeu Fabra.
- Coltheart, M. (1978). “Lexical access in simple reading tasks”. En Underwood, G. (ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. y Ruano Hernández, E. (2002). *Evaluación de los Procesos de Escritura- PROESC*. España: TEA.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *Test de lectura y escritura en español-LEE*. Buenos Aires: Paidós.
- Erhi, L. (1991). “Development of ability to read word”. En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, P. (eds.), *Handbook of reading research*, Vol II, (pp. 383-417). New York: Longman.
- Erhi, L. (1994). “Development of ability to read word. Update”. En Rudell, R.; Rudell, M. y Singer, H. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4.^a edición, (pp. 323-358). Newark, Del: International Reading Association.
- Erhi, L. (1997). “Learning to read and learning to spell are one and the same, almost”. En Perfetti, C.; Rieben, L. y Fayor, M. (eds.), *Learning to spell* (pp. 237-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erhi, L. (1998). “Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English”. En Metsala, J. L. y Erhi, L. C. (eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1985). “Beneath the surface of developmental dyslexia”. En Patterson, K.E.; Marshall, J. C. y Coltheart, M. (eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hayes, J. R. (1996). “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. En Levy, C. M. y Ransdell, S. (eds.), *The*

- science of writing: Theories, methods, individual differences and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., y Flower, L. (1981). "Identifying the Organization of Writing Processes". En Gregg, L. W. y Stenberg, E. R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Sampieri, M. C.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2005). "Comprehension". En Snowling, M. J. y Hulme, Ch. (eds.), *The Science of reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, (pp. 363-394).
- LaBerge, D., y Samuels, J. (1974) "Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology*, 6, (pp. 293-323).
- Méndez-Castellano, H. y Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación, método Graffar Mendez Castellano*. Caracas: Fundacredesa.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication N.º 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. En <<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>>.
- Piacente, T. y Granato, L. (2001). "Competencia Narrativa Verbal y No Verbal. Relación con el Nivel Intelectual". En Mayor, M. A.; Zubiauz, B. y Díez, E. (eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (pp. 1050-1061). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Piacente, T.; Granato, L.; Tittarelli, A. M.; Maglio, N. y Valenzuela, B. (2000). "Las Competencias Discursivas Infantiles y su

- Evaluación”. *Revista de la Facultad de Psicología de la UNR, Año 3, N° 1 y 2*, (pp. 133-156).
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores-PROLEC SE*. España: TEA.
- Romani, C.; Olson, A. y Di Betta, A. M. (2005). “Spelling impairments”. En Snowling, M. J. y Hulme, C. (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431-448). Oxford, UK: Blackwell.

ESTA PUBLICACIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2012,
EN LA CIUDAD DE LA PLATA,
BUENOS AIRES,
ARGENTINA.



