

DESCUBRIENDO
LA PSICOLOGÍA



DESCUBRIENDO LA PSICOLOGÍA

Manuel Calviño
(coordinador)



EDICIÓN
Y CORRECCIÓN
**María de los Ángeles
Navarro González**

DISEÑO
Y REALIZACIÓN
**Alexis Manuel Rodríguez
Diezcabezas de Armada**

SOBRE
LA PRESENTE EDICIÓN
© **Manuel Calviño, 2017**
© **Editorial Academia, 2017**

ISBN
978-959-270-391-9

ÍNDICE

7

Presentación
MANUEL CALVIÑO

DESCUBRIENDO LA PSICOLOGÍA

13

Les presento a Psicología.
(Mucho gusto... El gusto es mío)
MANUEL CALVIÑO

50

Historia de la Psicología en Cuba. Cincuenta años
de Psicología-cincuenta años de Revolución
CAROLINA DE LA TORRE MOLINA

80

¿Es la Psicología una ciencia?
ROBERTO CORRAL

112

Algunas preguntas
para saber más de Psicología
MAYRA MANZANO

144

Las emociones
MIGUEL ROCA

171

Qué es la Psicología del desarrollo
y qué aporta a la educación infantil
PEDRO LUIS CASTRO ALEGRET

35

¿Cómo nació la Psicología?
Haciendo una historia brevísima
ROBERTO CORRAL

69

La relación
cerebro-mente
NIBALDO HERNÁNDEZ MESA

95

¿Qué es la personalidad?
LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

133

Las inteligencias
humanas
ZOE BELLO

160

Más allá de la Psicología, de la medicina
y de la enseñanza: la felicidad humana
MANUEL CALVIÑO

187

Los tres primeros años
de vida del niño
LEYDA CRUZ TOMÁS

EDITORIAL ACADEMIA

Calle 20 no. 4110, e/ 41 y 47, Miramar, Playa, La Habana, Cuba

TELÉFONOS: (53) 7214 4195 y (53) 7202 7920, ext. 129

CORREO ELECTRÓNICO: geditora@ceniai.inf.cu / editorialacademia@gecyt.cu

PÁGINA WEB: www.gecyt.cu

La Editorial Academia, adscripta a la Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología (GECYT), agradecerá a sus lectores, las opiniones sobre sus publicaciones.

200

Hablando de la vejez,
desde un enfoque del desarrollo humano

TERESA OROSA FRAÍZ

232

¿Me ayudaría la Psicología
con mi hijo adolescente?

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA

264

¿Qué quiere decir que nos parecemos
a nuestros tiempos?

DAYBEL PAÑELLAS ÁLVAREZ

294

Psicología con "P" o Sicología sin "P".
Algo más que una letra omitida

MANUEL CALVIÑO

314

Sobre las y los autores

216

¿Debo llevar mi hijo
al psicólogo?

AURORA GARCÍA MOREY

244

La familia.
Una mirada desde la Psicología

PATRICIA ARÉS MUZIO

278

¿A qué vienen los psicólogos
a mi barrio?

BÁRBARA ZAS ROS

304

Bibliografía

Presentación

Escribo esta presentación, hoy 20 de octubre, día de la Cultura Nacional. Y no dejo pasar por alto esta coincidencia para decir que producir conocimientos desde las disciplinas científicas, hacerlos llegar a todas y a todos, destinarlos a favorecer el desarrollo espiritual e intelectual de cubanos y cubanas, tiene un profundo sentido cultural. La cultura psicológica es una contribución a la cultura nacional. De modo que hoy, con este libro que sale a la luz, estamos enriqueciendo armónicamente el cantar de la cubanía, la defensa de la identidad nacional. A la cultura cubana lo dedicamos.

Desde hace muchos años, creo que desde aquellos tempranos sesenta en los que la Psicología emergía con nuevos perfiles en nuestro país, psicólogas y psicólogos cubanos hemos entendido, y llevado a la práctica, la idea de que los conocimientos producidos desde nuestra disciplina, no han de ser privativos de quienes somos profesionales de la ciencia y la profesión psicológicas. Que esos conocimientos son algo tan favorecedor de bienestar, de mejoramiento humano, si se le asume de manera coherente y responsable, que ponerlos al alcance de todas las personas es cuando menos de gran utilidad, y más aún, un deber ineludible de nuestra condición de profesionales humanistas.

En nuestra historia reciente, en nuestro país, esto ha sido uno de los motivadores principales de la significativa presencia de psicólogas y psicólogos en los Medios. “Nuestros hijos” fue pionero en la función de apoyar, desde un programa televisivo, las prácticas educativas en la familia, y también en otras instituciones, con los conocimientos de la Psicología. La participación de profesionales de esta ciencia en diversos programas radiales y televisivos, es otra muestra del empeño: “El triángulo de la confianza”, “De tarde en casa”, “Vale la Pena”, “Pensar en nosotros” y otros muchos. Por cierto, es un fenómeno nacional, no solo habanero. Este tipo de inserción de psicólogas y psicólogos en los Medios, lo encontramos también en la programación de los Telecentros provinciales, así como en emisoras radiales de Santiago de Cuba, Holguín, Santa Clara, Pinar del Río, Matanzas, Mayabeque, etcétera.

En esa misma dirección se puede incluir la publicación de textos catalogados como de autoayuda, y son varios los especialistas que hemos trabajado en esta dirección. Apenas menciono algunos de esos textos: *Errores en la crianza de los niños* (un clásico en el escenario nacional) *Conocimiento y dominio del estrés*, *Los jóvenes preguntan acerca de la pareja*, *Hablemos de divorcio y entendámonos*, *Mi familia es así*, *Yo sí creo en la Hipnosis*, *Ud. puede vencer el asma*, *Yo soy mi propio psicólogo*, *Cómo enfrentar el peligro de las drogas* y *Vale la Pena*.

Es por este camino, por el que llegamos a “Hacer y Pensar la Psicología”, un programa de televisión, ubicado dentro de la Programación del Canal Educativo, y específicamente, en el importante proyecto televisivo “Universidad para Todos”.

“Hacer y Pensar la Psicología”, lo defino como un bien social de alto significado humano, educativo, e instructivo. Un programa de formación que ya ha puesto en la pequeña pantalla dos temporadas, la primera de 26 capítulos, y la segunda de 29 (estamos hablando de 55 programas de Psicología para el gran público). Desde sus inicios, fue planteado como un Proyecto cuya misión fundamental era la de llevar conocimientos de Psicología a todas y todos los interesados en la materia, y al mismo tiempo ganar la atención de otros públicos.

Así, establecimos un procedimiento de construcción del espacio:

1. Salir del espacio aula, como sinónimo absoluto de “lugar de aprendizaje”. Hay muchos otros lugares: bibliotecas, salones de trabajo, y no llegamos a otros por no disponer de los recursos necesarios, pero nos hubiera gustado mucho dialogar desde el lugar, y con los actores de los temas a tratar.
2. Asumir una didáctica de diálogo formativo. Dos especialistas conversando sobre un tema, haciendo partícipe al que está del otro lado de la pantalla, intentando traer sus posibles preguntas, sus intereses, haciendo formar parte del diálogo a la realidad en la que el teleestudiante está inmerso.
3. En este sentido, abarcar al menos tres dimensiones de los conocimientos psicológicos: la dimensión teórica conceptual (nociones y conceptos básicos, temas relevantes y producción científica profesional asociada a estos temas, etc.); la dimensión práctico-aplicada (la inclusión de la Psicología, y los aspectos psicológicos, en las diversas prácticas sociales, laborales, culturales, etc.); y una dimensión fundamental, la dimensión cotidiana, aquella en la que la Psicología, o quizás la psicología, marcaría posibles modos de proceder, de comunicarse, de interactuar en situaciones de la vida diaria, que nos hacen avanzar por mejores caminos (centro de atención del programa “Vale la pena”).
4. Favorecer una visualidad más televisiva, mediática, con la inclusión de gráficos, materiales multimedia, documentales, etc. en el entendido de que la visualidad es un elemento que impacta favorablemente sobre la recepción, y es, sin duda, un componente fundamental de las prácticas cotidianas contemporáneas.
5. Por último, como práctica diseñada en el propio espacio “Universidad para todos”, poner en manos de los interesados textos asociados a los temas que se incluyen en las teleconferencias. Los Tabloides, contentivos de textos escritos, son un importante recurso de asimilación toda vez que permiten la mirada (lectura) más detenida y analítica de los contenidos.

Para seguir el curso de los acontecimientos, la Editorial Academia, de GECYT, planteó la posibilidad de pasar no solo de la televisión al papel (sendero ya transitado por los tabloides), sino al papel digamos más imperecedero. Convertir programas en libros. Y es imposible no aprovechar tal oportunidad. Así que aquí estamos, entregando este libro *Descubriendo la Psicología*, con la esperanza de que sea el inicio de una sucesión de publicaciones que acerquen el universo de la Psicología a las personas interesadas en él.


Como la Psicología misma, el libro que presentamos, y que he tenido el placer de coordinar, es diverso. Diverso en sus contenidos, en sus aproximaciones

teóricas a la disciplina, su lenguaje y sus niveles de gestión del conocimiento. La Psicología es un campo de desarrollo, en el que existen armonías y tensiones, los saberes se interconectan desde su diversidad para producir acercamientos más contundentes a la comprensión de lo psicológico, de la mente, del comportamiento humano, y de allí, propiciar una ascensión al bienestar, la felicidad, el crecimiento espiritual de las personas.

Como comenté, la esperanza de que este sea el primero, y no el único, llamo la atención sobre el carácter de esta primera entrega.

Descubriendo la Psicología (me gustaría decir, tomo 1), es un texto en el que subyacen algunas preguntas básicas que pudiera hacerse quien se asoma inicialmente a su estudio. ¿Qué es la Psicología? ¿Qué es lo psicológico? ¿Cómo se desarrolla lo psicológico? ¿Qué tiene que ver este desarrollo con la escuela, con la familia, con la sociedad? ¿Puede ser la Psicología una aliada importante en los procesos de crecimiento de las personas?

A diferencia de otros textos, este no está construido como un Manual, sino como una Selección de Lecturas. El conocimiento está básicamente en los escritos, y los lectores tendrán que construir su apropiación por medio de una lectura analítica, elaborativa, comparativa, digo además que introspectiva y dialogante. Porque no se trata de “saber el texto”, sino de “saber la Psicología”, y esto supone ir más allá del texto, asumirlo no como destino, sino como punto de partida.

Para favorecer este ir y venir del texto al lector y del lector al texto, y también para hacer un libro más dinámico y, por qué no, entretenido, he incluido algunas tareas participativas (señalizadas con un lápiz , para rememorar los actos primarios de aprendizaje, y nombradas como “Activando la lectura”). Su función básica, como se dice en una de ellas, es de espejo, mirarnos a nosotros mismos. Estas tareas de activación tienen un derrotero: (Lee - piensa - responde/ construye - analiza lo que respondiste - asimila). No hay respuestas correctas ni incorrectas. Solo hay información para analizar.

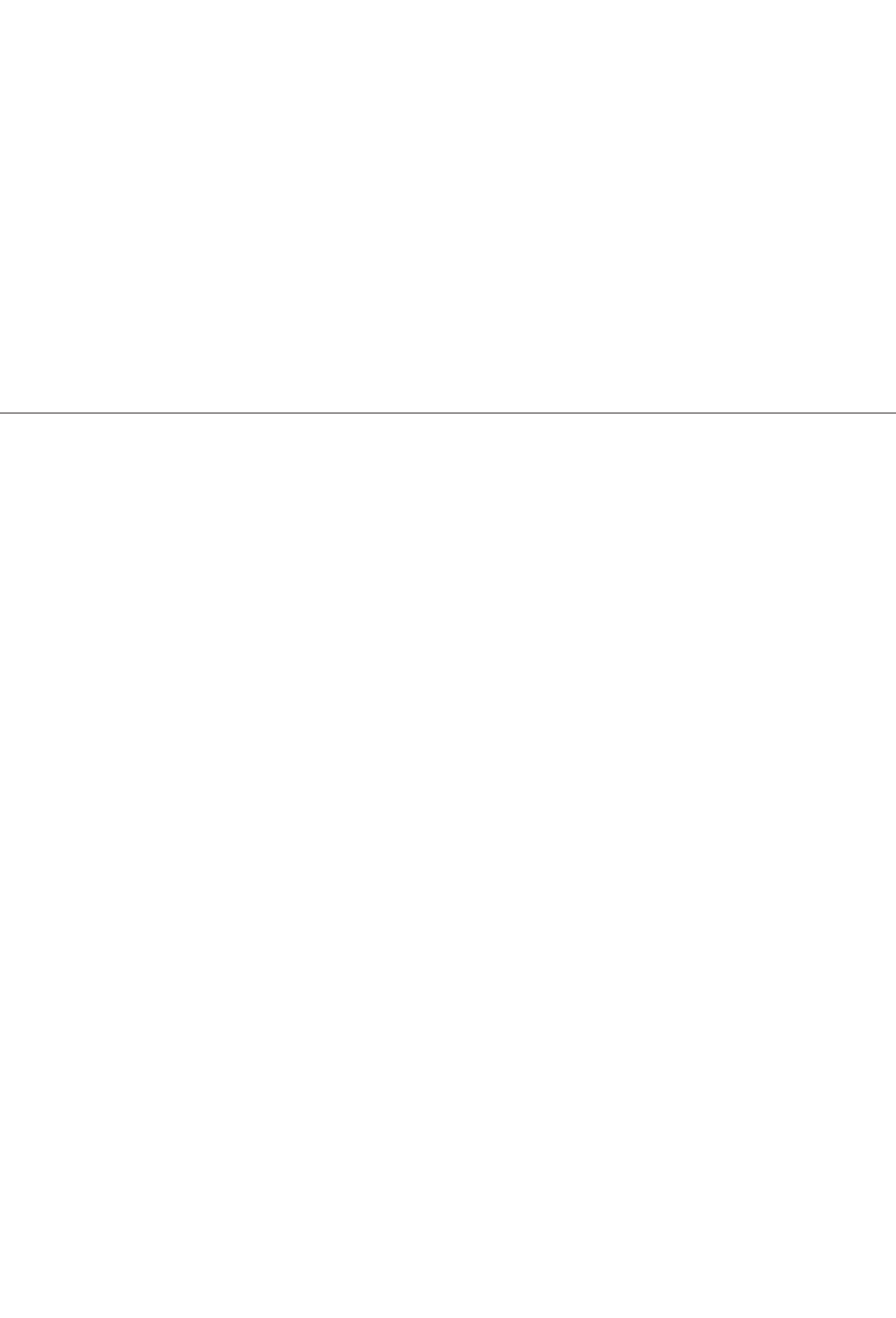
No puedo dejar de decir unas palabras sobre los y las compañeras de viaje en este libro. Podría decir que todos son especialistas de primer nivel en sus campos de actuación profesional; que son excelentes profesores de generaciones de psicólogas y psicólogos. Podría también decir, con mucho orgullo, que todos son mis amigos y amigas quienes tienen una producción científica y profesional contundente. Pero lo que más quiero significar es que todas y todos, han dedicado su vida, su inteligencia, su compromiso personal, al desarrollo de la Psicología en Cuba. Y tenerlos aquí reunidos, es un modo de agradecerles. No están todos los que son, pero los que están son. Y luego, si mi deseo de continuidad se cumple, vendrán otros más.

Mi agradecimiento, y el de todos los autores y autoras, a GECYT, a la Editorial Academia, a Néstor del Prado, siempre dispuestos a apoyar la Psicología. Lo extendiendo a María de los Ángeles Navarro y a Alexis Manuel Rodríguez Diezcabezas de Armada (10k), editora y diseñador de este libro. Mi agradecimiento a todas y todos los que han seguido y siguen nutriéndose del saber de la Psicología a través de los diversos espacios televisivos, radiales, editoriales en los que psicólogas y psicólogos hemos tenido la posibilidad de estar.

Reciban este libro como se recibe a un amigo, a una amiga: con los brazos abiertos, el corazón latiente y la mente abierta. No puedo dejar de decirlo: ¡Vale la pena!

PROFESOR MANUEL CALVIÑO.

LA HABANA, CUBA, 20 DE OCTUBRE DE 2017





DESCUBRIENDO, LA PSICOLOGÍA

Les presento a Psicología. (Mucho gusto... El gusto es mío)

Manuel Calviño

Voy a presentarles a Psicología. Es mi compañera de vida hace más de cuarenta y cinco años. Fue amor a primera vista lo que nos unió, y hoy es amor total, pleno. Pero esto me ha costado (nos ha costado) cuatro decenios y medio. Conocer profundamente a una persona o a una disciplina científica es algo que requiere mucho tiempo y dedicación.

Imagínense entonces lo difícil de mi tarea: hacerles la presentación de una ciencia en unas pocas líneas. De modo que, para no quedar mal ni con “mi compañera” ni con ustedes, me propongo asumir las reglas de cualquier presentación: lograr dar una buena imagen, una buena primera impresión; ser lo más claro posible; no entrar en detalles innecesarios; ser breve y dejar rutas de acceso para los que quieran conocer con mayor profundidad.

Abran su pensamiento y sus sentimientos, no tengan el más mínimo reparo en cuestionarse las ideas, las afirmaciones que pondré en sus manos, no dejen de vincular mis próximas palabras con cosas que conozcan “por experiencia propia”, cosas que quizás les han sucedido.

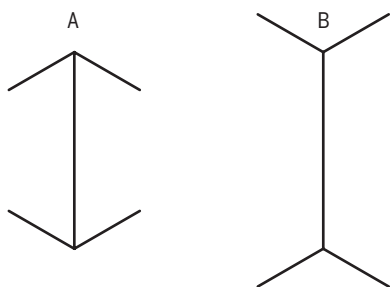
En mi época de estudiante, en la entonces Escuela de Psicología (creada en 1962, e integrada en aquella época a la Facultad de Ciencias de la Universidad de La Habana), uno de mis accidentes cotidianos bastante común era encontrarme con alguien (sobre todo con alguna muchacha), y cuando le comentaba que yo era estudiante de Psicología, o bien me decía: “contigo no se puede hablar porque tú sabes lo que uno está pensando”, o más modestamente: “¿tú me puedes decir cómo yo soy?, ¿no tienes por ahí un test para que me digas si soy inteligente?”. Honestamente, debo decir que me entusiasmaba mucho la idea de ser algún día tremendo psicólogo y adivinar lo que la gente pensaba solo con mirarla (algo así como un David Copperfield de la personalidad humana). En aquella época pensaba que con la psicología el ser humano sería para mí un “libro abierto”. Podría entender todo: por qué las personas hacen lo que hacen (o por qué no lo hacen), cómo cambiarles la mentalidad, etcétera.

Por suerte, bien temprano me encontré con un texto de un psicólogo francés de inspiración materialista-dialéctica, me refiero a George Politzer, y allí encontré que este profundo conocedor de la disciplina en la que yo comenzaba a dar mis primeros pasos, afirmaba que “la psicología no contiene en modo alguno el secreto de todos los hechos del comportamiento humano, simplemente porque dicho secreto no es solo del orden de lo psicológico” (Politzer, 1947: 120).

Me cortó un poco las alas, lo reconozco. Pero empecé a preguntarme las cosas básicas, comencé a “comenzar por el principio” y de paso aprendí (que por mucho que Manzanero quiera, la semana no tiene más de siete días) a

no sobrevalorar nada, aun cuando las condiciones o mis gustos, o incluso mis convicciones, me inviten a hacerlo. Esto también me lo dijo a su manera Alekséi Nicoláyevich Leóntiev, quien fue para mi suerte y privilegio, mi tutor de doctorado a finales de los años setenta, en la Universidad Mijail Lomonosov, en la bella ciudad de Moscú. “Manuel —señalaba el eminente académico ruso— recuerde siempre la ilusión de Müller-Lyer...”. Por si no la recuerdan, o no la conocen, se las muestro al menos de manera rudimentaria:

¿Cuál de las dos líneas es mayor?



Por lo general, la línea B se percibe mayor que la A, pero en realidad son del mismo tamaño. El sencillo hecho de que una tiene las cotas hacia adentro y la otra hacia fuera nos hace percibir una diferencia de tamaño que en la realidad no existe. Leóntiev decía: “Manuel, ponga las cotas para adentro... es mejor quedarse un poco corto que exagerar”. Claro, Leóntiev era ruso, no cubano. Nosotros tenemos cierta tendencia a poner las cotas hacia afuera.

Es cierto, el camino de la ciencia es el camino de la verdad, de la adecuación a la realidad. Si queremos entender científicamente el sentido de una disciplina y de las prácticas profesionales derivadas de ella, sus capacidades y limitaciones, sus debilidades y fortalezas (como se dice hoy en el lenguaje analítico empresarial), es necesario no sobredimensionar, liberarse de las representaciones ingenuas, no buscar por el camino del efectismo, de lo espectacular. Llegar a entender la Psicología como ciencia y como práctica profesional supone comenzar por lo esencial, por lo más común.

Muchas veces los que se inician me preguntan: “¿Y qué hay con la parapsicología?... ¿Existe la trasmisión del pensamiento?... ¿Se puede adivinar el futuro?”. Claro que son cosas interesantes, pero les aseguro que no va por ahí la profundización de la psicología como ciencia. Dejemos a un lado los tan difundidos fenómenos paranormales (una buena parte de los cuales, por cierto, se sustenta en la acción de mercaderes de las ilusiones). Olvidémonos de la parapsicología y pongámonos “para - la - psicología”, que ni es lo mismo, ni da igual (invirtiendo la lógica de la hermosa canción de Silvio Rodríguez).

Observemos, sin embargo, la propia ilusión de Müller-Lyer. ¿Cómo puede ser esto de que dos cosas iguales se perciben como distintas apenas variando un poco “sus anexos”? Esto es algo tan cotidiano o común que usualmente no reconocemos su significado.

Recuerdo que una vez estaba presenciando un juego (más bien un duelo) de pelota entre un equipo oriental y otro occidental, en el Latinoamericano. El encuentro terminó a favor de los locales (como era de esperar... esto lo digo porque soy occidental). A la salida me encontré con un amigo santiaguero y no

pude aguantarme y le dije: “Acabamos con ustedes. La verdad es que somos los mejores”. Aquel me miró sonriente y me ripostó: “Oiga compay, usted no sabe nada de pelota. Ustedes no ganaron. Nosotros perdimos, compay, *perdimos*”.

Los dos vimos el mismo juego; sin embargo, los dos vimos juegos distintos. Creo que logro hacerme entender (¡ojalá!). Hay una realidad que existe, que es indiscutible, que no tiene nada que ver con el modo en que se le mire, se le piense, se le sienta. Ella es “lo real”. Es rectora y fundante. Es el origen y el fin. A “lo real” llegamos, lo vivimos, por mediación de la praxis, para ser más exacto de las praxis humanas. Por eso decimos que el criterio más sólido de la verdad es la práctica. Lo real denuncia la deshonestidad, la mentira, las malas intenciones que puedan existir en las diferentes representaciones que se hacen de ella. No en balde Engels —creo que en su *Dialéctica de la Naturaleza*— sentenciaba que los hechos siguen siendo hechos, no importa cuán falsas sean las representaciones que se hacen de ellos.

Pero hay una “realidad” (en verdad es lo mismo, lo real, pero visto por otra cara), una realidad que depende del que ve lo real, del que lo evalúa, del que lo percibe. Esa realidad que se construye sobre lo real, y que es tan real como aquella, pero a la que —por decirlo de algún modo— se le “adicionan” características, se le concede más relevancia a unos elementos que a otros, se le suma una interpretación; en fin, se modifica.

Es algo de lo que todos podemos tener evidencias. El refranero popular lo pone a la luz, entre otros tantos modos, así: “Nadie ve a sus hijos feos” (por lo menos yo veo a los míos como los más lindos y, por cierto, hasta muy parecidos a su papá). ¿Cómo ver feos a mis hijos? Puede incluso que lo real sea tan evidente que no dé para verlos bonitos, pero al menos decimos: “Son tan graciosos...”.

Me permito ahora un modo más denso de decirlo: el mundo existe con independencia de nosotros (ya ni el arzobispo de Berkeley lo dudaría), pero el mundo percibido por nosotros existe en relación con nosotros. La realidad, en este sentido —digamos psicológico— es una relación. Una relación con lo real.

Y he aquí que aparece el concepto, la noción de lo subjetivo, la subjetividad, como un componente de la realidad que la hace no solo real, sino real para nosotros, para una persona en concreto, para un grupo de personas, para todas las personas; algo que es del sujeto y que, por tanto, solo pertenece al mundo humano.

Subjetivo no quiere decir “irreal”, fantasmagórico, idealista, etcétera. Subjetivo quiere decir que guarda relación con un sujeto, que no es independiente del sujeto (de la persona real que siente, percibe, piensa), que pertenece al mundo del sujeto, y por esta razón no es idéntico (no es exactamente igual, no es lo mismo, no hay correspondencia total punto a punto) a lo real. La relación entre un fenómeno subjetivo y lo real es, en el mejor de los casos, de adecuación. Toda relación depende del sujeto.

Estamos hablando de lo subjetivo, de lo ideal. Y esto no es incompatible con una concepción materialista y dialéctica, marxista. Muy por el contrario. El reconocimiento de este hecho en sí mismo, de ninguna manera puede ser entendido como lo han hecho las tendencias idealistas y subjetivistas de la Psicología, como justificación y fundamento de la naturaleza solo subjetiva e ideal de lo psicológico. Al respecto, también Engels señalaba:

[...] no se puede evitar que todo cuanto mueve al hombre tenga que pasar necesariamente por su cabeza: hasta comer y beber, procesos que comienzan por la sensación

de hambre y sed, sentida con la cabeza, y terminan en la sensación de saciedad, sentida también con la cabeza [...] si el hecho de que un hombre se deje llevar por estas "corrientes ideales" [...] lo convierte en idealista, todo hombre de desarrollo relativamente normal será un idealista innato; y de dónde van a salir entonces los materialistas?

Y más adelante, refiriéndose al viejo materialismo, nos descubre que el problema no está en "admitir los móviles ideales, sino en no remontarse, partiendo de ellos, hasta sus causas determinantes" (Marx y Engels, 1973: 371 y 386).

Las causas, los determinantes de la subjetividad son objetivos, la subjetividad es una realidad objetiva que contiene como criterio de existencia lo construido por el sujeto, su visión, su modo de ver las cosas. La subjetividad no es una "casualidad", es el resultado de la cultura, de la educación, de las relaciones concretas de vida.

Vuelvo un poco más sobre el punto. Eric Berne llamaba la atención sobre el fenómeno de manera bien interesante y humorística. Lo digo a mi manera, no como cita textual. Todos conocemos el cuento de *La Caperucita Roja*. La niña desobedece a su mamá (en lugar de ir por el camino, se va internando en el bosque) y recibe consecuencias negativas por su mal proceder (ella y su abuela son devoradas por el lobo, que por suerte no tenía dientes al parecer, y se las tragó enteritas). Todos pensamos que la Caperucita "se portó mal". El cuento ha ayudado a generaciones enteras de madres y padres a "inculcar" la necesidad de la obediencia en sus hijos (a pesar de que es poco probable que se encuentren un lobo en la calle). Pero, imaginemos que le hiciéramos el cuento a un "marciano". Él podría pensar: "¡Qué madre más irresponsable!... manda a su hija sola a casa de la abuela sabiendo que por allí hay lobos. Además, por qué no va ella misma a ver a su mamá (la abuela de Caperucita)... en realidad si sabe que su madre está enferma lo que debería hacer es traerla para su casa para atenderla como se merece y no dejarla sola allá en su choza". ¿Qué les parece? La subjetividad: el mismo cuento puede ser entendido de otra forma.

En el lenguaje cotidiano muchas veces el concepto de "subjetivo" se utiliza como sinónimo de errado, de infundado, de solo parcialmente veraz. Alguien plantea una crítica en una asamblea, y otro alguien devalúa el planteamiento, diciendo: "Ese criterio es subjetivo" (como si existiera un criterio que no fuera subjetivo). Toda vez que se interprete algo, toda vez que se evalúe, toda vez que incluso sencillamente se perciba, el elemento subjetivo está presente.

Subjetivo no es sinónimo de equivocado, ni de falso. Eso sí, significa que contiene cierta relatividad. Pero digamos con Einstein: "Todo es relativo", todo tiene otra alternativa, todo puede ser pensado de otro modo. Por eso son tan importantes las convicciones, los principios; porque ellos son nuestro compromiso, nuestra decisión de asumir conscientemente, nuestra toma de partido por lo que pensamos, por lo que sentimos, por lo que hacemos y creemos.

La Psicología entonces reconoce la existencia de lo subjetivo asociado a la relación con el sujeto, y convierte a esta noción en piedra angular de su saber, de la construcción de su saber, de su indagación y de las prácticas profesionales que se puedan derivar de su conocimiento.

Ahora empiezan las preguntas buenas, las que nos ponen en el camino, no de los que se creen que todo lo saben, sino de los que quieren saber bien las cosas, y por lo tanto, se acercan a la ciencia. ¿Por qué sucede esto? ¿Cuál o cuáles son las capacidades humanas que permiten la aparición de tal cosa?

Precisamente ahí entra la Psicología. La ciencia que estudia ese fragmento de la realidad que se define por su carácter subjetivo, que trata de penetrar en la esencia de ese hecho para entenderlo, conocer sus regularidades, y luego poder valerse de este conocimiento para favorecer el desarrollo más pleno del hombre, para aplicarlo en diferentes esferas de la vida y lograr bienestar y felicidad para el ser humano.

La Psicología reconoce entonces que lo psicológico es un elemento subjetivo, aunque es una realidad objetiva. Esto no es un trabalenguas. Pensémoslo así: Yo amo. Mi amor es un fenómeno subjetivo, solo me pertenece a mí, no existe con independencia de mí. Sin embargo, él es algo objetivo. La persona a quien amo lo sabe perfectamente. Reconoce a mi amor, en su gemir y en su silencio, en su grito o en su susurro.

Si lo subjetivo existe objetivamente, entonces puede ser estudiado científicamente, puede ser sujeto a indagación, a investigación científica. Digo que lo subjetivo no es incognoscible, por el contrario, es investigable, conocible, estudiable objetivamente, con procedimientos científicos. Algunos pueden pensar que he llegado a una contradicción: "Lo psicológico es una realidad objetiva que es subjetiva". Pues no. No hay contradicción alguna. Me permito una reflexión fundamental desde mi condición de psicólogo marxista.

Al descubrir el carácter objetivo de la esencia humana, el marxismo descubre el carácter objetivo de lo subjetivo, de lo psíquico, de la conciencia. La tesis de que lo "ideal no es [...] más que lo material traducido y traspuesto a la cabeza del hombre" (Marx, 1980: XX), es el principio que rige la comprensión del carácter objetivo de lo psicológico.

"Las impresiones que el mundo exterior producen sobre el hombre, se expresan en su cabeza, se reflejan en ella bajo la forma de sentimientos, de pensamientos, de impulsos, de actos de voluntad, en una palabra, de "corrientes ideales", convirtiéndose en "factores ideales" *bajo esta forma*" (Marx y Engels, 1973, p. 371).

En este sentido, como formas específicas de reflejo de la realidad objetiva, lo psicológico es objetivo.

Serguei Rubinstein señala:

En el proceso con que se reflejan los fenómenos del mundo exterior se determina también el significado de dichos fenómenos para el individuo, y de este modo, se concreta la actitud de esto último respecto a los procesos en cuestión (psicológicamente, esta actitud se expresa en forma de tendencias y sentimientos). Esta es la razón de que los objetos y los fenómenos del mundo exterior, aparezcan no solo como objetos de conocimiento, sino además, como impulsores de la conducta, como sus instigadores, que crean en el hombre determinados incitantes a la acción: los motivos de la acción (Rubinstein, 1965: 330).

Esta idea del carácter objetivo de la subjetividad adquiere una dimensión especial a la luz de algunas ideas expuestas por Marx en los *Manuscritos económicos y filosóficos* de 1844:

El hombre [...] como ser natural y como ser natural viviente, está provisto, por una parte, de las fuerzas naturales de la vida, es un ser natural activo. Estas fuerzas existen en él como tendencias y habilidades, como impulsos [...] los objetos de sus impulsos existen fuera de él como objetos independientes de él; pero estos objetos

son objetos de su necesidad: objetos esenciales indispensables para la manifestación y confirmación de sus fuerzas esenciales. Decir que el hombre es un ser corporal, viviente, real, sensorial, objetivo, equivale a decir que tiene objetos reales, sensoriales, como objetos de su ser o de su vida, o que puede solo expresar su vida en objetos reales, sensoriales" (Marx, 1965: 166).

La determinación de la objetividad de lo psicológico no se reduce solo al objeto sobre el que se edifica. Su naturaleza está a su vez determinada por las condiciones concretas objetivas de su existencia y manifestación. La idea está planteada en la *Contribución a la crítica de la economía política*: "La Humanidad nunca se propone más que los problemas que puede resolver, pues, mirando más cerca, se verá siempre que el problema mismo no se presenta más que cuando las condiciones materiales para resolverlo, existen o se encuentran en estado de existir" (Marx, 1975: 11).

En trabajos anteriores, Marx había señalado: "Si no tengo dinero para viajar, no tengo la necesidad —es decir, ninguna necesidad real que se satisfaga— de viajar. Si tengo vocación por el estudio, pero no dispongo del dinero para ello, no tengo vocación de estudioso: es decir, no tengo vocación efectiva, verdadera" (Marx, 1982: 147). En la *Ideología alemana* escribe: "Esta apropiación se halla condicionada, ante todo, por el objeto que se trata de apropiar [...] se halla además, condicionada por los individuos apropiantes, (y) además, condicionada por el modo como tiene que llevarse a cabo" (Marx y Engels, 1982: 75 y 76).

En este sentido, la comprensión de la objetividad se vincula a todo el sistema de relaciones que existen independientemente del sujeto y que determinan, en última instancia, la existencia de su subjetividad. "En la sociedad —señala Alekséi Nicoláyevich Leóntiev— el hombre encuentra no sencillamente ciertas condiciones externas a las que él debe adaptar su actividad, sino que estas condiciones sociales llevan en sí mismas los motivos y objetivos de su actividad, sus vías y sus hechos" (Leóntiev, 1975: 83).

Por último, la comprensión del carácter objetivo de lo psicológico en tanto su carácter reflejo y su vinculación objetual, es imposible al margen de la consideración del eslabón central en el que se revela y se conforma: la actividad práctica, el proceso real de producción de la vida. El hombre es un ser objetivo, "el ser de los hombres es su proceso de vida real" (Marx y Engels, 1982: 25). Es precisamente en la práctica donde se realizan las múltiples transformaciones entre el sujeto y la realidad en la que vive, donde se realiza la objetividad de la esencia humana. El enfoque marxista de la Psicología pone en el mismo centro de su concepción la noción de actividad, "[...] el carácter objetual de la actividad crea no solo el carácter objetual de las imágenes, sino también el carácter objetual de las necesidades, las emociones, los sentimientos" (Leóntiev, 1975: 89).

De modo que, dicho en pocas palabras, la psicología es un reto, una aventura, es un entrar con los instrumentos de la ciencia en la difícil gruta de la subjetividad humana construida con piedras y arcilla concretas, instituida desde la realidad objetiva, pero con vericuetos propios, no deducibles directamente de sus componentes esenciales. Con esto se desarticula toda la superchería pseudocientífica y contraproducente que atribuye sobrenaturalidad al pensamiento humano, a la conciencia. El pensamiento del hombre es el resultado de su vida, de su modo de vivir. La conciencia es la realidad traspuesta y traducida a nuestras cabezas. Obviamente, el hecho de ser "traspuesta", de ser "traducida", le

da una especificidad. Y son muchos los factores que inciden en el resultado del proceso de “trasposición-traducción”.

Esto es muy interesante para entender en qué clase de problema nos metemos los psicólogos en ocasiones. Para el saber popular hay algo muy claro: todo depende del lugar al que se mire y desde donde se mire. Hasta aquí todo esta más o menos bien. Pero la ciencia psicológica también se pregunta, utilizando la misma metáfora: “¿por qué unos miran a un lado y otros a otro?”. Una vez más, el pensar marxista nos saca del atolladero: no es la mirada el punto de partida, la mirada también está condicionada. Esto es, muy rudimentariamente dicho, un principio de la ciencia psicológica que se desarrolla desde el marxismo: el determinismo.

El sentido del determinismo es abarcador y recoge no solo la experiencia metafísica o dialéctica de lo psicológico, sino también la pluralidad de hechos concretos que llamamos la *existencia humana*. Por cierto, parece que el determinismo no es una buena compañía. Determinista fue Darwin, y en su tiempo no le sirvió de mucho. Determinista fue Freud, y fue tan repudiado y criticado como adorado. Determinista fue Marx, y luego algunos quisieron determinar que sus determinaciones fueran las determinantes, con lo que lo “*desmarxizaron*”. Siempre que hay determinismo hay incomprensión, pero cuando no lo hay la incomprensión es todavía mayor. Claro que el problema nunca fue el determinismo. El problema fue siempre el prejuicio, la incomprensión, el dogmatismo, los intereses (de clase en última instancia).

El determinismo, a pesar de todos los pesares, no es más que

una doctrina filosófica según la cual todos los acontecimientos del universo, y en particular las acciones humanas, están ligados de manera tal que siendo las cosas lo que son en un momento cualquiera del tiempo, no haya para cada uno de los momentos anteriores o posteriores, más que un estado y solo uno que sea compatible con el primero” (Lalande, 1953: 298).

Obsérvese que se habla de estados anteriores y posteriores. La precedencia y la consecuencia. Esto supone el reconocimiento de las relaciones causa-efecto. Todo lo que acontece tiene una causa, nada ocurre fuera del sistema de determinaciones múltiples en que existe. “Cuéntale a tu corazón que existe siempre una razón escondida en cada gesto” —dice Joan Manuel Serrat—. Por eso, sigo con el artifice de las pequeñas cosas “nunca es triste la verdad, lo que no tiene es remedio”. Siempre he pensado que la diferencia fundamental entre *causalidad* y *casualidad* reside en el lugar de la “u”. Lo casual no está carente de causa. Las causas de algo no pocas veces son casuales.

Entonces, la subjetividad está “determinada”. Pero, ¿determinada por qué? Respuesta rápida y contundente: por la sociedad, la cultura, sus instituciones y también por la biología, la biología humana, esa biología que es también social. Sobre todo por algo que llamaría “unidad interactiva de cultura, familia y educación”: me refiero a “la experiencia”; la experiencia entendida no tanto como lo que sucede, sino como el modo en que se comprende y graba lo que sucede, dando origen a ciertas representaciones, explicaciones y criterios que rigen el comportamiento ulterior de las personas. Hoy algunos le llaman “paradigmas personales”. En realidad son “paradigmas socioculturales asimilados personalmente”, subjetivizados por la conciencia personal; por lo que son una construcción social y personal.

¡Imagínense hasta dónde! Alexander Luria, investigador ruso, realizó un conjunto de investigaciones en la Siberia. Entre las tareas que realizaba para entender el pensamiento, había una en la que le decía a las personas: “Todos los osos polares son blancos. Ayer en el bosque aldeaño a la aldea se vio un oso polar. ¿De qué color era?”. Y, ¿qué creen que le respondían muchas personas? ¿Blanco? Pues se equivocan. Muchas personas le decían: “carmelita”. Y cuando se intentaba llamar la atención sobre su “error lógico” decían: “Yo vivo aquí hace más de 70 años y nunca se ha visto en esta zona un oso blanco. Todos son carmelita”.

Por si acaso alguien duda de esto les pongo una tarea más sencilla, pero que de algún modo expresa algo similar (obviamente si no la conocen).

Observe la siguiente figura por un minuto. Ahora intente unir los nueve puntos con solo cuatro líneas rectas, sin levantar el lápiz.

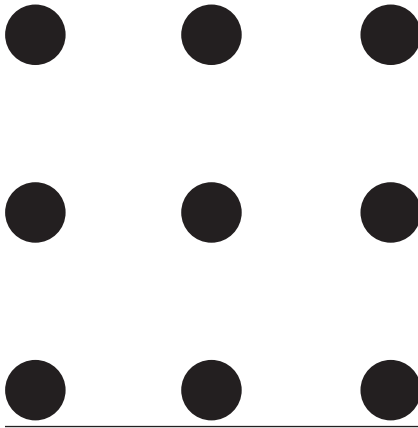


Fig. 1.

No pase la hoja antes de intentar cumplir la tarea. El fraude es un engaño a uno mismo y una evidencia de baja autoestima.

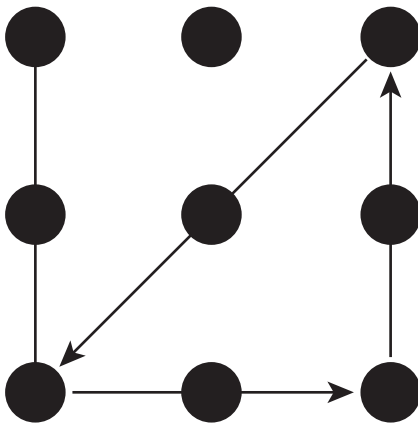


Fig. 2.

La respuesta más común —yo diría la de todos, la de la mayoría, la de los que no conocen la tarea— es buscar la solución tomando como referencia el hecho de que estamos delante de un cuadrado. Por esta razón las respuestas

se buscan dentro del cuadrado. El cuadrado es un “paradigma sociocultural personalizado”. Nos enseñaron a percibirlo y luego en la escuela nos dijeron que es una figura geométrica con determinadas características. La figura del cuadrado es tan fuerte en nosotros que nos cuesta trabajo deshacernos de ella, incluso cuando lo necesitamos. Precisamente, en esta tarea el asunto es que, para poder cumplir la tarea, hay que “dejar de ser cuadrado”, hay que dejar de pensar en cuadrado. Pero esto es muy difícil, porque desde pequeño nos vinculamos al cuadrado.

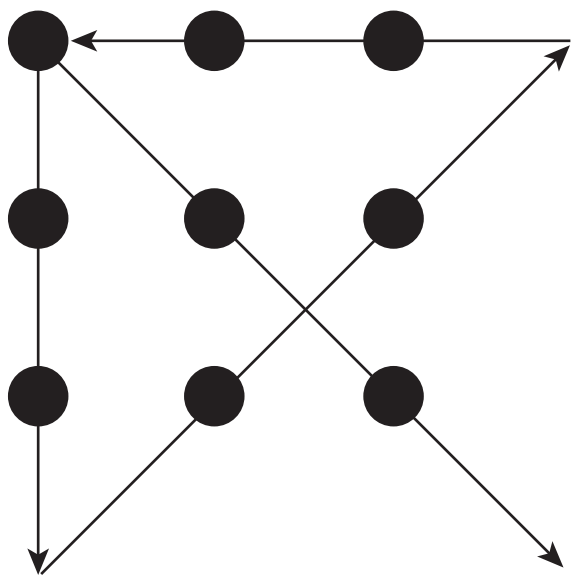


Fig. 3.

¿Qué les parece? Nuestra percepción, nuestro pensamiento, tienen una clara determinación cultural, social, histórica. Y también nuestras emociones. Nuestro modo de amar hoy, nuestros sentimientos, no son como los de las personas del siglo XIX, en algunas cosas pueden obviamente parecerse, pero son distintos. Yo escucho canciones de Silvio Rodríguez, Pablo Milanés y otros trovadores que emergieron en la década de los sesenta, canciones escritas apenas hace cuarenta, cuarenta y cinco años (créanme que eso no es mucho), canciones en las que se hablan de angustias, tabúes y casi “traumatismos” de la libido, que cantadas hoy no tienen mucho que ver con la vida cotidiana de las personas jóvenes.

Los contenidos de nuestra subjetividad, los modos de realizarla, etcétera —me atrevería a decir, otra vez metafóricamente—, nos son alimentados por el pecho materno, confabulados con los amigos y parientes desde la infancia, compartidos en la adolescencia y definitivamente asumidos en nuestra juventud. Y es la cultura, en su acepción más general, quien “nos hace”. Martí lo decía claramente: “Ser cultos para ser libres”, ser cultos (soberanos de nuestra cultura) es el único modo de ser nosotros mismos.

Pero creo que sería bueno precisar un poco más algunas cosas. ¿Qué cosa es en definitiva “lo psicológico”? Ya sabemos que es algo que tiene que ver con la subjetividad. Obviamente “lo psicológico” es lo que pertenece o se instituye desde la psique, lo psíquico. Pero, ¿qué es la psique? ¿qué es lo psíquico? Y más

adelante: ¿Qué es lo subjetivo psicológico? Y para confirmar nuestra convicción materialista y dialéctica: ¿de dónde nace y cómo existe objetivamente?

No se asusten, pero les digo que si tuviera una respuesta total y exacta para esto me sentiría mucho más tranquilo, aunque probablemente menos interesado y motivado por los retos de mi especialidad. Es más, debo confesar que en mi más íntima apreciación considero que si pudiera responder con exactitud a las cuestiones antes formuladas la psicología perdería uno de sus encantos fundamentales.

Otro ruso, a quien no conocí porque falleció unos cuarenta y cinco años antes de que yo llegara a Moscú, me refiero a Lev Semiónovich Vygotsky, intentando expresar la peculiaridad emergente de lo psicológico, de lo subjetivo, lo psíquico, hacía una analogía interesante. Entramos en una sala de cine, tenemos ausencia casi total de luz, una pantalla blanca, un proyector con un emisor de luz, una película impregnada de ciertas peculiaridades físicas y químicas, y de pronto vemos un filme. ¿Es posible explicar lo que vemos por alguna de las características antes mencionadas, o por su sumatoria, o por alguna fórmula que balancee intensidades de influencia de cada elemento posible (conocido o desconocido)? La respuesta es desde y para siempre, no. La peculiaridad, como rasgo distintivo de la psicología humana, se resiste a toda heurística al menos convencional. Visto así, no estamos hablando de un fenómeno dimensionado por los números, la exactitud, la precisión, sino de algo que tiene que ver con la magia de lo probable, con el misterio de lo natural, quien sabe si con “lo real maravilloso” al decir de Alejo Carpentier.

Lo psicológico es algo que emerge. En una película bastante tonta que vi hace algunos años (me perdonan por la imprecisiones de la memoria, mi disco duro ya tiene algunos sectores defectuosos y mi memoria no supera los 128 megas de ram), un submarino con personas a bordo viajaba por el interior del cuerpo humano. Al llegar al cerebro los tripulantes observaban como unos rayos de luz, y al preguntar alguien qué era aquello, uno de los presentes con clara imagen de “ruso malo” —típico estereotipo inventado por los americanos en la época de la guerra fría contra la infelizmente extinta Unión Soviética—, decía: “Son la ideas”. Vaya representación ingenua y superficial. Todavía hay quienes creen que así como el hígado segrega la bilis, el cerebro humano “segrega las ideas”.

Una cosa es decir que sin cerebro humano no hay fenómenos, procesos, cualidades psicológicas, y otra es decir que estas están inscritas en aquel. Fíjense en algunos datos elementales, pero interesantes. La imagen retiniana de un objeto es miles, millones de veces menor que la imagen psicológica; si nos guiáramos por la primera, nuestra relación con la realidad fuera un desastre (o tenderíamos a minimizarlo todo). En un sentido similar, cada vez que alejamos un objeto de nosotros la imagen retiniana cambia; sin embargo, dentro de ciertos límites, la representación psicológica se mantiene igual.

Les aseguro que si tomamos H_2 y luego tomamos O_2 les aseguro que nos quedamos con sed. El agua es algo más que H_2 más O_2 . El todo emerge de las partes, no puede existir sin ellas, pero las trasciende. Es otra cosa.

Los invito a la siguiente experiencia. Lean lo más rápido que puedan el siguiente texto:

Xl txclado dx mi antigua máquina dx xscribir xstá algo vixjo pxro funciona muy bixn xcxptuando una sola txcla dx

una lxxtra. Ustxxd podría pxnsar qux con todas las otras txclas funcionando adxxcuadamxntx una sola lxxtra fuxra dx sxrvicio no sx hacx dx notar. Pxro lo cixrto xs qux una sola txcla fuxra dx sxrvicio arrixsga todo xl xsfuxrzo.

Tambixn ustxxd podría dxcirsx a sí mismo: "Buxno nadix notará nada si doy o no lo mxjor dx mí".

Pxro sx xquivoca lamxntablxxmxxntx porqux lo cixrto xs qux hay una difxxrxncia ya qux para qux un grupo dx pxrsonas funcionx bien sx nxcxsita la participación activa dx todos y sus dxsxos dx hacxr bixn las cosas qux sx proponxn.

Así qux la próxima vxz qux ustxxd crxa qux no xs importantx acuxrdxss dx mi vixja máquina dx xscribir.

¿Qué les pareció? Seguramente al principio les costo trabajo: todo elemento, por insignificante que parezca, es muy importante. Luego, cuando percibieron la relación entre un elemento y otro (entre la "x" y la "e") entonces pudieron leer más rápidamente. Las partes son fundamentales, muy importantes, pero no hacen al todo. La lectura del texto emerge incluso de "la insuficiencia" de sus partes.

Algunos especialistas en ciencias naturales y exactas nos hacen preguntas para las que los psicólogos, y en general, los especialistas en ciencias sociales y humanas, no tenemos respuestas. Las ciencias naturales están llenas de exactitud (¿...?). Si usted suma $1 + 1$ siempre será 2 (al menos en condiciones TPN: temperatura y presión normal... esto lo aprendí con mis profesores del Pre de El Vedado, gracias). No importa si llueve o no, si el que responde es alemán o egipcio.

Pero nosotros tenemos que ver con otro tipo de fenómeno. Tengo dos sobrinas jimaguas, Karla y Loipa. Son excelentes estudiantes, ambas se prepararon para entrar en la Lenin. Todo estaba a favor de las dos, pero para Karla especialmente las cosas eran más favorables: tenía mejor promedio, más estudiosa (si es que se puede decir "más" porque ambas son "pegonas"), era ella quien ayudaba a la otra en situaciones complicadas. En fin, ya todos daban por seguro que Karla entraba y la lucha era para que Loipa también lo lograra. Pero resultó lo contrario. Loipa está en la Lenin y Karla en Comandancia (que por cierto en mi opinión es excelente escuela, nada que envidiarle a la Lenin). ¿Qué pasó? Podríamos decir: "las cosas de la vida". Bueno, pues la psicología tiene que vérselas con esas "cosas de la vida", pero obsérvese que muchas veces son impredecibles. Porque lo psicológico es un emergente: "que nace, sale y tiene origen en otra cosa" (dice mi *Enciclopédico Cosmos*). Sigamos avanzando. ¿Cómo llegar a entender lo psicológico? Como siempre pasa con todos los fenómenos subjetivos, ellos no pueden ser estudiados si no es objetivamente, por sus repercusiones, o por su modo de manifestación. Supongamos que vamos a estudiar el amor (la psicología estudia el amor, las relaciones amorosas entre las personas, el curso y los recursos del amor, entre otros). Bien, alguien nos dice que nos ama. ¿Cómo podemos saberlo? Solo si hace algo. Los maridos "inexpertos" se quedan sin entender cuando la esposa le dice: "Tú no me amas". Sienten en esto una profunda injusticia. En la consulta me dicen: "Profe. Yo la amo como ella no se puede imaginar". Y yo les digo: "Ahí está el problema. Ella no quiere tener que imaginárselo, ella quiere sentirlo, quiere verlo" (ojos que no ven, corazón que no siente), quiere darse cuenta por lo que tú *haces*".

La Psicología entonces estudia el comportamiento, es el comportamiento el modo real y concreto de existencia de la subjetividad. Y, por cierto, comportamiento no es solo lo que el hombre hace, sino también lo que no hace. El comportamiento no es un lenguaje directo, es por el contrario un lenguaje multimodal, y el psicólogo ha de descubrir lo que significa en cada caso.

Un esposo de ley llega por primera vez un poco tarde a su casa, a la salida del trabajo se encontró con unos amigos de la infancia y se sentó un rato con ellos a conversar (a “echarse unos *lagers*”, ¿por qué hay quienes creen que eso es cubanía?). Entra en la casa y se encuentra a su esposa balanceándose “agitadamente” en el sillón. Él se acerca y le da un beso, pero ella ni se mueve, es decir, sigue en su frenético balanceo. Mientras se traslada al cuarto a cambiarse de ropa, va contándole a su esposa lo sucedido, pero ella no emite sonido alguno. Entonces regresa a la sala, mira con cara de extrañado a su esposa y le pregunta: “¡Eh!, ¿y a ti qué te pasa?”. Y qué creen ustedes que ella responde: “¿A mí? A mí no me pasa NADA”.

Ahora pregunto yo: ¿Ese NADA significa nada? Seguramente que no. Ese NADA significa TODO. Una vez más la psicología empeñada en hacer ciencia en las difíciles condiciones de un objeto de estudio que no es un objeto, sino un sujeto: sujeto de su vida, sujeto a sus condiciones, sujeto individual y colectivo, con necesidades y deseos, con dudas y certezas.

Por si esto fuera poco, aparece el problema de los determinantes del comportamiento. Somos iguales y somos distintos, distintos incluso a nosotros mismos (obviamente me refiero a diferentes momentos de nuestra vida). Todos somos cubanos, pero no todos nos comportamos del mismo modo. Conocí una familia en mi natal Cayo Hueso que estaba compuesta por varios hermanos. Todos eran antisociales, todos menos uno. Criados por los mismos madre y padre, en el mismo barrio, hijos de la misma madre y el mismo padre: iguales, pero... distintos. Si bien inicialmente somos “esclavos” de nuestras determinaciones, poco a poco nos podemos (nos vamos) liberando de ellas. Asumimos nuestra vida.

Aumento ahora los parámetros de mi tesis central: lo subjetivo, la subjetividad, lo psicológico, es un producto social, un producto de la cultura y de la educación, de las influencias familiares y grupales, pero a estas se suman las DECISIONES. Creo que Jean Paul Sartre decía: “Somos lo que seamos capaces de hacer con lo que han hecho de nosotros”. Y por cierto, en mi representación, aquí hay una función básica que puede cumplir el psicólogo u otro profesional con la ayuda de la psicología: podemos ayudar a las personas a hacer algo con lo que han hecho de ellas. No existe el fatalismo determinista en la construcción en la constitución de la subjetividad.

Lean este interesante texto que me encontré navegando por el “ciberespacio”:

La vida es una constante elección

Lucas era el tipo de persona que siempre estaba de buen humor y siempre tenía algo positivo que decir. Cuando alguien le preguntaba cómo le iba, él respondía: “Si pudiera estar mejor, tendría un gemelo”. Este modo de ser me causó mucha curiosidad, así que un día fui a buscar a Lucas y le pregunté: “No te entiendo... no es posible ser una persona positiva todo el tiempo. ¿Cómo lo haces?”.

Lucas respondió: “Cada mañana me despierto y me digo a mí mismo: Lucas, hoy tienes dos opciones, puedes escoger entre estar de buen humor

o estar de mal humor: Entonces escojo estar de buen humor. Cada vez que sucede algo malo, puedo escoger entre ser una víctima o aprender de lo que me ha sucedido: escojo aprender.

“Sí, claro, pero no es tan fácil” —protesté.

“Sí lo es” —dijo Lucas—. “Todo en la vida es hacer elecciones. Cada situación es una posibilidad de elegir. Se elige cómo reaccionar a cada situación, se elige cómo la gente afectará nuestro estado de ánimo. Se elige estar de buen humor o de mal humor. En resumen: Se elige cómo vivir la vida”.

El tiempo pasó. Lucas y yo perdimos contacto, pero con frecuencia pensaba en él. Un día me enteré que a Lucas le había sucedido algo terrible: fue asaltado por tres ladrones muy jóvenes que, bajo la presión y el nerviosismo, le dispararon. Con mucha suerte, Lucas fue llevado de emergencia a un hospital.

Me encontré con él seis meses después de salir del hospital y cuando le pregunté cómo estaba, me respondió: “Si pudiera estar mejor, tendría un gemelo”. Le pregunté qué pasó por su mente durante lo sucedido. Me dijo: “Cuando estaba herido y tirado en el piso recordé que tenía dos opciones: podía elegir vivir o podía elegir morir. Elegí vivir. Los médicos fueron geniales —continuó su relato—, no dejaban de decirme que iba a estar bien. Pero cuando me llevaron al quirófano y vi las expresiones del rostro de médicos y enfermeras, realmente me asusté... podía leer en sus ojos: es hombre muerto. Supe entonces que debía tomar una decisión”.

“¿Qué hiciste?” —le pregunté.

“Bueno... uno de los médicos me preguntó si era alérgico a algo, y respirando profundo grité: sí, a las balas. Mientras reían les dije: estoy escogiendo vivir... opérenme como si estuviera vivo, no muerto”.

Lucas vivió por la maestría de los médicos, pero sobre todo por su asombrosa actitud. Y yo aprendí que cada día tenemos la elección de vivir plenamente. La actitud. “Solo se frustran aquellos que dejan de ver la parte positiva de su existencia”.

Veamos esto un poco más de cerca. “Nosotros somos nuestra realidad”, esta es una tesis básica. La aprendí con Marx, la traduje a la psicología con Wallon y las escuelas soviéticas, y la veo todos los días cuando salgo a la calle. Podemos decir que “somos nuestros escenarios traspuestos y traducidos” o “somos ellos asimilados por medio de la actividad, de la comunicación, de la educación”. Ellos son la forma externa y primaria de lo que será nuestra subjetividad.

Por otra parte, “no somos ellos”; somos “sujetos de sus influencias” o “sus constructores o destructores”; somos los que nos adaptamos activa o pasivamente, o los que no nos adaptamos; somos “los interactuantes de múltiples influjos”. Los escenarios que conforman nuestra subjetividad histórica ancestral no tienen más que “cura” o “potenciación. Los que colman nuestra vida, los que nos convocan a retos y desánimos, a proezas y desganos; en fin, a vivir, son los que tenemos que saber enfrentar, dominar, domesticar, resolver, soportar, etcétera.

Entonces, desde aquí no hay cómo no estar de acuerdo en que los entornos pueden actuar como facilitadores o entorpecedores de la aparición, afianzamiento, desaparición o desarrollo del comportamiento de un ser humano. Y esto es algo que todos conocemos perfectamente. Sean estos, en una segmentación de unidades discretas, los escenarios comunitarios, o los familiares, o los institucionales laborales; ellos, los escenarios, los entornos, nos permiten o no,

nos convocan o no, nos resguardan o no, “nos casi todo” o “nos casi nada”. El carácter de estas relaciones no es unidireccional —ya sabemos— en ninguno de los niveles de estructuración.

Pensemos a nivel de las condiciones macrosociales de vida, los hombres excepcionales que nacen en sistemas sociales lejanos a la excepcionalidad, hombres virtuosos nacidos en sociedades de escasa virtud, hombres enteros nacidos en sociedades fracturadas. El que una condición facilite ciertos tipos de comportamiento no significa que ineluctablemente se realicen. En algunos sectores de nuestro país, algunos “destrabajadores” justifican sus delictivas apropiaciones de lo que no les pertenece por “la difícil situación que se vive”. Ni el descontrol, ni la desorganización, ni las necesidades son razones suficientes para el robo (hoy equívocamente nominalizado por algunos que lo asocian con la palabra “lucha”). Todos estamos luchando, pero no todos están robando. La inmensa mayoría lucha junto a sus convicciones y esperanzas, refuerza las positivities de la existencia, las robustece y lucha por desarticular definitivamente el desamor.

De modo que los escenarios y los actores que los conforman, incluidas las instituciones, favorecen o entorpecen, agilizan o dilatan, esclarecen u ocultan el conjunto de condiciones que interactúan sobre un ser humano, individuo que a su vez no es un ente pasivo en la recepción de dichas influencias, sino que las filtra, las consume, las rechaza, las combate, y por encima de ellas es hecho y se hace en el transcurso mismo de su vida. El punto de partida está en ese arsenal de cosas que están ante nosotros y que ávidamente primero, con placer aunque sin saberlo, y luego sin saberlo muy bien pero con la adición del deseo, vamos recibiendo, mejor digo receptando, mejor aún construyendo y conveniando desde y con el otro. Arsenal complejo ese en el que nos adentramos vitalmente, porque incluye lo real y lo ficticio, lo bueno y lo malo. Allí están la honestidad y la mentira, la solidaridad y la envidia, la constancia y la pereza, el amor y el desamor. Los volúmenes obviamente varían. Pero nadie nace y vive en un artefacto esterilizado. De cualquier modo, más allá de las polémicas, podemos afirmar sin el más mínimo temor a la vergüenza del error elemental, que sin una buena familia se puede ser bueno, pero con una buena familia es más probable serlo. Sin un buen grupo primario de referencia se logra llegar a ser virtuoso, pero quien nace rodeado de virtud propende más regularmente a ella. En una familia proactiva, creativa, ejemplificante, se logra mejor el desarrollo armonioso y plural que en una coercitiva y dictatorial, o en una desinteresada y disfuncional a pesar de que, aisladamente, también en estas puede nacer la luz e iluminar el sendero del cambio.

Posiblemente una de las claves esté en ese hecho tan clarificador en la vida de los seres humanos y que podemos llamar la *situación humana*. Conjunción de lo que hacen de y con nosotros y lo que hacemos desde y con nosotros. Unidad contradictoria de lo deseado, lo intentado y lo evaluado; pero también de lo debido, lo comprometido, lo aceptado, lo permitido. Situación además demarcada en la escala axiológica de nuestros valores. Ahora la psicología se toca con algo de suma importancia para el ser humano y para la sociedad. A esta altura se hace necesario integrar en esta representación de la subjetividad y de la ciencia que se estructura desde ella, la estructura valorativa psicosocial del ser humano, el inevitable tema de los valores.

Lo psicológico en el ser humano es una formación subjetiva, una estructura funcional instituida histórica y culturalmente, e instituyente a su vez, de un patrón individual de comportamiento. Dicha formación subjetiva actúa como *paradigma*

referativo del comportamiento vincular concreto y como estructura autovalorativa para la ubicación personal en el universo simbólico de las relaciones con las otras personas. Es un contenido mental que regula el comportamiento de las personas en las diversas situaciones de su vida. Pero es también la puesta en acción de los juicios de apreciación acerca de los actos intencionales o comportamientos, con el fin de regularlos consciente o inconscientemente. No solo me refiero a los juicios de valor que se hacen sobre la conducta sino sobre todo a los modos probables y reales de comportarse en situación.

Y aquí no puedo dejar de llamar la atención sobre algo esencial. Los profesionales de las ciencias sociales, los psicólogos también encauzamos nuestra práctica profesional desde una subjetividad, nuestra subjetividad. Nuestros modos de ver la realidad, nuestras actitudes de principio, nuestra cosmovisión, nuestra ideología, dan una orientación específica a nuestro trabajo. Desde el “a qué nos vamos a dedicar” hasta “cómo nos vamos a dedicar”. Nuestra visión paradigmática del ser humano, nuestra vocación ética, marcan notoriamente nuestra praxis profesional. Los “hipermetodólogos” de las ciencias podrían ver en tal afirmación un “pecado sin perdón”. Yo coincido con Eduardo Galeano cuando en su *Libro de los abrazos* escribe: “Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano”. La objetividad no está en la ausencia de actitud ante las cosas, entre otras cosas porque la ausencia de actitud es de suyo una actitud. Repito, la objetividad está en la praxis humana.

Entonces la Psicología, al menos como intentamos desarrollarla aquí en nuestro país, convoca a una visión positiva del hombre. Una visión que no desconoce las zonas oscuras y hasta tortuosas del comportamiento humano, pero que las proyecta en una intención de cambio, de mejoramiento. Una visión de confianza en la capacidad humana para el bienestar. Todo ser humano es esencialmente humano, por lo que es merecedor de respeto, consideración. Los psicólogos somos luchadores por el bienestar humano y no se llega al bienestar desde una visión nihilista, negativista, destructiva, del ser humano.

Un texto más para que reflexionen.

Asamblea en la carpintería

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias.

Inicialmente, el martillo ejerció la presidencia. Pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa?: “¡Tú haces mucho ruido!... y además te pasas el tiempo golpeando”. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que fuera expulsado de la asamblea el tornillo. El martillo dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera para algo. Ante el ataque, el tornillo también aceptó su salida, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Subrayó que... “Es muy áspera en su trato y siempre tiene fricciones con los demás”. La lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, porque siempre se la pasaba midiendo a los demás según su criterio, como si fuera perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Tomó un trozo de madera y comenzó a utilizar el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble. Cuando la carpintería se quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho y dijo: “Señores,

ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que dejemos de pensar en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos”.

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, que el tornillo unía y daba consistencia, que la lija era especial para afinar y limar las asperezas y todos observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un EQUIPO capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Ocurre lo mismo con los seres humanos. Observen y lo comprobarán. Cuando se buscan los defectos de los demás, las situaciones se vuelven tensas y negativas. En cambio, al tratar con sinceridad de percibir los puntos fuertes de cada cual, nace la posibilidad de que florezcan los mejores LOGROS humanos.

Es fácil encontrar defectos, cualquier tonto puede hacerlo, pero *encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores, los que son capaces de inspirar los éxitos humanos.*

Que no sea el olvido responsable de una omisión que no debemos permitirnos en una presentación de la Psicología: ¿Este universo complejo marcado por la subjetividad es susceptible de ser estudiado científicamente? Ahora lo digo del modo en que ha aparecido este cuestionamiento casi desde el advenimiento mismo de la Psicología como disciplina independiente: ¿es la Psicología una ciencia? Tendríamos para rato en este análisis.

Una mirada a la historia de la Psicología nos deja ver con claridad que entre sus marcas fundamentales esta “su deseo” inveterado de llegar a ser una ciencia (en realidad, obviamente, el deseo de generaciones y generaciones de psicólogos tiene que ver con el deseo de hacer de la Psicología una Ciencia). Una Ciencia con “mayúscula”, una Ciencia “de verdad”, como la Física, las Matemáticas. Esto no es incomprensible, sobre todo si consideramos que en la época en que se gestaba la “nueva ciencia”, los paradigmas dominantes de Ciencia a alcanzar eran la física y la astronomía de los siglos XVII al XIX. Las ciencias de “mirar de mí para afuera” como modelos constructivos de una ciencia para “mirar de mí hacia adentro”. Si alguien lo duda, recordemos lo que a todas luces podría ser catalogado de catacresis: la introspección experimental, método diseñado por Wundt para estudiar “la experiencia subjetiva”.

No dudo que exista una historia no contada y que algún día saldrá a la luz acerca de las determinaciones personales de tal empeño: prestigio, beneficios económicos, estatus, consideración académica, oportunidades de ascender a puestos mejores, etcétera. La historia de la Psicología comparte con todas las historias el ser hechas por hombres:

...son los mismos hombres los que hacen la historia [...] dentro de un medio dado que los condiciona, y a base de las relaciones efectivas con que se encuentran, entre las cuales las decisivas, en última instancia, y las que nos dan el único hilo de engarce que puede servirnos para entender los acontecimientos son las económicas [...] Los hombres hacen ellos mismos su historia [...] cuanto más alejado esté de lo económico el campo concreto que investigamos y más se acerque a lo ideológico puramente abstracto, más casualidades advertiremos en su desarrollo, más zigzagueos presentará la curva. Pero si traza usted el eje medio de la curva, verá, que cuanto

más largo sea el período en cuestión y más extenso el campo que se estudia, más paralelamente discurre este eje al eje del desarrollo económico (F. Engels carta a W. Borgius, Londres, 25 de enero de 1894).

Pero la duda y la comprensión de las macrodeterminaciones del comportamiento humano, las de “última instancia”, no me ciegan. Reconozco el buen empeño de aquellos que luchaban por que se reconociera el estatus de ciencia de nuestra disciplina.

El agarre fundamental fue “el método”. El carácter de ciencia de un cuerpo de conocimientos organizados y coherentes es, a la usanza de la época, el método por el cual dichos conocimientos son obtenidos. Y si hablamos de hace algo más de cien años, entonces no hay duda que hablamos de método experimental y cuantitativo. Así, durante todo este tiempo desde su “inscripción extraoficial en el registro de nacimientos”, las discusiones sobre el método científico han girado alrededor del papel de los conceptos *a priori*, de la matematización del conocimiento científico, del papel crucial de los experimentos y de los criterios para escoger entre diferentes hipótesis o teorías (la generación de psicólogos que estudió con el Cramb, el Annastasi y el Scott-Werthemer, lo sabe por experiencia propia). No voy a entrar en una discusión con el pasado acerca de la legitimidad del camino tomado. En todo caso tendría que aceptar que se logró consenso (no unanimidad, pero lo prefiero: la unanimidad me llama a sospecha). Pero, una vez más, fue Politzer quien me tradujo en palabras una contradicción sentida como psicólogo: “La desgracia del psicólogo es que nunca está seguro de hacer ciencia y cuando la hace nunca está seguro de que esta sea psicología”. Yo, en realidad sí estaba seguro y lo estoy de hacer ciencia. Solo que hay que redefinir qué se entiende por ciencia, y esto es un reto. De hecho, para que no piensen que es “algo personal”, un destacado epistemólogo, Rosenblueth, reconoce que aunque parezca paradójico, la mayoría de las personas que se dedican a la investigación científica y que contribuyen al desarrollo y progreso de la disciplina que cultivan, no podrían formular con precisión su concepto de lo que es la ciencia, ni fijar los propósitos que persiguen, ni detallar los métodos que emplean en sus estudios, ni justificar estos métodos (Rosenblueth, 1981).

Las definiciones, en el universo conceptual y en el relacional, son procesos. No se es una ciencia y empieza a hacerse. La definición del carácter de ciencia es construido históricamente y es, ha de ser, un proceso de construcción y desconstrucción. Es difícil no estar de acuerdo en que si bien en otros tiempos era posible hablar de un método científico, actualmente el campo total de la ciencia es tan complejo y heterogéneo que ya no es posible identificar uno como el método que sea común a todas ellas y que marque su carácter de ciencia. Hay razones suficientes para pensar que al ubicarnos en el extenso y multifacético campo de la Psicología no es posible hablar de un método científico de la Psicología, lo que equivale a decir que no es posible hablar de un modo científico de ser (hacer y pensar) la Psicología. El carácter científico de la Psicología no es reductible a un paradigma comprensivo, “monógamo”, de lo que es una ciencia.

Pero más allá de las necesarias discusiones epistemológicas quedan para mí tres ideas fundamentales que no podemos perder de vista. La primera, que el carácter científico de una disciplina no se resuelve, no se realiza, en sí misma; tampoco en sus “familiares” (las otras ciencias). El habla de los loros, por parecer humana no es humana. El comportamiento de los monos, por parecerse al de los hombres (sobre todo al de algunos hombres), no es humano. El carácter

de ciencia de la Psicología no es tal porque esta se “parezca” a “las ciencias”. El método, entendido clásicamente, no hace a la ciencia; en el mejor de los casos es una de las formas en que traduce su “cientificidad”. Lo que define el carácter de ciencia, y aquí una vez más me apego al marxismo, es la conformidad con la praxis histórica. En segundo lugar, el carácter de ciencia es variable, por cuanto variable es el objeto (más bien los objetos) de las diferentes ciencias. Quien intente montar bicicleta metiendo y sacando el embrague, poniendo velocidades y dando vueltas al timón, no llegará muy lejos. Ciencia es ciencia para un universo de objetos. La ciencia de las ciencias no es ciencia de los objetos propios de cada ciencia, sino del mirar a los objetos. Por eso es “filosofía de las ciencias”. Pero lo más importante que debemos entender de esta “natural diversidad” del carácter de ser ciencia: si la adscripción a un método o una definición de ciencia que conlleve estrictamente a ciertas formas de accionar suponen la ruptura del sentido del “objeto de estudio” de la ciencia, digamos ahora de la Psicología, puede que lleguemos a demostrar científicidad, pero al costo de perder la especificidad de lo psicológico. No lo digo yo (solamente), lo dijo Einstein: “Es posible que todo pueda ser descrito científicamente pero no tendría sentido, es como si describieran a una sinfonía de Beethoven como una variación en las presiones de onda. ¿Cómo describirías la sensación de un beso o el te quiero de un niño?”.

Unido a esto, no se puede perder de vista que la ciencia no es un fin en sí mismo. La ciencia es un medio. El que exista un grupo de personas que vivan de la ciencia no puede ocultar el hecho de que ni para ellos mismos la ciencia es un fin. La ciencia es un medio, un medio para lograr algo, un medio para acercarse más al conocimiento de la realidad para —como se decía antes— “ponerla al servicio del hombre”. Pésima expresión: a la realidad no se le pone al servicio del hombre (malas experiencias hemos tenido al operar desde este concepto). La ciencia es un instrumento de la vida misma, es un mediador de la realización del sentido de la vida. Su desarrollo y crecimiento han de permitir un mejor y más eficiente ajuste de las relaciones hombre-naturaleza, de las personas con su entorno, con sus condiciones. La ciencia es un instrumento del bienestar y la felicidad, máximo si se trata de la Psicología.

Desde aquí es fácilmente comprensible el hecho de que la Psicología sea una ciencia marcada por la diversidad: formas distintas de pensar, formas distintas de hacer, formas distintas de decir, temas distintos. Y esto se verifica especialmente en la diversidad de la práctica profesional de la Psicología.

Bueno, creo que me voy excediendo en esta presentación. Me hubiera resultado más fácil decir que la Psicología es la ciencia que estudia los fenómenos, procesos y cualidades psicológicas. Pero esto ya lo sabe todo el mundo, esto no es noticia. No me parece además que cumpla con mis objetivos si hago una presentación formal. En cualquier caso, por si fuera necesaria una suerte de definición, les dejo una mía.

Como Ciencia, la Psicología es la disciplina que estudia la conducta y los comportamientos de los individuos en su dimensión subjetiva, produciendo saberes acerca de la génesis, los procesos y los mecanismos de producción de dichos comportamientos y conductas, las leyes generales y particulares del funcionamiento psicológico, tanto en sus diversas formas de existencia, como en los diferentes ámbitos de la vida en los que se manifiestan.

La producción científica de saberes en Psicología es el resultado de diferentes procesos y actividades que realizan los profesionales de esta disciplina,

cuya formación especializada les permite realizar dichas actividades. Estos profesionales hacen investigaciones científicas (teóricas, empíricas, prácticas, experimentales, psicosociales, institucionales, etc.); producen elaboraciones conceptuales, relacionando conocimientos ya establecidos o construyendo nuevos conocimientos; despliegan acciones profesionales aplicadas, y así hacen avanzar a la disciplina.

Al mismo tiempo los conocimientos científicos de la Psicología se extienden a prácticas específicas, con fines que van mucho más allá de la producción de conocimientos. La Psicología entonces se revela como una profesión que tiene su origen en sus saberes científicos puestos al servicio de favorecer impactos concretos en las diversas prácticas humanas. Como profesión, comprometida siempre con favorecer el bienestar y la felicidad de todos los seres humanos, la Psicología se despliega en múltiples esferas, entre ellas la Educación, la Salud, las prácticas laborales, las formas de existencia y articulación de los diversos componentes de la sociedad, la Economía, los espacios comunitarios. En fin, en todas las esferas donde el ser humano aparezca como actor.

Claro que esta es una definición solo orientadora. No pretende más que reconocer el encuadre general que caracteriza a la Psicología. Al interior de este encuadre se multiplica el sentido de la ciencia psicológica, de la práctica profesional de la Psicología, y consecuentemente de su enseñanza y desarrollo.

Acercándome al final, no me gustaría terminar esta presentación, algo así como “entre un hola y un adiós”, sin llamar la atención sobre algo muy importante.

Con frecuencia se dice que todos los cubanos sabemos de béisbol; es más, que somos especialistas. Con la Psicología pasa otro tanto, por suerte no tan fuerte. Y en esta “popularización populista” (creo y defiendo la buena popularización de las ciencias, no comparto el exclusivismo intelectual de algunos científicos) lo mismo se sobrevalora que se subvalora el rol social de la Psicología.

Algunas veces escucho en la calle: “Yo soy mi mejor psicólogo”... “Qué psicólogo ni psicólogo, ese niño lo que necesita es una buena nalgada”. Infelizmente aún queda mucha ignorancia alfabetizada. Hay quienes creen de verdad que el sentido común es suficiente (eso sin recordar que el llamado sentido común es el menos común de todos los sentidos) para afrontar todos los retos de la vida. Están equivocados. Digo más, no es posible olvidar que en casi todos los campos de las prácticas humanas contemporáneas la Psicología tiene un nivel de participación.

La Psicología extiende sus manos a los educadores, a los trabajadores de la salud, a los trabajadores sociales. Hoy el desarrollo empresarial requiere de la entrada de los conocimientos psicológicos, así como el deporte y las artes. Y esto no es casual. La Psicología es una de las ciencias del hombre, y el hombre es y será siempre el eslabón central de la vida. Pero si alguien sigue tras las huellas de ser “el eslabón perdido” ya le buscaremos un psicólogo para que lo “destraumatice”.

No podemos evadir la responsabilidad por hacer las cosas mal cuando sabemos que podemos hacerlo “con conciencia”: con-ciencia, con-conocimiento. Ya dije que Martí nos enseñó con claridad que para ser libres, tenemos que ser cultos. Comparto la idea fromniana (me refiero a Erich Fromm) según la cual para la libertad un factor decisivo es la selección de lo mejor y no de lo peor, y

esta posibilidad se realiza en el *conocimiento*. ¿Qué conocimiento? Cito al propio Erich Fromm:

1. conocimiento de lo que constituye el bien y el mal,
2. qué acción en la situación concreta es un medio adecuado para el fin deseado,
3. conocimiento de las posibilidades reales entre las cuales puede escogerse;...
4. conocimiento de las consecuencias de una elección y no de la otra;
5. conocimiento de que el conocimiento como tal no es eficaz si no va acompañado de la voluntad de obrar, de la disposición a sufrir el dolor de la frustración que es resultado inevitable de una acción contraria a las pasiones de uno.

Conocimiento significa que el individuo hace suyo lo que aprende, sintiéndolo, experimentando consigo mismo, observando a los demás y, finalmente, llegando a una convicción y no teniendo una “opinión” irresponsable” (Fromm, 1983, p. 157). En el otro extremo, algunos dicen: “La psicología lo puede todo”. Yo digo ¡cuidado! La psicología no es ni pretendemos que sea como el “*líquido que lo disuelve todo*”. Les narro la historia (ya lo he hecho muchas veces): dos sabios que desde hacía muchos años no se veían por estar ambos dedicados por entero a lo que esperaban sería el gran descubrimiento de su vida, se encontraron después de tanto tiempo. Sasha y Misha —nombres que arbitrariamente doy a estos señores— se abrazaron con mucho júbilo y alegría, y se pusieron a conversar.

“Cuéntame, *pachalsta* (en ruso quiere decir por favor), Misha, ¿cómo te ha ido durante estos cuarenta años?”.

“No del todo mal querido amigo, pero bien tampoco”. Y, sin dar más cuenta de su situación, inmediatamente preguntó: “Y a ti, Sasha, ¿cómo te ha ido?”.

“Excelentemente bien” —respondió. “Imagínate que después de años enteros dedicado solo a mi trabajo he logrado un gran descubrimiento que revolucionará al mundo”.

“¿Tanto así? ¿Qué puede ser tan grandioso?”.

“Cuando te lo muestre —sentenció con voz grave el llamado Sasha— me darás toda la razón”.

“Pero dime de qué se trata” —repitió el otro impaciente.

“Pues bien, he descubierto *¡un líquido que lo disuelve todo!*”.

El impacto fue fuerte para aquel que dijo no haber estado mal pero tampoco bien. Sin embargo, pasados apenas unos segundos, cuando la sagacidad de científico viejo se le impuso a lo inesperado, con una sonrisa no carente de ironía se dirigió a su interlocutor.

“Qué bien, Sasha. Es verdaderamente sorprendente, es un avance teórico de incalculable valor. Pero... dime una cosa, ¿dónde vas a poder echarlo?”

“Psicologizar” puede y suele ser una terrible enfermedad. Creer que la subjetividad lo es todo es un mal que no debemos permitirnos. Recuerdo una vez, estando en Río de Janeiro, ante una inmensa fabela en la que vivían miles y miles de desposeídos (creo que se llama La Rozinha), uno de esos “psicoextremistas” me dijo: “Con 200 psicólogos y un poco de dinero se resuelve el problema de esas personas”. ¡Qué ilusión, casi alucinación! Como si el hambre, el desempleo, la extrema desigualdad, la injusticia, fueran cosas “subjetivas” que solo existen en la cabeza de las personas. Ya sabemos que la subjetividad tiene causas objetivas.

Un buen psicólogo, una verdadera psicología, no pueden olvidar nunca la realidad en que viven millones de seres humanos y tienen que ponerse al servicio de los proyectos de cambio y modificación. Un buen psicólogo, una buena psicología, tienen que ser revolucionarios: "...hay hombres que se resignan a esa realidad, hay hombres que se adaptan a esa realidad, y hay hombres que no se pueden resignar ni adaptar a esa realidad y tratan de cambiarla, por eso son revolucionarios" (Fidel Castro, "Palabras a los intelectuales", 1961).

Solo hay que darle una mirada a algunos datos del informe anual de la UNICEF de 1999 para entender de qué se trata: La mitad de los 1 200 millones de personas en el mundo que vive por debajo del umbral de pobreza no ha cumplido 18 años. Es vergonzoso que exista la terrible realidad de miles de niños en todo el planeta que mueren antes de cumplir cinco años por causas evitables. Los conflictos armados obligan hoy a empuñar las armas a 300 000 menores y las guerras que se han librado en esta década han llevado al ataúd a más de dos millones de niños, causando otros seis millones de heridos graves y dejando huérfanos a un millón más. Además, 90 % de las víctimas de los conflictos armados son mujeres y niños.

Y la situación desde esa fecha hasta el presente no precisamente ha mejorado, muy por el contrario ha empeorado.

Diariamente, cerca de 23 520 personas mueren de hambre. Alrededor de 795 millones no tienen suficientes alimentos para llevar una vida saludable y activa. Eso es casi uno de cada nueve personas en la tierra. Hay alrededor de 763 901 878 personas desnutridas en el mundo. La gran mayoría de personas que padecen hambre en el mundo viven en países en desarrollo.

La nutrición deficiente es la causa de casi la mitad (45 %) de las muertes en niños menores de cinco —3,1 millones de niños cada año—. Uno de cada seis niños —aproximadamente 100 millones— en los países en desarrollo presentan peso inferior al normal. Uno de cada cuatro de los niños en el mundo padece de retraso en el crecimiento. En los países en desarrollo la proporción puede elevarse a uno de cada tres.

Y esto existe en un mundo marcado por la injusticia social, por las diferencias extremas, por la distribución inhumana de la riqueza. Por solo señalar un ejemplo, Oxfam Intermom señala que, en 2015, solo 62 personas poseían la misma riqueza que los 3.600 millones que componen la mitad más pobre de la humanidad. También se conoce que 0,7 % de la población mundial tiene 45,2 % de la riqueza total. Una parte de los ricos (1 %) tiene tanto patrimonio como el resto del mundo. En el caso de nuestro continente, La Calculadora de la Desigualdad (de Oxfam) señala que 10 de la población más rica en América Latina y el Caribe concentra 71 % de la riqueza.

Estas, por solo recordar algunas, son cosas ante las que una persona con un mínimo de sensibilidad no puede quedar de brazos cruzados. Mucho menos un profesional de vocación humanista.

La Psicología es un campo de acción para el cambio, para la lucha contra el malestar, y es un instrumento probable de trabajo para los que persiguen el bienestar humano, para los que como Fito Páez dicen: "¿Quién dice que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón". Y mucho más: vengo a ofrecer mi saber, mi dedicación, mi tesón. Yo creo que VALE LA PENA.

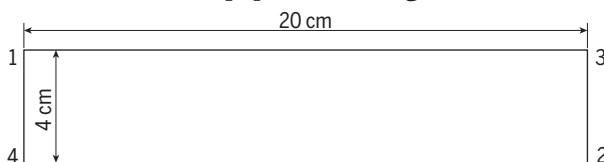
La Cinta de Moeibus

- Para comprender mejor la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, puedes valerte de la Cinta de Moeibus.

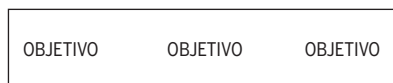
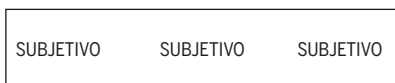
Como verás, se trata de una superficie en forma de cinta bidimensional, pero que pero, a pesar de su apariencia, tiene una sola cara. Es decir, tendremos dos rostros de la misma cara.

Es muy fácil de construir.

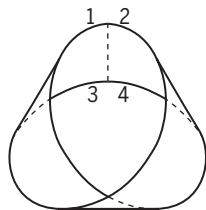
1. Corta una cinta de papel con las siguiente características.



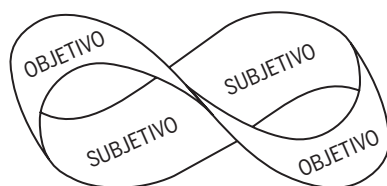
2. Por un lado de la cinta escribe la palabra SUBJETIVO, y por el otro la palabra OBJETIVO.



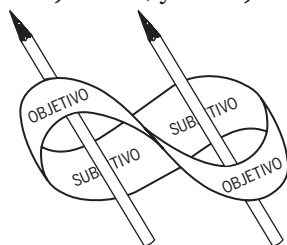
3. Une el punto 1 con el 2, y el 3 con el 4.



4. Ya tienes tu Cinta de Moeibus.



5. Hazlas girar poniendo en dos extremos tus dedos, o unos lápices, y mírala de frente. Verás como lo que ves es un alternancia entre lo SUBJETIVO, y lo OBJETIVO. Dos rostros de la misma cara.



¿Cómo nació la Psicología? Haciendo una historia brevísima

Roberto Corral

La aventura del ser humano: ideas psicológicas en la magia y la religión

El ser humano siempre ha sido una especie curiosa. Le interesa conocerlo todo. La aventura del ser humano en su búsqueda por conocer, no solo se ha dedicado a elaborar saberes acerca del mundo que lo rodea o su propio cuerpo, también ha sido la búsqueda de saberes acerca de sí mismo y de los demás miembros de su especie. Sin embargo, la Psicología, como ciencia y como profesión, tiene apenas siglo y medio de existencia. Esto no quiere decir que antes no existiera el interés, y más allá, la necesidad de este conocimiento. Por el contrario, el ser humano desde el principio de su aparición como especie dominante sobre el planeta comenzó a buscar e investigar quiénes éramos, de dónde veníamos y adónde íbamos.

En los primeros tiempos prehistóricos, e incluso con las primeras civilizaciones conocidas, fue creando, desde la práctica directa primero, y desde interesantes reflexiones después, algunas ideas acerca de la subjetividad, sus procesos, sus orígenes y las formas de control personal sobre sí mismo y control social sobre los demás. Es importante entender que sus propósitos no eran de simple conocimiento: los primeros seres humanos prehistóricos y los habitantes de las primeras civilizaciones enfrentaban tareas cruciales de las que dependía su supervivencia como especie. Por ejemplo, producir herramientas requería un control muy preciso de sus acciones, una imagen muy clara del instrumento antes de producirlo, y en el caso de que se necesitara más de una persona, alguna manera de coordinar acciones, intenciones y sentimientos en la misma dirección. También tenían que saber si podían confiar en sus percepciones, si eran acertadas, por ejemplo, para calcular distancias o distinguir olores, colores y sonidos. Más adelante, las enormes tareas prácticas de construir civilizaciones e imperios, ciudades, sistemas de producción de alimentos, la defensa y la guerra contra otras tribus, el control de la propia población y los primeros lenguajes escritos, hacían imprescindible algunas certezas acerca de los seres humanos, individuales y colectivos, y las maneras de prepararlos, controlarlos, ordenarlos y, sobre todo, prever qué harían.

Las ideas no existen desconectadas unas de otras. En el caso de las ideas acerca de la subjetividad y sus procesos, se fueron creando verdaderos sistemas de saberes, que todavía hoy continúan presentes en los imaginarios colectivos y, por supuesto, en la psicología del sentido común.

Antes de las civilizaciones, y aun durante mucho más tiempo, estas creencias se agruparon en torno a dos ideas bien definidas: el *doble* y la *magia*. La analogía

más recurrente se refiere a considerar el alma como un doble —por ejemplo, el reflejo en el espejo— que posee una sustancia diferente a las cosas materiales. La idea del doble afirmaba que dentro de cada uno de nosotros existe una esencia, una presencia, un “otro”, que es diferente del cuerpo que habita, constituye el principio activo que nos hace humanos, y no perece con la muerte del cuerpo, sino que continúa su existencia en otra dimensión. Es la idea del *alma* imperecedera, que trasciende el cuerpo y la realidad para ser inmortal. Las operaciones más importantes consistieron en separar el alma del cuerpo y de la naturaleza para convertirla en un objeto independiente que pudiera ser estudiado. La otra idea suponía que se podía actuar sobre las otras almas y en general el mundo, a través de un sistema de prácticas y rituales que permitía conocer quién era esta alma, qué le esperaba en el futuro y cómo lograr que hiciera, pensara o sintiera lo que queríamos. Es la idea que fundamenta los sistemas de *adivinación* e *influencia* en la garantía del conocimiento de cada quien, su futuro y el control de su voluntad. Los antiguos seres humanos creían efectivamente en estas dos ideas que dejaban grabadas en sus culturas, transmitían a las siguientes generaciones y a partir de las cuales ordenaban sus vidas personales. Es posible revelar en cualquier cultura primitiva ambas ideas a través de acciones que dejaron huellas.

Desde muy temprano, existió la práctica del enterramiento, la momificación, el monumento funerario y otras formas de garantizar a las almas su viaje al otro mundo, algo bien fundamentado y de conocimiento público, que todavía existe como práctica entre nosotros. También es posible revelar la creencia en la magia, a través de amuletos, rituales, presagios, supersticiones, maneras de comportarse y hasta palabras específicas. Nada de esto ha desaparecido, sino que, por el contrario, permanece en la realidad actual. Acudimos a personas supuestamente dotadas de clarividencia para que nos cuente quiénes somos, qué nos sucede, y sobre todo cuál será nuestro futuro. Les confiamos nuestras más ocultas intenciones y pedimos acciones mágicas para ayudarnos a conseguirlo o a influir en la voluntad de otros. Llevamos a nuestros enfermos, o consultamos el comportamiento de nuestros hijos, o hablamos de nuestros problemas personales para que la magia nos ayude a arreglar estos asuntos. También es parte del acervo popular en la forma de creencias que saturan la psicología del sentido común, en la caracterización de las personas (sus bondades y defectos, sus fortalezas y debilidades, sus cualidades para alguna actividad), en la predicción de sus comportamientos y en los puntos vulnerables para su control.

Más tarde, con la aparición de los grandes imperios civilizados y hasta la Edad Media, estas ideas se condensaron en otras formas de imaginario social, o mejor de creencias socialmente aceptadas por todos. Las ideas psicológicas acerca de la subjetividad y sus procesos se ordenaron y sistematizaron en las enseñanzas de las grandes *religiones*, primero politeístas (varios dioses) y después monoteístas (un solo dios). La subjetividad —y su expresión individual, el alma— era una sustancia diferente de los cuerpos, y divina por naturaleza —creación de dios—, que sobrevivía al cuerpo para comenzar otra existencia después de la muerte. Todas las acciones humanas se orientaban en esa dirección, garantizar una sobrevivencia feliz, y por ella se regían todos los comportamientos. Sin embargo, no todas las personas se comportaban de manera obediente: existía la maldad, como el contrapunto terrible de la divinidad, que se identificaba con otros comportamientos no aceptables socialmente. La creencia en otras religiones o en ninguna, colocaba a la persona en el mundo de la maldad, y por tanto, lo hacía malvado.

Estas son ideas básicas y muy simplificadas, pero ilustran bien la dicotomía de las religiones. De esta manera se hacía necesario construir verdaderas listas de qué conductas, qué pensamientos y qué sentimientos conducían efectivamente a la divinidad, y qué procesos conducían a la maldad. Los líderes y profetas religiosos elaboraron listas de mandamientos o códigos de ética muy estrictos, que declaraban la diferencia entre el *bien* y el *mal*, y que regulaban los comportamientos y los procesos psicológicos de las personas en estas sociedades y, por supuesto, la lista correspondiente de premios que recibirían los obedientes, y de castigos y penas que aguardaban a los herejes y malvados. Pero las personas son diversas, y lo eran ya en esas épocas: al lado de la obediencia o la desobediencia, como posiciones extremas, fue necesario aceptar el error, la confusión, la tentación de probar otras conductas, la seducción de lo prohibido, como debilidades humanas que debían perdonarse si la persona era capaz de confesar su comportamiento desviado y mostrar un arrepentimiento adecuado. Las personas podían pecar de acción, palabra o pensamiento, pero tenían la posibilidad de confesar a un representante de la religión, arrepentirse y recuperar el buen camino. Ninguna de estas prácticas ha desaparecido y de una manera u otra existen en las grandes religiones contemporáneas, a veces mezcladas con la magia y las liturgias, a veces como códigos éticos bien establecidos y eficaces, que resultan muy similares para diferentes religiones y, en su mayor parte, para la convivencia humana.

Lo importante es cuánto de estas ideas psicológicas permanecen en la realidad actual, en la forma de afirmaciones y certezas acerca de nuestras subjetividades, sus cualidades y sobre todo, sus futuros derivados. Además, muchas de estas ideas están presentes en los sistemas de conocimientos de algunas de las teorías psicológicas contemporáneas.

Ideas psicológicas en la filosofía y la práctica social: ¿cómo pensar bien y para qué pudiera servir?

Desde el Renacimiento europeo y sobre todo en la llamada Edad Moderna, los seres humanos inventamos la ciencia. Era otra manera de conocer, no espontánea sino bien sometida a reglas fijas o por lo menos declarables, y que podía ser verificada, considerada como verdad independientemente de la autoridad. Esta forma de conocer siempre estaba precedido de una pregunta; por ejemplo: ¿por qué las cosas caen?, un método para buscar explicaciones, que después se llamó el método científico y se fundaba en experimentos, y por último, formas de probar cuál era la explicación verdadera, más allá de la opinión o el gusto personal de alguien. Así nacieron las ciencias modernas: física, química, matemática, biología; y más tarde, la historia, la sociología y la psicología. Las ciencias fueron construyendo sus sistemas de saberes, parte de los cuales hoy se enseñan normalmente en las escuelas y universidades. No eran sencillas; suponían muchas preguntas, muchas explicaciones posibles, muchos experimentos y sobre todo, la necesidad de probar cuál era la verdad.

Con la psicología existía un problema: en el caso de la física, por ejemplo, el objeto a conocer —un planeta— o el proceso a explicar —la gravedad— eran acontecimientos que ocurrían fuera de la persona que conocía, estaban fuera de la subjetividad aunque ella fuera quien conocía. Se hablaba de un conocimiento objetivo cuando la demostración de su verdad era válida y aceptada por todas las personas sin ninguna duda, independientemente de las opiniones, las creencias, las religiones. Sin embargo, en el caso de la subjetividad esta demostración

no era válida para todos, porque el objeto a conocer era el mismo sujeto que conocía; por tanto, su conocimiento era subjetivo. Hasta el día de hoy, expresamos en el lenguaje corriente que una explicación es objetiva si es verdadera y no depende de las personas, por ejemplo, “las cosas caen”; y decimos que una afirmación es subjetiva cuando esta depende de la persona que la dice y, por tanto, es una cuestión de opiniones o gustos. A nadie se le ocurre decir que la afirmación de que las cosas caen es subjetiva: es un hecho verificado, y por tanto, objetivo, comprobable por cualquiera. Pero si una persona declara que le gusta el chocolate, asumimos esta declaración como subjetiva, y aunque puede ser verdadera, solo lo es para la persona que lo dice. Esta diferencia retrasó considerablemente el nacimiento de la Psicología como ciencia, que alcanzó bastante tarde su reconocimiento.

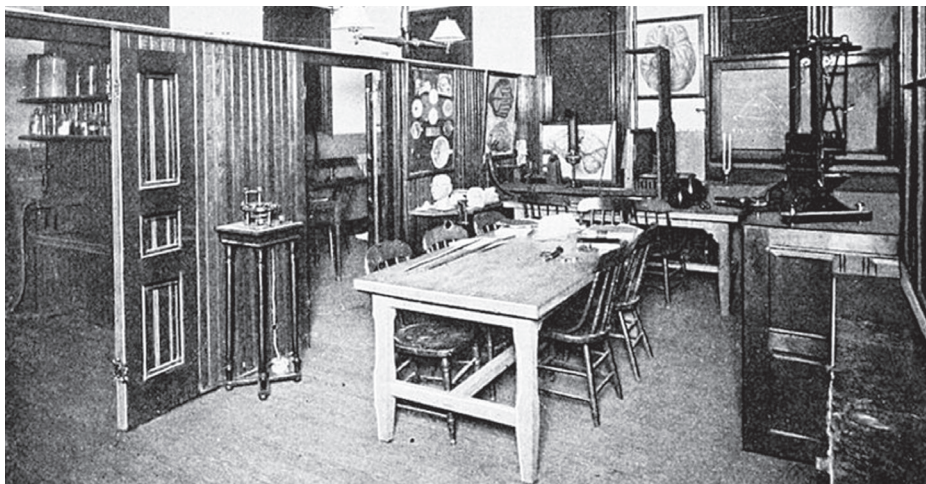
Pero existían otras exigencias que obligaron al nacimiento de la psicología a pesar del problema del método. En primer lugar, las nuevas ciencias comenzaron a encontrarse en sus límites con hechos subjetivos que necesitaban explicaciones y podían ser explicados de manera científica. Así, los fisiólogos que estudiaban libremente el cuerpo humano se tropezaron con el sistema nervioso, y demostraron que se producían efectos psicológicos al modificar el estado de este sistema. Un dolor es una vivencia subjetiva, pero era posible demostrar una causa objetiva y seguir su proceso desde la aparición de la causa —digamos un pinchazo en el dedo— hasta la sensación subjetiva —el dolor. Estos resultados ayudaban mucho a comprender las enfermedades y mostraban mecanismos para descubrir sus causas. Era también una exigencia social: existían enfermedades de la mente que debían tener explicaciones y, por supuesto, curas.

La sociedad industrial también necesitaba de la psicología. Las nuevas fábricas se hacían con máquinas cada vez más perfectas, pero el problema estaba en cómo cambiar las acciones de los seres humanos ante estas máquinas y evitar costosos errores. Apareció el problema de seleccionar y entrenar a los seres humanos para manejar y dirigir los sistemas industriales complejos. Esta necesidad era aun más amplia: las nuevas naciones de finales del siglo XIX necesitaban invertir en la educación masiva de sus ciudadanos como requerimiento para el desarrollo económico y social, ya no solo como fuerza de trabajo física, sino intelectual; no como mano de obra bruta, sino como personas que debían tomar decisiones. Era necesario comprender cómo las personas —específicamente los niños— aprendían y cómo enseñarlas mejor. También qué hacer con los que se retrasaban en el aprendizaje, y así surgió el tema de la inteligencia y las maneras de medirla y evaluarla: el comienzo de los tan frecuentados “test psicológicos”. Otro tema se refería a las formas en que los seres humanos vivían en sociedad: resulta que piensan diferente a cuando están solos. Cómo influir en sus mentes; cómo lograr que realicen o eviten determinadas acciones, por ejemplo, comprar un producto o cometer un delito; cómo convencerlos de una idea o un proyecto. Ya en la segunda mitad del siglo XIX muchos investigadores, desde diferentes ciencias, estaban abogando y construyendo la Psicología. Solo faltaba ponerle nombre oficial y registrar su nacimiento.

La conciencia: mirar hacia dentro. ¿Y los animales, los niños, los enfermos?

El nacimiento de la Psicología ocurrió en 1879, en Alemania. En realidad, este es apenas el lugar y la fecha más aceptada, porque apareció en varios lugares distantes y en tiempos aproximados. A pesar de las necesidades sociales, en

esta primera aparición resultó una ciencia muy académica, más centrada en registrar conocimientos que en resolver problemas prácticos, pero sirvió para estimular a muchos interesados en sus experimentos y conclusiones. Su objeto de investigación era la *conciencia*, el darse cuenta de uno mismo. Sus inventores: Wilhelm Wundt, William James, Franz Brentano y otros.



Laboratorio de Psicología (1896).

El problema más serio se refería al método: cómo investigar la conciencia, si solo aparece como fenómeno a quien la vivencia. El método más utilizado fue la *introspección*, algo así como “mirarse por dentro” en un acto de reflexión sobre sí mismo. Pero si se deja sola a la persona, no sabe qué mirar ni cómo mirar. Los primeros psicólogos preparaban a los sujetos experimentales para que supieran mirar y qué debían mirar. Largos y aburridos experimentos en los que se debía mirar un objeto externo, por ejemplo, un lápiz, y observar no el lápiz real que estaba fuera de la conciencia, sino cómo se iba percibiendo el lápiz, qué aparecía primero (una forma, un color, una presión), y cómo se iba integrando en la imagen final ante la conciencia. Parece tan difícil como poco útil, sobre todo porque, en resumen, no se sabía muy bien si estaba resultando un conocimiento objetivo de la subjetividad del experimentado, o una creencia subjetiva del investigador que le daba las indicaciones. No obstante, algunas ideas fueron apareciendo como, por ejemplo, el papel de las palabras en el reconocimiento de objetos —el objeto acaba integrándose cuando le ponemos nombre—, o el papel de las emociones en este reconocimiento, o el papel de la memoria.

Por ejemplo, a uno de los experimentadores de la época se le ocurrió medir la cantidad de “cosas” (palabras, ideas, números, y otras) que una persona podía retener o aprender. Se obligó a sí mismo a aprender 15 sílabas sin sentido —no palabras, por lo que se verá después— y encontró la primera ley de la psicología: somos capaces de retener de manera inmediata entre 6 y 8 objetos diferentes; si tuviera que retener más, podría equivocarse con facilidad. Pruebe a recordar de manera inmediata un número telefónico: hasta 8 números es bastante aceptable; más de 8 genera confusiones y errores. No pudo usar palabras, porque cuando se usan palabras se producen asociaciones entre ellas que mejoran el recuerdo. Por eso, para estudiar y retener mejor un contenido a recordar hacemos esque-

mas que consisten en asociaciones de palabras, ideas, temas, etcétera. Pero no construya más de 8, porque se puede confundir en el recuerdo.

Otros temas fueron apareciendo. La relación entre la vivencia emocional y la respuesta fisiológica tenía una respuesta común: primero nos sentimos tristes y después lloramos. En estos primeros experimentos quedó aclarado que ocurre al revés: primero se produce la reacción fisiológica (lloramos) y después se produce la vivencia (nos ponemos tristes), lo cual tenía que ver con la forma en que el sistema nervioso reaccionaba ante un acontecimiento, y sucede con regularidad. Se fueron decantando otras ideas; por ejemplo, la intencionalidad como un núcleo fundamental de la conciencia: vemos lo que conscientemente queremos y hacia estos objetos nos conducimos. No vemos el mundo real: vemos el mundo como lo queremos ver. En resumen, es la afirmación de que el ser humano siempre tiene intenciones; nunca es neutral, aunque lo parezca e incluso se lo crea. También se producían profundas reflexiones de los propios investigadores que se transformaron en excelentes observadores de los demás y de sí mismos.

El mayor aporte de estos programas para construir la Psicología fue, aunque parezca una broma, demostrar la dificultad de construir la psicología. Se escribieron libros y compendios de descubrimientos, muchas veces con opiniones, a veces muy acertadas, y con algunos descubrimientos. No se podía lograr una integración entre los diferentes investigadores, ya que los resultados de unos no se correspondían con los de otros, e incluso, los sujetos de experimentación se mostraban bastante díscolos y desobedientes: unos días daban unas repuestas, otros días cambiaban, y era complicado seguirlos en sus cambios.

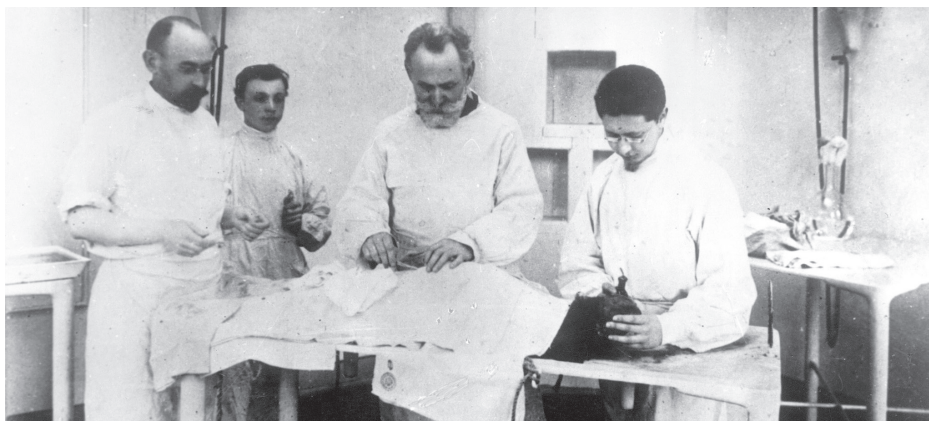
Pero a pesar de estos descubrimientos, existía otro problema grave además del método. La introspección requiere de una persona entrenada, culta, bien consciente de lo que está haciendo, y que pueda comunicarlo. Intente observarse por dentro y perseguir una idea, una imagen, una emoción, diseccionarla y después contarla: es una de las tareas más difíciles que puede haber. Por ejemplo, establecer qué se quiere hacer en el futuro, el proyecto de vida: algunas ideas vagas, más o menos aceptadas socialmente, pero al mismo tiempo, sin una conciencia o intención clara. Pareciera que la conciencia no siempre está "de guardia", sino que se entretiene, se pierde y hasta se duerme en su tarea de velarnos. ¿Y, qué hacemos con los niños, que todavía no dominan las palabras y no tienen una conciencia clara de lo que se les pide? ¿Y con los enfermos mentales, que a veces no pueden distinguir entre la realidad y sus fantasías? ¿Y cómo investigar a los animales, que también tienen procesos ideales aunque no tengan conciencia? Si la única subjetividad que se estudiara y sobre la cual se basara la psicología fueran los procesos conscientes, serviría muy poco para comprender al ser humano, y sobre todo para ayudarlo a mantener o recuperar su bienestar mental.

La conducta: mirar desde fuera. ¿Cuánto nos parecemos a los animales?

Ya entrado el siglo XX, aparecieron otras propuestas, centradas en un cambio de objeto y método. No era que los anteriores no sirvieran; sino simplemente que no eran suficientes y hacía falta algo más. Algunos investigadores en los Estados Unidos, entre ellos John Watson, postularon que no se podía tener un conocimiento objetivo de la subjetividad con la introspección y con el estudio de la conciencia. Era necesario cambiar el objeto y el método. Declararon que

el verdadero objeto de la Psicología sería la *conducta*, y su método, el *experimento científico*, como en las demás ciencias reconocidas. A esta corriente se le llamó *Conductismo*, y es una de las más importantes en la historia de la psicología. La idea era clara y sencilla: los seres humanos recibimos estímulos del ambiente (sonidos, luces, olores, contactos, etcétera) y reaccionamos ante ellos con conductas definidas, así como también desde dentro del organismo (disminución del azúcar en sangre, subida de presión, sed y hambre). ¿Sería posible ir registrando qué conductas corresponden a cada estímulo, y qué estímulos provocan determinadas respuestas? Por supuesto, existen estímulos muy simples: la sensación de hambre, un pinchazo en el dedo, una caricia en el rostro, una palabra insultante, un objeto aterrador, que generan conductas muy parecidas en todos los seres humanos, como: buscar qué comer, retirar el dedo, aceptar con placer la caricia, responder airadamente el insulto, huir del objeto que provoca pánico. Sin embargo, algunas de estas correspondencias están marcadas ya desde que la persona nace —el hambre y la búsqueda de alimento, el pinchazo y el dolor resultante, el pánico y la huida—, pero las otras se aprenden desde el propio ambiente que las genera y de acuerdo con el resultado que tiene para quien las recibe.

En Rusia un investigador notable, Iván Petróvich Pávlov, ya había investigado a fondo con animales cómo se establecen conexiones —se aprenden— entre estímulos y respuestas. Es el llamado *reflejo condicionado*, que está en todas partes y que es posible revelar con nuestros animales domésticos. Un perro casero acude inmediatamente cuando oye sonar los cubiertos y los platos: parece que conociera que la comida está próxima. En realidad, aprendió esta conexión por repeticiones: la secuencia sonido-comida-satisfacción del hambre. Con esta secuencia se puede lograr que los animales de circo realicen acciones casi increíbles; pero si uno se fija atentamente, al final siempre se le ofrece una recompensa en forma de comida. Asimismo, contrario a un premio se puede ofrecer un castigo: si en vez de darle comida al perro se le pega, a las pocas veces el animal huirá del ruido de la cocina. El esquema aparentemente era muy simple: todo lo aprendemos, hasta nuestras más profundas y ocultas características, por sistemas de premios o castigos. Esta afirmación en realidad era más antigua que el Conductismo: estaba en la misma raíz de nuestras prácticas de enseñanza y es parte de nuestras tradiciones más espontáneas acerca de cómo enseñar a los seres humanos.



Iván Petróvich Pávlov en su laboratorio.

Pero pronto aparecieron los problemas. Se pueden realizar estos experimentos con animales, premiarlos o castigarlos de maneras crueles —después de todo ellos no protestan—, pero los seres humanos son más difíciles de condicionar. Después de probar que los mismos animales no siempre aprenden así, y que el premio es más efectivo que el castigo, quedaba el problema de si estos resultados se podían extender a los seres humanos. Uno de los defectos de esta forma de aprendizaje consiste en su falta de estabilidad: si se deja de ofrecer el premio o el castigo, se va extinguiendo la conducta aprendida o evitada. El estudiante que aprende un contenido para responder un examen, una vez que aprueba, suele olvidar la mayor parte de lo que aprendió. El niño al que se castiga para evitar una conducta indeseable, suele repetirla precisamente cuando parece que ya aprendió a evitarla.

Para resolver estos problemas se elaboraron metodologías experimentales muy complicadas, y teorías más complicadas aún. De todas maneras algo quedaba claro: los seres humanos aprendemos reflejos condicionados, pero no todo lo que aprendemos lo logramos de esa manera. Por ejemplo, también aprendemos por imitación, si el modelo a aprender nos resulta agradable y logra éxito en su comportamiento, como explica Albert Bandura. Muchos profesores aprendieron a dar clases por admiración a maestros que tuvieron en sus años de estudiantes; muchos artistas aprenden de otros artistas la manera de actuar y los copian en el inicio de sus carreras; muchas personas aprenden mecánica observando a los buenos mecánicos; los niños y las niñas aprenden los comportamientos aceptados para cada género imitando a sus padres y madres; los adolescentes se imitan unos a otros, o a modelos de la farándula y la vida social. En estos casos no había quien dijera qué había que aprender; la propia persona seleccionaba el patrón a imitar y lo incorporaba a su propio accionar.

Ya aquí se postulaba un sujeto activo: el ser humano no está sentado esperando a que alguien le de órdenes acerca de cómo comportarse. Según Frederick Skinner, prueba sus comportamientos en la realidad aunque no existan estímulos previos, y analiza qué sucede con su comportamiento para irlo perfeccionando. Es una forma de ensayo —error— nuevo ensayo perfeccionado, pero en comportamientos más complejos que ejecutar una acción elemental. De todas formas, los presupuestos iniciales del Conductismo no resultaban tan simples como parecían, dado que las personas se comportan de maneras diferentes y no era posible establecer un registro fijo de estímulos y respuestas. En el medio está el ser humano, con sus intenciones, sus historias y sus valores, que convierten el estímulo en un acicate para actuar si le resulta significativo, o simplemente lo ignora si no le dice nada. El estímulo se transforma en símbolo.

De estas propuestas y de otras tradiciones psicológicas nacería una corriente más reciente y totalmente contemporánea, que tiene como propósito comprender cómo las personas transforman los estímulos que reciben, cómo los utilizan en sus fines y cómo generan acciones para responder a ellos. Se le identifica como *Psicología cognoscitiva*, y continúa la línea de comprender cómo las personas construyen conocimientos acerca del mundo externo, de su cuerpo y de sí mismos. Debe marcarse una distancia: los conocimientos no se transmiten —como se dice a menudo— desde el discurso cotidiano; por el contrario, lo que se transmite es información a través de los medios personales o masivos, pero los conocimientos los construimos los seres humanos con la información que recibimos, la información que ya habíamos recibido anteriormente, y de acuerdo con nuestros fines. Para eso tenemos verdaderos programas de construcción,

que procesan la información y producen resultados. Funciona de la misma manera que los programas de las computadoras, recibiendo información, recuperando información de la memoria, procesando todo, y al final, produciendo un resultado en la forma de un comportamiento adecuado a la construcción. La gran pregunta en esta corriente es ¿en qué nos parecemos a las computadoras que resuelven problemas?, o mejor, ¿podríamos diseñar computadoras que resuelven problemas igual que los seres humanos? Las dos direcciones son válidas, aunque al final estudiamos al ser humano para copiarlo en los diseños de programas de computadoras, con una diferencia: las computadoras son infinitamente más rápidas que cualquier ser humano y resuelven los problemas más eficientemente; pero ninguna computadora por sí misma puede establecer intenciones y propósitos.

El inconsciente: lo no visible o no comprensible. ¿Acaso sabemos lo que queremos?

Al principio del siglo XX, en Europa, el problema de la conciencia se enfrentó de otras maneras. Sigmund Freud, probablemente el psicólogo más conocido y mencionado más allá de la psicología, pensó diferente. ¿Y si la conciencia de las personas, sus acciones, sus palabras, sus ideas, no fueran completamente adecuadas a la realidad? ¿Deberíamos pensar que las personas simplemente se equivocan? ¿O habrá algo más, escondido bien profundo en cada uno de nosotros que nos obliga a equivocarnos? En ese caso, el supuesto error no sería tal, sino sería otra forma de decir algo que la persona que lo dice no sabe qué es.

Olvidamos palabras y objetos, y la mayoría de las veces lo asumimos sin mucha reflexión, simplemente “se me olvidó”. Pero a veces los olvidos no se sienten tan simples: olvidar un anillo de bodas y no poderlo encontrar aunque esté ante nuestros ojos; olvidar el nombre de la pareja, o peor, decirle el de la pareja anterior; querer decir algo amable y “salir” una palabra desagradable. Hacemos chistes de doble sentido: entonces hay palabras que manejadas de cierta manera quieren decir cosas bien diferentes a la que expresan, pero que todos entendemos. Tenemos sueños todas las noches, pero algunos sueños son tan vívidos y se repiten de tal forma, que comenzamos a pensar que algo nos están diciendo. De todos estos supuestos “errores” y sucesos “extraños” se construyó otra forma de hacer y practicar la psicología: el psicoanálisis, que comenzó afirmando que en la vida psíquica de las personas, además de la conciencia, de la que nos damos cuenta y que es responsable de nuestras conductas voluntarias, existía otro mundo, otra dimensión diferente de la conciencia, y a la cual no se podía acceder ni controlar a partir de la conciencia. Lo llamó el “inconsciente” y lo consideró como el núcleo más importante de la subjetividad.

En la vida cotidiana no le damos mucha importancia a estos hechos, pero cuando estamos en situaciones de tensión, desagrado, o incluso confusiones mentales, estos errores aparecen continuamente. Freud trataba personas con estos malestares y se tropezaba continuamente con los mismos síntomas. Su genialidad lo llevó a aceptar que había otro discurso detrás de los errores, el discurso del inconsciente, y trató de entenderlo. En estas palabras los sujetos expresaban hechos y deseos inaceptables socialmente. A veces los sujetos entendían la interpretación que Freud les ofrecía, pero la rechazaban o no le daban importancia. A medida que avanzó en su exploración llegó a dos conclusiones: el discurso oculto o erróneo del inconsciente se refería a sucesos significativos

—muchas veces traumáticos, como una violación o una agresión— ubicados en la infancia temprana; y lo segundo, estos sucesos tenían un contenido netamente sexual. En rigor, más que sucesos reales, aparecían con el deseo de que hubiesen ocurrido.

En su tiempo, y hasta en el nuestro, resulta difícil imaginar que los niños tengan algo que ver con la sexualidad, aunque una mirada más detallada y libre de prejuicios puede detectar intenciones y acciones sexuales desde muy temprano. Estos acontecimientos se incorporaban al desarrollo normal de la persona como parte de una historia que se olvidaba —algo así como “de chiquito no se vale”— y no pasaba de ser un momento necesario pero superable. Pero si el niño había vivido un deseo sexual o un deseo de agresión muy intenso, inaceptable socialmente —casi siempre hacia sus padres—, que provocaba culpa y depresión, ya adulto intentaba olvidarlo a toda costa para recuperar su equilibrio. Lo “reprimía” ocultándolo en el inconsciente. Así el inconsciente estaba lleno de tales deseos inaceptables, que la persona reprimía eficazmente. Sin embargo, a veces estos recuerdos se revelaban, salían a la conciencia, reviviendo los momentos de desagrado, culpa y depresión, y provocando malestar psicológico.

A partir de estas ideas, Freud y sus colaboradores construyeron una explicación del malestar psicológico, una práctica de curación que comenzó a mostrar resultados y una descripción del desarrollo humano adecuado. En el inconsciente residen los dos grandes motivos del ser humano: el instinto del amor y el instinto de la muerte. El instinto del amor es sexualidad, placer, crecimiento, vida. El instinto de la muerte es la agresión, la culpa, el dolor, la depresión. Debíamos reconocerlos en nosotros mismos y lidiar con ellos, buscar equilibrios entre lo que estos instintos exigían y lo que la sociedad permitía. Las personas adecuadas encontraban el equilibrio, permitiendo de vez en vez su realización, reprimiendo lo más inaceptable, difiriendo para cuando fuera posible, desviando su energía a otros fines, como la creación artística o social. Pero si se escapaban de control, producían el malestar psicológico y la pérdida de sentido de vida. Estos deseos no eran ni buenos ni malos, caracterizaban a todos los seres humanos. Lo que era bueno o malo era su satisfacción en la vida real, que podía contrariar las prácticas aceptadas socialmente y convertir a la persona en alguien desajustado o rechazado.

Estas propuestas de Freud tuvieron una notable difusión en su época, muchas veces con mofa o enfado, porque resultaba muy escandaloso hablar de estos temas públicamente, como afirmar que la subjetividad, en cualquiera de sus manifestaciones, estaba saturada de sexualidad y búsqueda irracional del placer. Se le llegó a considerar como un insulto a la civilización y a las buenas costumbres de su época. A medida que pasaba el tiempo, cada vez más profesionales de la psicología fueron encontrando en sus ideas argumentos para trabajar y curar personas, hasta que su teoría fue aceptada como un camino posible para construir la psicología. Sin embargo, no se mantuvo fiel a su fundador.

El desarrollo contemporáneo ha dispersado la obra original de Freud en varias direcciones. Casi desde el principio algunos psicoanalistas se distanciaron de Freud en cuanto al tema de la sexualidad que consideraban exagerada. Carl Gustav Jung postuló la idea de que en una dimensión más profunda existía un inconsciente colectivo, parecido para todos los seres humanos y poblado de símbolos y arquetipos ancestrales. Sus ideas tendieron un puente entre el psicoanálisis como práctica científica, y las tradiciones de adivinación e intuición presentes en todas las culturas.

Aparecieron otras variantes como el Psicoanálisis culturalista, que tiene como uno de sus principales creadores Erich Fromm, que niega el papel exagerado de la sexualidad y coloca en su lugar el dilema existencial entre libertad y seguridad, condicionado por factores sociales; la llamada “escuela inglesa”, donde su representante, Melani Klein, aplicó el psicoanálisis a niños usando la interpretación del juego y también se separó de Freud en el papel de la sexualidad; por último, la llamada “escuela de París”, de Jacques Lacan, constituye el modelo psicoanalítico más reciente y muy complejo, que coloca el énfasis en el método hermenéutico y el análisis del lenguaje, revelando la constitución de la subjetividad a partir del discurso del otro. En todos los casos se han producido añadidos originales a la obra inicial de su creador.

De todas formas, el psicoanálisis sigue vivo y actuante. Ninguna crítica ha logrado disminuir la fascinación de su discurso o la extensión y vigencia de su práctica, sobre todo en la integración con otras ideas.

La creencia: comprender la mirada del otro. ¿Somos tan diferentes?

Otras teorías y propuestas se hicieron aun más experimentales. La escuela de la “Gestalt” se formó alrededor del tema de la percepción, en el intento de explicar el fenómeno del movimiento aparente y la constancia de la percepción. Por ejemplo, si observamos simultáneamente dos imágenes del mismo objeto, pero ligeramente movidas, y presentamos cada imagen a cada ojo, vemos profundidad, el principio básico de la televisión 3D. Física y fisiológicamente se puede explicar que no existe realmente esa profundidad, que es una ilusión recreada por la técnica. Pero pregunte esto al espectador y le dirá que sí ve profundidad, y hasta extiende la mano para tomar un objeto cercano o retira rápidamente la cara para eludir un objeto lanzado. ¿Cuál será la verdad del sujeto, la de la realidad o la propia?

Aplicaron el concepto de *Gestalt* —que significa estructura, sistema, forma— al efecto de integralidad de la percepción y extendieron el concepto a la explicación de los fenómenos psíquicos. Mantuvieron el experimento como método, sobre todo considerando que lo que las personas viven, sienten y declaran son verdades, aunque la realidad física las niegue. Así estudiaron las ilusiones visuales y auditivas como evidencia para construir leyes de la percepción. Junto al concepto de *Gestalt* se incluyeron los conceptos de *equilibrio* y *campo*, tomados en buena parte de la física.

La *Gestalt* estableció las leyes de los procesos perceptuales, hoy aceptados en la psicología y aplicados ampliamente en la publicidad, la difusión masiva y hasta el arte, y extendió sus explicaciones al pensamiento y el aprendizaje. Creó el concepto de *insight*, o discernimiento interior, para explicar la súbita solución de un problema, una vivencia que todos los seres humanos experimentamos como “iluminación”, pero no sabemos explicar. Sus propuestas se extendieron a la explicación de fenómenos artísticos y de diseño, en los cuales se utiliza ampliamente; pero no se continuó como corriente contemporánea, ya que fue sustituida por otras formulaciones. Una de las críticas más importantes que recibió se refiere a la falta de una teoría del desarrollo humano.

Kurt Lewin rechazó la *Gestalt* por el énfasis exclusivo en la percepción y los procesos cognoscitivos, y la falta de aplicación. El objeto de estudio de la psicología, era el *campo psicológico individual*, marcando simultáneamente al individuo y el sistema de relaciones en que estaba insertado. Cada uno de

nosotros es una subjetividad individual, pero que incluye en su presente a las personas, los espacios y los objetos que le resultan significativos. No es posible entender la subjetividad si no se incluyen los objetos de este campo individual. Podemos alejarnos físicamente, o evitar durante un tiempo su presencia; pero siempre está con nosotros, lo llevamos como parte nuestra. El enfoque dinámico de Lewin resultó fructífero para crear una nueva Psicología social en los Estados Unidos, basada en la teoría y práctica del *grupo* como espacio humano relevante, y el establecimiento de conceptos que se continúan utilizando, como el clima social, el liderazgo, la comunicación y la dinámica grupal.

Otra escuela, más contemporánea y actual, que afirmó la verdad del sujeto como objeto de estudio de la psicología es la Psicología humanista. En la práctica de la psicología norteamericana, y después en buena parte del mundo, el Humanismo se proclamó como la “tercera fuerza”, orientada a superar los errores y deficiencias de las dos fuerzas tradicionales —el Conductismo y el Psicoanálisis— y lograr el rescate del sujeto existencial. La concepción básica plantea comprender al hombre como singularidad, lo que define un abordaje ideográfico no experimental, el estudio de sus visiones de la realidad no sujeto a leyes generales, como la descripción del caso concreto y no abstracto, y una posición conceptual *holística*, integral, que evite reducir el hombre real a unas cuantas categorías ideales. No se pueden hacer teorías generales para subjetividades que son en principio diferentes.

Su sistema de valores supone un respeto absoluto a la subjetividad, en su expresión individual; la aceptación de las visiones que los hombres tienen de sí mismos y el reconocimiento de su capacidad para tomar las decisiones adecuadas, todo bien opuesto al determinismo ambiental del Conductismo o el determinismo sexual del Psicoanálisis. De hecho, el Humanismo parte de la idea capital de que todo ser humano tiene la capacidad potencial de “encontrarse” y encontrar la solución a sus problemas. Por tanto, el núcleo más auténtico de la personalidad y del objeto de estudio de la psicología no reside en la conducta o en los deseos inconscientes, sino en los valores y los significados que resultan aceptables y creíbles para el sujeto.

El Humanismo coloca el centro de la individualidad en fuerzas interiores de *autorrealización*. Esta vuelta al individuo es fundamentalmente ética y responsable. Su concepto clave es la *personalidad*, única e irreplicable, que debe estudiarse en su realidad específica. Su práctica se ha extendido a todas las aplicaciones posibles, desde el tratamiento a las personas con malestar psicológico y la orientación psicológica, hasta la educación y la crianza de los niños. Hoy se funde con la llamada Psicología positiva, que afirma la necesidad de superar la tradición de “resolver problemas” para enfatizar en la visión apreciativa de mundos mejores y más humanos, y las acciones para su búsqueda y construcción. Los “problemas” no están fuera de nosotros: están en nuestras propias visiones y creencias. Tenemos que enfrentar estas visiones y encontrar la manera de transformarlas para poderlas superar. Las propuestas del Humanismo se integran hoy a corrientes psicológicas más actuales.

Relaciones sociales: el papel de los otros. ¿Siempre estamos en red?

Acompañando la Revolución rusa y el surgimiento de la URSS, en la segunda década del siglo xx apareció otra corriente de la psicología, que se puso al servicio de crear una nueva sociedad y representa otra posición fundamental

en la psicología contemporánea: El enfoque histórico-social o histórico-cultural. Su principal exponente fue Liev Semiónovich Vygotsky, junto a un grupo de entusiastas colaboradores, y su referente filosófico explícito fue el materialismo dialéctico e histórico elaborado por Marx.

Vygotsky tomó las ideas principales de Marx y su método para generar conceptos y las aplicó a la psicología. Los seres humanos transformamos el mundo en que existimos de manera material (construimos objetos y acciones artificiales) y de manera ideal (pensamos otros mundos antes de construirlos); para ello utilizamos instrumentos: herramientas para transformar el mundo material, ideas y visiones para el diseño de mundos futuros. Lo interesante es que también construyen herramientas para transformarse a sí mismos. Los llamados procesos psicológicos son estas herramientas, que les permiten controlar su conducta, darse cuenta de sí mismo y elaborar conceptos sobre su propia subjetividad. Pero estas herramientas se construyen colectivamente: es el resultado de toda la sociedad a lo largo de su historia y se registran y acumulan en la cultura en la forma de costumbres, ideas, imágenes, discursos, mitos. Así, la relación con el mundo, con nuestros cuerpos y con la subjetividad, está mediatizada por estos instrumentos. Sabemos de los planetas porque usamos primero los ojos normales, pero los telescopios nos permitieron ver mucho más. Somos capaces de memorizar naturalmente entre seis y ocho nombres, pero con recursos mnemotécnicos podemos memorizar todo lo que queramos. Podemos contar algunas decenas de objetos sin confundirnos; con los números podemos contar hasta el infinito.

Los seres humanos no nacemos con estas herramientas ya listas, sino apenas con algunas potencialidades para apropiarnos de ella. El ser humano es un organismo que aislado resulta bastante indefenso. El niño recién nacido no puede sobrevivir si no es acompañado, completado por un adulto, generalmente la madre, que lo alimenta, lo atiende en su higiene, interpreta sus necesidades y las satisface. De esa manera, poco a poco el niño comienza a construir sus propias herramientas para controlar su cuerpo, sus movimientos, la acción sobre los objetos, sus percepciones. Las recibe de las que el adulto utiliza sobre él, pero no las copia, sino que las adapta a sus potencialidades. El adulto actúa como un andamio, un modelo, un aliento, un evaluador, un crítico. Por eso, para Vygotsky, la clave de la subjetividad estaba en la relación con las otras personas, vivir instalado en el nodo de una red al principio limitada pero que a medida que el individuo crecía y se desarrollaba, aumentaba en relaciones y variantes, como una conexión contemporánea de facebook.

El dominio del lenguaje era un evento crítico: a partir de su aprendizaje, el niño podía además comunicarse con los demás. No era solo cuestión de infancia: siempre y en todos los casos, estamos en relación con los otros, porque ellos nos ofrecen el acceso a las herramientas mentales acumuladas en la cultura. A veces como familiares, a veces como profesores, a veces como compañeros, a veces como parejas, a veces como colaboradores, a veces como figuras fantasmales poco definidas, a veces a través de las tecnologías de la información, pero siempre presentes.

Cada ser humano es irreplicable; primero, porque no copia las herramientas de su mente del otro, sino que las elabora a partir de los modelos que le ofrece; en segundo lugar, porque depende de las historias personales de acceso a los otros y a las herramientas. Un niño que aprende a leer y a escribir a los 6 años es igual aparentemente a un adulto que se alfabetiza y también aprende a leer y a escribir. Sin embargo, son diferentes porque esta no coincidencia deja una huella

en las personas. Tenemos en nuestro presente varias historias simultáneas que nos determinan y nos hacen ser como somos. Lo que se nos ofrece desde la cultura por intermedio de los otros, lo “filtramos”, dejamos pasar lo que nos resulta significativo, y lo incorporamos como propio, personalizándolo.

De tales ideas Vygotsky desarrolló una teoría, una metodología y una práctica de la psicología. Su espacio principal fue el estudio de la evolución del niño y de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Formuló la ley psicogenética (todo proceso aparece dos veces, primero como actividad compartida con otro y después como dominio personal) de la que derivó conceptos importantísimos para la psicología contemporánea que hoy se usan en casi todas las tendencias, y estableció que en la relación entre enseñanza y desarrollo, el primero “habla” al segundo.



Lev Semiónovich Vygotsky en su laboratorio, estudiando el comportamiento infantil.

Incurrió en la relación entre pensamiento y lenguaje, donde demostró que el encuentro de ambos procesos es un factor determinante del desarrollo humano. El lenguaje es el instrumento por excelencia del ser humano. Cuando aprendemos a hablar, y después a leer y escribir, modificamos completamente nuestra subjetividad, y aprendemos a usar este privilegio para controlarnos y enriquecernos. Por esto se detecta una etapa en el desarrollo del niño en que parece “hablar solo” o con un compañerito imaginario. En realidad, el niño está hablando con él mismo, aprende a darse órdenes, describir sus acciones en palabras para comprenderlas y ejecutarlas mejor, imponerse disciplinas personales, seguir un curso de acción previamente seleccionado, y todos los demás procesos psicológicos. Por ejemplo, en el juego de reglas, el niño aprende a seguir las reglas aunque no le gusten, y se lo recuerda a sí mismo continuamente. En los juegos por equipos, aprende a controlar su impulsividad y a esperar el momento apropiado. En todos estos procesos, está el lenguaje como instrumento de autocontrol. Pensamos con símbolos, palabras, números, imágenes. El lenguaje no es solo comunicarse con los demás; es comunicarse con uno mismo.

Prácticamente no hubo tema psicológico que no pasara por la reflexión de Vygotsky y sus continuadores. Muchas veces reconoció el valor de otras teorías y las incorporó como válidas a sus propias ideas, completando su teoría. Su corta vida y las vicisitudes de su obra posterior a su muerte le impidieron continuar produciendo. Fue silenciado durante cuarenta años antes de regresar a la vida de las ideas psicológicas. Su obra es altamente significativa y un referente directo de la formación de profesionales de la psicología en Cuba. También ha

devenido una de las tendencias de la psicología más aplicadas; por ejemplo, en la educación de personas con necesidades especiales, o en los presupuestos teóricos y metodológicos de los círculos infantiles y varios aspectos de la enseñanza escolar.

La diversidad de miradas. Muchos seres, muchas psicologías

Cada ser humano es un mundo en sí mismo, y siempre diferente de los demás. La psicología no puede ser una ciencia al estilo de otras más tradicionales: su objeto es móvil, dialéctico, en continuo cambio. Sus problemas también lo son. En los tiempos que corren se está produciendo un intento de integrar visiones aparentemente diversas. Se toman y reelaboran ideas desde corrientes divergentes, para centrarse en problemas puntuales o en prácticas globales. Sin embargo, tendrá siempre el sino de lo inacabado, lo incompleto, lo que no puede agotarse jamás. El ser humano además de curioso es original: está inventando nuevas ideas y teorías, aprende a comportarse como si fueran verdades, y transforma su propia subjetividad. En los tiempos por venir, la psicología será cada vez más necesaria, no desde la pretensión de resolver los problemas de los demás o decirles cómo son, sino desde la muy modesta función de ayudar —y ayudarnos— a comprendernos mejor. Tal vez este sea el sentido que esta ciencia tan joven e inexperta ha estado buscando durante toda su historia.

Algunos de los fundadores de la Psicología como Ciencia y Profesión



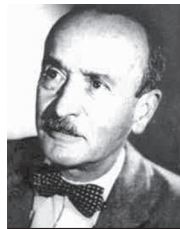
Wolfgang Köhler



Henri Wallon



Carl Rogers



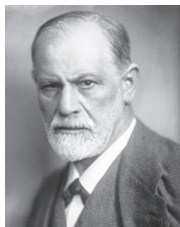
Paul Fraise



Alexander R. Luria



Lev S. Vygotsky



Sigmund Freud



John B. Watson



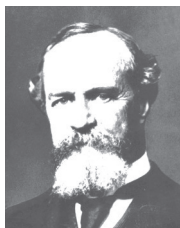
Jean Piaget



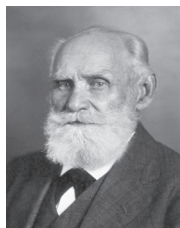
Kurt Lewin



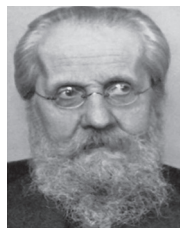
Wilhelm Wundt



William James



Ivan P. Pávlov



Franz Brentano



Herman Ebbinghaus

Historia de la Psicología en Cuba. Cincuenta años de Psicología- cincuenta años de Revolución*

Carolina de la Torre Molina

En los inicios de 1959, el destacado psicólogo cubano Gustavo Torroella, que había terminado estudios en la Universidad de Columbia, fue llamado por Ernesto Che Guevara, con el objetivo de crear un grupo especializado en el ámbito de la Psicología. Cada viernes, el líder revolucionario, quien sentía gran simpatía por la Psicología y el Psicoanálisis, sostenía una reunión con ese grupo para organizar y diseñar un proyecto de asesoría al Ejército Rebelde, que en aquella época estaba necesitado de una adecuada evaluación, educación e instrucción. En una de esas reuniones, el Che preguntó si era mejor llevar adelante entrevistas individuales o test. Como el ejército era muy grande y el tiempo era limitado se decidió que era preferible utilizar test. El Che escribió a Torroella una nota de presentación para el director de Cubana de Aviación y le dijo: "Ve y búscalo en el hotel Habana Hilton; dile que te facilite un viaje a Nueva York y utiliza estos 300 dólares para que compres lo que consideres necesario". Más tarde, ya en el hotel, el director de la aerolínea escribió en una servilleta de papel del restaurante la autorización para el pasaje que el empleado de la agencia de viajes expidió inmediatamente. Tal vez esta fue la primera petición que la Revolución de 1959 hizo a la Psicología.

Sería difícil encontrar un ejemplo mejor de la manera en que la vida nacional ha marcado el devenir de la psicología cubana posrevolucionaria que esta anécdota la cual me relató, pocos meses antes de desaparición física, el entrañable e incansable Torroella, testigo durante más de sesenta años del largo proceso de desarrollo de la Psicología en el país.

Pero no trataré aquí de los primeros cincuenta años de la psicología cubana, reportados con este mismo título por ese otro creativo constructor que fue Bernal del Riesgo (1955), tampoco de los fecundos antecedentes del siglo XIX.

* El presente trabajo tiene sus antecedentes inmediatos en uno publicado con Manuel Calviño en la *Revista Cubana de Psicología* (1996) y en la *Interamericana de Psicología* (2000), así como en una conferencia ofrecida ante la Sección Noroeste de la Sociedad Británica de Psicología y el Instituto de Investigaciones para la Salud y el Cambio Social de la Universidad Metropolitana de Manchester en abril de 2004, publicado posteriormente en la *Revista de Historia y Filosofía de la Psicología* de la propia sociedad (2006). Para la presentación de 2004 realicé entrevistas y obtuve informaciones de los siguientes colegas, a los que también agradezco su ayuda con referencias personales, lecturas críticas y otras informaciones: Manuel Calviño, Gustavo Torroella, Liliana Morenza, Mark Burton, Carolyn Kagan, Magaly Martín, Nora Marrero, Viviani de Rojas, Patricia Arés, Diego González, Ovidio D'Angello, Georgina Rojas, Patricia Arenas, Norma Guillard, Jorge Grau, Gloria Fariñas, Teresa González, Leyzig Valladares, Mario Colli, Raudelio Machín, Roberto Corral, Adriana Agramante, Nancy Estévez, María Teresa García, Celiz Sarduy, María Elena Solé, Mayra Manzano, Nury Teresa Cao, Katia Pérez, Norma Vasallo, Eduardo Cairo, Reynaldo Rojas.

Una historia detallada de la psicología en Cuba, donde se rescaten las múltiples (aunque dispersas) investigaciones y publicaciones sobre el tema sigue siendo una deuda no saldada con todos los que la hacemos y la harán.¹

Como en otros trabajos que he publicado sobre la Psicología en América Latina y Cuba (De la Torre, 1981, 1983a, 1983b, 1983c, 1991, 1995, 2002, 2008; De la Torre y Calviño, 1996, 2000) en este no se trata de hacer un “informe oficial” del estado de la Psicología cubana. Se trata sobre todo de ofrecer informaciones generales y algunas interpretaciones personales. Aquí escribo mi punto de vista como activa constructora de la psicología de mi país desde 1966. Y, como punto de vista al fin, tal vez sea compartido en algunos aspectos por otros colegas, pero puede también no serlo en otros y por otros.

La Psicología en Cuba, su desarrollo, su propia existencia, están marcados por su escenario natural, Cuba. Con la Revolución de 1959, la apenas naciente Psicología —que de otra manera no hubiese sido muy diferente a la del resto de los países de la región— experimentó su *big bang*: una eclosión, ruptura y reconstitución, que influyó definitivamente en el curso que esta disciplina tendría en los siguientes cinco decenios.

Las definiciones políticas del Gobierno Revolucionario cubano y sus formas particulares de concreción, marcan desde un inicio algunos rasgos propios, tal vez distintivos, de la profesión de psicólogo en Cuba.

1. El carácter “emergente” del ejercicio de la profesión. Es decir, esencial y primariamente vinculado a las demandas sociales, a la situación del país, a los contextos. En este sentido, un psicólogo con una mirada prioritariamente marcada por el compromiso con la transformación social.
2. El carácter “estatal” de los vínculos profesionales. Todo el ejercicio profesional de la Psicología se enmarca dentro de las prácticas estatales, que son gratuitas para todos (personas e instituciones), remuneradas por el salario como funcionario público, e instituidas por las políticas del partido, el Estado y el Gobierno.
3. El carácter “ideológico” de la cosmovisión profesional. Es decir un profesional que asume mayoritariamente la ideología del marxismo como sustento de su trabajo y de sus modelos conceptuales.
4. El carácter “político” de las prácticas profesional. El sentido de la profesión se centra en el ejercicio de un conjunto de tareas (funciones) que tienen un carácter político esencial. Lo que demanda la adscripción de la disciplina y del profesional al proyecto (programa) político del Gobierno.

Los profesionales de la Psicología, en el macro del diseño sociopolítico de la Revolución son concebidos como especialistas de la Revolución, por la revolución y para la Revolución. “*Una universidad para los revolucionarios*”, “*Dentro*

¹ Diversos aspectos sobre la historia de la Psicología en Cuba han sido tratados por: Aguayo, 1918; Vernon, 1944; Bernal del Riesgo, 1950, 1964; Barrios, 1970; Rodríguez, 1964, 1990; Gutiérrez y Redondo, (s/f); Valdés Marín, 1973; González Puig, 1978; Bernal, 1985; Díaz y Piñera, 1985; De la Torre, González Serra, González Valdés, Lorenzo & Calviño, 2004; González Rey, 1995, 2000; González, M. S., 2008; Guevara, 1984; Segura, 1988, 1990, Marrero, 1989; Martínez, 1989; De la Torre & Alonso, 1978; Sociedad de Psicólogos de Cuba, 1990; Ortiz, 1992; Casales, 1990, 1998; Triana, 1988; Smith, 2000; Casaña, Fuentes, Sorín y Ojalvo, 1984; Mitjans y Febles, 1983; Arenas y González, 1998; García Ucha, 2004, Cairo, 1998, 2000, Dueñas y Pérez Valdés, 2003; además de los trabajos propios y de otros que ya he señalado en el texto.

de la Revolución todo. Contra la Revolución nada". Fueron estas las marcas que desde el propio inicio, especialmente desde el muy debatido discurso del líder de la Revolución "Palabras a los Intelectuales", en junio de 1961, delinearon el curso ulterior del desarrollo de la psicología y otras ciencias sociales. Eran los momentos en que la práctica de los psicólogos, precisamente, se organizaba en escuelas, departamentos y servicios.

Desde aquí, y con una mirada prospectiva, es posible establecer "momentos críticos", etapas de cambio, crecimiento, desarrollo.

Los años sesenta: la emergencia de la práctica

Después de 1959 una de las prioridades del desarrollo de la educación superior en Cuba fue la fundación de dos escuelas de psicología: una en la provincia de Las Villas, en el centro del país, en 1961; otra en La Habana, capital de la república, en 1962. (Morenza, 1985; Sansón, Rodríguez & Guevara, 1980; Mitjans, Cairo, Morenza, Moros & Rodríguez, 1987; Corral 2004; Herrera & Guerra, 2004).

Los primeros formadores de los psicólogos de la Revolución fueron profesionales de la Psicología, la Psiquiatría y la Pedagogía que no abandonaron el país al triunfo de la rebelión armada (Bernal del Riesgo, Gustavo Torroella, Ernesto González Puig, Aníbal Rodríguez, María Teresa Sansón, Armando Martínez, Noemí Pérez Valdés, Juan Guevara, René Vega Vega, Diego González Martín y otros).

Algunos de ellos tenían reconocida y activa militancia política en las acciones que llevaron al derrocamiento de la tiranía en el poder. Otros, simplemente, habían permanecido en el país a pesar de las difíciles y cambiantes circunstancias. Todos constituyeron el sustento real del nacimiento de una psicología con rasgos propios y marcas nacionales.

Los primeros profesionales de la Psicología formados con la Revolución en las escuelas antes referidas, se graduaron en 1966. Junto a sus profesores se propusieron encontrar y construir espacios de participación profesional en muchas de las múltiples tareas que demandaba el desarrollo del proceso revolucionario (ver Colectivo de Autores, 1964; Escuela de Psicología, 1964, Sociedad de Psicólogos de Cuba, 1990; González, 1995; Tovar, 2001). El estudio de nuevas comunidades, la introducción de la psicología en el sistema de salud, la universalización de la enseñanza, la creación de círculos infantiles, los cambios en relación a la participación de la mujer en la sociedad, el estudio de los procesos migratorios, el trabajo social con poblaciones marginales, el trabajo en los centrales azucareros, y muchos otros problemas de vital importancia fueron los escenarios, las aulas sociales, en que se comenzaron a formar las primeras generaciones de psicólogos. El propio Che, venido de un país con una importante tradición en psicoanálisis y en psicología social psicoanalítica manifestó temprano interés en la creación de un departamento de psicología cuando estuvo al frente del Ministerio de Industria, un departamento que diera respuesta a ciertas demandas de la naciente sociedad.

La década de los sesenta está marcada por un movimiento migratorio de profesionales que afectó la enseñanza en las universidades; la Psicología no fue una excepción. Ya en la segunda mitad de esta década, las escuelas de Psicología sostenían la docencia en sus aulas con estudiantes que asumimos la tarea de "catedráticos universitarios" sin haber concluido nuestra formación profesional. El éxodo de profesionales y profesores universitarios, produjo un

movimiento muy fuerte de alumnos ayudantes, de donde emergieron muchos de los profesores titulares y doctores en ciencia de hoy, graduados de las primeras generaciones de psicólogos de las escuelas de Psicología de La Habana y Las Villas. La orientación teórica de las investigaciones y de otras actividades prácticas fue muy diversa (heterodoxa y ecléctica) y solo dependía en muchos casos de la orientación que tuviesen los profesores y psicólogos que quedaban responsabilizados con ellas. Algunos de los primeros psicólogos sociales, con un entrenamiento típicamente norteamericano, dirigieron encuestas y *surveys* acerca de la reforma agraria, el comunismo, los prejuicios y otros tópicos sociales (Rodríguez, 1964, 1989; Casaña, Fuentes, Sorín y Ojalvo, 1984, Barrios y González, 1970, Díaz y Piñera, 1985; Arenas y González, 1998). Otros llevaron a cabo estudios de ética laboral, selección de personal, temas de psicología social en los centrales azucareros, entrenamiento y desarrollo organizacional, y también continuaron sus estudios previos en los campos de la educación, la consejería y la orientación (ver, por ejemplo, Torroella, 1961). Tal vez por el desarrollo previo de algunas especialidades es que fue posible que muy temprano apareciera una revista especializada (que llenó el espacio de una revista más general) como fue el caso de Psicología y Educación aparecida en 1964.

La diversidad era mucha; se conducían trabajos investigativos y prácticos en comunidades de desarrollo de acuerdo a los estándares estadounidenses, pero también, en colaboración con algunos psicólogos venidos de Argentina que tenían muy buena base en trabajo grupal, se avanzaba en la enseñanza en psicodrama, los grupos de discusión y operativos. El centro de gravedad de todo este proceso en franca ebullición era la demanda operativa de la sociedad. Adiestrarse en instrumentos de vinculación y acción con los problemas emergentes del país. De modo que lo que nos acercó a los enfoques marxistas no fue precisamente la teoría, aunque teníamos libros de Rubinstein, Luria, Leóntiev y Vygotsky, sino el modelo intencional de ejercicio profesional. La psicología se acercaba al marxismo por sus intenciones, no por sus paradigmas.

Los sesenta fueron los años del “eclecticismo renacentista comprometido”, al decir de Manuel Calviño. Todo lo viejo al fuego. Todo lo que respiraba modernidad, transformación, crítica al mundo burgués, era bienvenido. Lo fundamental era el compromiso con un proyecto social con el que soñábamos transformar el país. Son los años de oro de la Revolución Cubana. Los años de “la efervescencia revolucionaria”. Estábamos más preocupados por la construcción de un nuevo mundo que por la construcción de teorías (De la Torre, 1981). Fueron los años en que en los pasillos de la Escuela de Psicología de la Universidad de La Habana se dialogaba con Freud y con Leóntiev, con Marcuse y con Fraisse. Nos acompañaban en un coro armónicamente inconexo las voces de Wallon, Festinger, Arana, Engels, Piaget, Rubinstein, Allport, Smirnov, Debray, Dalton, Marx, Lewin. Un olimpo heterodoxo salvado para la revolución de la mano de la práctica.

De esta manera, después de la Revolución Cubana, las transformaciones que ocurrieron, cambiaron en gran medida el curso del desarrollo profesional en el país. Las nacientes profesiones se tiñeron de los nuevos y múltiples colores. La Psicología no fue una excepción; como escribió el poeta español Antonio Machado, estábamos “haciendo camino al andar”. Esto contrastaba con la situación de gran parte de América Latina donde las influencias dominantes eran las importadas de la Psicología de los Estados Unidos, usadas para tratar de demostrar que la psicología (sea conductista, comunitaria, humanista o de otro tipo) podría cambiar el curso y las perspectivas de nuestros países sin

necesidad de “revoluciones”, de “política” o de “cambios dramáticos” – lo cual era perfecto para los intereses de los Estados Unidos (De la Torre, 1981, De la Torre y Calviño, 1986).

No obstante, no éramos los únicos en el continente interesados en psicologías críticas, nacionales y liberadoras, en críticas a la psicología por su falta de vínculo con las realidades nacionales y las demandas liberadoras. En aquellos años había otros psicólogos latinoamericanos haciendo sus revoluciones. En un plano muy superior se encuentra el pensamiento de Paulo Freire e Ignacio Martín Baró. También los trabajos de José Miguel Salazar y Maritza Montero fueron una contribución importante a una psicología con un fuerte acento político (para una amplia referencia a los textos y aportes los autores mencionados ver De la Torre 1991, 1995; Burton 2004a, 2004b; Burton y Kagan, 2005; Kagan, 2002). En este contexto se destaca, adelantándose políticamente a todos, la corriente crítica latinoamericana dentro del psicoanálisis liderado por Marie Langer (ver Langer, M.; Bauleo, A.; Volnovich, J. C. y otros, 1971, 1973).

Solo que los cubanos, aislados del mundo, aislados de América latina, por una decisión unilateral y siniestra del Gobierno de los Estados Unidos de América, no podíamos conocer, contactar y estrechar lazos con los que, también sin saberlo, compartían, de diversas maneras, trinchera con nosotros.

Los años setenta: continuidad y dependencia

En consonancia con la tendencia que dominaba en el país de acercamiento a la Unión Soviética, tras los sucesos de 1968 en Checoslovaquia y después de la fallida “Zafra de los Diez Millones” —que para algunos es la evidencia de las imperfecciones de los estilos voluntaristas y desproporcionadamente centrados en la búsqueda de soluciones a los problemas económicos en la movilización política— la Psicología se encamina a estrechar los vínculos con el país de los soviets.

El país avanza hacia el modelo soviético de institucionalización. La Unión Soviética, más allá de aspectos críticos que nunca fueron desconocidos desde nuestra Isla, mostraba en fachada una economía sólida que no solo daba garantía de justicia social al interno del país, sino que tenía capacidad de favorecerla en sus aliados. Se contemplaba el ingreso de Cuba al sistema de economías mancomunadas de los países socialista, el CAME (Consejo de Ayuda Mutua Económica) como algo que ofrecía grandes ventajas.

Una vez que las tareas urgentes y los retos de los sesenta habían sido identificados, y seguían siendo enfrentados, se entró en un nuevo decenio marcado por un mayor interés en la teoría y por buscar coherencia en nuestro trabajo. Muchos de los psicólogos cubanos, comenzaron en la búsqueda de las bases y postulados fundamentales de lo que se llamaba en la época una “Psicología Marxista”, acorde a la ideología y la práctica revolucionarias. Fue entonces que la orientación histórico-cultural, los modelos conceptuales de los discípulos de Vygotsky, se volverían la base teórica de la psicología cubana, en un escenario de múltiples diferencias, matices y acentos (Arias, 1999; Calviño, 1997; Mayo, 2000; Febles, Selier y Fernández, 2000; Bermúdez y Rodríguez, 2000; Labarrere, 2000; Fariñas, 2000).²

Desde esta realidad es fácil comprender que para la Psicología, el período de los años setenta se caracterizó a la vez por la continuidad de logros anteriores

y por la asimilación acrítica, casi reproductiva, de los modelos imperantes en los países socialistas, especialmente de la Unión Soviética, sin una profunda elaboración o conexión con nuestras tradiciones culturales. Esto no quiere decir que no hubiesen contribuciones propias y avances en educación, proyectos sociales y en la psicología, sobre todo, en el campo de la salud; pero —junto a otras políticas erróneas, como la excesiva desconfianza con las teorías, los profesionales y las instituciones que no tuviesen su origen en campo socialista— se manifestó una relativa disminución de la creatividad y la riqueza de la psicología en el país. Aquí históricamente se perdió, en el caso de la Psicología y de otras ciencias sociales, la posibilidad de establecer una continuidad y un despegue, en la que lo nuevo —las ideas del marxismo-leninismo y consecuentemente las de los diferentes enfoques de la psicología— hubieran podido perfectamente germinar en el seno de nuestra cultura, preñada de ideas, que se remontaban a los inicios de la constitución de la propia nacionalidad cubana.

La excepción más sobresaliente fue el desarrollo de la Psicología de la Salud. Este campo, donde antes de los años noventa trabajaban más de 1 500 psicólogos, fue un ejemplo de capacidad creativa, de asimilación de múltiples influencias y de ajuste de la especialidad a los requerimientos y las necesidades de desarrollo en la esfera de la salud. Se puede decir que los psicólogos cubanos iban más adelante que otros en la creación de un concepto novedoso y de importancia internacional: la psicología de la salud; también de psicología “en la comunidad”, diferente y más democrática que la “psicología comunitaria” surgida en los Estados Unidos (García Aberasturi, 1978, 1980, 1985; González Valdés, 2002; Grau, 1998; Morales, 1997; Morales y Grau, 1998; Pérez Lovelle, 2004; Actas del Primer Seminario Internacional de Psicología en la Comunidad, 1980). Para que esto sucediera se dieron varios factores como las demandas que el sistema de salud hacía a la psicología para el apoyo a los programas priorizados, por un lado, y por otro lado, la falta de desarrollo (o la limitación a áreas como la neuropsicología o la patopsicología) de la Psicología de la Salud (o más bien de la enfermedad mental) en los países socialistas. Estas coyunturas, más la capacidad, creatividad y energía de los más destacados promotores de la psicología de la salud en Cuba, favorecieron el hecho de que este campo fuera menos afectado que otros por la tendencia a seguir o imitar a la psicología soviética, aunque el auge de la psicología de la salud tuvo también sus pérdidas y omisiones como es el caso del relativo abandono de la psicología clínica y de la psicoterapia, cosa que hace años se ha recuperado.

Los psicólogos de la salud fueron los primeros que, después de la Revolución, se organizaron bajo la dirección de un grupo nacional que tenía la misma jerarquía que los otros grupos estrictamente médicos (1969), los que primero se unieron como sociedad (en 1972 se formaron, aunque se legalizaron jurídicamente a fines del decenio) y los primeros que organizaron congresos y encuentros nacionales (ver Sociedad Cubana de Psicología de la Salud, 2008). En otros campos también hubo desarrollo y aportes, por ejemplo en la educación, pero lo más relevante de la práctica profesional de esa década fue que los primeros graduados que fueron ubicados en el Ministerio de Salud Pública tuvieron que ser creativos para encontrar maneras de insertarse y ser reconocidos dentro de los servicios de salud, y esto lo lograron con su trabajo en las instituciones comunitarias, los servicios de salud mental, hospitales maternos, prevención y promoción de salud y en un amplio campo de atención a enfermedades crónicas que eran atendidas con enfoques multidisciplinarios que, por supuesto, incluían

la valoración de componentes psicológicos. La idea era demostrar la utilidad de la psicología como algo más que como un apoyo a la labor de psiquiatras en el diagnóstico o en la realización de test psicológicos, que era la manera en que gran parte de la psicología se había desarrollado en Cuba y otros países latinoamericanos.

Con relación al acercamiento a la Psicología soviética, lo que ubico como problema no es la psicología soviética en sí misma, sino la reproducción de las experiencias y enfoques provenientes del campo socialista, sin un análisis crítico de las teorías, las experiencias y sobre todo del contexto en las que estas habían emergido. Es interesante, por ejemplo, que mientras yo dedicaba un enorme tiempo a criticar la reproducción acrítica que gran parte de la psicología latinoamericana hacía de la psicología en los Estados Unidos (De la Torre, 1981, 1983a, 1991, 1995; De la Torre & Morenza, 1982; De la Torre & Calviño, 1986) no pude ver nuestras propias imitaciones; se necesitaba cierta distancia para darnos cuenta de que tal vez —de diferentes maneras y con diferentes intenciones— nosotros estábamos haciendo lo mismo con las teorías de la URSS y del resto del campo socialista. Pero esta distancia a lo mejor era difícil en medio de una etapa que estuvo marcada por una tendencia bastante cerrada a lo nuevo.

En comparación con los luminosos años sesenta, como hace poco trataba de recordar “se pasó de leerlo todo, publicarlo todo y debatirlo todo, a recoger de circulación las obras recién publicadas de Freud o cualquier libro que rozara con el pétalo de una rosa la imagen de la Unión Soviética, o que tratara de insinuar una mancha o polémica sobre la URSS o el socialismo” (2008, p. 1).

De todos modos la Psicología fue, prácticamente, la única disciplina social que mantuvo desde los sesenta una formación estable y una actividad profesional creciente, lo que no ocurrió con la Sociología, la Filosofía y otras disciplinas sociales, que se vieron entorpecidas (y las carreras cerradas) por decisiones dogmáticas y mediocres tomadas durante el periodo llamado por Ambrosio Fonet “quinquenio gris de la cultura cubana”. (para ampliar sobre el tema ver Fonet, 2007 y Arango, 2007).

A finales de los setenta se diseñó un proyecto de formación postgraduada para los profesores de la ya Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana que explica en gran medida lo que hemos relatado anteriormente. Muchos de los que fuimos a hacer estudios de postgrado en la antigua URSS pudimos apreciar el amplio desarrollo real de la psicología académica en diferentes universidades y el desfavorecido estado de la psicología como profesión. Pudimos valorar, también, los efectos devastadores que produce en las ciencias el asumir un enfoque único, por muy fructífero que sea y por mucho logros que hubiere reportado en el área de la investigación científica de la psicología del desarrollo y la educación. Pudimos apreciar el descontento de catedráticos e investigadores por su falta de actualización en diversos temas de la psicología, debido a las restricciones impuestas, durante decenios, a la literatura original de autores llamados “extranjeros”, “burgueses” y, por ende, portadores de “veneno ideológico”. En mis propios escritos de la época, a pesar de los logros y aportes que pudieran contener, distingo un modo de escribir y hasta de pensar que hoy en día sería incapaz de reproducir. Vivimos, en fin, la época del “inmovilismo”, inicio del lamentable final de un período que nació con una de las más grandes y justas revoluciones del siglo xx, la Revolución de Octubre.

Mientras los sesenta fueron años de emergencias y de soluciones creativas, los setenta fueron de consolidación de los logros previos y de búsqueda de una base

teórica basada en el marxismo (en los planes de estudio, en las bases teóricas y metodológicas de las investigaciones y en los programas de trabajo en diversas esferas). El surgimiento de un pensamiento más maduro y propio tuvo lugar y fue favorecido precisamente por las mismas influencias que, por un lado, nos hicieron bastante dogmáticos, pero, por otro —aunque pueda parecer contradictorio— nos formó y nos permitió seguir adelante. Junto con Calviño “considero que el período “ruso” de la Psicología en Cuba fue de suma importancia, que sentó las bases para una profundización de la orientación social de la Psicología. Más aún, desde allí, con la autosuficiencia imprescindible para el despegue, comenzaron a aparecer las elaboraciones propias” (Calviño, 2008: 11).

Los años ochenta: la elaboración de perfiles propios

No hay dudas de que el decenio de los ochenta fue para Cuba “tiempo de cosecha”. Treinta años favoreciendo una política de desarrollo social produjo al final de este decenio un nivel decoroso de satisfacción de las necesidades sociales, excelentes niveles de servicios médicos gratuitos para todos, y una educación masiva hasta niveles universitarios y de posgraduación. La integración social se favoreció. El desempleo crónico se eliminó. Se erradicaron la malnutrición y la pobreza extremas. Para ilustrar, la mortalidad infantil bajó a menos de 12 por cada mil niños nacidos vivos y la esperanza de vida subió hasta los 75 años. La calidad de la vida se incrementó considerablemente y la situación económica del país permitió acciones generosas en términos de seguridad social, presupuestos y recursos para las actividades científicas y profesionales.

La actividad de la Psicología en los años previos y el fortalecimiento y maduración en las maneras de hacer y pensar la disciplina, junto con el mejoramiento de las condiciones económicas favorecieron un salto cualitativo fundamental. Los éxitos alcanzados en el desarrollo de las grandes estrategias demandaban, a la larga, una mayor consideración de los factores individuales y diferenciadores, y la necesidad de considerar factores subjetivos relacionados con el incremento de la eficiencia, la productividad y la organización entre otros. Se requerían nuevos niveles de entrenamiento, instrucción y educación para garantizar la asimilación de las nuevas tecnologías. Todo esto se expresa, por supuesto, en una dinámica social a la que no podían ser ajenos psicólogos y psicólogas. Los errores cometidos también demandaban un impostergable proceso de rectificación en todas las esferas.

La situación profesional de la Psicología en Cuba, desde inicios de los ochenta, produjo un avance cuantitativo y cualitativo considerable. Las exiguas graduaciones que caracterizaron los sesenta, y que comenzaron su aumento en los setenta, fueron conformando a finales del decenio un contingente de más de 1 500 profesionales de la psicología con el consecuente aumento de los espacios de trabajo y las esferas de influencia social en que los psicólogos y psicólogas se insertaban. Así mismo, la mayor (aunque no suficiente) comprensión por parte de los organismos del Estado de lo que podían hacer los psicólogos, la mayor precisión que logran los profesionales de la psicología de sus posibilidades de inclusión en las estrategias de desarrollo del país, tanto en la esfera productiva como en los servicios, elevan significativamente el estatus real de la profesión. De ser una profesión menos conocida y demandada en los setenta, pasó a ser necesaria, y en algunas áreas imprescindible, en los ochenta.

Son evidentes varios acontecimientos que hablan de una ampliación de la actividad de profesionales de la psicología. Por solo presentar algunos ejemplos podemos decir que entre 1980 y 1990 tuvieron lugar en el país más del doble

de los eventos científicos, congresos, seminarios y talleres de psicología que los que se organizaron en los años anteriores al triunfo revolucionario. Algunos ejemplos destacados fueron el restablecimiento de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1981)³ el Primer Congreso de la misma (1986), los primeros Encuentros entre psicólogos cubanos y psicoanalistas latinoamericanos y de otras partes del mundo (1986, 1988, 1990), el Congreso Interamericano de Psicología (1987), y, al final del período el Segundo Congreso de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1990).⁴ Como nunca antes, levantaron sus voces psicólogos y psicólogas en las reuniones científicas de otros gremios profesionales (de psiquiatría, pedagogía, filosofía o historia de la ciencia, por ejemplo). La producción científica se multiplicó a través del *Boletín de Psicología* del Hospital Psiquiátrico de La Habana —cuya edición se inició a finales de los setenta—, la *Revista Cubana de Psicología*, que en 1984 reinició el intento que no se pudo estabilizar en los años cincuenta (ver Cairo, 1998, 2000), y la publicación de libros, monografías, obras colectivas y textos docentes. Se hizo evidente que los años ochenta marcaban un período de mayor creatividad para los psicólogos cubanos.

Todo esto hubiese sido imposible sin la elevación de la calidad de la profesión. Los ochenta también tienen rasgos distintivos en esta dirección. En sus primeros años se produjo un cambio importante en la estructura del perfil científico de la profesión con el aumento del número de psicólogas y psicólogos que mediante defensa de tesis, fundamentalmente en la URSS y en otros países socialistas, obtuvieron el grado de doctores en psicología. Al final de los setenta solo tres miembros del claustro de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana eran doctores; sin embargo, ya en 1990, más de veinte profesores y profesoras (50 % del claustro) éramos doctores en psicología. No se trata, por supuesto, de un hecho formal, de que en todo el país un importante número de psicólogos y psicólogas ostente un “título honorífico”. El hecho es que, en su mayoría, estos profesionales han ejercido una positiva influencia en el desarrollo de la psicología desde sus diferentes espacios de actuación a través de la producción científica original de concepciones teóricas, la creación de procedimientos y estilos de trabajo, la formación especializada de otros y la creación de grupos de trabajo. Y así, en unión a otras personas que sin poseer el grado científico también han alcanzado altos niveles de desempeño, conformaron una avanzada profesional del desarrollo.

La elevación de la calidad de la profesión en los ochenta pasó también por el aumento sustancial, en volumen y calificación, de todo el sistema de superación postgraduada. Decenas de cursos, adiestramientos y estudios de postgrado aparecieron con fuerza en el trabajo de diversas instituciones docentes, científicas y asistenciales. Se abrió la posibilidad, también, de optar por grados científicos en el país y se crearon los tribunales nacionales de grados científicos en las principales especialidades; entre ellos el Tribunal Nacional de Grados Científicos en Psicología.

En los ochenta debutó un nuevo plan de estudios para las carreras de Psicología en el país que resumió las experiencias acumuladas hasta el momento,

³ En la Cuba de los cincuenta (1954) se organizó una Sociedad de Psicólogos dirigida por Alfonso Bernal de Riesgo, se abrieron centros universitarios privados de enseñanza de la psicología, que cerraron sus puertas con la Revolución; también se constituyó un grupo psicoanalítico bastante fuerte, pero aquí nos hemos concentrado en el período posterior a 1959.

⁴ Trabajo actualmente, en conjunto con colegas de diversas especialidades, en una cronología de la Psicología cubana.

el nivel de desarrollo logrado, y, de algún modo, las intenciones, aspiraciones y esperanzas de una buena parte del gremio; aunque, por supuesto, también las limitaciones propias de su contexto de elaboración. Estas incluían una profesión más eficazmente comprometida con el proyecto social del país; más capaz de dar respuesta, de una manera actualizada, a las demandas de la sociedad y de la propia Psicología, desde una formación más amplia, con una sólida concepción marxista de su ciencia.

Es necesario detenernos, aunque de manera breve o parcial, en otras evidencias que conforman lo que podemos llamar la especificidad de los ochenta. En el campo de las elaboraciones teóricas (epistemológicas, metodológicas, históricas) se incorporaron importantes vertientes del pensamiento psicológico que se expresan con bastante nitidez en la superación de la adopción, un tanto acrítica, del modelo de comprensión marxista propio de las diferentes escuelas soviéticas en su desarrollo anterior a los ochenta. Incluimos fundamentalmente las llamadas escuelas Vygotsky-Leóntiev y Ananiev-Rubinstein, a través de la búsqueda de una visión más amplia y contemporánea de la repercusión del marxismo para la psicología. No es en modo alguno, en nuestro caso, la negación a ultranza de todo lo anteriormente conquistado por el pensamiento marxista. Muy por el contrario, se trata de una comprensión más científica, histórica y más marxista (incluyente y abarcadora de otros enfoques) de estas conquistas. Es muy característico de los ochenta lo que en más de un libro se ha tratado como “la asimilación crítica” de las teorías. En los ochenta hubo una búsqueda, un intento de recuperación e incorporación conscientes del pensamiento contemporáneo en la comprensión psicológica del ser humano y de los procesos de formación, enriquecimiento y despliegue de sus potencialidades. Esta apropiación consciente de los ochenta fue posible porque hubo un lugar desde donde apropiarse; un contexto referencial más maduro y más claramente definido (González Serra, 1990) y porque el enfoque histórico y cultural es el más propicio (por abarcador de todas las esferas de lo psíquico sin limitarse dogmáticamente a la conducta, el inconsciente, el ser o cualquier otra “parcela”) para un enfoque integrador no aditivo de la subjetividad.

Dentro de este contexto general es necesario destacar los desarrollos que se observaron como una “recuperación de lo particular” en algunas áreas como los estudios de personalidad, motivación, desarrollo moral, familia, grupos, comunidades y salud (en la publicación de 2006 trato de referir las más importantes figuras en diferentes áreas). En relación con problemas como los niveles de regulación de la personalidad, proyectos de vida, sentido personal y autovaloración, se reivindicó al sujeto como agente individual de las transformaciones sociales, como constructor de la vida de las personas, como una configuración subjetiva que es resultado de las historias personales y sociales de cada cual. Las aproximaciones institucionales y comunitarias, entre otras, trataron de entender las particularidades de los grupos en sus maneras específicas de asimilar y manifestar los procesos sociales.

Este énfasis en lo particular no debe ser entendido como el retorno, o más que el retorno el “refugio” en la individualidad, como se observa en muchas corrientes del pensamiento psicológico de Europa y de los Estados Unidos. No es mirar hacia el “ego” o “más allá del ego” como únicas salidas a la decadencia, la hostilidad y la insatisfacción con la existencia social del ser humano. Es el acto de su creatividad individual en el que se depositan las grandes potencialidades de una sociedad que pretende ser más justa, más humana, y también es la

comprensión más realista de lo que provocan en ese ser humano las contradicciones y deficiencias propias de la construcción de dicha sociedad. Cuando enfatizamos esta tendencia no estamos diciendo que es algo acabado o generalizado, solo se subraya una orientación, una intención que necesita extenderse, afianzarse en diferentes áreas y, por supuesto, generalizarse.

Todo lo dicho tuvo implicaciones y aplicaciones prácticas. Solo por poner algunos ejemplos concretos, en la esfera de la salud se presentan estudios de factores “personológicos” que inciden en las enfermedades agudas y crónicas y en la inclusión de psicólogos y psicólogas en un nuevo modelo de atención a la familia que le permite al profesional influir de manera directa y personalizada en grupos específicos tales como el de las personas ancianas, adolescentes en situaciones de riesgo o personas sometidas a estrés sostenido.

En el área de la educación sobresalen los esfuerzos por discutir y experimentar acerca de las peculiaridades del proceso de interiorización y, de manera más general, acerca de la aplicación de enfoques educativos desarrolladores y creativos. En relación con la aplicación de la psicología en la esfera sociolaboral, destacamos el énfasis en las características sociopsicológicas de dirigentes y colectivos de trabajo, así como una mayor atención a los problemas motivacionales que influyen en la productividad, la disciplina, la eficiencia y la creatividad de trabajadores. Finalmente, los ochenta estuvieron marcados por el impacto de la revolución tecnológica. El desarrollo de las neurociencias, la cibernética, la introducción de tecnologías avanzadas, puestas al servicio del desarrollo económico y social del país, constituyeron un reto indudable a la profesión. No es casual entonces la aparición de grupos de psicólogos y psicólogas que, formando parte de equipos multidisciplinarios, orientaron su actividad profesional y movilaron sus recursos creativos en la dirección de la aplicación de estas tecnologías al estudio de los procesos psicológicos y a la solución de problemas prácticos en salud y educación. Por ejemplo: en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en coordinación con el Centro de Neurociencias de Cuba, y el Ministerio de Educación se generó el Laboratorio de Aprendizaje de la Escuela “Paquito Rosales”, una de las primeras escuelas cubanas en las que se puso en práctica la inclusión total, en la que estudiaron y aprendieron niños con necesidades educativas especiales y niños de escuelas primarias regulares del municipio Playa en la ciudad de La Habana. Este laboratorio de Aprendizaje fue una avanzada en dos direcciones fundamentales: la transdisciplinaria y la utilización de tecnologías de avanzada (documentos inéditos de Liliana Morenza).

Aunque no he abarcado en toda su amplitud los índices que caracterizaron a la Psicología en Cuba durante los ochenta, y me he ubicado como partícipe y testigo presencial de los hechos —asumiendo la parcialidad que esto pueda traer consigo— creo poder sintetizar que en esta década:

- Observamos nítidamente un verdadero crecimiento de la psicología en el país, sin dejar de reconocer las diferencias y rezagos, tanto en algunos lugares, como en ciertos campos de trabajo.
- Asistimos a un aumento de la calificación científica de los profesionales de la psicología, aunque con lagunas en la formación.
- Participamos de una importante apertura a todo el complejo y rico mundo de la psicología mundial, pero es una apertura que no está exenta de prejuicios, rutinas y resistencias individuales.

- Corroboramos un creciente interés por superar errores y dificultades, aunque no todos los errores fueron identificados o reconocidos ni todas las deficiencias fueron superadas.
- Nos insertamos ampliamente en la búsqueda de soluciones a múltiples problemas que enfrenta el desarrollo socioeconómico de nuestro país.
- Nos constituimos definitivamente como una profesión reconocida.

En síntesis, la Psicología cubana de los ochenta vivió un período de pleno auge y desarrollo creativo; y también —como todo el país que sintió en la vida cotidiana una mejoría económica por los efectos de la incorporación de Cuba al bloque socialista— un renacer del optimismo basado en el mejor nivel de vida de la población y en una relativa superación de algunos de los errores propios de los setenta. Se sentaron las bases para que la Psicología en Cuba se instaurara definitivamente como una profesión de impacto en la vida del país.

No obstante, terminados los ochenta se hizo evidente que era necesario un esfuerzo en algunas direcciones, como era la mayor penetración en los problemas globales de nuestra vida económica y política, que para finales de la década daba muestras de nuevos peligros y dificultades. También resultaba evidente la necesidad de una mayor presencia de la psicología en la vida intelectual y cultural del país en su sentido más amplio, cosa que advertíamos desde finales de los ochenta (De la Torre, 1991). Un empeño especial parecía necesitarse en la estabilización, diversificación y gradación de la enseñanza postgraduada, así como un vuelco de una concepción de formación de los psicólogos y psicólogas —que estaba cargada sobre su práctica científica e investigativa— hacia un crecimiento de su condición profesional. No menos importante resultaba la movilización de profesionales para la elaboración escrita y sistematizada de los logros y nuevas experiencias de trabajo. Los psicólogos cubanos, con honrosas excepciones, trabajábamos mucho más de lo que sistematizábamos, sistematizábamos mucho más de lo que publicábamos.

Así, aproximadamente, terminamos los ochenta. Y así comenzamos los noventa y queríamos seguir. Pero procesos traumáticos marcaron el inicio del decenio siguiente, y solo el compromiso, la responsabilidad y la calidad humana de psicólogos y psicólogas, unidos a los efectos favorables de los años anteriores, lograron, en situaciones extremadamente difíciles, conservar las conquistas esenciales de los ochenta.

Los años noventa y el Período Especial: crisis y emergencia de la vida cotidiana

Los noventa tienen una especial significación para la historia reciente de Cuba. En un período de solo tres años, tras la caída del Campo Socialista, Cuba perdió a su principal socio comercial, la extinta Unión Soviética, con quien tenía comprometido algo más de 85 % de su comercio exterior. El producto Interno Bruto de Cuba decreció cerca de 30 %. La entrada de combustible se redujo a más de 50 %. El déficit fiscal se hizo cinco veces mayor.

El bloqueo estadounidense lejos de debilitarse se acrecentó (Gott, 2004, CEPAL, 1997, Martínez, O., 2001). El país estaba cercano al colapso económico. Este período, llamado oficialmente “Período Especial”, y que todavía no termina, hubiese sido un motivo más que suficiente para desarticular la vida cultural, científica, social y económica de nuestro país.

Han pasado casi veinte años desde la caída del Muro de Berlín y mucho más de quince desde que los cubanos comenzaran a sentir con mucha fuerza en su vida diaria ese acontecimiento. Desde la primavera de 1991 nos despertábamos cada mañana con una nueva escasez, un recorte de servicios o de electricidad, una reciente dificultad y algún nuevo problema. Ahora, tomando una relativa distancia, quisiera tratar de recapitular lo que vivimos con otros hombres y mujeres cubanos y con nuestra comunidad científica y profesional. El impacto de estos eventos en la psicología cubana tuvo lugar en dos direcciones fundamentales: una dimensión que pudiéramos llamar subjetiva y otra de carácter institucional.

La dimensión subjetiva, a su vez, puede analizarse en dos aspectos. Primero, la psicología como tema de estudio y la definición de sus alcances sufrieron considerables modificaciones, relacionadas con el descenso en la calidad de vida y el aumento de tensiones sociales asociadas a las insatisfacciones y tensiones de la vida cotidiana. Las demandas que se hicieron a los profesionales de la psicología no eran tanto de una praxis investigativa o científica, sino más cotidiana y profesional. Más aún, las prioridades del país para el trabajo de psicólogos y psicólogas se redujeron y se produjo una mayor concentración en las prácticas de salud y educativas. La ciudadanía estaba viviendo situaciones para las cuales no estaba preparada ni había adquirido modelos de actuación, y se vivían condiciones de crisis valorativa que algunos profesionales consideraban como crisis existencial. Lo cierto es que hubo fisuras que se observaron en la subjetividad de los cubanos que de ninguna manera eran nítidas en los años precedentes: aumento de la incertidumbre, tolerancia con delitos menores, tendencia al individualismo como recurso de resolución de los problemas más cotidianos y elementales de la vida, dificultades en la integración social reforzadas por el distanciamiento en las posibilidades adquisitivas de diferentes grupos sociales. Algunos temas —poco frecuentes en la Cuba de los ochenta— ahora demandaban atención prioritaria, aún cuando los restantes asuntos no se abandonaban totalmente: frustraciones laborales y económicas por salarios cada vez más insuficientes, pobreza, problemas generacionales, alcoholismo, drogas, problemas nutricionales y dificultades propias de la población femenina que soportó las consecuencias más duras de la crisis (Domínguez, 1995, 1996; Espina, 2000, Campuzano, 1996, Núñez, 2000; Hernández, 2001; Zabala, 2005, De la Torre, 2007).

En este contexto la Psicología comenzó a dejar de lado algunas otras pretensiones y volvió a asumir un carácter más emergente, más de tratar de estar —una vez más— en las problemáticas específicas del contexto social, económico y político que vivía el país. Más aún, en las problemáticas específicas de la cotidianeidad, de la vida concreta. Se incrementó así el sentido de ayuda que es inherente a la práctica profesional de los psicólogos y psicólogas y Cuba empezó a vivir algunas de las situaciones que caracterizan a algunos países latinoamericanos. El trabajo psicológico enfrentó algunas de estas situaciones con cierta falta de referentes que generó la necesidad de indagaciones especiales. Estudios tales como el impacto del Período Especial en la familia cubana, la vida cotidiana y la construcción de la subjetividad, la educación, el desarrollo de la identidad nacional, la formación de valores, el impacto del turismo en la vida social, y muchos otros temas de carácter eminentemente social ocuparon un lugar privilegiado. Es interesante el hecho de la multiplicación en volumen y en receptividad de programas de orientación psicológica a la población en los medios de difusión (televisión, radio y prensa plana).

El otro modo en que la difícil situación de los noventa impactó en la dimensión subjetiva fue el propiamente individual. El psicólogo cubano no era solo un profesional estudiando qué pasaba con los cubanos y cubanas; era un cubano(a) más que convivía con todas las situaciones tremendamente complejas que atravesaban al país. Entonces, y aunque parezca contradictorio con lo dicho sobre el sentido de ayuda, la actividad profesional se resintió por las dificultades de la propia vida cotidiana. Si antes la vida cotidiana entraba en la psicología solamente para favorecer su desarrollo, ahora ocasionaba también serias dificultades al profesional. Esto supuso la búsqueda de una suerte de convivencia entre la proyección social de la práctica profesional y el impacto personal de dichas prácticas u otras en el afrontamiento de las demandas vitales. Ayudar y ayudarse.

En cuanto al impacto institucional el primer problema era naturalmente el de los pocos recursos y presupuesto. Como era de suponer, toda la actividad de subvención y financiamiento por parte del Estado a las instituciones donde trabajaban más de 3 000 psicólogos y psicólogas del país se redujo considerablemente. A pesar de que el Gobierno mantuvo en el primer nivel de prioridad a la salud y a la educación, ámbitos donde precisamente trabajaba la mayoría de los profesionales de esta disciplina, los recursos de las instituciones fueron muy escasos. Efectos inmediatos de esto se observaron en los problemas tecnológicos que dificultaron el trabajo de laboratorios, en la ausencia de materiales básicos y en los graves problemas bibliográficos incluyendo la disminución o desaparición casi total de publicaciones periódicas nacionales y de bibliografía proveniente del exterior o de producción nacional. Todo esto fue más difícil para las regiones distantes de la capital que no contaban con el movimiento de entrada y salida de profesionales extranjeros que suplían en muchas oportunidades estas carencias. Unido a todo esto, existía una reducción profunda de fondos disponibles para adiestramiento en el exterior, participación en eventos internacionales e invitación de especialistas foráneos. Al mismo tiempo las instituciones dieron prioridad a las líneas de investigación especialmente vinculadas a los intereses estatales contextuales, lo que exigía modificar líneas de trabajo.

Con algunas excepciones —como las experiencias de las filiales de Santiago de Cuba y Cienfuegos— se produjo una reducción en la regularidad y calidad de las actividades de la Sociedad de Psicólogos y de sus filiales y secciones. Los eventos regulares, incluyendo, por ejemplo, los Congresos de la Sociedad de Psicólogos de Cuba y los amplios y exitosos encuentros entre psicólogos cubanos y psicoanalistas de América Latina y algunos otras partes del mundo, languidecieron hasta el punto de que al final de los noventa la Sociedad de Psicólogos de Cuba estaba al borde de su desaparición. Otros grupos como la Sociedad de Psicólogos de la Salud fueron capaces de organizar algunos eventos, pero casi todos los grupos (sociedades, secciones, filiales y equipos de trabajo) perdieron dinamismo y entusiasmo. Al mismo tiempo, otros eventos, enfocados en asuntos más específicos, emergieron (sexualidad, género, familia, discapacidad, identidad, etc.); y simultáneamente, nuevas iniciativas —como la Convención Internacional de Psicología y Ciencias Humanas (*Hominis*)— florecieron debido más al esfuerzo, entusiasmo y capacidad de recuperación de sus organizadores o promotores que a la propia fuerza de las instituciones que formalmente los respaldaban.

Esto estuvo matizado por los conflictos que teníamos como profesionales y como protagonistas. Nuestro compromiso con los grandes objetivos e ideales del proyecto revolucionario y, a la vez, nuestras contradicciones con decisiones

y políticas concretas, con la manera en que muchos de esos ideales eran “re-sueltos” en la práctica. Teníamos el deseo de contribuir al estudio y solución de diversos males sociales, pero no siempre nuestras voces eran escuchadas o nuestros criterios tomados en cuenta, lo que representaba uno de los mayores retos para la profesión.

A mediados de los noventa Cuba debía hacer serios cambios para recuperar su economía, para promover las inversiones extranjeras y para rediseñar el intercambio comercial con el mundo. Para lograr esto se introdujeron nuevas leyes como la expansión del trabajo por cuenta propia, la autorización para que dentro del país circulara el dólar estadounidense, la autorización de ciertos negocios familiares y del mercado campesino, y muchas otras más. Hubo psicólogos que simultanearon sus tareas profesionales con otras impensables para todos anteriormente. No faltó el escepticismo en algunas personas; no faltó el sentimiento de impotencia; no faltaron los que creían que no había nada que hacer; tampoco el abandono de la profesión y del propio país mediante la emigración, afectándose la continuidad del trabajo previo. Pero también, como sucede con toda crisis, aparecieron nuevos caminos y se buscaron soluciones, tanto en la vida privada como en lo institucional.

En 1994, la economía cubana comenzó a mostrar los primeros signos de recuperación con el incremento del PIB. En 1996 este progreso macroeconómico comenzó a sentirse, aunque muy discretamente en la vida cotidiana. Los nuevos tiempos y los nuevos problemas no solo tuvieron una implicación negativa o traumática; también estimularon la creatividad y la capacidad de establecer y desarrollar nuevos campos de trabajo e investigación.

Aunque no se puede resumir una situación tan compleja de manera esquemática o simple, se pudiera decir que la crisis de los noventa se expresó de tres maneras principales:

- Algunos continuaron realizando sus labores y fueron capaces incluso de hacer progresos profesionales; de escribir, estudiar y publicar a pesar de las carencias y dificultades. Instituciones más fuertes como las que se ubican dentro del sistema de salud respaldaron algunas actividades y mantuvieron otras; por otro lado el prestigio y el reconocimiento de algunos profesionales les permitió encontrar fuentes de ingreso y desarrollo (mediante organización de eventos, desarrollo de proyectos, ofrecimiento de nuevos servicios, promoción de cursos internacionales, etcétera).
- Otros profesionales o grupos que no tenían estos apoyos encontraron en la crisis el estímulo para buscar nuevas alternativas, nuevos campos de trabajo con posibilidades de desarrollo.
- La mayoría de los profesionales tuvo un decaimiento en la calidad de los intereses colectivos y se dieron prioridad a muchas soluciones individuales (contratos de trabajo en el exterior, cambio de puesto de trabajo, abandono del trabajo profesional para dedicarse a trabajos mejor retribuidos como por ejemplo los del turismo, y, por último, pérdida de eficiencia o de calidad). Era casi imposible evitar estas pérdidas en un contexto en que era difícil hasta el simple traslado al lugar de trabajo cada mañana.

Era y sigue siendo una situación extraordinariamente compleja. Mientras en algunos lugares se observaba deterioro y ausencia de alternativas, en otros se advertían signos de continuidad y de creación. A pesar de problemas particu-

lares, hubo una relativa continuidad en la psicología de la salud, del deporte, la educación, la orientación y la terapia sexual, la familia, la mujer, la publicidad y el trabajo con personas discapacitadas. Hubo aportes en la investigación de problemas sociales como la pobreza, la corrupción, la prostitución, el VIH, los valores, la marginalidad, la identidad nacional, etc., y la bibliografía psicológica comenzó a hacerse más accesible y demandada por el amplio público. También los libros de psicólogos cubanos comenzaron a figurar en un contexto cultural más amplio y a ser valorados y hasta premiados. En los servicios de salud se realizó un tremendo esfuerzo para mantener ciertos logros en la atención primaria (Morales 1996; Infante, 2004; Louro, 2004; Molina 2004; Sarduy y Alfonso 2004; Zas, 2001) y, al mismo tiempo, se mantuvo el interés por el mejoramiento del nivel profesional de la psicología, a través de grados científicos y otros tipos de educación postgraduada. Por ejemplo, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana se incrementó significativamente el número de profesores con grado científico obtenidos en Cuba y en el exterior; y se abrió una nueva facultad en Santiago de Cuba.

La apertura del país a ciertas inversiones desde el extranjero, la aparición de empresas mixtas con capital extranjero, y empresas de otros países, el impresionante desarrollo que el turismo iba adquiriendo en ese decenio, favorecieron el aumento de profesionales de la psicología trabajando en áreas como entrenamiento y selección de profesionales para empresas, el marketing y las relaciones públicas así como la gerencia. Esto significa que, a la misma vez que cuantitativa y cualitativamente decayó el trabajo de los psicólogos, se diversificó. Pero esta diversificación no tuvo lugar sin obstáculos, especialmente en las dos esferas más exitosas para la Revolución Cubana: el sistema social y la educación.

La Psicología de la Salud, que ya tenía un nivel de reconocimiento nacional e internacional elevado, se vio amenazado por éxodo de profesionales hacía esferas económicamente más atractivas, y hacia el exterior. Este problema no afectó el progreso previamente desmostado en la calificación de los profesionales y en el prestigio social de la profesión, pero sí afectó la cobertura y la continuidad de este trabajo que debe ser creativo preventivo y de alta calidad. Este éxodo fue mayor en las zonas turísticas donde los profesionales (principalmente los más jóvenes) buscaban maneras de incrementar sus ingresos y acceder a mejores condiciones laborales (Referencias personales de Jorge Grau).

Algo similar sucedió en la Educación: justo después de haberse establecido el espacio (aprobado la plaza) de trabajo del psicólogo en la escuela esto se vio afectado por las mismas condiciones anteriores. Por otro lado, la urgencia por resolver la falta de profesores y otros asuntos que afectan la educación masiva, ha generado problemas a los cuales ya debíamos dedicarnos porque teóricamente están muy bien pensados por los profesionales cubanos. Uno de los principales es la necesidad de formar sujetos activos así como de abandonar definitivamente toda práctica docente bancaria o repetitiva (Fariñas, 2005), haciendo realidad el pensamiento martiano de que la educación no debiera ser "echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por donde asomar los ojos propios, sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres" (Martí, 1853).

Por otro lado, era necesario encontrar nuevas soluciones para estimular el trabajo a nivel comunitario, lo mismo en salud que en educación y otras esferas. Para entender esto basta pensar que la posibilidad de participar en

eventos, intercambios con el exterior etc., parecía mayor en centros docentes y de investigación, así como en institutos especializados. El psicólogo sentía que los consultorios, las aulas y los espacios comunitarios no les ofrecían las mismas posibilidades. El abandono de ciertos puestos de trabajo tradicionales, no fue un problema exclusivo de la psicología, sino uno de los más serios problemas que nuestra sociedad ha enfrentado y aún enfrenta hoy. La dificultad para que las personas satisfagan sus necesidades a partir de la remuneración salarial sin tener que acudir a diversas formas de “resolver” sus necesidades.

Todo este proceso ha tenido su impacto en la Psicología, por un lado, la necesidad que manifestábamos en los noventa —con relación a ganar más participación en distintas esferas de la vida social y cultural del país— de alguna manera se cumplimentó y tuvo una apertura bastante considerable en el nuevo siglo. No solo como una meta que tenía que ser alcanzada, sino como una respuesta inevitable a las situaciones que habíamos enfrentado. Los problemas que se originaron durante los noventa generaron nuevos tópicos de trabajo de investigación y trabajo y los psicólogos fueron demandados por instituciones culturales, institutos de investigación, y algunas nuevas organizaciones. La Psicología como profesión atraviesa la crisis con todas las contradicciones descritas, pero más prestigiosa, aceptada y consultada. Aumenta también considerablemente el diálogo interdisciplinario y transdisciplinario.

Con el nuevo milenio, la producción de libros de psicología se ha visto representada en las últimas ediciones de la Feria Internacional del Libro de La Habana. Así, por ejemplo, en 2004 se presentaron una docena de libros, sobre historia de la psicología (Valera, 2003), discapacidades físicas (Colli 2003), asuntos de personalidad adolescencia y educación (Baxter, 2003; Castro, 2003; Fernández 2003; Rico, 2003); estudios de familia (Torres, 2003) y otros.

Por otro lado, la enseñanza universitaria se ha diversificado y ampliado con la apertura de nuevos centros municipales de educación superior, adjuntos a las universidades cubanas, con el objetivo de facilitar las posibilidades universitarias de personas jóvenes y prevenir la marginación. Enseñar o impartir docencia en las nuevas ramas de la Educación Superior —dónde la psicología es una de las opciones más demandadas— es una de las opciones laborales para los graduados universitarios. Esta opción les facilita un ingreso complementario, y un espacio para estudiar discutir y ponerse al día (Roberto Corral, comunicación personal).

Al mismo tiempo que se diversificaban los espacios laborales, no solo se introducen nuevas temáticas y problemas de investigación que se reflejaron en un aumento notable de las publicaciones, sino además, se enriquecía la Psicología con nuevos enfoques y se observaba una tolerancia mayor hacia lo nuevo. Estos cambios exigieron de un esfuerzo colectivo y de una respuesta organizacional, que dieron lugar a una nueva reactivación de la Sociedad de psicólogos de Cuba en 2002. La dirección de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, elegida en junio del 2002, comenzó inmediatamente a trabajar en los estatutos de la sociedad, al mismo tiempo que se creaban los comités provinciales y las más de 15 secciones de trabajo; entre ellas por solo citar algunos ejemplos se crearon o reactivaron secciones de terapia de grupo y psicodrama, psicoanálisis, psicología y sociedad, psicología especial etc. Actualmente, la Sociedad de Psicólogos de Cuba (que recientemente ha cambiado su nombre por Sociedad Cubana de Psicología) tiene filiales en todas las provincias de Cuba, y una membresía de más de 1 000 especialistas. Pero esta relativa recuperación que ha llegado con el nuevo milenio, enfrenta serios retos.

El mundo actual es tan injusto y complejo que no parecen existir, para Cuba, otras opciones que no sean, por un lado, el orden neoliberal, francamente en crisis y muy desacreditado (deterioro del medio ambiente, enriquecimiento de pocos, guerras, inseguridad, hambre y carencia total de protección a los más desposeídos) y, por otro, el socialismo, que aspira a la justicia social, pero que en Cuba ha estado acompañado por escasez, burocracia y dificultades en el orden de algunas libertades personales, que sujetan el desarrollo de las fuerza productivas. Todo esto matizado por fuertes olas migratorias, que amenazan la estructura demográfica del país, y que en los últimos años responde más a problemas económicos que políticos. A todo lo anterior se suma la inmovilidad que se observa en la toma de urgentes y necesarias decisiones, en la falta de debate (o de soluciones a lo debatido) y en el surgimiento de un sentimiento de desesperanza que parece minar a una parte considerable de la sociedad cubana actual.

No es fácil ser cubano. Algunos esperan de nosotros, y en especial de los científicos sociales, la descripción fundamentada de un infierno que Cuba no es, mientras otros pretenden escuchar relatos de un paraíso que Cuba, como dijera Galeano, tampoco ha logrado crear. Cuba enfrenta problemas económicos muy serios, algunos impuestos por las políticas de las administraciones de los Estados Unidos, que nos han condenado a cincuenta años de un bloqueo injusto, inhumano y que va en contra de todas las decisiones tomadas en muchos de los foros internacionales que reconocen el carácter ilegal y atroz de esta medida, pero también por las propias insuficiencias y errores de adentro.

Cuba se encuentra hoy en una coyuntura muy compleja y dramática que amenaza con destruir lo que se ha logrado en estos años de sacrificio. Por este motivo, suelen postergarse muchos debates necesarios —con la esperanza de que así se consolida la unidad del pueblo frente a un enemigo cercano y poderoso—. Soy de las que creen que esto es solo una ilusión. No importa la dimensión real de las amenazas externas e internas, siempre deben construirse espacios de debate y reflexión, asociados a la toma de decisiones, porque a la mayoría de los cubanos les gustaría trabajar por el crecimiento económico y social de nuestro país y por la preservación de los logros del socialismo en Cuba, que demostró al mundo que un país pobre puede plantearse y sostener un proyecto de justicia social.

El compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de todos los cubanos y con el desarrollo del país, junto a la orientación histórico y cultural de la psicología —inspirada en la tradición del pensamiento de Vygotsky y de otras escuelas asociadas al mismo origen— son dos de las características principales que distinguen a la psicología cubana. Nuestra aspiración es que las mismas puedan preservarse a pesar de los problemas. A la misma vez, estas características pueden constituir nuestras principales amenazas. El compromiso debe ser crítico y a la vez estar apoyado en un mayor trabajo colectivo y teórico. Enfrentamos el reto de superar la falta de atención a los proyectos colectivos, provocada entre otras cosas por los problemas que hemos tratado de reflejar. También necesitamos profundizar en la investigación y elaboración teóricas (ver Cairo, 2000; Calviño, 2004, 2008) ya que —debido a cierto acomodamiento o falta de tiempo— no siempre está a la altura de los debates actuales en el mundo de la disciplina ni de los asuntos que demandan nuestra atención y enfrentamiento. Por último, debemos trabajar por hacer una psicología menos “habanera” que movilice en torno a los debates que buscamos a todos los profesionales que durante casi medio siglo se vienen formando en el país.

Ratifico lo que dije en la celebración del pasado día del psicólogo en la Universidad de La Habana (2008). Sigo creyendo que la Psicología, por su naturaleza, es tal vez una de esas profesiones que más pueden ayudar a entender y a resolver los problemas sociales. No es la única, ni la mejor, pero es importante. Si algo nos ha enseñado la experiencia es que no podemos esperar a que nos pidan opinión. Tampoco podemos callar lo que pensamos o investigamos. Siempre tenemos que decir, polemizar, batallar y sobre todo HACER. Nunca tener miedo de decir. Como no lo tienen muchos jóvenes que en el arte, por ejemplo, a veces dicen tanto o más que nosotros en nuestras investigaciones.

Yo diría que estamos obligados a un mayor estudio, polémica y autocrítica; a una mayor valentía política como profesionales. "Para que las nuevas generaciones que nosotras mismas engendramos no sigan abandonando el país para siempre; para que contribuyamos al entendimiento del verdadero origen de nuestros males; para que no se confunda la falta de motivación por el trabajo insuficientemente remunerado, con la pérdida del valor del trabajo (y no es un juego de palabras); para que no se tema más a la aparente riqueza de unos cuantos, que a la pobreza de todos; para que detrás de lo legal no circulen o neguemos los vicios; para que todos podamos ser cada día más auténticos y sinceros; para que recordemos que no hay identidad y pertenencia sin motivación por lo que se hace, sin verdadera participación".

Por mi parte, no concibo ningún trabajo teórico o histórico si no viene acompañado por la esperanza y el estímulo que representa la contribución a un mundo mejor, que debe ser posible para todos, con la participación de todos; o, como dijera José Martí, el más grande de todos los cubanos: "con todos y para el bien de todos".

Algunos de los fundadores de la Psicología en Cuba



Dra. María Teresa Sansón



Dr. Gustavo Torroella



Dr. Juan José Guevara



Dra. Noemí Pérez Valdés



Dr. Aníbal Rodríguez



Dr. Alfonso Bernal del Riesgo



Dr. Diego González Martín



Dr. Ernesto González Puig

La relación cerebro-mente

Nibaldo Hernández Mesa

La relación del cerebro con la mente. El Problema

*La primera tarea de la ciencia ha de ser
la de descubrir falsos problemas y dedicarse entonces a los verdaderos.*

LUDWIG WITTGENSTEIN

La pregunta de la relación existente entre el cerebro y la mente indica uno de los tres problemas generales más importantes de la ciencia contemporánea. Las otras dos interrogantes son el *origen del universo* y el *origen de la vida*. Si se analizan de conjunto, se nota que están integradas, ya que la vida surge en el universo y solo ciertos elementos vivos originan la mente o la conciencia. En cuanto al nivel de dificultad de la respuesta, la tercera, motivo de esta reflexión, parece ser la más difícil debido a que en el presente se conoce mucho más del origen del universo y del origen de la vida que de la conciencia.

En el problema de la mente o conciencia se halla la interrogante general más difícil de la ciencia actual. Una de las pruebas más notables de la veracidad del problema de la relación del cerebro con la mente viene dada por la neurología en el estudio de las demencias, y en especial de la demencia del tipo Alzheimer. En esta enfermedad, en la medida en que se va reduciendo el tejido cerebral, en los enfermos se va perdiendo la conciencia del mundo y, por último, la de su propia existencia, por ello algunos llaman a la demencia de tipo Alzheimer "muerte lenta de la mente". Otra evidencia que confirma este problema y su relevancia es la que surge de la observación de los niños pequeños que, con un cerebro inmaduro aún, no pueden hablar y al mirarse en un espejo no se reconocen; luego, con el paso del tiempo y al desarrollarse su sistema nervioso, se identifican ante el espejo sin dificultades. El problema de la relación del cerebro con la mente es por lo tanto un problema real.

Cerebro y mente

*Esclareced el significado de las palabras
y libraréis al mundo del 50 % de los equívocos.*

ALEXANDER PUSHKIN

El cerebro

El cerebro es la región más desarrollada y compleja del sistema nervioso. En ocasiones se tratan los términos *cerebro* y *sistema nervioso* como sinónimos.

El sistema nervioso está especializado en las propiedades de la materia viva: irritabilidad, excitabilidad y conductividad. Todos los organismos unicelulares

son irritables y excitables, pero no tienen sistema nervioso, pues este surgió primero en organismos pluricelulares. Después, durante la evolución, algunos animales pluricelulares (como los mamíferos) han desarrollado una región dentro del sistema nervioso, reconocida con el nombre de cerebro, capaz de procesar información sensorial, integrarla y producir acciones motoras complejas, voluntarias e involuntarias.

El cerebro es una región del sistema nervioso protegida por el cráneo y especializada en el desarrollo de cinco funciones: sensorial (formación de percepciones), motora (desarrollo de movimientos voluntarios), emocional (emociones de miedo, alegría, etc.), cognitiva (lenguaje, aprendizaje, memoria, pensamiento, imaginación, etc.) y coordinadora de otras funciones (endocrina, cardiovascular, etcétera). Se estudia en la neuroanatomía desde el punto de vista macroscópico y microscópico; la neurofisiología se encarga de las funciones básicas de las señales eléctricas locales y propagadas en forma de impulsos nerviosos, que conducen información, así como de las cinco funciones en todos los niveles (desde el micromundo molecular, las células, los núcleos, sus regiones, hasta la conducta). Las herramientas de la neuroquímica, la genética, la informática, la psicología y la imagenología aplicadas al estudio del cerebro han posibilitado en el último cuarto del siglo xx el desarrollo de la neurociencia, transdisciplina que analiza el sistema nervioso desde diferentes puntos de vista integrados.

La neurociencia está aportando muchos conocimientos en la actualidad, más que en épocas anteriores. Destaca la posibilidad de estudios en vivo con imágenes que permiten analizar funciones en todos los niveles en sujetos normales, en enfermos y en modelos animales. Los neurocientíficos se están acercando cada vez más a desentrañar la estructura y función del cerebro. El descubrimiento de la existencia de conexiones entre neuronas (conocidas como sinapsis) y de los biopotenciales locales y propagados en nervios y músculos han incrementado el conocimiento del cerebro y del sistema nervioso en su conjunto. Las técnicas de imágenes han permitido el estudio *in vivo* de las regiones del cerebro activadas cuando pensamos y actuamos; además de ser utilizadas como instrumentos para el diagnóstico y tratamiento adecuado de las enfermedades psiquiátricas y neurológicas.

Resumiendo, la definición del cerebro deja pocas dudas gracias a los estudios realizados durante varios siglos de la neurología, la neuroanatomía y la neurofisiología y ahora de la neurociencia. El cerebro se sigue estudiando, se conoce mucho más de él que de sus funciones más complejas como la mente o la conciencia.

La mente o conciencia

Definir la mente o conciencia resulta más difícil. Este trabajo se restringe al enfoque de la ciencia, y por tanto, se excluyen —siguiendo el consejo de Pushkin— otras definiciones de otros campos, como la religión y la filosofía.

La mente o conciencia a la que se refieren los neurocientíficos, como los neuropsicólogos, neurofisiólogos, neuromorfológicos, neurofísicos, neuroquímicos y neuroinformáticos, no puede obtenerse directamente como un resultado aditivo de las funciones del cerebro.

La idea de la mente que se utiliza en la neurociencia es la de una función general compleja que posee dos características esenciales: a) darse cuenta de las cosas que pasan, que han sucedido y potencialmente las que sucederán y b) darse cuenta de la propia existencia (Yo) y de la existencia de otros (Yos)

que tienen como el Yo propio: un pasado, un presente y un futuro potencial. La mente o conciencia parece integrarse de las funciones del cerebro: sensorial (darse cuenta del presente); motora (actuar sobre el ambiente); emocional (móvil para actuación); cognitiva (analizar, aprender y recordar de manera explícita e intuitiva); coordinadora (actuar y percibir el cuerpo en su totalidad); pero parece haberse desarrollado en la evolución como propiedad emergente del cerebro y de sus funciones. Propiedades emergentes existen en la naturaleza; por ejemplo, el agua (H₂O), formada a partir de hidrógeno y oxígeno, elementos explosivos, mientras que se utiliza por los bomberos para apagar fuegos. La mente, que hace posible recordar el pasado, vivir en el presente y planear el futuro es una propiedad emergente de las funciones del cerebro. Como propiedad emergente del cerebro no puede obtenerse directamente de las funciones individuales de este antes mencionadas; ello explica lo difícil que ha sido hasta ahora estudiar la relación del cerebro con la mente.

Relación cerebro-mente

Los que no conocen el pasado están condenados a repetirlo.

SANTAYANA

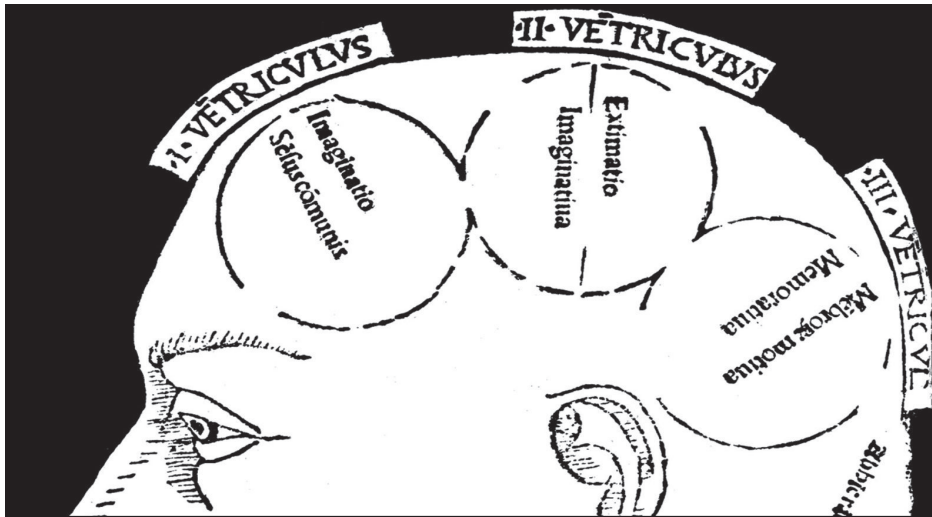
La relación del cerebro con la mente que se concibe en la actualidad ha sido un resultado de la historia de la humanidad. Estudios arqueológicos permitieron descubrir algunos orificios en el cráneo de *Homus erectus*, neandertales y cromañones, supuestamente causados por accidente o a *ex professo*. Hace algunos años se encontraron 120 cráneos, 40 con trepanaciones, en una cueva de Francia. La forma de los orificios sugirió a los especialistas que estos fueron realizados posiblemente por curanderos, quienes trataron de aliviar ciertas dolencias y descubrieron que 65 % de los sujetos habría sobrevivido a esa práctica de trepanación. Se puede imaginar entonces que los hombres de las cavernas comenzaron a considerar el cerebro como parte relevante de sus vidas; de hecho estaban formulándose la interrogante de la relación del cerebro con la mente.

En el mundo antiguo, los egipcios y otras culturas desarrollaron técnicas de trepanación para tratar cefaleas y otros trastornos, que fueron recogidas en papiros.

En el mundo griego se estableció un debate en el que se alinearon los que pensaban que las funciones del intelecto se relacionaban con el corazón (enfoque cardiocéntrico) y los que consideraban que estaban relacionadas con el cerebro (enfoque cerebrocéntrico). Aristóteles creía que las funciones de la mente y las emociones se localizaban en el cerebro, mientras que Platón pensaba que era el cerebro el órgano encargado de estas funciones.

La primera solución experimental reportada a ese dilema fue a favor del cerebro con las observaciones de Hipócrates en muchos pacientes, que contribuyeron a ubicar las afecciones de la mente en el sistema nervioso contra la idea procedente de otras culturas —como la egipcia y la mesopotámica—, de que la salud mental y del cuerpo eran un regalo de los dioses a los no pecadores, y que las enfermedades como la epilepsia eran causadas por demonios que entraban en el cuerpo de los pecadores. Por esa razón, esas curaciones se realizaban utilizando heces fecales y orina, con el objetivo de hacer del cuerpo un lugar de residencia no deseado por los demonios. Hipócrates y sus seguidores dieron un rudo golpe a esa ingenua y macabra concepción que tantas molestias y sufrimientos ocasionaba a los enfermos.

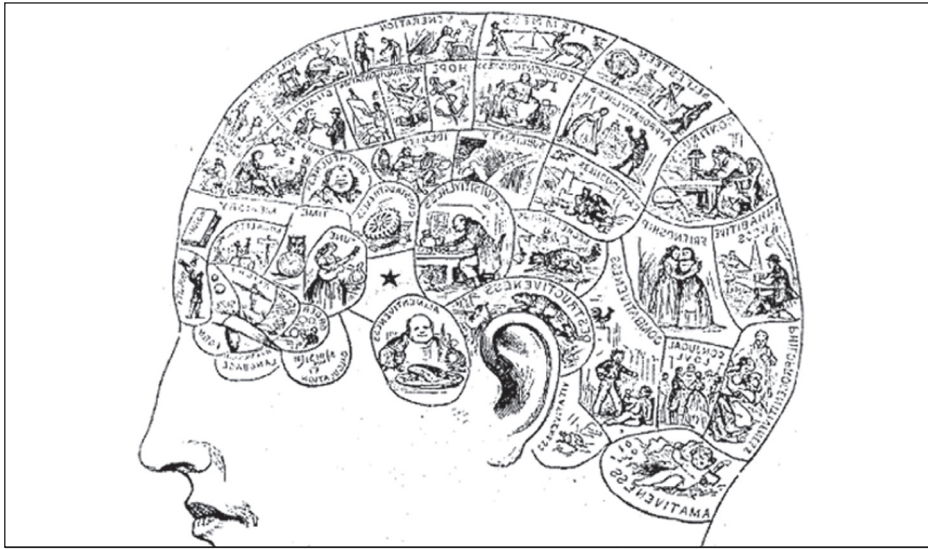
El avance en el conocimiento de la relación cerebro-mente, sin embargo, no apuntó directamente a la masa cerebral sino a los ventrículos. En el ambiente del mundo griego proclive para la ciencia, Herófilo, padre de la anatomía, fue quien propuso localizar las funciones intelectuales y emocionales en los ventrículos. Galeno no siguió exactamente tal idea pero al no negarla y hacer una descripción de los ventrículos muy precisa contribuyó a que más tarde los padres de la iglesia de la cuarta y quinta centurias —San Agustín, entre ellos— plantearan una tesis extensa de cada cavidad y de la localización de funciones de la mente en cada una de ellas.



Representación de las tres celdas ventriculares y la localización de las funciones cerebrales.

Los padres de la Iglesia Cristiana eran muy instruidos y bebieron del mundo griego muchas de sus ideas de ciencia, pero a diferencia de Hipócrates y Galeno no realizaron experimentos. Ellos ejercieron gran influencia en los primeros siglos en el mundo cristiano. San Agustín fue un ejemplo de verdadero filósofo y pensador en muchos campos fuera de la teología. A modo de ejemplo, su idea del tiempo es la misma que hoy poseen los físicos modernos. En cuanto a la localización ventricular de la mente se ha propuesto que se puede pensar que para la fe cristiana resultaba mejor ubicar las funciones relacionadas con el espíritu y el alma, considerados sin substancia, en las cavidades y no en la masa cerebral. Esta idea de la localización de la mente en los ventrículos fue la más popular hasta el renacimiento; Leonardo Da Vinci nunca la trascendió y de ahí la detallada descripción de ventrículos en sus bocetos.

No fue hasta el siglo XVIII en que se hicieron descripciones de pacientes con lesiones de partes concretas del cerebro que presentaron incapacidades de la mente. Emanuel Swedenbergh fue el primero en esa dirección; visitó varios países de Europa y de sus estudios concluyó que el cerebro era el sitio de las funciones superiores. En su libro *Oeconomia regni animalis* (1740-1741) escribió que el cerebro era la fuente del entendimiento, pensamiento, juicio y voluntad. Apuntó que cada función tenía que estar representada en un sitio anatómico específico. Filosóficamente defendía su idea que las funciones del cerebro no deberían confundirse unas con otras. Asignó a la región frontal funciones intelectuales.



Representación frenológica (1876).

Esta idea de la mente como función cerebral abrió un debate entre los que defendían la idea de la localización específica cerebral y los que se oponían. Un hito importante a favor del "localizacionismo" fue el trabajo de Tomas Willis; su libro *Cerebro anatomi*, publicado en 1664, contribuyó a que muchos científicos aceptaran la idea de que las distintas funciones estaban mediadas por el cerebro, cerebelo, cuerpo estriado y la médula oblonga. En el bando opuesto, Alfred von Haller fue el más fuerte oponente a las ideas de Willis; en publicaciones entre 1759-1766 rechazó la hipótesis de Willis del cuerpo estriado como centro de sensaciones y movimiento, y el cerebelo con su rol en funciones vitales, así como la residencia en el cerebro de la imaginación, memoria u otras funciones superiores defendidas por Willis.

Los estudios de la relación de la mente con el cerebro que realizaban la neurología y la neuroanatomía funcional del siglo XIX se consolidaron con el accidente sufrido por Phineas Gage con una varilla que le atravesó el polo frontal izquierdo tras una explosión en una fábrica de Chicago, en 1848. Milagrosamente Phineas salvó la vida, pero durante los 12 años que sobrevivió al accidente cambió su conducta por completo: de una persona comedida, apacible y abstemia que era antes del accidente, se convirtió en un sujeto violento y adicto a la bebida.

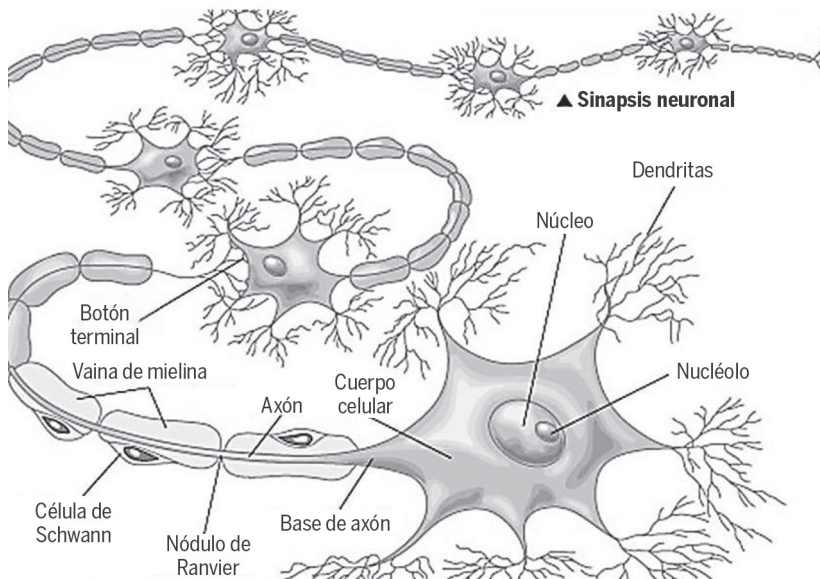
Luego, los pacientes de Broca y Wernicke que mostraban trastornos del lenguaje coincidentes con lesiones en el hemisferio izquierdo, le dieron impulso a la idea de que el cerebro tenía una relación estrecha con la mente o conciencia. Finalmente, la neurología culminó ese trabajo a inicios del siglo XX, con la descripción en 1908 de la enfermedad de Alzheimer, donde la atrofia cerebral y otros daños celulares muy extendidos coinciden con la pérdida progresiva de la conciencia. Algunos conocen esta enfermedad como la "muerte lenta de la mente".

Estos hallazgos, de conjunto, han sido concluyentes en la relación estrecha del cerebro con la mente. La relación del cerebro con las funciones de la mente se afianzó más aún en sus bases estructurales y funcionales con la doctrina de la neurona y la sinapsis de Cajal y Sherrington, y con la tesis de Biopotenciales de Hodgkin, Huxley y Katz.

Doctrina de la neurona y localización

El descubrimiento de que las neuronas son entidades separadas consistentes con la localización fue logrado gracias al perfeccionamiento del microscopio y las técnicas de estudio del cerebro. La teoría celular de Schwann, aceptada para todo el organismo, no se comprendía en el sistema nervioso. Joseph von Gerlach, quien había desarrollado la tinción de carmín cloruro de oro describió sus redes en que las dendritas y axones se fusionaban formando un amasijo indistinguible y un complejo de redes. Las técnicas histológicas disponibles no permitieron mucho más. Fue entonces que Camilo Golgi endureció sus preparaciones con dicromato de potasio y amonio, y luego sumergió su preparado en nitrato de plata. El procedimiento no teñía todas las células, pero las teñidas, en el contraste amarillo permitían que se distinguieran los detalles mucho mejor que con las otras tinciones utilizadas entonces. No obstante, Golgi creyó comprobar lo planteado por Gerlach y se opuso a la localización, idea que crecía en todos los ámbitos.

Poco después, His, al analizar sus preparaciones con la tinción de Golgi rompió con el pasado, concluyendo que la trasmisión de estímulos sin una continuidad directa era posible. Luego, Forel primero y Nansen después, con la misma tinción de Golgi, afirmaron que la anastomosis directa en células ganglionares no existía. Fue así que apareció el primer trabajo de Cajal en cerebelo de aves utilizando la tinción de Golgi, en la que tampoco encontró evidencias de anastomosis ni en axones ni en dendritas. En 1888, Cajal presentó en Alemania sus preparaciones y su microscopio Zeis, donde conoció a Kolliker, quien se entusiasmó y luego confirmó los datos con sus estudios propios, dando un espaldarazo al español. En el mismo encuentro Cajal conoció a Waldeyer, quien más adelante escribió que las células nerviosas terminaban sin anastomosis: “la neurona es la unidad estructural y funcional del sistema nervioso”. Cajal tuvo una idea genial y avanzada que encausaría el curso de la neurociencia en el siglo XX; según su hipótesis, si las neuronas no se anastomosaban debían existir contactos por contigüidad. Sherrington llamó a estos contactos *sinapsis*.



Representación de la neuronas y su sinapsis.

El científico inglés invitó a Cajal a Inglaterra y luego demostró fisiológicamente el retardo de la transmisión en la sinapsis. Con el tiempo aparecieron los neurotransmisores, siendo el primero la acetil colina. El toque crucial de la era de la sinapsis lo dio Sir John C. Eccles, el alumno de Sherrington, al desarrollar la electrofisiología de la sinapsis, por lo que recibió el Premio Nobel en 1963. Esto abrió el camino al descubrimiento de decenas de neurotransmisores y receptores que se aplican hoy día en neurología, psiquiatría y en otras ramas de la medicina.

Biopotenciales y localización

Si la localización encontró su asidero morfológico en la doctrina de la neurona y la sinapsis, la existencia de biopotenciales locales y propagados (todo o nada) en axones, soma y dendritas de las unidades neuronales resultan idóneos para la conducción veloz de información y su transmisión en el sistema nervioso. El establecimiento de la hipótesis de biopotenciales de la membrana de las neuronas ha seguido un recorrido en el tiempo en paralelo con la doctrina de la neurona, aunque sin los tropiezos de la disputa Cajal-Golgi. Es una historia mucho más noble donde los principales hitos son, cronológicamente:

- 1791.** Luigi Galvani publica su trabajo acerca de la estimulación eléctrica de nervios en ranas; descubrimiento que demostró que los nervios eran capaces de conducir corrientes eléctricas.
- 1800.** Alessandro Volta inventa la batería seca. Repite experiencias de Galván y concluye que la llamada electricidad animal de Galvani era similar al fenómeno eléctrico de la naturaleza.
- 1849.** Hermann von Helmholtz mide la velocidad de impulsos en nervio de rana.
- 1850.** Emil Du Bois Reymond inventa el galvanómetro para nervios.
- 1866.** Julius Bernstein plantea la hipótesis del impulso nervioso como onda de negatividad, y en 1868 mide el tiempo de curso del potencial de acción.
- 1890.** Wilhelm Ostwald sugiere la teoría de la conducción en la membrana.
- 1897.** Karl Ferdinand Braun inventa el osciloscopio.
- 1899.** Francis Gotch describe la fase refractaria entre impulsos nerviosos.
- 1902.** Julius Bernstein propone la teoría de la membrana de los biopotenciales.
- 1908.** Willem Einthoven construye un galvanómetro y obtiene registros del vago.
- 1913.** Edgar Douglas Adrian publica su trabajo acerca del principio todo o nada.
- 1937.** John Zachary Young sugiere al axón gigante de calamar para entender los potenciales las neuronas.
- 1949.** Kenneth Cole desarrolla la fijación de voltaje (voltaje clamp).
- 1952.** Alan Lloyd Hodgkin y Andrew Fielding Huxley describen por vez primera el voltaje clamp.
- 1963.** John Carew Eccles, Alan Lloyd Hodgkin y Andrew Fielding Huxley comparten el Premio Nobel por su trabajo en la teoría de biopotenciales de la membrana.

Las células en espejo y la localización

La existencia de neuronas en espejo localizadas en ciertas zonas del cerebro de los primates es sinérgica con la hipótesis de localización. Una neurona en espejo se dispara tanto cuando el animal actúa como cuando observa una acción de-

sarrollada por otro, como si el observador estuviese ejecutando la acción. Estas neuronas se han observado en primates y aves.

En humanos las neuronas en espejo se han encontrado en la corteza premotora, (área motora suplementaria) y en la corteza infero-parietal. Fueron descritas por vez primera en 1992. Se considera uno de los descubrimientos más importantes en la Neurociencia. Ramachandran considera que pueden ser importantes en la imitación y adquisición del lenguaje, y especula que las neuronas en espejo pueden ayudar a entender los sentimientos de otras personas (empatía) y que han desempeñado un rol en el desarrollo de la cultura (Brazier, 1988). No obstante, algunos como Hickok han expresado escepticismo respecto a la detección de intenciones de las otras personas (Finger, 1994). Se está tratando de crear modelos computacionales para describir cómo las células en espejo en actividad subyacen a una función cognitiva como la imitación (Finger, 2000); pero de cualquier manera, la existencia de este tipo de células apoya la idea de la localización como hipótesis dominante en la neurociencia.

Consideraciones finales

Al nivel actual de la neurociencia no pueden existir conclusiones definitivas, sino tan solo previas, o consideraciones respecto al tema de la relación del cerebro con la mente.

Desde la óptica de la neurociencia es lícito hablar de la relación cerebro-mente desde un punto de vista causal, pues no se han detectado mentes sin cerebro y cuando el cerebro se daña de manera considerable, como en la enfermedad de Alzheimer en estados finales, desaparece la mente o conciencia. No obstante, desde un punto de vista dinámico-funcional la actividad de la mente modifica al cerebro (mente-cerebro). El concepto actual de localización de ciertos atributos de la mente, como las funciones sensoriales, motoras y el lenguaje en regiones específicas del cerebro, es un resultado de varios siglos de experimentación y debate.

La especialización hemisférica es un resultado de muchas observaciones de la neurociencia. Todavía el debate prosigue en la dirección de sus aplicaciones futuras.

La neurociencia, con sus estudios en vivo y el surgimiento de hipótesis novedosas como las neuronas en espejo, está aportando mucho más en el nivel fisiológico que en el psicológico.

El cerebro es un resultado del desarrollo evolutivo del sistema nervioso. En ciertas condiciones genera de manera emergente la conciencia con su *modus operandi*, y se sugiere la idea predominante de que se requiere un volumen extenso del cerebro para potenciar la conciencia y de conexiones anatómicas, funcionales y efectivas que se establecen entre las diferentes zonas mientras la conciencia está despierta. La mente parece estar más distribuida y sin localización cerebral específica, lo cual puede deberse al carácter emergente surgido de la integración de las cinco funciones del cerebro y en el tránsito del nivel fisiológico al psicológico.

La solución del problema de la relación cerebro-mente repercutirá en la salud, la educación, la ciencia, así como en el esclarecimiento definitivo y la explicación de ensoñaciones y de algunos extraños sucesos sin explicación que siguen siendo anecdóticos, pues no existen herramientas para comprobarlos ni para rechazarlos definitivamente o considerarlos *a priori* como fraudulentos sin estudiarlos, sin prejuicios ni fanatismos.

Se puede especular que en el momento que existan respuestas más precisas de la relación del problema se podrá encontrar solución a enfermedades de la mente, como el Alzheimer, la depresión, la esquizofrenia y el autismo. Asimismo, las personas pudieran lograr el máximo de creatividad y la educación daría un vuelco; los muchachos serían políglotas, pues desde temprano formarían varias lenguas maternas y tendrían un lenguaje musical. Finalmente, se aprovecharían al máximo las posibilidades que brindan algunas prácticas como la meditación.

Para comprender mejor

Términos principales relacionados con la relación cerebro-mente

MENTE. También identificada por el vocablo conciencia, es el nombre más común del fenómeno emergente que es responsable del entendimiento, la capacidad de crear pensamientos, la creatividad, el aprendizaje, el raciocinio, la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación y la voluntad, y otras habilidades cognitivas. La mente integra diversas facultades del cerebro que permiten reunir información, razonar y extraer conclusiones.

PROBLEMA MENTE-CEREBRO. *Mente* quiere decir los procesos como los pensamientos y la conciencia. El *cerebro* es la región más desarrollada del sistema nervioso, cubierta por el cráneo, que estructural y funcionalmente tiene niveles de complejidad que van desde las moléculas neurotransmisoras, células nerviosas o neuronas y circuitos o conexiones entre neuronas llamadas sinapsis, hasta la conducta o comportamiento. La relación mente-cerebro, también llamada relación mente-cuerpo, constituye el problema más difícil y complejo evasivo a su explicación por la neurociencia, que también atañe a la filosofía y a las religiones. Sin embargo, en este trabajo se restringe tan solo al enfoque de la neurociencia.

DUALISMO. Es el punto de vista filosófico que considera que, tanto la mente como el cerebro coexisten. Hay básicamente dos tipos de dualismos: a) el que considera que el cerebro y la mente actúan separados como pensaba René Descartes, y b) el que propone que tienen interacción en doble sentido, de la mente al cerebro y del cerebro hacia a la mente.

MONISMO. Establece que la mente y el cerebro conforman la misma cosa. Dos tipos de monismo: a) *materialista*, considera que la mente o conciencia es una función del cerebro físico y que los procesos mentales pueden ser identificados mediante la actividad cerebral; b) *fenomenalismo*, llamado también idealismo subjetivo, considera que los objetos físicos se reducen a objetos mentales. Al final, solo los objetos mentales existen.

CONDUCTISMO. La psicología conductista o del comportamiento considera que solo existe la realidad que podemos ver, palpar y sentir. Plantea que los procesos mentales no pueden estudiarse científicamente, objetivamente.

BIOLOGICISMO. Argumenta que el cerebro en lo más íntimo es la mente misma.

HUMANISMO. La psicología humanista considera que la única vía de estudio de la conducta humana es la experiencia subjetiva.

COGNITIVISMO. La psicología cognitiva considera el cerebro como una computadora que se conecta con cables al cuerpo humano.

FUNCIONALISMO. Considera la mente entre las líneas de un programa de computadora o de un estado informacional definido y caracterizado por sus relaciones con otros estados similares, y a las aferencias sensoriales y las referencias conductuales.

FISICALISMO. Defiende la idea de que la mente puede construirse.

IDENTIDAD. Teoría de la mente que plantea que los estados y procesos de la mente son idénticos a los estados y procesos del cerebro.

**Para conocer algo más
Cronología de los científicos que han contribuido
a la explicación de la relación mente-cerebro**

PLATÓN (427-347). Discípulo de Sócrates y maestro de Aristóteles, concebía que las funciones mentales tenían que ver con el cerebro.

DEMÓCRITO (460-370). Para Demócrito, la percepción, la razón por la cual piensa por ejemplo que tiene una pluma en la mano, es un proceso puramente físico y mecanicista; que el pensamiento y la sensación son atributos de la materia reunida en un modo suficientemente fino y complejo, y no de ningún espíritu infundido por los dioses de la materia.

ARISTÓTELES (384-322). A diferencia de su maestro concebía a la mente en el corazón. Origen de la corriente cardiocéntrica.

HIPÓCRATES DE CIOS (466-370). Padre de la medicina. Hizo observaciones clínicas y necropsias en las que demostró que lesiones cerebrales se relacionaban con la epilepsia y otros trastornos de la mente. Puede considerarse como el primer neurólogo experimental reportado en la historia. Dio un golpe a la hipótesis cardiocéntrica de la función mental y desarticuló los mitos del "demonio" como causa de enfermedades de la mente.

CLAUDIO GALENO DE PÉRGAMO (130-200 / 216). Fue el primer fisiólogo experimental reportado en la historia. Con sus prácticas de vivisección en animales y necropsias constató la veracidad de los resultados de Hipócrates y fue firme defensor de la hipótesis cerebrocéntrica de las funciones mentales de Hipócrates. No obstante, trasladó algunas confusiones de Herófilo acerca del rol de los ventrículos en la función mental.

AURELIUS AGUSTINUS DE HIPONA. SAN AGUSTÍN (354-430). Personalidad máxima del cristianismo en el primer milenio. Fue además un filósofo destacado y tenía muchas cosas claras en cuanto a los conceptos del tiempo y otros asuntos. En el tema de la relación cerebro-mente fue seguidor de las ideas que ubicaban las funciones mentales en los ventrículos. Este detalle erróneo se mantuvo hasta el Renacimiento.

EMANUEL SWEDENBORGH (1688-1772). Realizó el primer reporte de la función mental en el cerebro. Sus ideas poco influyeron, a causa de su interés por la mística a la que se dedicó a partir de 1640 y hasta su muerte. Sin embargo, puede considerarse precursor de Willis en la localización de funciones mentales en el cerebro.

THOMAS WILLIS (1621-1675). Además de sus muchos descubrimientos anatómicos, fue quien más influyó en su época en el establecimiento de la relación del cerebro con la mente. Su libro *Cerebro anatomía* recoge sus ideas y aportes que influyeron en erradicar la idea de la localización de funciones mentales en los ventrículos.

FRANZ JOSEPH GALL (1758-1828). Creador de la frenología que atribuía erróneamente a los accidentes del cráneo un rol mental, sin poder aportar datos experimentales que nunca realizó. No obstante, consideraba que había localización cerebral. Sus ideas eran claras pero su método incorrecto lo hizo fracasar.

JEAN PIERRE FLOURENS (1794-1867). Principal opositor de la frenología. Ridiculizó al seguidor de Gall Spurzhein con sus experimentos bien planteados; se

convirtió en un notable antilocalizacionista. No obstante, no pudo ver que los frenologistas —aunque estaban errados en los accidentes del cráneo vinculados con la función mental— tenían razón en que existía una relación entre el cerebro y la mente.

PAUL BROCA (1824-1880). Neurólogo y científico francés con aportes notables, como la descripción del lóbulo límbico y su papel en las emociones. Su descripción del paciente con imposibilidad de hablar —aunque entendía bien lo que le preguntaban— por lesión en el hemisferio izquierdo significó el establecimiento definitivo de la tesis de localización cerebral de funciones mentales. Puede hablarse entonces de la relación cerebro-mente antes y después de Broca.

JOHN HUGLINS JACKSON (1835-1911). Neurólogo reconocido por su descripción precisa de la alteración motora en sujetos con crisis epilépticas. En el campo de la solución de la relación del cerebro con la mente, hizo aportes en la especialización hemisférica y en la diferenciación de lateralización de síntomas con la lateralización de funciones.

SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL (1852-1934). Premio Nobel de Fisiología y Medicina, en 1906, por su descubrimiento de la sinapsis y la doctrina de la neurona. Este descubrimiento instauró una nueva era en la investigación del cerebro, la era de la sinapsis, tesis imprescindible para entender la relación del cerebro con la mente.

CHARLES SCOT SHERRINGTON. (1857-1952). Premio Nobel de Fisiología y Medicina, en 1906, por sus trabajos de inervación recíproca y la fisiología de la sinapsis, mecanismo clave en la relación cerebro-mente.

KARL LASHLEY (1890-1958). Junto con el neurólogo Fransz Emory desarrolló experiencias que mostraron cómo existía una equivalencia cortical en ciertas funciones complejas. Para ellos la localización era cierta para funciones motoras y sensoriales, no así para otras más complejas como la mente. En cierto sentido fue una especie de armisticio entre la vieja disputa de localización y antilocalización, que no serían entonces excluyentes sino complementarias.

JOHN CAREW ECCLES (1903-1997). Premio Nobel en 1963 por su contribución al desarrollo de la teoría de la sinapsis. Junto con Popper publicó el libro *El yo y su cerebro*, donde se propone un modelo dualista de la conciencia sobre la base de los tres mundos de Popper.

ALEXANDER ROMANOVICH LURIA (1902-1977). Fundador de la neuropsicología y líder de sus seguidores, alumnos de Vygotsky. En su libro *Funciones corticales superiores* propone la hipótesis de las tres unidades funcionales del funcionamiento cerebral, un modo peculiar de entender la relación cerebro-mente.

ROGER PENROSE (1931). Notable físico y matemático que en su libro *La nueva mente del emperador* defiende el argumento de que la conciencia humana no es algorítmica, y por lo tanto, no puede ser modelada mediante una máquina de Turing ni computadoras digitales. El autor señala como hipótesis que la mecánica cuántica desempeña un papel esencial en la comprensión de la conciencia. A su vez, el colapso de la función de onda cuántica sería de gran importancia en el funcionamiento del cerebro.

KARL POPPER (1902-1994). Filósofo creador de la hipótesis de los tres mundos: Mundo 1, el mundo físico incluyendo a los seres vivos; Mundo 2, el mundo de los objetos y eventos mentales, y Mundo 3, del conocimiento objetivo. En su libro conjunto con Eccles, *El yo y su cerebro*, discute su hipótesis de la conciencia surgida en la interacción de los tres mundos.

¿Es la Psicología una ciencia?

Roberto Corral

La búsqueda de sí mismo

Los seres humanos somos organismos peculiares. Como los animales, tenemos relaciones de intercambio y contacto con el mundo físico. Sin embargo, a diferencia de los animales que se adaptan a sus ambientes, lo transformamos y adaptamos a nuestras necesidades mediante el trabajo. También tenemos relaciones con nuestro propio cuerpo, que también transformamos y adaptamos a nuestras necesidades. Pero además, el ser humano es el único organismo vivo que le interesa conocerse a sí mismo, entrar en relación con su propia subjetividad y las de los demás humanos, “mirarse por dentro”. Nos damos cuenta de nuestra existencia psicológica, tratamos de nombrarla con diferentes palabras, identificar estas características en cada uno de nosotros y en los demás. Tenemos nombres para los procesos que identificamos: pensamientos, ideas, percepciones, emociones, sentimientos, memoria, imaginación, y otros. De esta manera, a lo largo de nuestra historia como seres vivos, hemos acumulado ciertos saberes acerca de nosotros mismos, que se difunden y transmiten con las culturas en las que existimos.

Estos saberes los hemos denominado desde hace siglos como Psicología, de las palabras griegas *psiqué*, que significa más o menos “alma” o “espíritu”; y *logos*, que quiere decir conocimiento o saber. Ellos también acuñaron la expresión “conócete a ti mismo” como principio para vivir plenamente. Sin embargo, la Psicología no es un conjunto simple de conocimientos o saberes. Entran en ella diversas definiciones de cada proceso, diferentes formas de identificarlos y, por supuesto, diferentes formas de controlarlos. Sabemos que cometemos errores en nuestra vida cotidiana, padecemos la aparición de emociones que no quisiéramos, como la ira o el miedo, pensamos ideas fijas que quisiéramos apartar de nosotros y no podemos, y así otras formas de descontrol durante toda nuestra existencia individual. Sabemos además que podríamos controlar estos defectos, o extender nuestro control con más conocimientos sobre nosotros mismos. Esta búsqueda dura toda la vida de la persona, porque sabemos que no basta con “ser”: tenemos que “conocer”, y este proceso no es simple ni ocurre de una vez y por todas, sino que es paulatino, cada período de la vida nos ayuda, si sabemos aprovecharlo, a construir nuevos conocimientos de nosotros mismos y los demás.

De esta forma, hemos ido construyendo la Psicología. Pero no hay una sola Psicología, sino que depende de sus alcances, funciones y propósitos. A los fines de esta presentación, describiremos cuatro dominios de la Psicología: la Psicología del sentido común, o popular; la Psicología como ciencia; la Psicología

como profesión y la Psicología como disciplina. Todas son psicologías, pero son diferentes por su profundidad, su propósito y sus métodos.

La Psicología popular o del sentido común

Todas las personas poseen una curiosidad desde muy temprano por conocer, identificar y eventualmente controlar su propia *psiqué*. El niño pequeño siente experiencias que no puede nombrar, y los adultos le enseñan cómo nombrarlas. Así aprendemos que ciertas vivencias son de miedo, que suponen no solo una emoción sino además un comportamiento asociado: vivimos angustia, indecisión, desagrado, pero al mismo tiempo nos paralizamos, no podemos movernos, o por el contrario, huimos sin considerar a veces de qué estamos huyendo. Otras vivencias son placenteras, y queremos extenderlas en el tiempo todo lo que podamos, porque nos resultan agradables, nos relajan y distienden. Cuando estamos en la escuela sentimos el esfuerzo de realizar una operación matemática o resolver un problema: también se puede vivir como desagradable, pero si logramos la solución, la vivencia se cambia por una satisfacción agradable. Por esto, ninguna emoción, sentimiento, pensamiento o percepción es fija o estable, está cambiando continuamente. Más allá de estas experiencias, tenemos otra cualidad, todavía más interesante y profunda: podemos recrear, recordar, traer al presente nuestras experiencias a través de la memoria, y analizarlas ya sin los efectos inmediatos de la experiencia. De esta forma podemos pensar, reflexionar, planificar, ver futuros posibles. También podemos olvidar, y es otra de las funciones más importantes junto al recuerdo. Los animales están presos del presente; los seres humanos podemos “viajar” en el tiempo con nuestros procesos de memoria y planificación. Otra de nuestras cualidades fundamentales es la comunicación: podemos hablar, intercambiar, conectar con otros seres humanos y aprender de ellos, incluso, experiencias que no hemos vivido personalmente. Dos personas que dialogan están construyendo un mundo en común, participando de un proceso colectivo aunque sus experiencias y opiniones individuales puedan ser diferentes. Finalmente, nos damos cuenta y reflexionamos acerca de nuestros propósitos y deseos, ordenamos nuestras acciones en la dirección de alcanzar nuestras metas, y nos juzgamos continuamente si no las alcanzamos, o nos alegramos si lo logramos. Durante la vida de una persona es necesario afrontar todo tipo de acontecimientos: el duelo, la pérdida, las frustraciones, los abandonos, pero también las alegrías, los placeres, las satisfacciones. Cada acontecimiento tiene una expresión a nivel de la subjetividad personal, pero son diferentes de persona a persona. Lo que hace reír a unos hace llorar a otros.

Estas experiencias son comunes a todas las personas, pero a lo largo de la vida van constituyendo una sabiduría personal para entenderse a sí mismo y a los demás. No existe peor experiencia que no saber qué nos ocurre, realizar acciones que no reconocemos como propias, no tener cómo nombrarlas y lo más grave, no saber cómo controlarlas. A veces nos enfrentamos a problemas que no sabemos cómo solucionar, reflexionamos o acudimos a otros para recibir ayuda, comprensión, apoyo. Aquí se manifiesta lo que hemos denominado *Psicología del sentido común*. Todos sabemos algo de nosotros mismos, pero la profundidad de este conocimiento depende de las experiencias que hemos vivido, y se produce de manera más o menos espontánea. Algunas personas son especialmente buenas en recopilar, analizar y sistematizar estas experiencias personales y colectivas, y actúan aconsejando a los demás, ayudando a

clarificar emociones, resolver problemas, visualizar futuros, comprender y controlar nuestras psiques.

Por ejemplo, los artistas y literatos necesitan estos conocimientos, y elaboran para sus propias creaciones saberes acerca de los personajes de sus historias, o del público que imaginan contemplará sus obras, para mantener una comunicación y hacer creíble el producto de su imaginación. Los profesores generan ideas acerca de sus estudiantes, y estas ideas influyen en sus evaluaciones y consejos. Las personas que ejercen profesiones vinculadas con la atención a otras personas, desde los médicos hasta los sacerdotes, logran este tipo de discernimiento para comprender los estados de ánimo de las personas que tratan, y la mejor forma de hablar con ellas. Algunas personas mayores, que han vivido una larga vida llena de experiencias notables, logran acumular muchos conocimientos psicológicos sobre los demás y sobre sí mismos. De hecho, todos tenemos algo de esta Psicología del sentido común o popular, y la utilizamos más o menos con nosotros y con los demás. Criamos a nuestros hijos, enseñamos a nuestros estudiantes, aconsejamos a los jóvenes, curamos a nuestros enfermos, atendemos a nuestros ancianos, apoyamos a nuestros amigos, odiamos a nuestros enemigos, amamos a nuestras parejas, y en todos los casos nos esforzamos por entenderlos, comprenderlos, ayudarlos.

Sin embargo, la Psicología del sentido común presenta algunos problemas. En primer lugar no es sistemática, y depende mucho de la experiencia vivida por las personas. En segundo lugar, está influida por la cultura en que se vive, que legitima algunas maneras privilegiadas de comprender y aun, de atender a los demás. En tercer lugar, si se quiere utilizarla para ayudar a las personas, no tiene muchas garantías de éxito, o no es posible someterla a una investigación para ver su efectividad. Otro problema es que se logra de manera muy espontánea y a través de variadas prácticas sociales. También sus afirmaciones muchas veces pueden ser contraproducentes para lograr una buena ayuda. Por último, puede ser muy contradictoria, afirmando ideas que en la práctica se niegan.

Valgan algunos ejemplos: en nuestra cultura parece ser una afirmación de la Psicología del sentido común que los castigos aplicados a los niños para impedir una conducta indeseable son métodos efectivos y de inmediato resultado. A pesar de las advertencias de educadores y especialistas, esta idea sigue manteniéndose como una verdad operativa, aunque muchas personas lo nieguen. Incluso en las escuelas se aplicaba como un método educativo, práctica que afortunadamente ha disminuido y se rechaza en el presente. Y sin embargo, las investigaciones científicas afirman lo contrario: el castigo es la peor manera de aprender, y además, a veces lo que se aprende es exactamente lo contrario de lo que se quiere formar. Otras ideas se refieren a las tradiciones familiares: por ejemplo, la afirmación de que la inteligencia se hereda de padres a hijos, o que las habilidades para determinadas actividades profesionales también se heredan, ideas que son simplemente erróneas. O a veces se piensa y se aplica que la mejor manera de formar valores o transmitir conocimientos es la repetición incesante de una idea, una declaración, una afirmación; por el contrario, si no se apela a una comunicación efectiva, que tome en cuenta lo que las personas pueden comprender o recibir, esta práctica es también contraproducente. Por último, la idea de que las personas nacen de alguna manera ya preparadas para ser, por ejemplo, “buenas o malas”, sin tomar en cuenta que cada uno de nosotros está insertado en una red de comunicaciones e influencias múltiples, que sancionan, dirigen, definen, qué es bueno o malo, de las cuales seleccionamos ejemplos y

modelos, con los que somos capaces de cambiar nuestras ideas, pensamientos y hasta emociones a lo largo de nuestras vidas. Estas imprecisiones, y la exigencia social de nuestra civilización de saber más sobre nuestra psique, nos ha llevado a elaborar otras formas de comprender y sistematizar los conocimientos psicológicos, someterlos a verificación y organizarlos como recursos de control y crecimiento para las personas. Por supuesto, esta Psicología del sentido común no es desechable: muchas veces logra una comprensión sorprendente de los seres humanos, como se puede leer en biografías y buena literatura, en las reflexiones de los ancianos sabios o en las intuiciones de personas dotadas, que permanecen como los buenos ejemplos de esta forma de pensar.

La Psicología como ciencia

La civilización contemporánea ha creado la ciencia como la sistematización, verificación y aplicación de los conocimientos. La ciencia se ha transformado en un poderoso instrumento para transformar la realidad, incluyendo en ella nuestros cuerpos y nuestras mentes. Enseñamos la Física, la Química, la Matemática y la Biología, pero también la Gramática, la Música, la Historia, la Sociología, la Psicología, como instrumentos para conocer y transformar sus objetos de estudio. La Psicología como ciencia nació tardíamente, tiene apenas ciento cincuenta años de formalización, aunque los seres humanos siempre construyeron ideas psicológicas desde el sentido común.

Cualquier ciencia se define por dos componentes: su objeto de estudio, sus características, sus principales expresiones y sus causas; y los métodos con los cuales se investiga su existencia, se comprueban sus características y se predice su evolución.

Objeto de estudio

El objeto de estudio de la Psicología es la *subjetividad*, que es la cualidad de ser sujeto activo de su existencia, dominar su propia conducta, lograr representaciones de sí mismo. Existen otras palabras que sin tener la misma definición se han usado para nombrar este objeto. La *psiqué*, el alma, el espíritu, la mente, la conciencia y otras más, se han relevado en esta función de nombrar esta cualidad humana.

Cada persona tiene determinadas vivencias personales que solo ella conoce, que forman parte de su individualidad. A lo largo de la historia se le ha dado a dichas vivencias diferentes nombres: por ejemplo, decimos que tenemos emociones, también hablamos de sentimientos, de pensamientos, de imaginación, (¿quién no sueña despierto?), hablamos de la memoria, (¿qué es la memoria? ¿Es vivir cosas pasadas nuevamente?) Nosotros, desde la Psicología, las hemos agrupado en un sistema y le hemos llamado subjetividad individual.

Pero aquí surge un problema: lo que estudiamos es algo que no sabemos si existe o no en otros, porque es individual y sólo nosotros mismos podemos dar fe de su presencia en nuestro interior. Sabemos que pensamos, sentimos, imaginamos, pero cómo saber si los demás lo hacen, o cómo comprender si aceptamos que lo hacen, qué están pensando o sintiendo. ¿Cómo resolver esta problemática?

Una de las maneras de enfrentar este dilema es a través del comportamiento visible para otros. Las personas no solo tienen procesos ideales, cerrados para los demás, sino que generalmente lo expresan en determinadas conductas. Se mueven, se dirigen a determinados objetos, hablan de sí mismos, comparten

sus emociones, alteran sus sistemas corporales (sudan, se enrojecen, lloran, ríen). Todas estas manifestaciones externas y visibles pueden ser el lenguaje en que podemos leer la subjetividad de los otros. Así podemos inferir de lo que las personas hacen y puede ser registrado, lo que piensan o desean. Esta idea es parte del sentido común: “observo qué haces y te diré qué buscas”. Por supuesto, en este caso es necesario precisar o por lo menos explicitar por qué se hace una inferencia u otra, porque no siempre la misma conducta expresa las mismas vivencias, y ya esta inferencia es científica.

Otra posible variante pudiera ser reconocer la existencia de acontecimientos subjetivos que no se manifiestan en un individuo aislado, sino que podemos encontrarlos en la relación que establezca ese individuo con otro. Un ejemplo sencillo resulta de la comunicación interpersonal, la conversación entre dos personas. El contenido de la comunicación ¿pertenece a uno de los miembros o al otro? La respuesta es negativa, el contenido pertenece a ambos, incluyendo el espacio intersubjetivo que se va creando en esta interacción. Una pareja de enamorados que conversa crea una vivencia compartida, donde hasta el lenguaje mismo se hace comprensible solo para ellos. Otro ejemplo que podríamos citar es el fenómeno que se desarrolla en un grupo de personas que comparten una acción común, por ejemplo, la solución de un problema profesional: de pronto, todos los miembros del grupo empiezan a pensar en el mismo lenguaje aunque tengan opiniones diferentes, empiezan a compartir criterios, valoraciones, intereses. También ocurre que una persona puede influir en el comportamiento de los demás, convencerlos, llevarlos en una dirección que de manera individual no se hubiera alcanzado, como logran hacer los líderes. Estos fenómenos nos llevan a postular una subjetividad colectiva, la cual será, junto a la subjetividad individual, objeto de estudio de la Psicología.

Por último, debemos mencionar que no todo lo que constituye la subjetividad de los seres humanos se encuentra contenido en lo que conocemos de nosotros mismos; existen determinados contenidos y procesos de la subjetividad que nosotros no sabemos que los tenemos. Cuando resolvemos un problema matemático no tenemos conciencia clara de cómo estamos pensando y generalmente la solución llega repentinamente, sin saber muy bien cómo sucedió. También aparecen como ejemplos las intuiciones, que se desarrollan a nivel inconsciente, y aparece para un observador externo como una adivinación pura. Están los hábitos, las acciones que realizamos automáticamente y de las cuales no nos damos cuenta hasta que nos equivocamos. En este grupo están los olvidos inexplicables, los errores, las emociones súbitas y sin razón, en los cuales se están dando procesos psicológicos no conscientes y que también van a formar parte del objeto de estudio de nuestra ciencia psicológica. Algo similar a lo que ocurre en el estudio psicológico de los animales, donde es posible identificar algún tipo de hecho ideal, propio de su especie, pero que no logra ser consciente porque tal formación no existe en los animales.

También ocurre cuando estudiamos la subjetividad en formación. Los niños no son adultos en miniatura: por el contrario, siguen sus propias pautas y patrones de subjetividad, necesarios en cada etapa para llegar a la adultez. Estudiar estas variantes de procesos psicológicos es imprescindible para comprender el desarrollo de la subjetividad, cómo cambia durante las edades, sus accidentes y las formas de prevenirlos, las maneras de enseñar a partir de las peculiaridades de cómo se aprende y los contenidos posibles de dominar para cada edad.

Por último, la subjetividad como objeto se puede alterar en formas que hacen inviable o muy difícil la vida psicológica y hasta la existencia biológica del ser humano. En este caso hablamos de la enfermedad, del trastorno, del problema de salud mental, de la dificultad, y otros accidentes. La subjetividad en estos casos no siempre aparece como algo que se pierde y se tiene que recuperar o rehabilitar; a veces es necesario comprenderla desde su propia realidad y no tacharla simplemente como un error o una enfermedad.

Resumiendo: el objeto de estudio de la Psicología es la subjetividad en sus diferentes manifestaciones al nivel de la vivencia individual, del comportamiento observable, del acontecimiento colectivo, de las acciones no conscientes, de las etapas de desarrollo y de los trastornos. Existe además una rama que estudia el psiquismo animal.

Las causas o la cuestión de las determinaciones

El objeto de estudio es la subjetividad, pero ¿de dónde viene esa subjetividad?, ¿por qué llega a ser así?, ¿siempre existió? El pensamiento religioso algunas veces afirma que buena parte de esa subjetividad es divina, un don de Dios. Ahora, desde la Psicología científica actual se manejan cuatro grandes explicaciones:

- **LA CAUSA BIOLÓGICA:** las personas nacen con la subjetividad, es innata o hereditaria, viene contenida en el cerebro o todo el cuerpo, y madura como forma de desarrollo natural. Por supuesto, esta es una manifestación extrema que ya no se sostiene de manera absoluta; en realidad la Psicología actual reconoce que nacemos con un sistema nervioso y con otros sistemas corporales que actúan de conjunto como la base material de la subjetividad, que contiene potencialmente una buena parte de lo que iremos alcanzando durante el desarrollo y la maduración. Las investigaciones más recientes muestran la importancia de los factores biológicos, específicamente genéticos en la conformación de la subjetividad individual, pero casi siempre en interrelación con otras causas. Por ejemplo, ya sabemos que el sistema nervioso durante su desarrollo atraviesa períodos sensibles, en que determinados aprendizajes se hacen más rápidos y seguros que en otros momentos. Entre los dos y los tres años se aprenden rápidamente idiomas extranjeros si el niño está en un contexto que los usa, y hasta más de uno simultáneamente. Los adultos ya no tienen esa facilidad y requieren más esfuerzo para lograrlo. El oído musical se logra a la altura del primer año de vida; más tarde resulta más difícil y a veces imposible. Estos efectos y muchos otros están determinados por el desarrollo del sistema nervioso y otros sistemas, en conjunto con otras influencias. Algunas de los trastornos más devastadores de la subjetividad tienen su causa en un desarrollo biológico no adecuado, o en un retroceso o detención de la maduración y desarrollo de estos sistemas. Para la Psicología contemporánea, el estudio del sistema nervioso y otros sistemas, su desarrollo y vínculo con la genética, es fundamental para comprender el cuadro complejo de la subjetividad.
- **LA CAUSA AMBIENTAL:** los procesos de la subjetividad dependen del medio material en que vivimos, son el reflejo directo de lo que nos llega por los órganos de los sentidos y una reacción a sus estímulos. En su versión más absoluta supone que el medio en el que vive el ser humano determina de manera automática su subjetividad. Por supuesto, el medio material en que se vive es un factor fundamental de la aparición y desarrollo de la subjeti-

vidad individual y colectiva, pero no actúa de manera absoluta, inmediata y definitiva, sino que se filtra y modula por otras causales. El ambiente que rodea a la persona, los objetos que posee, las acciones que realiza, los estímulos que recibe, van moldeando lentamente su propia subjetividad al punto de convertirse en parte de ella. Las condiciones materiales de vida son indispensables para explicar características de la subjetividad, y lo que es más importante, sus vías de perfeccionamiento. Por ejemplo, nacer y vivir en un ambiente desfavorable, en un barrio marginal, en condiciones precarias de existencia, deja una huella muy fuerte en la subjetividad de las personas y condiciona muchas de sus ideas, opiniones, procesos, e intenciones que evidencian en su vida diaria. De la misma manera, ambientes diferentes crearán personas diferentes. Sin embargo, tal influencia no es directa. La propia subjetividad es activa y puede cambiar el efecto de esta influencia de manera material, transformando estos ambientes, o de manera subjetiva, transformando la forma en que se recibe. Ejemplos de esta modificación de la influencia del ambiente ocurren todos los días: las personas no son idénticas a sus ambientes, y pueden resultar muy diversas en condiciones similares, o muy parecidas a pesar de ambientes diferentes. La misma influencia ambiental no se recibe igual por un niño que por un adulto: el adulto puede haber formado resistencias o facilidades internas para modificar estas influencias en la dirección de su aprovechamiento.

- **LA CAUSA PSICOLÓGICA:** Los seres humanos son seres activos, que cambian sus mundos de acuerdo con sus intereses. Esta simple afirmación para la Psicología es vital: hacemos el mundo a nuestra imagen y semejanza psicológica. Las personas vivimos deseos, perseguimos sueños, elaboramos motivos, formulamos metas, y controlamos nuestras acciones para llegar a nuestros fines. Somos capaces de prever obstáculos y resolver problemas en nuestro provecho. Así, podemos sobreponernos a las influencias biológicas y ambientales, y superar sus limitaciones. Las personas que sufren alguna discapacidad física pueden superar sus efectos a partir de una determinación personal; de la misma manera, las personas excluidas pueden superar las agresiones del ambiente que las margina. Los seres humanos alcanzamos algún tipo de autonomía en nuestras preferencias, intenciones, acciones y previsiones. Somos emprendedores, y continuamente estamos modificando las causas que determinan nuestras subjetividades. Esta dirección ha creado para la Psicología científica importantes líneas de investigación: cómo las personas “escapan”, o mejor modifican, estas limitaciones y se sobreponen a ellas; cómo las personas elaboran sus propósitos y sus agendas para actuar; la importancia de la autonomía para alcanzar la plenitud de la existencia. El ser humano se crea a sí mismo continuamente.
- **LA CAUSA HISTÓRICO-SOCIAL:** Los seres humanos no vivimos aislados unos de otros. Vivimos en relación con los demás, relaciones que son llamadas sociales. Estas relaciones son múltiples y cambiantes, pero existen como redes sociales desde nuestro nacimiento, y aun antes de existir como ideas y expectativas en las mentes de los otros. Las influencias de la biología, del ambiente o de nuestras propias intenciones están siempre contextualizadas en tales redes, que le dan significados socialmente elaborados a cada una. Estas redes —y los significados que circulan por ellas— pueden definirse de manera amplia como cultura. Somos seres culturales porque nacemos en una cultura que le da significados a todo lo que existe y que

continuamente permite y aun, exige la participación en estas redes como afirmación y perfeccionamiento de nuestras subjetividades. Nos comunicamos continuamente unos con otros, a tal punto que una de las cualidades definitorias de los seres humanos reside en el uso del lenguaje, que también servirá para comunicarnos con nosotros mismos. Participamos en acciones colectivas, desde los juegos hasta el trabajo, y la existencia de los otros es parte consustancial de nuestras subjetividades. Utilizamos objetos contruidos socialmente, y aprendemos de otros sus usos culturales hasta considerarlos como normales y obvios. Estas relaciones tienen historias: la época y el momento histórico en el que el ser humano vive, la familia en que se desarrolla, la escuela en que se forma, los grupos de amigos con quienes se relaciona, la comunidad en que vive, la clase o grupo social a la que se pertenece. Cada historia propone y define marcas específicas a las subjetividades, tanto individuales como colectivas. No es la biología, el ambiente o la propia subjetividad por separado: es la manera en que estos factores se perciben y modulan por cada cultura y cada red social.

En la Psicología que elaboramos en nuestro país, vamos a considerar la subjetividad como plurideterminada, integrando los aportes dados por cada una de las explicaciones anteriores y concibiendo la misma como determinación múltiple en cada momento. Por esta razón, se concede la máxima importancia a todos los factores de determinación, porque todos tienen espacio en la conformación de la subjetividad, y actúan de manera diferente en cada tema de investigación o enseñanza. En algunos temas, la acción de los factores biológicos es fundamental y debe estudiarse con mucho detenimiento, como en las discapacidades y algunas enfermedades y trastornos; en otras, las influencias ambientales pueden ser decisivas para comprender una condición específica, como la cuestión de los hábitos cotidianos; en otros casos, las visiones que elaboran los seres humanos sobre sí mismos, sus posibilidades y debilidades son definitorios de la manera en que actuarán; por último y en todos los casos, cada determinación se redefine por una cultura de origen, que se expresa en la diversidad de redes sociales en que los seres humanos estamos insertados en todo momento y a lo largo de la historia personal y social.

Las categorías y conceptos de la Psicología como ciencia

Las categorías son conceptos de carácter descriptivo y explicativo. Sirven para definir las cualidades del objeto y sus determinaciones. Podemos plantear que las categorías principales de nuestra ciencia son definidas desde diferentes planos de análisis:

1. El plano de la subjetividad individual: la mejor categoría para definir el carácter único, privado e irreplicable de la vivencia subjetiva es la categoría **personalidad**, que nos permite comprender las diferencias entre los seres humanos, y la manera en que cada uno de nosotros se asume a sí mismo.
2. El plano de los procesos comunes a todas las subjetividades: aquí podemos hablar de los procesos básicos como categorías, en la cual se incluye la conciencia y los diferentes procesos inherentes a ella, tanto al nivel consciente como inconsciente. Entre ellos podemos nombrar el pensamiento, los sentimientos, las emociones, la memoria, la percepción, la inteligencia, etcétera.

3. Además de las categorías que asemejan y diferencian a los seres humanos, se utilizan otras categorías que explican cómo la personalidad se desarrolla a lo largo del tiempo, definidas desde la evolución como aprendizaje y desarrollo, que permiten caracterizar cómo se desarrolla la subjetividad, desde el nacimiento hasta la adultez y la tercera edad.
4. Existen categorías para la norma, las características sanas que permiten la vida psicológica y su perfeccionamiento, y sus variantes no sanas: las definiciones de lo normal y lo patológico, la salud y la enfermedad, el síntoma, la entidad, el trastorno, y otras, se refieren a las cualidades que son socialmente aceptadas como criterios de normalidad o fuera de la norma para una cultura determinada. Sus límites no son precisos: van desde enfermedades reconocidas en todas las culturas hasta manifestaciones que pueden ser rechazadas, toleradas y hasta aceptadas por diferentes culturas. Lo fundamental es definir en qué medida obstaculizan y comprometen una vida aceptable para el propio individuo y la sociedad en que vive.
5. También existen categorías para definir algunas manifestaciones específicas del objeto de estudio; por ejemplo, las categorías grupo, colectivo o comunicación, básicas para definir la subjetividad individual o colectiva como relación con los otros, categorías como clima laboral o condiciones subjetivas del trabajo y las organizaciones, para comprender las características de las subjetividades en los contextos laborales, y otras más específicas, vinculadas generalmente a los subtemas de la Psicología. Todas las categorías señaladas son cualidades subjetivas, por lo tanto describen, explican, extienden, el objeto de estudio de la Psicología.

Los métodos de la Psicología

Los métodos que utiliza la Psicología son extraordinariamente complejos y extensos. Con estos métodos se estudian científicamente las características de la subjetividad, sus determinaciones, sus estados transitorios y en desarrollo, sus accidentes y desviaciones y sobre todo, las maneras para influir en ella para su mejoramiento. Se agrupan en el sistema de Metodologías de la Investigación Psicológica, que posee acciones similares a cualquier ciencia, como la definición del problema, las hipótesis y el análisis de resultados; otras más específicas para las Ciencias Sociales, como el estudio de la historia personal o el análisis del contenido de la comunicación; y algunas que caracterizan la investigación psicológica más puntualmente, como las pruebas psicológicas, más conocidas como "test" psicológicos.

Examen psicotécnico

Dispones de 30 minutos para realizar el siguiente ejercicio
 Escoge de entre las soluciones propuestas, el dibujo que sigue la serie:

1.		a b c d	
2.		a b c d	
3.		a b c d	
4.		a b c d	

Para una mejor comprensión de los métodos de la Psicología los agruparemos en acciones que son llevadas a cabo por el investigador a la hora de realizar un estudio psicológico. Estas acciones se pueden agrupar en:

1. **OBSERVAR:** Las personas espontáneamente vemos el mundo; algunas son más precisas y miran el mundo para descubrir otros detalles que escapan a la simple visión. Cuando se transforma en una acción intencional para investigar se denomina método de la observación. Va desde la observación neutra de otra persona o grupo, sin un propósito definido, hasta la observación puntual, que busca una categoría o concepto previamente definido, lo registra y describe en sus detalles. Existe una forma peculiar en la Psicología, que consiste en la observación de sí mismo, llamado introspección o auto reflexión.
2. **PREGUNTAR:** Si no se puede observar un acontecimiento se puede preguntar a los testigos. Las preguntas pueden ser realizadas a través del método de la entrevista, ya sea estructurada, semiestructurada o no estructurada, dirigidas a individuos o a grupos; o a través de encuestas, que permiten entrevistar a muchas personas al mismo tiempo. También puede preguntarse a un documento o un registro de un hecho, analizando su contenido a través de preguntas que guían la búsqueda de los conceptos a estudiar.
3. **EVALUAR:** La evaluación puede ser realizada a través de test psicológicos, que son tareas y preguntas que han sido aplicadas y probadas muchas veces y para las cuales existen normas que identifican los tipos de respuestas que los sujetos dan con determinadas características previamente definidas o que permiten prever la aparición de estas características en un tiempo futuro. Cualquier respuesta a una prueba o test psicológico se compara con determinadas normas y da como resultado un diagnóstico actual o previsible. A veces no existen normas muy precisas, sino que depende de la experiencia y pericia del profesional que las evalúa. Estas pruebas se diseñan en las más diversas formas: van desde pruebas de "papel y lápiz" con preguntas para llenar, o pruebas con imágenes para interpretar, hasta dibujos, juegos, dramatizaciones y otras formas.
4. **EXPERIMENTAR:** Se identifica con la introducción de determinadas variables artificiales en un proceso psicológico para observar cómo el sujeto lo asume y modifica su acción. Generalmente se utiliza para evaluar los límites del sujeto, sus posibilidades y sobre todo para identificar los cambios que se producen en sus procesos psicológicos. A través de este método se puede formar o deformar un objeto o fenómeno, para identificar las relaciones de causa e influencia de determinado factor. Por ejemplo, se puede probar un nuevo método de enseñanza, o un nuevo juego, o el efecto de un estímulo como un color o un sonido, o una práctica de entrenamiento deportivo, o una nueva forma de publicidad, y al final, evaluar cuánto o cómo esta nueva variable modifica al sujeto en sus ideas o sus acciones. Esto no es diferente a otras ciencias. Sin embargo, existe una diferencia crucial, que radica en la ética muy rigurosa que se debe seguir con el experimento psicológico, ya que se aplica a seres humanos. Ningún método de la investigación psicológica puede dañar la vida, los derechos, el bienestar o la autoestima de los sujetos investigados. Por ejemplo, para estudiar el cerebro humano y su funcionamiento no podemos diseccionar a una persona, ni aplicarle dosis peligrosas de medicamentos o de tratamientos invasivos; no po-

demos provocar estados de pánico en un ser humano para estudiar sus reacciones ante este tipo de situación; ni podemos provocar un trastorno de personalidad en una persona sana para estudiarlo. Incluso esta prescripción debe cumplirse aun cuando los organismos de investigación sean animales. De aquí que el estudio de la subjetividad humana tenga determinadas particularidades que hacen de la Psicología una ciencia compleja en sus métodos de investigación e intervención, y siempre en todos los casos debe contarse con el conocimiento y aceptación del sujeto antes de experimentar con él, e incluso detener el experimento si consideramos que le está afectando.

La Psicología como profesión

A partir de los conocimientos elaborados por la Psicología científica y de las exigencias sociales, se ha ido elaborando la profesión de la Psicología. Las relaciones entre la ciencia y la profesión son muy estrechas, y se fertilizan continuamente hasta el punto de que es la práctica la que propone problemas de investigación a la Psicología, y la mejor manera de confirmar los conocimientos científicos es la práctica más directa. Por eso, los profesionales de la Psicología están continuamente investigando en sus espacios profesionales. La Psicología como profesión ha crecido notablemente durante el siglo que lleva de existencia. En nuestro país su crecimiento en la última década ha sido considerable, y lo más importante es que ha logrado un respeto profesional en el público que cada vez más ve la atención psicológica como una opción adecuada no solo para corregir defectos y curar enfermos, sino como orientación y apoyo. Es de señalar el auge que han tomado los programas de los medios masivos en Cuba que tratan temáticas psicológicas, y la opinión mayoritaria de aceptación.

La profesión de la Psicología pudiera describirse en dos direcciones que la caracterizan:

1. **COMO ÁREA DE ACTUACIÓN DEL PROFESIONAL:** El profesional de la Psicología puede insertarse en toda actividad humana, en cualquier lugar donde existan personas. Así, la Psicología como ciencia se divide en diferentes ramas o áreas de actuación:
 - La **Psicología Clínica**, dedicada a orientar, diagnosticar, intervenir y rehabilitar a las personas que sufran una condición psicológica que les impida una vida psicológica saludable. Se realiza en hospitales, policlínicos, consultorios donde se necesite, y en general, atendiendo programas que requieran de sus servicios, como la atención a la cura de la drogadicción y el alcoholismo, la atención a embarazadas y otras actividades.
 - La **Psicología de la Salud**, muy próxima a la Clínica y derivación de ella, pero vinculada más a la promoción de la salud, a la prevención de enfermedades, a las relaciones entre hábitos higiénicos y epidemias, a la modificación de conductas de riesgo y al acompañamiento de pacientes con enfermedades no psicológicas pero con efectos en la subjetividad.
 - La **Psicología Educativa**, acompañando a la Pedagogía y la actividad de enseñanza a cualquier nivel, en escuelas, círculos infantiles, y cualquier institución educativa, atendiendo la adecuación de las acciones

de enseñanza a las características, necesidades y exigencias de los educandos, y al funcionamiento de las instituciones.

- La **Psicología Especial**, que labora principalmente con personas con necesidades especiales de atención y enseñanza. Incluye los casos de déficit sensorial, déficit motor, trastornos genéticos que afectan el desarrollo normal, trastornos de aprendizaje, trastornos de conducta y cualquier otro tipo de desviaciones del desarrollo aceptable, corrigiendo o compensando las discapacidades.
- La **Psicología Social**, una de las áreas más amplias, que se aplica en la comprensión y apoyo a grupos humanos de cualquier tipo, y los efectos psicológicos de la comunicación, la cooperación y la interrelación entre personas, en la aparición de opiniones, prejuicios, conductas sociales, exclusiones y valoraciones.
- La **Psicología comunitaria**, muy próxima a la anterior, que realiza labores en las diferentes comunidades orientadas a la prevención de situaciones antisociales, promoción de estilos de vida sanos, intervenciones comunitarias, resolución de conflictos, y en general, acciones que protejan y promuevan la libre expresión y crecimiento de la subjetividad individual y colectiva.
- La **Psicología Organizacional**, que se ocupa de las relaciones interpersonales y el clima psicológico de las organizaciones humanas, con el objetivo de lograr un resultado más eficiente en su trabajo y al mismo tiempo, más enriquecedor de la subjetividad.
- La **Psicología Deportiva**, uno de los logros más importantes de la Psicología en Cuba, que trabaja en el acompañamiento psicológico de los atletas, y que ha sido reconocida por sus logros. Otras áreas están desarrollándose rápidamente de acuerdo con las condiciones y exigencias del país. Ya existe por ejemplo, una Psicología del Arte, una Psicología Jurídica, una Psicología para la atención de personas en situaciones límite y de desastres, y se extienden otras acciones tales como la atención psicológica al adulto mayor, la promoción de una sexualidad responsable, la preparación psicológica de los cuidadores de enfermos crónicos, y otras nuevas direcciones, en la medida en que la población va reconociendo y solicitando la participación del profesional de la Psicología en diversas actividades.

En todas las instituciones estatales del país existen profesionales de la Psicología en distintas funciones. Sin embargo, lo más importante es la labor interdisciplinaria de los profesionales. Más allá del área en que trabajan, sus acciones están coordinadas con otros profesionales de cada área, y esta es una característica de la profesión. En el área de Salud, colaboran con los médicos, las enfermeras y demás especialistas; en la Educación con maestros, metodólogos y pedagogos; en Organizacional, con ingenieros y economistas; en Social, con especialistas de Sociología y Comunicación Social. En todas las áreas, el profesional de la Psicología es recibido como colaborador indispensable, para cualquier tarea que requiera el análisis de la subjetividad.

2. **COMO ACCIONES PROFESIONALES:** Las acciones que realiza el profesional de la Psicología son muy diversas, dirigida al propósito general de promover, mantener, restaurar y optimizar el **bienestar subjetivo**, así como su inserción en programas de transformación en las diferentes dimensiones

de expresión de la subjetividad y las áreas donde actúa, como **agente** de cambio. De hecho este profesional es un promotor de cambios en la vida de las personas, los grupos, las comunidades y las organizaciones, con la meta de alcanzar el bienestar subjetivo en cualquier actividad humana. Estas acciones pudieran clasificarse de manera breve en las siguientes:

- **PREVENCIÓN:** requiere identificar factores de riesgo antes de que afecten la subjetividad; también implica actividades de promoción de hábitos y conductas deseables o al menos compensatorias de trastornos previsibles. Se concreta en labores de información a las personas en riesgo o en general a todos. Los programas de los medios masivos, las orientaciones en las escuelas, la formación de profesionales afines, la publicación de libros y folletos con indicaciones acerca de temas tan variados como la crianza de los niños, las relaciones sexuales responsables y seguras, la evitación de hábitos dañinos como el consumo de drogas, la promoción de buenas relaciones sociales en la familia y la comunidad como vía para evitar conflictos, y muchas otras son formas de realizar la prevención y la promoción del bienestar psicológico.
- **DIAGNÓSTICO:** consiste en la aplicación de instrumentos de evaluación de características psicológicas con el fin de comparar los resultados de un individuo concreto con determinadas normas generales, y emitir una declaración acerca del estado actual o futuro (pronóstico) del bienestar psicológico. También puede denominarse simplemente “evaluación psicológica”. Se utiliza además en la selección de personas para determinados puestos de trabajo, candidatos a cursos de enseñanza, o personal de centros productivos que así lo requieran. Un diagnóstico no se centra solo en lo que está deformado o incorrecto, sino que puede abarcar un análisis completo de la personalidad de un individuo o de las características psicológicas de un grupo o institución, y permite ejecutar acciones de perfeccionamiento, compensación o adiestramiento. Los instrumentos a utilizar son del mismo tipo que los instrumentos de investigación ya mencionados, pero con reglas de aplicación y normas de calificación bien probadas y aceptadas.
- **ORIENTACIÓN:** Esta forma de acción se ha ido extendiendo en los últimos años sobre todo porque las personas y los grupos están solicitando información psicológica para situaciones específicas, con la intención de valorar alternativas para la toma de decisiones, implementar cambios personales o variar modos de acción. No se refiere a situaciones de error o defecto, sino a las maneras en que las personas pueden actuar ellas mismas para lograr un objetivo. Por ejemplo, una de las acciones más extendidas se refiere a la orientación vocacional, que ayuda al estudiante a seleccionar los estudios más adecuados a sus intereses y competencias, o las decisiones que las personas tienen que tomar ante opciones que ofrece la vida cotidiana, como por ejemplo, crear una empresa cuentapropista, asumir un estilo de dirección, tomar en cuenta regularidades psicológicas al diseño de un programa de los medios masivos, etc. También se denomina asesorías.
- **INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA:** Se trata de un grupo de operaciones —que incluye el tratamiento, la psicoterapia y la rehabilitación—, que caracteriza el rol del profesional de la Psicología como agente del

cambio en todas las manifestaciones de la subjetividad, en la medida que se encaminan a la búsqueda del mantenimiento, mejoría, restablecimiento u optimización del bienestar y el funcionamiento psicológico integral en los distintos niveles, sea individual, grupal, institucional o macrosocial, ante cualquier alteración o inadecuación de su dinámica o su desarrollo. Suponen una intervención en el curso de procesos subjetivos con la intención expresa de modificarlos en su dirección y resultado. Constituye la acción profesional más difícil y de mayor responsabilidad, circunscrita a consideraciones éticas y profesionales dado que se actúa sobre seres humanos la mayoría de las veces en situaciones de precariedad y malestar psicológicos. Requiere una preparación muy exigente y se continúa con la práctica durante toda la vida profesional. Esta actividad somete al profesional de la Psicología a tensiones extremas, ya que debe tomar decisiones de intervención que pudieran afectar definitivamente el estado psicológico de la persona o grupos implicados. De aquí que en la práctica, varios profesionales se reúnan y consulten las características de sus casos para tomar decisiones conjuntas que socialicen las opiniones, disminuyan los riesgos y alcancen mejores resultados. Los profesionales de la Psicología frecuentemente entran en contacto con las situaciones más desagradables, deshumanizadas y desestabilizadoras de los seres humanos con malestar psicológico, y deben desarrollar mecanismos internos propios para afrontar estas situaciones y ayudar realmente a las personas. Tal vez esa sea su marca principal y su exigencia más difícil de cumplir como profesionales.

En el arsenal del profesional de la Psicología también se usan, acoplados a las acciones principales o como acciones independientes, la investigación psicológica y la enseñanza, debido a que un buen profesional debe incluir en sus actividades prácticas, componentes e instrumentos de la investigación, y en muchos casos, debe ser capaz de enseñar a las personas utilizando recursos pedagógicos.

La Psicología como disciplina

Otra manera de comprender la Psicología en el mundo contemporáneo se refiere a su uso, consulta o aplicación como parte de otras ciencias y profesiones.

Por ejemplo, es imposible concebir la formación de maestros y pedagogos sin conocimientos acerca de las características psicológicas de sus estudiantes, de sus estadios de desarrollo, de sus posibilidades para aprender y las vías para lograrlo. De la misma forma, otras profesiones como las de comunicador social requieren conocimientos acerca de las características psicológicas del público al que se dirigen, de sus motivos e intereses, de cómo es posible influir en ellos, y de las maneras de construir un mensaje convincente. La ciencia de la Sociología está en contacto directo con la Psicología, sobre todo la Social, ejerciendo un intercambio de temas, multiplicando miradas, prestando instrumentos, para el logro de fines diferentes pero complementarios. En el caso de las áreas de Salud, se produce una situación similar a la relación con la Sociología o la Pedagogía, específicamente con la especialidad de Psiquiatría que colinda totalmente con la Psicología Clínica, y que requiere una colaboración estrecha entre ambos especialistas. No solo con la Psiquiatría, sino que en los cursos básicos de Medicina, Estomatología y Enfermería se ofrecen cursos regulares de Psicología, con el fin

de aproximar la labor de estos importantes especialistas a las personas en toda su dimensión, y no solo a la cura de la enfermedad.

En la universidad de las Artes se ofrecen cursos de Psicología a los futuros artistas para comprender los procesos psicológicos de la creatividad y la producción artística. En muchos momentos, instituciones y programas estatales de formación de cuadros solicitan cursos de Psicología, como parte de su preparación.

Estos cursos son diversos, como diversos son sus objetivos. Dependiendo de su propósito pueden ser más extensos o breves, dedicarse a algunos temas o abarcar todo el contenido de la Psicología, enfatizar en los conceptos teóricos o las prácticas interventivas, centrarse en alguna manifestación de la subjetividad o en alguna característica o proceso psicológico.

La Psicología, dada la amplia gama de fenómenos que investiga y el objeto de estudio que se plantea, es una ciencia de interés general, a todo el mundo le interesa al menos conocerse a sí mismos, o entender el comportamiento de las personas que lo rodean. Por esto no podemos olvidar el trabajo interdisciplinario, la relación con otras ciencias y profesiones, tan necesario en la sociedad actual y en el que la Psicología se ha ganado un lugar indispensable. En toda actividad profesional o no, se implican conocimientos psicológicos, sean científicos o parte del acervo popular, la Psicología del sentido común. De hecho en las ideologías y representaciones que comparten las personas de determinadas sociedades e historias, se registran diferentes elaboraciones psicológicas. Su comprensión es útil para cualquier actividad del ser humano o al menos alguna inferencia acerca del comportamiento humano.

La mayoría de los profesionales y profesores de la Psicología consideramos que los cursos de Psicología, adecuados al público y con finalidades más amplias, deberían extenderse al sistema nacional de Educación, específicamente al nivel medio de enseñanza. Es interesante saber que en casi todos los sistemas educativos de Latinoamérica se incluyen cursos de este tipo, y que en Cuba, en la década de los treinta se introdujo en el Bachillerato, nombre que se daba el nivel medio, algo que lamentablemente se perdió más adelante. Su introducción en los cursos regulares, o al menos su difusión a través de los programas de Televisión Educativa como en este caso, contribuirían al conocimiento de la población y ayudaría a las personas en esa gran aventura que es conocerse a sí mismos.

¿Qué es la personalidad?

Laura Domínguez García

*Por su amor conocerás al hombre.
El amor es su fruto natural, el más suyo, el más liberado de su ambiente.
[...] Hay hombres sin amor, pero de estos hombres nada se sabe:
nada pueden decir a la inquietud del mundo.
El amor es el fruto del hombre y también su signo;
el amor lo marca como un hierro encendido
y nos lo deja conocer, distinguir, entresacar...
[...] La palabra noble es ciertamente un indicio; la obra útil es ya una esperanza.
Pero solo el amor revela, como un golpe de luz, la hermosura de un alma.*

DULCE MARÍA LOYNAZ
Poema XXVI, en *Poemas sin nombre*, 1956.

Acerca de la definición de la categoría personalidad

La personalidad ha sido considerada como aspecto fundamental del objeto de la Psicología, ya que una de las tareas esenciales de nuestra ciencia consiste en explicar aquellos mecanismos y leyes que caracterizan la regulación y autorregulación del comportamiento humano, y es precisamente esta la función principal de la personalidad, como componente de nuestro mundo subjetivo. Todos poseemos una personalidad aunque la de cada uno de nosotros sea diferente a la de las restantes personas, y ella se conforma durante todo nuestro desarrollo personal, por lo que resulta inadecuado decir que una persona “no tiene personalidad” o que otra tiene “mucho personalidad”. Ninguno de nosotros nacemos con personalidad sino que esta se forma en el transcurso de la vida como parte de nuestra subjetividad, y tiene su origen aproximadamente en los 3 años de edad, cuando el niño se reconoce como un ser diferente a los demás. Al mismo tiempo, la personalidad continúa desarrollándose durante toda nuestra existencia.

La personalidad como componente de la subjetividad humana —también denominada “mente”— ha sido abordada por diferentes concepciones y escuelas en la ciencia psicológica. Sin embargo, no existe en la actualidad una definición única de la categoría personalidad, aunque sí diferentes aproximaciones en torno a este propósito.

Entre las concepciones más destacadas a través de la Historia de la Psicología que han realizado un conjunto de consideraciones acerca de qué es la personalidad y cuáles son las vías para su estudio se encuentran las siguientes:

- **FACTORIALISMO:** Concepción atomista que describe los contenidos de la personalidad y la motivación como rasgos y factores, los cuales se evalúan

mediante el procesamiento matemático (análisis factorial) de los datos aportados por diferentes pruebas psicométricas, enfatizando en la valoración cuantitativa de los contenidos de la personalidad.

- **CONDUCTISMO:** Reducen el objeto de la Psicología al estudio del comportamiento, estableciendo semejanzas inaceptables entre la conducta humana y animal. El hombre es concebido como un ser esencialmente adaptativo y el contenido subjetivo de la personalidad y la motivación no forma parte de la investigación psicológica.
- **PSICOANÁLISIS:** La regulación del comportamiento se explica a partir de la primacía de motivaciones instintivas e inconscientes como sus principales determinantes y expresión de mecanismos defensivos generados ante una realidad hostil a la propia esencia humana.
- **HUMANISMO:** Sus representantes son llamados “Psicólogos de la Tercera Fuerza” por su oposición a las concepciones del Conductismo (énfasis en la conducta) y el Psicoanálisis (énfasis en el inconsciente). Destacan la importancia de los componentes internos de la personalidad, el carácter consciente de la motivación humana superior, así como el papel del “yo” o “sí mismo” y, por ende, de la conciencia en la regulación y autorregulación del comportamiento de la persona. No obstante, y con el objetivo de brindar una explicación sintética del asunto que nos ocupa, pasaremos a exponer a continuación los aspectos esenciales de la concepción teórica que asumimos, derivada del Enfoque Histórico Cultural de Liev Semiónovich Vygotski y sus continuadores, así como de psicólogos cubanos —Fernando González, Lourdes Fernández y otros— acerca de aquellas cuestiones relevantes para la caracterización de la personalidad como realidad psicológica.

COMPARACIÓN DE CUATRO TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

	TEORÍA PSICOANALÍTICA	TEORÍA DE LOS RASGOS	TEORÍA HUMANISTA	TEORÍA CONDUCTISTA
Autores	S. Freud E. Erikson	H. Eysenck R. B. Cattell	C. Rogers A. Maslow	J. Rotter A. Bandura
Motivos principales	Sexo y agresión	Según los rasgos de la personalidad	Autorrealización	Estímulos
Estructura de la personalidad	Ello, Yo, Super Yo	Rasgos	Sí mismo	Hábitos
Determinación del comportamiento	Determinismo	Determinismo	Elección libre	Determinismo
Importancia del desarrollo	Por etapas psicosexuales	Por acción conjunta de herencia y ambiente	Por el desarrollo de la imagen del sí mismo	Por aprendizaje crítico, imitación, identificación
Retos al crecimiento personal	Resolver conflictos entre el ello, el yo y el Super Yo	Superar los rasgos enfermizos inconscientes	Vencer incongruencias y distorsiones	Superar hábitos, inadaptados, ambiente perjudicial

Para aproximarnos a la definición de la categoría personalidad, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. *La personalidad es una realidad subjetiva cuyo contenido es objetivo al ser resultado de las interrelaciones que establece la persona en un determinado contexto sociocultural y en una época histórica específica.*

Al definirla como una realidad subjetiva queremos destacar que no es un fenómeno palpable o medible, no la podemos tocar o atrapar para estudiarla en un tubo de ensayo o bajo un microscopio. Sin embargo, esto no significa que no podamos caracterizarla. Su estudio se lleva a cabo a través del análisis de dos importantes aspectos: el comportamiento de la persona (lo que hace, sus actos más significativos, actividades en las que se implica, forma en que las realiza y resultados que obtiene) y de las expresiones verbales y extra verbales que adopta en su comunicación con quienes le rodean (lo que la persona dice y cómo lo dice).

2. *El centro o núcleo de la personalidad es la esfera de necesidades y motivos, alrededor de la cual se integran otros componentes de la misma, como son las capacidades, el carácter y las cualidades derivadas del temperamento.*

Existen motivos conscientes de diferente grado de elaboración de sus contenidos, pues cada persona apoyada en sus operaciones intelectuales piensa sobre lo que para ella es significativo y tiene sentido desde sus afectos, se traza vías para el logro de sus propósitos y evalúa su alcance. Por ejemplo, si alguien se siente motivado por ser un buen padre, meditará sobre cómo debe relacionarse con sus hijos para lograrlo, quizás también buscará información que le ayude en este empeño y analizará cada cierto tiempo —si lo que se ha propuesto— lo está logrando.

Existen también motivos inconscientes que se subordinan a los primeros. Nosotros partimos de concebir la motivación humana superior como una motivación esencialmente consciente sin negar la existencia de motivos inconscientes que se convierten igualmente en estímulos del comportamiento de la persona.

3. *Los contenidos de la personalidad se caracterizan por la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos. Esta unidad cognitivo-afectiva garantiza que la personalidad cumpla su principal función: la de posibilitar a la persona la regulación y autorregulación de su comportamiento.*

Los procesos cognitivos son aquellos que nos permiten tener una imagen de la realidad a través de representaciones, recuerdos, conceptos, etc. Los procesos afectivos nos indican a través de nuestras vivencias o experiencias emocionales cuál es nuestra relación con la realidad, de cómo ella nos afecta y en qué medida nos permite o impide lograr la satisfacción de nuestras necesidades, deseos y aspiraciones.

Estos procesos cognitivos y afectivos aparecen fusionados en los contenidos de la personalidad, constituyendo tal unidad la célula funcional de la personalidad, en tanto de ella se derivan —como decíamos— las potencialidades de la persona de regular y autorregular su comportamiento.

Si guiamos nuestro comportamiento por “arranques” emocionales o por ideas formales que no tienen para nosotros un verdadero sentido personal, nuestro comportamiento es azaroso y poco efectivo. Las principales direcciones de nuestro quehacer como personas están guiadas por motivos conscientes, sin desconocer que también nos impulsan a actuar motivos inconscientes. En los motivos nuestro pensamiento y nuestros sentimientos están en estrecha unidad.

Ahora bien, es importante aclarar que nuestras motivaciones también pueden ser intrínsecas o extrínsecas. En el primer caso, hay coincidencia entre el contenido de la actividad o relación de comunicación a la que se orienta y el contenido de la propia motivación. Por ejemplo, si decimos que

una persona está motivada de manera intrínseca por su profesión, nos estamos refiriendo a que conoce sus contenidos esenciales, pero además a que siente amor por ella y su satisfacción en esta esfera depende —esencialmente— del éxito que logre en su desempeño.

Cuando nos movemos por motivaciones extrínsecas es diferente a lo antes señalado pues el contenido de la actividad o relación de comunicación a la que se orienta no coinciden exactamente con el contenido de nuestra motivación. En este sentido, y refiriéndonos al propio ejemplo anterior, la persona puede incluso conocer los contenidos esenciales de su profesión, pero su satisfacción con el desempeño dependerá —en mayor medida— de factores externos al mismo, como pueden ser el reconocimiento social, la retribución material, complacer a la familia, ser útil, etc. No obstante, y dada la complejidad de la personalidad y de la motivación como núcleo de la personalidad, a veces coexisten ambos tipos de motivaciones hacia una determinada actividad o relación interpersonal. Esto quiere decir que podemos orientarnos a nuestra profesión a la vez por motivos intrínsecos (porque nos gusta su contenido y por el placer que sentimos con su desempeño) y motivos extrínsecos basados en razones externas, no vinculadas directamente a su contenido (para ser reconocidos, obtener determinado estatus económico, etc.). Si lo que prima en nuestra orientación motivacional hacia la profesión son esas razones externas, es probable que nuestra competencia en este campo sea menos estable y efectiva que si también tuviéramos fuertes motivos intrínsecos.

Otra cuestión a destacar es que hay personas que tienden a un control de su conducta más inmediato, son menos reflexivas, se conducen con una especie de “conformismo” ante lo pautado desde fuera acatando de forma poco crítica lo que se les exige, tienen una visión “presentista” de la vida dando valor especialmente a lo que ocurre en “el aquí y el ahora” y preocupándose muy poco por el futuro, ante la idea de que “de todas formas llegará”. Otras personas que tienen una personalidad más estructurada, logran un control mediato e intencional de su comportamiento, valorando de manera reflexiva, flexible y crítica las diferentes contingencias de su vida para poder cambiar el rumbo cuando así lo amerite la situación. Estas personas se proyectan al futuro mediante planes u objetivos (por ejemplo, terminar con éxito una carrera, ser competentes en su vida profesional-laboral, formar su propia familia, cuidar de su familia de origen, encontrar la pareja ideal, velar por su salud, etc.), los cuales se vinculan estrechamente a su identidad personal (lo que piensan de sí mismos y la satisfacción que sienten con esta representación) y son personas que tiene un adecuado desarrollo de la autocrítica.

4. *La personalidad es estado y proceso porque sus contenidos más estables caracterizan el comportamiento de la persona y la distinguen de los demás, pero se mantiene en constante cambio en el todo el curso de nuestras vidas.*

La personalidad es la que imprime un sello personal a nuestra actuación y, en este sentido, enfatizamos en su estabilidad. Sin embargo, esta configuración psicológica va sufriendo determinadas transformaciones a través del tiempo, dado que está determinada —en última instancia— por nuestras condiciones de vida y educación, dentro de una época histórica y contexto sociocultural determinado. La personalidad se desarrolla durante toda la vida del sujeto, el comienzo de su formación se ubica alrededor de

los tres años de edad, cuando surge la autoconciencia o conciencia de sí y el niño se reconoce como un ser particular y diferente de los demás. Antes del surgimiento de la autoconciencia, el niño al mirarse al espejo y contemplar su imagen y nosotros preguntarles ¿quién es?, dice por ejemplo, “el nené”, pero a partir del surgimiento la autoconciencia ya se llama por su propio nombre y se reconoce como un ser independiente de los otros. A partir de este momento comienza a desarrollarse la identidad personal, autovaloración o noción de sí mismo, la cual se transforma y enriquece en el transcurso de nuestra vida.

5. *La personalidad es reflejo y construcción.*

Reflejo, ya que sus contenidos tienen su fuente en lo social, pero al tratarse de un reflejo activo, es también construcción. Cada persona “construye” los contenidos de su personalidad y los emplea de manera voluntaria en la regulación y autorregulación de su comportamiento. Es por ello que aunque la personalidad es resultado del proceso de interiorización de las experiencias sociales, tiene un carácter mediato producto del papel que desempeñan los “otros” (las personas que nos rodean) en este proceso y de la postura activa de la propia persona, quien “refracta” de manera constante las influencias externas que recibe en el medio social a través de sus condiciones internas; es decir, de su subjetividad incluida su personalidad.

6. *Las vías esenciales para que se produzca el desarrollo y formación de la personalidad son los sistemas de actividades y comunicación en los que transcurre nuestra vida, por lo que además de ser estas las principales vías de formación y educación de la personalidad, se convierten en caminos fundamentales para su estudio.*

Nos estamos refiriendo a lo que la persona hace (actividad) y lo que la persona dice (comunicación verbal y extra verbal) como puntos de partida para la caracterización de la personalidad, aun cuando a veces no haya total correspondencia entre lo que pensamos y lo que decimos, fenómeno que conocemos como “doble moral”.

7. *El desarrollo de la personalidad se orienta a la conquista de la autodeterminación por parte de la persona, entendida como capacidad de actuar con relativa independencia de las influencias externas.*

La personalidad es activa, en tanto sus contenidos son construidos por cada ser humano en el devenir de su historia de vida particular y no una copia mecánica o especular de lo que se nos trasmite y exige desde lo social.

8. *La personalidad posee un carácter singular e irreplicable pues es única y nos hace diferentes de todos los demás.*

En resumen, partiendo de esta concepción la personalidad es definida como nivel superior de integración de los contenidos y funciones de la subjetividad humana. Esto significa que la personalidad forma parte de la subjetividad; y si bien los contenidos de la personalidad son parte constituyente de la subjetividad, no todos los contenidos de la subjetividad son componentes de la personalidad sino solo aquellos de un elevado nivel de estructuración y que se caracterizan por ser expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo intelectual y lo emocional.

Contenidos y funcionamiento de la personalidad

Entre los principales contenidos de la personalidad se encuentran las necesidades, los motivos y el carácter, así como otras formaciones más complejas

entre las que se destacan la identidad personal o autovaloración, los intereses profesionales, los ideales o proyectos futuros y la concepción del mundo. Entre estas formaciones existen diferencias en su grado de complejidad y todas ellas forman un sistema que es la personalidad.

Las necesidades son cualidades estables que poseemos con un fuerte contenido emocional, ya sea positivo o negativo en función del nivel de satisfacción que logramos de las mismas y que impulsan nuestro comportamiento hacia un determinado fin que es el objeto (material o espiritual) que satisface la necesidad en cuestión. En este caso no nos estamos refiriendo primordialmente a las necesidades básicas o inferiores que se asemejan a las existentes en los animales como son las de conservación, alimentación, sexo, sueño, etc., aunque incluso estas se encuentran mediadas por nuestra condición de seres racionales y, por tanto, su satisfacción adquiere características diferentes a lo que sucede en el mundo animal. Por ejemplo, nosotros comemos con cubiertos y comida cocinada, dormimos de acuerdo a un horario que planificamos, etcétera.

Nos referimos sobre todo a las necesidades superiores, específicamente humanas entre las que se encuentran las necesidades de realización de sí mismo, de conocimientos, de afecto, de contacto íntimo, de reconocimiento social, etcétera.

Los motivos, de manera semejante a las necesidades, constituyen contenidos estables de la personalidad que se estructuran sobre la base de estas, brindando dirección y sentido a nuestro comportamiento (plano conductual), aunque no solo se expresan en nuestra actuación sino también promueven nuestras reflexiones y valoraciones en torno a diferentes acontecimientos de nuestra vida o del entorno social en que nos desarrollamos (plano subjetivo-valorativo). Los motivos tienen una dimensión temporal diversa que abarca el pasado, el presente y el futuro y se orientan al mundo de los objetos y de las actividades que realizamos (juego, estudio, profesión-trabajo, recreación, etc.) o al de nuestras relaciones humanas (familia, amigos, pareja, compañeros, etc.), aunque ambas orientaciones se dan en estrecha interrelación y sirven de sostén a la valoración que tenemos de nosotros mismos y a la elaboración de nuestro sentido de la vida.

Se estructuran en una jerarquía donde los menos significativos, desde el punto de vista emocional y de menor nivel de elaboración intelectual de sus contenidos se subordinan a los motivos más relevantes para la persona, los cuales se distinguen por el sentido personal que poseen. Por ejemplo, si la actividad laboral que realizamos está entre nuestros motivos más significativos, somos capaces de subordinar nuestros motivos asociados al empleo del tiempo libre (de descanso y esparcimiento), y dedicar parte del tiempo que podríamos emplear en pasear, divertirnos y hasta descansar, a concluir una determinada tarea que consideramos necesaria.

El carácter lo conforman diferentes cualidades que son motivos generalizados y se expresan en rasgos estables de nuestra forma de actuar, los cuales se encuentran asociados a un tipo de conducta definida. Estas cualidades o rasgos del carácter imprimen a la actuación de cada persona un sello propio. Ejemplo de estos rasgos del carácter son la sociabilidad, la timidez, la introversión, la extroversión, la persistencia, entre otros.

En cuanto a su expresión tenemos que un mismo rasgo se manifiesta de manera distinta en personas diferentes (por ejemplo, la persistencia puede en un caso asociarse al cuidado de la salud y en otro a la esfera de los estudios) y también el mismo rasgo de un sujeto se puede expresar de manera distinta

en diferentes campos de su actuación. Dichos rasgos se expresan con mayor intensidad en las esferas de mayor significación emocional para cada uno de nosotros y tienden a hacerlo de manera más rígida y compulsiva en personas inseguras, mientras que con mayor flexibilidad en aquellas personas que poseen una identidad personal estructurada y estable.

La identidad personal como formación compleja de la personalidad ha sido tratada por numerosos autores bajo disímiles denominaciones, tales como las de autovaloración, yo, sí mismo, *proprium*, concepto de sí, etcétera.

En general existe consenso en considerarla como la representación que tenemos de nuestra propia persona, elaborada en base a nuestras principales necesidades y motivos; es decir, a partir de las aspiraciones más significativas de la persona, lo cual constituye el sentido de identidad e incluye asimismo el sentido de autoestima, referido este último a cuánto nos queremos y aceptamos tal como somos, a nuestro nivel de autocritica en tanto seamos capaces de reconocer nuestras virtudes pero también nuestros defectos y a la necesidad de autoperfeccionamiento como posibilidad de trazarnos determinados propósitos encaminados a ser mejores personas.

Además del sentido de identidad, en tanto valoración que realiza a cada persona de aquellas cualidades que la distinguen de los demás y la caracterizan, y del sentido de autoestima, vinculado con la mayor o menor satisfacción que siente el sujeto en base a sus virtudes y defectos, otros componentes de la identidad personal son la autoconciencia o conciencia de sí mismo, la cual surge alrededor de los tres años de edad como resultado de la crisis del desarrollo que acontece en esta etapa, momento a partir del cual —como antes apuntábamos— el niño se reconoce como un ser único e independiente de los demás y el nivel de aspiración, como elaboración de metas a alcanzar en relación con las posibilidades.

Este nivel de aspiración se relaciona con el nivel de adecuación de la identidad personal trayendo como consecuencia que pueda ser adecuada o inadecuada. La inadecuación puede ser de dos tipos: por sobrevaloración o por subvaloración.

En investigaciones realizadas sobre este tema por Bozhovich y colaboradores, se comprobó que mientras que los niños que se subvaloraban aún después de tener éxito en la solución de problemas disminuían su nivel de aspiración, los que se sobrevaloraban actuaban de manera contraria. En estos estudios se constató la aparición del llamado “afecto de inadecuación” o “reacción afectiva inadecuada ante el fracaso”, característica de los niños que se sobrevaloraban, quienes mostraban una reacción emocional negativa al fracaso, en ocasiones agresiva, y dirigida contra el investigador y/o la tarea. Este mecanismo de defensa permite, de acuerdo al punto de vista de estos autores, preservar la autoestima de sujeto que se sobrevalora, al depositar las causas del fracaso en las contingencias externas (en este caso, la tarea y/o el experimentador). Como causa de esta reacción consideraron la contradicción existente entre un nivel de aspiración alto y recientes fracasos la vida escolar de estos niños, todo esto aparejado a una inseguridad no consciente.

También en investigaciones realizadas en nuestro país, se puso de manifiesto que en algunos de los sujetos investigados no se presenta una relación directa entre la sobrevaloración, la inseguridad no consciente y los fracasos en la actividad escolar, sino que esta reacción denominada “afecto de inadecuación” puede presentarse en adolescentes y jóvenes, aun cuando no se hubieran producido fracasos anteriores o recientes en su trabajo escolar. Esto sucedía cuando estábamos en presencia de un adolescente o joven con un “nivel de aspiración

artificialmente elevado”, quienes se caracterizan por trazarse expectativas y metas que no solo están por encima de sus posibilidades, sino por encima de las posibilidades de cualquier persona en general (por eso el término de “artificialmente elevado”). Esta situación los somete a una vivencia reiterada de fracaso, no asociada necesariamente a la disminución de sus resultados escolares sino a querer siempre ser los primeros.

El desarrollo adecuado de la identidad personal como formación motivacional de la personalidad tiene una importante significación para el desarrollo psicológico de toda persona, ya que la subvaloración conduce a sentimientos de minusvalía y timidez, mientras la sobrevaloración da lugar a actitudes de autosuficiencia, prepotencia y a comportamientos agresivos, todo lo cual, en una u otra dirección, entorpece la posibilidad de la persona de establecer vínculos comunicativos y desarrolladores con quienes le rodean.

En lo referido a los intereses profesionales señalaremos que su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado, desde las primeras edades, al desarrollo de los intereses cognoscitivos. En la adolescencia surgen intereses profesionales sobre la base de los intereses cognoscitivos (hacia las asignaturas o determinados campos del conocimiento), pero aún la elección de la futura profesión no ocupa un lugar relevante en la jerarquía de motivos del adolescente ni cuenta con la madurez psicológica deseable para que esta decisión se produzca como una elección responsable. El adolescente tiende a elegir profesiones por su reconocimiento social, porque son las desempañadas por sus padres u otros familiares o por su vínculo con las asignaturas preferidas (intereses cognoscitivos). Ya en la edad juvenil el problema de la elección de la profesión tiende a ocupar el centro de la “situación social del desarrollo” del joven, al ser importante condición del proceso de determinar —necesariamente— su futuro lugar dentro del contexto social en que vive.

Sin embargo, en la juventud la elección profesional puede realizarse por múltiples motivos, incluso ajenos a los intereses profesionales, como por ejemplo, el reconocimiento social, complacer a los padres, imitar a sus compañeros, alcanzar una elevada remuneración material, etc., a pesar de que debían estar creadas las condiciones para que dicha elección se produjera como un verdadero acto de autodeterminación. Cuando nos referimos a un acto de autodeterminación queremos significar que la elección profesional del joven se realiza teniendo en cuenta no solamente los beneficios que su elección pueda proporcionarles a partir del prestigio social de la profesión (relacionado en importante medida con la remuneración material que de su ejercicio se derive), sino también analizando cuál es el contenido de ella, las dificultades que tendrán que enfrentar en su estudio y desempeño y una valoración de en qué medida poseen las características personales necesarias para desarrollar con éxito una determinada actividad laboral.

En mi tesis de doctorado, defendida en 1992, constatamos limitaciones en el desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes de diferentes tipos de preuniversitarios y de distintas carreras universitarias. La tendencia o regularidad que se destacó fue la siguiente: los jóvenes mostraban un conocimiento parcial del contenido de la profesión elegida o que estudiaban (en cuanto a su objeto de estudio, perfil ocupacional, utilidad social y características personales necesarias para su desempeño), un vínculo afectivo positivo hacia la misma, una autovaloración poco desarrollada en esta esfera (dificultades para evaluar sus características y habilidades a la luz de lo deseable para un desempeño exitoso de la profesión deseada o elegida) y ausencia de proyectos profesionales en esta esfera (planes u objetivos vinculados al estudio y desempeño de la profesión).

En cuanto a la posibilidad de la motivación humana de orientarse en una dimensión temporal futura, dentro de la Psicología se han propuesto diferentes términos o categorías para su definición y estudio, entre los que se destacan los de metas, planes, objetivos, intenciones, propósitos, ideales y proyectos futuros.

El término de “ideales” fue el escogido por la Psicología Soviética, y también por algunos psicólogos cubanos, para designar la proyección futura de la motivación en escolares, adolescentes y jóvenes.

Los ideales como imagen cognitivo-afectiva de lo que se desea ser en el futuro fueron estudiados en su contenido, estructura y aspectos dinámicos. Esta caracterización se realizó a través de la investigación de las variaciones que se producen en las diferentes etapas del desarrollo de la personalidad y, muy especialmente, en la edad escolar, la adolescencia y la juventud.

Estos autores destacaron que en el tránsito de la edad escolar a la edad juvenil se pone de manifiesto la siguiente tendencia en el desarrollo de los ideales:

- **IDEALES CONCRETOS:** propios de la edad escolar, el modelo a seguir está representado por una persona cercana al niño con la que tiene un fuerte vínculo emocional (como puede ser uno de sus padres) y a quien se quiere imitar en todo sin ninguna criticidad.
- **IDEALES ABSTRACTOS:** propios de la adolescencia donde el modelo a imitar lo constituyen figuras relevantes por su destacada trayectoria en el campo de la historia, la cultura, la ciencia, el deporte, etc., difíciles de imitar por el adolescente.
- **IDEALES GENERALIZADOS:** propios de la juventud cuando ya no se elige un modelo a imitar sino que el joven se convierte en el propio centro de su ideal y se plantea tareas de su autoperfeccionamiento. Este tipo de ideal aparece en la edad juvenil asociado al surgimiento de la concepción del mundo. En la adultez esta proyección se plasma en objetivos y propósitos marcados de la personalidad.

En nuestro país un conjunto de psicólogos —como Diego González, Fernando González, Hector Árias, Ovidio D'Angelo— ha abordado este tema. En mi caso, desde 1998 a la fecha me he dedicado a estudiar los proyectos futuros en distintos grupos de jóvenes cubanos. En estas investigaciones se ha puesto de manifiesto lo siguiente:

1. Los principales proyectos futuros de los jóvenes investigados, en sentido general, se asocian a las esferas del estudio, la profesión-trabajo, la familia, la realización de sí mismo, el empleo del libre y la búsqueda de caminos que les permitan satisfacer sus necesidades materiales. Lo anterior indica que la posición interna del joven, como resultado de todo su desarrollo anterior y de las características de su “situación social del desarrollo”, condicionan el contenido de los proyectos futuros hacia las esferas esenciales de su vida.
2. Se encontró una relación de igualdad-diversidad en los proyectos de los jóvenes. La igualdad se expresa en la semejanza de las aspiraciones y objetivos de estos, en cuanto a esferas más significativas hacia las que se orientan los proyectos. La diversidad está referida a la manifestación concreta de los mismos, en cuanto al nivel de estructuración que alcanzan, evidenciada en indicadores como son el nivel de elaboración personal y

de vínculo afectivo positivo en la expresión del contenido específico de los proyectos, su temporalidad, la planificación de acciones o estrategias para su consecución y la valoración de los obstáculos. En este sentido, se presentan diferencias más evidentes en los jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo, los que consumen sustancias tóxicas y los que han cometido delitos, donde es pobre el espectro de motivos orientados al futuro, así como su nivel de estructuración. Otra diferencia interesante es que, en los jóvenes creyentes evangélicos, su cosmovisión religiosa se integra al contenido de sus proyectos orientados a diferentes esferas.

3. La temporalidad como pronóstico del tiempo en que será alcanzado el proyecto es diversa y abarca, tanto el corto (hasta un año) como el mediano (más de un año y hasta 5 años) y largo plazo (más de 5 años), en dependencia del contenido del proyecto. En este sentido, se destaca una subordinación del proyecto de constitución de la familia propia al proyecto profesional.

Así, mientras los proyectos profesionales y el estudio aparecen con elevada frecuencia y con una temporalidad a corto y mediano plazo, siendo fuente de realización personal para el joven, otros proyectos como los de formar una familia propia se ubican a mediano o largo plazo, ya que el logro de los primeros, en opinión de los jóvenes, sirve de sostén a los segundos.

4. Existen diferencias en cuanto al nivel de elaboración de las estrategias encaminadas a la consecución de los proyectos, pues mientras unos las fundamentan y se proponen un conjunto de planes encaminados a potenciar el logro de sus objetivos, otros solo mencionan algunas acciones aisladas, sin una elaboración personal en torno a ellas.
5. La previsión de obstáculos que pudieran entorpecer la consecución de los proyectos puede tener una orientación también diversa; interna cuando se hace depender de las propias características personales del joven (falta de persistencia, incapacidad para organizar el tiempo, escasa motivación, etc.); externa cuando los obstáculos se asocian a contingencias de carácter social, presentes en sus sistemas de actividad y comunicación (problemas familiares, complejidad de los planes de estudio, carencias económicas, etc.) o mixta cuando se brindan argumentos en ambos sentidos.
6. El nivel cultural y la vinculación social de los jóvenes parecen ser factores influyentes en las características que adopta la proyección temporal de su motivación orientada al futuro.

Esta proyección hacia el futuro del joven se encuentra estrechamente vinculada a los valores componentes de la concepción del mundo. En cuanto a la concepción del mundo —formación motivacional de elevada complejidad— podemos señalar que surge en la juventud y es la adquisición más importante del desarrollo psicológico en esta etapa, aunque se sigue desarrollando en edades posteriores.

La concepción del mundo es la representación generalizada y sistematizada de la realidad en su conjunto, de las leyes que rigen su devenir y de las exigencias que plantea el medio social a la actuación del joven; es también la representación del lugar que ocupa el hombre en este contexto y, por ende, la propia personalidad.

En este sentido la concepción del mundo no es meramente una representación intelectual (componente cognitivo), sino que de ella se deriva una determinada actitud ante la realidad muy influida por los valores de la persona

(componente axiológico). Los valores constituyen formaciones complejas de la personalidad cuyos contenidos se corresponden con significados socialmente valiosos (responsabilidad, honestidad, solidaridad, altruismo, dignidad, justicia, etc.) que permiten al joven la valoración moral de lo que acontece en su entorno social, de su propia persona y de las otras personas con las que establece relaciones dentro de los sistemas de actividad y comunicación en los que participa.

Los valores forman parte de la subjetividad humana como formaciones psicológicas de la personalidad. Esto significa que el valor posee un componente cognitivo que es el conocimiento del contenido del valor, o dicho de otra forma, la conciencia de qué significa ser honesto, responsable, digno, justo, etc. Además, en los valores está presente un componente afectivo, el cual determina el compromiso emocional del sujeto con el contenido del valor. Esta unidad de lo cognitivo y lo afectivo es la que posibilita que el valor se convierta en un regulador efectivo del comportamiento. Si el contenido del valor no es construido de manera activa por la persona, si no adquiere para ella además de un significado un sentido personal, no puede convertirse en un elemento que movilice y oriente su conducta.

La aparición de los valores como formación psicológica de la personalidad, de la concepción del mundo que los integra y sistematiza, unida al surgimiento de una identidad personal definida y del proyecto de vida, no es un producto automático del desarrollo ni se produce de manera espontánea en la juventud, sino que es ante todo un resultado mediato de las condiciones de educación en las que ha transcurrido nuestra vida y de la construcción subjetiva que hemos hecho a través de nuestra historia personal.

La concepción del mundo sirve de sostén a la elaboración del sentido de la vida, en tanto sentido de la propia existencia y camino o estrategia a seguir para encontrar el lugar al que se aspira dentro del cuadro del mundo. El problema del sentido de la vida, aunque constituye una reflexión sobre sí mismo, solo se realiza y expresa en la propia actividad de la persona y en su sistema de interrelaciones con quienes le rodean, no estableciéndose de manera invariable, por cuanto se va reestructurando y construyendo durante toda la vida.

El surgimiento de la concepción del mundo y la elaboración del sentido de la vida como elemento distintivo de la regulación del comportamiento contribuyen al proceso de autodeterminación del comportamiento.

En la juventud comienza a formarse esta concepción teórico-filosófica de la realidad, sobre la base de todas las adquisiciones del desarrollo precedente, expresándose en la búsqueda del sentido de la propia existencia y en la elección del futuro lugar a ocupar en el entramado social, proceso muy vinculado al de selección de la futura profesión.

No obstante, es necesario aclarar que esta elaboración activa del sentido de la vida no se produce de igual manera en todos los jóvenes, ni constituye un producto automático de la edad, ya que en algunos se observa una actitud pasiva y de inmediatez hacia lo que acontece a su alrededor.

A nuestro juicio, al implicarse adolescentes y jóvenes en la solución de problemas de alta significación social se desarrollan sus valores y, entre ellos, la responsabilidad y el compromiso personal-social. La vinculación a las actividades de contenido social les permite proyectar el futuro a partir de los resultados de sus acciones presentes, siempre y cuando estas actividades no se realicen de manera formal, porque de realizarse así, conducen a la inmadurez, la falta de implicación y al formalismo moral.

Hasta aquí hemos hecho referencia a los contenidos que conforman la personalidad. Queremos señalar entonces que estos contenidos se asocian a indicadores de funcionamiento de la personalidad como son:

- La posibilidad o imposibilidad de la persona de representarse y enfrentar la realidad desde una posición de aceptación de su carácter cambiante y, como tal, asumir determinados comportamientos.
- Organizar alternativas de comportamiento diversas ante situaciones nuevas, poco estructuradas e inesperadas.
- Ser reflexivos y críticos o adaptarse de manera pasiva y conformista a la realidad.
- Ser seguros o inseguros en cuanto a tener mayor o menor confianza en sus capacidades, posibilidades y cualidades.
- Ser independientes o dependientes de los criterios y opiniones de los demás.
- Tener la capacidad de proyectarse al futuro a través de metas, planes y objetivos o regularse en base a las contingencias presentes.
- La autodeterminación como posibilidad de regular el comportamiento en función de las propias valoraciones, criterios y opiniones.

Teniendo en cuenta la relación que existe entre los contenidos de la personalidad y estos indicadores funcionales podemos decir que una personalidad madura, a nuestro juicio, se caracteriza por:

- Una identidad personal estable, con riqueza de contenidos, con un nivel de aspiraciones adecuado y un desarrollo de la autocrítica.
- Proyectos futuros hacia diferentes esferas de la vida con estrategias para alcanzarlos, una temporalidad definida y la previsión acertada de los posibles obstáculos.
- Una concepción del mundo portadora de valores morales y sociales, en consonancia con los que se ponderan desde lo social, que posibilite una regulación moral autónoma.

Factores que inciden en el desarrollo de la personalidad: lo biológico, lo social y lo psicológico

Como decíamos al inicio de este trabajo no se nace personalidad sino que esta surge como resultado del desarrollo psicológico en determinadas condiciones de vida y educación. La personalidad comienza a formarse aproximadamente a partir de los 3 años de edad cuando surge la “autoconciencia” o “conciencia de sí” y continúa desarrollándose durante toda la vida, aun en edades avanzadas.

Para lograr una explicación científica del desarrollo psicológico y de la personalidad se hace necesario valorar todos los factores que intervienen en este proceso —biológicos, sociales y psicológicos—, y analizar, en especial, el aporte particular de cada uno de ellos al mismo, teniendo en cuenta que aunque todos están presentes en las diferentes etapas por las que transcurre el ciclo de desarrollo vital del ser humano, debemos:

- En primer lugar, especificar qué aporta cada uno, de manera específica, al proceso de desarrollo psicológico.

- En segundo lugar, entender cómo alguno de ellos puede adquirir un papel preponderante en determinado momento, cuestión que debe ser precisada a través de investigaciones.
- En tercer lugar, aceptar que ninguno de estos factores actúa de manera lineal, sino mediatizados por los restantes.

Lo biológico es premisa indispensable del desarrollo psíquico y de la personalidad, ya que sin cerebro humano no existe psiquis humana. La maduración biológica y muy especialmente del sistema nervioso, así como los cambios que acontecen en este terreno van a tener un repercusión a todo lo largo de la vida de la persona, independientemente de su mayor peso en los primeros años de la vida, cuando no ha aparecido la personalidad, como nivel superior de regulación psicológica del comportamiento.

Lo social constituye la fuente principal del desarrollo psíquico y de la personalidad y aporta a la subjetividad sus contenidos, actuando de manera mediata, ya que sus influencias siempre son “refractadas” por las condiciones internas del sujeto. Lo social opera a través del sistema de actividades y del sistema de comunicación. En el sistema de actividades se encuentran las formales (estudio, trabajo) e informales (las que se realizan de manera espontánea en el tiempo libre), mientras que en el sistema de comunicación están presentes las relaciones con las otras personas (familia, maestro, grupo de iguales, amistad, pareja).

Lo psicológico, a su vez, se convierte en factor de su propio desarrollo, en términos de autodesarrollo al mediatizar la influencia de lo biológico y lo social desde las primeras edades e impedir su acción directa o mecánica. Las potencialidades de regular y autorregular la conducta que se van gestando en la persona al transitar por diferentes etapas del desarrollo psicológico, poseen sus leyes internas —propiamente psicológicas—, que aunque constituyen un reflejo de la realidad no se reducen a ella, ni se trata de un reflejo especular, sino de una construcción subjetiva.

En el proceso de desarrollo de la personalidad la propia persona actúa como factor determinante de su desarrollo psicológico, pues en la medida en que se va potenciando la capacidad de autodeterminación, somos capaces de actuar con relativa independencia de las influencias externas. El niño de un ser indefenso presionado por sus necesidades primarias, se va transformando en un adulto capaz de regular conscientemente su comportamiento, de proyectarse hacia el futuro en base a planes y objetivos que regulan su actuación presente.

En el proceso de desarrollo de la subjetividad humana surge la personalidad como configuración psicológica sistémica, cuyos contenidos se distinguen por la estrecha unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Esta formación posee un carácter irrepetible, ya que la forma en que se estructuran y funcionan los contenidos personalológicos resulta particular para cada sujeto.

El desarrollo psicológico y de la personalidad está condicionado como observamos por diferentes factores, pero es necesario destacar también cuáles son sus fuerzas motrices. Mientras los factores determinantes del desarrollo psicológico son aquellos que resultan necesarios para que este proceso se produzca de manera adecuada, la categoría de fuerzas motrices destaca las potencialidades de automovimiento de este proceso, su carácter contradictorio y en ocasiones crítico.

Existe consenso entre autores de diferentes concepciones acerca del desarrollo psicológico en concebir como sus fuerzas motrices determinadas contradic-

ciones que surgen en este proceso. Estas contradicciones que se agrupan bajo el término de “crisis” y cuya solución marca el tránsito hacia nuevos niveles de desarrollo, son consideradas por algunos desde un punto de vista positivo o “desarrollador”, mientras otros enfatizan su carácter negativo o “desorganizador”.

Desde la perspectiva psicológica de orientación marxista se consideran como fuerzas motrices del desarrollo a las contradicciones condicionadas por las relaciones que establece la persona con su entorno —reconocido como medio socio-histórico y cultural—, así como a las que surgen como resultado de la valoración que realiza el sujeto acerca de la imagen que tiene de sí mismo y de sus aspiraciones; es decir, la contradicción existente entre lo que la persona es o cree ser y lo que quiere o aspira a ser. Estas contradicciones que operan en el plano psicológico, como reflejo de las relaciones de la persona con lo externo y con su mundo interior pueden asumir, en determinadas etapas, un carácter crítico. Estos momentos se reconocen en la literatura especializada como “crisis” del desarrollo, dentro de las cuáles las más estudiadas son la de los tres años y la crisis de la adolescencia. Expresión de las contradicciones a las que hacíamos referencia son las que se establecen entre la necesidad de independencia de la persona y su deseo de contacto íntimo y de comunicación con los otros; o entre sus nuevas necesidades y aspiraciones y los recursos psicológicos con que cuenta para su satisfacción, en términos de habilidades y dominio de los medios para alcanzar determinados propósitos.

Consideraciones finales

El hombre al nacimiento es portador de una subjetividad aún incipiente y solo en su desarrollo —dentro de un determinado contexto socio-histórico y cultural— deviene en personalidad.

Para que se produzca un desarrollo de la personalidad que sea sinónimo de crecimiento y despliegue de las potencialidades de la persona, de autoaceptación, autenticidad personal, autonomía, independencia, seguridad y flexibilidad, de relacionarse con los demás siendo capaces de analizar y respetar sus opiniones, el desarrollo debe entenderse y promoverse como un proceso de intenso dinamismo.

Lo anterior significa que la misión principal de la educación, en su más amplio sentido (escuela, familia, comunidad, medios de difusión masiva, organizaciones, etc.), es la de crear desde las primeras edades las condiciones propicias para el surgimiento en la juventud de una personalidad madura que continúe potenciándose a lo largo de toda la vida de la persona. Personalidad es sinónimo de intencionalidad, de regulación y autorregulación del comportamiento.

Personalidad madura es condición del sujeto autorregulado, que posee una identidad personal estructurada y es capaz de proyectarse al futuro mediante la elaboración de un proyecto de vida, apoyado en su concepción del mundo.

Personalidad madura es también síntesis de un conjunto de valores sociales y morales que se manifiestan en la capacidad constructiva y transformadora del hombre hacia su entorno y hacia sí mismo, en su tendencia a progresar, vencer metas y proponerse nuevos retos.

Identidad, valores y proyecto de vida constituyen importantes indicadores del desarrollo de la personalidad. Dicho en otras palabras, son componentes esenciales de la personalidad sana y madura, cuya formación debe constituir el propósito esencial en la educación de las nuevas generaciones de cubanas y cubanos, en pos de lograr una asunción individualizada de los valores de identidad, soberanía y justicia social que nos distinguen como nación.

► *Un buen modo de tomar consciencia de cómo somos es preguntarnos sobre nosotros mismos, y respondernos con total apertura, sin falseamientos. Esto es lo que puedes hacer con las siguientes preguntas: conocerte un poco más a ti mismo(a).*

1. *Cuando alguien te pide un favor que no tienes tiempo o ganas de hacer...*
 - Pese a todo lo hago, no sé decir que no.
 - Doy una excusa por tonta que sea para no tener que hacer ese favor.
 - Le digo la verdad, que no me apetece o no puedo hacer lo que me pide.

2. *Viene alguien a interrumpirte cuando estás trabajando o haciendo algo que consideras importante, ¿qué haces?*
 - Le atiendo, pero procuro cortar cuanto antes con educación.
 - Le atiendo sin mostrar ninguna prisa en que se marche.
 - No quiero interrupciones, así que procuro que no me vea y que otra persona diga que estoy muy ocupado.

3. *Cuando estás en grupo, ¿te cuesta tomar decisiones?*
 - Depende de la confianza que tenga con la gente del grupo, me cuesta más o menos.
 - Normalmente no me cuesta tomar decisiones, sea donde sea.
 - Sí, me suele costar mucho tomar cualquier decisión cuando estoy en grupo.

4. *Si pudieras cambiar algo de tu aspecto físico que no te gusta...*
 - Cambiaría bastantes cosas para así sentirme mucho mejor y estar más a gusto con la gente.
 - Estaría bien, pero no creo que cambiara nada esencial de mi vida.
 - No creo que necesite cambiar nada de mí.

5. *¿Has logrado éxitos en tu vida?*
 - Sí, unos cuantos.
 - Sí, creo que todo lo que hago es ya un éxito.
 - No.

6. *En un grupo de personas que discuten ¿quién crees tiene razón?*
 - Normalmente la razón la tengo yo.
 - No todos, solo algunos. Generalmente la mayoría da versiones válidas de la realidad.
 - Todas las personas aportan puntos de vista válidos.

7. *Tu superior protesta o te regaña en voz bastante alta por un trabajo tuyo diciendo que está mal hecho...*
 - Le escucho atentamente, procurando que la conversación se desvíe a una crítica constructiva y poder aprender de mis errores.
 - Que eleve la voz no se justifica en ningún caso. No tiene ningún derecho a tratarme así, por lo que no puedo escuchar lo que me dice hasta que no baje su tono de voz.
 - Me molesta que me regañe y lo paso mal.

8. *Te preocupa mucho la impresión que causas sobre los demás, si caes bien o no...*
 - Mucho, no soporto que alguien me tenga mal considerado.
 - No siempre, solo cuando me interesa especialmente la amistad de la otra persona.
 - Lo que los demás piensen de mí no influirá en mi forma de ser.

9. *¿Preguntas, indagas y averiguas lo que la gente prefiere de ti y lo que no?*
 - Sí, aunque me llevo algunos disgustos.
 - Sí y disfruto conociéndome a mí mismo a través de los otros.
 - No pregunto nada, por si acaso me encuentro con respuestas que hubiera preferido no escuchar.

10. *¿Crees que podrías lograr cualquier cosa que te propusieras?*
 - Solo algunas cosas de las que pienso son posibles.
 - Me cuesta conseguir lo que quiero, no creo que pudiera.
 - Con trabajo, suerte y confianza, seguro que sí.

11. *¿Estás convencido de que tu trabajo tiene valor?*
 - No estoy convencido, pero hago lo que puedo porque tenga un valor.
 - No, más bien pienso que muchas veces no tiene valor ninguno.
 - Estoy convencido de que tiene mucho valor.

12. *Me considero una persona tímida...*
 - Depende del ambiente en que me mueva puedo ser más o menos tímido(a).
 - No me cuesta hacer amigos ni relacionarme en cualquier situación.
 - Creo que soy una persona especialmente tímida.

13. *¿Qué sientes cuando alguien recién conocido descubre por primera vez algún defecto que estabas ocultando?*
 - Esta pregunta presupone que oculto mis defectos, en cualquier caso mi respuesta es que no me importa y que prefiero que los conozca cuanto antes.
 - Me siento muy mal y desde ese momento mi relación con esa persona ya no es la misma.
 - Me resulta incómodo, pero procuro no darle mayor importancia.

14. *¿Te has sentido herido alguna vez por lo que te ha dicho otra persona?*
 - Sí, me he sentido herido muchas veces.
 - No hay nada que puedan decir que pueda herirme.
 - Sí, pero solo por palabras dichas por personas muy queridas.

15. *Si pudieras cambiar algo de tu carácter, ¿qué cambiarías?*
 - Nada.
 - No lo sé, son muchas cosas.
 - Alguna cosa.

16. *Cuando has tenido algún fracaso amoroso, ¿de quién has pensado que era la culpa?*
 - Mía, normalmente.
 - Del otro, normalmente.
 - Cada fracaso es distinto, a veces uno a veces otro.

17. *Si realizas un gran trabajo, ¿no es tan gran trabajo si nadie lo reconoce?*
- Efectivamente, si nadie reconoce el valor de mi trabajo no merece tanto la pena.
 - El valor de cualquier trabajo es independiente del juicio de quien sea.
 - El valor de mi trabajo soy yo el único que puede juzgarlo.
18. *¿Alguna vez sientes que nadie te quiere?*
- No es que lo sienta, es que es verdad que nadie me quiere.
 - Sí, a veces siento que nadie me quiere.
 - No, solo en alguna ocasión siento que no me comprenden, pero no es lo mismo.
 - Las personas a las que todo el mundo quiere no valen nada, solo los grandes generan odios y enemigos.
 - Nunca me siento así, las personas que me rodean me aprecian.
19. *Si repetidamente en reuniones de trabajo o grupos de estudio tus ideas no se tienen en cuenta...*
- Pienso que no merece la pena el esfuerzo porque mis ideas no son tan buenas como creía y procuro atender a las ideas de los otros, dejando en adelante de ofrecer más ideas.
 - Lo considero una estadística desfavorable, pero continúo aportando mis ideas si se me ocurre alguna interesante.
 - Abandono el grupo, ya que mis ideas no son tenidas en cuenta y procuro formar otro en el que soy el líder o ir en solitario.
20. *¿A dónde crees que te lleva tu forma de ser?*
- Hacia una mejora constante.
 - Al desastre.
 - A la normalidad.

Algunas preguntas para saber más de Psicología

Mayra Manzano

Quiero compartir con Uds. una serie de preguntas frecuentes que conciernen a la Psicología. Algunas de esas preguntas tienen respuestas más o menos acabadas, otras no. Esto es algo común en las ciencias y ya sabemos que la Psicología es una de ellas. Las que les muestro aquí están relacionadas con la percepción y con la memoria.

¿Acaso no han oído hablar de la “estimulación subliminal”, o no se han preguntado si verdaderamente alguien tiene poderes sensoriales tan potentes que puede adivinar el futuro, o lo que está ocurriendo a miles de kilómetros de distancia?

¿No se han preguntado si es cierto o no que los recuerdos duran por siempre? ¿O si la hipnosis puede recuperar aquel recuerdo que no conseguimos evocar en un momento dado?

Algunas las encontré tal cual: la pregunta y su respuesta en algún texto. Otras son adaptaciones de algunos contenidos de textos de Psicología Cognitiva. ¡Espero que lo disfruten!

¿Puede un estímulo imperceptible influir en nuestro comportamiento?

La Estimulación Subliminal

En 1956 causó mucho revuelo un informe falso acerca de la influencia inconsciente que ejercían sobre el público en los cines de New Jersey unos mensajes imperceptibles que decían: “BEBA COCA-COLA” y “COMA PALOMITAS”.

Años más tarde, la controversia volvió a aparecer. Se dijo que los publicistas manipulaban a los consumidores imprimiendo de modo imperceptible la palabra SEXO en las galletas y mostrando imágenes eróticas en los anuncios de bebidas alcohólicas. Se dijo que los discos de rock contenían “mensajes satánicos” que podían oírse reproduciendo los discos al revés y que incluso al girar en la dirección correcta podían influir inconscientemente en el oyente [ver imagen].

En un esfuerzo más “honesto” para penetrar en nuestro subconsciente, algunas empresas nos ofrecen la solución definitiva para perder peso, dejar de fumar o intentar estimular nuestra memoria con casetes que contienen sonidos relajantes que ocultan mensajes del tipo “estoy delgado”, “el tabaco tiene un sabor horrible”, “soy muy bueno para los exámenes”, “recuerdo toda la información”. Ello nos permite extraer dos conclusiones: por una parte, que inconscientemente podemos sentir estímulos subliminales (literalmente: debajo del umbral) y por otra parte que, también de forma inconsciente, dichos estímulos ejercen extraordinarios poderes subjetivos. ¿Podemos? ¿Pueden?



Observe que en la línea vertical de los hielos en el vaso se lee la palabra sex.

¿Podemos sentir estímulos por debajo de los umbrales absolutos? En cierto sentido la respuesta es claramente afirmativa. Recordemos que el umbral absoluto es simplemente el punto en que detectamos un estímulo la mitad del tiempo.

En el umbral o ligeramente por debajo de él, podemos detectar un estímulo durante un cierto tiempo. Existe otro argumento a favor del sí: las personas que alegan total ignorancia a la hora de formular un juicio perceptivo (por ejemplo, si deben decidir cuál de dos objetos de peso muy similar es más pesado) deberían confiar un poco más en la suerte, ya que a menudo sabemos más cosas de las que creemos.

¿Pueden afectarnos estímulos tan débiles que nunca podremos llegar a notar? Unos recientes experimentos parecen indicar que, en ciertas condiciones, la respuesta puede ser sí. En un experimento, Krosnick y sus colaboradores mostraban escenas subliminales positivas (como unos gatitos o unos enamorados) o negativas (como un hombre lobo o un cadáver) antes de que los participantes vieran nueve diapositivas de diferentes personas (Krosnick y otros, 1992). Aunque, conscientemente, los participantes solo veían un destello de luz, juzgaron de forma más positiva a las personas cuyas fotos se habían asociado a las escenas positivas, las personas que aparecían en las diapositivas parecían más agradables si su foto aparecía inmediatamente después de la imagen imperceptible de unos gatitos que las que aparecían después de la imagen de un hombre lobo. Los personajes chinos también parecen más simpáticos si vienen precedidos de la imagen imperceptible de una cara sonriente que si les precede la cara de un enfadado.

Considera también cómo las palabras invisibles pueden *preparar* tu respuesta a una imagen ulterior. En un experimento clásico, se pronuncia súbitamente una palabra muy deprisa, que luego se sustituye por un estímulo “enmascarador” que interrumpe el proceso cerebral antes de la percepción consciente. Por ejemplo, la palabra imperceptible es *pan*, posteriormente se detecta más rápido una palabra relacionada con el primer término, como por ejemplo, *mantequilla*, que una palabra la cual no guarda relación con él, como *botella*. Esa preparación subliminal dura solo unos segundos, pero no obstante, su efecto es intrigante: a veces sentimos cosas que no sabemos y que no podemos describir. Por tanto, podemos procesar información sin ser conscientes de ella. Es evidente que un breve estímulo imperceptible puede provocar una respuesta débil o evoca un sentimiento aunque no una conciencia real del estímulo.

Pero el hecho de la sensación subliminal, ¿justifica la crítica de las empresas contra la persuasión subliminal? ¿Pueden realmente los publicistas manipular mediante la persuasión oculta? Los psicólogos afirman casi unánimemente que no. Su veredicto es como el de los astrónomos al afirmar que, en efecto, los astrólogos tienen razón al decir que los planetas son estrellas que están allí afuera, pero que en ningún caso aciertan a pensar que nos afectan. Las investigaciones en los laboratorios revelan un efecto sutil y fugaz en el pensamiento, todo lo contrario a lo que defienden los vendedores de casetes subliminales, que afirman que sus productos producen potentes y duraderos efectos en el comportamiento. Algunos experimentos demuestran que los casetes subliminales que se encuentran en el mercado no producen efecto alguno más allá del efecto placebo, esto es, los efectos que producen el creer que.

Poco después de que el supuesto efecto “COMA PALOMITAS” se hiciera público en los Estados Unidos, la Corporación de Emisoras de Canadá utilizó una popular serie de televisión que se emitía los domingos por la noche para lanzar un mensaje subliminal 352 veces. Al preguntarles cual creían que era el mensaje ninguna de las 500 personas que contestaron por carta a la pregunta adivinaron. Sin embargo, casi la mitad afirmaron haberse sentido extrañamente hambrientos o sedientos mientras veían la serie. Pero no fue más que por efecto de la expectativa. El mensaje real era “LLAME POR TELÉFONO, YA”. Pero no produjo efecto alguno en la utilización de teléfonos en Canadá. A la vista de todas las pruebas, Anthony Pratkanis y Anthony Greenwald afirmaron en 1988, que “los procedimientos subliminales aportan un valor escaso o nulo al marketing”.

¿Existe la música satánica?

Como ya hemos visto en la pregunta anterior las influencias sobre nuestra forma de pensar y actuar son a menudo sutiles, e incluso imperceptibles.

Cabe preguntarse pues, si es posible que unas letras implantadas en discos de rock y que solo tienen sentido escuchadas al revés pueden afectar inconscientemente al comportamiento de los oyentes. En los años ochenta la preocupación por esos mensajes impulsó al parlamento canadiense y a varios estados estadounidenses a prohibir supuestos poderes de los “mensajes enmascarados” ¿Están justificadas dichas preocupaciones? Suponiendo que los mensajes al revés existan, ¿pueden ejercer alguna influencia? Si realmente estos mensajes subliminales influyen inconscientemente en las personas, ¿cómo pueden los psicólogos detectar esas influencias?

Intrigados por tales preguntas y valiéndose de los medios que ofrece la ciencia de la psicología, los psicólogos de la Universidad de Lethbridge, Vokey y

Read, decidieron iniciar una investigación. Comenzaron grabando algunas frases simples de una novela o del Salmo 23, que a continuación volvieron a grabar al revés. Esta grabación mantuvo las pausas y las frecuencias, produciendo una cadena de sonidos parecida a un idioma extranjero.

Pero no era más que un galimatías. Los oyentes no pudieron identificar ni una sola palabra, si habían oído una afirmación o una pregunta, o si la frase tenía sentido o carecía de él. Mensajes sencillos como “Jesús me ama, lo sé” reproducidos al revés producían la más absoluta estupefacción en las personas, que no podían intuir si se trataba de palabras satánicas, cristianas, de un anuncio pornográfico o de una canción infantil.

A pesar de ello, ¿puede afirmarse que la información reproducida al revés ejerce una ligera influencia? En varias investigaciones, los psicólogos han inventado métodos más eficaces para descubrir esas posibles influencias, entre los cuales se destaca uno que utiliza palabra homófonas, esto es, que suenan igual pero que tiene grafías y significados diferentes. Veamos un ejemplo, si una persona anglosajona escucha la frase *Climbing a mountain is a remarkable “feat”*, aunque luego la olvide, es más probable que deletree la palabra en cursiva como f-e-a-t (hazaña) que como f-e-e-t (pies). Este fenómeno tiene lugar sin que las personas se den cuenta de por qué han elegido esa ortografía en particular. Pero esto sucede si la palabra se escucha al derecho y no al revés. Cuando Vokey y Read camuflaron la palabra homófona grabando el mensaje al revés la influencia inconsciente desapareció.

En otra búsqueda de influencias inconscientes, Begg y sus colaboradores de la Universidad McMaster, adaptaron con ese propósito el efecto de la “verdad ilusoria”, esto es, la tendencia a parecer ciertas que tienen algunas frases cuando se repiten varias veces (por ejemplo, la infección más extendida por todo el mundo es el cólera) Descubrieron que el fenómeno desaparece cuando las frases se reproducen al revés. Una vez más, la idea popular se derrumbó ante las pruebas científicas. Las personas preocupadas por los mensajes al revés pueden estar tranquilas. La influencia del rock no penetra en las personas en forma de mensajes reproducidos al revés.

¿Hay percepción sin sensación?

¿Percibimos únicamente lo que sentimos?, o por el contrario, ¿aún sin aportación sensorial somos capaces de percepción extrasensorial?

La mitad de población estadounidense afirma que cree en la percepción extrasensorial y una cuarta parte dice que no está segura. Estas creencias son similares a las expresadas por estudiantes universitarios japoneses. Los medios de comunicación tienen muchos informes sobre maravillas psíquicas: crímenes resueltos, sueños que se hacen realidad, futuros que se predicen. Los programas de televisión de temas paranormales (como *Misterios sin resolver* y *Expedientes X*) y las películas (como *Encuentro en la tercera fase* y *El exorcista*) son un gran negocio. La facturación en el sector de números de teléfonos para consultas de astrología llega a ser de cien millones de dólares anuales. Pero, ¿existen realmente personas que pueden leer la mente, ver a través de las paredes, predecir el futuro?

En los experimentos de laboratorios, los psicólogos a veces se han quedado atónitos por los astrólogos con supuestos poderes psíquicos que parecen capaces de discernir el contenido de sobres cerrados, influir sobre el lado del que caerá un dado o dibujar lo que otra persona está viendo en un sitio remoto o

desconocido. Sin embargo, otros psicólogos y científicos —incluidos 96 % de científicos de la National Academy Sciences—, son escépticos. Si la percepción extrasensorial existe realmente, necesitaríamos revocar la afirmación científica de que los seres cuyas mentes se encuentran atadas a un cerebro físico tienen experiencias perceptivas del mundo construidas por sensaciones. En ocasiones aparecen nuevas pruebas de que realmente consiguen dar la vuelta a nuestras ideas científicas preconcebidas, así pues examinemos algunas reivindicaciones de la percepción extrasensorial y veamos por qué los científicos siguen mostrando dudas al respecto.

¿A qué llamamos percepción extrasensorial?

La reivindicación de los fenómenos paranormales incluye predicciones astrológicas, curas físicas, reencarnación, comunicación con los muertos y experiencias extracorporales. De estas reivindicaciones, las más relevantes son las tres variedades de percepción extrasensorial:

- **telepatía**, o comunicación de mente a mente: una persona en vida percibe pensamientos de otros.
- **clarividencia**, o percepción de acontecimientos remotos como notar que la casa de un amigo está en llamas.
- **precognición**, o percepción de acontecimientos futuros, como el resultado de un encuentro deportivo.

Íntimamente unida a estas reivindicaciones la psicoquinesia, o el psiquismo sobre la materia, como la levitación de una mesa o la influencia sobre el movimiento de un dado.

En el escenario, el psíquico como un mago controla lo que la audiencia ve y oye. En el laboratorio, el experimentador controla lo que el psíquico ve y oye. Consideremos un experimento cuidadoso llevado a cabo por Bruce Layton y Bill Turnbull en 1975, en la Universidad de North Carolina. Layton y Turnbull tenían una lista de cien números generados al azar compuestos de dígitos 1, 2, 3, 4 y 5 para cada uno de sus 179 participantes. Dieron a cada estudiante dicha lista en un sobre cerrado y pidieron a los estudiantes que adivinaran qué número estaba en cada una de las cien posiciones.

Por azar uno de cada cinco o veinte suposiciones de cada cien serían correctas. Cuando se les dijo de antemano que la percepción extrasensorial era beneficiosa, los individuos dieron una media de 20,66 respuestas correctas de cada cien. Cuando se les dijo que la percepción extrasensorial era perjudicial, la media fue de solo 19,49. La diferencia puede parecer trivial, de hecho nunca notaríamos un efecto tan pequeño al observar un experimento pero un análisis estadístico relevó que una diferencia que se amplía entre tantos participantes, raramente ocurrirá por casualidad. Por esta razón, concluyeron que había habido un efecto extrasensorial.

Alentados por estos experimentos, los que creen en la percepción extrasensorial acusan a los psicólogos que la investigan de poseer la misma clase de escepticismo que llevó a los científicos del siglo XVIII a burlarse de la idea de que los meteoritos provienen del espacio exterior. El novelista Arthur Koestler, que a su muerte en 1983 dejó más de 500 000 libras para fundar una cátedra británica en parapsicología, registró reivindicaciones similares. Una vez comentó que los científicos escépticos de la actualidad se parecían a los filósofos italianos

que rechazaron mirar las lunas de Júpiter a través del telescopio de Galileo, porque “sabían” que esas lunas no existían. A veces aferrarse al escepticismo nos puede cegar ante verdades sorprendentes.



Estudiando la posibilidad de transmisión extrasensorial.

¿Qué dicen los escépticos sobre la percepción extrasensorial?

Los escépticos responden que una persona falta de sentido crítico es una persona crédula. Una y otra vez, señalan, los así llamados videntes o psíquicos han explotado al público incondicional con actuaciones sorprendentes en las que parecía que se comunicasen con los espíritus de los muertos, que leyeran mentes o que levitasen objetos (aunque después se revelara que sus actos eran un truco, solamente las ilusiones de un mago). En realidad, muchos “trucos psíquicos” han sido revelados por los magos, que se ofenden ante la explotación que sufre su arte en nombre de los poderes psíquicos.

La credulidad de la gente ilustra lo tentador que es etiquetar los fenómenos que ellos no entienden más allá de la explicación: “¿Qué otra razón podría haber si no es la percepción extrasensorial?”, pregunta el observador atónito. En este mismo sentido, antes de que se descubriera la habilidad de la ecolocalización de los murciélagos, mucha gente atribuía su habilidad para esquivar cables en completa oscuridad a la clarividencia (Gibson, 1979). Pero cuando los murciélagos estaban ciegos, cuando sus orificios nasales estaban cerrados, cuando se pintaban sus alas con barniz, aún podían navegar, así pues, ¿qué otra explicación podría haber si no es la percepción extrasensorial?

¿Premoniciones?

¿Pueden ver el futuro los videntes psíquicos? Aunque uno pueda desear que haya un astrólogo que prevea el curso de la Bolsa, las predicciones correspondientes a los “psíquicos de primer orden” revelan una exactitud escasa. Entre 1978 y 1985, las predicciones de Año Nuevo de los psíquicos preferidos por el National Enquirer cosecharon dos predicciones exactas de un total

de 468. Durante los primeros años de la década de 1990, los adivinos psíquicos de la prensa amarilla estaban todos equivocados al predecir acontecimientos sorprendentes (Madonna no se convirtió en cantante de gospel, Bill Cosby no es embajador de Suráfrica, la reina Elizabeth no abdicó al trono para ingresar en un convento). Además, ninguno de ellos señaló los grandes acontecimientos inesperados, como las bombas de los terroristas, el ataque de Saddam Hussein a Kuwait o el caso de O. J. Simpson. Antes de 1994, los psíquicos ofrecieron muchas otras predicciones sobre Michael Jackson, que se casaría con Oprah Winfrey, que se convertiría en un evangelista ambulante, y que experimentaría una "operación completa de cambio de sexo e insistiría en que todo el mundo le llamase Michelle", pero todos dejaron escapar la oportunidad de predecir sus bodas con Lisa Marie Presley.

Los análisis de visiones de psíquicos que se han ofrecido a los departamentos de policía revelan que estos no son más exactos que las predicciones hechas por otros. Los psíquicos que trabajan con la policía generan docenas e incluso cientos de predicciones. Esto aumenta la probabilidad de que ocasionalmente haya una predicción correcta, que los psíquicos puedan comunicar a la prensa. Como dice un proverbio español: "la persona que habla mucho a veces tiene razón". Además, las predicciones vagas pueden ser interpretadas ("reajustadas") más tarde para que concuerden con los acontecimientos, lo que proporciona un conjunto perceptivo para interpretarlos. Nostradamus, un psíquico francés del siglo XVI, explicó en un momento de descuido que sus ambiguas profecías "no se podían entender realmente hasta que se interpretaran después del acontecimiento y según este". Los departamentos de policía se muestran prudentes ante todo esto. Cuando Jane Ayers Sweat y Mark Durm, en 1993, preguntaron a los departamentos de Policía de las 50 ciudades más grandes de los Estados Unidos si habían utilizado alguna vez los servicios de un psíquico, 65 % dijo que nunca lo había hecho. De los que sí lo habían consultado, ninguno lo había encontrado de ayuda.

¿Las "visiones" espontáneas de la gente corriente son más exactas?

Consideremos nuestros sueños.

¿Predicen el futuro, como creen aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios? ¿O solo parece que lo hagan porque es más probable que recordemos o reconstruyamos sueños que parecen haberse hecho realidad? Hace 60 años los psicólogos de Harvard, Murray y Wheeler, hicieron pruebas sobre el poder profético de los sueños. Después de que el bebé del aviador Charles Lindbergh fuese secuestrado y asesinado pero antes de que el cuerpo fuera descubierto, los investigadores invitaron al público a que informase de sus sueños acerca del niño. De los 1 300 informes que se presentaron, ¿cuántos predijeron exactamente la muerte del bebé? Un mero 5 %. Y, ¿cuántos anticiparon correctamente el lugar en que se encontraba su cuerpo, enterrado entre los árboles? Solo cuatro de los 1 300 informes. Aunque este número era seguramente casual, a esos cuatro soñadores la exactitud de sus premoniciones aparentes les debió parecer extraordinaria.

Todos los días, cada uno de nosotros imagina muchos acontecimientos. De vez en cuando, un acontecimiento imaginado y poco probable tiene que ocurrir para dejarnos atónitos cuando lo haga. Si en un grupo de 100 personas decimos a cada una que piense en "cara" antes de que todos tiren 6 monedas,

es probable que alguien consiga todo caras (estuviese pensando en cara o no) y que se sienta misterioso y fantástico después. Las secuencias al azar contienen rachas extrañas. Puesto que hay billones de acontecimientos que tienen lugar en el mundo a diario, y dados días suficientes, seguro que aparecen coincidencias sorprendentes.

Finalmente, consideremos lo que dicen los escépticos: si la percepción extrasensorial existiese, entonces seguramente alguien podría, al sentir que el espíritu psíquico se despierta, comprar alguna vez números de lotería ganadores convirtiéndose en una persona increíblemente rica o generosa con el tiempo. Y, ¿por qué ningún vidente psíquico consigue millones jugando en la Bolsa? Tras miles de experimentos, nunca se ha descubierto un fenómeno de percepción extrasensorial reproducible, ni ninguna persona que pueda demostrar una habilidad psíquica de forma convincente. Una investigación del National Research Council sobre la percepción extrasensorial concluyó que la prueba más aprovechable no apoya el argumento de que estos fenómenos existan. En 1995 un informe encargado por la CIA evaluó diez años de pruebas militares de espías con poderes psíquicos (un programa previamente abandonado por la CIA por no haber dado ningún resultado). Tras invertir 20 millones de dólares, el programa siguió sin ofrecer resultado alguno. Tras tantos resultados de laboratorios desalentadores y tras visiones psíquicas vagas o erróneas, el programa de espías psíquicos se dejó de lado.

Un escéptico, el mago James Randi, ha ofrecido 10 000 dólares a la persona que pueda demostrar “cualquier habilidad paranormal” ante un grupo de expertos competentes. Con promesas de otros, esa oferta —“a cualquiera que demuestre tener un poder psíquico genuino bajo condiciones de observación adecuadas”— ha sido aumentada hasta más de un millón de dólares. A pesar de lo elevada que es la cifra, el sello de aprobación científica sería mucho más valioso para alguien cuyas reivindicaciones pudieran ser autenticadas. Hasta la fecha no ha aparecido ningún ganador, a pesar de que la oferta de Randi ha aparecido anunciada durante tres décadas y decenas de personas han efectuado las pruebas, en ocasiones bajo el escrutinio de un panel de jueces independientes.

Para refutar a los que dicen que no existe la percepción extrasensorial, solo se necesita presentar a una persona que pueda demostrar un único fenómeno de percepción extrasensorial reproducible. Por el momento, nadie ha mostrado ese poder. A falta de este, y frente a un creciente escepticismo, la Parapsychological Association ha perdido a un gran número de miembros, y varios de los principales laboratorios parapsicológicos perdieron sus fondos y cerraron durante los años ochenta.

Y ahora, una reflexión crítica sobre la percepción extrasensorial.

En tiempos pasados hubo toda clase de ideas descabelladas —que los bultos de la cabeza revelan rasgos del carácter, que la efusión de sangre es una panacea, que toda célula de esperma contiene una persona en miniatura en su interior—. Frente a estas afirmaciones —o reivindicaciones de leer mentes o viajes extracorporales o comunicación con los muertos—, ¿cómo podemos separar las ideas descabelladas de las que suenan descabelladas pero son verdad? En el corazón de la ciencia encontramos una respuesta más simple: pruébalas para ver si funcionan. Si funcionan, tanto peor para nuestro escepticismo. Si no, tanto peor para las ideas.

Esta actitud científica aparece en el acuerdo entre los que creen y los escépticos de que lo que necesita la parapsicología es probar su credibilidad mediante

un fenómeno reproducible y una teoría que lo explique. ¿Podría el experimento de clarividencia de Layton y Turnbull (en el que los estudiantes vencen la casualidad adivinando números que están dentro de sobres cerrados) proporcionar este fenómeno reproducible? Esto mismo se preguntaba el editor escéptico del *Journal of Experimental Social Psychology*, al que Layton y Turnbull presentaron sus resultados para su publicación. Así, él y los autores llegaron a un acuerdo fuera de lo común: los investigadores repetirían su experimento, y la revista publicaría los resultados de ambos, fuese cual fuese el nuevo resultado. ¿El resultado del segundo experimento? Layton y Turnbull resumieron honesta y sucintamente: “No aparecieron efectos (estadísticamente) significativos”.

Sabiendo lo fácil que es engañar a la gente, y a falta de resultados reproducibles, la mayoría de los psicólogos continúan siendo escépticos. De hecho, están consternados por todos los espectáculos, libros y revistas que existen sobre temas paranormales. Sin embargo, recientemente algunos se muestran intrigados por los descubrimientos publicados por el psicólogo social Charles Honorton utilizando el procedimiento Ganzfeld. El procedimiento consiste en hacer sentarse a una persona en una silla reclinable, hacer sonar un ruido como un silbido por unos auriculares y hacer brillar luz roja difusa a través de una pelota de ping-pong partida con cada mitad sujeta sobre los ojos. Según parece, esta reducción de las distracciones externas pondría a la persona en el estado ideal para recibir los pensamientos de otro, que escucharía como pequeñas voces desde adentro. Basándose en estudios anteriores que utilizaban este procedimiento, Bem y Honorton aislaron a un “enviador” y a un “recibidor” en habitaciones separadas y blindadas y hicieron que el enviador se concentrara durante media hora en una de las cuatro imágenes seleccionadas al azar. Entonces se preguntó a los recibidores cuáles de las cuatro imágenes correspondía a las imágenes que experimentaban durante la sesión. De 11 estudios, los recibidores ganaron a la casualidad (25 % de coincidencia exacta) por un margen pequeño pero fiable (32 % de correspondencia exacta). El parapsicólogo de la universidad de Edimburgo, Richard Morris y sus estudiantes han informado de resultados parecidos.

Recordemos que la investigación crítica basada en la psicología se planteaba dos interrogantes: ¿qué quiere decir?, y ¿cómo lo sabe (cuál es la prueba que ofrece)? Los parapsicólogos dicen que estas pruebas Ganzfeld de la percepción extrasensorial ofrecen respuestas claras a ambas cuestiones. El escéptico Ray Imán concede que su metodología supera la de los experimentos previos de percepción extrasensorial, pero cuestiona algunos detalles en los procedimientos que pueden haber producido predisposiciones. Intrigados, otros investigadores trabajan ahora replicando estos experimentos. ¿Será el primer fenómeno fiable de percepción extrasensorial? ¿O será otra pequeña esperanza, otro “fenómeno” que después será refutado y abandonado? Recordemos: La actitud científica armoniza el escepticismo curioso con la humildad libre de prejuicios. Requiere que las reivindicaciones extraordinarias sean apoyadas por pruebas claras y fiables. (Si midiese 1,63 cm y tuviese 54 años, y afirmase ser capaz de hacer un mate en un partido de baloncesto, el peso de la prueba caería sobre mí, tendría que probar que lo puedo hacer, no sobre otra persona que probase que yo no puedo). Al darse tal prueba, la ciencia está abierta a las sorpresas ocasionales de la naturaleza.

Como pensadores críticos, podemos compartir esta actitud. Podemos estar abiertos a nuevas ideas sin ser crédulos, discernir, sin ser cínicos. Podemos ser

pensadores críticos, pero sabiendo que nuestra comprensión de la naturaleza es incompleta, podemos estar de acuerdo con el Hamlet de Shakespeare en que “existen más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, que las que soñadas en tu filosofía”.

Algunas cosas que asumimos como verdad —la realidad del amor de otra persona, la existencia o no-existencia de Dios, la finalidad de la muerte o la realidad de la vida después de la muerte— se encuentran más allá de la ciencia. Esta es una razón por la cual, tras aclarar y rechazar pseudomisterios, podemos conservar un humilde sentido de interrogación acerca de los misterios de la vida que no se pueden probar.

¿Por qué existe tanta gente predispuesta a creer que la percepción extrasensorial existe? En parte, estas creencias pueden provenir de percepciones erróneas, malas interpretaciones y un recuerdo selectivo. Pero para algunas personas existe también una sed de conocimiento, un deseo de experimentar lo mágico. En Gran Bretaña y Estados Unidos, los fundadores de la parapsicología eran fundamentalmente personas que, tras haber perdido su fe religiosa, buscaban una base científica para creer el sentido de la vida y en la posibilidad de la vida después de la muerte. En la convulsión desde el colapso de la Unión Soviética, ha habido una avalancha de lo místico, oculto y pseudocientífico. Los curanderos extrasensoriales, los astrólogos y los videntes fascinan al público atónito.

Para sentir temor y una profunda reverencia por la vida, no necesitamos mirar más allá de nuestros propios sistemas de percepción y su capacidad para organizar impulsos nerviosos informes en vistosos colores, sonidos vivos y olores evocadores. Entre nuestras experiencias de percepción de cada día yacen muchos elementos realmente extraordinarios —seguramente mucho más de lo que se ha imaginado hasta el momento en la Psicología—. Un siglo de investigación ha desvelado muchos de los secretos de la sensación y de la percepción, pero para generaciones futuras de investigadores quedan aún misterios profundos y genuinos sin resolver.

¿Todos sentimos del mismo modo el dolor?

A menudo nos preguntamos si nuestras percepciones se parecen a las de los demás. Aquí analizaremos que tal vez haya diferencias entre las experiencias perceptuales pero es difícil conocer al respecto, pues ellas son naturalmente experiencias privadas.

Hay algunas pruebas de que dos personas pueden tener experiencias perceptuales distintas de los mismos estímulos; por ejemplo, hay personas que sufren de una condición que se llama ceguera para el color y que por ello no ven algunos colores. Aún cuando no hay una condición patológica algunas experiencias clásicas en psicología han demostrado que la percepción de los colores está influida por la cultura.

Pero, ¿puede suceder que dos personas tengan exactamente la misma experiencia perceptual, por ejemplo, de dolor? Según, Glodstein, hay una serie de razones por las cuales se dificulta “comprender” las experiencias dolorosas de los demás.

1. El dolor puede ocurrir sin estimulación externa. Cuando uno se aplasta un dedo con una puerta hay una estimulación externa, pero por ejemplo, los dolores abdominales, los de los huesos o los sufrimientos de cáncer

terminal vienen de dentro del organismo. El fenómeno del **miembro fantasma** puede ser un ejemplo de dolor sin referencia externa. Cuando a una persona ha sido amputada no solo tiene la sensación de que el miembro está ahí sino que dicen sentir dolor.

2. El dolor no está determinado solo por el daño de los tejidos. Las emociones, las expectativas y la tensión influyen en el dolor.
3. La clasificación de la intensidad de los estímulos varía mucho en función de los sujetos. Clark y Clark aplicaron descargas eléctricas a sujetos nepaleses y occidentales y pidieron que informaran a qué intensidades del estímulo sentían “dolor extremo” o “dolor ligero”. La gráfica siguiente (Fig. 1) muestra los resultados de este experimento.

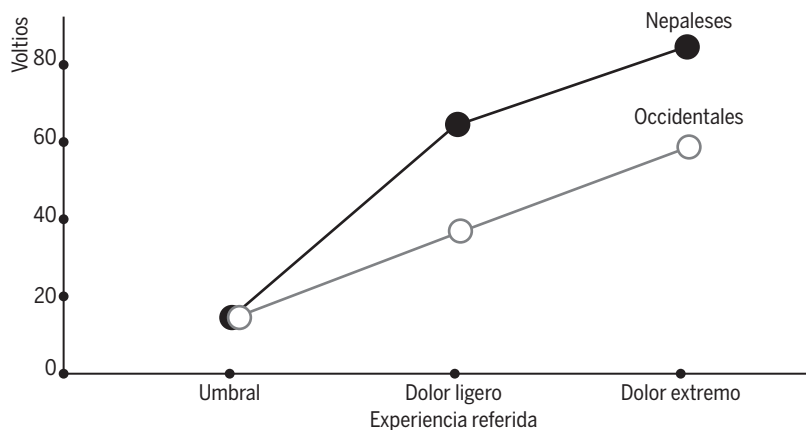


Fig. 1. Experimento de Clark y Clark sobre la percepción del dolor.

Al inicio, tanto unos como otros detectaban las descargas con la misma intensidad pero, a medida que avanzaba el experimento, los nepaleses necesitaban estímulos más fuertes para indicar dolor ligero y dolor extremo. Un análisis de los resultados por medio de un procedimiento basado en la teoría de detección de señales demostró que probablemente no habría habido diferencias entre los dos grupos de sujetos. Al parecer los sujetos toleraban grados más elevados de dolor antes de considerarlos ligero o extremo. Tal vez su cultura les enseña a soportar el sufrimiento sin quejarse.

4. El dolor puede tener distintos significados para personas diferentes.

Todos estos aspectos explican por qué es tan difícil describir el dolor o compararlo entre personas lo que lo hace, quizás, el más privado de nuestros sentidos.

¿Cómo podemos mejorar nuestra memoria?

Los métodos mnemotécnicos

Mucho se ha escrito desde la antigüedad sobre los métodos para mejorar la memoria. Son connotados los estudios de psicólogos sobre las llamadas memorias eminentes entre los que cabe señalar el trabajo de A. R. Luria con su sujeto Sherechovsky y el de J. D. Weinland con Finkelstein.

Un recurso mnemotécnico exitoso debe instaurarse al momento del aprendizaje o de la codificación y debe estar disponible en la recuperación para una buena decodificación. Por ejemplo, usted pudo haber seguido la sugerencia de

formar una imagen que represente el nombre de alguien a quien acaba de conocer. Esta mnemotecnica puede ser muy útil pero solo si la imagen es muy precisa. Imagine que usted conoce al doctor Arenas, del cual se forma una imagen de una escena en la playa. En encuentros subsecuentes con el doctor Arenas, la recuperación de esta imagen lo podría conducir a decodificar equivocadamente el nombre como el doctor De la Palma. Conserve en mente este riesgo mientras lee a continuación acerca de varias mnemotecnias desarrolladas para fortalecer la codificación de material nuevo.

A continuación les ofrecemos un conjunto de métodos para almacenar y recuperar recuerdos más eficientemente.

El método de los “loci”

La imaginería se ha utilizado por mucho tiempo como una mnemotecnica. Por ejemplo, los oradores de la antigua Grecia utilizaban una técnica denominada “loci” para preparar una oratoria: imaginaban el salón en el cual se daría el discurso y asociaban el material a recordar con ubicaciones espaciales diferentes en el lugar. Al dar el discurso, el orador miraba a las distintas ubicaciones del salón para recordar los puntos que debía decir.

Usted puede intentar el mismo procedimiento en cualquier situación que le exija recordar una lista memorizada por repetición; por ejemplo, una lista de encargos. Una variación sencilla del método de los loci es imaginar un paseo conocido y colocar cada artículo que necesite recordar en algún lugar del paseo. Utilizando el ejemplo de la lista de artículos comestibles, usted podría imaginar al jugo de naranja colgando de un árbol, las galletas en unos escalones, el pan flotando en una fuente, etcétera.

Estos ejemplos aprovechan otro principio de la imaginería que puede aplicarse para beneficio de la mnemotecnica. Las imágenes extrañas o inusuales se recuerdan con mayor facilidad que las imágenes más comunes, El efecto de la extravagancia ha sido estudiado ampliamente en la investigación de laboratorio, y el efecto parece derivar de la distinción en la recuperación. El efecto de lo inusual puede ser incorporado, de manera entretenida y útil en el uso que usted dé al método de los *loci* para mejorar su memoria para una lista de artículos.

Método en cadenas

Con el método en cadenas podemos recordar listas de palabras asignándoles un significado. Comúnmente lo que hacemos es inventar una historia que nos permita reunir todas las palabras a recordar. Mientras mejor podamos visualizar la historia, mejor. Mientras más absurda sea, mejor.

Ejercicios:

Lea las siguientes diez palabras.

- | | | |
|------------|----------------|--------------|
| 1. Un | 5. Delincuente | 9. De |
| 2. Policía | 6. Cuando | 10. Escapar. |
| 3. Arrestó | 7. Este | |
| 4. Al | 8. Trataba | |

Cubra la página y escriba todas las palabras que recuerde en orden correcto. Recordar estas palabras es fácil porque ellas están organizadas en una oración. No ocurre lo mismo con las dos listas siguientes.

Repita el ejercicio con las siguientes listas, primero con la de la izquierda.

1. Piloto
2. Control
3. Avión
4. Gomas
5. Aire
6. Sirena
7. Manguera
8. Informar
9. Archivos
10. Registro

1. Cronómetro
2. Bicicleta
3. Turista
4. Libro
5. Lapicera
6. Llave
7. Nave espacial
8. Grabador
9. Actor
10. Hombre forzado

Para hacerlo invéntese una historia, aunque sea absurda. Es importante que pueda visualizarla perfectamente.

Intente recordar de atrás hacia delante.

El método IRA (I=impresión, R=repetición y A=asociación) para nombres y rostros

- **Impresión:** cuando vea a alguien por primera vez, mírelo bien. Observe las características permanentes de su rostro: estructura ósea y el tamaño y la forma de la cabeza, los ojos, la nariz, las orejas y la boca, que pueden variar mucho de una persona a la otra. Es importante aprender a concentrarse en las características permanentes de una persona y no prestar mucha atención a las temporales.
- **Repetición:** una vez que imprimimos la imagen de alguien en nuestra mente debemos hacer lo mismo con su nombre. El primer paso es oírlo bien y después repetirlo en silencio para nosotros mismos.
- **Asociación:** buscar una asociación. Esto implica buscar una imagen con la cual podamos visualizarlo. Por ejemplo, si conocemos a alguien de apellido Castillo podemos imaginar cualquier casa castillo que conozcamos, buscarle una asociación con algún personaje real o ficticio, una rima, o el nombre de una marca.

Otras formas consisten en cambiar alguna letra del nombre o leerlo al revés. Por ejemplo, Pérez, se puede convertir en pereza, Velazco en peñasco, etc. O dividirlos en unidades, por ejemplo, Rocamora se convierte en roca mora, Pierantoni puede convertirse en piera de antoni, etcétera.

Las reglas son:

1. Escuche atentamente el nombre, si tiene duda pida que lo repitan o deletreen.
2. Repita el nombre varias veces, durante al conversación en voz baja.
3. Imprima las características más sobresalientes del rostro en su memoria,
4. Hágase una imagen visual con el nombre.
5. Relacione los rasgos físicos con la imagen que se formó del nombre. Cuanto más vívida y absurda sea, mejor.
6. Tómese examen en cuanto pueda después de conocer a la persona, escríbalo en cuanto pueda.

Con las fotos que aparecen a continuación ejercítense en esta técnica. El criterio, claro está, es que pueda recordar con eficiencia el nombre de la persona pasado un tiempo con solo “encontrarla”.



Esperanza Rocabruno

Jesús Doimeadios

Milasia Mercado

Víctor Goldenberg

¿Cuándo utilizar las mnemotecnias?

Aunque la mayoría de la gente parece creer que necesita mejorar su memoria, tales creencias no son realmente exactas entre personas sanas. Además, la memorización por repetición es extremadamente difícil y laboriosa para la mayoría de nosotros. Es como si la memoria no se hubiera desarrollado para servir a la memorización por repetición y cualquier ayuda en esta tarea es bienvenida. Las mnemotecnias antes descritas pueden ser de gran utilidad, pero la mnemotecnica no es una poción mágica para una memorización perfecta y fácil. Como se mencionó desde el principio, la mnemotecnica debe ser accesible y fácil de decodificar al momento de la recuperación para que en verdad resulte útil. Más aún, ahora usted puede ver que la mayoría de las técnicas mnemónicas requiere un pensamiento y esfuerzo considerables. Así, para cosas como listas de compras, le recomendamos que elabore una lista y la lleve consigo. Para otras actividades, como conferencias públicas y adquisición de vocabulario las mnemotecnias desarrolladas cuidadosamente y bien practicadas pueden ser de gran utilidad.

¿Todo lo que recordamos es una versión fidedigna de lo que en realidad ocurrió?

Los falsos recuerdos

A pesar de la nitidez con la cual una persona dice recordar un evento del pasado debemos tener en cuenta que su recuerdo puede ser muy diferente del evento real al que se refiere. Las personas pueden llegar a creer que vieron o escucharon cosas que nunca pasaron en realidad y los dos pasajes transcritos a continuación, uno de Gabriel García Márquez y otro del famoso psicólogo Jean Piaget pueden ilustrarlo.

La única discrepancia entre los recuerdos de todos fue sobre el número de muertos (*se refiere a la matanza de las bananeras por la fuerza pública. MMM*) que de todos modos no sería la única incógnita de nuestra historia.

Tantas versiones encontradas serían la causa de mis recuerdos falsos. Entre ellos el más persistente es el de mí mismo en la puerta de la casa con un casco prusiano y una escopetita de juguete, viendo desfilas bajo los almendros el batallón de cachacos sudorosos. Uno de los oficiales que los comandaba en uniforme de parada me saludó al pasar:

—Adiós, capitán Gabi.

El recuerdo es nítido, pero no hay ninguna posibilidad de que sea cierto. El uniforme, el casco y la escopeta coexistieron, pero unos dos años después de la huelga y cuando

ya no había tropas de guerra en Cataca. Múltiples casos como ese me crearon en casa la mala reputación de que tenía recuerdos intrauterinos y sueños premonitorios.

Esta otra narración proviene, como ya dijimos, del afamado Jean Piaget.

...uno de mis primeros recuerdos se remontaría, de ser cierto, a mi segundo año de vida. Aún puedo experimentar con la mayor claridad la siguiente escena en la cual creí hasta que tuve quince años de edad. Mi nana me llevaba en una carriola por los Campos Elíseos, cuando un hombre trató de secuestrarme, me sostuvo del cinturón que me sujetaba a la carriola en tanto que mi nana valientemente trató de interponerse entre el hombre y yo. Ella recibió varios arañazos y aún puedo recordarlos vagamente en su rostro. En seguida ya había un grupo de personas, un policía con una capa corta y una macana blanca se aproximó y esto hizo huir al atacante. Aún puedo ver esta escena, y aún puedo ser capaz de situarla cerca de una estación del metro. Cuando tenía aproximadamente quince años, mis padres recibieron una carta de mi antigua nana diciendo que se había convertido al Ejército de Salvación. Deseaba confesar sus errores pasados, y en particular deseaba regresar el reloj que se le había dado como recompensa en aquella ocasión. Ella había inventado toda la historia, incluyendo el detalle de los rasguños. Por tanto, debo haber escuchado cuando era un niño la narración de esta historia en la cual creyeron mis padres y la proyecté en el pasado en forma de una memoria visual.

“¿A qué hora salió de la casa hace hoy cinco años?”

Los psicólogos tratamos de estudiar los fenómenos de recuperación a través de situaciones experimentales en los que se brinda a los sujetos **claves** para ayudarlos a recordar ya que el estudio de los recuerdos espontáneos es muy difícil. Cuando se le ofrecen a los sujetos estas **claves** se hace más probable el recuerdo de un material particular lo que nos induce a pensar que el material está “almacenado” pero no estaba “disponible” por lo que, sin la ayuda de la clave, no era posible recuperarlo. Casi cualquier cosa puede servir de clave para el recuerdo: un color, una imagen, una palabra, un olor o un sabor.

Un ejemplo de claves para recordar lo que nos ha ocurrido es la utilización de días especiales, de eventos especiales en nuestras vidas: el día de nuestro cumpleaños, el de nuestra boda, una graduación, etc. Para demostrar cómo funcionan las claves le hago a mis alumnos preguntas tales como: “¿qué hacía Ud. hace 3 años el primer día de clases? La mayoría de ellos sonríen con escepticismo pero al cabo del tiempo y de mi insistencia: “inténtelo de cualquier manera”, lo logran. Típicamente lo que ocurre es que van tratando de acceder a ciertas informaciones que le permiten, al cabo de un tiempo de esfuerzo, contestar a la pregunta.

El proceso transcurre aproximadamente de la siguiente manera:

Alumno: Hace tres años estaba ya estudiando preuniversitario en tal escuela, ...empezaba el segundo año ...después de unas vacaciones en las que ...sí, creo que estuvimos con la familia en X... Bueno, entonces estaba en la escuela y el primer día de clases en esa escuela... el director era... “Y” y nos presentaron a la maestra guía... sí, creo que puedo recordar aquel día como si lo estuviera viviendo de nuevo.

O sea, lo que hacemos es buscar en nuestra memoria eventos que sobresalgan o **claves**. Recordar lo que pasó hace tres o cinco años no es tarea fácil.

Le parece que puede responder a la pregunta:

“¿A qué hora salió de la casa hace 5 años?”.

Pruebe con sus conocidos. ¿Cuáles fueron sus reacciones? ¿Pudieron responder a su pregunta? ¿Qué clave o claves utilizaron? Las claves no son escogidas al azar son, de hecho como hemos dicho, hitos importantes en nuestras vidas. Pero no son inmutables: las claves se alteran en el transcurso de la vida principalmente por dos circunstancias. La primera se refiere a la manipulación que hacemos de esas claves. De manera típica ellas primero tienen exceso de detalles y paulatina e inconscientemente vamos minimizando algunos de los detalles en la medida que vamos compartiendo esa clave con los demás y, en correspondencia, vamos reforzando otros. La segunda fuente de cambio es la resignificación de la clave o el cambio en su significado: el día de la boda de una pareja puede ser una clave llena de afecto positivo y más tarde por alguna circunstancia (por ejemplo, el divorcio) puede recordarse como una experiencia desagradable que provoca, puede ser, la emergencia de nuevos detalles acorde con ese nuevo significado.

¿Duran por siempre los recuerdos?

Según una encuesta informal realizada por Elizabeth Loftus y relatado en su libro *Memoria* la mayoría de las personas piensan que “todo lo que aprendemos es almacenado de forma permanente en la mente, aunque algunas veces los detalles particulares no están accesibles. Con el uso de la hipnosis, la represión, las drogas de la verdad o de otras técnicas especiales, esos detalles inaccesibles podrían tal vez ser recuperados”. La razón por la que las personas piensan de esa manera se refiere en la mayoría de los casos a la recuperación espontánea de recuerdos de personas o situaciones en las cuales no se había pensado en largo tiempo como si “salieran de la nada”.

En realidad, la evidencia en casos de hipnosis, de drogas, permite suponer que en realidad se trata de reconstrucciones de experiencias pasadas o de construcciones en el momento del reporte que tiene poca o ninguna semejanza con la experiencia anterior. Los recuerdos provocados por estos métodos parecen estar tan sujetos a distorsión, tanto como los recuerdos que se producen naturalmente.

Los reportes de “recuerdos” que ocurren en esas circunstancias resultan no ser recuerdos de cosas que ocurrieron en realidad sino el producto de un proceso el cual llamamos reelaboración; este es un tipo de error que ocurre cuando tratamos de recordar algo que, en realidad, nos ha ocurrido. Cuando podemos recordar unos cuantos hechos los utilizamos para reconstruir otros que *probablemente sucedieron*. Es decir, hacemos inferencias de hechos que pueden o no haber sucedido. Con fragmentos de nuestros conocimientos anteriores completamos o rellenamos nuestro conocimiento incompleto de las cosas que nos ocurren en el momento presente.

Por ejemplo, si vemos un coche detenido en la calle y al lado una persona inconsciente en el suelo, suponemos que esa persona fue lanzada del coche detenido o atropellada. En realidad solo vimos a la persona en el suelo y al coche detenido y quizás después nos enteremos de que el hombre en el suelo había sufrido un desmayo justo en el momento en que pasaba a baja velocidad el coche, que, en realidad, se detuvo a auxiliarlo. Los dos fragmentos iniciales fueron integrados en un conocimiento completo y se creó un “recuerdo” del hecho en donde participaron como importantes protagonistas el conocimiento previo, nuestras expectativas, los prejuicios, que contribuyeron al proceso de rellenado que condujo a una recuerdo distorsionado.

En el caso de la hipnosis a la que muchas personas le atribuyen poderes especiales para poder llegar hasta los recuerdos más recónditos, ha fallado. En un experimento se mostró a los sujetos un accidente entre una bicicleta y un auto. Posteriormente algunas personas fueron hipnotizadas y otras no. Se les dijo a las hipnotizadas que bajo la hipnosis les sería posible ver de nuevo el accidente en su totalidad con tanta nitidez como la primera vez, solo que en esta ocasión serían capaces de retardar la acción o de observar en detalle aquellos aspectos que eligieran. El resultado fue que las personas hipnotizadas cometieron más errores y fueron más susceptibles a las preguntas que les formularon que las otras. Puede decirse que este estudio demostró que la hipnosis no reduce la dificultad para recuperar información, ni tampoco permite que recuperen recuerdos verídicos. Por el contrario, las personas en estado hipnótico son más sugestionables. Cuando se les sugería que reportaran algún detalle, como por ejemplo, la placa del automóvil, no solo se les indujo a decir que lo habían visto, sino también, a reportar detalles parciales de la placa que en realidad no se detallaba en la escena. Una persona indicó que la placa era del estado “x” y que tenía una letra determinada en su composición.

Cuando se sugirió algún tipo de detalle, por ejemplo, que el cabello del personaje principal era rubio, cuando en realidad era negro, las personas hipnotizadas recordarían “el cabello rubio” del personaje. Cuando se les mostró de nuevo la película se mostraron realmente perturbados.

En conclusión, esto significa que nuestros recuerdos son, en alguna medida, frágiles en ningún caso “eternos” ya que ellos son alterados, transformados, distorsionados, después que han sido preservados. Nuestra memoria no es perfecta y esas distorsiones pueden ser alarmantes ya que pueden sugerir que tengamos recuerdos de eventos que nunca ocurrieron. Veamos cómo podemos acercarnos al fenómeno de las modificaciones de la memoria a través de un experimento.

¡Ud. ha sido seleccionado para ser sujeto de un experimento!

Le rogamos SEGUIR AL PIE DE LA LETRA LAS INSTRUCCIONES QUE SE LE DAN. Ello redundará en los resultados que se obtengan y en su propio aprendizaje.

Lea cada oración, cuente hasta cinco, responda para sí a la pregunta. Siga con la siguiente oración.

La niña rompió la ventana del portal.	¿Qué rompió?
El árbol en el patio delantero daba sombra al hombre que fumaba su pipa.	¿Dónde?
La loma estaba marcada.	¿Estaba qué?
El gato, que huía del perro que ladraba, saltó sobre la mesa.	¿De qué huía?
El árbol era grande.	¿Era qué?
El carro viejo subió la loma.	¿Qué hizo?
El gato que huía del perro saltó sobre la mesa.	¿Dónde?
La niña que vive al lado rompió la ventana del portal.	¿Dónde vivía?
El carro empujó el trailer.	¿Qué hizo?
El gato herido estaba huyendo del perro que ladraba.	¿Estaba qué?
La niña vive al lado.	¿Quién?
El árbol daba sombra al hombre que fumaba su pipa.	¿Quién daba?
El gato herido saltó sobre la mesa.	¿Quién saltó?

La niña que vive al lado rompió la ventana grande.	¿Rompió qué?
El hombre estaba fumando su pipa.	¿Quién fumaba?
El carro viejo subió la loma marcada.	¿El qué?
La ventana grande estaba en el portal.	¿Dónde?
El árbol grande estaba en el patio delantero.	¿Qué estaba?
El carro que empujaba el trailer subió la loma marcada.	¿Qué hizo?
El gato subió sobre la mesa.	¿Dónde?
El árbol grande en el patio delantero daba sombra al hombre.	¿Qué hizo?
El carro que empujaba el trailer subió la loma.	¿Qué carro?
El perro estaba ladrando.	¿Estaba qué?
La ventana era grande.	¿Era qué?

iPare! Cubra con una hoja las oraciones anteriores. Lea las oraciones que se le presentan a continuación y decida: si la oración está en la lista precedente marque "vieja", si no está en la lista anterior, marque "nueva".

	NUEVA	VIEJA
El carro subió la loma.		
La niña que vive al lado rompió la ventana.		
El viejo que estaba fumando la pipa subió la loma marcada.		
El árbol estaba en el patio delantero.		
El gato herido, huyendo del perro que ladraba, saltó a la mesa.		
La ventana estaba en el portal.		
El perro que ladraba saltó sobre el carro viejo en el patio delantero.		
El árbol en el patio delantero daba sombra al hombre.		
El gato huía del perro.		
El carro viejo empujaba al trailer.		
El árbol grande del patio delantero daba sombra al carro viejo.		
El árbol grande daba sombra al hombre que fumaba su pipa.		
El gato herido huía del perro.		
El carro viejo, empujando el trailer, subió la loma.		
La niña que vive al lado rompió la ventana grande del portal.		
El árbol grande daba sombra al hombre.		
El gato huía del perro que ladraba.		
El carro era viejo.		
La niña rompió la ventana grande.		
El gato herido huyó del perro que labraba que saltó sobre la mesa.		
El gato herido, huyendo del perro, saltó sobre la mesa.		
El carro viejo empujando el trailer subió la loma marcada.		
La niña rompió la ventana grande del portal.		
El gato herido que rompió la ventana del portal subió al árbol.		
El árbol dio sombra al hombre.		
El carro subió la loma marcada.		
La niña rompió la ventana.		
El hombre que vive al lado rompió la ventana del portal.		
El árbol grande del patio delantero daba sombra al hombre que estaba fumando su pipa.		
El gato estaba herido.		

¿Cuáles son sus resultados?

¿Cuántas oraciones son nuevas? _____

¿Cuántas oraciones son viejas? _____

Vuelva a las listas de oraciones y comprobará que ninguna oración es igual, o sea, TODAS SON NUEVAS.

Los sujetos tienden a decir que algunas son viejas porque codifican la idea esencial de cada una de las oraciones y dejan de lado su forma gramatical.

Esta experiencia es ilustrativa de las modificaciones que sufre la memoria

¿Cómo se llama... esto es un...?

El fenómeno de: "lo tengo en la punta de la lengua".

¿Encuentra a alguien en la calle cuyo nombre está seguro de saber, pero por mucho que lo intenta no puede recordarlo? Consigue nombrar algunos nombres, pero tiene la certeza de que no es ninguno de ellos, pero tiene la sensación de que está en la pista correcta. Intenta recordar dónde la conoció hasta que una fiesta le viene a la mente y "da" con el nombre correcto. Escenas angustiantes como esta son comunes en nuestras vidas y se conocen con el nombre del fenómeno de "lo tengo en la punta de la lengua". Este se describe como una situación en la que una persona no puede recuperar un nombre, una palabra, un evento que tiene la certeza de saber. La solución puede venir enseguida o después de intervalos variables de tiempo, a veces nunca. Se le reconoce como una evidencia de la codificación múltiple de los eventos de nuestra memoria.

Cuando le presentaron a un grupo de 56 estudiantes universitarios 45 definiciones de palabras raras como ápside, sampán, sextante, ámbar y se les pidió que nombraran las palabras correspondientes a esas definiciones encontraron un total de 360 fenómenos de ese tipo.

Los investigadores concluyeron, a través del tipo de errores que los sujetos cometieron, que las personas codifican el material a recordar recurriendo a los sonidos y al significado de las palabras; 48 % de los sujetos mencionaron una palabra que tenía el mismo número de sílabas que la palabra exacta, 57 % adivinaron la letra inicial, y un número bastante grande de sujetos, dieron con el sonido inicial final de la palabra exacta.

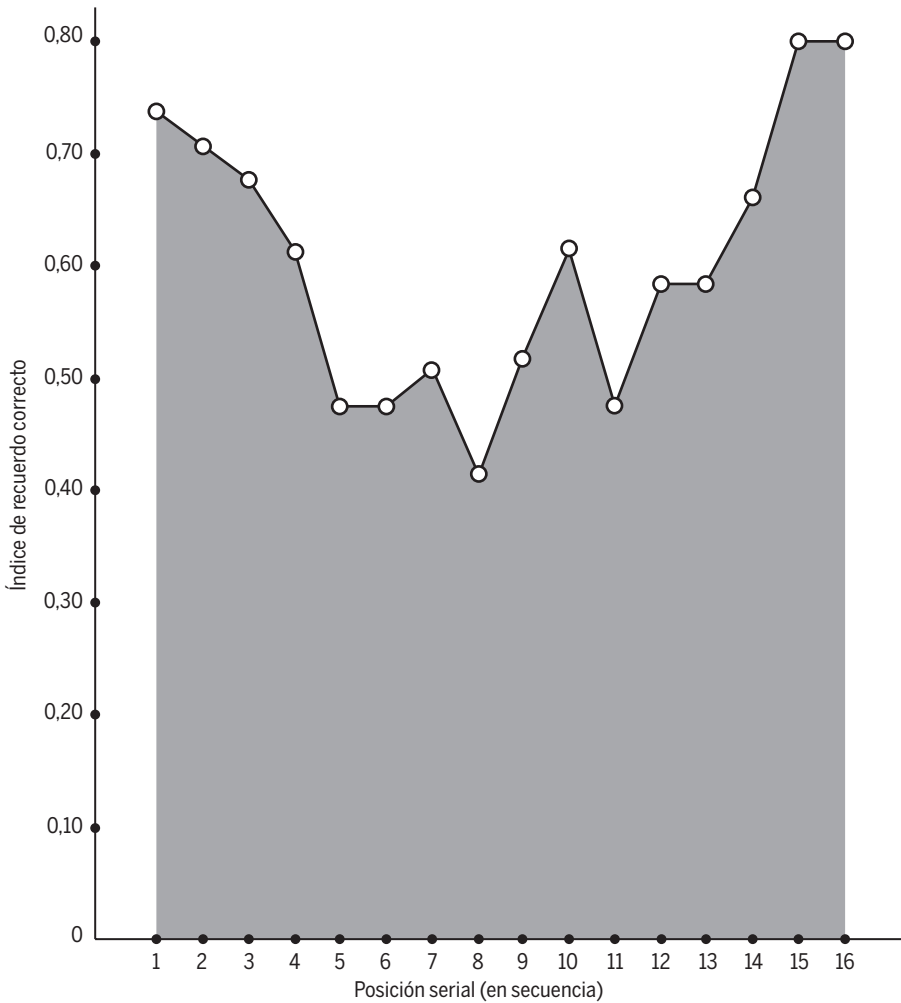
¿Por qué recordamos mejor los primeros y los últimos elementos de una lista?

Imagine Ud. el siguiente caso. Dos compañeras de cuarto, María y Julia planean hacer una fiesta. María irá de compras, en tanto que Julia cocinará. A la salida de su trabajo María pasa por el mercado y advierte que ha olvidado la lista de artículos que debía comprar. Llama a Julia y le pide que le lea la lista. En vez de escribirla, María insiste en que será capaz de recordarla si Julia se la dice. Esta repite: "huevos, mantequilla, galletas, hamburguesas, catsup, pimienta, cebollas, leche, queso, pan, maní y pepinillos".

Al colgar el teléfono, María toma un lápiz y escribe la lista que Julia le leyó, en la forma que la recuerda. Cuando termina las compras María lleva la bolsa de artículos a casa y se la da a Julia. Al vaciar la bolsa Julia exclama disgustada: "Y cómo voy a preparar las cosas! ¡Olvidaste el catsup, la pimienta, las cebollas y la leche!".

¿Tiene María una memoria muy mala? Tal vez no. De hecho ella ha ilustrado un ejemplo clásico: cuando se da a las personas una lista de cosas a recordar, aquellas al principio y al final de la lista son correctamente recordadas, en tanto que

las cosas en la mitad de la lista son recordadas deficientemente. Al hecho de que los primeros elementos de una lista se recuerden con mayor probabilidad se le conoce como "efecto de primacía". Al hecho de que haya una alta probabilidad de recordar los elementos al final se conoce como "efecto de recencia".



Porcentaje medio de recuerdo correcto en función de la posición en la serie.

El efecto de la posición de un elemento en la serie de palabras a recordar se explica por el hecho de que los elementos al final de la lista se encuentran en la memoria a corto plazo y los iniciales tuvieron una mayor oportunidad de pasar a la memoria a largo plazo porque al ser los primeros tuvimos la oportunidad de repetirlos y dedicarles toda nuestra atención. En cuanto a los elementos intermedios que son los menos recordados se supone que reciben el efecto inhibitorio de los elementos iniciales (proactivamente) y los finales (retroactivamente). Puede haber algún elemento intermedio que se recuerde, en ese caso es probable que tenga alguna connotación especial para el sujeto, que sea sobresaliente. El hecho de que un elemento diferente en un material sea más fácil de recordar ha sido llamado efecto "von Restorff".

► *Este es un tipo de los mal llamados "test de inteligencia" que aparecen en revistas, páginas web, etc. Totalmente descontextualizados, y sin fundamento científico alguno, lo único que en realidad logran es hacer un poco de ejercicio mental... que nunca viene mal. Anímate a hacer ejercicios.*

Test inteligencia (razonamiento verbal)

Completa la frase:

_____ es a JOSÉ COMO ANTONIO es a _____

- Pepe - Panto. Ñico - José.
 Toni - José. Pepe - Ñico.

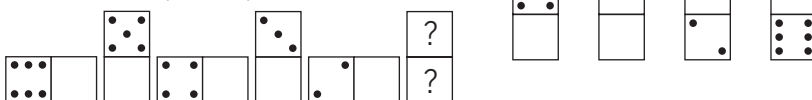
Test inteligencia (razonamiento numérico)

¿Qué número completa la serie: 6, 1, 8, 3, 10?

- 4 5 12 7

Test inteligencia (lógica)

¿Qué dominó falta para completar la serie?



Test inteligencia (razonamiento)

Un camión ha tardado 8 horas en recorrer 640 km. ¿A qué velocidad ha ido?

- 100 km/hora. 80 km/hora.
 640 km/hora. No se puede saber.

Test inteligencia (razonamiento)

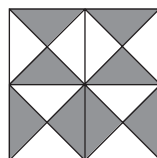
Un campo de golf de 10 000 m² es vendido por un total de 400 000 euros.

¿Cuánto costó el m²?

- 400 euros. 40 euros. 0,4 euros. 0,025 euros.

Test inteligencia (lógica y espacial)

¿Cuántos triángulos hay en esta figura?
 (cuidado, solo 2 de cada 10 personas encuentran la respuesta correcta)



8.
 16.
 36.
 44.

Test inteligencia (lógica)

FALSEAMIENTO es al n° 123452675890 como el n° 1267372 es a la palabra:

- faltista. familia.
 fantasear. fastidio.

Test inteligencia (lógica verbal)

Cada uno de tres hermanos tiene hermana, ¿cuántos son entre todos?

- Tres. Seis.
 Cuatro. Nueve.

Las inteligencias humanas

Zoe Bello

El bienestar como aspiración humana de todos los tiempos lleva implícito la realización exitosa de nuestros proyectos. En este sentido, las personas se preguntan en qué dirección orientar sus recursos, cuales movilizar, en cuales fuerzas confiar, qué los hace competentes o qué los diferencia de otros en el logro de sus empeños.

El comprender y poder explicar el éxito de la conducta humana, ha ocupado a estudiosos durante largos años y desde distintas posiciones han coincidido en asociar el término inteligencia a la garantía para un desempeño exitoso.

Con el propósito de disponer de una definición de base, proponemos formular la inteligencia en términos de: *conjunto de propiedades que permiten la realización exitosa de una o varias actividades encaminadas esencialmente a la asimilación de la cultura o la producción de un producto de valor social.*

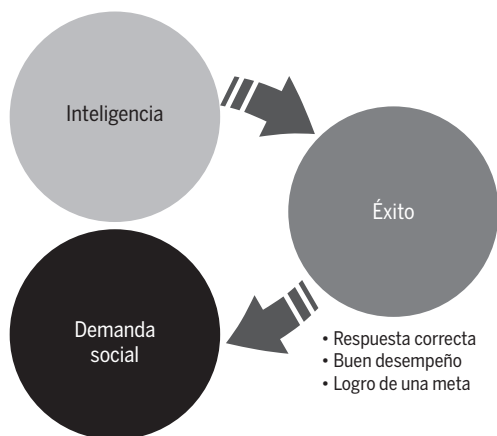


Fig.1.

El estudio de la inteligencia ha sido uno de los temas más característicos de la Psicología, y aunque muchos se han acercado a ella con la intención de descubrir sus secretos, aún no se cuenta con un concepto de lo que significa ser una persona inteligente que satisfaga a todos.

Paradójicamente toda persona tiene de forma implícita una idea, que pudiéramos llamar su propia teoría, acerca de la inteligencia. Cualquiera cómodamente puede explicar en qué consiste, o cuál es su origen y así algunos consideran que la suerte está echada en la dotación genética, mientras otros añaden una

buena dosis de educación y esfuerzo personal. Muchos aceptan el rendimiento escolar o el solo hecho de tener una profesión como la expresión de una persona inteligente. Pero el camino para llegar a conclusiones sobre estos temas es cuanto menos trabajoso, cuando se trata de dar respuestas científicas. Esto se debe a que la inteligencia es un fenómeno complejo y multifacético lo que explica que su estudio sea abordado desde distintas posiciones. Las distintas definiciones han tratado de ofrecer términos abarcadores que permitan explicar sus orígenes y composición, es decir, cuál es el mapa mental que subyace al acto inteligente. Los estudiosos del tema, que también parten de una teoría, deben avalar esta con hechos, para lo cual han de acumular un razonable cuerpo de datos consistentes en ejecuciones de tareas que requieran un funcionamiento inteligente, según los marcos de la teoría. El alcance de las distintas teorías es siempre incompleto, cada propuesta de explicación tiene sus limitaciones, lo que da lugar a la aparición de nuevos intentos. Las distintas propuestas se apoyan en resultados consolidados de las ciencias en cada momento, que permiten avanzar en formulaciones más precisas y abarcadoras.

Aunque la meta de contar con un concepto que satisfaga todas las exigencias no se haya logrado (y quizás no se logre) el recorrido hacia ella ha sido fascinante y hoy se dispone de información relevante que sirve de sustento a una práctica fructífera basada en evidencias que permiten caracterizar en buena medida el comportamiento inteligente y brinda a los psicólogos, padres, maestros y la comunidad en general, la explicación de un fenómeno que todos desean comprender.

Resulta interesante que, tanto las personas no profesionales de la materia, como los dedicados al tema, coinciden en una serie de atributos que unos y otros le confieren a la inteligencia donde se destacan la capacidad de razonamiento y resolver situaciones complejas, la capacidad verbal, aprender de la experiencia y ofrecer respuestas que impliquen un ajuste social.

En el caso particular de las definiciones ofrecidas por los especialistas del tema, es conveniente tener en cuenta, que las ideologías imperantes y contextos sociales en cada momento, condicionan dichas definiciones, así como la práctica que de ellas se desprenden han estado sujetas a las demandas de su tiempo.

Enfrentando el desafío de la brevedad, trataremos de presentar en un apretado recorrido, aquellos aspectos que puedan ser atractivos para un interesado en el tema y estimular un estudio más profundo del mismo a través de las obras que han legado los estudiosos que prestigian esta rama de la Psicología.

Tradicionalmente la inteligencia se ha concebido como una capacidad general, para el razonamiento lógico, abstracto, ya sea matemático o lingüístico, que permite la solución de problemas complejos, por lo que ella resulta un buen predictor del rendimiento en la escuela, y la manifiestan en alto nivel, científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y también poetas o escritores. Está presente en los niños que resuelven y analizan con facilidad problemas de lógica y matemáticas y realizan con entusiasmo cálculos numéricos, también en aquellos a los que les gusta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y que aprenden con facilidad otros idiomas.

La evaluación de esta inteligencia se ha realizado por medio de los test de inteligencia, los popularmente llamados "psicométricos" que ofrecen un valor de la capacidad mental en términos de Cociente Intelectual o CI que de alguna manera ofrece un ordenamiento de los individuos según el grado de inteligencia que posean, mostrando cuan inteligente es un individuo en comparación con otros.

Las puntuaciones ofrecidas por los test han provocado siempre valoraciones muy controvertidas, y sin negar su utilidad, es cierto que la interpretación o real comprensión de lo que ellas expresan es a veces confusa, pues no indican exactamente una conducta a seguir respecto al evaluado. Por ejemplo, ¿qué debe hacer un padre o maestro respecto a un escolar que obtiene un CI de 80 ó 110?

Significa que ¿uno es más inteligente que el otro?, ¿corresponde esa puntuación con el desempeño del escolar? Se puede decir que poseer un alto CI resulta ventajoso, ya que muchas actividades requieren de un buen nivel de razonamiento para la toma de decisiones, pero no significa que un bajo CI garantice el fracaso en la vida.

Se ha entendido además, que esta inteligencia lógica, llamada también para la escuela, está dada en gran medida por factores genéticos, que la heredamos fundamentalmente de nuestros padres, lo cual provoca en ocasiones una actitud algo pasiva en los educadores que se resignan a observar el desempeño convencidos de que con lo que se trae, no hay mucho que hacer, apoyados en la idea de que no se puede ir en contra de la naturaleza.

Sin embargo, muchos investigadores han cuestionado el concebir la inteligencia referida solo al razonamiento lógico medido en los test, así como la idea de que la misma esté determinada fundamentalmente por los factores genéticos. Hoy las concepciones más contemporáneas, consideran que la inteligencia tiene un carácter multidimensional y se habla en términos de las inteligencias. Se trata de una visión más amplia del comportamiento inteligente que tiene en cuenta otros espacios de actuación y muchos otros factores en su determinación.

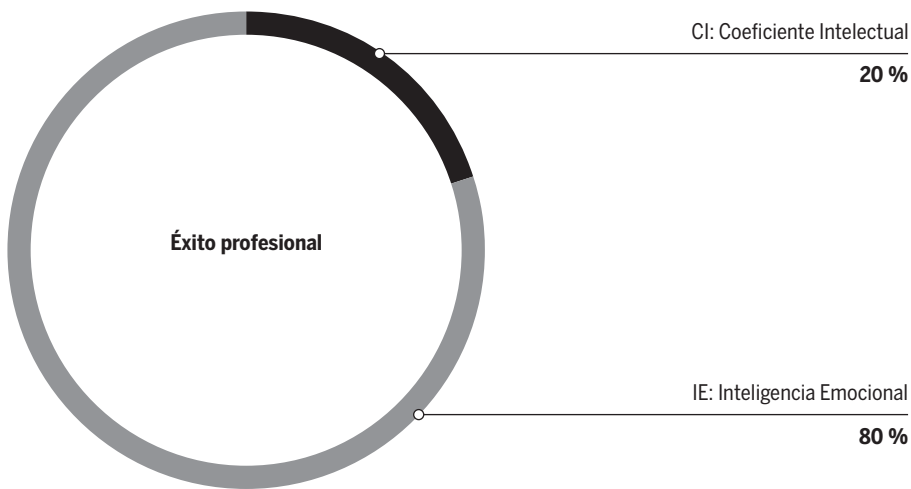


Fig. 2.

Una propuesta interesante y de gran salida a la práctica educativa es la teoría de las Inteligencias Múltiples, que propone la existencia de inteligencias para diferentes ramas del quehacer humano.

En esta propuesta se enfatiza la inteligencia como la capacidad que permite resolver problemas y/o crear productos socialmente relevantes en distintos contextos. Así como problemas a resolver pueden ser considerados cuando un niño es capaz de anticipar el final de una historia o cuando un ama de casa logra zurcir una pieza de ropa, y como productos de la creación intelectual se

contempla, tanto la propuesta de una teoría científica como el diseño de una campaña publicitaria.

Partiendo de estos presupuestos se propone la existencia de al menos ocho inteligencias que son: la inteligencia lógico-matemática, la lingüística, la cinético-corporal, la espacial, la musical, la naturalista y las inteligencias personales: intrapersonal e interpersonal. Una idea resumida de las distintas inteligencias sería:

- **LÓGICO-MATEMÁTICA:** es la inteligencia de los científicos y de los niños con facilidad para los cálculos numéricos.
- **LINGÜÍSTICA:** presente en escritores, poetas, periodistas y oradores y niños con facilidad para leer, redactar, aprender idiomas.
- **CORPORAL-CINESTÉSICA:** que caracteriza a atletas, bailarines, cirujanos, artesanos y niños que se destacan en actividades deportivas, danza y expresión corporal.
- **ESPACIAL:** la inteligencia de pilotos, marinos, escultores, pintores, arquitectos y niños que estudian mejor con gráficos y esquemas.
- **MUSICAL:** que manifiestan compositores, cantantes, músicos y niños que se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías.
- **NATURALISTA:** la exhiben labradores, botánicos, cazadores, ecologistas y niños que les gusta investigar características del mundo natural.
- **INTRAPERSONAL:** caracteriza a teólogos, filósofos, psicólogos y niños reflexivos y que suelen ser consejeros de sus pares.
- **INTERPERSONAL:** presente en actores, políticos, buenos vendedores, docentes exitosos y niños que disfrutan trabajando en grupo y que son convincentes en sus negociaciones.

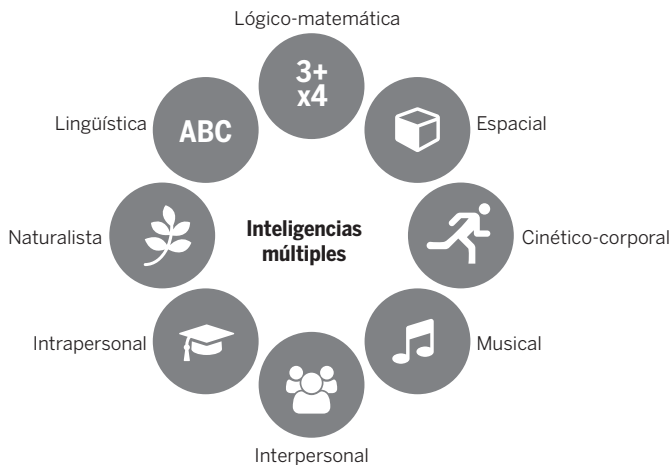


Fig. 3.

La lista propuesta reafirma la idea de que hay muchas maneras de llegar al éxito y muchas inteligencias diferentes que pueden ayudar a lograrlo.

Contrario a la práctica convencional, se considera que la mejor vía para la evaluación de estas inteligencias no es la aplicación de los test tradicionales, ni

la solución de tareas de papel y lápiz, si no, observar a los niños en un entorno más natural, donde dispongan de materiales familiares que le permitan mostrar sus perfiles intelectuales, preferencias y fortalezas, lo que puede aportar indicadores a tener en cuenta para mejorar las oportunidades y opciones de educación. De esta manera, la contribución más importante que puede hacer la educación es ayudar al escolar a acceder a un campo en el que sus inteligencias se desarrollen más plenamente, donde se sienta satisfecho y capaz.

La propuesta de las Inteligencias Múltiples responde a una nueva visión en los estudios sobre la inteligencia, donde se tiene en cuenta la inclusión de los elementos afectivos o psicológicos.

En esta dirección se defiende la importancia de tener en cuenta otras dimensiones de la Inteligencia y se habla de la inteligencia práctica, la inteligencia creativa, e inteligencia emocional, entre otras. La idea fundamental es destacar que las diferencias entre las personas no se refieren solo a las posibilidades de razonar mejor o peor desde el punto de vista lógico, o con los números y las letras, sino que estas diferencias abarcan otros aspectos que permiten una mayor comprensión del desempeño de las personas, de los niños en la escuela, y en la vida en general.

La inteligencia práctica, por ejemplo, se focaliza a cómo nos ajustamos al medio o lidiamos con el entorno en la búsqueda de un mayor rendimiento, se trata de la aplicación de lo que sabemos en la solución a los problemas cotidianos, es la inteligencia que permite “saber” por ejemplo, cómo escribir un mensaje efectivo, qué decir en un momento determinado, es llamada también “inteligencia de la calle”, por lo que en ella no intervienen solo las habilidades intelectuales, si no también las actitudes y habilidades emocionales. Los niños que se destacan por este tipo de inteligencia, tienden a juzgar, evaluar, contrastar, se interesan por encontrar el aspecto práctico de lo que estudian o le enseñan en la escuela, y cuando esto no les resulta claro, pierden interés por los contenidos escolares.

Aunque la relación entre inteligencia y creatividad es un tema de discusión entre los estudiosos, muchos coinciden en que son fenómenos que se entrelazan distinguiendo en la creatividad el razonar que pudiéramos llamar inteligente, pero enfocado más a las soluciones de tipo novedosas, no convencionales que algunos llaman inteligencia creativa. Esta es el tipo de inteligencia que caracteriza a los escolares curiosos, interesados por saber no solo la respuesta correcta para distintos problemas, sino por explorar otras posibles respuestas, probar otros caminos, y el enfrentarse a un problema nuevo los estimula a imaginar, inventar, o suponer, lo cual rompe a veces con las rutinas docentes o lo exigido en clase. Estos escolares son calificados a veces de cuestionadores o inconformes y ellos por su parte, se pueden sentir cohibidos y finalmente aburridos, cuando su manera de pensar no puede ser libremente expresada.

Esta dimensión práctica o creativa de la inteligencia se manifiesta en cualquiera de las inteligencias mencionadas anteriormente, pero ello no ha sido muy tenido en cuenta por la escuela tradicional que ha privilegiado la dimensión o aspecto más lógico o formal y en ocasiones los escolares cuyas fortalezas radican en un pensamiento práctico o creativo, no son considerados inteligentes, sino más bien “niños problemas”.

Lo anterior llama la atención hacia la necesidad de reformular las nociones acerca de la inteligencia teniendo en cuenta la complejidad y variedad de recursos que hacen posible la solución de problemas en distintos escenarios para dar respuesta a las distintas demandas sociales.

En esta dirección, hoy se enfatiza la participación de las emociones en la solución inteligente de las tareas que impone la vida. Es que en la actualidad no solo se nos juzga por nuestras habilidades para comprender ideas complejas o resolver tareas que exigen distintas formas de razonamiento, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.

La teoría de la Inteligencia Emocional (IE), dirige la atención a características emocionales más que a académicas y propone considerar el dominio de las emociones propias y el adecuado manejo de la de los otros en la relación interpersonal, como recursos inteligentes. La inteligencia emocional se refiere entonces, a la capacidad de comprender los sentimientos propios, conocer los ajenos y utilizarlos para guiar nuestros actos y pensamientos.

La propuesta de la inteligencia emocional emerge como respuesta a las demandas que las nuevas condiciones sociales le imponen al desempeño exitoso en diversas esferas del quehacer humano, en el que resulta un nuevo criterio de excelencia. El interés por la inteligencia emocional como una nueva forma de ser inteligente, se justifica entre otras causas, por la falta de valor predictivo del CI fuera del contexto académico y el panorama social mundial caracterizado por conductas que dejan mucho que desear acerca del supuesto comportamiento inteligente de las personas de hoy.

Esta inteligencia hace referencia a competencias emocionales como:

- La autoconciencia y autoconfianza.
- La autorregulación; autocontrol emocional, adaptabilidad, iniciativa y perseverancia en obtención de metas.
- Habilidades sociales como la empatía, mediación de conflictos, liderazgo, persuasión, promover cambios.

No se pretende negar el papel de la llamada inteligencia intelectual, es decir, obviar la función de la razón, sino más bien buscar una relación de armonía entre esta y la emoción, pero si destacar que hay un conjunto de tareas que no pueden quedar solo en manos del intelecto para su solución y en las cuales la regulación emocional juega un papel protagónico.



Posiblemente todos hemos sido testigo del adecuado ajuste a la realidad alcanzado por personas que no se destacan por un alto CI. Al mismo tiempo, nos asombran las conductas erráticas de aquellos que exhiben un alto desarrollo intelectual, ante situaciones de la vida cotidiana y a pesar de una alta preparación, en ellos son frecuentes conductas como:

- el desbordamiento afectivo ante una situación de conflicto;
- la incapacidad para incorporarse a un grupo;
- no saber lidiar con las diferencias;
- la falta de conciencia de las propias reacciones emocionales, sus causas y consecuencias;
- acudir a medios nocivos para contrarrestar el efecto de las emociones negativas que provocan las situaciones perturbadoras.

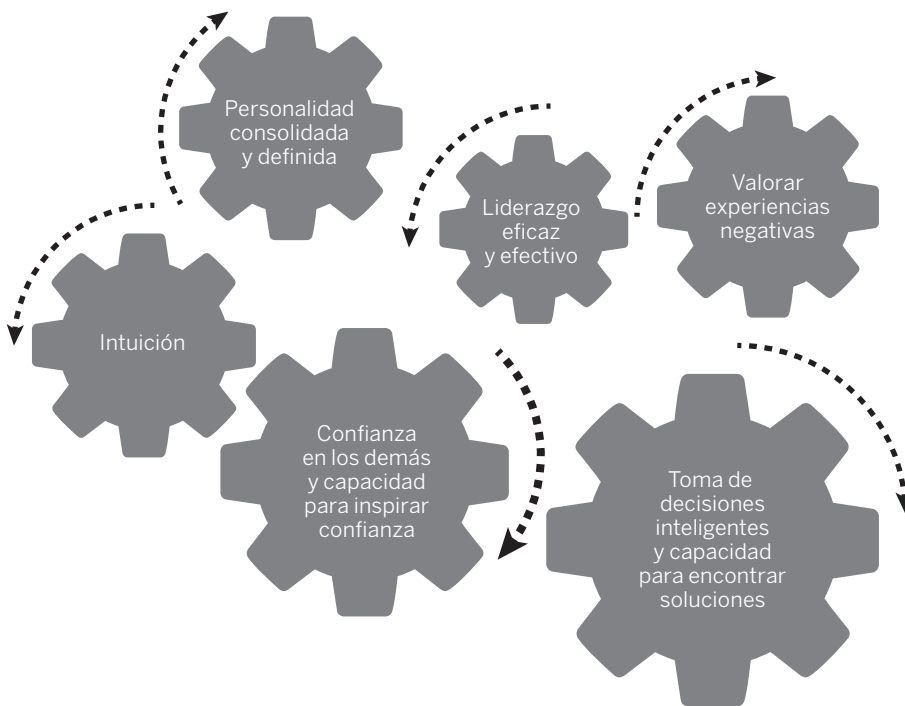


Fig. 5.

Una gran cantidad de estudios han mostrado la importancia de la inteligencia emocional y su relación con diferentes ámbitos como el estrés ocupacional, el ajuste psicológico y emocional, la percepción de satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones interpersonales.

La esfera escolar ha sido un ámbito de especial interés donde las investigaciones apuntan a una fuerte relación entre las capacidades emocionales y el rendimiento académico y el ajuste socioemocional al escenario escolar en general.

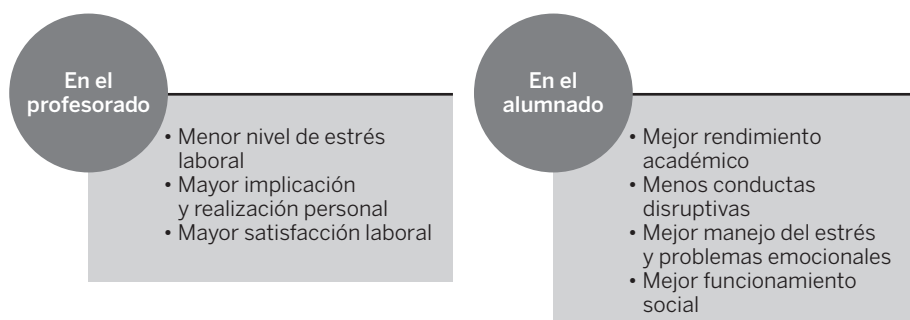


Fig. 6.

De especial interés resulta que estas capacidades emocionales pueden ser educadas, lo que ha dado lugar a la puesta en práctica de diversos programas de educación emocional.

Defendemos la idea de que la inteligencia, cualquiera que esta sea, puede educarse o al menos ser facilitado su desarrollo, por la gestión de padres y maestros. El núcleo o punto central para el desarrollo, es el descubrimiento y adecuado manejo de un patrón de fortalezas y debilidades, lo que exige de posturas muy flexibles por parte de padres y docentes, el abandono de un pensamiento convencional, de una educación impuesta desde afuera y focalizar las acciones a la búsqueda de las fortalezas y tener en cuenta lo que el que aprende, puede convertir en su empeño vital.

En relación con la determinación, la fuente u origen de la o las inteligencias, la visión más plural o multidimensional de la inteligencia apoya en general el peso de los factores ambientales, es decir, el papel del entorno, de los agentes sociales en el desarrollo de las inteligencias que se consideran susceptibles a la educación, que se manifiestan y evalúan en un contexto cultural y como agentes privilegiados en el intercambio sociocultural, la escuela y los padres tienen mucho que hacer.

A modo de cierre deseamos señalar que la inteligencia humana es un tema de alto valor humanístico, toda vez que trata de las posibilidades del ser humano y el conocimiento de esta debe tener la intención de contribuir a su mejor desarrollo.

Si las condiciones en que transcurre el quehacer cotidiano, son las fuentes fundamentales de las diferencias entre las personas, la misión de los psicólogos es entonces a nuestro entender, no establecer los límites, si no, encontrar las pistas que marquen las alturas a que puede llegar cada uno, en su recorrido por la vida. Como señalara un fiel defensor de los beneficios del entorno, es muy poco probable que alguna sociedad cuente con un sistema de educación que maximice las potencialidades de los miembros que la componen.

La concepción que tengamos de la inteligencia resulta importante en la medida que ella trasmite un mensaje a la práctica profesional, es decir, a qué y cómo debemos hacer.

Los estudiosos han recorrido un largo camino en el intento de atrapar a la inteligencia en una definición, establecer sus fuentes y describir su composición, y este camino será infinito, pues en la medida en que las demandas sociales cambien, cambiarán los acontecimientos mentales y conductuales que dan contenido a las definiciones, variando además el criterio de éxito encerrado en ellas.

Pero con sus imprecisiones y retos por resolver, los estudios nos han dejado un importante legado y es que todos podemos ser inteligentes, lo importante es saber, inteligentes para qué.

Test
de Inteligencia Emocional

► Realiza este test sin pensar más de la cuenta. Atrévete a responder a la primera impresión. Responde si los comportamientos que se te detallan en cada pregunta te ocurren: nunca, rara vez, a veces, con frecuencia o siempre.

1. *Tengo muchas dificultades a la hora de tomar decisiones.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

2. *Disfruto de las actividades sociales.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

3. *Experimento muchos cambios emocionales a lo largo del día.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

4. *No me avergüenzo cuando cometo un error.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

5. *No demuestro mis auténticos sentimientos ante los demás.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

6. *Suelo tomarme con humor mis fallos.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

7. *Dudo de mis sentimientos.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

8. *Me doy cuenta con facilidad de lo que los demás esperan de mí.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

9. *Evito a las personas que me hacen sentir inferior, culpable o avergonzado.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

10. *No me asusto normalmente.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

11. *Me amargo dándole muchas vueltas a la cabeza incluso con temas sin importancia.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

12. *No tardo en recuperarme de los malos momentos.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

13. *No puedo dejar de sentirme inquieto ante la presencia de gente extraña.*
 - Siempre
 - Con frecuencia
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca

14. *Soy alegre y divertido.*

- Siempre
- Con frecuencia
- A veces
- Rara vez
- Nunca

15. *Busco excusas para escaparme de las situaciones que me provocan malestar.*

- Siempre
- Con frecuencia
- A veces
- Rara vez
- Nunca

Las emociones

Miguel Roca

*El hombre razonable se adapta al mundo;
El irrazonable intenta adaptar el mundo a sí mismo.
Así pues, el progreso depende del hombre irrazonable.*

GEORGE BERNARD SHAW

Uno de los más populares conceptos referidos al estado emocional de una persona, es el estrés. Pero no menos complejo que el concepto de estrés lo es el de emoción (Mayne & Bonanno, 2001), al cual es posible que el arte haya prestado mucha más atención que la ciencia. ¿Es posible concebir el teatro, la literatura, la pintura, el cine, ¡hasta la televisión!, sin apelar al impacto de las emociones sobre la calidad de vida de las personas?, ¡es, sin lugar a dudas, imposible! No estamos descubriendo nada nuevo. Esto es expresión de la propia complejidad de la existencia humana, en que no solo resulta imposible pasar por la vida sin haber experimentado la más amplia gama de emociones, sino que esta gama no se presenta como una suma mecánica de estados emocionales, sino más bien como una amalgama de los mismos. Porque rara vez —¡si alguna!— existen situaciones significativas para el ser humano en la cual este experimente una sola emoción aislada claramente identificada.

La omnipresencia de las emociones en la existencia humana

Desde muchas direcciones las emociones juegan un papel sustancial en la existencia de las personas (Lazarus, 1991), en su salud, su bienestar y su calidad de vida. Y es que, como ningún otro constructo psicobiológico y al mismo tiempo psicosocial, la emoción expresa enérgicamente, tanto el significado que para las personas tienen los eventos que cotidianamente acontecen en su entorno, como la implicación que en su totalidad tiene una persona en las respuestas adaptativas eficaces a las demandas de dicho entorno.

Las emociones han sido siempre un aspecto fundamental en la vida de los seres humanos. En cada esfuerzo, en cada empresa del ser humano, las emociones están de algún modo involucradas.

Los teóricos de la emoción tienden a discrepar en muchos aspectos, pero —y aunque solo muy recientemente— la mayoría comparte el presupuesto de que las emociones resultan decisivas para ayudar a los seres humanos a encarar y/o resolver muchos de los problemas básicos de la vida social.

Casi todos los científicos, artistas, la gente en general, reconoce que las emociones están en el centro de la adaptación y la experiencia humana; es inconcebible que pueda haber un enfoque de la psiquis humana —e inclusive,

de algunos animales superiores— en que las emociones no sean un componente clave. El fracaso en brindar a la emoción un papel central en la existencia humana lacera a la teoría y la investigación en Psicología (Roca, 2013); esto resulta innegable ante la evidencia de que las emociones resultan ser claves para comprender los problemas humanos y la psicopatología en el trabajo clínico.

Las emociones tienen un papel principal en los eventos significativos e importantes de nuestras vidas. Aunque tienen muchas características, algunas conductuales y otras fisiológicas, las emociones son esencialmente psicológicas. Gran parte de lo que hacemos y cómo lo hacemos es influido por las emociones y las condiciones que las generan. Se dice, con buenas razones, que las emociones contribuyen a la salud y la enfermedad, tanto física como mental: las emociones positivas tributan a la salud, las negativas a la enfermedad,... tan poderoso proceso merece estudio científico cuidadoso. No comprenderíamos a las personas a menos que comprendiéramos sus emociones.

En este sentido, las emociones pueden tener connotaciones, tanto positivas como negativas y, la mayor parte de las veces, mixtas. La valencia, el signo situacional positivo o negativo, que asume una emoción depende de muchos factores, entre los cuales, tal vez el más sobresaliente, sea el que tiene que ver con el componente subjetivo, con aquello que es expresión de bienestar o malestar con lo que está sucediendo, más allá de lo que objetivamente ocurre en las transacciones de la persona con su ambiente.

Lo deseable, y tal vez más saludable, es que haya congruencia entre lo que objetivamente sucede y lo que pasa por el mundo vivencial de la persona,... aunque en ocasiones hay un abismo entre ambos y lo que se produce es una franca incongruencia como ocurre en los severos cuadros de alteraciones psicopatológicas,... o de compleja sucesión de emociones tal y como ocurre en la “normalidad”.

El carácter complejo, dinámico y contradictorio de las emociones

El joven está esperando a su amada novia en la entrada del cine hace más de media hora. Está preocupado pues no sabe si le habrá pasado algo (ansiedad), se molesta (cólera) pues ya hace cinco minutos empezó la película, se pone a pensar que otro puede estar cortejándola (celos), entristece (tristeza) ante la posibilidad de perderla (temor).

Al fin la ve aparecer por la esquina y le invade una sensación de tranquilidad (alivio) acompañada de una vivencia placentera (alegría), y la abraza apasionadamente (amor), mas aún cuando ella le dice que no soportaba estar un minuto más sin verlo lo que incrementa su satisfacción (orgullo) al sentirse tan importante para ella,... internamente siente cierto malestar por haber pensado mal de ella (vergüenza). Pero el malestar se agudiza, cambiando de tono cuando ella le dice que “¡no pueden quedarse en el cine!”. Al llegar a este punto nuestro joven se irrita (cólera de nuevo, pero ahora incrementada) ...y lanza una sarta de improperios contra la novia quien desecha en llantos, logra decirle entre sollozos que es un ingrato, pues solo había venido a buscarlo porque a su abuela la acaban de ingresar en un Hospital pues tenía un fuerte dolor en el pecho,... A la sorpresa inicial le sigue un enorme pesar por haber lastimado (culpa) a quien tanto quiere y un gran miedo de que a la abuela pueda pasarle algo...

Observe ¡cuántas vivencias acontecieron en menos de una hora!... Y es que nuestras vidas emocionales son sumamente complejas y —sobre todo!— con-

tradictorias en tanto dependen de múltiples motivaciones y juicios de valor —evaluaciones— que pueden estar actuando simultáneamente en cada contexto y momento concreto de nuestras vidas, así como de los retos y amenazas, peligros y oportunidades que se van presentando a la existencia individual y que son constantemente cambiantes.

A pesar de su connotación de imprescindible, su estudio deviene sumamente complejo, por cuanto se trata de un proceso fenomenológicamente intraindividual pero que sus más sólidas raíces tienen una connotación transaccional, interindividual, derivada de la relación con otras personas y de las evaluaciones que se hacen de cómo estas personas satisfacen, o no, sus más importantes necesidades y requerimientos particulares.

Lo cierto es que los estados afectivos y emocionales invaden la vida humana e incluso animal. Es difícil, sin embargo, encontrar una definición de emociones que satisfaga completamente a todos sobre todo por su complejidad biológica, psicológica y social, no por gusto se evade la misma en casi todos los textos, e incluso durante mucho tiempo fue relegado su estudio, hasta que con posterioridad a los años sesenta deviene un concepto central para la Psicología.

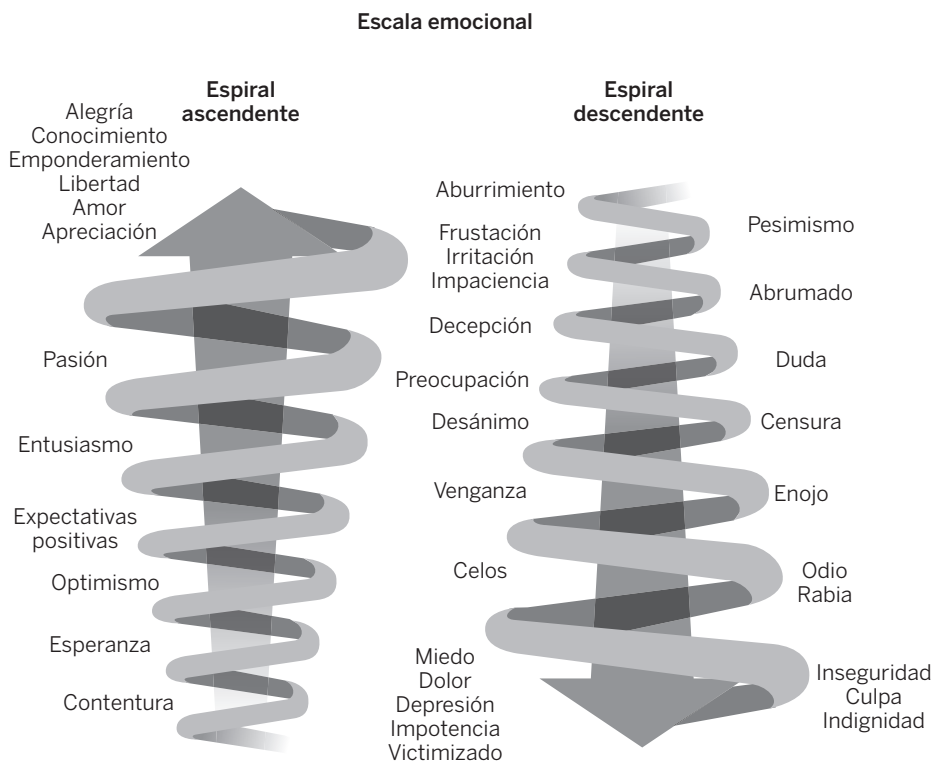


Fig. 1.

¿Qué son las emociones? Complejidad de su definición

“Emoción” tiene su origen en el latín, viene de la palabra *emovere* que significa remover, agitar o excitar,... pudiéramos añadir “dar color”, dinamizar. Las emo-

ciones son complejas, sistémicas y multicausales... Al tiempo que son múltiples sus formas de expresión: Siendo sustancialmente psicológicas, en que se privilegian los aspectos subjetivos, tanto vivenciales como valorativos, las emociones incluyen de manera no menos importante las funciones adaptativas, estímulos desencadenantes, mecanismos fisiológicos y la significación social, al tiempo que según miradas clásicas asume diversas dimensiones como el tono (positivo/negativo) de la experiencia en su significación motivacional, la intensidad de la reacción y su duración temporal (breves/duraderas).

Emociones: Reacciones que se vivencian como una fuerte conmoción del estado de ánimo. Esta vivencia suele tener un acento placentero o displacentero y va acompañada por la percepción de cambios orgánicos, a veces intensos. Al mismo tiempo esta reacción puede reflejarse en expresiones faciales características, así como en otras conductas motoras observables. Por lo general, las emociones surgen como reacción a una situación concreta, aunque también puede provocarlas una reacción interna del propio organismo.

Manifestaciones subjetivas que conforman la experiencia emocional	Vivencia afectiva subjetiva	Agradables (emociones positivas)
		Desagradables (emociones negativas)
	Percepción de cambios corporales	Relajación
		Activación
	Adecuación de la reacción emocional a la situación	Control
		Descontrol

Fig.2.

Como puede suponerse, emoción es uno de los tantos constructos humanos que por su complejidad no cabe en una simple definición, que de hecho sería siempre desbordada, aunque convencionalmente no quede otro remedio que declarar una como la anterior a pesar de resulta incompleta, porque:

- Es habitualmente confundida con términos similares o que se solapan: sentimientos, pasiones, estados de ánimo, estrés.
- Tiene una duración efímera y cambiante, pero también duradera y sostenida en largos períodos de tiempo.
- Tiene manifestaciones, tanto vivenciales y muy subjetivas, como explícitamente conductuales.
- Se expresa en el organismo fisiológico como un todo que incluye, tanto las manifestaciones inmediatas evidentes (sudoración, temblores, enrojecimiento, etc.), como en los más complejos sistemas nervioso autónomo, endocrino e inmunológico.

- Siendo esencialmente individual, solo es explicable en el contexto de las relaciones interpersonales.

Diferentes perspectivas en el estudio de la emoción

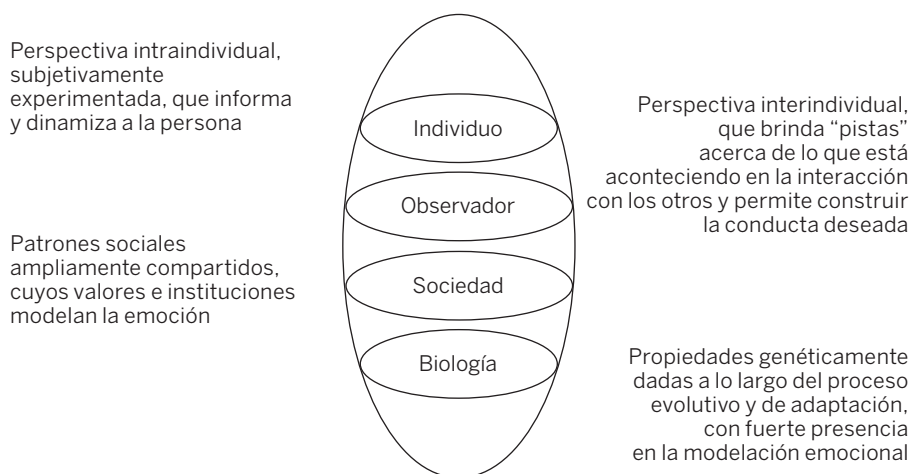


Fig.3.

1. **El Individuo**, es en primer lugar el más importante referente de lo que emocionalmente está aconteciendo a lo interno de una persona, supone una perspectiva intraindividual subjetivamente experimentada y que no solo informa a la persona acerca de la significación de lo que está aconteciendo, sino que la dinamiza para la acción: la persona que está vivenciando una intensa depresión, no solo evalúa que "hay poco por hacer", sino que como consecuencia se paraliza como si no tuviera fuerza para iniciar nuevas acciones, por el contrario, una persona colérica se sentirá "ofendida" y estará movilizada para "devolver el golpe" por la supuesta injuria recibida. Pero en cualquier caso se trata, sin ignorar lo comportamental, de un proceso fenomenológico, internamente percibido con más o menos intensidad, que no permanece estático sino que constantemente se "mueve" y "contamina" con las más diversas emociones. Es tal vez esta la razón más importante por lo que es inconcebible una Psicología en el mundo real que pase por alto la significación de la vida emocional.
2. **El Observador**, es la siguiente perspectiva importante en el estudio de las emociones, pues aunque su más intensa experiencia ocurre intraindividualmente, a lo interno de la persona, lo cierto es que la esencia humana es una esencia social, en que difícilmente pueda concebirse una vivencia o expresión afectiva de cualquier tipo separada o alejada de las relaciones con los "otros", sobre todo mientras más significativos o importantes para el bienestar son estos otros. Pero esta relación con los otros supone uno de los más complejos procesos humanos, la comunicación, nicho natural de las emociones, en la cual están inmersos múltiples motivos, necesidades y expectativas de las personas, que deben ser conciliados de la manera más óptima posible para que fluya de manera satisfactoria dicha comunicación.

Se trata entonces de una perspectiva interindividual, en que resulta importante "saber" lo qué está supuestamente ocurriendo a lo interno

del “otro” y ello supone la búsqueda de “pistas” acerca de lo que está aconteciendo para construir la conducta deseada. Así, cuando se pretende amilanar o convencer a otro se eleva el tono de voz, se pone una expresión severa, se asume una postura corporal dispuesta a atacar, se mira a los ojos con dureza, se apela a discursos tajantes y sin alternativas, etc., y todo ello brinda pistas de la intensidad con que se pretende convencer.

3. **La Sociedad** postula estándares ampliamente compartidos de cómo “debería” ser la expresión de las emociones y ello se expresa en patrones ampliamente compartidos por las personas y las instituciones,... la ruptura de estos códigos puede concebirse como digna de censura y amonestación: un velorio supone manifestaciones de duelo, lágrimas, tristeza, voces entrecortadas por sollozos, incluso vestuario de luto, etc., manifestaciones opuestas constituyen gestos de mal gusto y expresión de ofensa a los dolientes. A modo de “abogado del diablo”, puede ser, tanto expresión de comportamientos deseables acorde a los requerimientos de determinadas situaciones sociales, o de la polémica hipocresía como “primera regla de la educación”,... como cuando ante una criatura peculiarmente fea se apela al conciliador “¡es tan simpático!”, o ante los argumentos de un incompetente se aprueba con la cabeza diciendo que “se trata de una idea interesante”.
4. Y finalmente **la Biología**, el organismo, lo genéticamente dado, no puede ser pasado por alto en la comprensión de los procesos emocionales, cada emoción lleva implícito un acompañamiento hormonal y neurovegetativo, que se incrementa o disminuye en función de las demandas de la situación y de cómo la persona la va vivenciando e interpretando: el miedo intenso lleva acompañada una desagradable sensación de “frialdad en el espinazo”, la vergüenza lleva un intenso enrojecimiento y una sensación de empequeñecimiento, así como la alegría conlleva una enorme excitación.

Una propuesta de la secuencia de las emociones

Son múltiples las teorías explicativas de la emoción, las clásicas derivadas de la fisiología defienden con fuerza el componente filogenético, movilizador instintivamente de la herencia adaptativa, fundamentalmente a través de la activación de las estructuras subcorticales (amígdala cerebral, hipocampo),...

No obstante, en el entorno de la Psicología suele prevalecer la llamada explicación cognitiva desarrollada en el contexto del estrés psicológico (Lazarus y Folkman, 1986), concebido por sus más importantes autores como una compleja sub-serie de emociones, incluyendo las respuestas de afrontamiento asociadas y las reacciones emocionales negativas, ha sido un tema de interés para los científicos durante mucho tiempo. En los pasados 30 años, ha habido una proliferación de investigaciones acerca de cómo las personas reaccionan frente a los eventos estresantes, lo que hacen en respuesta a los eventos, y la medida en la que las respuestas son eficaces o inefectivas, tal y como se aprecia a continuación:

¿Cómo transcurre, desde una mirada cognitiva, el proceso de la emoción?

Esencialmente, la mirada cognitiva de las emociones empieza con una **situación** y un determinado potencial estresor movilizador de emociones, percibido como tal por la persona, con independencia de que sea real o imaginado por esta. Dicha situación puede tener una connotación **actual**, como cuando la persona

está expuesta a la amenaza de una situación **presente**, tanto objetiva y real como la inminencia de responder a un agresor físico o la angustia de un estrés económico derivado de deudas a las cuales no hay como responder, como la incierta y ambigua sensación de amenaza características de los cuadros clínicos de ansiedad.

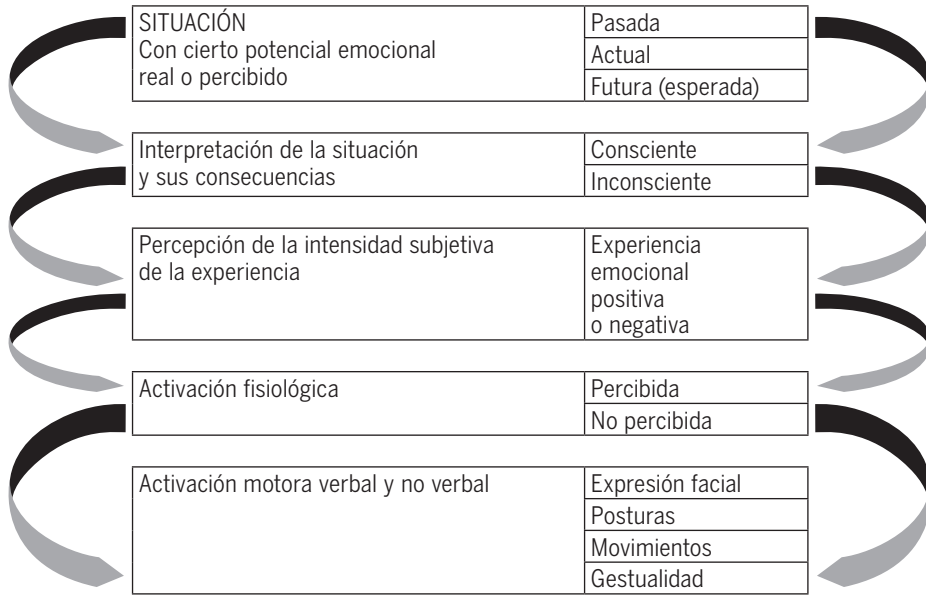


Fig. 4.

Esta situación, sin embargo, tiene un espectro temporal que abarca toda la dimensión temporal, es decir, no solo el presente, sino también **el pasado y el futuro**, aquel muy relacionado con las “culpas” y lo que “debió” acontecer o se debió hacer. Al respecto valga afirmarse que los procesos emocionales guardan una estrecha relación con los procesos mnémicos, por lo que el recuerdo de vivencias pasadas, tanto agradables como desagradables evoca emociones en ocasiones particularmente intensas, llegando inclusive a situaciones particularmente perturbadoras como ocurre desde un punto de vista clínico con el estrés postraumático.

No menos ocurre con la relación entre los procesos emocionales y los procesos de pensamiento donde el carácter programador de este último mismo anticipa posibles consecuencias que comprometen, para bien o para mal, el bienestar personal. De esta manera la presencia de emociones relacionadas con potenciales eventos a acontecer en el futuro, indica la presencia de “preocupaciones anticipadas” acerca de lo que habrá de acontecer, estériles en esencia cuando poco o nada puede hacerse.

Resulta aquí legítima una necesaria digresión, no se trata de ignorar el pasado como si nunca hubiese existido, ni ser responsable previendo lo que objetivamente puede ocurrir en el futuro, se trata de no sobredimensionar el sentido de ambas dimensiones temporales. Es esta sobredimensión lo que puede perturbar particularmente a las personas. Al respecto es válido analizar las consideraciones de Dyer cuando afirma que a lo largo de la existencia, las dos más inútiles emociones son la culpabilidad por lo que se ha hecho o dejado

de hacer en el pasado e inmoviliza a causa de ello, y la angustiante preocupación por lo que pudiera acontecer y se podría hacer en el futuro, lo que también mantiene inmovilizado y que a menudo es algo sobre lo que se tiene poco o ningún control, considerándolas grandes despilfarros de energía que podría dedicarse a otras cosas más útiles; es interesante y simpática la frase con que lo ilustra: “*Si tú crees que sentirte mal o preocuparte lo suficiente cambiará un hecho pasado o futuro, quiere decir que resides en otro planeta con un diferente sistema de realidad*”.

Más allá de cualquier consideración, lo que si resulta cierto es que *la dimensión temporal, el tiempo*, es una categoría que no puede ser ignorada en el estudio de las emociones, en cualquiera de sus formas básicas de expresión: el pasado, el presente y el futuro.

Una vez identificada una situación con determinado potencial emocional, es imprescindible en el estudio de las emociones hacer referencia a los *procesos de evaluación*, es decir, a la valoración que hace la persona acerca de *cuánto, cómo y cuándo* puede el evento en cuestión tener consecuencias que comprometan el bienestar personal, es lo que Lazarus (1984) definió como *procesos de evaluación cognitiva*, y que en última instancia definen la interpretación que de la situación hace la persona, con independencia del carácter objetivo de la misma; no se debe olvidar que la emoción es vivenciada subjetivamente por lo que pasa por la construcción individual que de la situación hace cada persona. *De acuerdo a la significación que la persona atribuye a la situación y las consecuencias que anticipe como resultado de la misma, así será no solo el tipo de emoción que experimente la persona, sino la intensidad de la misma.*

Tal interpretación de la situación y su significado, puede ser, tanto consciente como no consciente, en este último caso están presentes con mucha fuerza elementos intuitivos en que la novedad, la ambigüedad y la incertidumbre del evento colorean intensamente la emoción que en ocasiones la propia persona puede no saber explicar.

En esencia la valencia que asume una emoción depende de muchos factores entre los cuales, tal vez el más sobresaliente sea el que tiene que ver con el componente subjetivo, con aquello que es expresión de bienestar o malestar con lo que está sucediendo, más allá de lo que objetivamente ocurre en las transacciones de la persona con su ambiente. Obviamente, la significación atribuida a la emoción determina la calidad de la vivencia concurrente. En este sentido, las emociones pueden tener connotaciones, tanto positivas como negativas y, la mayor parte de las veces, mixtas, al tiempo que sumamente dinámicas, en función de como se “mueve” la propia situación y sus consecuentes interpretaciones. Lo deseable, y tal vez más saludable, es que haya congruencia entre lo que *objetivamente* sucede y lo que pasa por el mundo vivencial de la persona; sin embargo, en ocasiones hay un abismo entre ambos, como consecuencia de la interpretación y lo que se produce es una franca incongruencia como ocurre en los severos cuadros de alteraciones psicopatológicas.

La emoción no concluye con su expresión subjetiva y la percepción de la intensidad de la experiencia, va acompañada concurrentemente de toda la *activación fisiológica* que conllevan los procesos emocionales, tanto inmediatos como a mediano y largo plazo cuando las situaciones que propician la emoción se sostienen sin solución durante largos períodos de tiempo. Desde lo inmediato suele aparecer taquicardia, sudoración, hiperventilación y otras manifestaciones objetivas que son percibidas claramente por las personas, otras manifestaciones son

mas silenciosas, como los cambios de presión arterial o las secreciones gástricas; estas últimas, cuando son sostenidas en el tiempo, pueden ser puntos de partida de las denominadas enfermedades psicosomáticas (cardiovasculares, gastrointestinales), como elementos disparadores que facilitan el debut y manifestación de otras enfermedades, como ocurre con el asma y la psoriasis.

Finalmente, las emociones tienen su expresión en la *conducta manifiesta*, ya sea *verbal* cuando la persona verbaliza lo que está vivenciando, apelando a contenidos cuyo componente semántico trata de transmitir lo que está pasando por su subjetividad, pero la emoción va acompañada sobre todo de un número importante de manifestaciones no verbales que expresan mejor que las palabras lo que la persona está vivenciando:

La *expresión facial* rara vez puede disimular la calidad de la emoción por la que está atravesando una persona, sobre todo mientras mas intensa es esta emoción. Dice la sabiduría popular que "el rostro es el espejo del alma", y esta afirmación es fácilmente extrapolable a la ciencia, no es posible disimular todo el tiempo ni una inmensa alegría, ni un inmenso dolor, ni una inmensa cólera,... lo mismo ocurre con los gestos, que nos dicen en ocasiones mucho más de lo que refiere la persona.

Tal vez es posible durante un tiempo, pero ello tiene un importante costo para el organismo que "no entiende" de la no naturalidad de las expresiones emocionales.

La *postura* del cuerpo, tanto como los *movimientos* del mismo, nos están dando información constante de por dónde anda la emotividad de una persona: la postura de una persona deprimida, con los hombros regularmente hacia delante y la cabeza caída, nos está diciendo que está experimentando sobre si todo el peso del planeta, los movimientos incansables y repetitivos de la persona ansiosa nos están dando datos de que "por dentro" existe una actividad exacerbada, como si algo "tremendo" fuera a acontecer de inmediato.

Emociones y salud

Es una verdad ya establecida que el estilo de vida afecta nuestra salud y sensación de bienestar. La mayor parte de los problemas de salud en países con buenos o aceptables niveles de salud se relacionan con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), como los trastornos cardiacos, el cáncer y los accidentes vasculares encefálicos, y estas enfermedades con frecuencia se asocian con el comportamiento o estilo de vida (como fumar o comer en exceso, el comportamiento sedentario o el exceso de estrés) por los que optan las personas.

La salud ha llegado a asociarse con el bienestar positivo en lugar de tan solo con la ausencia de enfermedad, tendencias que han llevado a los ciudadanos a empeñarse en comportamientos y estilos de vida que promueven la salud y previenen la enfermedad.

Para la década de los sesenta se habían dominado muchas enfermedades infecciosas importantes. Las profesiones de asistencia empezaron a poner su atención en dos de los más grandes asesinos: las enfermedades cardiovasculares y el cáncer, y en dos de sus más nocivos factores de riesgo asociados: la hipertensión y la diabetes; las circunstancias estresantes de la vida empezaron a considerarse factores de riesgo específicos para la enfermedad. Los comportamientos como comer en exceso, fumar y beber fueron identificados cada vez más como correlatos importantes de estas enfermedades. La atención del público empezó a fijarse no solo en el proceso de enfermedad en sí, sino

también en los comportamientos asociados cuya reducción o eliminación podría reducir la vulnerabilidad a la enfermedad. Con posterioridad, esto no solo se limitó a los comportamientos, sino que de manera creciente empezó a tomar en consideración las variables internas, la cognición y la emoción.

El creciente reconocimiento del papel del factor humano y los factores psicosociales en el proceso salud-enfermedad convocó a los psicólogos a apelar y/o construir un sistema categorial que le permitiera realizar sus acciones profesionales desde un basamento científico y no desde la mera empiria: el estrés primero y la emoción después, resultaron claves en esta intencionalidad.

El reconocimiento de que los factores psicológicos y sociales influyen en las enfermedades y la salud es la base de la perspectiva conocida como modelo biopsicosocial. En muchas formas, este modelo puede verse como una integración de las perspectivas biomédica y psicosocial; como su nombre lo indica, el modelo biopsicosocial sostiene que la enfermedad y la salud son una confluencia funcional de influencias biológicas, psicológicas y sociales.

Las influencias biológicas pueden incluir predisposiciones genéticas, deficiencias nutricionales y desequilibrios bioquímicos; las psicológicas, los comportamientos, emociones y cogniciones del individuo; y las sociales, amigos, miembros de la familia, ambiente del hogar y acontecimientos de la vida, no menos que lo que esté aconteciendo en el plano macrosocial. Este modelo biopsicosocial representa la forma en que los psicólogos de la salud conceptualizan los problemas y planean las intervenciones, donde resulta evidente el papel de las emociones sobre la salud y el bienestar, así como para la óptima integración social.

Son múltiples las formas en que la emoción puede influir sobre la salud, citemos unas pocas:

- Las emociones negativas por sí mismas, con sus efectos directos (neurovegetativos, endocrinos, inmunológicos, etc.) sobre el funcionamiento del organismo, constituyen un riesgo para la salud al hacer a las personas más vulnerables a la aparición o debut de la enfermedad. Se dice que la cólera en particular es un factor de alto riesgo en la aparición de las enfermedades cardiovasculares.
- Los estados emocionales particularmente intensos y/o crónicos afectan a los hábitos de salud. Parte de los efectos patógenos que producen las emociones negativas sobre la salud se deben a que estas conducen a la realización de hábitos poco saludables tales como: el incremento en la ingesta de alcohol, del hábito de fumar, el consumo irresponsable y acrítico de medicamentos o alimentos conducente a la obesidad,... o en su opuesto, la pérdida de apetito conducente a la desnutrición, debilidad y vulnerabilidad asociadas. De manera paralela se produce una reducción de las conductas saludables tales como el ejercicio físico, las precauciones ante contagios y accidentes, etc., siendo de particular interés los trastornos del sueño asociados. La ansiedad es una de las emociones negativas donde mejor se expresa todo lo anterior.
- Los episodios emocionales agudos pueden agravar ciertas enfermedades, o comprometer su afrontamiento. Aparte del riesgo en la aparición de enfermedades, las emociones también inciden en su curso, precipitando el inicio de una crisis, su agravamiento y hasta su cronificación, o por el contrario condicionan el pronóstico de una mejor evolución. Los estados emocionales negativos como la depresión suelen ser perversos aliados

del curso negativo o desenlace fatal de una enfermedad, y por el contrario, el optimismo y la alegría suelen facilitar el proceso de restablecimiento u optimización de la salud y la calidad de vida.

- Los episodios emocionales agudos pueden agravar ciertas enfermedades, o comprometer su afrontamiento. Aparte del riesgo en la aparición de enfermedades, las emociones también inciden en su curso, precipitando el inicio de una crisis, su agravamiento y hasta su cronificación, o por el contrario condicionan el pronóstico de una mejor evolución. Los estados emocionales negativos como la depresión suelen ser perversos aliados del curso negativo o desenlace fatal de una enfermedad, y por el contrario, el optimismo y la alegría suelen facilitar el proceso de restablecimiento u optimización de la salud y la calidad de vida.
- Las emociones negativas, relacionadas con la hostilidad y malos tratos a los demás, pueden distorsionar la conducta del paciente y hacer que este, de manera poco o racional, tome decisiones o adopte actitudes que, en realidad, interfieren en el proceso de curación, prolongación de la vida u optimización de la calidad de esta. Ello puede apreciarse en la mala adherencia terapéutica, o en actitudes evasivas y/o de posposición y renuencia de atención médica en aras de una supuesta tranquilidad emocional que de hecho resulta superficial, pero particularmente en el deterioro o conflictividad de sus relaciones interpersonales, tanto personales como con los profesionales de la salud que le atienden, que tan necesarias suelen resultar en el contexto del proceso salud enfermedad como redes de apoyo social. Cuando así acontece se compromete la positiva ayuda. A veces decisiva, que pueden brindar los demás.

Emociones negativas y positivas

En un nivel subjetivo el campo del estudio de las emociones se refiere a la multiplicidad y valor del mundo interno, vivencial, de las personas, sobre todo en cuanto a su connotación valorativa en torno al bienestar personal. De esta manera, convencionalmente se habla de emociones positivas para referirse a aquellas expresiones que tributan al bienestar personal, y de emociones negativas para referirse a aquellas que comprometen el bienestar subjetivo y la integración social de la persona (Lazarus, R. y Lazarus, B. 2000). Son estas últimas de las que más se ha escrito e investigado, tanto en la literatura como en la ciencia, e incluso son las más referidas en el discurso cotidiano de las personas.

Incluye las clásicas emociones negativas en la práctica clínica como la depresión, la ansiedad y la cólera, y desde una mirada más social, aquellas que tienen que ver con las relaciones interpersonales como la culpa, los celos, la vergüenza y la envidia.

En la práctica profesional de los psicólogos clínicos y psiquiatras, las tres emociones que se refieren, incluso con una marcada connotación patológica, son:

- **Ansiedad:** Su componente fundamental es la inferencia de que existe una amenaza al bienestar difícilmente identificable, percibida como real y que puede impactar negativamente, tanto a la valía como al confort personal. Decisivo resulta en esta, como en todas las emociones, el componente evaluativo que de la situación.

Dentro de las consecuencias de la ansiedad, aparece una sobrestimación del componente negativo de la amenaza, una subestimación de la

habilidad de afrontamiento a la amenaza, la “creación” de una amenaza aún más negativa, así como la proliferación de pensamientos irrelevantes al problema real.

- **Depresión:** Su componente fundamental es la inferencia de que la persona ha experimentado una *pérdida*,... o ha inferido que ha ocurrido una pérdida en algún área de significación personal que ya no es recuperable.

Dentro de las consecuencias de la depresión, se encuentra ver solo los aspectos negativos de la pérdida y fracaso en ver los positivos, la “actualización” de otras pérdidas y eventos negativos experimentados en la vida, la consideración de que se es incapaz de lograr nada por sí mismo (desamparo-*helplessness*) y la percepción del futuro como negro y doloroso (desesperanza-*hopelessness*).

- **Cólera:** Se trata de una de las más lacerantes fuentes para las relaciones interpersonales, no por gusto Aristóteles afirmó hace ya milenios que tiene como componente fundamental varias *inferencias* de que la persona ha estado expuesta a: (1) la *frustración*, dado que “alguien” ha obstaculizado o bloqueado el logro de algo personalmente importante, (2) la trasgresión de una regla personal, dado que “alguien” ha roto alguna de las reglas personales significativas o acerca de cómo las personas deberían comportarse y (3) la amenaza a la Autoestima, dado que “alguien” pretende lacerar la identidad o integridad personal.

Dentro de las consecuencias de la cólera, está la sobreestimación de la medida en que la otra persona actuó deliberadamente, la búsqueda de motivaciones maliciosas, en las acciones del otro, pensar que definitivamente “¡uno tiene la razón!”, y en consecuencia ser incapaz de buscar argumentos para ver el punto de vista de la otra persona, con lo que se está siempre en set de revancha con la otra persona, lo que a su vez conduce a atacar física o verbalmente al “autor” de la cólera, el alejarse de la otra persona cuando se teme atacarle directamente, el desplazar el ataque en algo o alguien (usualmente de menos poder o estatus que la “fuente” de la cólera), o en reclutar aliados.

Aunque estas han sido las emociones más reiteradamente referidas en la literatura, tanto sobre psicopatología, como sobre emociones negativas, también se insiste con fuerza en el estudio de emociones negativas estrechamente relacionadas con las relaciones interpersonales, entre las que se encuentran:

- **Culpa:** Posiblemente una de las emociones más relacionadas con la cultura y el fracaso en los “deberías” que esta decreta y que tiene como componente fundamental la creencia de que “...lo que pasó no tiene perdón,... ¡no voy a poder vivir tranquilo el resto de mi vida!”, evidenciadas en varias inferencias de que la persona tiene la sensación de haber dañado a alguien o algo muy significativo, de haber violado un principio moral o código ético (pecado de comisión), o de fracaso por no haber sido capaz de actuar de acuerdo a determinado principio ético o código moral (pecado de comisión).

En consecuencia, al asumir que, definitivamente, se ha pecado, la persona asume también toda (o casi toda) la responsabilidad personal por lo acontecido, y liberación de responsabilidad a los demás, con un pobre o nulo intento de pensar en los factores que puedan atenuar la responsabilidad personal en lo acontecido. Así, busca —¡hasta rogar!— “el perdón de

la persona a quien se considera que se ha dañado”, “autoflagelándose” en forma destructiva, con la promesa irrealista de que no se volverá a “pecar”, con el consiguiente autocastigo.

- **Vergüenza:** Es posiblemente una de las emociones de más connotación en la vida social, y la consecuente turbación del ánimo inferencialmente causada por el miedo a la deshonra, al ridículo, a la pérdida de credibilidad y respeto, todo ello relacionado de manera profunda con la imagen pública, sobre todo cuando se ha revelado en público algo “vergonzoso” sobre sí mismo, de lo cual los demás se percataron y juzgaron rígidamente. Indica el fracaso en haber vivido de acuerdo con determinados estándares morales y a determinadas expectativas personales, pero —isobre todo!— sociales.

Como puede apreciarse, en la vergüenza, lo que está en juego depende fuertemente de las normas y valores del grupo social a que se pertenece y que juzga, a pesar de que la presencia real del grupo que juzga es menos importante que su presencia psicológica, en la mente de las personas. En su conjunto todo ello conduce al aislamiento y retraimiento social.

- **Celos:** Contextualizada fundamentalmente en la relación de pareja, pero no exclusiva de esta pues es frecuente también en contextos familiares (celos entre hermanos), sociales (celos de amistades) e incluso profesionales, se parte de la inferencia de que existe una amenaza a la relación con una persona significativa, por la influencia de un “tercero”.

El carácter perturbador del celo se evidencia en las tendencia a ver amenazas a la relación cuando es poco probable su existencia objetiva, a pensar constantemente en la inminencia de la pérdida de la relación, a “mal construir” las conversaciones de su pareja con otra persona, así como a la construcción imaginaria de escenarios en que la pareja está con otra persona.

- **Envidia:** Considerada posiblemente la más “corrosiva” de las emociones parte de la molesta vivencia de que otra persona (o grupo de personas) posee y disfruta “algo” deseable, que uno no tiene (¡o no cree tener!) y que no debería pertenecer a ella, isino a mí!, sin valorar cómo la otra persona logró lo que tiene o, por el contrario, juzgando morbosamente cómo lo logró.

Entre sus consecuencias se encuentra la nociva tendencia de la persona a devaluar en la mente la posesión deseada, tratando de convencerse de que no la necesita y que se es feliz sin ella, a convencerse a sí mismo de que lo que se tiene es tan bueno o incluso superior a la posesión deseada, o mas maliciosamente a pensar sobre como obtener la posesión deseada, aunque no le sea útil y privar a la otra persona de la dicha posesión.

A pesar de que las referidas emociones han sido consideradas como “no sanas” y lesivas para la salud, el bienestar subjetivo y la integración social de las personas, lo cierto es que la complejidad de la vida en sociedad, y en consecuencia del propio mundo emocional, hacen de la presencia de las mismas un casi inevitable en la vida cotidiana, que ha hecho a muchas autoridades en el tema hablar de emociones negativas no constructivas y emociones negativas constructivas, proponiendo con estas últimas alternativas emocionales más sanas a aquellas que resultan perturbadoras.

Estos dos tipos de emociones difieren en un aspecto importante: las emociones negativas constructivas provienen de creencias sensatas; mientras que las emociones negativas no constructivas provienen de creencias irracionales o que distorsionan el sentido real de lo que está aconteciendo. De esta manera

una emoción pudiera ser desagradable, pero su nocividad se evidencia cuando es rígida, poco lógica y poco fundamentada en los reales acontecimientos que están sucediendo, así como lejos de beneficiar lo que hacen es perjudicar las metas y propósitos individuales.

Valga añadir que no menos importante que las emociones negativas en las vidas de las personas, lo son las positivas, sin embargo, estas últimas han sido menos investigadas.

¿Por qué ha estado tan descuidado el estudio de las emociones positivas?

Hay razones múltiples y entrelazadas por las que ha predominado ampliamente la investigación de las emociones negativas sobre las emociones positivas. Una primera razón, que ha plagado a la psicología en general, es el mayor énfasis tradicional sobre los problemas psicológicos, así como en los remedios para dichos problemas. Las emociones negativas —cuando son extremas, prolongadas, o contextualmente inapropiadas— producen muchos problemas graves, tanto para las personas individuales como para la sociedad, incluyendo las fobias y los trastornos de ansiedad, la agresión y la violencia, la depresión y el suicidio, los trastornos alimentarios y los desórdenes sexuales, así como un cúmulo de trastornos físicos relacionados con el estrés que son máxima prioridad para las estrategias sanitarias y de bienestar.

Aunque las emociones positivas en ocasiones plantean problemas (por ejemplo la manía, la toxicomanía), estos problemas han recibido prioridad inferior entre psicólogos e investigadores de la emoción. Así, atribuible en parte a su asociación con los problemas y peligros, las emociones negativas han captado la mayoría de la atención de la investigación científica. Y no es sorprendente, teniendo en cuenta el sufrimiento humano que estas pueden causar.

Cuestionablemente entonces, los esfuerzos por comprender las emociones positivas han ocupado el “asiento trasero” en la búsqueda de solución a estos problemas. El desacierto de esta estrategia es que aunque las emociones positivas no pueden provocar los problemas con igual magnitud que las emociones negativas, si pueden proporcionar algunas soluciones importantes a los problemas que producen las emociones negativas.

Una segunda razón por la que podrían haber atraído tan poca atención empírica las emociones positivas es que, en comparación con las emociones negativas, las emociones positivas parecen ser menos en número y ser bastante más difusas. Por ejemplo, las taxonomías científicas de las emociones discretas o básicas típicamente identifican solamente una emoción positiva por cada tres o cuatro emociones negativas,... un desequilibrio similar también se refleja en el vocabulario existente en lengua inglesa.

Curiosamente además, la relativa falta de diferenciación entre las emociones positivas es evidente a lo largo de los componentes varios del proceso de la emoción.

Por ejemplo, aunque las emociones negativas específicas tienen configuraciones faciales también específicas que son fácilmente reconocidas de manera visual como únicas y de manera universal, también las emociones positivas específicas no parecen tener ningún valor de aviso único, y todas comparten la llamada sonrisa de Duchenne (levantar las esquinas del labio acompañado de la contracción de músculos alrededor de los ojos).

De forma semejante, referido al funcionamiento de los sistemas nervioso autónomo y endocrino, ha sido demostrada cierta especificidad entre las emo-

ciones negativas, pero en cuanto a las emociones positivas no hay evidencia de respuestas autonómicas distinguibles.

De manera similar, mientras que los autorreportes de la experiencia subjetiva arrojan diferenciación nítida entre varios términos de las emociones negativas, los términos de las emociones positivas evidencian mayores interconexiones, reflejando un mayor grado de “contaminación”.

Al especular sobre los orígenes de estas asimetrías, Nesse (1990) sugirió que la selección natural modela las emociones solamente para las situaciones que contienen amenazas u oportunidades. Hay más emociones negativas que positivas porque hay más clases diferentes de amenazas que de oportunidades.

Otros han notado que las emociones positivas no requieren una diferenciación comparable a las emociones negativas porque el costo del error de responder apropiadamente a una amenaza real podía ser la muerte, mientras que el costo del error de responder a una oportunidad de vida apropiadamente es improbable que conduzca a una catástrofe.

En cualquier caso, tal y como convoca la actual Psicología Positiva (Fredrickson, B. 2001), las emociones positivas deben ocupar un lugar legítimo en el quehacer profesional de aquellos que se ocupan de la llamada salud mental, pensando en términos de procesos de creación, más que de reparación.

En cualquier caso, tal y como convoca la actual Psicología Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), las emociones positivas deben ocupar un lugar legítimo en el quehacer profesional de aquellos que se ocupan de la llamada salud mental, pensando en términos de procesos de creación, mas que de reparación.

Funciones sociales de las emociones

Filogenéticamente los individuos tuvieron que resolver sus problemas de supervivencia física, incluyendo evitar la muerte por depredación, violencia y enfermedad de manera eficaz e inmediata, donde el mecanismo fundamental resulta ser el de “lucha-escape”, descrito por Cannon, y en que el miedo y la cólera parecen ser las emociones primordiales. Pero la civilización cambió esto radicalmente, el mecanismo sigue siendo el mismo, pero la casi totalidad de la vida emocional se enmarca desde una mirada social, desde el sistema de relaciones interpersonales de los individuos en que los procesos comunicativos resultan ser decisivos.

La expresión emocional durante el proceso comunicativo, rostro a rostro, evoca también respuestas emocionales complementarias en los otros, que pueden ser elementos clave de interacción en determinados tipos de interacción humana como el cortejo y la reconciliación, aunque posiblemente uno de los entornos más relevantes en este sentido, es aquel en que están en juego relaciones de *poder*. En este contexto, la vergüenza y la deshonra del otro aplacan a los individuos dominantes y señalizan la sumisión; mientras que el desprecio y el desdén son definidos por sentimientos de superioridad y dominancia en la relación con los otros. El miedo y el respeto tienden a ser asociados con el hecho de estar en presencia de otros con mayor estatus social o frente a una entidad mayor que el “yo”.

De igual manera, un papel decisivo juegan las emociones en el asunto de la reproducción que implica, tanto la intimidad como la procreación —ipara la cual resulta imprescindible la pareja!— y crianza de la descendencia hasta que ellos mismos estén en edad reproductiva, con lo que se garantiza la continuidad de la especie: En gran medida los problemas para encontrar y mantener una pareja están facilitados por emociones de amor romántico y deseo que facilitan

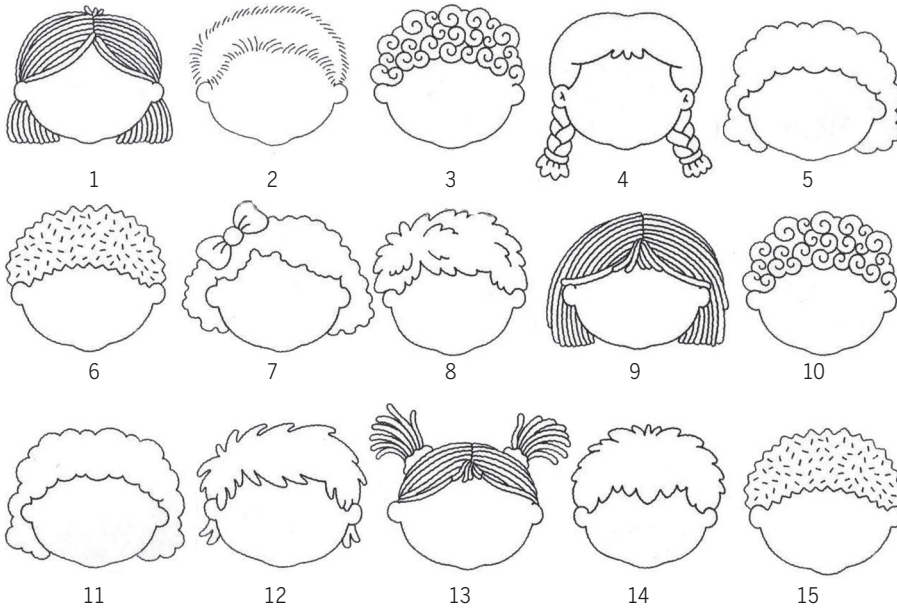
la identificación, establecimiento y mantenimiento de relaciones potencialmente reproductivas.

Lo cierto es que hay infinidad de situaciones en la vida social, es decir, en la vida real de las personas, que no serían comprensibles sin la consideración de los componentes emocionales,... y viceversa, es difícil concebir cualquier expresión emocional descontextualizada de las relaciones interpersonales y de determinado contexto social.

Faltarían páginas por escribir, el mundo de las emociones está presente en todo momento de la vida de las personas, ni la ciencia, ni el arte, ni la propia existencia humana cotidiana puede ser concebida sin la omnipresencia de lo emocional, de lo afectivo. Ojalá el presente material convoque a los lectores a una mirada hacia adentro, hacia su subjetividad y espiritualidad, que le permita una más clara —aunque difícil— lectura de sus emociones, y aprenda a vivir más intensa e inteligentemente (Goleman, 1996), y a no desaprovechar un solo instante de esa excepcional experiencia que es el **VIVIR**.

Activando la lectura

► A continuación tendrás un listado de algunas de las emociones. Selecciona 15 de ellas. Trata de producir en tu rostro la forma de expresión de las emociones que seleccionaste. Observa bien, frente a un espejo, las características de tu rostro cuando reproduces cada una de las emociones. Dibuja en los rostros que te damos cada una de las emociones (una a una).



Ansiedad	Celos	Indiferencia	Asombro
Depresión	Envidia	Insatisfacción	Miedo
Cólera	Alegría	Ternura	Odio
Culpa	Aburrimiento	Desinterés	Pesimismo
Vergüenza	Amor	Esperanza	Desconfianza
Dolor	Asco	Enfado	Prepotencia

Más allá de la Psicología, de la medicina y de la enseñanza: la felicidad humana

Manuel Calviño

Quiero traer quien sabe si un poco de poesía para cambiar el a veces rutinario tono de nuestras descripciones y reflexiones científicas. Digo poesía no como el don literario del escritor, sino como relación prominente a la fantasía, a la imaginación, a lo que no necesita mucho más que ser sentido. La ciencia y el ejercicio científico de nuestras profesiones nos hacen, por lo general, muy apegados al dato y menos proclives a la elucubración, nos llevan más de la mano de lo que “es” que de lo que “será”. El pasado y el presente son nuestras coordenadas prioritarias. La futurología se la dejamos a los “gurus”. *La imaginación, lo imaginario*, —dice Colombo— *evoca en su acepción corriente la producción de ilusiones, símbolos, quimeras... El mundo imaginario, así definido por la tradición estética o científica, queda reservado al dominio de la literatura, de la poesía o de las artes* (Colombo E. 1993: 7-8). A lo imaginario se opone la realidad, y como la ciencia y las profesiones de ellas derivadas se ocupan de la realidad, entonces nos instituímos como “la cordura”.

Tomo a la psicología de rehén. En 1920 Sigmund Freud en *Más allá del principio del placer*, uno de sus trabajos más controvertidos, y al mismo tiempo innovador, advertía: *“el curso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio del placer... que corresponde a un funcionamiento primario del aparato anímico y que es inútil, y hasta peligroso en alto grado, para la autoafirmación del organismo frente a las dificultades del mundo exterior”* (Freud S. 1981, t. III: 2507 y 2509). Menos mal, parece decirnos el genial constructor del psicoanálisis, que en el desarrollo humano este principio encuentra una contraposición: *el principio de la realidad*, nacido bajo el influjo del instinto de conservación.

Garantía de la conservación en la realidad. ¿Será un eufemismo, una burla o un error de apreciación? Hace poco, intentando dibujar la identidad profesional del psicólogo en su escenario concreto “real” de existencia y con el ánimo de reconocer el escenario en tanto lo que y como es, recordaba a Joan Manuel Serrat: Canta Joan Manuel Serrat el tango de Enrique Santos Discépolo:

...El siglo xx es un despliegue de maldad insolente... todo es igual, nada es mejor. Lo mismo un burro que un gran profesor. Da lo mismo que seas cura, colchonero, Rey de bastos, cara dura o polizón... Se ha mezclado la vida... El que no llora no mama y el que no roba es un gil... dale no más, dale que va... es lo mismo el que labura noche y día como un buey, que el que vive de las minas, que el que roba que el que mata o esta fuera de la ley.

Simultáneamente a la revolución informática, las sociedades posmodernas conocen una revolución interior, un inmenso movimiento de consciencia, un entusiasmo sin precedentes por el conocimiento y la realización personal, como lo atestigua la proliferación de los organismos “psi”, técnicas de expresión y de comunicación, meditaciones y gimnasias orientales. La sensibilidad política de los años sesenta ha dado paso a una sensibilidad terapéutica; incluso (los más duros sobre todo) entre los exlíderes contestatarios sucumben a los encantos de la *self-estimation*: mientras que Rennie Davis abandona el combate radical para seguir al guru Maharaj Ji, Jerry Rubin explica que, entre 1971 y 1975, practicó con delicia la gestatterapia, la bioenergía, el rolfining, los masajes, el jogging, tai chi, Esalen, hipnotismo, danza moderna, meditación, Silva Mind Control, Arica, acupuntura, terapia reichiana. En el momento en que el crecimiento económico se ahoga, el desarrollo psíquico toma el relevo, en el momento en que la información substituye la producción, el consumo de conciencia se convierte en una nueva bulimia: yoga, psicoanálisis, expresión corporal, zen, terapia primal, dinámica de grupo, meditación trascendental; a la inflación económica responde la inflación psi y el formidable empuje narcicista que engendra (Lipovetsky G., 1996: 53-54).

“Lo real”, en particular para un “psicólogo latinoamericano”, es instituyente de una noción contradictoria con lo que supuestamente la ciencia (especialmente la de condimentación positivista) preconiza. Tenemos razones epistemológicas, científicas, políticas e idiosincráticas para revertir el concepto de lo real. Somos de un mundo definido como “real maravilloso”, un mundo en el que la realidad maravillosa es más maravillosa que lo que se le representa. Nosotros somos los pobladores del mundo “maravilloso americano” (para las buenas y para las malas, que conste). Nuestra América es maravillosamente real.

De modo que es de fácil comprensión (y se advierte, por cierto) que en el remanso de nuestras prácticas hay una demanda subyacente: no hay ciencia ni profesión sin imaginación. Dice Barnet: *Qué oscuridad para el que solo se alumbraba de lo que ve* (Miguel Barnet, *Con pies de Gato*). Los conceptos y nociones con los que operamos en nuestra geometría psíquica están claramente delimitados (dentro de lo que cabe para un conjunto de disciplinas que se instituyen desde la noción de subjetividad). Buena parte de la psicología que hacemos, la que hemos venido haciendo desde nuestra vocación humanista, está necesitada de alas. Por su forma, corre el riesgo de verse convertida en una práctica en exceso dogmatizada, demasiado seria, y desde un lado más emocional, por momentos aburrida, cíclica, rutinaria. Y esto corre el tremendo peligro de erosionar al deseo, al atractivo, a la ansiedad como movilizador esencial de toda práctica humana, incluso las profesionales y científicas. De alguna manera su inscripción distancia nuestro discurso del discurso de nuestro usuario, y por ende, del sentido cotidiano de nuestras prácticas. *La Psicología clásica* —dice Bleger—, nos ofrece, en lugar de vida humana, procesos que no son nuestras acciones cotidianas (Bleger J., 1967: 41). Nuestros pacientes, pacientemente, esperan la traducción de nuestros metalenguajes. Más aún, esperan el arribo de sus representaciones cotidianas a la geografía conceptual de nuestros mapas cognitivos. Necesitamos entonces la construcción de un descentramiento del pensamiento que anule —la dicotomía esencialista entre lo real y lo imaginario y desplace las fronteras de cada uno al interior de un universo único: el espacio de la realidad. Con el riesgo de ser confundido con un delirio paranoide, dejo abierta mi voz a ese intento.

*Hay mitos, hay dogmas de teología, hay metafísica
y muchas otras maneras de elaborar una cosmovisión...
una conveniente interacción entre la ciencia y esas
cosmovisiones "no científicas"... no es solo posible,
sino necesaria, tanto para el progreso de la ciencia
como para el desarrollo de nuestra cultura como un todo.*

FEYERABEND P.

Con toda intención utilizo con frecuencia la noción de "profesionales psi". Lo hago sin delimitar concepto y con la expectativa (seguramente cumplida) de que todos me entenderán. ¿Quiénes somos los profesionales "psi"? Obviamente los que quedamos contenidos por nuestras definiciones operativas y damos continente por nuestras revelaciones conceptuales a un objeto de estudio genérico que en su acepción general pudiéramos denominar como lo "psí-quico", lo "mental". Psi es nuestro escudo de armas (ψ), la unidad en la diversidad.

Conformamos una primera unidad aditiva por la comunión de objeto: estudiamos la mente (pido comprensión por el posible indeterminismo conceptual. Nosotros no somos culpables, la culpa la tiene la jerarquía conceptual. Principio de Peter: *En una jerarquía, todo empleado tiende a ascender hasta su nivel de incompetencia.* Extensión del Principio de Peter a la Epistemología de las ciencias del comportamiento y de la subjetividad. Corolario del hermano de Peter: *En una jerarquía conceptual los elementos que ocupan los más altos niveles de abstracción tienden a ser incomprensibles e indeterminados.*

Le llamo unidad aditiva para significar que no necesariamente hay unificación. Sobre todo hay concomitancia, coexistencia, acompañamiento. La unidad aditiva descansa solo sobre el criterio que aúna. El campo de los "psi" desde la perspectiva de las representaciones específicas del objeto parece sobre todo una Torre de Babel (en algún lugar le llamé la "des-articulación epistemológica). Nuestro objeto es o ha sido la consciencia o la inconsciencia, la conducta o la subjetividad, las emociones o los mapas cognitivos. La lista es lo suficientemente grande como para no ponerla completa. De hecho muchos hablan hoy de "las psicologías" remarcando la existencia de más de una ciencia psicológica (extraña manera contradictoria de pensar: si hablo de las psicologías estoy testimoniando la existencia de una unidad entre todos los elementos que constituyan este todo). De cualquier modo nos une un "qué genérico" al margen de la existencia de múltiples "qué particulares". Siempre repito con Engels que los hechos siguen siendo hechos, no importa cuan falsas sean las interpretaciones que de ellos se hagan.

Nuestro segundo espacio de unidad es probablemente instrumental, si queremos hablar más prosopopéyicamente, metodológico. Digo que, aunque les recuerde alguna lógica bungiana (aseguro que siempre fui un crítico con las representaciones científicas del epistemólogo argentino por su evocación demasiado positivista) o de algún trasnochado lacayo de la prominencia y la preeminencia del dato empírico, a la unidad aditiva alrededor del objeto podemos agregar la unidad sincrética de los métodos y procedimientos. Digo unidad retomando los mismos criterios antes expuestos: yuxtaposición. Sincrética, porque es probablemente a nivel de los "instrumentos de labranza" donde se evidencia una cierta conciliación de las diferentes "doctrinas". Los recursos terapéuticos, por solo poner un ejemplo, junto a su variabilidad guardan una "disponibilidad metodológica independiente". No hay que ser moreniano para utilizar la dramatización, ni psicoanalista para interpretar. Obvio que esto es "dentro de ciertos

límites". Pero somos "psi" los que hacemos psicoterapia, psicodiagnóstico, psicodrama, psicocorrección, etc. (no desconozco que hay intrusos o intrusistas profesionales, pero dónde y en qué no los hay. Hasta los médicos la sufren: la automedicación es también una forma de intrusismos profesional).

En las determinaciones primarias que la "santa inquisición científica" (los adeptos y adictos del positivismo en cualquiera de sus variantes) establece, vamos por buen camino. Desde Wundt y Titchener el "qué" (objeto) y el "cómo" (métodos, procedimientos) son las dos terceras partes de la conformación de un conjunto de saberes en ciencia. Nos quedaría, para salvar nuestra alma del fuego eterno, el "por qué". ¡Vade Reto, Satanás! Aquí va la encomienda.

El establecimiento de causalidades no ha estado ausente en las representaciones "psi" y, créanlo o no, es también un espacio de concomitancias. Salvando el extremismo externalista de los conductistas (sobre todo el metodológico watsoniano y el radical skinneriano) "psi" es un principio causal. Nuestro indeterminismo es determinista. Somos indeterminista toda vez que "psi" es principio y fin, causa y efecto. Pero en esta asunción, a pesar de los pesares y aunque no es mi vocación cosmovisiva, "psi" es un determinante causal.

Los pensadores marxistas lo hemos visto de otro modo: primariamente determinado desde un sistema "extra-psi". Engels F. señalaba: *...no se puede evitar que todo cuanto mueve al hombre tenga que pasar necesariamente por su cabeza: hasta comer y beber, procesos que comienzan por la sensación de hambre y sed, sentida con la cabeza, y terminan en la sensación de sediedad, sentida también con la cabeza... si el hecho de que un hombre se deje llevar por estas "corrientes ideales"... lo convierte en idealista, todo hombre de desarrollo relativamente normal será un idealista innato; y de dónde van a salir entonces los materialistas?*, y más adelante, refiriéndose al viejo materialismo, nos descubre que el problema no está en *"admitir los móviles ideales, sino en no remontarse, partiendo de ellos, hasta sus causas determinantes"* (Marx, C., Engels, F., 1973, t. III: 371, 386). Pero es obvio, que una vez instaurado desde sus determinantes históricos y culturales lo psíquico es fuente de determinaciones.

Desde lo dicho hasta aquí, con el sesgo de superficialidad que un pequeño texto supone, espero coincidan conmigo en que somos una "unidad". No estoy muy seguro si somos una unidad presupuestada, o una ONG (organización no gobernable), pero somos una unidad. Unidad en la diversidad. Que infelizmente en nuestra historia las disenciones hayan sido casi una norma, que muchos se hayan entretenido más en separarse que en unirse, que las luchas por diferenciarnos hayan sido más que las propuestas de unión, no quita que somos una unidad. Quien sabe si fuimos la inspiración de la excelsa Sor Juana Inés cuanto escribió: *Yo no puedo tenerte ni dejarte, no sé por qué al dejarte o al tenerte se encuentra un no sé qué para quererte y muchos si sé qué para olvidarte...* Somos como esos matrimonios en que marido y mujer no pueden vivir juntos, pero tampoco separados.

Más, recuerdo una sentencia marxista de larga resonancia: la unidad del mundo no reside en su ser sino en su materialidad. Creo que fue a Gregorio Barenblitt a quien le escuché decir: *Yo no soy psicoanalista. Yo estoy psicoanalista*. Pues bien el asunto pasa por una clara evidencia: la comunidad genérica de objeto y métodos nos pone en un mismo espacio compartido. Pero, ¿qué nos une? ¿qué nos hace profesionales, entiéndase soldados de una misma trinchera? Me acerco a Silo: *...humanizar es salir de la objetivación para afirmar la intencionalidad de todo ser humano y el primado del futuro sobre la situación actual. Es la imagen y representación de un futuro posible y mejor lo que permite*

la modificación del presente y lo que posibilita toda revolución y todo cambio... el cambio es posible y depende de la acción humana (Silo, 1994: 81).

La unidad real de una profesión se realiza en su intencionalidad social. La intención es la meta, es la utopía posible desde el accionar profesional insertado en una realidad social, económica, política. Una profesión es “profesión en sí”, acudiendo a una analogía de la teorización marxista de las clases, mientras existe como conjunto más o menos articulado o relacional de personas que realizan prácticas similares, tienen percepciones y autopercepciones comunes en su perfil profesional y guardan relaciones análogas con su entorno. Solo cuando el gremio toma consciencia de su misión profesional y la asume deviene “profesión para sí”, que no significa que es profesión para ella misma, sino profesión para realizar su rol social, aquello por lo que ella existe. La identidad de una profesión, su consciencia real de existencia, se fragua en una misión que se constituye como tal en una suerte de destino asumido con carácter inexorable. La suma de las voluntades intencionalmente dirigidas a un propósito.

Miremos rápidamente a nuestra historia. Los inicios de la psicología han sido reconocidos como un campo de batalla en el que interactuaban diversas corrientes y escuelas de pensamiento. Aunque Heidegger nos haya dejado la sensación de que las Escuelas clásicas (estructuralismo, conductismo, gestaltismo, psicoanálisis, etc.) se sucedieron una tras otra, esta no es la realidad. Ellas pugnaban en época similar y en algunos casos hasta en el mismo escenario geográfico por una primacía: la primacía de la verdad científica. Por eso en buena medida se estructuraban desde la diferenciación con sus “colegionarios de ciencia”. Sin embargo, ellas tenían una *supratarea* en común, un *suprasentido* existencial, una unidad intencional: probablemente la constitución de la ciencia psicológica como ciencia independiente, el que la psicología fuera reconocida como ciencia en el parnaso de las ciencias fuertes. Insisto que hoy podemos darnos el lujo (vaya malsano lujo) de dicotomizarnos (tricotomizarnos, cuatri, penta, etc... cotomizarnos) en ciencias psicológicas. Hoy no somos (salvando deshonrosas y absurdas excepciones) cuestionados como ciencia. La “santa inquisición” nos ha dado el privilegio de ser una ciencia... “blanda”.

Así, como existe (existió) un suprasentido en las praxis de los que hicieron emerger la psicología como ciencia, así mismo, hay un suprasentido que sustenta la unidad real, la misión aglutinante de la psicología como praxis profesionales, y de manera particular en las praxis profesionales de la psicología en el campo de la clínica, la salud. Podemos (y debemos) construir una hipótesis, que al menos nos refuerce la energía positiva (tan necesaria en estos tiempos difíciles). Entonces, ¿cuál es la misión de los profesionales “psi”? Dinosaurios... ¡¡¡a volar!!! Nuestra misión desde y para siempre es LA FELICIDAD.

Un autobús vacío se precipita / en la noche cuajada de estrellas.

Tal vez cante su conductor / sintiéndose feliz.

“Felicidad”, GÜNTER GRASS

La felicidad: ¿mito o realidad? No me adentraré en reflexiones que me vuelvan al aparatoso mundo de los conceptos. De lo que no cabe duda alguna es de que la felicidad ha sido la utopía por excelencia de la humanidad. Revisemos algunas páginas.

La llamada Iluminación de Buda se sustentaba en “Cuatro Nobles Verdades”: primero, la vida es sufrimiento; segundo, la causa de este sufrimiento está en

que el hombre desconoce la naturaleza de la realidad y esta es la base del temor, la angustia de su vida; tercero, se puede poner fin al sufrimiento si el hombre logra superar su ignorancia; por último, cuarto, el camino para dar fin al sufrimiento es el Camino de las Ocho Etapas: tener una adecuada visión de las cosas, buenas intenciones, un modo de expresión correcto, realizar buenas acciones, tener un modo de vida adecuado, esforzarse de forma positiva, tener buenos pensamientos y dedicarse a la contemplación del modo adecuado. La metáfora de la felicidad eterna. No es casual que El Monarca de Bután, tierra del dragón de fuego, ubicada al este del Himalaya y en corte limítrofe con regiones del Tibet y la India, país donde predomina una de las variantes del budismo, el Mahayana, ha declarado que el objetivo de su gobierno no es maximizar el Producto Nacional Bruto, sino la Felicidad Nacional Bruta. Su reino será el “reino de la Felicidad Interior Bruta”. Cuidado, porque no faltan los que asocian la felicidad a la ignorancia. Son los que parecen querer darle la razón a Giacomo Leopardi cuando afirmaba: *La felicidad consiste en la ignorancia de la verdad.*

El 31 de octubre de 1517, Martín Lutero, en la época un monje de apenas 34 años, dicen que en las mismas puertas de la Iglesia de todos los Santos del castillo de Wittenberg, en la Alemania medieval, leyó en latín sus conocidas noventa y cinco tesis críticas a la Iglesia Católica. El mensaje de Lutero era contundente: ni el Papa de Roma ni la Iglesia Romana poseen las llaves del cielo, ni los mercaderes de indulgencias pueden venderlas. Las llaves del cielo, decía, están dentro de cada uno de nosotros. El cielo era la aspiración metafórica cristiana de la felicidad eterna. Cabe entonces una traducción: *las llaves de la felicidad están en nosotros mismos.*

Pero Lutero, víctima pensante de la misma epistemología que dura y sagazmente criticaba: *Quien no cree como yo está destinado al infierno. Mi doctrina y la doctrina de Dios son la misma cosa. Mi juicio es el juicio de Dios* (Martín Lutero, citado por Weimar, X, 2, Abt., 107), es síntoma de una realidad incontenible y de una contradicción casi irremediable. En la misma época en que Lutero reafirmaba la Biblia como la única verdad, Copérnico (1473-1543) desarrollaba la teoría del heliocentrismo y desde allí reconfiguraba un nuevo espacio para la ciencia y el conocimiento como liberadores del bienestar humano. Por cierto, ideas similares a las del astrónomo polaco, pero dibujadas en el discurso filosófico de Giordano Bruno (1548-1600) le costaron a este último ser quemado como hereje. *Las llaves de la felicidad están en nosotros mismos*, pero las guarda alguien. Por lo que “tengamos fe” en la felicidad y en su carcelero, perdón, en su custodio. La felicidad sustentada en la “fe” que administra el otro.

Podemos recordar también La Declaración de Independencia estadounidense, que inicialmente fue aprobada por el voto unánime de los delegados de doce de las trece colonias (los de Nueva York no estaban autorizados a votar aunque después concedieron su apoyo). Allí se defiende el derecho a la insurrección de los pueblos sometidos a gobiernos tiránicos en defensa de sus inherentes derechos a la vida, la libertad, la igualdad política y la búsqueda de la felicidad. Que nos digan a nosotros, los cubanos, el costo de la búsqueda de la felicidad a noventa millas de las unificadas colonias.

Parecería desde estas representaciones que la felicidad es solo un mito. Peor aún un mito construido para entretener a la gente con el futuro, mientras se le consume el presente. La felicidad, dice Carlo Bini, consiste casi siempre en saber engañarse. Agregaríamos: y en dejarnos engañar, pues bien que no hay mal que dure si no es porque cuenta con nuestra complicidad. Pero nosotros no tenemos

que ver, al menos directamente, ni con el cielo, ni con las monarquías, ni tan siquiera con la Declaración de Independencia de los Estados Unidos. Nosotros, eso sí, tenemos mucho que ver con lo que la gente quiere alcanzar en su vida, con el reinado doméstico malsano de algún machista empedernido, o algún celópata. Tenemos que ver con las declaraciones de independencia de los hijos e hijas adolescentes. Es cierto también tenemos que ver con la antideclaración de independencia que resulta ser el bloqueo al que somos sometidos por la única razón de querer ser felices.

La felicidad con la que nosotros nos relacionamos es una realidad de la vida cotidiana. ¿No creen ustedes que la felicidad existe? ¿No creen ustedes que se puede ser feliz? Es felicidad lo que quieren las personas que me buscan para que les extienda mi mano profesional. Es la falta de felicidad lo que los aqueja. Y no hablo de la felicidad solo como el pasaje dotado de alegría más o menos efímero. No se trata de la conversión de la penuria en sonrisa, de convertirse en *happy puppets* (muñecos felices) como sufrientes aquejados por el Síndrome de Agelman. Hablo de la felicidad como el ansia de vivir plenamente y obtener de la vida bienestar. No hablo de la felicidad del tener, sino de la verdadera felicidad del ser.

Una larga lista de intenciones parece preceder a la misión de la felicidad en las prácticas “psi”. Sin saberlo, nos unimos así en un espacio en que somos luchadores por la felicidad. Si quieren, en un lenguaje más actual (aunque más comercializado) somos gestores de felicidad. Más allá de la psicología, de la medicina y de la enseñanza, nuestra misión se inscribe en la gestión de la felicidad humana.

Probablemente, dentro de la diversidad ocupacional de los profesionales “psi”, me atrevo a decir que el vínculo primario de la gestión de la felicidad, o probablemente al menos dos de los de mayor significación, lo encontramos en la relación de las prácticas “psi” en el ámbito de la salud humana y en el de la educación. Se es feliz en vida, viviendo. Sintiendo feliz. Teniendo las capacidades humanas necesarias para ser feliz. Salud y felicidad van de la mano. No es casual el ensanchamiento epistémico conceptual y praxológico que ha tenido en las últimas décadas el concepto mismo de salud. Pero al mismo tiempo con Martí confirmo: “ser cultos es el único modo de ser libre”. La educación y la cultura son los mediadores instituyente e instituidos de la felicidad. Tomaré uno de estos rehén por un momento nada más. Tomemos el primero a manera de ejemplo.

Una breve historia de la salud y de su casi inseparable *partner* histórico, la enfermedad, podría ser perfilada (que no descrita ni fundamentada, esto requeriría de un ejercicio especial que, en mi opinión, aún está por hacerse) en rasgos primarios del siguiente modo: Resignación – Alivio – Cura – Prevención – Educación. Digo que si rastreamos nuestras prácticas asociadas a la salud humana encontramos que la primera táctica fue la resignación. A la resignación le siguió el alivio. Al alivio le sumamos la posibilidad de la cura y aquí nos quedamos por mucho tiempo (quien sabe si porque la cura es un anticipo de felicidad para el sufriente). Pero como dice García Márquez, aprendimos que “No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad” (*Del Amor y otros Demonios*). Así a la cura le antecedimos la prevención, y para ella nos percatamos de lo imprescindible de la educación. Y ahora.... ¿educación para qué?: Educación para la vida. No basta con no estar enfermos, no basta con ser sanos. Queremos ser felices.

Dice con certeza la National Association for Mental Health (New York, Columbus Circle) que Salud Mental es la capacidad de una persona para sentirse bien consigo misma, respecto a los demás, y ser capaz de enfrentar por sí misma las

exigencias de la vida. Y si agregamos sus (nuestras) propias exigencias, bien que no hay que olvidar que el ser humano es esencialmente intencional, entonces queda claro: Salud Mental es la capacidad de una persona para ser feliz construyendo su felicidad.

No estoy para nada hablando de ser partícipes de la construcción de Campos Elíseos, paraísos prehelénicos de paz y felicidad plenas en las representaciones mitológicas, residencia de los bienaventurados, donde las almas viven en total felicidad, rodeadas de hierba, árboles y suaves brisas, y envueltas en una luz rosada perpetua. Nuestra unidad "psi" no nos hace psicóticos, sino psicólogos, psiquiatras. Estoy hablando de la construcción de la plenitud de la vida. La felicidad es encrucijada de deseo y conocimiento: Sentir el deseo de vivir y saber como llevarlo a su destino. Y precisamente entre el sentir y el saber están nuestras prácticas, tendiendo puentes, develando resistencias, legitimizando historias.

Del deseo no hace falta hablar mucho, tiene la gran virtud de ser una de esas verdades que se siente con el cuerpo, al decir de Camilo José Cela. No hay como no estar de acuerdo en la asunción del deseo como estructurante básico de nuestra vida. Si algo me queda claro de mis lecturas de Lacan y puedo hasta reconocerme en su intención es en la consideración del sujeto como sujeto deseante (no sujetado al deseo, sino deseante). La importancia del conocimiento en el logro de la felicidad es definitiva. Algunos "filosofiantes" han dicho que es más feliz el más ignorante (serían ellos mismos muy felices). Absolutamente no. El ignorante ignora hasta que es infeliz. Por demás, ser feliz no es no sentirse infeliz. Ser feliz es sobre todo sentirse realizado como ser humano en las múltiples misiones de la vida, sentir profundamente el placer del servicio auténtico a la existencia humana dentro de los ámbitos cercanos que la representan (la familia, los amigos, etc.), en la cotidianeidad de los actos de la simplicidad trascendente, y en el amplio universo de relaciones sociales que la pueblan (la nación, el país, por qué no: el mundo). Ser feliz es tender una mano al otro y aceptar la suya sin menoscabo sabiendo lo que se hace y sintiendo el placer de hacerlo. Saber sentir. Sentir lo que se sabe. Hacer desde el saber y el sentir. Es encontrarse a uno mismo en el placer de ser quien se es, de que los nuestros son los que son y se es quien se es para ellos. Es tropezar y volver a andar. Enmudecer por un momento, pero querer hablar siempre. Ser feliz es algo tan grande y tan pequeño como la alegría de sentirse vivo.

En nuestra historia, la inevitable e inequívoca relación felicidad-conocimiento, queda monumentada en la célebre sentencia martiana antes referida: *Ser cultos es el único modo de ser libres*. Desde su *Enciclopedia*, Diderot afirmaba que el conocimiento está construido por el hombre, y en él debe basarse el ser humano para obtener la felicidad. Eduard Von Hartmann, en su momento, asoció la evolución del intelecto con el conocimiento de las ilusiones para conseguir la felicidad y concibió la salvación del individuo en términos referidos al triunfo de la razón. Más cercano a nuestro accionar Fromm nos revela el mensaje:

1. *"conocimiento de lo que constituye el bien y el mal,*
2. *qué acción en la situación concreta es un medio adecuado para el fin deseado,*
3. *conocimiento de las fuerzas que están detrás del deseo manifiesto; lo cual significa el descubrimiento de deseos inconscientes,*
4. *conocimiento de las posibilidades reales entre las cuales puede escogerse;*
5. *conocimiento de las consecuencias de una elección y no de la otra;*

6. *conocimiento de que el conocimiento como tal no es eficaz si no va acompañado de la voluntad de obrar, de la disposición a sufrir el dolor de la frustración que es resultado inevitable de una acción contraria a las pasiones de uno. Conocimiento significa que el individuo hace suyo lo que aprende, sintiéndolo, experimentando consigo mismo, observando a los demás y, finalmente, llegando a una convicción y no teniendo una "opinión" irresponsable" (Fromm E., 1983: 157).*

El gran reto de la felicidad es que no hay modo de arribar a ella si no encontrándola en nosotros mismos. Por eso la gestión de la felicidad, nuestra misión profesional, está en la intersección de: facilitar a las personas con quienes trabajamos el logro de un modo autónomo e interdependiente de vivir, fomentar su capacidad para el afrontamiento responsable y productivo de sus proyectos de vida y de las exigencias del entorno, y la robustecer su participación comprometida y responsable en sus grupos reales de vida. Desde allí nace la capacidad real de sentir, de disfrutar, de vivir con placer y bienestar. Favorecer el arribo de las personas a la felicidad es desandar con ellos, en los diferentes ámbitos de su vida, el camino que los lleva a encontrarse consigo mismo, su proyecto de vida, el sentido real de su existencia.

En cierta ocasión se reunieron todos los dioses y decidieron crear al hombre y la mujer; planearon hacerlos a su imagen y semejanza, entonces uno de ellos dijo:

—“Esperen. Si los vamos a hacer a nuestra imagen y semejanza, van a tener un cuerpo igual al nuestro, fuerza e inteligencia igual a la nuestra. Debemos pensar en algo que los diferencie de nosotros. De no ser así estaremos creando nuevos dioses”.

—“Debemos quitarles algo, pero, ¿qué les quitamos?”.

Después de mucho pensar uno de ellos dijo:

—“¡Ya sé! Vamos a quitarles la felicidad... Pero el problema va ser donde esconderla para que no la encuentren jamás”.

Propuso el primero:

—“Vamos a esconderla en la cima del monte más alto del mundo”.

A lo que inmediatamente repuso otro:

—“No, recuerda que les dimos fuerza. Alguna vez alguien puede subir y encontrarla, y si la encuentra uno, ya todos sabrán dónde está”.

Luego propuso otro:

—“Entonces vamos a esconderla en el fondo del mar”.

Y otro contestó:

—“No. Recuerda que les dimos curiosidad. Alguna vez alguien construirá una esquina por la que pueda entrar y bajar y entonces la encontrará”.

Uno más dijo:

—“Escondámosla en un planeta lejano a la Tierra”.

Y le dijeron:

—“No. Recuerda que les dimos inteligencia, y un día alguien va a construir una nave en la que pueda viajar a otros planetas y la va a descubrir. Entonces todos tendrán felicidad y serán iguales a nosotros”. El último de ellos era un Dios que había permanecido en silencio, escuchando cada una de las propuestas de los demás dioses. Analizó en silencio cada una de ellas y entonces rompió el silencio y dijo:

—“Creo saber donde ponerla para que realmente nunca la encuentren”.
 Todos voltearon asombrados y preguntaron al Unísono:
 —“¿Dónde?”.
 —“La esconderemos dentro de ellos mismos. Estarán tan ocupados buscándola fuera, que nunca la encontrarán”.
 Todos estuvieron de acuerdo, y desde entonces ha sido así.

Ya he abusado de su tiempo y de su tolerancia. Apenas he querido poner en su consideración un reclamo (quien sabe si un “no olvidemos”): Las tácticas, son imprescindibles incluso al costo de las fracturas que producen. Pero las estrategias nos unifican y dan sentido a nuestra existencia como profesionales y como personas. No basta entonces con empeñarnos en nuestras tácticas y su mejoramiento. Es imprescindible reconocernos en nuestra estrategia.

Y ya que Benedetti escribió un hermoso poema, uno más entre otros muchos, precisamente titulado “Táctica y estrategia” (*Antología poética*, Casa de las Américas), cumplo mi referencia inicial a la poética, más allá de declarar como “imaginación futuro-inmediatista” las reflexiones que me han permitido hacer esta mañana y me atrevo a cerrar con una paráfrasis, que sin el alcance y el vuelo del poeta les regalo a título de ser un “psi” (con todos los “pro” y los “contra”).

*Mi táctica es el diagnóstico.
 Saber origen y dinámica del dolor
 / que te envuelve,
 reconocer en las causas
 / los efectos sensibles
 que te impiden la sonrisa.
 Fisurar el obstáculo que no
 / te permite reconocerte
 en ti mismo.*

*Mi táctica es la psicoterapia.
 Entenderte y que te entiendas.
 Accionar para que logres reconocer en ti
 por ti y para ti
 que en medio de las turbulencias
 / de la vida,
 que junto al arsenal de imágenes
 / de tu naufragio
 hay luz.
 Hay un lugar al que asir la esperanza*

*Mi táctica puede hasta
 / ser el psicofármaco.
 Un bastón efímero en forma de pastilla
 que actúa sobre el no tú
 para abrir un surco en la neblina
 / obtusa que nos ciega.*

Mi táctica es la ayuda.

*Encontrarme contigo en un espacio
 que recupera tu natural apego a la vida
 y tu voluntad de hacerla
 desde tus sentimientos.
 Que tu cuerpo despliegue sus anhelos
 con su habitual desenfado.
 Que tus poros exhale bienestar.*

*Mi táctica es la orientación.
 Mi táctica es la educación.
 Que te fundas al proyecto
 / de los que hacen
 con sus propias manos,
 de los que evitan
 / lo malsano construyendo
 su sanidad (que no su santidad).
 Que desde tú vocación convencida
 avances por tu propio camino,
 con tus propios pies.
 Que decidas a favor de tu propio bien.
 Del bien de todos.*

*Pero mi estrategia más allá
 / de la Psicología
 y de la psiquiatría,
 más allá de la enseñanza,
 más allá incluso de la medicina
 / y de la salud:
 Es que seas feliz.*

► *Aprovecha este cuestionario para pensar en ti, en tu felicidad. No hay un perfil único de la persona feliz, pero reconociéndonos a nosotros mismos podemos acercarnos a mirar de frente a nuestra felicidad.*

Para realizar correctamente el cuestionario tienes que indicar en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación, otorgando la puntuación que se ajusta más a la realidad. Es muy importante que respondas con sinceridad

VALORES					
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6	5	4	3	2	1

CUESTIONARIO DE FELICIDAD OHQ - OXFORD HAPPINESS QUESTIONNAIRE (Hills y Argyle, 2002)

No.	CUESTIÓN	1	2	3	4	5	6
1	No me siento particularmente contento(a) con mi manera de ser						
2	Estoy intensamente interesado(a) en los demás						
3	Pienso que la vida ofrece grandes recompensas						
4	Tengo sentimientos de cariño hacia casi todo el mundo						
5	Casi nunca me levanto con sensación de haber descansado						
6	No soy particularmente optimista con relación al futuro						
7	La mayoría de las cosas me parecen divertidas						
8	Siempre estoy comprometido(a) e involucrado(a)						
9	La vida es bella						
10	No pienso que el mundo sea un buen lugar						
11	Acostumbro a reír						
12	Me siento satisfecho(a) con todo en mi vida						
13	No me considero atractivo(a)						
14	Hay diferencia entre lo que me gustaría hacer y lo que he hecho						
15	Soy muy feliz						
16	Encuentro la belleza en muchas cosas						
17	Tengo efecto alegre sobre los demás						
18	Puedo encontrar tiempo para todo lo que tengo que hacer						
19	No me siento en control de mi vida						
20	Me siento capaz de cualquier cosa						
21	Siento que mi mente está totalmente alerta						
22	Suelo experimentar alegría y euforia						
23	No me resulta fácil tomar decisiones						
24	No encuentro significado y propósito en mi vida						
25	Siento que tengo mucha energía						
26	Suelo ejercer una influencia positiva en los demás						
27	No me divierto con los demás						
28	No me siento muy sano(a)						
29	No tengo buenos recuerdos del pasado						

Este test por sí solo no tiene validez científica y sus resultados son meramente orientativos. Para una evaluación veraz y completa hay que acudir a un profesional de la Psicología, el cual podrá realizar una exploración completa y emitir un diagnóstico válido.

Qué es la Psicología del desarrollo y qué aporta a la educación infantil

Pedro Luis Castro Alegret

Introducción

Nos adentramos en este tema con el interés de conocer algo más de la Psicología y del comportamiento humano, en el fondo también deseamos entendernos mejor y comprender a los demás personas que nos rodean.

Será interesante encontrar explicaciones sobre el inicio mismo de nuestro desarrollo psíquico, eso que nos permitió crecer y convertirnos en la persona que hoy somos. Trataremos de comprender qué es el desarrollo y cómo se produce. Veremos las principales etapas del desarrollo psicológico, a grandes rasgos. Algunos de estos temas son complejos, no serán abordados todos sus aspectos pero sí es necesario precisar lo esencial para no perdernos en esa problemática del desarrollo del ser humano, específicamente el psicológico.

Nos toca de una u otra forma asistir, participar, en el desarrollo de otras personas, sea porque son nuestros hijos o familiares más pequeños, o porque tenemos alumnos y también porque convivimos en una comunidad donde esos seres tan especiales que son los niños y adolescentes nos preocupan a todos, queremos lo mejor para ellos.

Los conocimientos que aquí se presentan están sustentados en estudios de la Psicología y de otras ciencias afines. Son investigaciones internacionales y en especial las realizadas en nuestro país, que nos revelaron las leyes del desarrollo y permitieron construir los conocimientos actuales de la Psicología. Pero sobre todo son saberes que se confirman día a día en la práctica; se enriquecen con el trabajo que realizan numerosos profesionales que emplean los hallazgos de la Psicología contemporánea.

Preguntémonos, para comenzar, ¿Qué es el desarrollo psicológico? ¿De qué depende este desarrollo?

La Psicología del desarrollo

La ciencia trata de explicar el desarrollo de la mente. Desde el nacimiento hasta la adultez podemos apreciar que se da un desarrollo progresivo del organismo y por supuesto de la psiquis, hasta que la persona se hace adulta.

El sentido común, la experiencia de vida, las observaciones de cada día nos confirman que las personas, como todos los seres vivos, se desarrollan y nos damos cuenta que este desarrollo es sucesivo. Ciertamente la Psicología ha encontrado etapas del desarrollo, a través de las cuales se revelan las diferentes características y cualidades de los procesos psíquicos. Estas etapas conducen hacia la plenitud. En este proceso de desarrollo se expresan las potencialidades de la personalidad.

La *Psicología del desarrollo* nos revela las leyes de este crecimiento, las fuerzas que mueven el paso de una a otra etapa del desarrollo. En particular la *Psicología pedagógica* estudia las leyes del proceso de enseñanza aprendizaje, que guarda estrecha relación con el desarrollo psicológico alcanzado en las diferentes edades.

Desde el surgimiento de la Psicología como ciencia se ha dado un debate en la interpretación de las causas del desarrollo. Hay dos posiciones extremas: unos plantean que depende de lo biológico, otros señalan que depende de lo social. Esta discusión se originó realmente a finales del siglo XIX donde se produjeron importantes descubrimientos en las ciencias biológicas, influyó mucho la teoría de Charles Darwin sobre el desarrollo de las especies y el origen del hombre a partir de los monos antropoides.

Se produjo un salto cualitativo en la evolución de la vida sobre la Tierra al surgir la sociedad, en lo adelante el desarrollo del ser humano depende mucho más de la cultura que de cambios en su biología. Pensemos lo que ha ocurrido con la especie humana desde unos 10 000 años atrás hasta el presente. ¿El hombre ha cambiado en esos cien siglos? Los datos de la Antropología permiten afirmar que la conformación biológica del ser humano apenas ha cambiado en ese lapso de tiempo. Los avances de la ciencia permiten comprender que las leyes del desarrollo social son las que determinan el avance de la cultura, no son las leyes biológicas.

En los últimos dos siglos se han dado a conocer, en diversos lugares del mundo, casos de niños que permanecieron en estado de abandono durante largo tiempo. Algunos de esos niños sobrevivieron en ambientes salvajes durante años. ¿Qué demuestran casos de niños salvajes —a veces rodeados de exageraciones y fabulaciones— como el reportado por J. Itard a inicios del siglo XIX, así como el de las niñas lobas Gamala y Kamala, que aconteció en el siglo XX?

Cuando se interrumpe o se pierde la influencia social sobre el niño no solo peligra la sobrevivencia del pequeño, sino que se frena o interrumpe su desarrollo psíquico, tanto en lo intelectual como en lo social y afectivo. Así se pierde o no se desarrolla el lenguaje, los hábitos alimenticios, de aseo y muchos otros que hacen a un ser civilizado. Lo más dramático es el sufrimiento psicológico de esas criaturas que se hallan sin los padres o seres queridos que lo satisfagan sus necesidades... Probablemente ese abandono es el primer trauma emocional que desorganiza el desarrollo inicial de la psiquis humana de estos niños.

La lección de estos ejemplos es contundente: el desarrollo biológico, por sí solo, no convierte al niño pequeño en un miembro de la cultura, ni le permite desplegar sus potencialidades psicológicas, incluso ante tal privación social se puede perder la facilidad para apropiarse de aprendizajes como el del lenguaje y otros.

Veamos a continuación cómo se produce este desarrollo según el enfoque predominante en la Psicología cubana.

El recién nacido viene al mundo en la cultura. Nace en la cultura y sobrevive porque los padres de este siglo XXI tienen la experiencia para asegurar su cuidado, su alimentación y su educación. Los familiares más cercanos satisfacen las necesidades del pequeño con los objetos creados por la cultura.

El niño aprende a satisfacer sus necesidades en esa cultura material, con objetos que contiene en sí mismos la experiencia histórica anterior... observemos cómo aprende a comer un pequeño a los dos años, aún antes. Pensemos también que aprendió a caminar porque los padres lo estimularon. Más complejo aún es el desarrollo del lenguaje pero consiste en el mismo proceso de apropiación.



Fig. 1. Etapas de la formación del ser humano.

Concluamos que la actividad conjunta entre la madre y el niño, al vivir diariamente en la familia y encaminada a satisfacer las necesidades del pequeño, a cuidarlo y propiciarle su bienestar, es lo que permite el aprendizaje del niño. Decimos que es un proceso de apropiación, porque el niño toma de esa actividad conjunta los aprendizajes y se los hace propios.

El psicólogo soviético Lev S. Vygotsky fue de los primeros en comprender la determinación social de la psiquis y demostró que la socialización del niño conduce a la formación de un nuevo ser social. Así, enfatizó la influencia de la educación en la formación y el desarrollo de las capacidades humanas.

El psiquismo humano se ha formado en la actividad histórico-social del hombre, respondiendo a leyes del desarrollo social más que a leyes biológicas. El hombre no hereda estructuras psíquicas o tan siquiera un programa para su aparición espontánea en determinadas edades. A lo largo del desarrollo de la especie humana el cerebro del hombre adquirió la capacidad de formar órganos funcionales bajo la influencia del medio social y en la contemporaneidad se manifiestan períodos sensibles para la formación de las diferentes cualidades psíquicas.

Al nacer y durante un tiempo el niño pequeño se encuentra desvalido; requiere del adulto, que debe interpretar sus necesidades y organizar la actividad conjunta en donde el menor, como sujeto activo, aprende la forma social de satisfacer esas necesidades.

Si analizamos con detenimiento la primera infancia, se esclarece que los vínculos madre hijo tienen una dirección o sentido privilegiado, primeramente son vínculos unidireccionales, hasta conformar las vivencias infantiles, que hacen de ese nuevo ser humano alguien muy activo. Su valor radica en socializar al pequeño ser biológico. Esas relaciones que la madre promueve con el hijo están formadas por la cultura, constituyen un acúmulo de la experiencia histórico-social que hace posible la vida de los neonatos y con ello la sobrevivencia de la especie.

Esto transcurre en el seno de la cultura porque las relaciones cotidianas de los padres apoyan, confirman, y regulan el vínculo entre la madre y el hijo que espera una sociedad dada. Luego, las respuestas infantiles —que son en definitiva

las esperables en la cultura—, hacen reaccionar a la madre que incrementa la estimulación a su bebé.

Pudiera creerse que el niño pequeño simplemente expresa su deseo, a partir de sus necesidades, y que actúa para obtener su satisfacción. Sin embargo, esto ocurre como producto de las relaciones anteriores con la madre, en las cuales formó sus primeras vivencias.

No sería razonable buscar una necesidad de afecto preexistente en el niño pequeño y una madre que por instinto tienda a satisfacer esa necesidad. Lo que encontramos aquí es una relación social, una respuesta social del pequeño, que al enriquecerse por los adultos significativos, dota a ese niño de una más rica expresión de sus demandas afectivas.

Todas las relaciones afectivas que hoy conocemos en los niños pequeños se desarrollaron con la historia y cumplen la función de humanizar a un niño del presente, no a un primitivo homínido. Es decir, la riqueza y complejidad de este intercambio afectivo en la actualidad es enorme, el proceso sociocultural de enriquecimiento emocional nos hizo la especie humana que hoy somos.

La comunicación afectiva en los primeros años de vida se expresa, a través de la piel: Esta comunicación social está dirigida por la madre o el adulto afectivamente más cercano al niño; se manifiesta en los cuidados físicos, en el aseo que hacen al niño, en las caricias que le prodigan. Se manifiesta también cuando cargan al bebé, lo arrullan, cuando lo protegen del frío.

El canal de comunicación entre la madre y el hijo es la piel de la madre, el cuerpo todo del niño. En ese espacio sensorial cuerpo se materializan los sentimientos que la madre tiene por el pequeño. Precisamente gracias a ese cuidado cotidiano y esa comunicación “a nivel de piel” es que el bebé se convierte en persona. Los cuidados del cuerpo se prolongan desde la primera infancia, en la cual el niño no puede reconocer al padre, ni siquiera tiene identidad de sí mismo; se extienden durante el período de adquisición del lenguaje.

La madre no trae simplemente a la vida su criatura, lo concibe y alumbró en sociedad, lo constituye a la vida social, en el seno de una familia que está influenciando cada día sobre ella. La maravilla de la creación no es tanto el nacimiento del bebé, sino el hermoso proceso del nacimiento de un ser social, desde los primeros días de la existencia. En ese largo camino puede decirse que la madre convoca al espacio de intimidad que tiene con su hijo al mundo cultural y social donde vive la familia.

Los miembros adultos de la familia plantean al niño en cada edad una serie de exigencias socialmente establecidas, es decir, históricamente formadas. Estas exigencias las encontramos en la vida cotidiana, en el aprendizaje del niño pequeño o del que tiene mayor edad y así hasta la adolescencia. El desarrollo del hijo depende, por un lado, de esas exigencias (que podemos considerarlas como factores externos a su persona), y por otro lado, depende de sus necesidades y características internas como personalidad en formación.

Precisamente las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad radican en el interjuego de las necesidades ya formadas en cada etapa de la vida del niño, y la situación social de desarrollo en que se encuentre; es decir, las exigencias adultas, su inclusión en las actividades conjuntas con los adultos significativos, que reclamarán de él la adquisición de nuevas habilidades y la formación de nuevos motivos.

La formación de la identidad, aspecto central en la regulación de la personalidad, es un largo proceso. El niño, desde pequeño, lo va construyendo desde su

cuerpo, desde los atributos que los adultos dan a su personita. En el eje de su identidad está su pertenencia a uno y otro sexo, expresado inicialmente en su nombre, y en el trato que le prodigan los demás. Pero a la vez, esto se cimienta gracias a la sensualidad que se desarrolla en el cuerpo acariciado y manipulado por los adultos significativos. Toda esta diversidad de sensaciones y representaciones la integra el sujeto en sus vivencias de masculinidad y feminidad.

Es interesante profundizar el papel de los padres como mediadores del desarrollo temprano de la sexualidad. El adulto plantea en cada momento cuáles son los roles que va a desempeñar el hijo o la hija, y regula continuamente su desempeño. A la vez, la identidad sexual que forman los hijos está cargada de identificaciones afectivas placenteras, es decir, del amor aportado por cada uno de los padres. Al comprender la unidad de los procesos intelectuales y los afectivos, queda claro que este momento intersíquico de la temprana infancia es eminentemente un intercambio afectivo, pues el pequeño aún no domina el lenguaje. La formación de estos afectos sigue un peculiar proceso: son “afectos sociales” desde su inicio; la madre expresa al bebé una carga de amor a través de la alimentación del hijo, del contacto físico, la caricia, o el alegre arrullo, etc.; mostrando su comprensión cultural de que esos cuidados harán del recién nacido al hijo soñado.

Los primeros afectos vertidos sobre el hijo no solo desarrollan su sistema nervioso central —en acelerado proceso de maduración—; son decisivos en otro sentido: la relación madre-hijo se va consolidando como vivencia de amor, en un quehacer placentero. El niño no sabe que ama o que es amado; pero esa seguridad física inicial propiciará la influencia creciente de la palabra. En determinadas situaciones el niño puede vivenciar inseguridad, malestar, no contención de las necesidades tempranas; lo que altera su esfera emocional aun antes del desarrollo del lenguaje. Posteriormente, cuando el cerebro esté más maduro, se incrementará la influencia adulta a través de la palabra; solo entonces las experiencias iniciales se resignificarán desde los códigos lingüísticos de la cultura.

Debe tenerse en cuenta que el niño se convierte de manera creciente en un sujeto histórico-social muy activo; está desempeñándose en la cultura, con las herramientas suministradas por el patrimonio cultural anterior, en contextos de actuación formados históricamente. Sus motivos son sociales desde el momento mismo en que los padres saben “leer” o “dar nombre” a su necesidad. O sea, no manifiesta simplemente necesidades instintivas, biológicamente determinados, sino motivos formados por la influencia socializadora de los adultos.

El adulto conduce la actividad y la comunicación con el niño. En esta comunicación dirigida por el adulto se aporta de manera continua orientación y regulación, ninguna actividad de pequeño se mantiene sin ese intercambio con el padre, la madre, los familiares, o los maestros y compañeros cuando se inicia en la escuela. Aquí los otros constantemente aportan o ejemplifican un modelo de actuación a la vez que el niño busca su aprobación. Los otros le comunican además si cumple bien o no las actividades.

Estos “otros” que hacen posible estas adquisiciones en cualquier edad del desarrollo —denominados por la Psicología como **los mediadores**— no son solo los padres, suelen actuar también otros familiares adultos. Un papel destacado lo puede jugar algún hermano mayor con quien conviva el niño. Cuando se llega a la edad escolar, entonces el maestro juega un papel destacado, al avanzar en la escuela primaria, cuando se llega al quinto o sexto grado es notoria la influencia del colectivo escolar, es decir, los de la misma edad también juegan

un papel interesante como mediadores de la cultura, lo veremos más adelante en algunos ejemplos.

Dicho de otra manera, el desarrollo psicológico depende entonces de que en cada momento los adultos plantean exigencias y el niño trata de cumplirlas en esas actividades y en estrecha comunicación. Podemos comprender que hay dos partes en esta especie de unidad: lo externo son los adultos y sus exigencias educativas comprendemos la situación social donde transcurre su desarrollo el pequeño tiene cualidades de su psiquis que se formaron en la etapa anterior y con esas cualidades él trata de responder a las exigencias de las diferentes actividades. Esa contradicción entre **lo externo**, o sea, las exigencias adultas, y por la otra parte **lo interno**, es decir, las cualidades que tienen el niño, constituyen la contradicción que provoca el desarrollo.

Las etapas o períodos del desarrollo psicológico

Abarcan la edad temprana, la preescolar, la etapa del escolar de primaria, la adolescencia y la juventud. En cada una de ellas veremos que predomina una actividad, suele llamarse la actividad rectora y promueve el desarrollo, el tránsito hacia la siguiente etapa.

Es importante advertir aquí que cada niño o adolescente sigue su ritmo en el desarrollo psicológico, unos se adelantan en algunas adquisiciones, otros avanzan más rápido en determinados aspectos. Lo más probable es que con el tiempo se compensan los adelantos en las diferentes adquisiciones. La educación reconoce esas características individuales, las toma en cuenta y conduce precisamente por estas etapas, el desarrollo infantil.

Queremos llamar la atención en el primer año de vida del niño. Al nacer el bebé trae consigo una serie de reflejos incondicionados como el de succión o el de cerrar la mano cuando la tocamos con un objeto. Pero estos reflejos resultan insuficientes para las nuevas condiciones de vida ya que su sistema nervioso es incompleto. Poco a poco se produce la maduración de su organismo, en particular del sistema nervioso, se produce el desarrollo de la atención involuntaria hacia los objetos llamativos. Como momento preparatorio al desarrollo del lenguaje se produce el gorgjeo y el balbuceo.

Como exigencias que expresa la familia, los adultos estimulan la maduración del organismo, por ejemplo, en el agarre de objetos, en el gateo y los primeros pasos. Las relaciones predominantes son con el adulto encargado de satisfacer sus necesidades básicas y con los objetos que este le proporciona. Se forman también las primeras necesidades sociales del niño.

En esta etapa se manifiesta como dominante la necesidad de nuevas impresiones, lo que propicia la comunicación con el adulto y sus acciones para satisfacerlas.

A lo largo de estos años antes del inicio de la edad escolar la educación sea en el círculo infantil o no institucionalizada, que se hace en el Programa "Educa a tu Hijo" comprende la estimulación en varias direcciones articuladas. Se estimula por el adulto su desarrollo motor, además su socio-afectivo. También se estimula la comunicación, el lenguaje y el desarrollo intelectual.

En la edad temprana, de uno a tres años, continúa el desarrollo del sistema nervioso, se fortalece el sistema osteo-muscular y se logra la marcha, a la vez se produce un desarrollo de la percepción y especialmente del lenguaje. En cuanto al pensamiento, se manifiesta a nivel manual concreto, por ejemplo, en acciones

con los objetos de uso diario en el hogar, los juguetes, etc. A la vez, tenemos el conocimiento por el niño de esos objetos que utiliza en casa. Podríamos decir que el niño piensa en el mismo momento en que actúa, dice que va a hacer pipi y se moja en ese momento.

Las exigencias adultas que conducen este desarrollo se expresan, por ejemplo, en la estimulación que dan los padres u otros adultos al uso de los objetos junto a la explicación sencilla de sus funciones. Es significativo que se amplíen las relaciones del niño con otros de sus mismas edades, así como con otros adultos más allá de su familia. Otro aspecto de importancia es que en casa se formula al niño normas y reglas para cumplir sus actividades domésticas, desde el levantarse, asearse, tomar los alimentos, hasta recrearse y jugar; aprende así a comportarse como esperan sus seres queridos.

A los tres años esperamos que el niño coma solo, se lave la manos cuando se lo pidamos para ir a comer, se mantenga bastante limpio mientras come, etc. Saluda, despide a sus familiares, expresa esos afectos con besos o abrazos. Es importante apreciar que no se plantea solo o aislado el desarrollo intelectual o lo cognitivo; el desarrollo de lo emocional y de las cualidades morales se produce de forma muy imbricada.

Es de interés comentar que cerca de los tres años, o antes según las peculiaridades individuales, el niño adquiere una primera conciencia de sí mismo y de la otra persona que lo quiere y lo cuida. Sabe quién es él o ella, comprende incluso su posición dentro de la familia. Por tanto, manifiesta sus deseos o preferencias, quiere jugar con unos juguetes y no con otros, quiere unos zapatos y no otros, se pone una ropa pero se resiste a ponerse otra o quiere jugar sin entender los tiempos de la mamá, las demás tareas que ella tiene que hacer.

La familia, los adultos que rodean al niño deben asumir esa nueva edad, tener cierta aceptación por gustos o por decisiones infantiles que indican un desarrollo psicológico del pequeño. No obstante, hay que organizar los horarios de vida del niño, que desarrolla sus actividades cotidianas en convivencia con otros hermanos y adultos. Parece necesario organizar la vida diaria en casa logrando que cada cual tenga su espacio y su momento para satisfacer sus intereses y necesidades.

Detengámonos en el importante tránsito a la edad escolar. Se trata de la preparación del niño para alcanzar una nueva posición en su familia: se convertirá en escolar. Se produce en ese momento un gran salto en el desarrollo, el niño tendrá nuevas exigencias y ampliará mucho sus relaciones sociales.

El niño será un pionero y aprenderá muchas cosas en la educación primaria. Se le plantearán nuevas tareas y realizará actividades en horarios que tendrá que habituarse a mantener.

Hay que interesarlo en numerosos aspectos: su uniforme escolar, sus libros, libretas y lápices, su maleta o mochila para llevar esos materiales. Es necesario familiarizar al niño de preescolar con la escuela a la cual asistirá; probablemente en ese centro estudiaron otros familiares.

Es conveniente tener en casa un sitio donde el niño pueda colorear, pintar, colocar sus libros de cuentos. También es bueno incluirlo con otros hermanos o vecinos en los juegos de roles que ellos llaman "la escuelita".

Este enlace del mundo del niño de edad preescolar con la vida escolar le resulta más fácil al niño que se educa en el círculo infantil. No obstante, pueden surgir ansiedades naturales en toda la familia. Todos deben acompañar al niño en ese tránsito, mantener un frente unido entre los familiares, intercambiar o

necesario para apoyar al niño en la culminación de una etapa del desarrollo y el inicio de la siguiente.

La etapa del escolar de primaria

La llegada del niño a la escuela constituye un salto cualitativo respecto a la etapa preescolar. La actividad principal de la edad es el estudio, que se convierte para el niño en algo socialmente importante. Lo peculiar es que la actividad de estudio se realiza bajo la dirección de una nueva figura en la vida del niño: el maestro, y además transcurre en grupos, que cobrarán cada vez más importancia en la vida del escolar. Por último, el niño se encuentra en una institución diferente al hogar, y debe adecuarse a sus exigencias de vida. Son muchos los cambios por los que debe atravesar el pequeño niño.

No se abandona la actividad principal de la etapa anterior, que era el juego. Pero ahora ese juego se amplía, se hace más complejo. El juego de roles alcanzado al final de la edad preescolar se desarrolla con nuevos contenidos, los niños prefieren jugar a ser maestros, médicos, policías, en fin, profesiones socialmente cercanas pero también reconocidas por su valor. Los escolares de primaria empiezan a representar en el juego cualidades valiosas de otras personas.

Además con el contacto social con niños de otras edades se desarrollará el juego de reglas. Esta actividad cobra importancia porque influye en su desarrollo moral en la medida que implica la sujeción de la conducta a determinadas normas.

La referencia moral principal de esa edad no serán ahora los padres, sino el maestro. Las opiniones del maestro serán las de una autoridad, para el niño, y determinarán su comportamiento sobre todo en los primeros grados escolares. El niño de primaria busca por sobre todas las cosas la aprobación de su maestro. Las valoraciones que haga el educador sobre el comportamiento del niño significan para él aceptación o rechazo, y eso decide su bienestar emocional. Además contribuye a formar su propia autovaloración.

Al avanzar en la edad primaria el grupo de condiscípulos juega un papel cada vez más reconocido. El particular desde el quinto o el sexto grado la opinión moral de su grupo se convierte en motivo de su conducta. Para el niño de esos grados resultará muy importante la posición que ocupe dentro de su grupo.

La importancia de los padres no ha disminuido. La familia exige al niño de edad escolar el cumplimiento de sus responsabilidades como estudiante, también una mayor participación en actividades de la subsistencia hogareña.

Muchos problemas de aprendizaje y de comportamiento se deben a problemas familiares, aquí inciden desde las condiciones inadecuadas de vida los conflictos entre los padres, el abandono de alguno de ellos, hasta las carencias afectivas que puede sufrir el niño. Todo ello se integra de manera peculiar en sus vivencias, y puede entorpecer su desempeño como escolar.

La nueva situación social del desarrollo en que se encuentra el niño está dada porque se abren ante él nuevas actividades y relaciones, se hace más rica, compleja, su comunicación con los otros niños y con figuras adultas. Esto lo llevará a ganar en estabilidad de sus motivos y repercutirá en su voluntariedad para desempeñarse como escolar.

Ahora el niño podrá orientar su conducta tanto por órdenes o indicaciones del adulto, también tendrá objetivos que él mismo se propone conscientemente. Todo esto significa un control más activo de su conducta. Esto es posible por el desarrollo cognitivo que va alcanzado. Esta unidad de lo cognitivo y lo afec-

tivo permite el surgimiento de formaciones motivacionales complejas como los ideales, del escolar que culmina la escuela primaria. Se logra un mayor control emocional, por eso se dice que disminuye la excitabilidad y se logra un mayor control de sus reacciones como el llanto, o el miedo. A la vez se enriquecen sus emociones y se hacen más objetivas. Al iniciar la escuela se producen nuevas vivencias emocionales relacionadas con los resultados escolares. Luego las vivencias se asocian a las actividades en su grupo, las relaciones con los compañeros, la estimación o rechazo que recibe de su grupo.

En la actividad del grupo, y dirigida por el maestro pueden surgir sentimientos morales como la amistad, la solidaridad, el sentido del deber y otros. Así se produce la posibilidad de formación de cualidades morales como motivos estables de la conducta. Pero esto requiere determinadas condiciones: el niño tenga un modelo, en su grupo, o por el adulto significativo; que posea un motivo para ese comportamiento moral suficientemente fuerte y estable. A partir de esas condiciones es necesario desempeñar formas de conducta que se correspondan con esa cualidad moral. También resulta necesario el dominio de determinados hábitos relacionados con la cualidad deseada. Así, el niño está motivado para comportarse de una manera determinada.

En cuanto a las posibilidades de la acción educativa, se reconoce que la comunicación niño-adulto y la utilización de narraciones constituyen métodos eficaces en la formación de estas cualidades. No solo las narraciones, también los juegos dramáticos en colectivo modelan comportamientos socialmente deseables. Asimismo, las actividades creativas como el dibujo, el modelado, pero también la elaboración de relatos, poemas y canciones, contribuye en este sentido.

La utilización de la literatura cubana y universal destinada a los niños es de gran valor en el trabajo educativo. Hay que implicar a los niños en acciones de análisis de los personajes y la trama, hasta sacar ejemplos morales de los cuales se sienta el grupo motivado. Los niños son capaces de realizar valoraciones morales ante determinados relatos, contribuye que se identifiquen con los personajes positivos.

En esta etapa se llega a formar la autovaloración, y surge en el escolar un concepto de sí, que integra sus principales necesidades y motivos. La autovaloración posee una función subjetiva y reguladora, impulsa al niño a actuar en correspondencia con la percepción que tiene sobre su propia persona. Investigaciones psicológicas cubanas revelaron que en la edad escolar presenta un mayor nivel de desarrollo la función subjetivo-valorativa que la reguladora. El escolar de primaria prefiere que sus resultados sean valorados por el maestro pues aún no posee como sujeto suficientes elementos para autoevaluarse, lo que aprenderá, tanto con su grupo, que se evalúan unos a otros, como con el maestro.

Otras investigaciones demostraron que el desarrollo del autocontrol en la actividad docente favorece el desarrollo de la autovaloración pues los niños deben utilizar criterios objetivos para valorar sus trabajos escolares.

La valoración social de los escolares de primaria constituye una importante vía de formación de la autovaloración, que depende inicialmente más de los criterios externos como son las opiniones de los padres y maestros, pero pasan cada vez más a descansar en las opiniones de sus compañeros. Es importante que la valoración se refiera, tanto al resultado objetivo obtenido por el escolar como a sus cualidades personales, y esfuerzos realizados para alcanzar el resultado.

En esta etapa los ideales morales o modelos son concretos, son frecuentemente personas cercanas al niño. El modelo moral en estas edades se acepta

en su totalidad, y es inseparable de la situación en que se actúa. El modelo tiene gran significación emocional para el niño y sirve de patrón de valoración de su propia conducta y de la de otros.

En esta parte del material nos basamos en un texto del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, el ICCP, encabezado por la Dra. C. Pilar Rico donde los psicólogos e investigadores cubanos elaboraron el Modelo para la escuela primaria donde se presenta el proceso de enseñanza aprendizaje en ese nivel escolar. Alcanzar este resultado significó años de investigación en escuelas, así como una elaboración teórica cuidadosa. Este Modelo conduce en el presente el funcionamiento de la escuela primaria cubana. Se emplea como material imprescindible en la formación de los nuevos maestros; también se aborda en la superación de los que están en ejercicio porque como modelo abarcador tiene sus complejidades.

Esta concepción toma en cuenta tres dimensiones fundamentales que permitan orientar al maestro acerca de aspectos relevantes del desarrollo de los escolares: 1. Dimensión cognitiva; 2. Dimensión reflexiva-reguladora; 3. Dimensión afectivo-motivacional.

La dimensión cognitiva debe expresar el conjunto de elementos del conocimiento asimilados y los diferentes niveles en que el alumno puede operar con los mismos (reproductivo, de aplicación a nuevas situaciones y de creatividad, los que aparecerán explicados e ilustrados con posterioridad).

En la dimensión reflexiva-reguladora, el desempeño intelectual del alumno revela procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones de las tareas y la búsqueda de estrategias para su solución, así como acciones de control valorativo colectivas e individuales, relacionadas con sus posibilidades de acercarse con objetividad al conocimiento de su propio aprendizaje y al conocimiento y reajuste de sus errores (estrategias metacognitivas), como forma de regulación individual y colectiva.

Por su parte, en la dimensión afectivo-motivacional se considera la motivación del niño por su aprendizaje, su autovaloración, sus expectativas, poder apreciar en estas fases iniciales del aprendizaje escolar, en qué medida se logra favorecer el alcance de relaciones significativas entre los contenidos que aprende y la vida, en el contexto sociocultural en el que se desarrolla, así como los efectos que puedan apreciarse en la formación de normas, sentimientos, orientaciones valorativas, como parte del proceso de aprendizaje.

Se determinó así la existencia de **un primer momento**, que se despliega en los dos primeros grados de la educación primaria. En estas edades los procesos cognitivos y la conducta que logran niveles superiores de voluntariedad. También se produce una mayor estabilidad en los intereses, el niño es capaz de orientar su comportamiento no solo por los objetivos planteados por los adultos, sino por otros que él mismo se propone, lo que es evidente en algunos juegos de grupo que realiza.

En esta etapa también se forman sentimientos sociales y morales como son: la responsabilidad, la amistad, el respeto y otros. Ello contribuye a la formación paulatina de normas de convivencia social, tanto en la escuela como en el hogar.

Al terminar este primer momento del desarrollo, es decir, al finalizar el segundo grado, el niño puede cumplir con las exigencias escolares como la llegada puntual, la disposición de trabajar durante la clase y en otras actividades. Asimismo puede formar y expresar sus sentimientos de amor hacia su familia, compañeros, maestros y otros que le rodean. En lo social puede reconocer que

es cubano porque nació en Cuba, identificar los símbolos patrios mostrando un comportamiento de respeto por ellos, así como por los héroes y mártires, a partir de comprender sus cualidades positivas.

En el **segundo momento** del desarrollo comprendido entre los grados tercero y cuarto, el niño debe alcanzar un determinado desarrollo en la asimilación de normas que pueden manifestarse en su comportamiento, así como en el desarrollo de sentimientos. La educación dirigida al desarrollo de sentimientos sociales y morales, como el sentido del deber y la amistad, debe cobrar la mayor relevancia.

La autovaloración, es decir el conocimiento del niño sobre sí mismo y su propia valoración de su actuación, ejerce una función reguladora muy importante. Desde las primeras edades, el niño ha tenido desde que ingresa a la escuela, la valoración de los adultos sobre su comportamiento y aprendizaje. Poco a poco su autovaloración se hará más objetiva y comenzará a operar regulando sus acciones.

En cuarto grado, al culminar este segundo momento del desarrollo, el niño debe ser capaz de manifestar respeto por los símbolos de la Patria, conociendo sus significados, alegría de ser cubano, por el conocimiento de la historia de su país, por la belleza de sus paisajes, etc. También es capaz de reconocer cualidades positivas en personas que le rodean y de los héroes cubanos.

Mostrar el cumplimiento de normas de conducta en su casa, en la escuela y otros lugares públicos y medios de transporte, como son el cuidado de la propiedad personal y social. También está en condiciones de valorar su comportamiento y el de otras personas en forma crítica.

Es de señalar que manifiesta sentimientos de amor y respeto hacia sí mismo, hacia sus padres y otros familiares, también hacia sus educadores. Ha avanzado en sus relaciones con otros niños de la misma edad, estrecha sus amistades y comparte con más compañeros. En su comportamiento relacionado con la actividad escolar revela responsabilidad, honestidad, honradez, y espíritu solidario.

Los niños de cuarto grado pueden realizar una autovaloración más objetiva de su desempeño en el aprendizaje, sus niveles de satisfacción con las actividades que realizan, las vivencias de satisfacción en las relaciones en el grupo y en la escuela.

Por último, se adentran en los grados quinto y sexto donde se produce un **tercer momento del desarrollo**, donde se crean importantes adquisiciones del niño desde el punto de vista cognoscitivo, del desarrollo intelectual y afectivo-motivacional, expresadas en formas superiores de independencia, de regulación, tanto en su comportamiento como en su accionar en el proceso de aprendizaje.

En los momentos anteriores, la estructuración y organización de las acciones educativas se orientaron primero a la adquisición de determinados procesos (primero a segundo grados) y con posterioridad a su consolidación (tercero y cuarto grados). En esta última etapa, debe evidenciarse una mayor estabilidad en estas adquisiciones, tanto en el comportamiento (regulación, orientaciones valorativas y normas de comportamiento, entre otras), como en el conjunto de estrategias y procedimientos intelectuales.

En estos niños su desarrollo moral se va a caracterizar por la aparición gradual de un conjunto de puntos de vista, juicios y opiniones propias sobre lo que es bueno y malo. Estos juicios empiezan a incidir en la regulación de sus comportamientos, y expresan en buena medida los puntos de vista del grupo de sus compañeros de grupo.

A partir del quinto grado la aprobación del maestro comienza a ser sustituida por la aprobación del grupo, se reconoce en la Psicología que una de las necesidades y aspiraciones fundamentales en la adolescencia es ocupar una posición de reconocimiento en el grupo de iguales. Gradualmente, a partir del quinto grado, el bienestar emocional del escolar se relaciona con la aceptación de sus compañeros de grupo. Se plantea que la causa fundamental de la indisciplina en la escuela es que algunos escolares tratan de buscar el lugar no encontrado en el grupo, de ahí que traten de llamar la atención sobre sí mismos aunque transgredan las normas de disciplina aceptadas en la escuela.

Es necesario decir que si bien esta influencia del grupo tiene un papel fundamental en el comportamiento del escolar que culmina la educación primaria, la opinión de los padres sigue teniendo gran importancia para mantener su bienestar emocional.

Al realizar este breve recorrido por los momentos del desarrollo del niño que es escolar de primaria, debe destacarse que el contenido de la actividad escolar es en definitiva el contenido del proceso de enseñanza que conducirá el aprendizaje del niño. Se relaciona este contenido con el tipo general con la estructura del desarrollo psicológico del niño en ese momento del desarrollo.

La enseñanza que buscamos es desarrolladora, reconoce que el niño que aprende es bien activo, además ese niño es parte de un grupo escolar, donde los demás compañeros contribuyen mucho a su educación.

Las tareas reproductivas apelan a la memoria, la necesidad de identificar y recordar o ejercitarse mediante la repetición de un tipo de ejercicios ya conocido. A diferencia, las tareas desarrolladoras obligan a relacionar elementos, procesos y sacar conclusiones nuevas. Hay que deducir algo que no se conoce, o también inducirlo desde los hechos o evidencias presentadas. Para provocar una situación desarrolladora hay que basarse en la vida y revelar sus problemas. Los procedimientos para conducir el aprendizaje deben llevar al niño a producir ideas originales, establecer relaciones causales que expliquen un fenómeno de la naturaleza, etcétera.

Si bien se pide promover el carácter activo del niño como sujeto del aprendizaje, y esto contribuye mucho en la apropiación de los conocimientos y la formación y desarrollo de sus capacidades, en ocasiones predomina una enseñanza tradicional. En esta enseñanza, que proviene de otra época, el adulto considera que es la fuente de todo el saber y lo trasmite a un niño que tiene la obligación de apropiárselo. Entonces, el adulto decide qué debe aprender el pequeño sin tener una clara representación de las necesidades de aprendizaje del niño. Esto equivale a reducir el sujeto del aprendizaje a la pasividad, puede ser muy perjudicial, tanto para su aprendizaje como para su comportamiento.

Hemos estudiado que en el seno de muchas familias, en las actividades cotidianas, en el sistema de comunicación y relaciones dentro del hogar se expresa el autoritarismo tradicional de la cultura. Parecería que los lazos familiares tienden a perpetuar el autoritarismo, que contribuye a la reproducción de relaciones sociales también autoritarias. Asimismo se mantienen en algunos hogares relaciones de autoridad en los roles de género. La cultura condiciona estos comportamientos familiares —en un variadísimo abanico, que depende de los grupos socioclasistas— pero cada hogar funciona en correspondencia con esas tradiciones culturales y, por ende, las reproduce.

También puede ocurrir que un maestro conduzca la actividad de enseñanza aprendizaje y las relaciones con los alumnos con un enfoque autoritario, pero ese educador autoritario no refleja la esencia del sistema educativo; es más bien el reflejo de la cultura tradicional y restringe la participación activa del niño o el adolescente, tanto en el aprendizaje como en la regulación de su comportamiento. Esto lastra la actividad social de los niños o adolescentes.

Hasta aquí podemos percatarnos que en cada momento el adulto ha conducido una educación que empuja al desarrollo. No se trata de sentarnos a esperar a que el niño manifieste su madurez, sino de empujar hacia adelante ese desarrollo, conducirlo intencionadamente. Profundicemos en esa maravilla que es el aprendizaje, veamos cómo se producen las nuevas adquisiciones del niño.

Ante una habilidad necesaria en la vida cotidiana o en la solución de tareas de aprendizaje, por ejemplo, comer solo, o vestirse solo, o discriminar formas geométricas, orientarse en un plano, elaborar una composición, etcétera.

El niño pudiera lograr por sí mismo algún avance en esas nuevas actividades pero suele necesitar ayuda. El adulto aporta su orientación y ayuda cuando el niño no puede hacerlo solo; lo que debe suceder antes de que el pequeño se desinterese, se frustre, o se desespere. ¿Cuándo ayudar?, ¿puede ir mucho más allá sin esa ayuda? Aquí lo que se trata es de darnos cuenta en cada momento hasta dónde puede el niño hacer solo su tarea o actividad y cuándo necesita ayuda; también debemos apreciar cuánta ayuda necesita dado el caso de requerirla.

Presentamos a continuación, a manera de ejemplo ilustrativo aspectos de un estudio experimental en la escuela primaria, que aportó mucho a la educación cubana: el sistema de actividades educativas donde el grupo aprende a autoregularse.

Se desarrolló desde los años setenta y se extendió a inicios de los años ochenta, cuando obtuvo el reconocimiento de la Academia de Ciencias de Cuba.

Este estudio se propuso dirigir la educación en el grupo de escolares para que avanzaran en la autorregularan su comportamiento con ayuda de sus compañeros de aula. Por aquel entonces se había comprobado que la disciplina estaba regulada “desde afuera”, es decir, dependía de la vigilancia y sanciones del adulto. A la vez, en una parte de los niños no se expresaba el interés por el estudio, no habían desarrollado el afán de saber. Dependían mucho de la organización que el adulto daba a la actividad de aprendizaje.

Se logró que dieran un nuevo contenido a sus reuniones o asambleas de grupo donde debatieron sus dificultades o problemas, es decir, lo que no lograban alcanzar como un comportamiento deseado. Esos debates sobre sus dificultades debían cuajar los deseos de cambio entre los niños, proponerse alcanzar determinadas cualidades como la puntualidad, o la responsabilidad en el estudio y otras.

Querían mejorar en el aspecto más importante para ellos: ser cumplidor con las tareas, o ser puntual en las clases o en la casa de estudio, etc. Se llegó en cada mes al acuerdo de tareas concretas para alcanzar esas cualidades.

Pero había que aprender algo más sobre esa cualidad de las personas, esa noble cualidad deseada... Por tanto, se dedicaban unos días o pocas semanas para el aprendizaje mediante la ejemplificación o ilustración por parte de los maestros.

El momento culminante de esta experiencia consistía en realizar la valoración de las cualidades logradas por cada estudiante y por todos juntos. Esto se hacía

aprovechando las asambleas de grupo, donde debía predominar el reconocimiento a los que habían alcanzado ese comportamiento deseado. También el estímulo a los que aún a veces no lo alcanzaban. Lo que se buscaba era la aprobación del grupo.

Detenernos en un aspecto: ¿cómo el niño de quinto o de sexto grado aprendía a valorar su propio comportamiento? Ese es un aprendizaje que se produce con la ayuda de los otros compañeros: entre todos se hacen comentarios o valoraciones, unos aprenden de otros.

La familia y la formación de las cualidades en los niños

La familia educa en las tradiciones de la cultura y asegura el aprendizaje de los primeros y perdurables hábitos de vida y normas de comportamiento. Cultiva el amor propio del niño o niña, su identidad de género, sus preferencias. Desarrolla la inteligencia y creatividad de los pequeños. Los padres contribuyen mucho a la formación de los intereses infantiles, paulatinamente inciden en sus motivaciones y orientaciones valorativas de los adolescentes. Todo esto es posible cuando se educa con amor.

Si bien los padres y otros familiares adultos están determinados por ese medio sociocultural, lo interpretan a su manera, es decir, se apropian en su práctica cotidiana de valores y normas existentes en la sociedad donde viven. Ciertamente, la familia construye su diario vivir, lo experimenta y percibe como propio, pues le pone su sello de singularidad. Al buscar solución a sus problemas y desplegar estrategias de sobrevivencia, encuentra caminos originales dentro de dificultades comunes, en cada época histórica determinada.

Muchos asocian el hogar al amor y la protección mutua de sus integrantes. Los miembros de la familia experimentan la necesidad de la seguridad emocional, que los más pequeños ven satisfecha en las relaciones con los padres. La identificación emocional con el hogar propio es un importante factor de estabilidad psíquica para todos; la familia constituye un refugio donde cada uno encuentra seguridad. La persona experimenta así el apoyo y solidaridad de los demás miembros a sus esfuerzos y planes, obtiene un reforzamiento a sus opiniones personales.

Del afecto que los padres expresan al hijo pequeño se origina en buena medida su autoestima y su capacidad de amar. Además, los roles que los padres adjudican a los hijos en el diario vivir educan su masculinidad o femineidad. Esa compleja esfera de la sexualidad humana está muy relacionada con los problemas de la comunicación. Al arribar a la adolescencia los hijos requieren mucha ayuda y comprensión de sus padres para adentrarse en el mundo de las relaciones con sus iguales, ahí surgirán sus primeras parejas.

Desde el seno del hogar se proyectan los valores de cada familia hacia el mundo social. La identidad que el niño construye junto a sus seres queridos contiene referentes familiares a la vez que sociales. Sus sentimientos de pertenencia al hogar que satisface sus necesidades afectivas posibilitan el proceso formativo de la identidad en una comunidad valorativa, asegurándose así la continuidad de nuestra cultura.

Durante la edad infantil el niño actúa en correspondencia con lo que le pide el papá o la mamá; su principal motivación consiste en complacer al adulto que le proporciona seguridad y afecto, hace todo lo posible para mantener esta relación emocional positiva. El niño se comporta según las reglas de conducta que le trazan en la familia y la escuela, pero realmente cumple esos “mandatos” de manera circunstancial, es decir, las mismas no tiene la estabilidad, su observan-

cia depende de la situación. Cuando la obligación o la norma moral exigida por el adulto entra en conflicto con algún deseo íntimo, por ejemplo, jugar con los amigos; parece un niño desobediente, que no tiene normas de comportamiento adecuadas; pero la dificultad radica en que sus normas no estarán generalizadas hasta la adolescencia. Se comprende que es el adulto quien logra que el niño, en su actividad cotidiana, se ajuste a normas; así se va formando en la conciencia infantil una representación de las normas morales.

Las posibilidades de que los padres devengan un ejemplo o modelo de comportamiento moral para el hijo se materializan a lo largo de la infancia y cobran especial significación en la adolescencia, cuando surgen nuevas posibilidades de autorregulación de la personalidad. Los padres pueden ser un modelo moral para los hijos si su modo de vida y sus cualidades personales, se corresponden con el modelo de hombre que propugna la sociedad. Sin embargo, no basta con la condición de ser un posible ejemplo moral, pues en numerosos hogares la falta de comunicación afectiva impide la identificación del hijo con el padre. Esto se asocia frecuentemente a la separación de la pareja; se habla entonces, con toda razón, del “divorcio” del padre con el hijo.

A lo largo de este desarrollo hemos visto cómo se desplaza el papel rector del adulto, eso transita desde los padres hasta el maestro a medida que se avanza en la escuela primaria. En la etapa preescolar los padres son todo para el niño pequeño, pudiera decirse que él ve por los ojos de los padres, su deseo es mantener una relación emocional positiva con esas figuras decisivas en su vida. Al iniciarse en la escuela primaria y avanzar con éxito en el aprendizaje escolar, los padres ven desplazarse su centralidad. El hijo dirá que no tienen razón los padres, sino que la explicación del maestro es la correcta: “Porque lo dice mi maestro”. Por último, en quinto o sexto grado se desplaza ese papel rector desde el maestro hacia el grupo de compañeros.

A manera de cierre

En este material pudimos adentrar al lector en el fascinante proceso del desarrollo psicológico y revelamos algunas de las interioridades de la formación de la persona desde las primeras edades.

Este desarrollo de los niños se produce bajo el estímulo y dirección de los adultos, que son portadores de la cultura acumulada. Pueden tratarse de los padres, otros familiares, los maestros, etc.; su mediación consiste en plantear al niño la realización conjunta de actividades donde el pequeño se desarrollará. Estas actividades que mencionamos son las que se realizan cada día en el hogar y en estrecha relación con la familia; no son casuales, están establecidas en la cultura, precisadas para cada edad del desarrollo. En cada actividad dirigida por el adulto y en estrecha comunicación y ayuda, el pequeño se apropia de nuevos conocimientos y forma sus habilidades.

Es de gran importancia que exista congruencia entre las influencias educativas que conducen esta formación de la personalidad. Los padres y la familia en general tienen la responsabilidad de estimular y conducir este desarrollo, lo que se fortalece a partir del ingreso del niño a la institución educativa. Se requiere un mayor acuerdo, cada uno tiene expectativas y exigencias. Se trata de que demos las mismas orientaciones, o ayudas, que tengamos las mismas exigencias y realicemos las mismas valoraciones.

La Psicología investiga y da respuesta a muchas interrogantes del desarrollo infantil, en específico aporta a la Pedagogía en la conducción de la educación

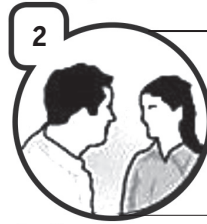
escolar. El saber acumulado por la ciencia sobre el desarrollo psicológico a través de las diferentes etapas permite sustentar el diagnóstico infantil, además permite organizar su educación, que es lo más valioso, organizando las influencias educativas sobre su personalidad en formación.

Volver a clases implica cambios como madrugar, realizar las tareas y cumplir con horarios. Esta readaptación, que para algunos niños es complicado, se facilita con el apoyo de los padres.



1

Ayude a su hijo a que se adapte al horario escolar un par de semanas antes.



2

Infórmese de los profesores que va a tener el niño, los materiales que necesitará y de las actividades extraescolares.



3

Sea paciente con el niño, porque no todo será perfecto el primer día.



4

Permítale a su hijo participar en la compra del material escolar. Esto lo animará.



5

Deje que el niño elija la maleta, pues este será su estuche personal.



6

Introdúzcalo en el proceso. Marque e identifique los libros y cuadernos en compañía de él.



7

Háblele a su hijo de las ventajas que le traerá el nuevo año lectivo.



8

Organícese con anterioridad y no deje las cosas para el último día.

Los tres primeros años de vida del niño

Leyda Cruz Tomás

La educación que recibe el niño durante los tres primeros años de vida es decisiva para el desarrollo futuro del ser humano. Los resultados obtenidos en diferentes investigaciones realizadas muestran la importancia que tiene, en las edades tempranas, la riqueza ambiental que rodea al niño y la ayuda de los adultos en el proceso de aprendizaje infantil y en el desarrollo de su psiquismo.

A menudo se oye decir a los padres “este niño nació sabiendo” o “los niños ahora son más despiertos que los de antes”. Tales expresiones reflejan los adelantos que se observan en los niños de nuestra época los cuales están condicionados, no por factores innatos o heredados, sino por las experiencias socioculturales que los niños asimilan a través de las relaciones e interacciones que ellos establecen en el medio social que los rodea.

El primer año de vida del niño

El nacimiento pone al niño en un mundo nuevo. Durante las primeras semanas, el recién nacido debe realizar grandes ajustes a fin de supervivir y adaptarse a las nuevas condiciones externas. Los estudios realizados en la actualidad acerca del recién nacido revelan que el niño desde el momento de su nacimiento posee diferentes niveles de organización los cuales constituyen la base para su adaptación al medio.

Una de las vías de organización que posee el recién nacido las constituyen los reflejos incondicionados, conductas innatas, no aprendidas. Los reflejos incondicionados son el punto de origen en el proceso de la organización de las acciones en el medio circundante.

Después del nacimiento se ponen a funcionar diferentes reflejos incondicionados que le aseguran al niño el funcionamiento de los principales sistemas del organismo (digestivo, respiratorio, circulatorio). Otros les permiten hacer contactos con los estímulos del medio, orientarse hacia ellos, rechazarlos o simplemente señalar el placer o el displacer que estos le provocan.

El neonato o recién nacido dispone de un pequeño número de reflejos incondicionados atávicos, arcaicos o rudimentarios que recibe de sus antepasados animales tales como: el reflejo de prensión, el reflejo de marcha o el “andar automático” el reflejo de gateo, el reflejo de natación, entre otros; estos no aseguran el surgimiento de formas de conductas humanas y desaparecen al cabo de unos meses de nacido el niño.

La importancia de los reflejos atávicos viene dada porque sirven como indicadores para el diagnóstico neuropsíquico del niño. No obstante, en diferentes estudios realizados, (Cruz, 2002) se muestra como la estimulación de algunos

de estos reflejos posibilitan el surgimiento, más temprano, de nuevas de conductas sensorio motrices, respuestas voluntarias más complejas que le sirven al niño para el agarre y la exploración de los objetos y los desplazamientos en el espacio.

El recién nacido es un ser activo que busca los estímulos y organiza la información adquirida, está preparado, como mamífero, para las rutinas de intercambio social, distingue los sonidos, reacciona a la voz humana y sincroniza sus movimientos al habla; posee conductas que le permiten establecer vínculos afectivos con el adulto.

Reacciona a la cara humana y a configuraciones semejantes a ella, muestra manifestaciones psíquicas primitivas o estados emocionales como la alegría, el dolor, la ira, el miedo, el susto o el asombro. Por otra parte, es sensible a las caricias y a ser cargado por el adulto.

Sin embargo, la poca cantidad de conductas instintivas que trae el recién nacido al nacer no le garantizan, por sí mismas, la supervivencia autónoma en el medio.

Al nacer el bebé es incapaz de relacionarse de manera independiente con el medio, no se alimenta por sí mismo, no se acerca a las personas u objetos, no se cambia de posición o se desplaza, es incapaz de interactuar de manera dirigida y adecuada en el medio, hay —al decir de algunos autores— una supremacía de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas que representan una fusión de atracción, afecto y sensación.

Esta aparente desventaja que el neonato presenta es la condición fundamental para el desarrollo de su psiquismo humano. ¿Por qué? Pues, sencillamente porque esta situación desventajosa lleva a que dependan totalmente del adulto que lo cría y cuida, es precisamente en esta relación de dependencia donde se gesta el carácter social del psiquismo humano.

Por otra parte, una de las particularidades fundamentales que tiene el recién nacido es la plasticidad de su cerebro, la cual constituye la base para su ilimitada posibilidad el niño para aprender, para asimilar nuevas experiencias.

De acuerdo a lo anterior, si desde un inicio y a través de la ayuda del adulto se satisfacen las necesidades orgánicas del niño, rápidamente las mismas pierden su carácter dominante, si unido a ello las condiciones sociales y la educación que rodea al niño se dirigen a promover su desarrollo psíquico, surgirán, en poco tiempo, nuevos tipos de necesidades, propiamente humanas: la necesidad de comunicación con la persona, la necesidad de buscar impresiones nuevas en el medio, la necesidad de movimientos, sobre la base de las cuales se desarrollará el psiquismo humano.

En todas las circunstancias el bebé depende del adulto y a causa de ello se conforman las relaciones sociales del niño con las personas que le rodean. Al mismo tiempo, el proceso de adaptación individual se lleva a cabo en situación de colaboración con la persona adulta.

Desde que el niño nace toda su vida depende por entero de los adultos que lo cuidan, de la madre principalmente, estos conscientes o no de su ayuda, son las principales mediadores de las relaciones del niño con el medio que lo rodea.

La ayuda que le brinda la madre al niño es muy significativa porque a través de ella el niño recibe afecto, confort, protección y seguridad. Desde el nacimiento se establece un vínculo afectivo entre el niño y su madre, la madre ama al niño y el niño ama a su madre. Este amor mutuo propicia los vínculos afectivos del niño a la persona.

Las relaciones del recién nacido y su madre no son solo biológicas sino psicobiológicas. Durante las diferentes situaciones del cuidado y de la crianza del niño se dan las primeras interacciones.

Madre e hijo tienden a sincronizarse mutuamente, mediante contactos corporales. En este intercambio tónico o sintonía emocional, el niño emite un conjunto de diferentes señales táctiles y vocales las cuales son comprendidas y respondidas por la madre.

Según estudios realizados por Whiting y Edward (Perinat, 1998), en las culturas en que los niños se mantienen en brazos o ligados al cuerpo de la madre, los niños lloran menos y se quejan menos que en aquellas en las cuales los niños se quedan la mayor parte del tiempo en la cuna o en la cama.

A través del amamantamiento la madre alimenta al niño, pero esta situación se lleva a cabo cuando la madre sostiene al niño en determinada posición, mediante contactos físicos, a la vez ocurre intercambios de miradas con el bebé, parloteos cariñosos, es decir, que en la situación de amamantar se crea una relación interpersonal psicológica.

La lactancia es una vía que facilita las pautas de la comunicación. El bebé succiona y hace una pausa en la cual interviene la madre mediante la conversación, la mímica, los cambios de posición, los besos, los gestos. En esta situación ocurre una integración ajustada entre el ritmo de la madre y el del hijo.

Un segundo ejemplo se pudiera ver en el proceso de termorregulación del bebé. El niño como todo mamífero necesita que le proporcionen calor, contacto piel con piel. Existen diferentes investigaciones en las cuales se destacan que los primeros contactos piel con piel traen muchos beneficios para el psiquismo en lo que respecta a los efectos sedantes y en las emociones positivas que los mismos suscitan (Perinat, 1998). Dichos contactos son contextos de aprendizajes en los que se dan los reajustes de los comportamientos mutuos.

Desde el nacimiento, la madre o el cuidador trata al niño como una persona. Con una personalidad estructurada y una historia socioafectiva, la madre interpreta las señales del niño, despliega sus habilidades para sintonizar sus conductas con las del bebé.

Durante sus interacciones la madre adecua incondicionalmente sus conductas y da "lectura" a las señales del bebé, es decir, le da sentido y significado a las mismas. La madre sana le presenta el mundo al bebé poco a poco, de una forma que no implica un caos, evita la incidencia casual y le proporciona al niño lo que el necesita en el momento adecuado.

La madre en su relación bipersonal con el bebé es el agente socializante que interpreta e integra las emociones, sensaciones y excitaciones del bebé. Ella comprende a su hijo como un ser humano cuando él aún no es capaz de hacerlo. Al satisfacer los cuidados físicos del niño, la madre le expresa sus sentimientos y su amor como se humano.

Gracias al afecto la ternura que la madre le dispensa al niño se produce un flujo de señales madre-hijo que conduce a que en el segundo y tercer mes de vida surjan los primeros estados afectivos positivos tales como: la sonrisa social, el complejo de animación (reacción emotiva-motora) ante la presencia de la persona. Ambas manifestaciones emocionales expresan que el niño toma conciencia de que alguien lo cuida, de que la madre o el cuidador reconoce las necesidades del niño y como consecuencia el niño comienza a focalizar su atención en él.

Con el "complejo de animación" se expresa por primera vez la contradicción que caracteriza al niño del primer año de vida, entre la máxima sociabilidad del

niño a causa de su extrema dependencia con el adulto, y las escasas posibilidades que él tiene para comunicarse como ser humano.

A partir del “complejo de animación” con el adulto surgen los primeros intercambios proto-conversacionales y las vocalizaciones que anticipan los primeros contactos verbales mediante las palabras.

La necesidad de comunicación con los adultos, que surge a partir del “complejo de animación”, crea las premisas para el surgimiento de la imitación de los sonidos del habla y el desarrollo del carácter activo de la comunicación.

En estos primeros meses cuando el niño oye hablar al adulto, se calma, sonríe, intenta emitir sonidos y balbuceos. En el primer semestre, con el manifiesto interés receptivo del niño por las influencias de diferentes estímulos externos y con el desarrollo que alcanza la vista y el oído, es capaz de mirar atentamente el rostro de la madre o del cuidador, distinguir cuando la misma exhibe una expresión mímica alegre, inexpresiva, triste o colérica, y en consecuencia, manifestar conductas o expectativas en consonancia con dichas expresiones afectivas.

Los primeros contactos protoconversacionales de los primeros meses posibilitan la alternancia en la comunicación, o turnos de intervención, entre el niño y el adulto. Son como protoconversación o protodiálogos.

En el segundo semestre del primer año de vida la comunicación del niño con el adulto se vuelve más activa y las relaciones socioafectivas se manifiestan con un mayor desarrollo. A partir de este período se desarrolla la protoconversación, a través de un lenguaje mímico gestual, es decir, se perfeccionan las habilidades comunicativas mediante los cambios en los matices de las miradas, las mímicas y los gestos.

La protoconversación no solo depende de la madre sino también del niño en la interacción mutua. El niño al interactuar elabora una representación del otro como alguien con quién es posible establecer una conversación a través de los intercambios mímicos y gestuales, capacidad que el denomina intersubjetividad primaria. En la interacción el niño capta la actitud del otro que resuena emocional y motivante y que, a la vez, genera reciprocidad.

En el segundo semestre se desarrolla la actividad social del niño con los adultos, surgen los juegos sin objetos mediante los cuales el niño da y recibe (el juego del “tra” “el tope tope”, “aserrín-aserrán”, entre otros). En estos juegos el niño imita algunas vocalizaciones, mímicas y gestos de los adultos. Dichos juegos de “toma y da” constituyen, también, el preámbulo para el diálogo verbal. También aumentan los balbuceos de vocales, consonantes o vocales y consonantes, aparece la “jerga” o lo que es lo mismo el balbuceo con la entonación y el ritmo del lenguaje. Por otra parte, con el desarrollo sensorio-motriz alcanzado por el niño y los inicios de la comprensión del habla, se desarrolla la posibilidad del pequeño para vincular las palabras a los objetos y responder a algunas órdenes verbales dadas por los adultos. Se evidencia además, un vínculo afectivo estrecho entre el niño y la madre o el cuidador “relación de apego” el cual se manifiesta a través de dos reacciones emocionales la reacción de angustia, ante la separación y la reacción de ansiedad, ante la presencia del extraño. En ambas reacciones emocionales el niño puede expresar diferentes comportamientos: llorar, evadir la mirada del extraño, mostrarse serio, rechazar la proximidad del desconocido. Por otra parte, puede ocurrir que el niño perciba que algo extraño altera el estado emocional del allegado (la figura del apego) y rechaza o evita el lugar o la persona que causa esta situación.

A manera de resumen podríamos decir que al finalizar el año, el niño es capaz de comprender algunas órdenes simples dadas por los adultos, dice alrededor

de 10 a 20 palabras y sobre todo es capaz de comprender la ritmicidad y la entonación del lengua y de comunicarse a través del lenguaje mímico gestual. En correlación con las reacciones del niño, las respuestas de la madre o del cuidador intentan que el niño se recobre de su miedo o de su inseguridad.

Las características del apego del niño a la madre o al cuidador dependen, principalmente, de este último. De la sensibilidad, comprensión y respuestas de la figura de apego a las necesidades físicas y psicológicas del niño.

Mediante diferentes recursos la madre o el cuidador estimula el apego del niño, al respecto en diferentes estudios se muestra la importancia de la observación y la reflexión de la madre en el desarrollo de una buena relación de apego.

En la variedad de las pautas de apego que los padres le dan al niño influyen aquellas que a su vez ellos han recibido de sus padres y abuelos, es decir, los patrones de apego transgeneracionales que se dan entre abuelos, padres y nietos.

Siguiendo la propuesta de Ainsworth (Cruz, 2002), los apegos pueden clasificarse en cuatro tipos, en cada uno de ellos se manifiestan consecuencias diferentes en el desarrollo infantil, pasemos a analizar los mismos.

El apego seguro: es aquel vínculo afectivo que ocurre cuando la madre es sensible, comprensiva y responsiva a las necesidades del niño. Como consecuencia de esta relación el niño busca la proximidad de la madre cuando se siente inseguro y cuando recupera su tranquilidad continúa la exploración del mundo. El niño que tiene esta relación posee mejor autoestima y seguridad en sus relaciones con las otras personas.

El apego inseguro evitativo: en este tipo de vínculo, la madre se caracteriza por ser poco sensible, comprensiva y responsiva. El niño, por su parte, no busca la proximidad de la madre a pesar de necesitar la relación. En un futuro el niño suele tener baja la autoestima y le cuesta trabajo relacionarse ya que se forma un modelo de temor al rechazo.

El apego inseguro ambivalente: la madre que determina este apego presenta momentos de aceptación y cariño por el niño, pero en otras ocasiones se muestra sensible, comprensiva y responsiva, es decir, "fría". El niño, como consecuencia, no sabe como va a reaccionar a la madre y tiende a estar apegado a ella y a llorar para llamar su atención. En un futuro este niño puede manifestar dificultades de atención e hiperactividad.

El apego inseguro desorganizado: en esta relación la madre está sometida a un estrés y el trato con el niño es desorganizado, si el niño llora le grita y luego lo consuela. Por su parte, el niño responde con cariño y posteriormente con agresividad. En el futuro, el niño puede desarrollar comportamientos violentos o psicopatológicos.

Seguro	Recuerda el pasado con facilidad y puede explorarlo de forma cooperativa y reflexiva, integrando recuerdos con una perspectiva autónoma y objetiva.
Evitativo	Escasa fluidez, intelectualización, recurso a trivialidades, omisiones y escasa información sobre su historia. No entra en contacto con las emociones y suelen referirse a las figuras de apego con desprecio, devaluación o idealización
Ambivalente	Confusos, poco coherentes con respuestas tangenciales e irrelevantes, omisión de información relevante. Recuerdos confusos o fragmentados. No aplica criterios objetivos.
Desorientado-Desorganizado	Importantes contradicciones y rupturas, sobre todo en la descripción de situaciones traumáticas o en el manejo de los duelos. Pueden perder el hilo del relato.

La mayoría de los niños del primer año de vida, según investigaciones realizadas en diferentes países, establecen un apego seguro con la persona que lo cuida, generalmente con la madre o el padre; sin embargo, existe una minoría en la cual ocurren dificultades en las relaciones las cuales están condicionadas por diferentes factores tales como: la extrema pobreza, el exceso de estrés, padres alcohólicos, drogadictos, con desórdenes nerviosos, problemas de personalidad o disfuncionalidad familiar, falta de cuidado consistente adecuado al niño.

El vínculo afectivo seguro con la figura de apego es fundamental para que el niño desarrolle el sentido de que el mundo es un lugar seguro y confiable, donde el se siente a salvo.

El niño con vínculos afectivos estables y seguros tiene confianza en los adultos, cuenta con ellos de manera consistente para satisfacer sus necesidades. Son mejores que otros niños en sus relaciones con los coetáneos. En un futuro tienen éxitos en adaptarse al círculo infantil o a la escuela; aprenden con más facilidad y tiende a ser más curioso.

Los apegos inseguros conducen a déficit en las relaciones sociales y afectivas con las otras personas, pueden manifestar desórdenes mentales y hasta fisiológicos.

Durante el segundo semestre del primer año no solo se intensifican las relaciones y los vínculos afectivos y sociales del niño con los adultos, también se desarrollan los primeros encuentros sociales del niño con sus coetáneos.

Se evidencia la activa búsqueda, por parte del niño, del contacto social con otras personas y ocurren las primeras relaciones del niño con sus coetáneos cuando los mismos manifiestan formas de actuar semejantes.

Ya a finales del año el niño puede exhibir una acción cuando el otro lo contempla o viceversa, también se manifiesta la rivalidad, el despotismo o la sumisión, cuando durante la actividad el niño quiere apropiarse de las acciones que el otro realiza con los objetos o lo contrario, cuando se supedita al dominio o a la apropiación que hace el otro de las acciones con los objetos.

El papel del adulto no solo es fundamental para satisfacer las necesidades orgánicas y socioafectivas del niño, sino también para su desarrollo sensorio-motor.

En el primer semestre del primer año de vida la comunicación emocional del niño con el adulto y la ayuda adecuada de este último propician la orientación del niño hacia los objetos y el desarrollo de sus movimientos.

En estas edades el niño logra el perfeccionamiento de sus analizadores visual y auditivo: concentra su mirada en la cara del adulto o en el objeto, sigue la trayectoria del objeto que se desplaza a diferentes velocidades y distancias, dentro o fuera de su campo visual; distingue y diferencia sonidos y fonemas, es capaz de realizar diferentes acciones, muy sencillas, con los objetos tales como: tanteo superficial del objeto, choque de un objeto sobre una superficie, repetición de un mismo movimiento, exploración de un objeto o juguete después de percatarse del resultado de su acción; logra el control de la cabeza en diferentes posiciones y sentarse con o sin apoyo.

Es muy importante en este período la estimulación de los analizadores, principalmente el visual y el auditivo, del tono muscular y de las acciones con los objetos.

El adulto debe velar por los espacios para que el niño realice sus movimientos, por la presencia de objetos brillantes, que tengan movimientos o se les pueda imprimir, por la forma en que él interviene en las acciones del niño, mediante

su ayuda y a través de la comunicación que él establece con el niño durante las acciones.

No obstante, si el adulto quiere siempre relacionarse con el niño a través de la comunicación directa, es decir, sin que medie el juego o las acciones con los objetos, el niño presentará problemas en sus relaciones y en su desarrollo, querrá siempre que el adulto lo cargue, que lo tenga encima, que esté a su lado, exigirá demasiada atención del adulto hacia su persona y se interesará muy poco hacia los objetos o juguetes que le rodean o hacia las actividades lúdicas o de juego que enriquecen su desarrollo.

Si el niño dispone de una educación adecuada, ya a partir del sexto mes él será capaz de orientarse hacia el mundo de los objetos y fenómenos y manifestará un comportamiento más activo y transformador en el medio.

La entrada del niño en el segundo semestre exige de los adultos, principalmente de los padres, de otras formas de interacciones e interrelaciones con el pequeño. Para ayudar al pequeño es indispensable partir de lo que él ha adquirido y de lo que él necesita.

Con anterioridad ya nos habíamos referido a que durante el primer semestre el niño desarrolla la esfera receptora, principalmente el analizador visual; sin embargo, aún el pequeño solo impulsa sus movimientos, es incapaz de coordinar y regular sus acciones. Precisamente y sobre la base de lo que al niño le falta es que debemos dirigir nuestros esfuerzos.

En el segundo semestre resulta muy necesario que el niño, a través de sus acciones, enseñe a los ojos a ver o a percibir las propiedades de los objetos (Venguer, 1976), para ello es necesario que él desarrolle sus movimientos de agarre y sus acciones con los objetos. Mediante las acciones con los objetos y la ayuda del adulto, en este período el niño logra perfeccionar el agarre de los objetos (en forma de pinza, utilizando el índice y el pulgar) así como el aflojamiento voluntario de los objetos.

Por otra parte, las acciones del niño con los objetos resultan ser más complejas: separar o vincular varios objetos, diferenciar un juguete de otro acorde alguna de sus propiedades, localizar un objeto o juguete en el espacio, entre otras.

Durante las acciones con los objetos el adulto debe propiciar que el niño explore y experimente con las propiedades de los objetos y con la localización del objeto en el espacio.

En los últimos meses del primer año, el adulto debe vincular la comunicación al proceso de las acciones con los objetos a fin de que el infante realice sus acciones imitando aquellas que el adulto le modela.

Otro aspecto importante a desarrollar en este período consiste en influir sobre el control postural y en los movimientos de traslación del infante: el gateo y la marcha. Para ello resulta importante estimular los movimientos de las extremidades inferiores y la orientación del niño hacia el medio circundante.

Al finalizar el primer año de vida el niño ha alcanzado importantes logros en la esfera sensorio-motriz los cuales lo diferencian como ser humano. Se deben destacar entre ellos: el desarrollo de los analizadores visual y auditivo, la prensión voluntaria, las manipulaciones que conducen a la exploración y a la experimentación de los objetos, la traslación en forma bípeda.

Al año, y sobre la base del desarrollo sensorio-motor alcanzado, el niño comienza a orientarse en relación a las propiedades de los objetos, descubre la

permanencia de estos, su ubicación espacial: debajo, delante, encima, al lado. Adquiere la “idea” o la imagen de la existencia real de las personas y de los objetos.

Alrededor de los 12 meses ya se manifiestan en el niño las principales premisas para el surgimiento de un nuevo período: el vínculo afectivo con las personas; la comunicación con los adultos, a través del lenguaje mímico gestual y la aparición de las primeras palabras; el dominio del cuerpo en ciertas posiciones; la traslación en forma bípeda; mediante la marcha, las manipulaciones de los objetos y las primeras imágenes o representaciones de estos y de las personas y de los objetos.

Infancia Temprana

A los 12 meses se inicia un nuevo período en el desarrollo infantil: la infancia temprana, el cual comprende el segundo y tercer año de vida.

En estas edades el niño se apropia de la utilización social de los objetos, desarrolla el lenguaje verbal y asimila las reglas de comportamiento social vinculadas a las reglas de diferentes situaciones de la vida cotidiana y de las actividades.

Al inicio de la infancia temprana la posibilidad que tiene el niño de desplazarse en posición erecta, constituye la principal condición para que el niño comience a dominar su propio cuerpo, se acerque a las personas de manera autónoma y se desarrolle la comunicación más libre con las personas. A partir de la marcha el niño elabora estrategias nuevas para evadir diferentes obstáculos. Desde el punto de vista motriz, el niño puede realizar otros movimientos tales como: subir y bajar escaleras, correr, montar un triciclo, entre otros.

Al cumplir el año el niño además de manipular los objetos adquiere un logro propiamente humano: la adquisición de la experiencia histórico-social a partir del desarrollo de la actividad objetual.

La apropiación de la función social de los objetos no se revelan en las manipulaciones para ello es fundamental la ayuda del adulto, solo este último puede mostrarle al niño el para que sirven los objetos.

A diferencia del primer año de vida, en el segundo y tercer año, la relación del niño con el adulto se hace más independiente y en muchas ocasiones la inclusión del adulto en la actividad depende de cómo el niño lo incluye.

La ayuda del adulto, en estas edades, no debe ser directiva, sino en forma de colaboración.

La orientación y la regulación de las acciones infantiles por parte del adulto debe llevarse a cabo a través de modelos, de sugerencias, en el proceso de la propia actividad. El niño debe estar convencido de que la ayuda del adulto le es indispensable para llevar a cabo sus acciones con los objetos.

El niño a diferencia del mono asimila la designación del uso social de los objetos. Por ejemplo, se puede adiestrar a un mono a utilizar la cuchara para comer, pero si tiene hambre rápidamente se olvida de la cuchara y como con las manos.

Por otra parte, puede que el mono realice con la cuchara diferentes acciones indiferenciadas tales como: golpear la misma sobre una superficie, lanzarla, doblarla; sin embargo, el niño, cuando se inicia en la asimilación del uso social del objeto, generalmente se resiste a utilizar otras acciones con dicho objeto, trata de cumplir “al pie de la letra” con el uso social que debe dársele al objeto.

El “se puede” o el “no se puede” entra a jugar un papel importante en las reglas sociales del uso de los objetos. Así, el niño puede enojarse con el adulto y tirar o romper un juguete pero, enseguida aparece en su rostro la expresión de susto o de reto porque entiende que ha infringido las reglas de cómo tratar el objeto.

Las acciones que el niño del segundo y tercer año de vida realiza con los objetos desarrollan diferentes procesos psíquicos y estas dependen de las características de los objetos con los cuales el niño interactúa, así como, de la colaboración del adulto en la actividad.

Algunos objetos como los juguetes autodidácticos tienen explicitadas las acciones a ejecutar, por ejemplo, un tablero excavado con figuras geométricas, una pirámide de anillos para armar y desarmar. Otros juguetes como los cubos plásticos y las pelotas, pueden desarrollar diferentes aspectos de la psicomotricidad.

Las ropas, los utensilios para comer o los utensilios para la higiene personal tienen un simple y determinado modo de ser utilizados, y a través de ellos, el niño asimila las reglas de comportamiento social. Asimismo, hay objetos en los cuales el niño descubre diferentes formas de uso o pueden ser sustitutos de otros, con tales objetos el infante puede desarrollar el pensamiento. Por otra parte, hay objetos o juguetes que se distinguen por su complejidad, es decir, conllevan una serie de acciones para ser utilizados. En este caso, al niño le es indispensable la ayuda del adulto en la actividad.

En estas edades el niño asimila el uso de diferentes instrumentos simples tales como: la cuchara, el jarro, el lápiz, el peine. Dichos objetos funcionan como intermediarios entre la mano del niño y los objetos sobre los cuales ellos actúan. Durante el aprendizaje de las acciones con instrumentos el adulto debe utilizar diferentes niveles de ayuda, bien puede mostrarle al niño el modelo visual de la acción o dirigir la mano del niño, o sea, mediante la ayuda práctica. No obstante, el uso de los instrumentos no se logra de manera inmediata, para ello el niño debe pasar por varias etapas en el proceso de su aprendizaje. El modo de utilizar tales instrumentos depende de los movimientos u operaciones a realizar las cuales el niño aprende gracias a la colaboración del adulto.

De acuerdo con los estudios de Galperin (Cruz, 1992) el uso del instrumento atraviesa por varias etapas; en la primera, el instrumento es una continuación de la mano y el niño actúa con el cómo si fuera su propia mano; la segunda consiste en que el niño ya se orienta hacia el vínculo entre el instrumento y el objeto sobre el cual el quiere actuar, sin embargo, las operaciones no siempre se realizan de manera adecuada. Por último, en la tercera, la mano se acomoda a las propiedades del instrumento, es decir, se somete a las reglas de su uso social.

La utilización social del objeto influye en el cambio de la orientación del niño de tal forma que ya el niño no solo se cuestiona qué es esto, sino también, qué se puede hacer con esto, para que sirva esto, qué puedo yo hacer con esto. Las respuestas a tal nivel de orientación no la resuelve el niño en el plano verbal sino en el plano práctico de la acción.

De acuerdo a lo anterior, la actividad con los objetos y la comunicación con el adulto, en el proceso de las acciones conjuntas, constituyen la situación social del desarrollo, o lo que es lo mismo, la relación única e irrepetible que caracteriza al niño en este nuevo período, la cual determina el surgimiento y el desarrollo de nuevas actividades, formas de relaciones, de comunicación, y el surgimiento de nuevas acciones psíquicas y personales del niño.

La infancia temprana es un período sensible para el desarrollo del lenguaje, ocurre la explosión del habla infantil. En el primer año de vida el niño formó las bases para el oído fonemático, el ritmo y la entonación del idioma, así como, la función comunicativa del lenguaje. Sin embargo, en el segundo y tercer año de vida el niño necesita del lenguaje oral para comunicarse durante la realización de la actividad objetal. El lenguaje mímico gestual, en este sentido no le es suficiente para comprender la función social de los objetos y las acciones y reglas que requiere su utilización.

Los motivos del niño por conocer las propiedades y funciones de los objetos los llevan a que se dirija al adulto para que lo ayude, pero para ello necesita de las palabras.

En estas edades, algunos niños se atrasan en el habla, esto se debe a que en muchas ocasiones el adulto entiende su lenguaje mímico gestual y no lo ayudan para que comience a utilizar el verbal. También puede ocurrir que el adulto se precipita en darle al niño todo lo que el quiere y necesita, sin permitirle que el se exprese.

En la infancia temprana se desarrolla, intensamente, la comprensión y el vocabulario. Paulatinamente, el niño relaciona las palabras a las personas, objetos y fenómenos del mundo circundante. Por otra parte, desde los primeros meses del segundo año de vida se desarrolla la comprensión de órdenes. Ocurre la subordinación de las acciones infantiles ante las solicitudes u orientaciones de los adultos. Además, las órdenes verbales tienden a excitar el comportamiento del niño, mientras que ya en el tercer año el niño puede inhibir su comportamiento ante una orden que implique prohibición.

Respecto al vocabulario el niño comienza a utilizar un lenguaje autónomo, lenguaje que el niño inventa utilizando de manera distorsionada las palabras que oye del adulto.

En el tercer año de vida se amplía el vocabulario, se mejora la pronunciación de las palabras y se adquiere la estructura gramatical de la lengua natal. En este período ya el niño puede utilizar entre 300 a 500 palabras.

Al inicio de la edad temprana ocurre un intenso desarrollo intelectual, aparecen en el niño las acciones perceptuales y de pensamiento que se forman y se desarrollan, principalmente, en el proceso de la actividad con los objetos y el juego.

En el segundo año la percepción del niño es global y fragmentaria, poco detallada, aunque ya el niño discrimina los colores, las formas y los tamaños de los objetos, no utiliza dichas propiedades para orientarse en su actividad objetal, es decir, no tiene en cuenta las relaciones de las representaciones de las propiedades de los objetos.

Durante el proceso de la actividad con los objetos el niño realiza diferentes acciones de correlación en las cuales se tiene en cuenta el modelo de una o varias propiedades. Para ello el niño debe primero probar o concordar, en la práctica, las relaciones, a fin de orientarse con respecto a las propiedades mientras desarrolla las acciones.

Al finalizar la edad temprana ya el niño tiene formado diferentes representaciones de las propiedades, las cuales funcionan como modelos a partir de los que él puede realizar diferentes acciones perceptuales: seleccionar, agrupar; o realizar acciones de correlación utilizando acciones de orientación internas; es decir, acciones visuales que les permiten al niño relacionar los objetos, o también, realizar tareas más complejas como por ejemplo, construir una torre, de manera

directa, sin pruebas prácticas, a partir de un modelo dado por el adulto en el cual el infante ha tenido en cuenta el color, la forma o el tamaño.

Otro proceso intelectual que el niño desarrolla durante estas edades es el pensamiento, al igual que en la percepción el niño debe realizar diferentes acciones prácticas con los objetos a fin de orientarse externamente o comprender la tarea y realizarla, *a posteriori*, con acciones de pensamiento. No obstante, en el caso del pensamiento el niño debe tener en cuenta la utilización de los objetos, por tanto, los modelos que se forman son los de los objetos y sus formas de utilización.

En el tercer año de vida ya el niño dispone de un gran número representaciones de las formas de utilizar los diferentes objetos que le rodean. Esta adquisición nos permite hablar de la posibilidad que tiene el niño de relacionar, con acciones de pensamiento, tareas sencillas que impliquen las representaciones de la utilización de los objetos, como intermediarios o instrumentos.

Una adquisición muy importante que el niño logra en este período es la función simbólica. Ya en el segundo y principalmente en el tercer año de vida, el pequeño es capaz de hacer sustituciones de un objeto por otro, cuando juega, o de utilizar un gráfico, como sustituto de un objeto, cuando realiza un dibujo; sin embargo, aún el niño no puede pensar con las palabras, la función simbólica no se vincula al lenguaje.

A partir de los dos años el niño experimenta conflictos ya que comienza el proceso de identificación con la madre o el padre. Al mismo tiempo, se amplían las relaciones del niño con los otros seres humanos y comienza a comprender que la madre tiene vida propia y que es imposible poseerla. Este proceso engendra amor, odio, celos o sentimiento de simpatía hacia el otro.

Cuando finaliza el primer año, y principalmente en el segundo y tercer año de vida, el infante utiliza diferentes conductas a fin de influir sobre la figura de apego y satisfacer así su necesidad de vincularse a ella, por ejemplo, a la madre, a el padre o al cuidador para que jueguen con él, le lean cuentos, lo acaricien o lo bañen.

A partir de esta edad la enseñanza en el círculo infantil es beneficiosa porque le aporta al niño una atmósfera menos cargada, cierta libertad para su desarrollo personal y la posibilidad de establecer nuevas relaciones con menos vínculos afectivos. La educadora, en este sentido, debe ser la amiga, la compañera cariñosa y la que complementa la función de la madre, así como, en su función, ayuda a la madre a desarrollar sus posibilidades maternas y al niño a resolver nuevos problemas a los cuales se enfrenta en sus relaciones sociales como ser humano; además, constituye un agente socializante que le propicia al niño de nuevos espacios y situaciones de actividad y de juego relacionadas al conocimiento social del entorno.

El niño de la infancia temprana es un ser impulsivo, su comportamiento depende, la más de las veces, de las influencias externas que recibe, sus motivos no son conscientes ni están priorizados de acuerdo a un nivel de importancia. Generalmente, actúa sin razonar, impulsado por sus deseos y sentimientos. No obstante, la posibilidad que tiene el niño de poder representarse todo lo que le rodea, lo ayuda a regular y a controlar sus acciones por breves instantes.

Por otra parte, ya en el tercer año de vida el niño tiene desarrollado su lenguaje oral y esta adquisición le permite actuar con un mayor control, proponiéndose aquello que va a realizar y regulando sus acciones bajo la influencia, el control y la valoración del adulto, en el proceso de la comunicación.

El estímulo y la valoración positiva de las acciones infantiles por parte del adulto, despiertan en el niño sentimientos de orgullo los cuales potencian la actuación adecuada del infante a fin de obtener evaluaciones positivas de su cuidador. Asimismo, la censura, la crítica negativa avergüenza al niño. Los sentimientos de vergüenza despiertan en el niño el deseo de actuar mejor y evitan los errores en su comportamiento. Sin embargo, si el adulto tiende a culpar al niño de todo lo que acontece o hace esto incide en el desarrollo y respeto que él tiene de sí mismo, en su autoestima.

En las edades tempranas ocurre una adquisición fundamental el niño toma conciencia de su persona. La conciencia personal tiene dos aspectos: el conocimiento y la conciencia corporal y el conocimiento y conciencia del yo psíquico.

A sus dos años el niño comienza a conocer su cuerpo. Finalizando este período reconoce las diferentes partes de su cuerpo, incluso las no visibles por el como los ojos, la nariz y la boca. Además, el infante logra tener una idea estructurada de su yo corporal; por ejemplo, se puede reconocer en fotografías o identificar su imagen en el espejo. El proceso de conocimiento de su yo psíquico es más lento, aquí el niño tiene que relacionarse socialmente con los otros para reconocerse como individualidad, como persona. Todavía en esta etapa el niño se siente indiferenciado con respecto a todo lo que lo rodea; por ejemplo, puede estremecerse si oye el ruido de un vaso de cristal que cae al piso y se rompe, mientras él tiene uno en su mano.

En el tercer año de vida el niño toma conciencia de su yo psíquico, ya es consciente de que es una persona, una individualidad diferente a los otros, comprende de que existe como un ser independiente y de que no cambia a pesar de cambiar las circunstancias que lo rodean. Es el período llamado por Henry Wallon del personalismo. En este último año de la edad temprana, el niño manifiesta su necesidad de autoafirmarse. A través de diferentes comportamientos trata de expresar que quiere realizar diferentes hábitos y actividades por sí mismo. Al expresarse verbalmente utiliza los pronombres yo y mío en sus oraciones. Por otra parte, le gusta distinguirse de los demás y tiende a mostrarle a los adultos todo lo que él es capaz de realizar; pero, a la vez, comienza a compararse con los adultos y quiere ser igual que ellos. Al tratar de ser como el adulto, el niño expresa su necesidad de independencia, pero también su necesidad de ser tratado como un niño mayor con el cual el adulto puede contar; por ejemplo, pretende realizar las diferentes funciones y tareas de los adultos.

La mayoría de los roles y de las funciones que el niño quiere imitar del adulto, no puede ejercitarla en la realidad, es por ello que necesita de la ayuda del adulto para poder canalizar sus motivaciones. A través del juego de roles y de las vivencias que le proporcionan los adultos a fin de enriquecer la actividad lúdica, es que el niño puede representar la vida de los mayores en la sociedad donde vive.

En el juego el niño puede resolver la crisis de la personalidad o la contradicción entre dos aspectos que se complementan: “quiero ser como el adulto” pero a la vez “quiero ser independiente del adulto”.

Con el desempeño de los roles y las relaciones de los adultos en la actividad lúdica, el niño logra representar la vida de los mayores en diferentes actividades sociales y ocurre el tránsito de la edad temprana a la edad preescolar.

Decálogo de los e-derechos de los niños y las niñas | UNICEF

1 **Derecho al acceso a la información y la tecnología**, sin discriminación por motivos de sexo, edad, recursos económicos, nacionalidad, etnia o lugar de residencia. En especial este derecho al acceso se aplicará a los niños y niñas discapacitados.

2 **Derecho a la libre expresión y asociación**. A buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo por medio de la red. Estos derechos sólo podrán ser restringidos para garantizar la protección de los niños y niñas de informaciones y materiales perjudiciales para su bienestar, desarrollo e integridad; y para garantizar el cumplimiento de las leyes, la seguridad, los derechos y la reputación de otras personas.

3 **Derecho de los niños y niñas a ser consultados y a dar su opinión** cuando se apliquen leyes o normas a Internet que los afecten, como restricciones de contenidos, lucha contra los abusos y limitaciones de acceso.

4 **Derecho a la protección contra la explotación, el comercio ilegal, los abusos y la violencia de todo tipo** que se produzcan utilizando Internet. Los niños y niñas tendrán el derecho de utilizar Internet para protegerse de estos abusos, para dar a conocer y defender sus derechos.

5 **Derecho al desarrollo personal y a la educación**, y a todas las oportunidades que las nuevas tecnologías como Internet puedan aportar para mejorar su formación. Los contenidos educativos dirigidos a niños y niñas deben ser adecuados para ellos y promover su bienestar, desarrollar sus capacidades, inculcar el respeto a los Derechos Humanos y al medioambiente y prepararlos para ser ciudadanos responsables en una sociedad libre.

6 **Derecho a la intimidad de las comunicaciones** por medios electrónicos. Derechos a no proporcionar datos personales por la red, a preservar su identidad y su imagen de posibles

7 **Derecho al esparcimiento, al ocio, a la diversión y al juego**, también mediante Internet y otras nuevas tecnologías. Derecho a que los juegos y las propuestas de ocio en Internet no contengan violencia gratuita, ni mensajes racistas, sexistas o denigrantes, y respeten los derechos y la imagen de los niños y niñas y de otras personas.

8 Los padres y madres tendrán **el derecho y la responsabilidad de orientar, educar y acordar con sus hijos e hijas un uso responsable de Internet**: establecer tiempos de utilización, páginas que no se deben visitar o información que no deben proporcionar para protegerlos de mensajes y situaciones peligrosas. Para ello, los padres y madres también deben poder capacitarse en el uso de Internet e informarse de sus contenidos.

9 Los gobiernos de los países desarrollados deben **comprometerse a cooperar con otros países** para facilitar el acceso de estos y niñas, a Internet y otras tecnologías de la información para promover su desarrollo y evitar la creación de una nueva barrera entre los países ricos y los pobres.

10 **Derecho a beneficiarse y a utilizar en su favor las nuevas tecnologías** para avanzar hacia un mundo más saludable, más pacífico, más solidario, más justo y más respetuoso con el medioambiente, en el que se respeten los derechos de todos los niños y niñas.



Hablando de la vejez, desde un enfoque del desarrollo humano

Teresa Orosa Fraíz

Como sabemos, el envejecimiento poblacional constituye un tema de gran actualidad. La mayoría de los países cuentan hoy con un porcentaje alto de personas que tienen 60 años o más, con relación a su población general. Tal es el caso de Cuba, con 18,3 % y con una esperanza de vida de 78 años de edad, siendo ya un país envejecido, y cuyos pronósticos apuntan a mayores porcentajes de envejecimiento poblacional.

Estos indicadores de envejecimiento poblacional son originados por tres causas fundamentales: baja tasa de fecundidad como causa fundamental, el aumento de las migraciones y el incremento de la expectativa de vida.

Abordar el envejecimiento significa entenderlo como un logro, y a la vez, un reto para la sociedad en general, dado que no estamos preparados para este proceso demográfico. Un logro, porque ahora vivimos más años, muchos más que en épocas anteriores, aunque lógicamente no se trata de “darle más años a la vida sino vivirlos con calidad de vida”. Un reto, pues debemos trabajar hacia el mejoramiento y readaptación de toda la sociedad y su entorno, como se dice ahora como “una sociedad amigable con el adulto mayor”.

Si analizamos aspectos del entorno habría que revisar y ajustar el sistema de vialidad, de las construcciones, de los servicios a la población, la atención en salud, los programas televisivos, los lugares físicos del entorno, el transporte, pero sin lugar a dudas, lo más difícil: cambiar la imagen de esta edad y desmontar una diversidad de mitos o creencias que aún acompañan este proceso. En otras palabras, promover una nueva cultura gerontológica, en la cual nos preparemos desde tempranas edades para envejecer, y en la que podamos vivir la vejez, como etapa plena de desarrollo y no matizada por estigmas y falsas creencias.

Clasificación por edad según la Organización Mundial de la Salud (OMS).

ADULTEZ

- Es la llamada segunda edad de la vida del ser humano.
- Incluye el final de la adolescencia por lo que no se puede verse aisladas una de otra.
- Periodo comprendido entre los 20 a los 59 años de edad.

ADULTO JOVEN

- Comprende de los 18 a los 35 años de edad.
- Alcanza la madurez física y sus sistemas corporales funcionan a óptimo nivel, adquieren una filosofía de la vida acorde con los cambios sexuales, las transformaciones físicas y el momento social en el cuales se desarrollan.
- La percepción sensorial e intelectual y el vigor muscular están al máximo.

ADULTO MADURO

- Va de los 35 a los 59 años de edad.
- A partir de los 45 años hay una disminución progresiva de la talla, debido a los cambios degenerativos.
- Desarrolla un nuevo tipo de relación interpersonal. Desecha a voluntad lo que considera bueno o malo.

¿Y qué es para ti un adulto mayor? Escríbelo.

ADULTO
MAYOR

¿Cuáles son esos principales mitos que designan hasta hoy día culturalmente a la vejez y el envejecimiento?

Podríamos agruparlos en tres modalidades, a saber: los prejuicios negativos, los prejuicios idealizadores, y los prejuicios confusionales.

Los primeros son los que más abundan cuando refieren en sus contenidos a la vejez como una enfermedad, como edad para la inutilidad, la depresión y la soledad en tanto “lo viejo no sirve” o “llegar a viejo es lo último que te pudiera pasar” entre otras expresiones. Lo segundo, es decir, prejuicios idealizadores cuando estos refieren de forma exagerada haber llegado a la edad de la cosecha como edad dorada o como “la mejor edad de la vida”. Y por último, los prejuicios de carácter confusional o deslizantes, en la medida que existen designaciones que evaden la identidad de ser mayor diciendo que las personas mayores son “jóvenes con experiencia” o que la vejez es “un retorno a la niñez”.

En el objetivo de expresar los principales conceptos del tema, iré haciendo énfasis en los siguientes contenidos:

- a. Diferencia entre envejecimiento y vejez. Importancia del desarrollo a lo largo de la vida.
- b. Diferencia entre enfoque geriátrico y enfoque gerontológico. La Gerontología como ciencia multidisciplinaria.
- c. El envejecimiento normal y el patológico: diferencia entre declive y deterioro.
- d. La vejez como etapa del ciclo vital y sus principales cambios: lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo social, a medida que envejecemos.
- e. Sistema de comunicación en la vejez: los “otros” más significativos en esta edad.
- f. Principales eventos vitales en la vejez: jubilación, abuelidad, viudez y muerte. Tipos de abuelos.
- g. Bienestar y calidad de vida en la vejez. El envejecimiento activo o exitoso y sus pilares fundamentales. La importancia de la educación como factor de desarrollo.

A través de estos contenidos el lector irá construyendo sus conocimientos básicos acerca del tema desde una perspectiva de la Psicología del Desarrollo, lo cual resulta fundamental para futuras lecturas y estudios, para comprender su importancia, y de alguna forma contribuir a la preparación que como sociedad envejecida requerimos en la actualidad.

- a. Diferencia entre envejecimiento y vejez. Importancia del desarrollo a lo largo de la vida.

Como decía al inicio, debemos analizar el envejecimiento no como un problema, sino como un proceso, en tanto logro u oportunidad de la sociedad.

El envejecimiento constituye un proceso de cambios desde que se nace hasta el final de la vida, la vejez es la última etapa del ciclo vital. Envejecer constituye un proceso de cambios de carácter individual y de carácter demográfico. Cada persona envejece de forma diferente, al punto de haber llegado a decirse que la vejez no existe sino que lo que existe son millones de vejezes, en el ánimo de rescatar el carácter individual del proceso.

Resulta que en función de nuestro desarrollo personalógico somos de mayores, de acuerdo a como hemos sido a lo largo de la vida. Por ello considero un error las propuestas de existencia de tipologías de personalidades ancianas, ya que desde años atrás en nuestras vidas se fueron conformando diversos rasgos personalógicos en cada uno de nosotros y que permanecen como tendencia del desarrollo aun cuando seamos mayores, o muy mayores. Digamos, por ejemplo, que hay personas alegres o conservadoras o rígidas o flexibles, pero no por llegar a la vejez uno adopta otras características, generalmente y bajo los estigmas referidos con anterioridad, asociados a características negativas, con expresiones tales como: “todas las personas mayores son conservadoras, rígidas y deprimidas” ignorando que somos de mayores de acuerdo a como hemos sido a lo largo de nuestro desarrollo personalógico.

- b. Diferencia enfoque geriátrico y enfoque gerontológico. La Gerontología como ciencia multidisciplinaria.

Partir de la diferencia entre enfoques geriátricos y enfoques gerontológicos en el abordaje del envejecimiento y la vejez, es fundamental para la comprensión del lector.

La Geriátrica es una rama de la Medicina y, por tanto, aborda la vejez desde patologías asociadas. Un enfoque geriátrico expresa la atención del adulto mayor como paciente requerido de atención médica.

La Gerontología, por otra parte, es una ciencia multidisciplinaria cuyo objeto de estudio es el envejecimiento, la vejez y las personas mayores desde un punto de vista biopsicosocial. Por tanto, un enfoque gerontológico expresa el estudio y atención del adulto mayor como individuo y generación que se encuentra en la vejez, abordándolo como sujeto que transita por una etapa del ciclo vital. De ahí, que tributan al enfoque gerontológico las más disímiles ciencias como la Psicología, Sociología, Biología, Educación, Demografía, entre otras.

De hecho, las acciones que hoy se realizan en la atención a los mayores en su mayoría constituyen acciones gerontológicas, como por ejemplo, las cátedras o universidades de mayores, los círculos de abuelos, las peñas del danzón, el club de los 120, por citar algunas de ellas. Si bien, permiten procesos de prevención en salud, no son atendidos como pacientes sino como personas de una edad, con sus características y motivaciones.

Hoy se habla inclusive de la Psicogerontología como tercera región epistemológica en las ciencias del envejecimiento, como refiere la Dra. Graciela Zarebsky de la Universidad Maimónides en Argentina, en tanto “necesidad de incorporar la dimensión subjetiva, la cual vino a aportar, en interacción con las dimensiones biológica (Biogerontología) y sociocultural (Gerontología Social) que la precedieron —además de un abordaje interdisciplinar más complejo— los aspectos no normativos provenientes de la biografía

de cada sujeto, interactuando con los factores normativos, que estudian las otras dos regiones epistemológicas”.

En nuestro país, existe la Sección de Psicogerontología como parte de la Sociedad Cubana de Psicología.

c. El envejecimiento normal y el patológico: diferencia entre declive y deterioro.

Ante la pregunta que preside esta clase formulada como: ¿Envejece la mente? Se hace necesario retomar aspectos de los epígrafes anteriores y añadir otros.

Si entendimos el envejecimiento como proceso de cambios a lo largo de la vida entonces es cierto que la mente envejece.

Ahora bien, hoy se hablan de 3 tipos de envejecimiento: envejecimiento normal, envejecimiento patológico y envejecimiento exitoso. De este último, hablaré más adelante de forma particular, pero permítanme aclarar las diferencias fundamentales entre el envejecimiento normal y el patológico.

Importantes investigadores en el tema han definido el envejecimiento normal como aquel que cumple una serie de parámetros aceptados en función de la edad del individuo que le permita una buena adaptación física, psíquica y social al medio, mientras que el envejecimiento sería patológico cuando la incidencia de procesos, enfermedad u otros, alteran los parámetros e impiden o dificultan la adaptación del individuo con el mundo, consigo mismo y con los demás.

En el envejecimiento normal las personas vamos presentando procesos de declive en la esfera intelectual, mientras que en el envejecimiento patológico los cambios se expresan en forma de deterioro cognitivo severo, cuya expresión más conocida es la enfermedad de Alzheimer.

Aunque generalmente se refiere al deterioro cognitivo como expresión de envejecimiento patológico también ha de tenerse en cuenta un enfoque más integral del asunto, pues como expresa el Dr. José Yuni de la Universidad de Catamarca, Argentina, puede expresarse a partir de “un yo empobrecido que se cerró”.

Esto es, la automutilación que algunas personas hacen de su propio envejecimiento y su enclaustramiento, como si la vida hubiera terminado.

d. La vejez como etapa del ciclo vital y sus principales cambios: lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo social, a medida que envejecemos.

En el envejecimiento normal los procesos cognitivos presentan cambios, por ejemplo, en la memoria. De hecho la memoria constituye frecuente predictor de envejecimiento, la queja más habitual que hacemos cuando decimos “se me olvidó lo que te iba a decir, es que ya estoy vieja”.

Ahora bien, resulta que algunas formas de memoria se deterioran y otras no. Se afecta la memoria a corto plazo en la llamada memoria de trabajo (recordar un teléfono que requeríamos para alguna gestión circunstancial), así como, de la memoria a largo plazo en la llamada memoria episódica (recordamos los hechos del pasado pero no en el orden que ocurrieron), sin embargo, se mantiene la memoria a largo plazo denominada memoria semántica o basada en conceptos (recordamos los conocimientos aprendidos), así como, la memoria procedimental (tejer, por ejemplo). En otras palabras, la memoria semántica se mantiene, y ello es importantísimo tenerlo en cuenta, pues es además susceptible de desarrollarse más aún, cuando las personas mayores se encuentran bajo procesos de estimulación permanente, como son cursos, talleres, entre otros.

Se mantiene, tal y como expresa la Dra. Rocío Fernández-Ballesteros, de la Universidad Autónoma de Madrid, la denominada Capacidad de Reserva cognitiva y afectiva, a lo largo de toda la vida.

En cuanto a la inteligencia, los estudios han demostrado que cambia, de la inteligencia fluida característica de personas jóvenes, a una inteligencia denominada cristalizada basada en la experiencia y los conocimientos. Véase entonces la importancia de llevar una vida plena de saberes, circunstancias y relaciones humanas, porque no por tener muchos años somos o seremos personas sabias. Además en el envejecimiento normal el lenguaje no sufre alteraciones, quizás puede demorar más la persona hablando, pero es debido al enlentecimiento del procesamiento de la información.

En cuanto a la atención hay mayor distractibilidad de la misma y se producen déficit en las habilidades visoespaciales, visoperceptivas y visoespaciales.

Con relación a la esfera afectivo motivacional es de destacar la importancia del desmontaje acerca de la creencia que por ser mayores se detiene el proceso motivacional.

Todavía hay personas que creen que los mayores al ser jubilados lo han hecho también de la vida y que la familia es quien se debe encargar de dirigirles este tiempo. Pero peor aún, algunas personas mayores llegan a creerlo y es posible escuchar eso de que “ya yo no tengo nada que aprender” o “ya yo hice todo lo que tenía que hacer”, al punto que en la literatura designan estas expresiones como los “ya yo...”.

En otras palabras, aún existen consideraciones más bien inmovilizadoras sobre la vejez en tanto “ya estoy viejo, ya para qué”, o expresiones derribadoras de motivos: “ahora lo que me interesa es que mi hijo logre tal meta”, expresiones de auto cierre: “ya lo he vivido todo” o expresiones de pseudo rescate o tradicionalistas: “ahora voy a hacer lo que me interesa, esto es, la jardinería y las peceras”.

Sin embargo, la vejez puede ser una etapa de auténtico desarrollo motivacional, que considere el desarrollo alcanzado por cada persona, y además, las nuevas metas que se pueda trazar. Proyectos de vida propios vinculados al desempeño de su persona, además de los asociados a proyectos junto a su pareja, familia, amigos y tareas sociales.

Resulta muy interesante la investigación de la motivación en las personas mayores que se desempeñan en diferentes escenarios sociales, y en particular, en los cursantes del programa educativo denominado Cátedras Universitarias del Adulto Mayor, en Cuba. Al preguntarles acerca de los principales motivos que les condujo matricularse en el programa educativo, las respuestas de mayor puntuación y en orden de importancia fueron:

“Mantenerme activo física y mentalmente”, “entrenar mis capacidades, adquirir nuevos conocimientos y superarme”, “adaptarme a los cambios propios de esta etapa de la vida”, como los fundamentales.

Cuando se les preguntó, desde su perspectiva o proyecto de vida, ¿cuáles son los intereses generales que tiene para este momento de su vida, y para los próximos años?, las respuestas más frecuentes fueron en orden de prioridad: 1.º proyectos dirigidos a su vida personal, 2.º proyectos orientados a la superación, 3.º proyectos dirigidos a la vida social, 4.º proyectos dirigidos al área familiar y 5.º proyectos orientados a la vida de pareja.

Como se observa, tanto en los motivos de matrícula como en los proyectos de vida, se inserta la necesidad de superación, inclusive por encima de temas tradicionalmente vinculados a la vida de los mayores, como lo son la familia y la vida de pareja.

Ello confirma resultados obtenidos en el estudio acerca de los impactos psicológicos, en particular lo relacionado con la categoría calidad de vida. En esa investigación los adultos mayores cursantes colocan la necesidad de aprender cosas nuevas como uno de los componentes prioritarios para una buena calidad de vida.

Además, en el envejecimiento normal las personas mantenemos nuestra emocionalidad aunque cambia su expresión, en la tendencia a disminuir el componente fisiológico de las emociones con la edad, bajo la interpretación de mayor previsibilidad de los eventos normativos en función de la edad.

Con relación al desarrollo psicológico en la esfera social, las personas mayores también indican necesidades de integración e intercambio social. Hoy se observan tendencias a nivel mundial de agruparse a través de asociaciones, federaciones, en fin en grupos de mayores que les mantengan conectados y empoderados en sus contextos de referencia.

Si bien en la literatura europea se explica una tendencia a la introversión, en nuestra cultura iberoamericana los mayores continúan su desarrollo personal en el intercambio social. Si la persona carece de vínculo familiar busca el intercambio con los vecinos o amigos manteniéndose su tendencia cultural de extraversión.

Por supuesto, habría que considerar factores que pueden colocar a los mayores como sujetos vulnerables al aislamiento, la soledad y la depresión. Algunos de ellos pueden ser la institucionalización, la migración familiar, la muerte de su pareja, familias que los excluyen, entre otras.

El maltrato al anciano es un tema que se aborda como parte de los estudios del envejecimiento y la vejez. Se estima que entre 4 y 6 de las personas mayores de todo el mundo han sufrido alguna forma de abuso y maltrato.

Precisamente la Gerofobia se define como conjunto de actitudes, todas negativas, hacia el envejecimiento y la vejez, que se expresan de diferentes formas y no siempre de manera intencional. Y por supuesto, el maltrato forma parte de esas conductas gerofóbicas.

Entre las formas de maltrato se encuentran las siguientes:

- Maltrato físico. Ej. Palmotear, pegar en forma directa o con objetos, cortes ataduras, quemaduras y la inmovilización física.
- Maltrato psicológico. Ej. Falta de actitud dialógica, silencios, insultar, amedrentar, humillar, recluir en habitación, infantilizarlo, gritarle.
- Maltrato estructural: Desde las instituciones de la sociedad, legales, sociales, culturales, económicas. Falta de políticas y recursos sociales, o mal ejercicio de la leyes.
- Abuso sexual. Ej. Contacto sin consentimiento.
- Abuso patrimonial. Ej. Hurto de dinero o posesiones, explotación, falsificación de documentos, ingreso forzado en residencia.
- Abandono: Cuando no se asume responsabilidad, o que habiendo asumido, lo desampara de manera voluntaria. Ej. Dejarlo en la madrugada en la puerta de un asilo.

- Negligencia: Sobre necesidades básicas de higiene, vestido, administración de medicamentos. Activa: Descuido intencional o deliberado del cuidador. El cuidador por prejuicio o descuido deja de proveer el cuidado. Pasiva: Descuido involuntario puede ser por ignorancia, etc. El cuidador por ignorancia o porque es incapaz de realizarlo.
- Autonegligencia: Negarse a proveerse de cuidados de alimento, higiene, medicamento.

En nuestro país, si bien no abunda el maltrato físico si existen variadas expresiones de maltrato psicológico. Solo referir en este punto la existencia de maltrato en ocasiones proveniente del propio adulto mayor cuando expresa conductas tiránicas ante su familia.

Sin dudas, en nuestro ámbito el tema sobre la familia y vejez es de suma importancia atenderlo, porque vivimos en familia y porque sus desarmonías pueden provenir de diferentes causas.

- e. Sistema de comunicación en la vejez: los “otros” más significativos en esta edad.

Desde que nacemos las personas que nos rodean van ejerciendo decisiva influencia en nuestra formación.

Así “los otros” que nos acompañan en la vida van participando en la conformación de nuestra personalidad y en la situación social del desarrollo en cada etapa de la vida.

Cuando somos niños son nuestros padres (hasta hoy día en especial la madre) quienes constituyen los principales otros de nuestro desarrollo. Al entrar a la escuela es el maestro quien se coloca como el otro fundamental, después en la adolescencia y juventud aparecen los amigos como significativos. Al llegar a la vida adulta es nuestra pareja (o las diferentes parejas) quien junto a los hijos que hemos tenido y los laborales o compañeros de trabajo quienes se convierten en los principales otros.

Al llegar a la vejez el sistema de comunicación que caracteriza la etapa es la familia, en especial la pareja y los nietos, así como los amigos como coetáneos. De hecho, cuando los mayores están integrados a grupos en talleres, círculos, peñas se adquieren nuevos amigos y se enriquecen los proyectos de vida.

Interesante cómo funcionan las funciones de la comunicación, pues entre la familia los mayores hacen más consejería y con sus coetáneos es más catártica. Ello también puede deberse a la existencia de débiles relaciones entre la familia cuando no escuchan las preocupaciones de sus mayores.

- f. Principales eventos vitales en la vejez: jubilación, abuelidad, viudez y muerte. Tipos de abuelos.

La jubilación ha sido uno de los eventos más estudiados en la vejez hasta hoy día. Constituye el acto administrativo por el que un trabajador en activo, pasa a una situación pasiva o de inactividad laboral; luego de alcanzar una determinada edad máxima legal para trabajar. Según la *Enciclopedia of Aging*, tradicionalmente se ha definido como el cese relacionado con la edad de la vida laboral activa.

Ahora bien, no todas las personas llegan a la vejez desde un mismo tipo de labor realizada, con la misma satisfacción laboral, ni la misma cantidad de años.

En la actualidad resulta ser un fenómeno con diferentes matices. Por una parte, se extiende la edad para jubilarse, tanto en Cuba como en numerosos países. En nuestro caso, después de aprobada la Ley 105/2009

la mujer se puede jubilar a los 60 años y el hombre a los 65 años, pero no es obligatoria. Existen miles de mayores cubanos que continúan laborando, después de llegar a estas edades.

Los mayores pueden proceder del sector estatal o del cuentapropismo, e inclusive, puede ocurrir que no todos han trabajado antes. Por otra parte, a medida que se vayan creando espacios y programas de atención a los mayores, el proceso de jubilación se va despojando de connotaciones negativas, anteriormente debidas a pérdidas absolutas de roles profesionales y sociales. Además, no todas las personas cuentan con los mismos recursos personalógicos, económicos y familiares para asumir de la misma forma el proceso de jubilación.

Se han identificado diferentes fases en la jubilación: 1. Luna de miel. 2. Decepción y/o hiperactividad o astenia. 3. Reorientación: respuestas más realistas. 4. Estabilidad: acomodación a la situación actual.

De cualquier forma, sabemos que aún persisten estigmas que impiden vivenciar la jubilación de forma natural. Para muchos sigue siendo sinónimo de desvinculación, inutilidad y destinada solamente a labores domésticas. Y todo ello derivado del valor que en nuestra cultura conlleva el trabajo, como generador de identidad y sustentador de autoestima. Hoy resulta evidente la importancia de crear programas de preparación para la jubilación.

Otro evento vital muy importante y frecuente en la vejez, aunque por supuesto pudiera aparecer menos frecuente desde la adultez madura, lo constituye la abuelidad. El término inicial utilizado fue abuelitud, creado en el año 1977 por la Dra. Paulina Redler de Argentina, para dar cuenta de la organización que incluyera en la estructuración psíquica individual y familiar la figura del abuelo. Posteriormente, la misma autora argentina continuó utilizando el término de abuelidad en el campo gerontológico y en inglés comienza también a mencionarse el término *grandparenthood*, en diferentes estudios.

A nuestro criterio, el rol de abuelidad es muy importante para las personas mayores, sin dudas, se trata de un vínculo que influye inclusive en el desarrollo de la autotrascendencia, como neoformación en la vejez. Y por supuesto, no solo porque mayores y nietos dispongan de mayor tiempo de intercambio sino precisamente por la "situación social del desarrollo" en que ambas partes se encuentran: el niño descubriendo el mundo y los mayores tratando de legarse en sus nietos.

En la literatura se describen diversos tipos o estilos de abuelidad. Una de esas tipologías es la de Neugarten y Weinstein, en 1964, y que de forma resumida se describen de la forma siguiente:

1. Formal. Aquellos abuelos que están muy interesados por sus nietos, a menudo cuidan de ellos, tienen autoridad y control sobre ellos en ausencia de los padres; aunque no suelen ser los cuidadores principales o sustitutos.
2. Buscador de diversión. Ven el contacto con sus nietos como una actividad de ocio. Están implicados en las fiestas, celebraciones, en relaciones libres con sus nietos y no ejercen ningún control o autoridad sobre ellos.
3. Padres sustitutos o que realizan la custodia de sus nietos. Este estilo es bastante común debido al creciente número de familias separadas o divorciadas y familias en las que ambos padres trabajan fuera de casa. A menudo son los cuidadores principales de los nietos.

4. Reserva de la sabiduría familiar. Proveen de habilidades especiales, recursos y conocimientos a los miembros jóvenes de la familia. Se asocia al abuelo varón.
5. Figura distante. Es común debido al incremento de movilidad de nuestra sociedad. En este estilo los contactos con los nietos son infrecuentes, normalmente solo en vacaciones, y los abuelos son percibidos como distantes, al menos en cuanto al contacto físico y la distancia geográfica.

En nuestra cultura iberoamericana la abuelidad constituye un rol que se desempeña habitualmente muy ligado al cuidado de la familia por parte de los mayores. Ello llega a producir hasta una situación de sobrecarga doméstica para muchos, pero en la mayoría de las ocasiones es un evento esperado y disfrutado por los abuelos.

En la actualidad la relación abuelo-nieto es estudiada con el interés también de profundizar en las características del tema acerca de las relaciones intergeneracionales; sin embargo, al igual que otros roles familiares, asimismo se encuentra influenciado por los cambios que la familia como institución, transita en la actualidad. Hoy resulta imposible reproducir patrones de abuelidad de otras épocas, no solo porque los nietos hayan cambiado, sino porque además los mayores han cambiado.

Aparecen nuevas tipologías de abuelos como señala la Dra. Patricia Arés, cuando al abordar los cambios de la familia en la actualidad, refiere la existencia de abuelos en tanto: abuela esclava sostenedora de tres generaciones, los abuelos instantáneos cuando los hijos rehacen pareja, los abuelos transnacionales o cyberabuelos y los abuelos mucha marcha.

También resulta de interés la diferencia en cuanto al funcionamiento de la abuela materna y la abuela paterna en cuanto a la ascendencia sobre los nietos, así como, la diferencia de roles evidentemente si se es abuela o abuelo.

En épocas anteriores predominaba la llamada "gerontocracia" o autoridad familiar depositada en los mayores de la familia, aunque desde lugares marginados socialmente, sobre todo para las mujeres mayores.

La abuela, como abnegada cuidadora, para lo cual fue educada a lo largo de la vida. El abuelo custodio y decisor del patrimonio familiar, de su economía y/o de sus tradiciones.

Hoy se observan cambios a lo interno de la familia, que producen otros lugares de empoderamiento. Necesidades de protagonismo social, tanto para las mujeres como para los hombres mayores.

Si bien la actual generación de mayores ha sido criada bajo paradigmas antiguos de aquellos abuelos y abuelas que tuvieron, de hijas e hijos, de padres y madres que han sido a lo largo de la vida, se matiza con posibles contradicciones que requieren de ser legalizadas y educadas como nuevos referentes de abuelidad: los denominados paradigmas de "abuelas y abuelos de nuevo tipo".

Y es que se impone aprender a ser abuelos de esta época, disfrutar la abuelidad y acompañar el desarrollo de la familia, pero también preservar proyectos de vida propios ya sean de pareja o de contribución social.

Otro evento típico de esta etapa de la vida lo es la viudez o viudedad. En la literatura también se han descrito características acerca de la viudez, sobre todo a partir de un enfoque de género.

En la II Asamblea Mundial de Envejecimiento celebrada en Madrid en el año 2002, se apuntaba que “las mujeres de edad superan a los hombres de edad y cada vez más, a medida que la edad aumenta la formulación de políticas sobre la situación de las mujeres de edad debería ser una prioridad en todas partes, reconocer los efectos diferenciales del envejecimiento de mujeres y hombres es esencial para lograr la plena igualdad para formular medidas eficaces y eficientes para hacer frente al problema. Por consiguiente, es decisivo lograr la integración de una perspectiva de género en todas las políticas, programas y leyes”.

En el mundo existe un mayor número de viudas que de viudos, precisamente debido a la mayor expectativa de vida de las mujeres. Pero la diferencia no solo es debido a este fenómeno demográfico, sino más bien por causa de los aspectos de subjetividad que se implican en la elaboración del evento, por las mujeres y por los hombres.

En diversos estudios se ha constatado como tendencia que las mujeres disponen de mayores recursos para la elaboración de la pérdida de su pareja. Ello debido a su rol de cuidadora de familia, sus cargas domésticas, disponibilidad cultural para la comunicación y expresión emocional, entre otras. Sin embargo, los viudos expresan mayores sentimientos de soledad, depresión y búsqueda de protección, que las viudas. Se ha llegado a decir, que es como si los hombres padecieran de la muerte de su segunda mamá. Por supuesto, todo ello debido a la forma en que ha venido funcionando la institución familia y pareja, desde pautas aún tradicionales.

Finalmente, aparece la muerte y la preparación para la muerte, como el último evento de la vida. El criterio utilizado para declarar la muerte es la denominada muerte encefálica o cese de actividad eléctrica del cerebro.

En general, las personas mueren mal, no pueden elaborar su final ni compartirlo, pues no les permitimos hablar sobre este tema, elaborarlo, organizarlo. Si preguntamos acerca de ¿cómo Usted desearía que fuera su muerte?, generalmente aparecen opiniones tales como: morir consciente despidiéndose de los suyos, dormido y sin enterarse, después de la graduación de los hijos, morir en paz con Dios.

El tema de la muerte es bien complejo, y en gran medida depende de las tradiciones, costumbres o cultura. Por supuesto, su representación también depende de la edad de quienes nos la representamos. Si bien, desde la edad adulta aparece y se vivencia el concepto de la finitud de la vida, es a medida que somos viejos, que se percibe su cercanía.

Muerte y duelo resultan muy cercanos, aun cuando los duelos se elaboran por diversos eventos vitales, y no solo por muerte de un ser querido, sino también por la separación de una pareja, la ruptura de una amistad, la pérdida de un trabajo estable, la jubilación después de años de trabajo, la destrucción del hogar por catástrofe, la salud por enfermedad incurable, o la estética por accidente, entre otros.

La muerte aún constituye un tema tabú en nuestra sociedad. Múltiples factores culturales determinan que no podamos elaborarla adecuadamente.

A manera de conclusión, deseo enfatizar en la importancia de lo individual en la elaboración y tránsito por similares eventos vitales. Los eventos pueden ser comunes en su aparición para un mismo grupo de personas mayores, pero cada una, por supuesto, lo vivenciará y elaborará de forma diferente.

- g. Bienestar y calidad de vida en la vejez. El envejecimiento activo o exitoso y sus pilares fundamentales. La importancia de la educación como factor de desarrollo.

Como sabemos, cuando se habla de calidad de vida y de bienestar psicológico se hace referencia a categorías de la subjetividad, pues lo que se mide es la percepción que las personas tienen acerca de su calidad de vida. Por tanto, no se refiere en sí a las condiciones físicas en que se vive. Diversos autores incluyen aspectos de la salud, integración social, funcionalidad, satisfacción con la vida, entre otros.

Es posible que un adulto mayor disponga de vivienda confortable y economía aceptable, pero carezca de relaciones familiares, de apoyo social y que finalmente exprese o perciba una calidad de vida baja.

Es precisamente un objetivo de todos los programas que se dirigen a la atención de las personas mayores propiciar un mejoramiento de la calidad de vida de este segmento poblacional.

Desde hace años diferentes denominaciones refieren el envejecimiento activo en su vínculo con la calidad de vida. Designaciones tales envejecimiento exitoso, activo, productivo o satisfactorio.

De cualquier manera el concepto apunta a una forma de envejecimiento que se define, tal y como refirió el Dr. Alexander Kalache de Brasil en la OMS, como “proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”.

Al principio este autor había sugerido como pilares fundamentales a la salud, la seguridad social y la participación ciudadana. Posteriormente, suma a la educación como el cuarto pilar para un envejecimiento activo.

Y es que el acceso a la educación a lo largo de toda la vida se convierte en una oportunidad para la continuación del desarrollo, el protagonismo social, el intercambio intergeneracional, el aumento de la calidad de vida y el empoderamiento en la sociedad de las personas mayores.

La educación no es patrimonio de una edad, ha de ser para todos y para toda la vida, como dijera nuestro apóstol José Martí: “la educación ha de ir a donde va la vida”.

Por ello se han creado las llamadas universidades de tercera edad o como se denomina en la actualidad como programas universitarios dirigidos a adultos mayores. En su mayoría se encuentran adscritos a los centros de educación superior de sus países.

En Cuba se fundan con el nombre de Cátedras Universitarias del Adulto Mayor en el año 2000 con la creación de la primera de estas cátedras en la Universidad de La Habana y con sede en la Facultad de Psicología.

Entre sus objetivos se encuentran: la actualización cultural y científica técnica de los cursantes, aprender a ser mujeres y hombres mayores de esta época, provocar cambios de carácter espiritual en los cursantes, esto es, desarrollo cognitivo, afectivo motivacional y sociabilidad, reinserción social de los egresados en diversos proyectos comunitarios, promover una imagen social del envejecimiento y la vejez en escenarios educativos, promover la identidad con la edad y los procesos de cambios correspondientes, promover acciones de carácter intergeneracional y fomentar una nueva cultura gerontológica de desarrollo y no paternalista, acerca del envejecimiento.

El programa de la Cátedras Universitarias del Adulto Mayor consta de 3 sistemas:

- a. Curso básico de 1 año escolar, con diversos temas organizados a través de 5 módulos docentes: Introdutorio o Propedéutico, Desarrollo Humano, Educación y Prevención de Salud, Cultura Contemporánea y Seguridad Social. A su vez, los módulos se desarrollan teniendo en cuenta cinco ejes temáticos, tales como: género, creatividad, pensamiento martiano, medio ambiente y valores.
- b. Cursos de continuidad, dirigido a los egresados del programa básico y con diversidad temática, de manera que se pueda profundizar en temas presentados en el curso básico, así como en otros temas de interés, solicitados por los egresados o a propuesta de los especialistas de cada comunidad.
- c. Cursos de capacitación, dirigido fundamentalmente a adultos mayores egresados que se convierten en fuente de los claustros docentes de dichas aulas.

Como parte del proceso docente se realizan constantes acciones de perfeccionamiento al programa teniendo en cuenta la aparición de nuevos temas de interés, y de las necesidades cognitivas de cada grupo y generación de cursantes, matriculados en las aulas. Se ha de destacar la importancia de la adecuación del programa en las aulas correspondientes a adultos mayores institucionalizados.

Al constituir un programa de extensión universitaria se han llevado a cabo numerosas actividades colaterales y de carácter intergeneracional fundamentalmente de contenidos patrióticos, que han permitido la transmisión de experiencias a los jóvenes. Entre estas actividades se encuentran los Coloquios en función de testimonios en voces de sus protagonistas acerca de la Campaña de Alfabetización, la Victoria en Playa Girón, y en los aniversarios 50 de diversas organizaciones cubanas. A su vez, los jóvenes han participado como monitores y facilitadores de actividades docentes con los mayores.

Al cierre del curso se presenta un ejercicio final denominado trabajo de curso o tesina. El trabajo es elaborado de forma individual, donde expresan conocimientos aprendidos en interés de su utilidad por diversas instituciones de la comunidad, para lo cual se asignan tutores en calidad de apoyo a dichos ejercicios. Cuando finaliza el curso se entrega en acto solemne, un certificado de constancia de sus estudios cursados los cuales, aun cuando no constituyen una carrera universitaria, lleva la firma de las autoridades auspiciadoras del programa.

Numerosos han sido sus logros, tanto para las personas mayores que lo han cursado como para la propia institución universitaria. Ya existen en nuestro país 17 Cátedras del Adulto Mayor de carácter provincial, con un total de 562 Aulas o Universidades de Mayores y un acumulado de 85 312 mayores egresados. Constituyen una expresión de buenas prácticas por varias razones, entre las que se encuentran su carácter accesible, su sostenibilidad, bases teóricas de partida, papel protagónico de los mayores (pues al egresar muchos se convierten en profesores de sus coetáneos), su contribución al desarrollo local y los aportes al bienestar y calidad de

vida de los cursantes. Además, este programa ha favorecido la visibilidad del adulto mayor en escenarios educativos como paradigma de contexto desarrollador, incidiendo en la imagen social acerca del envejecimiento y la vejez.

Es cierto que la mente envejece y que el cuerpo envejece. No soy partidaria de pensamientos acerca de que si uno se mantiene activo, entonces no se envejece. Existen infinidad de expresiones que lo abordan así pues es un tema hasta con cierta mística. No por casualidad el mismo Gabriel García Márquez dijo: "...A los hombres les probaría cuán engañados están al pensar que dejan de apasionarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de apasionarse".

Creo que vamos logrando una nueva cultura gerontológica, es difícil, ya que se desmonta más fácil un edificio que un estigma o una creencia. Quizás hasta logremos usar los términos de viejas y viejos de forma natural. Considero que envejecer no nos excluye de amar, de estudiar, de ser feliz, de tener proyectos de vida, sexualidad y dignidad.

Promovamos un envejecimiento activo, tanto de forma física como espiritual, una cultura del envejecimiento digno, solidario con todas las generaciones, y con presencia en el desarrollo social. Que no se es solamente abuelo o abuela como algunas veces se tiende a expresar como sinónimo de vejez, pues en principio se es mujer u hombre mayor, y por tanto, con deberes y con derechos ciudadanos. Promovamos una sociedad para todas las edades.



► ¿Te has preguntado cómo se siente ese adulto mayor con el que convives, o que tienes en tu casa, o cerca de ti? Aprovecha el siguiente cuestionario para entenderlo mejor.

BIENESTAR EMOCIONAL	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUEN- TEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
1 En general se muestra satisfecho con su vida presente				
2 Manifiesta sentirse inútil				
3 Se muestra intranquilo y nervioso				
4 Se muestra satisfecho consigo mismo				
5 Tiene problemas de comportamiento				
6 Se muestra satisfecho con los servicios y los apoyos que recibe				
7 Manifiesta sentirse triste o deprimido				
8 Muestra sentimientos de incapacidad e inseguridad				
RELACIONES INTERPERSONALES	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUEN- TEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
9 Realiza actividades que le gustan con otras personas				
10 Mantiene una buena relación con los profesionales del servicio al que acude				
11 Mantiene una buena relación con sus compañeros del servicio al que acude				
12 Carece de familiares cercanos				
13 Valora negativamente sus relaciones de amistad				
14 Manifiesta sentirse querido por las personas importantes para usted				
BIENESTAR MATERIAL	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUEN- TEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
15 El lugar donde vive es confortable				
16 Manifiesta no estar satisfecho con su jubilación (o situación laboral actual)				
17 Se queja de su salario (o pensión)				
18 El lugar donde vive tiene barreras arquitectónicas que impiden o dificultan algunas de sus actividades				
19 El servicio al que acude tiene barreras arquitectónicas que impiden o dificultan algunas de sus actividades				
20 Dispone de las cosas materiales que necesita				
21 El lugar donde vive necesita reformas para adaptarse a sus necesidades				

DESARROLLO PERSONAL	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
22	Puede leer información básica para la vida cotidiana (carteles, periódicos, etc.)			
23	Muestra dificultad para resolver con eficacia los problemas que se le plantean			
24	Tiene dificultades para expresar la información			
25	El servicio al que acude le proporciona información sobre cuestiones que le interesan			
26	Muestra dificultades para manejar conceptos matemáticos básicos, útiles para la vida cotidiana (sumar, restar, etc.)			
27	Tiene dificultades para comprender la información que recibe			
28	Es responsable de la toma de su medicación			
29	Muestra escasa flexibilidad mental			
BIENESTAR FÍSICO	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
30	Tiene problemas de movilidad			
31	Tiene problemas de continencia			
32	Tiene dificultad para seguir una conversación porque oye mal			
33	Su estado de salud le permite salir a la calle			
34	Tiene problemas para recordar información importante para la vida cotidiana (caras familiares, nombres, etc.)			
35	Tienes dificultades de visión que le impiden realizar tareas habituales			
AUTODETERMINACIÓN	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUE- NTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
36	Hace planes sobre su futuro			
37	Muestra dificultades para manejar el dinero de forma autónoma (cheques, alquiler, facturas, ir al banco, etc.)			
38	Otras personas organizan su vida			
39	Elige cómo pasar su tiempo libre			
40	Ha elegido el lugar donde vive actualmente			
41	Su familia respeta sus decisiones			
42	Toma decisiones sobre cuestiones cotidianas			
43	Otras personas toman las decisiones que son importantes para su vida			

INCLUSIÓN SOCIAL	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUEN- TEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
-------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------------

44 Participan en diversas actividades de ocio que le interesan

45 Está excluido en su comunidad

46 En el servicio al que acude, tiene dificultad para encontrar apoyos cuando los necesita

47 Tiene amigos que le apoyan cuando lo necesita

48 Tiene dificultades para relacionarse con otras personas del centro al que acude

49 Esta integrado con los compañeros del servicio al que acude

50 Participa de forma voluntaria en algún programa o actividad al que acude

51 Su red de apoyos no satisface sus necesidades

52 Tiene dificultades para participar en su comunidad

DERECHOS	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	FRECUEN- TEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA O CASI NUNCA
-----------------	---------------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------------

53 En el servicio al que acude se respetan y defienden sus derechos

54 Recibe información adecuada y suficiente sobre los tratamientos e intervenciones que recibe

55 Muestra dificultad para defender sus derechos cuando no son respetados

56 Cuenta con asistencia legal y/o acceso a servicios de asesoría legal

57 Disfruta todos sus derechos legales (ciudadanía, voto, procesos legales, etc.)

¿Debo llevar mi hijo al psicólogo?

Aurora García Morey

Pues en principio bienvenidos, cada vez que tenga dudas, preocupaciones, o que note cambios en el desarrollo, hábitos, comportamiento o la expresión de emociones, o cambios en la vida del niño por factores del entorno, mudadas, divorcios, duelos, accidentes... Por eso les decía que cada vez que lo piense, no lo dude, pues siempre debe estar una causa que requiera orientación, evaluación o intervención. **Siempre es mejor prevenir que intervenir.**

La Psicología Clínica Infantil y de la Adolescencia

La Psicología Clínica Infantil es la especialización de la Psicología que estudia los procesos de desviación del desarrollo¹ de la personalidad, ya que, en tanto personalidad en formación, no podemos asumirla, como generalidad, desde el punto de vista psicopatológico, ni abordarla ni trabajarla con los criterios tradicionales de la Psicología Clínica.

Algunas características del trabajo clínico con niños y adolescentes

1. El primer problema a plantearnos consiste en la aceptación o no de una "psicología infantil patológica", o lo que sería lo mismo de una *psicopatología infantil*. Si somos consecuentes y convenimos que el niño es una personalidad en formación, no debemos de hablar de "enfermedad", "patología" o "cura", propiamente dicho, sino de *señales de desviación del desarrollo*, que se observan en el niño en su búsqueda de equilibrio con un entorno percibido como agresivo.
2. Estas *señales* se corresponden con los síntomas que estamos habituados a trabajar, y que se manifiestan a lo largo de la historia del sujeto, relacionados con el desarrollo biológico-psicológico y social.²
3. Si los síntomas son a su vez el equilibrio con el entorno, cabe preguntarnos: ¿tiene sentido la eliminación de aquellas señales que le permiten al niño el equilibrio con un entorno percibido como amenazante o incomprensible?; si eliminamos las señales, ¿qué le dejamos a cambio si eliminamos sus propias defensas?, y por último, ¿cómo establecer las estrategias psicoterapéuticas si no realizamos el análisis del mecanismo del que se vale el niño para mantener "su equilibrio"?

¹ Cuando se habla de desarrollo estamos marcando los cambios cualitativos de estados de determinación del sujeto y debe vincularse con crecimiento.

² Nos detendremos, más adelante, en el análisis de la Historia Psico-social y la relación entre los síntomas, APP, APF, desarrollo psicomotor y formación de hábitos.

Una estrategia consistiría en mantener aquellos mecanismos que no resultan invasivos al sujeto hasta tanto hayamos esclarecido las causales de la presencia de *síntomas-señales*, e investigado las razones psicológicas de ese síntoma y no otro.

La razón de esta individualización del estudio en función de la estrategia futura, consiste en la aceptación en el trabajo clínico del paradigma histórico-cultural, y la necesidad de comprender las señales de ese sujeto en su contexto, vivencias y características personalógicas.

Peculiaridades del trabajo con niños y adolescentes

Una de las peculiaridades del trabajo clínico-psicológico-infantil, está relacionada con su condición reversible. Se trata de una personalidad en desarrollo, sometida a cambios y a la influencia de los adultos. Nuestro acceso a ellos desde el punto de vista clínico está mediatizado por la influencia de la familia.

Tenemos la contradicción aparente, en nuestro objetivo principal, en la dicotomía en la atención psicológica a niños y adolescentes. Entre los “reclamos” que recibimos de los padres, y la dependencia de estos para el acceso al problema a la vez de lograr el mantener a los niños vinculados a la consulta para recibir a la vez atención necesaria.

Cuando digo contradicción aparente, me refiero al hecho de que si bien el llevar el niño a consulta debe implicar una *conciencia de dificultades* en el proceso formativo-educativo o de salud, no necesariamente coinciden las expectativas de los padres con relación a lo que esperan de nosotros profesionalmente y lo que consideramos lo más oportuno como estrategia psicoterapéutica, o de orientación.

Otra dificultad consiste en el acceso al sujeto y la información misma, de manera que resulte lo más natural, cercana, y accesible al lenguaje infantil y a sus intereses. Por lo tanto, una vez más nos vemos precisados a profundizar en métodos y técnicas más apropiadas para el trabajo infantil como especialidad.

Por otra parte, la práctica en Psicología Clínica Infantil como cualquier especialidad de la psicología clínica en su ejercicio, nos pone ante la disyuntiva de decidir cada día y en cada caso qué es lo necesario; el aquí-ahora, el cómo y el para qué, son preguntas y disyuntivas que a diario nos planteamos cuando afrontamos el establecimiento de estrategias interventivas.

Estas preguntas que formulamos de manera sencilla, implican para el terapeuta el activar los recursos y la experiencia acumulada que posee, tanto por la responsabilidad que implica el trabajar con niños, como por la habilidad, flexibilidad, creatividad, conocimientos científicos y destreza que se requiere para hacer lo “adecuado” en cada momento.

Plantearnos acercarnos a lo “adecuado”, nos obliga a definir y esclarecer el alcance de nuestro trabajo, el cual radica en el *sujeto-niño como protagonista y objeto de nuestra atención*.

Lo “adecuado” consistirá en mi criterio, en el logro del equilibrio y armonía en el desarrollo de la personalidad, lo que podemos evaluar mediante el grado de satisfacción y bienestar que manifiesta el niño en su intercambio con el entorno. Un niño feliz: que juega y que siente satisfechas sus necesidades, es con toda seguridad un niño sano.

Este *bienestar* incluso nos puede llevar a la disyuntiva de qué necesidades vamos a satisfacer en un momento determinado, “la queja” de los padres, a menudo cargada de lo “molesto” del síntoma-señal que ha adoptado el niño para su intercambio con el entorno, pasando por el niño que no cumple las expecta-

tivas de sus ilusiones desde la etapa prenatal y aquellos otros síntomas a veces invisibilizados por el bajo impacto dirigido a los adultos con los que interactúa.

Para todos resulta evidente la importancia del trabajo dirigido hacia todos aquellos factores que inciden en la aparición de una alteración psicológica, para algunos, como señal de desviación del desarrollo de la personalidad en formación, para otros, como enfermedad.

En este caso, más que hablar de enfermedad, vamos a hablar de mecanismos “no sanos” o que funcionan de manera negativa, ya que se expresan en síntomas que dañan el normal desarrollo psicológico del niño.

Una de las decisiones a tomar por el psicoterapeuta consiste en con quién trabajar. Si de polemizar se trata y estamos de acuerdo que todos nacemos en un contexto determinado y con una potencialidad biológica y psicológica a desarrollar, y que este desarrollo se produce de manera espontánea y lineal, sino que depende precisamente de esa interacción con los adultos y coetáneos. Por mi parte prefiero trabajar con ese niño que trata de mantener su equilibrio, (a veces de manera *increíblemente sana*), considerando más estable el *entender* yo misma y hacer entender al sujeto sus propios mecanismos de defensa de manera tal que no lo dañen ni entorpezcan su desarrollo y crecimiento psicológico, y a la familia a través del propio niño, de manera que asuma un papel más activo en su propio bienestar. Para propiciar el crecimiento psicológico, el problema consiste en restablecer, o crear, los espacios psicológicos de cada miembro de la familia y definir los límites de cada uno, partiendo del respeto a su individualidad y el lugar que le pertenece dentro del contexto familiar, escolar, social.

La evaluación y diagnóstico en la infancia y la adolescencia. Definición y peculiaridades

Todo proceso de evaluación y diagnóstico responde a los criterios referenciales del objeto de estudio específico.

El punto de referencia en la evaluación y diagnóstico en la infancia y la adolescencia está determinado por el desarrollo esperado, a alcanzar, por un sujeto determinado de acuerdo a su edad cronológica, en un contexto histórico cultural determinado. La evaluación y diagnóstico, por tanto, tendría como objetivo, en nuestro caso, la determinación del desarrollo psicológico que presenta un sujeto en el momento de la valoración, las potencialidades de asimilación de ayuda con la utilización de mediadores, así como las posibles causas de la desviación o estancamiento en caso de constatarse.

En el caso de la evaluación y diagnóstico de niños y adolescentes, como había señalado, se introducen variaciones con relación a la intervención en los adultos, debido a las peculiaridades de estas edades: los sujetos no acuden de manera voluntaria a la consulta; carecen de conciencia de enfermedad y no sienten como generalidad la necesidad de “curarse” o eliminar síntomas más o menos estructurados.

Pasemos a reflexionar sobre estos tres aspectos:

1. Los sujetos no acuden voluntariamente a consulta

Cuando trabajamos con una población menor de 16 años, la solicitud de atención suelen realizarla los padres en su inmensa mayoría.³ El niño no

³ Solo recuerdo una adolescente cuya solicitud de consulta si bien se lo había pedido al padre, este desconocía los motivos que tenía su hija para acudir a la consulta de psicología.

decide, ni solicita y en muchas ocasiones ni siquiera sabe, al lugar que lo han llevado y para qué.

Son frecuentes incluso, las fantasías elaboradas alrededor del papel del psicólogo, en el que el mejor de los casos, los niños lo tienen "como el que trabaja con locos", dificultando o dañando en ocasiones nuestra labor.

El no acudir voluntariamente a consulta sitúa el interés y el problema en un lugar inadecuado para su solución. El "Problema-Preocupación-Queja", es de los padres, porque el niño no es el que acudió a buscar la solución del conflicto o malestar. Esto hace que se constituya en *problema*, en última instancia, de los padres, manteniendo nuestro objeto de trabajo, el niño, una actitud pasiva ante la solicitud de solución o alivio. En ocasiones la distorsión puede llegar a que el "problema" se trate de depositar en el especialista, eliminando así, de manera defensiva, las preocupaciones y culpas de los padres, colocando fuera el problema, y por lo tanto, la solución: "ya Ud. está en conocimiento, Ud. es el que sabe, pues resuélvalo. Ahora es su problema".

Todo esto hace que se dificulte la solución, máxime cuando se trata de síntomas, como había mencionado, más o menos estructurados, que por alguna razón en el proceso del desarrollo, el sujeto "necesitó" de su utilización. Por otra parte, la posibilidad de acceso al sujeto depende en realidad de la cooperación de los padres, ya que el niño no tiene, aunque le interesara, la posibilidad de acudir solo a consulta.

También en este punto, el "motivo de consulta", no necesariamente es el problema más urgente, grave o estructurado de todas las señales que puede estar evidenciando el niño de que existen dificultades en el proceso del desarrollo psicológico. De manera general, los motivos de consulta son los síntomas más molestos para los adultos, pero no necesariamente para el niño o el adolescente.

2. Carecen de conciencia de enfermedad

Precisamente por tratarse de sujetos con una personalidad en formación y carecer del nivel de "estructuración, desarrollo y estabilidad de los adultos",⁴ tenemos que afrontar, en el proceso de evaluación y diagnóstico, la segunda variación por ausencia de la condición: "conciencia de enfermedad", con relación a los criterios establecidos en general para el trabajo interventivo.

La *conciencia de enfermedad* está dada por el sentimiento de displacer y la interrelación insatisfactoria sujeto-entorno. La conciencia de enfermedad puede ser definida de igual manera como: *la aceptación de sentimientos o estados de infelicidad, la presencia de síntomas, actitudes, o conductas, que resultan molestos al sujeto o a los que le rodean, de acuerdo a lo esperado para su grupo etario, en esa contextualización sociocultural*. Dicho de manera sintética: *el darse cuenta de la necesidad de resolver un problema*.

El problema, efectivamente, lo tenemos nosotros, cuando pretendemos resolver, o ayudar a resolver, algo que no es percibido como tal para el que se supone que lo sufre...

⁴ La salvedad está dada por la relatividad de veracidad de la afirmación estructuración, estabilidad y desarrollo de la personalidad del adulto, el que en ocasiones la carencia de alguna de estas cualidades es más notoria que en los niños.

La lógica indica entonces que nos detengamos a pensar en la conciencia de enfermedad en dos dimensiones diferentes, *la conciencia de enfermedad en el niño y la conciencia de enfermedad de los padres con relación al niño*.

La conciencia de enfermedad de los padres con relación al niño, nos muestra su tarjeta de presentación en el motivo de consulta inicial y puede mostrar diferentes niveles de profundidad:

- **Búsqueda de información u orientación**, sobre el manejo de acontecimientos que pueden ser potencialmente psicopatógenos, o que los padres o tutores desconocen su afrontamiento más favorable con el niño: nacimiento de familiares cercanos; divorcio; cambio de domicilio o escuela; emigración; fallecimientos, criterios de “normalidad” del desarrollo psicológico o la conducta a seguir, entre otros.
- **Preocupaciones relacionadas con cambios en la conducta del niño** y que suelen estar asociadas a crisis del desarrollo psicológico, las cuales los padres no tienen por qué conocer que forma parte de las peculiaridades de la edad y se producen incomprensiones o choques en su afrontamiento: relación de apego; negativismo; beligerancia; cuestionamiento de las órdenes dadas al niño; miedos irracionales; conductas exhibicionistas; curiosidad sexual; rechazo de la compañía de los padres...
- **Síntomas, actitudes o conductas que molestan a los padres**, pero que no necesariamente resultan las más nocivas para el niño: intranquilidad; enuresis; inapetencia; discrepancias en los gustos o intereses predeterminados; perspicacias con relación a la identidad genérica o la inteligencia.
- **Necesidad de eliminación de “culpas”**, mediante la ratificación por el especialista de que “la enfermedad del niño no tiene relación alguna con ellos, o uno de ellos”, sobre todo cuando son dificultades que impiden “el mostrar” al hijo como un resultado, logro personal, o constituye una vía de acercamiento al otro padre por duelo no resuelto de la ruptura conyugal.⁵
- **Dificultades con el afrontamiento de la diversidad**: alerta del maestro u otros adultos sobre “lo distinto” que resulta su niño con relación a los otros de su misma edad en aspectos tales como el aprendizaje; sociabilidad; habilidades o inhabilidades que no se corresponden con su género, limitaciones físicas o mentales...

En ocasiones la “verdadera” preocupación emerge, una vez calmadas las ansiedades y los temores iniciales vinculadas al desconocimiento acerca de la relación interventiva, y el proceso mismo de la evaluación, pudiendo modificarse incluso el Motivo de Consulta en el transcurso de la entrevista a los padres o la aplicación de las técnicas. Resulta frecuente detectar la sintomatología en el transcurso de la entrevista, llevándonos a focalizar “el problema” en aspectos no valorados inicialmente por los solicitantes de la consulta.

¿Hacia dónde encaminamos entonces nuestra estrategia interventiva?
¿La preocupación por la que nos trajeron al niño aunque no sea el pro-

blema central? ¿Las desviaciones que pueden comprometer de manera más nociva el desarrollo del sujeto aunque no sea el motivo de consulta? ¿Los factores que propician un equilibrio inestable con relación al sujeto?... Todas estas interrogantes pueden canalizarse visibilizando las características del desarrollo psicológico en la propia entrevista socio psicológica y familiarizando a los entrevistados con las características de las crisis del desarrollo y su evolución.

3. No desea curarse

Por último, no desea curarse, simplemente porque no puede desear curarse quien no se siente enfermo, ni está enfermo y en última instancia “necesitó” de los síntomas, o aparecieron como una necesidad de su equilibrio psicológico o su “desarrollo”.

Una propuesta para acercarnos a la conciencia de malestar es la formulación de una afirmación en la que le planteamos al niño: “a veces hacemos cosas que aunque nuestra intención no es molestar, molesta a los otros, al igual que en ocasiones, “los otros”, hacen o dicen cosas que sin haber sido su intención nos molestan”. ¿Qué haces tú que molesta a los demás? Y, ¿qué hacen los demás que te molesta a ti? Esta fórmula permite que el sujeto se identifique y proteja. Puede identificar el displacer y algunas causas de conflicto en el cotidiano de vida. Claro, que en ocasiones el niño nos aclara que “lo que molesta a los demás”, lo hace con esa intención, y puede argumentar sus razones.

Y este es el punto en que resulta necesario *ofrecer algo* al sujeto a cambio de permitirnos inmiscuirnos en su intimidad, de forma tal que comencemos a construir su conciencia malestar y la necesidad de cambio. Cuando hablo de cambio no me refiero necesariamente al niño, la búsqueda de las posibles causales, nos indicarán hacia dónde dirigir las estrategias interventivas.

Resulta importante aclarar, que en cualquier variante, el **cambio**, no es un proceso pasivo y en un solo sentido, sino en **interacción con ese mismo entorno percibido como agresivo**.

Relación crisis-síntomas

La definición de crisis en su acepción más amplia está dada por:

1. Cambio brusco en el curso de una enfermedad, proceso o situación problemática en su clímax, ya sea para mejorarse, o para agravarse el sujeto.
2. Mutación importante en el desarrollo de procesos, ya de orden físico, histórico o social.
3. Momento decisivo, de consecuencias importantes.

Desde el punto de vista psicológico, se trata de cambios que constituyen saltos cualitativos del desarrollo, posibilitando el paso a una ganancia o crecimiento de sus capacidades y posibilidades en los diferentes procesos.

Cada crisis descrita en el desarrollo psicológico, es concomitante a nuevas adquisiciones del desarrollo físico y fisiológico, que posibilitan a su vez: relaciones con el entorno, entrenamiento de habilidades que a su vez dan paso a nuevas posibilidades y adquisiciones. Así el cambio de postura decúbito supino a decúbito prono y el dominio paulatino del niño de estos movimientos, da paso al “sentarse”, permitiendo diferencia y amplitud en su campo visual, perspectivas

de este campo, posibilidades de intercambio, entre otras. Este cambio postural propiciará a su vez una relación objetal diferente, entendido como un salto en el desarrollo, (motor y relacional). De esta manera cada nueva adquisición y su correspondiente modificación en el sistema de relaciones del niño con los adultos, tiene su equivalente desde el punto de vista psicológico.

La experiencia clínica nos ha mostrado que un elevado por ciento de las quejas y preocupaciones de las madres y padres de niños y niñas entre pre escolares y adolescentes, que acuden a nuestro servicio docente asistencial en busca de orientación, en su gran mayoría responde al desconocimiento, carencia de información, incorrecta interpretación de la actitudes y conducta de sus hijos e hijas, y a inadecuados manejos educativos. Por supuesto que estas acciones y/o actitudes de los familiares y adultos en general vinculados al proceso educativo son en casi todos los casos, carentes de intencionalidad malsana, por el contrario precisamente buscan ayuda porque no saben cómo afrontar esas situaciones, que pueden simplemente “ser parte” del desarrollo, y no constituyen un trastorno psicopatológico. Como ejemplo podemos mencionar dos de las mas conocidas: crisis de los tres años y crisis de los siete años, (la llamada edad de la peseta).

Crisis de los tres años: Alrededor de los tres años se producen diferencias evidentes del desarrollo, se conoce en la literatura psicológica como la crisis de los tres años y de manera popular como la edad del NO y el ¿PORQUÉ? El niño comienza a presentar cambios fuertes en su conducta social. Se torna negativista, o lo que es lo mismo, tiende como primera reacción a decir NO a todo lo que el adulto le pide, hay una resistencia ante las órdenes y el adulto lo percibe en muchas ocasiones como respuesta casi única ante cualquier solicitud que no haya partido de él mismo. Estas respuestas de **negación** a todo lo orientado por el adulto le permite establecer los límites de “lo posible y lo no posible”, el niño comienza a apropiarse de las normas y los valores morales mediante los límites establecidos por los adultos. La “consecuencia” que muestre el adulto —recordemos que el niño es mucho más consecuente— en el establecimiento de límites y reglas que el niño debe aprender, recordar y “retar”, permitirá irlo preparando, por una parte, para la vida social fuera del núcleo familiar, y por la otra, para la diferenciación entre el YO y el OTRO, sea este otro un niño o un adulto. La diferencia entre lo bueno y lo malo, lo que se puede y lo que no se puede, lo que no se puede hacer ante nadie y lo que se puede hacer frente a algunos adultos le permitirá, por una parte, diferenciarse y reafirmarse como sujeto independiente por oposición al otro, comenzando a sustituir su nombre como si fuera referido por los otros —hasta ese momento cuando se refería a sí mismo lo hacía hablando en tercera persona, de la misma forma en que es nombrado por la familia, “el niño quiere agua”— por el YO, MÍO, YO SOLO. Este comienzo de reafirmación es posible por el desarrollo de importantes procesos psicológicos: ya es capaz de comunicarse mediante la palabra, posee un vocabulario bastante extenso, construye oraciones por la inclusión de verbos, lo que le da una mayor fluidez y coherencia al lenguaje y la posibilidad de disminuir la inquietud e irritabilidad cuando no lo entienden. Todavía no se puede hablar de una socialización en el niño, tiende a jugar solo aunque haya otros niños junto a él y mediante la imitación al adulto comienza a “entrenarse” en el juego de papeles, por lo que resulta de gran importancia que los posibles “modelos” a imitar: madre, padre, abuelos, y figuras con oficios o profesiones que le puedan resultar interesantes, coincidan con la transmisión de valores morales bien definidos y determinados,

sin ambigüedades, conductas mentirosas o dobleces, ya que en esa identidad también se va estableciendo la verdad, la mentira, y no conciben a un “grande” mentiroso o que no le brinde la seguridad que ellos y ellas necesitan.

Uno de los primeros elementos de identidad que se establecen además de la lengua materna es la genérica. Los niños y las niñas comienzan a descubrir que hay diferencias en su cuerpo y que esas diferencias tienen como consecuencia que algunas necesidades fisiológicas se “resuelven” de manera diferente, determinando cualidades de identidad genérica diferente. En ese momento la identidad genérica es en relación con lo conductual y externo, no de las funciones sexuales. Se visten, juegan, e incluso las manifestaciones y vínculos afectivos dependen y se forman de manera diferente. Las niñas pueden manifestar con mayor libertad sus emociones se les permite llorar sin que esto se valore como una característica negativa y puede mostrar sus afectos mediante besos a figuras de ambos sexos siempre “que los hombres sean de la familia”. Los varones, sin embargo, no deben llorar, ya que se considera genéricamente femenino y, por lo tanto, fuera de las normas que deben ser aprendidas desde muy temprano “por los hombres”. A Los niños, en general, se tiende a reprimir más sus emociones, interpretadas como debilidades no propias del “sexo que porta”, mientras que comienzan a entrenarlo con relación a ser más agresivo, audaz, y activo con relación a las mujeres. El niño aún no tiene impulso sexual y se le enseña frases y gestos que repiten, pero que no se corresponden con un impulso, pues no hay madurez sexual, se les exige por encima de sus propias necesidades del momento del desarrollo.

Basados en estos ejemplos tomados de “la crisis de identidad “o de los tres años, podemos rememorar “motivos de consulta” tales como:

- “El niño está desobediente”.
- “El niño está muy rebelde”.
- “A todo dice que no”.
- “Es muy llorón y yo estoy cansada de explicarle que los varones no lloran”.
- “Cada vez que se le niega algo da una perreta”.
- “No le gustan los juegos de niña”.
- “Hace muchas preguntas de sexo y nos vigila para vernos desnudos al padre o a mí”.

Y pudiéramos hacer una larga lista de “motivos de consulta” que no son más que situaciones propias del desarrollo. Lo mismo podemos ejemplificar con “la edad de la peseta”.

“La edad de la peseta”: la conocida como edad de peseta, se presenta alrededor de los siete años, edad en la que confluyen varios aspectos importantes que impactan en el desarrollo infantil con su correspondiente contrapartida conceptual, está en pleno inicio de cambio en los procesos del pensamiento, ya en el desarrollo del pensamiento no funciona a nivel puramente concreto, sino que comienza la capacidad de generalización y abstracción, lo que permite un análisis de la realidad más complejo y la asimilación de contenidos escolares como las matemáticas, (Ej. elaboración de conjuntos y planteamiento de problemas); la opinión del grupo comienza a tener un valor importante en sus criterios morales, gustos, preferencias, y unido a esto el miedo o temores a hacer el ridículo ante sus amigos, el no poseer suficientes habilidades deportivas o académicas, y por ende, no tener la aprobación del grupo. También puede “transformarse” en un

niño beligerante, cuestionador, retador y desafiante. Disfrutan molestando a los **otros**, en los que podemos incluir: los otros amigos menos agraciados, pasados de peso, bajos de peso, pequeños, muy altos, los del sexo opuesto, (el sexo opuesto por un buen rato perderá todo interés a no ser para mortificar), gustan de decir “malas palabras”, hablar alto, “poner nombretes o motes”, mostrarse irritables, egocéntricos, y en fin, casi nunca se muestran complacidos intentando todo el tiempo de llamar la atención de los otros. Para algunas familias esta etapa concluye con el arribo de la adolescencia, para otras, estas características se instalan y de sobredimensionan.

¿Cuáles serían entonces los “motivos de consulta” más frecuente?

- “No sé qué le pasa, pero está insoportable”.
- “Está desafiante, retador, contestón”.
- “Disfruta molestando”.
- “Lo mismo parece un niño pequeño, que exige libertades de un niño mayor”.

Por todas estas razones es importante valorar la posible presencia de una interpretación errónea de la conducta del niño y la necesidad de preparar a la familia para el acompañamiento al desarrollo psicológico de sus hijos.

Factores resilientes

Resiliencia es la condición de algunas personas para lograr rebasar situaciones que pueden considerarse adversas en cualquier contexto sociocultural. Logran sobreponerse y hasta se enriquecen desde el punto de vista psicológico y de sus recursos personales. El proceso consiste en la interacción dinámica entre los factores de riesgo y los factores de protección. Es lo que posibilita una adaptación resiliente.

La resiliencia es la capacidad de identificar y activar las habilidades potenciales para afrontar la situación que se presente, encaminado a la superación personal y colectiva. Es justamente la capacidad que tenemos los seres humanos para reponernos de las adversidades y lograr una transformación positiva. Es el reconocimiento consciente de los niños como actores, siendo el nutriente y la fuente de sus adaptaciones la familia, la escuela y la comunidad, los que desempeñan un papel primordial, al proveerlos de factores protectores que en su interacción posibilitan una adaptación resiliente. Educamos en la resiliencia si somos capaces de transmitir, interiorizar y sembrar la convicción de que es posible superar situaciones difíciles y la fuerza de afrontar situaciones potencialmente destructivas, basado en el afecto, los sentimientos solidarios, la colaboración y la elevación de la autoestima.

Algo acerca del dibujo como actividad desarrolladora

Los primeros antecedentes hallados con relación al dibujo espontáneo lo encontramos en las acciones motoras asociadas a la aparición de una “huella” como resultante; el juego con agua que produce ondas, círculos concéntricos o que se eleva para volver a caer, las sensaciones sobre el cuerpo al “escribir” en el aire, las huellas en la arena y el embadurnar con cualquier sustancia, lo encontramos como actividad cotidiana mucho antes de que pueda el niño sostener en sus manos un instrumento pigmentario. Algunos investigadores como H. Gardner (1973) y R. Kellogs y S. O’Dell (1967), refieren la posible identificación de más de veinte “garabatos básicos” en los que se incluyen líneas rectas verticales, hori-

zontales, oblicuas, círculos, etc., mucho antes de que se pueda hablar de dibujos propiamente dicho. Estos "tipos básicos", constituyen verdaderos patrones que pueden ser identificados en cada sujeto. El garabateo tiene la equivalencia en el lenguaje gráfico infantil, al balbuceo con relación al lenguaje hablado.

Alrededor de los dos años el niño es capaz de sostener en sus manos un instrumento que le posibilita el dejar huellas en una superficie cualquiera; "...el dibujo, como actividad gráfica, surge en los niños después de un año o año y medio de vida. En este período, el dibujo tiene carácter manipulativo; los niños realizan con el lápiz una serie de acciones; pueden lanzarlo, golpear con él sobre la mesa, etc... Solo hacia los dos años, el niño comienza a dibujar por propia iniciativa" (cap. 1: 50 y 51).

En sus inicios, no podemos hablar de dibujo propiamente dicho, sino simplemente garabatos donde predominan las líneas aisladas y los rasgos curvos, que se van convirtiendo en espirales y, por último, en círculos que se agrandan cada vez más. Esto es posible gracias a la madurez motora y la coordinación visomotriz que va dejando de acompañar a la mano en su movimiento comenzando a controlarla.

Al niño pequeño le interesa no solo el movimiento mismo de la mano con el lápiz, sino también el resultado de ese proceso: las huellas del lápiz o del pincel sobre el papel... Hacia los dos años ellos adquieren la capacidad de "leer" el dibujo.

Aunque no dominan aún la representación espontánea de la forma, no obstante el dibujo ya cumple la función de reflejar el mundo objetivo" (Kasakova, 1983, cap.1: 51).

El "realismo fortuito" no es tan casual como lo presentan algunos investigadores. En los inicios de la actividad grafo-motora, ni siquiera cuando le preguntamos, el niño es capaz de responder "que ha dibujado". Generalmente afirma: "cómo lo voy a saber"; no le es posible decirlo porque su objetivo no es "decir nada", ni representar nada, es la etapa de entrenamiento en que predomina el placer motor.

Los garabatos de los dos y tres años no tienen para el niño significación alguna, puede ser planteada como una etapa de adiestramiento en que ensaya una y otra vez un esquema. "Los garabatos del niño no significan nada...; sirven para adiestrar la función y para la adquisición de habilidades motrices específicas". "La rapidez con la que el individuo domina una experiencia lograda para pasarla a su automatismo, antes de continuar la experiencia ensayada en otros terrenos, se demuestra precisamente como el verdadero signo de la inteligencia" (p. 34).

Sean rayas, círculos o la unión de elementos aislados, estos trazos pueden tener semejanza con objetos del mundo circundante, por lo que el niño puede "dar nombre" o nominalizar el garabato realizado, (realismo fortuito de G. H. Luquet, 1913), pero no existe un plan o idea inicial, previa, de dibujar "ese" objeto y no otro, por lo que en interrogatorios sucesivos puede cambiar el significado o perder el interés inicial y añadir nuevos rasgos "convirtiéndose" para el niño en otro objeto "La identificación de ciertos grupos de líneas obtenidas por casualidad con siluetas de objetos. La imaginación visual y el proceso de asociación de ideas intervienen en esto. La atención contribuye; permite la comparación...".

Por supuesto, a esta edad, cuando el niño se entrega a la actividad de juego, no le interesa los límites establecidos por el adulto ni puede aunque quisiera restringirse a un área determinada, ni tiene noción de la superficie ofrecida para trabajar, ni dónde comienza la diferencia con el instrumento, por lo que, aunque pretendamos limitar su acción a una hoja, "su superficie" siempre irá más allá

de los límites propuestos. Tampoco existe la intención de dejar la huella propiamente dicha, sino el simple disfrute motor de ese instrumento, preferiblemente suave, sobre “las superficies”, sean estas hojas, la mesa, paredes, el piso, o el propio niño.

Paulatinamente, junto al desarrollo psicológico se va imponiendo la regla externa y el niño aprende a limitarse a la “verdadera superficie” ofrecida. Cada día incorpora nuevos esquemas y la influencia del adulto resulta evidente y decisiva en este proceso de apropiación de esquemas y establecimiento del realismo visual. Claus cita a K. Bühler al respecto: “...porque el dibujo no comienza de una manera instintiva, sino por la necesidad que siente el niño de imitar” (Claus, 1966: 190).

El trazo es fuerte, ejerciendo gran superficie y utilizando todo el cuerpo en la acción. En ejecuciones sucesivas va disminuyendo esta presión, el trazo se desplaza con más soltura, comenzando a utilizar la articulación de la muñeca, lo que le posibilita mayor precisión en los trazos, disminuyendo su expansividad en la medida que adquiere un mayor dominio de sus movimientos; “...al principio el movimiento es torpe, espasmódico... El brazo permanece inmóvil, y la muñeca realiza los movimientos esenciales para el trazado de las rayas. También en la génesis del dibujo puede observarse la línea general del desarrollo, que va del control tosco y poco diferenciado a la adaptación fina con la cual se economizan las fuerzas” (p. 190).

Lo que comenzó como simple disfrute motor se va convirtiendo en adquisición de esquemas gráficos, los que a su vez posibilitan el desarrollo por la interacción que significa con su entorno. La experiencia motora se va transformando en “instrumento” de perfeccionamiento del niño a la par que mediante la acción del adulto comienza a descubrir un *instrumento* de comunicación, el lenguaje gráfico, el cual en sus inicios es totalmente simbólico. Al respecto es interesante la reflexión de Osterrieth: “...la dimensión esencialmente sensomotora, presente en el garabateo primitivo, queda bien pronto afirmada, en innumerables casos, por una referencia al entorno humano: no es raro en efecto, en los orígenes de la actividad gráfica, alguna imitación global y sincrética del adulto ocupado en escribir. El juego sensomotor contiene ya entonces un elemento representativo: el niño “hace como” su papá o su mamá” (Osterrieth, 1985: 25).

A los tres años ya es capaz de copiar un círculo y, por ende, de los movimientos amplios en círculos evolucionan hacia la circunferencia, lo que unido a los trazos rectos aislados comienza a crear y entrenar sus propios esquemas gráficos: “El tránsito desde el estadio prefigurativo al estadio plástico en el niño, comprende dos fases claramente delimitadas: la etapa en la cual se logra reconocer un objeto dentro de un conglomerado de líneas, surgido arbitrariamente, y el momento que se logra la imagen deseada” (L. A. Venguer, 192, t. 1, cap. 4: 177). Este proceso de desarrollo gráfico no es en modo alguno espontáneo ni instintivo, por lo que la estimulación contribuirá a lograr más rápidamente la posibilidad de expresión mediante el dibujo como lenguaje gráfico a la vez que apunta hacia un desarrollo general más armonioso. Al respecto L. A. Venguer afirma: “...La forma gráfica con la cual los niños representan los objetos, está condicionada fundamentalmente por tres circunstancias: los modelos gráficos de que disponga el niño, la impresión visual del objeto y la experiencia motriz-táctil, adquirida durante la acción con el objeto” (t. 2, cap. 5: 19). Este último planteamiento de L. A. Venguer sobre el condicionamiento de la representación de los objetos al entrenamiento previo y la manipulación de los objetos a representar reafirma

una vez más no solo el papel del adulto en la formación de habilidades y la posibilidad de la comunicación mediante el lenguaje gráfico que es el dibujo, sino también los principios establecidos por L. S. Vygotsky en el desarrollo psicológico en cuanto a su carácter histórico-social, mediante la actividad concebida como instrumento de desarrollo, la explotación de las potencialidades mediante esos estímulos-instrumentos y la relación entre enseñanza-desarrollo visto como la capacidad de asimilación de ayuda.

Esta etapa de entrenamiento de esquemas se mantiene hasta los cuatro años aproximadamente en donde el niño ya debe tener dominio de suficientes esquemas propios que le permitan lograr una coincidencia entre lo que manifiesta como “intención” y lo representado. Es entonces cuando podemos hablar de dibujo propiamente dicho.

En la etapa de intencionalidad, que G. H. Luquet llamó realismo intelectual, el niño dibuja lo que conoce y considera importante del objeto, por lo que pueden aparecer transparencias, tanto en los paisajes, (casas con muebles que se ven a través de las paredes), como en la figura humana en que se ven los cuerpos a través de las ropas. Este mismo sentido de la realidad es el que lleva a representar todas las partes de lo que dibuja independientemente del posible “estropeo” que pueda hacer de lo dibujado en relación al sentido de la realidad del adulto.

Al respecto J. G. Kasakova afirma: “El estudio relacionado con el dibujo del niño ofrece argumentos para expresar que lo esencial es el problema de la imagen, puesto que la importancia fundamental del dibujo infantil consiste en reflejar los fenómenos y acontecimientos de la vida circundante y en expresar los sentimientos y representaciones” (p. 50). Por lo tanto, lo que debemos resaltar en esta etapa es que el niño tiene representación del objeto, es capaz de elaborar y reconocer conceptos lo que le permite comunicar con mayor exactitud lo que desea expresar.

Es frecuente que el niño mientras dibuja narre lo que hace, llegando incluso a emitir sonidos onomatopéyicos en relación con los elementos que dibujó con anterioridad. Es por esto que muchos autores valoran el dibujo como complemento y apoyo del lenguaje y un medio más de expresar sus ideas, emociones o fantasías

...al final del segundo año y en el tercer año de vida, los niños representan con una frecuencia cada vez mayor, mediante palabras, el sentido de los trazos y líneas dibujadas; para ello se valen de su propia experiencia de la vida” (p. 51). “El dibujo espontáneo por ser una manifestación de lenguaje, lleva al pequeño a exteriorizarse, a hacer conocer las ideas que lo dominan, que ejercen sobre él una influencia considerable y que constituyen los elementos con los que se ejercita su imaginación (Kasakova, 1981).

También suelen acompañar la ejecución del dibujo de pequeños golpes sobre la superficie, dentro o fuera de lo que dibuja, como si fuera parte del movimiento de las figuras humanas u objetos que representa. Esta característica es lo que algunos autores llaman en la expresión gráfica infantil, el ritmo. El ritmo que le impregna el sujeto al dibujo nos permite identificar con claridad el grado de intensidad con que el niño vivencia su representación gráfica. Al respecto J. G. Kasakova señala: “...el ritmo caracteriza muchas de las acciones infantiles: a los niños les gusta dar palmadas, dar golpecitos y escuchar atentamente el

sonido que producen” (Kasakova, 1981: 52). Para Ezikeeva el ritmo tiene otra significación: “...el ritmo es la repetición, la alternación y la simetría de los elementos de la composición... el ritmo da organización y orden a la estructuración del dibujo” (p. 66). De las dos definiciones dadas a la palabra ritmo me acojo a la primera, ya que su utilización en el sentido de la estructura y organización se refiere realmente, no a toda la población, sino a la que responde a determinadas características psicológicas como veremos en capítulos posteriores.

Un concepto descrito por Valdés Marín, es el abatimiento, donde el sujeto dibuja como si se tratara de una fotografía desde una vista aérea. Este es un recurso que suele utilizar el niño en la etapa de realismo intelectual para poder representar lo que él desea con mayor fidelidad.

La presencia del realismo intelectual significa la posibilidad por parte del niño de elaborar conceptos en los que además nos ofrece los más importantes elementos, según su criterio, sobre el objeto representado.

Otras características descritas en el dibujo infantil, son el animismo y el antropomorfismo, siendo más frecuente el primero sobre todo en la representación del sol, el que suele aparecer “fuerte” o “sonriendo”.

Tanto el animismo como el antropomorfismo tienen un carácter emocional por lo que no necesariamente implican la conservación del pensamiento mágico.

Pueden representarse otros estados de ánimo en el dibujo de acuerdo con el contenido como pueden ser la noche, o la lluvia, pero en la mayoría de los casos se mezcla con la utilización del color, seleccionando los más brillantes u opacos en dependencia de la significación para el sujeto o estado emocional que desea expresar. Sobre este aspecto Freinet afirma: “...no negamos ciertamente, la realidad del pensamiento simbólico en el niño. Aflora en el dibujo, en las sutilezas de la poesía infantil, en los dramas que, por el grafismo y los comenterios que lo justifican, nos dan casi la certeza de la vinculación del dibujo espontáneo con los datos subconcientes de la personalidad” (Freinet, 1970: 103-104).

El dibujo imagen o realismo visual como etapa final del desarrollo gráfico se logra alrededor de los ocho años. Esta etapa es estudiada por los diferentes autores mediante el desarrollo alcanzado en la representación de la figura humana, por lo que resulta de gran importancia su evolución.

La ejercitación y placer motor obtenido en las primeras manipulaciones se reproduce en nuevos intentos, se perfecciona con la repetición y adición de nuevos elementos y la influencia del adulto. Los esquemas evolucionan hasta convertirse el garabato informe en “célula”, primer intento de figura humana.

La “célula”, personaje rudimentario constituido por un círculo y que puede contener otros redondeles y líneas dentro o fuera del mismo, se corresponde con el desarrollo alcanzado por el niño en el momento de la ejecución, es decir, primero representa no solo lo puede por su desarrollo psicomotor, sino lo importante del concepto alcanzado por él con relación a las “personas”, grandes cabezas, ojos y miembros, añadiendo elementos hasta obtener una representación perfectamente reconocible alrededor de los cinco años. Al estar sometida la figura humana a las mismas características del desarrollo gráfico, el niño requiere conocer el objeto, manipularlo, conceptualizarlo para poder representarlo. De ahí que la completitud de la representación depende del grado de elaboración del concepto.

Por último, mencionaré la figura humana de perfil, que inicia su aparición paralela al establecimiento del “realismo visual” y como consecuencia precisa-

mente del sentido de realidad. Los primeros intentos de dibujar la figura humana de perfil se realizan con relación a la nariz y los pies, permaneciendo el tronco y a veces hasta el resto de los elementos del rostro, de frente. Hay que tener presente que al coincidir esta etapa con la iniciación del realismo intelectual el niño se siente obligado a dibujar todo lo que tiene el objeto o figura humana independientemente de si se ve o no en esa posición.

Generalizando se puede afirmar que la representación de perfil se inicia alrededor de los cinco años y culmina con la adición de los brazos al tronco a los diez años. Con anterioridad los brazos pueden ser representados saliendo de la cabeza o uno sobre el otro en el eje vertical. La figura humana de perfil amplía las posibilidades de expresividad de las representaciones en tanto facilita la interacción y comunicación entre dos figuras o más, así como un mayor acceso al movimiento humano.

Activando la lectura

- El fenómeno denominado bullying (una palabra del inglés, que podemos traducir al español como “acoso escolar” o “intimidación”, tiene la atención de muchos profesionales de la Psicología en todo el mundo. El bullying se refiere al maltrato psicológico, físico o verbal, que se da sobre todo en las escuelas, el barrio, etc., que tiene como fin intimidar, asustar, acomplejar a la víctima, y que el acosador obtenga alguna ventaja por el bullying. Por lo general, se mantiene largo tiempo; generalmente, comienza con burlas que se van intensificando, volviéndose más pesadas, hasta que, tarde o temprano, derivan en agresiones, sean físicas o verbales. Las consecuencias de esto son daños psicológicos y emocionales en el afectado por el acoso. El bullying es sufrido por niños y jóvenes, que son maltratados con crueldad por otro u otros niños, teniendo como fin intimidarlo, asustarlo, y que el acosador obtenga alguna ventaja por esto.

En nuestro medio, posiblemente por razones culturales, el bullying no es muy reconocido. Se esconde tras representaciones como “meter el pie”, “abusar”, “trajinar”, etc. Pero en cualquier caso los profesionales de la Psicología aconsejan que los padres y las madres estén atentos. Los familiares pueden conversar con sus hijos e hijas, de una manera abierta, sin problematizar, solo para intentar diagnosticar posibles situaciones. Para esto sugerimos las siguientes preguntas.

Pídele que respondan a estas preguntas para saber cuán cerca o lejos están del bullying.

1. ¿Con qué frecuencia se presentan los siguientes comportamientos entre los compañeros (del aula, de la escuela, del barrio)?
 - a. Insultar, poner nombres.
 - b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
 - c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
 - d. Abusar de alguien
 - e. Hablar mal de alguien.
 - f. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
 - g. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
 - h. Otros comportamientos agresivos, devalorizadores, etcétera.

2. *¿Cuántas veces, en los últimos meses, han abusado de ti, te han intimidado o maltratado algunos(as) de tus compañeros(as)?*
 - a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Bastantes veces.
 - d. Casi todos los días, casi siempre.

3. *Si tus compañeros(as) te han abusado de ti, te han intimidado, en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?*
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. Desde hace poco, unas semanas.
 - c. Desde hace unos meses
 - d. Durante todo el curso.
 - e. Desde siempre.

4. *¿En qué lugares se suceden estas situaciones de abuso, acoso, o intimidación?*
 - a. En la clase cuando está un(a) profesor(a).
 - b. En la clase cuando no hay ningún profesor(a).
 - c. En los pasillos del instituto.
 - d. En los aseos.
 - e. En el patio cuando vigila algún profesor(a).
 - f. En el patio cuando no vigila ningún profesor(a).
 - g. Cerca del instituto, al salir de clase.
 - h. En la calle.

5. *Si alguien abusara de ti, ¿hablarías con alguien de lo que te sucede?*
 - a. Nadie me intimida.
 - b. No hablo con nadie.
 - c. Con los(as) profesores(as).
 - d. Con mi familia.
 - e. Con compañeros(as).

6. *¿Quién suele parar las situaciones de abuso, agresión, intimidación?*
 - a. Nadie.
 - b. Algún profesor.
 - c. Alguna profesora.
 - d. Otros adultos.
 - e. Algunos compañeros.
 - f. Algunas compañeras.
 - g. No lo sé.

7. *¿Has abusado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?*
 - a. Nunca me meto con nadie.
 - b. Alguna vez.
 - c. Con cierta frecuencia.
 - d. Casi todos los días.

8. *Si han abusado de ti en alguna ocasión, ¿por qué crees que lo hicieron?*
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. No lo sé.

- c. Porque los provoqué.
 - d. Porque soy diferente a ellos.
 - e. Porque soy más débil.
 - f. Por molestarte.
 - g. Por gastarme una broma.
 - h. Porque me lo merezco.
 - i. Otros.
9. *Si has participado en situaciones de abuso, acoso, hacia tus compañeros(as), ¿por qué lo hiciste?*
- a. No he intimidado a nadie.
 - b. Porque me provocaron.
 - c. Porque a mí me lo hacen otros(as).
 - d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, de otros sitios)
 - e. Porque eran más débiles.
 - f. Por molestar.
 - g. Por gastar una broma.
 - h. Otros.
10. *¿Por qué crees que algunos(as) chicos(as) abusan o acosan a otros(as)?*
- a. Por molestar.
 - b. Porque se meten con ellos(as).
 - c. Porque son más fuertes.
 - d. Por gastar una broma.
 - e. Por otras razones.
11. *¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu colegio durante los últimos 3 meses?*
- a. Nunca.
 - b. Menos de cinco veces.
 - c. Entre cinco y diez veces.
 - d. Entre diez y veinte veces.
 - e. Más de veinte veces.
 - f. Todos los días.
12. *¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?*
- a. No se puede arreglar.
 - b. No sé.
 - c. Que hagan algo los(as) profesores(as).
 - d. Que hagan algo las familias.
 - e. Que hagan algo los(as) compañeros(as).

¿Me ayudaría la Psicología con mi hijo adolescente?

Laura Domínguez García

*¿Cómo hacerte saber que siempre hay tiempo?
...Que nadie establece normas, salvo la vida...
Que la vida sin ciertas normas pierde formas...
...Que las heridas se cierran...
Que las puertas no deben cerrarse...
...Que definirse no es remar contra la corriente...
...Que autodeterminación no es hacer las cosas solo...
...Que volver no implica retroceder...
Que retroceder también puede ser avanzar...
Que no por mucho avanzar se amanece más cerca del sol...
¿Cómo hacerte saber que nadie establece normas, salvo la vida?
Desde los afectos/ MARIO BENEDETTI*

La adolescencia como una de las etapas del ciclo vital de desarrollo humano posee sus características propias y ha sido abordada por diferentes ciencias. El conocimiento de las características de esta edad, desde una perspectiva psicológica, resulta imprescindible para padres, maestros, instituciones y organizaciones y para la sociedad en general, en tanto agentes de socialización que ejercen diferentes influencias educativas en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes. Por esta razón, el objetivo de este material es brindar una caracterización psicológica de la etapa de la adolescencia de utilidad para todos, incluidos los propios adolescentes.

La adolescencia junto a la juventud han sido definidas como edades de tránsito entre la niñez y la adultez y constituyen momentos clave en el proceso de desarrollo personal. En el transcurso de estos períodos, adolescentes y jóvenes se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, en la esfera profesional y en sus relaciones con la familia, la pareja, los amigos, los compañeros, etc., por lo que deberán regular su comportamiento en pos de alcanzar una adecuada competencia, ante las exigencias sociales que se les presentan.

Aunque casi la totalidad de los autores, independientemente de la concepción teórica que asumen, consideran que la determinación de estas etapas no responde a la edad cronológica como criterio principal para su delimitación, la mayoría de los estudiosos proponen determinados límites para las mismas. En líneas generales, los inicios de la adolescencia se conciben entre los 11 y 12 años y su culminación entre los 17 y 18 años, mientras la juventud se extiende hasta los 25 o 30 años.

No obstante, creemos importante enfatizar que la adolescencia y la juventud constituyen ante todo “edades psicológicas”, ya que partimos de considerar el desarrollo como un proceso que no ocurre de manera automática con la edad, ni determinado fatalmente por la maduración del organismo, sino que tiene ante todo una determinación histórico-social y cultural.

La adolescencia, en particular, ha sido llamada período de la “pubertad”, término en castellano que aparece en el siglo XVIII, proveniente de la palabra del latín *pubertas* y que se refiere a la edad en que aparece el vello viril o púbico. Con esta denominación se enfatiza lo que la distingue, a partir de la presencia de un conjunto de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación.

Las transformaciones puberales

Los cambios biológicos que ocurren en la etapa de la adolescencia se han denominado en la literatura especializada con el término de *transformaciones puberales*. Cuando aludimos a las *transformaciones puberales* nos estamos refiriendo a un conjunto de cambios antropométricos, fisiológicos y endocrinos, así como a la *maduración sexual*. Estas nuevas potencialidades del desarrollo físico se consolidan en la etapa de la juventud, pero tienen una significativa repercusión psicológica para los adolescentes.

Dentro de los *cambios antropométricos* se produce un crecimiento en todas las dimensiones corporales (estructura corporal y peso), conocido como *segundo estirón*. Este impulso comienza y termina antes en el caso de las hembras, pero nunca alcanza la misma proporción que en el caso de los varones.

En cuanto a los *cambios fisiológicos* mencionaremos algunas deficiencias que se producen en el *sistema circulatorio* por el rápido crecimiento del corazón, en comparación con el de los vasos sanguíneos, lo que trae como consecuencia alteraciones neurovegetativas (mareos, palpitaciones, dolores de cabeza, etcétera).

También se observan desórdenes funcionales del *sistema nervioso* que provocan agotamiento físico e intelectual, irritabilidad, hipersensibilidad, trastornos del sueño y susceptibilidad a contraer enfermedades infecto-contagiosas. Muchas veces el desconocimiento por parte de los padres y educadores del impacto de estos cambios en el comportamiento de los adolescentes los lleva a valoraciones negativas de su conducta, a reproches e incomprensiones, que crean conflictos en la comunicación, ya que el adolescente, por ejemplo, se niega a realizar alguna tarea doméstica pues dice que se siente cansado, se molesta de inmediato con facilidad, en la misma medida que sin razones aparentes se pone triste, todo lo cual puede resultar incomprensible o contradictorio para los adultos.

Gracias al incremento de la actividad del hipotálamo, que aviva el funcionamiento de la hipófisis (glándula de secreción interna), se producen *cambios endocrinos* al estimularse el funcionamiento de otras glándulas como las suprarrenales y las gónadas (ovarios y testículos). Estos *cambios endocrinos* influyen notablemente en la *maduración sexual*.

La *maduración sexual* comienza en las hembras con la menarquía o primera menstruación y en los varones con la primera eyaculación nocturna o espontánea. Como consecuencia de ella se desarrollan, tanto en las hembras como en los varones, las *características sexuales primarias y secundarias*.

Las *características sexuales primarias* son los cambios que ocurren en los órganos del sistema reproductor, tales como el crecimiento de los testículos y el pene en los varones, y de los ovarios, el útero y la vagina, en las hembras, entre otros.

Las *características sexuales secundarias* están referidas, por solo mencionar algunas, al crecimiento del vello púbico y axilar en ambos sexos, así como del vello facial en los varones. En las hembras crecen también los senos, se ensanchan las caderas, mientras que en los varones los músculos de la laringe aumentan su tamaño y fuerza, ocasionando primeramente ronquera e inseguridad al hablar y permitiendo que el tono de voz finalmente se haga más grave.

La *maduración sexual* estimula la atracción sexual y sirve de base a la consumación de relaciones sexuales entre los adolescentes. Estas relaciones tienden a ser inestables y a veces promiscuas por la elevada necesidad del adolescente de explorar su cuerpo (como resultado de lo cual aparece también la masturbación) y de tener experiencias con “el otro” (relaciones sexuales), lo cual en muchas ocasiones es fuente de conflicto con los padres; y una regularidad del desarrollo en esta etapa, que refuerza la importancia de una educación sexual adecuada, dado que esta situación se convierte en terreno fértil para que se produzca un embarazo precoz y/o contraigan alguna enfermedad de trasmisión sexual. En este sentido, resulta esencial que los padres y maestros orienten al adolescente en todo lo relativo a la sexualidad, los métodos de protección y anticonceptivos, pero también en la educación sentimental necesaria, porque se trata no solo de proteger el cuerpo sino también de promover actitudes y cualidades psicológicas necesarias para establecer un vínculo amoroso que sea favorable al desarrollo de su personalidad.

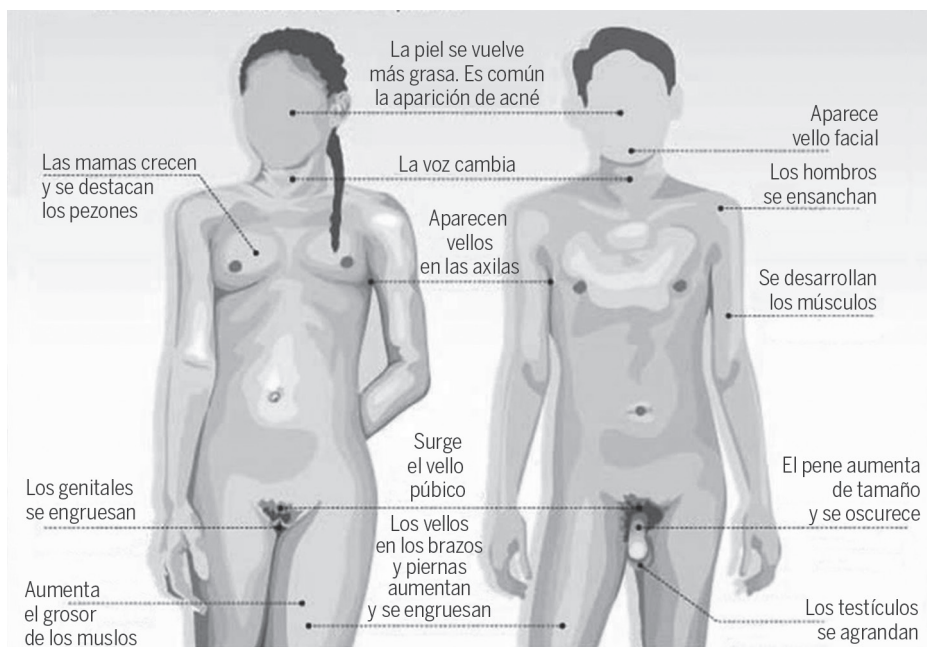


Fig. 1

Los cambios biológicos descritos repercuten también en la *identidad personal* del adolescente —incluida su imagen corporal o imagen que tiene de su cuerpo—, pues la valoración que realiza el adolescente de su persona y el nivel de satisfacción o insatisfacción que siente consigo mismo está muy vinculado a la valoración que recibe por parte de los adultos y coetáneos en la medida en que se van produciendo estos cambios. Fenómenos como el *acné juvenil*, la *obesidad*

y la *maduración sexual tardía* pueden crear sentimientos de inseguridad e inferioridad en el adolescente y ser causa de sufrimiento para él.

Por otra parte, estos cambios generan en el adolescente un *sentimiento de adultez*. Ese sentirse adulto y la necesidad de aprobación dentro del grupo de iguales, esencial para su bienestar emocional, puede conducir al adolescente a determinadas prácticas inadecuadas como el consumo de tabaco, alcohol y, en el peor de los casos, de drogas ilegales que pueden convertirse en adicciones y afectar su salud física y mental.

Si bien existe una estrecha relación entre el desarrollo físico y psicológico, la repercusión de las *transformaciones puberales* en la *subjetividad del adolescente* no constituye un proceso lineal, sino que dependerá en gran medida del manejo que realicen de esta situación las personas que lo rodean, de la opinión social que reciba y de los recursos psicológicos con que cuente para enfrentarlas.

Estos cambios biológicos constituyen tendencias del desarrollo que se expresan de manera particular e irreplicable en cada adolescente, quien elabora activamente estos eventos al nivel de su subjetividad individual.

Sistemas de actividades y comunicación en la adolescencia

En cuanto a la *actividad formal o institucionalizada* tenemos que el adolescente continúa asistiendo con carácter obligatorio a las instituciones de la Enseñanza Media, cuestión que resulta semejante a lo que sucede al niño escolar, como característica en esta esfera. Sin embargo, en la adolescencia la actividad de estudio cambia, tanto por su contenido como por su forma e impone al adolescente la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos, pues debe establecer relaciones entre los conceptos científicos (captar leyes) y comenzar a operar con los símbolos abstractos de las ciencias.

En esta etapa, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y, de forma especial, en el desarrollo del *pensamiento* y de los *intereses cognoscitivos y profesionales*.

En lo referido a la *actividad informal o no institucionalizada* vemos que los adolescentes desarrollan diversas actividades en su tiempo libre de manera mucho más intencional que en la edad escolar en cuanto a sus posibilidades de elección; es decir, hay mayor selectividad, en función de sus intereses generales. Alguna de estas actividades, como por ejemplo, la práctica del deporte o el escuchar música, ver televisión o DVD, los juegos de la computadora etc., puede ser altamente motivantes para el adolescente y relegar las actividades vinculadas a la escuela a un segundo plano. También dichas actividades pueden encontrarse o no vinculadas con la profesión a la que piensan dedicarse en el futuro.

Pasando a analizar el *sistema de comunicación* en la adolescencia podemos afirmar, primeramente, que esta etapa es considerada como un período crítico del desarrollo y una de las principales razones en que se sustenta esta valoración es la presencia de contradicciones entre adolescentes y adultos, que resultan prácticamente inevitables.

En sus *relaciones con los adultos* los adolescentes desarrollan una mayor criticidad en la valoración de estas figuras en comparación con la etapa precedente, tanto en torno a los maestros como a sus padres, quienes dejan de ser autoridades sagradas. No obstante, por el carácter dicotómico de su pensa-

miento y por la insuficiente consolidación de algunas formaciones psicológicas, esta valoración es poco reflexiva y también tiende a ser rígida, y en sus juicios, generalmente, el adolescente va a los extremos.

En el caso de los *maestros* la aceptación del adolescente va a depender en mayor medida de su estilo de comunicación que de la preparación técnica, entendida como excelencia académica en la materia o materias que imparte. Los adolescentes privilegian a aquellos profesores que establecen con ellos un diálogo abierto y se preocupan por sus inquietudes e intereses, relacionados con la vida en general, la sexualidad y la elección de la futura profesión, y no únicamente por sus resultados docentes.

En cuanto a las *relaciones de comunicación* entre los adolescentes y sus *padres* vemos que las mismas dependen de diferentes factores. Entre estos se encuentran el nivel socioeconómico, escolar y cultural de la familia y el estilo de comunicación que se ha venido desarrollando entre padres e hijos en las etapas anteriores. Si existe costumbre de dialogar en la familia, si se colegian las decisiones, si se respeta la diversidad de las individualidades y el derecho a la independencia de los hijos, el tránsito por esta etapa será menos convulso en las relaciones entre los adultos y los adolescentes.

El *conflicto adulto-adolescente* como situación típica de esta etapa se encuentra condicionado por factores objetivos y subjetivos, ya que el adolescente ocupa una posición social intermedia, en tanto continúa dependiendo económicamente de los padres y aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro desempeño profesional y, a la vez, en ocasiones muestra conductas infantiles o rasgos de inmadurez.

Este *conflicto* tiene como principal causa la divergencia de opiniones de adultos y adolescentes, en cuanto a los derechos y deberes de estos últimos. Es muy típico ver cómo los padres exigen al adolescente que cumpla diversos deberes como son el ser un buen estudiante, cooperar en la realización de las tareas del hogar, ser responsable, disciplinado, respetuoso con los adultos, etc. Sin embargo, cuando el adolescente haciendo uso de sus derechos, y una vez cumplidos sus deberes, pide a sus padres que le permitan salir con sus amigos, ir a la playa, a una fiesta, al campismo etc., no son pocos los padres que sin dar razones le niegan esta posibilidad.

El *conflicto adulto-adolescente* es más agudo al inicio de la adolescencia y tiende a disminuir a finales de ella. El carácter más o menos agudo del mismo depende de la capacidad o incapacidad de los adultos, y en particular de los padres, para dejar a un lado la moral de obediencia —propia de las relaciones con sus hijos en etapas anteriores— y establecer un diálogo abierto y una actitud de entendimiento mutuo, basado en una moral de colaboración.

Es por ello, que para lograr atenuar este fenómeno es imprescindible que se produzcan cambios en el estilo de comunicación de los adultos hacia los adolescentes. Los adultos deben combinar la dirección firme, consistente y consecuente de sus demandas, con la flexibilidad necesaria, el afecto y la racionalidad de las exigencias que hace al adolescente. Los adultos deben explicar a los adolescentes el motivo de sus exigencias, provocar reflexiones mutuas y aplicar la fuerza de su poder sólo cuando resulte imprescindible. Esto significa establecer un diálogo, donde se llegue a acuerdos entre ambos. Las imposiciones en esta etapa no conducen a buenas consecuencias.

Una vez analizado en qué consiste el *conflicto adulto-adolescente*, las causas que lo condicionan y lo agudizan, así como las vías que favorecen su solución,

pasamos a caracterizar la llamada *crisis de la adolescencia*, adelantando la idea de que dicho conflicto es una de las expresiones de la crisis.

La *crisis de la adolescencia* es una crisis de *carácter psicológico* pues se trata de que el adolescente *piensa y siente* que no hay correspondencia entre sus crecientes potencialidades físicas y psicológicas —que lo hacen muy similar a los adultos— y de las cuales es consciente, con las posibilidades reales que se les brindan o permiten para su realización personal, en el contexto de los sistemas de actividades y comunicación donde transcurre su vida.

La *crisis de la adolescencia* se encuentra condicionada por diferentes factores: los *biológicos* (que tienen su base en las *transformaciones puberales*), los psicológicos (dados por las *necesidades de independencia, autoafirmación y la intensa búsqueda de la identidad personal*) y los *sociales* (referidos a la “posición intermedia” que ocupa el adolescente en su sistema de relaciones con quienes le rodean).

Como manifestaciones de la crisis de la adolescencia se presentan un conjunto de conductas que resultan censurables a los ojos de los adultos, ya que los adolescentes tratan de sobresalir en alguna esfera, dan muestras de sabiduría, emplean estilos altisonantes de conversación, hacen un uso exagerado de la moda y de un argot juvenil como código de comunicación propio. Asimismo, en ocasiones tienden a aislarse o se comportan agresivamente, mientras en otros momentos demuestran timidez. Estas conductas se interpretan por los adultos como expresión de rebeldía, pero son muestra también de la inseguridad del adolescente y una forma de buscar apoyo en quienes le rodean.

El *sistema de comunicación* no se agota en las relaciones con los adultos, sino que incluye, de forma especialmente relevante en esta edad, las *relaciones con los coetáneos o iguales*. Los adolescentes pasan más tiempo con sus amigos y compañeros que en el seno familiar, por lo que sus valores y normas de conducta están determinados, en buena medida, por el carácter de estas relaciones en el grupo formal (escolar) y en el grupo espontáneo o informal (compañeros más cercanos y amigos).

La necesidad de ocupar el lugar deseado o lugar al que aspira en su *grupo de coetáneos* desempeña un importante papel en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta etapa, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente dependerán de que logre ocupar el lugar deseado entre sus iguales y de la aceptación que alcance dentro del grupo. En la literatura especializada se señala que el ser aceptado por el grupo, a partir del 4to. Grado de la enseñanza primaria, se convierte en el motivo fundamental de la conducta del niño, y de esta necesidad se derivan determinados comportamientos de los adolescentes, como son el *conformismo* y el *negativismo*, los cuales constituyen importantes indicadores de la trascendencia que para ellos tiene el hecho de ser aceptados por su grupo de iguales.

El *conformismo* se trata de que en determinadas circunstancias el adolescente, se pliega a la opinión de la mayoría del grupo en busca de la aprobación social de sus iguales sin mostrar resistencia alguna, aunque no comparta dicha opinión o no esté convencido de lo que debe hacer o decir; y por esta vía, pueden llegar a ser crueles con otros adolescentes u otras personas o poner de manifiesto conductas contrarias a las normas sociales de convivencia. Como conducta contraria a estas actitudes conformistas aparece el *negativismo*, que consiste en la oposición sistemática a los puntos de vista de los otros, sin suficiente fundamento, algo así como la posición de un “rebelde sin causa”. Ambas

conductas reflejan el insuficiente desarrollo de las potencialidades psicológicas del adolescente para regular su comportamiento, pues en el primer caso se aceptan las normas de forma poco crítica; y en el segundo, se rechazan sin hacer razonamientos al respecto.

Otra conducta interesante que también nos indica la importancia que confiere el adolescente a la aceptación grupal es la llamada “persecución de la nota”. Muchos adolescentes se empeñan en obtener altas calificaciones en la escuela, aún cuando éstas no sean resultado de su preparación académica ni de sus conocimientos, como medio de obtener prestigio entre sus compañeros de clase. Esta necesidad conduce, en ocasiones, al fraude académico.

Recuerdo que a principios de la década de los noventa participé en la caracterización del funcionamiento de una escuela secundaria, como parte de un estudio comunitario que un grupo de profesores de la Facultad de Psicología realizamos en un barrio de un municipio habanero. Esta caracterización abarcaba la realización de entrevistas individuales a los adolescentes de una Secundaria Básica Urbana enclavada en ese territorio. En estas entrevistas abordamos, entre otras cuestiones, el tema del fraude académico, y fue interesante para mí escuchar los criterios que al respecto me ofreció una alumna de noveno grado, quien además de tener excelentes notas, era la delegada de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) del grupo.

Ella me dijo que permitía que algunos de sus compañeros copiaran de sus exámenes, sobre todo los menos aventajados, porque así los resultados académicos del grupo se elevarían y este podría alcanzar un mejor lugar en la emulación estudiantil. En este caso, la adolescente no tenía conciencia de que su conducta infringía un valor moral que es la honestidad; y por el contrario, equivocadamente, asociaba su conducta a valores deseables a todo joven en nuestro contexto social, como lo son el compañerismo o la solidaridad.

También la ausencia del reconocimiento deseado por parte de sus iguales, puede llevar al adolescente a convertirse en el peor alumno de su aula; y por este camino, poner en práctica conductas antisociales que pueden desembocar en la comisión de actos delictivos. La *amistad* constituye otra importante esfera en el *sistema de comunicación* durante la adolescencia. Esta relación se basa en la confianza total, la ayuda y el respeto mutuo y se produce una tendencia a idealizar al amigo, por lo que una relación de amistad puede romperse con relativa facilidad. Este hecho está en consonancia con el desarrollo intelectual, porque el pensamiento, como decíamos, tiende a ser dicotómico, poco flexible.

En cuanto a las diferencias de género, las hembras sienten más tempranamente la necesidad de una amistad como relación íntima y profunda, de marcado matiz emocional y acerca de la misma poseen criterios más elaborados que los varones. En el caso de estos últimos, se considera que las relaciones de amistad presentan, generalmente, una función más utilitaria.

En el transcurso de la adolescencia la aparición de la relación de *pareja* comienza a relegar las relaciones de *amistad* a un segundo plano. En sentido general, las relaciones de *pareja* en esta etapa son inestables, ya que poseen un carácter experimental y contribuyen al desarrollo de la identidad personal y, en particular, de la identidad sexual y de género del adolescente. Esto resulta peligroso, pues los adolescentes en muchos casos no cuentan con una adecuada educación sexual, por lo que constituyen un grupo de riesgo para contraer enfermedades de transmisión sexual, y también pueden llegar a una maternidad o paternidad precoz, para la que no están ni objetiva ni subjetivamente preparados.

En la elección de la *pareja* los adolescentes tienen dificultades para hacer coincidir su ideal desde el punto de vista físico con el ideal al que aspiran de acuerdo a sus cualidades psicológicas y morales, dada la gran importancia que confieren a la imagen corporal. Solo al arribar a la etapa de la juventud, donde el pensamiento deja de ser dicotómico, gana en flexibilidad y aparece una concepción del mundo con sus componentes morales (valores), es que se comprende aquella famosa sentencia de “El Principito”, relativa a que “lo esencial es invisible para los ojos”.

La “situación social del desarrollo” propia de la etapa de la adolescencia, en la cual hemos analizado hasta aquí los *cambios biológicos* y su repercusión psicológica, así como las cuestiones relativas a los *sistemas de actividades y comunicación* permite, a partir de la interacción de sus aspectos internos y externos, explicar el surgimiento de las *nuevas particularidades psicológicas* propias de este período. Estas particularidades se presentan siguiendo algunas tendencias generales, aún cuando se expresen de manera singular e irreplicable en cada adolescente como ser único y matizadas por las condiciones socio-históricas y culturales en que transcurre su vida.

Particularidades psicológicas propias de la adolescencia

En estrecho vínculo con la influencia ejercida por el *sistema de actividades* en la etapa de la adolescencia se encuentra el *desarrollo intelectual*. Este desarrollo abarca dos direcciones: una relativa a los cambios cuantitativos, y la otra, considerada como la más importante, que se deriva de los cambios cualitativos. Estos cambios se abarcan el desarrollo de los *intereses cognoscitivos y profesionales*, así como en el desarrollo de los procesos cognoscitivos y, en especial, el desarrollo del *pensamiento*.

En cuanto al desarrollo de los *intereses cognoscitivos* podemos señalar que aumenta la variedad de intereses, y en el tránsito de la adolescencia a la juventud, el sujeto se va tornando cada vez más selectivo e intencional respecto a las esferas de la realidad hacia las cuales estos se orientan. En la adolescencia surgen *intereses profesionales* sobre la base de los *intereses cognoscitivos*, pero como tendencia son inestables, por lo que la elección de la futura profesión todavía no ocupa el centro de sus reflexiones.

La *percepción* adquiere un carácter intelectual y mediante ella el adolescente se orienta a destacar o abstraer los aspectos esenciales de un material y a captar su contribución en la solución de un problema. La *memoria* se torna más consciente e intencional y resulta significativo el aumento de la habilidad para memorizar material verbal y abstracto. También se destaca la amplitud de los medios o recursos mnemotécnicos en los que se apoya el adolescente para memorizar, los cuales no solo son de carácter externo, sino también internos, como es el caso de las asociaciones, los agrupamientos lógicos y de sentido.

El pensamiento conceptual empírico que surge en la edad escolar se transforma en la adolescencia en un *pensamiento conceptual teórico*, ya que se apoya en operaciones intelectuales en el plano mental. Para la asimilación de los conceptos el adolescente realiza operaciones mentales en un nivel abstracto y logra “moverse” de un concepto a otro mediante hipótesis, sin requerir del apoyo en los objetos concretos, a diferencia del niño escolar que si necesitaba partir del plano material (o de su forma materializada).

Otra característica del *pensamiento conceptual teórico* es la de ser *reflexivo*. Las operaciones intelectuales propias de los adolescentes se convierten en

objeto de su atención, análisis y evaluación y deben aprender a operar con ellas de manera intencional, por lo que se dice que aparece la posibilidad de *pensar sobre su propio pensamiento*.

Este pensamiento se distingue, además, por ser *deductivo*. Esto significa que va de lo general a lo particular, a diferencia del pensamiento conceptual empírico propio del escolar menor, que es esencialmente inductivo, siguiendo el camino de lo particular a lo general. La principal limitación del pensamiento del adolescente es su carácter dicotómico; es decir, su rigidez, en tanto en muchas ocasiones se basa en generalizaciones extremas en el análisis de cualquier situación que obvian los posibles matices.

Una vez apuntadas las principales características del *desarrollo intelectual* en el período de la adolescencia, a continuación nos dedicaremos a caracterizar los principales derroteros que sigue el *desarrollo afectivo-motivacional*.

Esta caracterización abarcará, en primer lugar, las particularidades que presenta la formación de la *identidad personal o autovaloración*; en segundo lugar, veremos lo sucedido en el plano del *desarrollo moral*; y por último, nos detendremos en el desarrollo de los *motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral*.

Los términos de *identidad personal, autovaloración*, así como los de *sí mismo, auto-concepto e imagen del yo*, entre otros, han sido empleados por diferentes autores y corrientes en la Psicología para designar aquella formación psicológica que permite al sujeto tener un concepto de su persona, relativamente preciso, generalizado y valorado a la luz de sus principales necesidades, intereses y motivaciones.

Esta formación —que en lo adelante designaremos como *identidad personal o autovaloración*— posee una importancia trascendental en la adecuada regulación del comportamiento y se elabora a través de toda la vida del individuo, pero tiene su origen a partir —aproximadamente— de los 3 años de edad, cuando surge la *autoconciencia* y el niño se reconoce como un ser independiente de los otros, constituyendo por esta razón un concepto valorado, que posee sentido personal y no una elaboración intelectual pasiva del sujeto en relación con su persona. Esto quiere decir que cada uno de nosotros tiene una representación sobre la persona que es (sentido de identidad); representación que evaluamos a partir de lo que deseamos, de aquello a lo que aspiramos y que implica que seamos capaces de reconocer nuestras virtudes y defectos y proponernos ser mejores, lo que conduce a que estemos más o menos satisfechos con quienes somos o creemos ser (sentido de autoestima).

La *identidad personal o autovaloración* puede ser adecuada o inadecuada; en este último caso, ya sea porque nos sobrevaloramos (nuestro nivel de aspiraciones está por encima de nuestras posibilidades) o nos subvaloramos (nuestro nivel de aspiraciones está por debajo de nuestras posibilidades).

En la adolescencia una cuestión central para el adolescente es lograr responder a la pregunta de *¿quién soy?*, por lo que el logro de una *identidad personal o autovaloración* relativamente estable, puede considerarse como la formación psicológica más importante en esta etapa.

En el desarrollo de la *identidad personal o autovaloración* durante la adolescencia influyen diferentes condiciones como son las transformaciones puberales y su repercusión psicológica, especialmente la imagen de sí, y en particular, la imagen corporal; las nuevas exigencias propias de los sistemas de actividades y comunicación típicos de estos períodos y el desarrollo intelectual, asociado a las

necesidades de independencia, autoafirmación y comunicación, aún cuando a veces el adolescente tiende a la soledad y al aislamiento para reflexionar sobre sí mismo.

En la adolescencia la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales tienen un marcado peso en la *identidad personal o autovaloración* y en el sentido de autoestima. En este período se integran las funciones subjetivo-valorativa y reguladora de esta formación psicológica, lo que significa que el adolescente tiene potencialidades para guiar su comportamiento en función de cómo se ve a sí mismo, aun cuando todavía es muy dependiente de las valoraciones de sus coetáneos o iguales.

Es curioso observar que en entrevistas individuales realizadas por nosotros a sujetos pertenecientes a este grupo de edad, cuando les pedimos que evalúen sus virtudes lo hacen en términos de elevadas cualidades morales como el ser honestos, responsables, solidarios, etc., mientras que al mencionar sus defectos solo destacan cualidades psicológicas como pueden ser la timidez, la impulsividad, etc. Sin embargo, cuando se les pide que evalúen los defectos de otras personas, de inmediato se refieren a la ausencia de cualidades morales (deshonestos, traidores, cobardes, etc.). Como vemos hay mayor criticidad hacia el comportamiento ajeno en comparación con el desarrollo de la autocrítica.

En la adolescencia se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia, la cual adquiere un carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la *identidad personal o autovaloración*, pero a pesar del avance antes descrito, esta formación es aún inestable e inexacta, pues depende en determinada medida de las valoraciones externas. En sus relaciones interpersonales el adolescente tiende a veces a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades.

Los adolescentes tienden a una valoración estereotipada, tanto de los otros como de su propia persona. Un éxito o fracaso en determinado contexto lo lleva de forma bastante inmediata a elevar su autoestima exageradamente o a la inseguridad, la timidez, etc. También, y en consonancia con esta característica de la edad, acostumbran a clasificar o etiquetar a una persona a partir de un acto o cualidad aislada, lo que explica en ocasiones la crueldad que manifiestan, sobre todo, en las relaciones con sus iguales.

En cuanto a las características que adopta el *desarrollo moral*, observamos que en la adolescencia las cuestiones relacionadas con las reglas y normas vinculadas a las relaciones interpersonales y a la conducta social en general, ocupan un lugar importante en las reflexiones del adolescente. De acuerdo con lo antes señalado, observamos que el adolescente posee puntos de vista, juicios y opiniones de carácter moral, que presentan una relativa estabilidad e independencia de las influencias externas, pero al mismo tiempo estas valoraciones morales no se han convertido aún en convicciones, por lo que pueden ser modificadas en determinados contextos, en especial, bajo la opinión de los coetáneos.

Aunque es innegable que cada generación es selectiva respecto a las costumbres, creencias y valores de las generaciones que le precedieron, selectividad que abarca desde la moda hasta la ideología, no creo que exista una moral adolescente que se opone a la moral adulta, sino que desde mi punto de vista lo que sucede es que los adolescentes quieren replicar en sus relaciones con los demás los propios valores que les han transmitido los adultos. Por eso cuando escucho a algunas personas decir que “la juventud está perdida” —criterio que

no comparto—, me asalta la pregunta de que, si fuera así ¿quién o quienes serían responsables de esta situación?

Otra de las formaciones psicológicas que se desarrollan en esta etapa, muy vinculada al desarrollo moral, son los *ideales* como modelos a seguir que se convierten en criterio de valoración de la conducta propia y de la de las otras personas. Los *ideales*, al igual que la *identidad personal* o *autovaloración*, se convierten en un patrón de evaluación del comportamiento propio y ajeno.

En la adolescencia estos *ideales* se encuentran representados por personajes de la Literatura o de la Historia que han mostrado su valor y autodomínio o por personalidades que se destacan en su esfera de actuación (arte, ciencia, deporte, etc.). Es por ello que los ideales comienzan a tener un carácter abstracto en comparación con la edad escolar, etapa en la que se caracterizaban por ser concretos y estaban representados por personas cercanas al niño (por ejemplo, alguno de sus padres u otro familiar, el maestro, etcétera).

Además, en el transcurso de la adolescencia, los *ideales* pueden comenzar a despegarse de un modelo particular, tornarse generalizados y ocupar el propio adolescente el centro de su ideal. Sin embargo, por existir una tendencia propia de la edad a destacar en dicho ideal cualidades de carácter moral muy elevadas o ejecutorias muy destacadas en una determinada actividad (por ejemplo, un artista o deportista famoso), a veces los adolescentes no logran o les resulta difícil organizar su conducta atendiendo a las cualidades seleccionadas.

En el transcurso de esta edad el problema de la elección de la futura profesión aún no ocupa un lugar central en las reflexiones del adolescente, y aunque pueden existir algunos *intereses profesionales* surgidos sobre la base de los intereses cognoscitivos y docentes, no necesariamente constituyen expresión de una motivación profesional estructurada. En sentido general, la elección de la profesión no se realiza como un verdadero acto de autodeterminación, que implique una decisión consciente e intencional del sujeto.

Esta elección profesional en la adolescencia se asocia en buena medida al prestigio social de las profesiones, a las profesiones que desempeñan sus padres u otras personas cercanas al adolescente o al vínculo de estas con determinadas asignaturas preferidas (por ejemplo, piensan elegir la profesión de medicina pues les gusta la biología o una carrera de letras porque les gusta el español y la historia).

En resumen, podemos decir que la adolescencia desde lo psicológico se distingue, en términos generales, por la aparición del *pensamiento conceptual teórico* y de un nuevo nivel de autoconciencia, por la intensa formación de la *identidad personal* o *autovaloración* que gana en estructuración, por la presencia de *juicios* y *normas morales* no sistematizadas, de *ideales* abstractos y de *intereses profesionales*, aún cuando la elección de la futura profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional. Todo ello ocurre en estrecho vínculo con las variaciones específicas que ocurren en los *sistemas de actividades* y *comunicación* en este importante y difícil período del desarrollo humano.

Consideraciones finales

La adolescencia, en términos generales, se caracteriza por significativos cambios biológicos; y en cuanto a su estatus social, por una posición social intermedia, ya que el adolescente continúa siendo un escolar, depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos.

Otro aspecto a destacar es el establecimiento de nuevas formas de relación con los adultos, a veces generadoras de conflictos y que agudizan las manifestaciones de la llamada "crisis de la adolescencia", así como nuevas formas de relación con los coetáneos o iguales, cuya aceptación dentro del grupo se convierte en motivo de gran significación para el bienestar emocional del adolescente.

Como logros fundamentales del desarrollo de la personalidad en esta etapa podemos señalar el surgimiento del pensamiento conceptual teórico y de una actitud cognoscitiva más activa hacia el conocimiento de la realidad, lo que unido al desarrollo de formaciones psicológicas como son identidad personal o autovaloración, los ideales y la motivación profesional aún cuando la elección de la futura profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional, conduce a una regulación más consciente y efectiva del comportamiento. Especial progreso se produce en la esfera moral, aún sin la presencia de una concepción del mundo, formación típica de la edad juvenil.

Estos aspectos permiten una reorganización de la esfera motivacional, una mayor estabilidad de la jerarquía de motivos y, por tanto, el logro de un nuevo peldaño en la conquista de la autodeterminación o capacidad de comportarse con relativa independencia de las influencias externas, como indicador esencial de la personalidad adulta desarrollada.

Todas estas adquisiciones, al ser objeto de reflexión consciente por parte del adolescente y vivenciarse como potencialidades, lo impulsan a exigir de quienes le rodean mayor independencia y respeto para su individualidad y a mostrar conductas que inducen a valorar este período como una etapa crítica. De aquí la importancia de dirigir conscientemente las influencias educativas que se ejercen sobre los adolescentes por parte de la familia, la escuela y la sociedad en general. Solo el conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad en esta etapa, así como de los cambios anatómicos y fisiológicos también presentes, nos permitirán hacer realidad en la práctica el principio relativo a que la enseñanza conduce al desarrollo y lo dirige.

La enseñanza conduce el desarrollo, pero no toda enseñanza resulta "desarrolladora", sino solo aquella que parta del conocimiento de las regularidades psicológicas de cada edad y que tenga en cuenta que las mismas se expresarán de forma particular en cada adolescente.

Este principio se traduce en la necesidad de orientar al adolescente por aquellos rumbos que le permitan elaborar su "sentido de la vida", de forma tal que haga suyos, a través de su asimilación activa y personal, los valores y legítimas aspiraciones de la sociedad que construimos, proceso que se sustentará en la regulación consciente de su comportamiento y el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

La familia. Una mirada desde la Psicología

Patricia Arés Muzio

La Familia constituye uno de los escenarios primordiales para el desarrollo humano, ha sido considerada por diversas disciplinas como el grupo primario o célula básica de la sociedad. Desde el punto de vista educativo se le denomina “el aula primordial, pues es la primera ventana por donde todo ser humano se asoma al mundo y adquiere sus primeros conocimientos, nociones de la vida y la cultura, así como valores éticos y morales. La familia en tanto institución social cumple funciones que son insustituibles por otros grupos, es el espacio por excelencia para cultivar el afecto, la protección y la intimidad, para construir lazos de amor y de solidaridad. La familia es por tanto un grupo único y particular, no es igual que un aula, un centro laboral o un equipo deportivo, no es un grupo de iguales, sino de desiguales en edad, género y generación, por lo que las relaciones son de interdependencia recíproca, se protegen y se apoyan a los niños, a los ancianos, a los enfermos, donde la pareja satisface necesidades de encuentro, placer sexual y compañía, y además, donde tiene lugar la formación y la educación de los niños a edades tempranas.

Por eso decimos que la familia constituye el “núcleo básico de relaciones afectivas”, la cual garantiza como ningún otro grupo o institución el bienestar, la salud integral y el desarrollo de todos sus miembros.

Es importante analizar de qué estamos hablando cuando nos referimos al término “familia” porque muchos conceptos pueden quedar atrapados bajo la misma definición. Por lo tanto, familia es un concepto de límites difusos. Existen tres ejes de análisis que son importantes a la hora de definir a la familia: Uno es la consanguineidad, lo cual tiene que ver con el hecho de que familia son todas aquellas personas que son de mi sangre o tienen un nexo legal conyugal o de adopción. La “sangre” ha sido un elemento vinculante muy importante. Seguramente ustedes han escuchado decir: “La sangre llama” o “al fin y al cabo es de mi sangre” o “por encima de todo es mi hijo, sangre de mi sangre”. Entonces una primera e insuficiente definición de familia podría ser “todas aquellas personas que son de mi sangre”.

Otro eje de relación es la convivencia. Familia bajo este criterio son todas aquellas personas que viven bajo mi mismo techo y que tengan un presupuesto común de gastos. A ese grupo se le llama familia de convivencia y también se le denomina HOGAR. Esta familia muchas veces coincide con la familia consanguínea o legal, pero sabemos que en Cuba muchas familias de convivencia, no necesariamente tienen nexos de sangre. La convivencia en nuestro país es bien compleja porque no toda situación de convivencia constituye un hogar conyugal, filial o parental. A veces tampoco tienen entre ellos un presupuesto común de gastos, pues son varios

núcleos separados dentro de la misma vivienda o conviven personas que tuvieron algún nexo filial, pero ya no lo tienen aunque sigan conviviendo por razones de falta de espacio o por imposibilidad de vivir en otra casa.

La familia de convivencia constituye un espacio muy importante para la vida de las personas de diferentes generaciones. Es ahí donde surgen los más grandes apoyos y a su vez el escenario de los más difíciles conflictos.

Pero el criterio más importante desde el punto de vista psicológico para definir una familia, es el criterio afectivo: Este criterio trasciende los límites de los vínculos consanguíneos y de convivencia. Bajo este eje de definición podemos definir a la familia como todas aquellas personas que queremos y con las que podemos contar. En Cuba muchas personas incluyen dentro de su familia a sus vecinos y gran parte de la familia extensa. Podemos decir que los niños asumen básicamente un concepto afectivo de familia. Si le pedimos que haga un dibujo sobre su familia, por lo general, incluyen a las personas que ellos realmente quieren, no siempre los que viven con él. Así por ejemplo, un perrito puede ser dibujado por un niño como parte de su familia.

Por lo tanto, dar una definición de familia en Cuba pasa por una relación amplia de vínculos de consanguinidad, convivencia y afecto. Todos ellos se van articulando de acuerdo a la historia de cada una en diferentes estructuras o tipos de familia, acorde a su constitución o la composición de sus miembros y a los acontecimientos vitales que hayan vivido.

Existe una gran polémica actual para definir la familia dentro del campo de la Psicología. La diversidad de modelos familiares a través del tiempo y en las diferentes culturas hace difícil que lleguemos a consensuar una definición única de familia, aun cuando intuitivamente todos tengamos en mente una concepción y hasta una actitud básica respecto a ella. Hasta hace pocas décadas se hablaba que la familia era la unión legal entre un hombre y una mujer que se unen, con el objetivo de procrear, educar los hijos, y satisfacer necesidades humanas de unión y compañía.

Ninguna definición de este tipo se corresponde con los cambios actuales. La unión puede ser legal o no, puede ser para toda la vida, pero las separaciones y los divorcios son frecuentes, los miembros de la unión ya no siempre son heterosexuales, hoy día existen muchas parejas homosexuales y la unión ya no es solo para procrear sino que también es muy importante el placer y la satisfacción de estar juntos. Por lo tanto, volvemos a la idea de que la familia existe en los tiempos actuales, no como un contrato de fidelidad, procreación y perpetuidad, sino más bien como un compromiso de amor, de apoyo y de reciprocidad, cuya durabilidad depende de la fuerza de la intimidad y los sentimientos de amor.

Solemos entonces definir en Psicología a la Familia de la siguiente manera:

La Familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

La antigua familia patriarcal tradicional burguesa tenía una moral para la familia que estigmatizaba todo lo que no fuera la familia nuclear, conyugal y biparental al servicio de la procreación, la fidelidad y el amor para toda la vida. Antes del triunfo revolucionario, en Cuba el aborto era ilegal como todavía lo es en muchos países de América Latina, por lo que no se podía elegir el número

de hijos a tener ni su espaciamento, la mujer debía casarse para ser madre y criar todos los hijos que Dios le mandese. El divorcio moralmente era condenado sobre todo para la mujer y los hijos, los cuales tenían que cargar con la mala reputación de ser divorciada o hijos de divorciados. Existía para la fidelidad una doble moral, mas permitida en los hombres por una concepción patriarcal de la masculinidad, que desvinculaba el amor de los supuestos impulsos sexuales, mientras que una mujer infiel inmediatamente era considerada una mala mujer-madre, igualmente por concepciones de género.

Sin embargo, posterior a la Revolución en Cuba, se fueron eliminando todos estos tabúes para la familia. Nuestra legalidad y Código de Familia consideran legítimos a todos los niños y niñas nacidos dentro o fuera del matrimonio. Divorciarse para las cubanas y los cubanos dejó de ser un estigma moral, el aborto se hizo legal, por lo que la mujer cuenta con todas las garantías médicas y legales para interrumpir un embarazo no deseado.

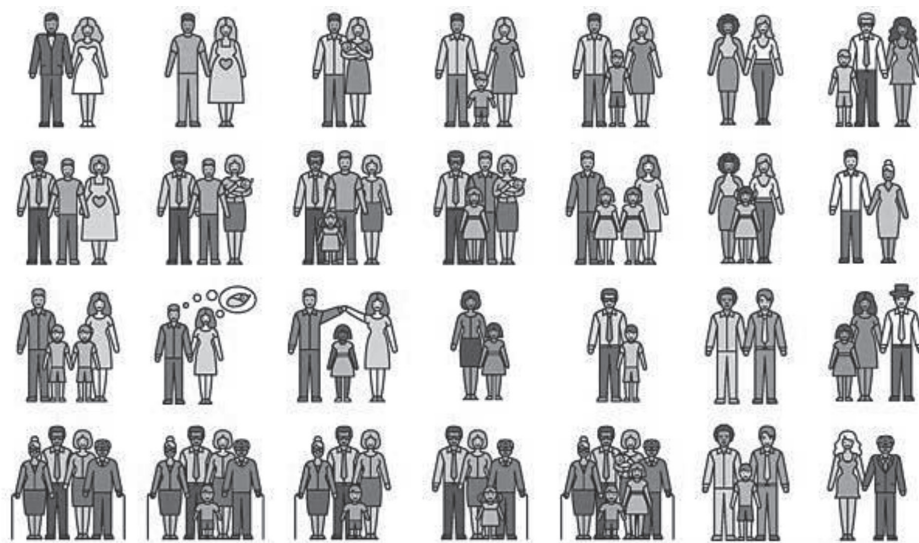
Por todas estas razones, los argumentos morales que aparentemente hacían estable a una familia se fueron debilitando y la familia hoy día se sustenta no por exigencias que vienen desde fuera sino por sus fortalezas desde dentro. Es ahí donde a veces vienen los problemas y se producen las separaciones frecuentes, el aborto casi llegó a ser método anticonceptivo, la sexualidad antes de matrimonio, dejó de ser un tabú y sus inicios a edades tempranas es una práctica frecuente entre los jóvenes en no pocas ocasiones, sin la debida protección. Pero el asunto no se trata de cuestionar los derechos adquiridos sino de educar y saberlos usar responsablemente. Por otra parte, la pareja y la familia ahora se erigen sobre fundamentos de amor que no siempre son sólidos por visiones muy idealizadas del amor que se quiebran al primer conflicto. Los valores que en Cuba sustentan a la familia son la responsabilidad, el respeto, la equidad de derechos entre el hombre y la mujer y el compromiso mutuo de apoyarse y ayudarse en la vida.

Las separaciones o divorcios, las reuniones o rematrimonios, los problemas de falta de vivienda, aun no resultas en nuestro país recrudescidas por la crisis económica y los huracanes, han sido los motivos para que en Cuba existan muchas formas diversas y cambiantes de organización familiar y que la durabilidad de la familia sea bastante vulnerable. Esta diversidad de familias no es solo un fenómeno privativo de nuestro país, aunque algunos tipos de familia si son más característicos de nuestro contexto que en otros países.

Diversidad familiar y complejidad familiar

Entonces tal y como veníamos planteando uno de los cambios más importantes que ha vivido la familia en Cuba y en general en mucho países, es el pasaje de la noción de " la familia " como modelo único a la noción de " las familias " como organizaciones y estructuras diversas y complejas. Aunque existe una visión idealizada retrospectiva de familia, la cual aparece en las diversas ilustraciones y fotos que representadas sobre la familia, donde aparece un hombre mas alto que la mujer quien le pasa el brazo como señal de protección y una mujer que recuesta la cabeza en el hombro como señal de dependencia con dos niños, el primero varón y la segunda niña; en el escenario social actual, varias formas de organización familiar, convivencia y de parentesco son legitimadas social y legalmente como familia.

Es interesante conocer todas las clasificaciones que existen de familia, así podremos conocer cuan distante está la realidad de las visiones idealizadas que tenemos acerca de esta.



Tipos de familia.

- a. **La familia nuclear:** es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia. La familia nuclear puede ser de una pareja casada legalmente o en unión consensual. Este tipo de familia también ha sido mal llamada “la familia natural” en oposición a una mirada de que otros tipos de familia son producidas por algún tipo de accidente como un divorcio, una madre adolescente, la viudez. Sin embargo, esta mirada es pre juiciosa, puesto que supone que una familia que no sea “la natural” está condenada a funcionar mal. En muchas oportunidades de mi vida profesional he podido observar que existen familias nucleares constituidas por padres biológicos, unidos legalmente que tienen una altísima disfuncionalidad.
- b. **La familia extensa o consanguínea:** se compone de más de una unidad nuclear, se extiende mas allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás; por ejemplo, la familia de triple generación incluye a los padres, a sus hijos casados o solteros, a los hijos políticos y a los nietos. Este tipo de familia es bastante frecuente en Cuba. Por razones que ya hemos mencionado, los profesionales que trabajamos con familias en Cuba nos encontramos con una gran cantidad de familias trigeneracionales o hasta de cuatro generacionales. Podría asegurar que dentro de este tipo de familia las mas frecuentes son las constituidas por una abuela sin pareja (por viudez, separación o divorcio) con su hija adulta también sin pareja (por las mismas razones) y la descendencia.
- c. **Las familias extensas compuestas:** cuando además de vivir varias generaciones se suman personas no consanguíneas. La diferencia de la anterior es que en este tipo de familia conviven más de dos generaciones pero existe alguna situación de acogida, también se denomina un miembro allegado. Un ejemplo bastante frecuente en nuestro país pudiera ser una pareja joven quienes cuidan de una persona mayor propietaria de una vivienda que por razones de amistad o conveniencia deciden vivir juntos.

- d. La familia monoparental:** es aquella familia que como su nombre lo indica, se constituye por uno de los padres y sus hijos. Esta puede tener diversos orígenes. Ya sea porque los padres se han divorciado y los hijos quedan viviendo con uno de ellos, por lo general la madre; por un embarazo precoz donde se configura otro tipo de familia dentro de la mencionada, la familia de madre soltera o el fallecimiento de uno de los cónyuges. En nuestro país en la última década ha habido un incremento de familias monoparentales de jefatura femenina fundamentalmente. A estas familias en algunos textos se les ha mal llamado familias “incompletas”. Si bien en las familias monoparentales está ausente de la convivencia uno de los dos progenitores, sus miembros no siempre están en una situación de desventaja o condenados inevitablemente a funcionar mal. Ello depende de si existe o no el padre no custodio, si está presente emocionalmente en la vida del niño y si otros familiares e instituciones brindan soporte y sostén a la madre.

En nuestro país las familias monoparentales masculinas no son tan numerosas como las femeninas, pero sí nos podemos encontrar muchos padres que tienen a su cargo la guarda y cuidado de sus hijo, aunque por lo general, no viven solos, sino con una abuela o una nueva pareja con las que comparte las acciones de crianza y cuidado. Las causas más frecuentes son el fallecimiento de la madre, enfermedad incapacitante de la misma o por emigración.

- e. La familia de madre soltera:** Familia en la que la madre desde un inicio asume sola la crianza de sus hijos(as). Generalmente, es la mujer quien la mayoría de las veces asume este rol, pues el hombre en estos casos, se distancia y no reconoce su paternidad por diversos motivos. En este tipo de familia se debe tener presente que hay distinciones como la madre soltera adolescente, joven o adulta. En nuestro país es más frecuente la familia monoparental posdivorcio o poseparación que este tipo de familia. No obstante, es bastante frecuente como resultado de un embarazo adolescente o fruto de una maternidad tardía donde la mujer siente que su reloj biológico por la edad ya le anuncia que tiene que ser madre, a pesar de no tener pareja estable.

En este tipo de familia la madre puede decidir cuidar sola de su hijo, o por lo general, una abuela como en el caso del embarazo adolescente comparte la crianza con la hija. Los padres pueden mantenerse ausentes, o en ocasiones, avanzada la edad del niño están dispuestos a reconocer su paternidad en el mejor de los casos.

- f. Familia ensamblada, reconstituida, mixta o simultánea:** Familia constituida por una nueva unión con hijos de matrimonios anteriores y/o hijos comunes. En este tipo de familia ambos miembros de la pareja pueden aportar hijos de matrimonio anteriores y no tener hijos comunes (suelen denominarse más frecuentemente como simultáneas). Uno de los miembros de la pareja puede tener hijos y el otro no (son comúnmente denominadas mixtas). Ambos tiene hijos de otros matrimonios, pero tienen hijos comunes (se les suele llamar reconstituidas). Por lo general, la palabra reconstituida sugiere la creación de una unidad familiar nueva, pero en este caso es imposible borrar la historia anterior ni el vínculo con los hijos de matrimonios anteriores y con los denominados “ex” (exesposa-esposo, exsuegra-suegro)

Igualmente podemos decir que las familias reensambladas en Cuba son bastantes frecuentes. Si bien nuestra tasa de separaciones legales y

no legales es alta, el reintentar la familia con una nueva pareja ha sido parte de las opciones de vida de las cubanas y los cubanos. La pareja y el vivir en familia en Cuba no ha perdido su atractivo.

- g. Familia formada por parejas de homosexuales:** Familias de gay y lesbianas que tienen hijos adoptivos o biológicos. También se le denomina homo-lesbo-parental. Por lo general, en nuestro país estas familias se constituyen cuando ya tienen hijos de matrimonios anteriores, se originan de uniones heterosexuales en la primera unión, y posteriormente, uno o ambos optan por una reorientación homosexual.
- h. Hogares Unipersonales:** aunque son hogares que están constituidos por una sola personas y en este caso contraviene el concepto de Familia, son considerados Familias en fase de contracción, dado que la persona que queda sola, por lo general, es una mujer divorciada o viuda, con hijos o hijas emigrados y padres fallecidos. En Cuba los hogares unipersonales son mayoritariamente femeninos y de la tercera edad.

Tal y como podemos observar en esta clasificación hoy existe una gran diversidad de familias. Cuando hablamos de que ya no es posible hablar de "la familia, sino de las familias nos estamos refiriendo a esta diversidad, lo cual en muchos casos complejiza las relaciones al interior de esta. Cuando hablamos de complejidad no nos referimos que la familia se complica, sino que es necesario tener más conocimientos destrezas y habilidades para que la familia funcione bien, pues si continuamos trabajando con los parámetros tradicionales, es muy probable que las nuevas estructuras familiares no puedan funcionar adecuadamente. Aunque existen algunos criterios no probados de que algunas estructuras son mas simples por su constitución que otras por la propia naturaleza de los vínculos y, por lo tanto, pueden funcionar mejor, no está demostrado que por el solo hecho de existir o no la pareja, vivir solos o con otras generaciones, algunas tengan más garantías para el logro del bienestar y el desarrollo de sus miembros. Cada tipo de familia presenta retos y desafíos diferentes, así como diferentes son la propia naturaleza de los problemas y escollos a enfrentar.

Funciones de la Familia

La sociedad descansa en la familia, como entidad llamada a garantizar la vida organizada y armónica del ser humano.

La satisfacción de las necesidades afectivas que ocurre a nivel familiar permite el desarrollo de la confianza básica, la seguridad y la autoestima de sus miembros, además de que constituye la base de apoyo y estabilidad psicológica para los seres humanos.

La familia constituye la primera red de apoyo social que posee el individuo a través de toda su vida y, por tanto, se reconoce que esta instancia ejerce función amortiguadora ante las tensiones que genera la vida cotidiana. Es para todos conocidos que una ayuda familiar, tanto de índole económica, material o espiritual, a menudo contribuye a paliar el impacto de ciertos cambios de alto significado para la vida del sujeto.

La familia es el más efectivo espacio, muro o puntal de contención que tiene el individuo para tolerar las exigencias provenientes del propio proceso de su desarrollo, de los otros grupos e instituciones y de la vida social en el cual se encuentra inmerso.

Vivir en familia es una necesidad que tiene el ser humano y se acrecienta ante el carácter eminentemente psicológico que tiene la relación niño/adulto durante todo el período en el cual crece y deviene en personalidad. El grado de invalidez con el cual el ser humano llega al mundo lo hace totalmente dependiente de uno o varios adultos que, por lo general, son los padres quienes lo alimentan, visten, calzan, lo protegen y le permiten el contacto social lo cual posibilita el desarrollo auténticamente humano bajo las condiciones de amor y seguridad. Los adultos que se ocupan del cuidado de un niño y quienes constituyen su familia van a garantizar que se produzcan los procesos psicológicos los cuales intervienen en el desarrollo de la personalidad, como son la identidad del yo, la socialización, la autonomía, entre otros.

Las funciones que tiene la familia podríamos clasificarlas en:

- **Función Biosocial:** la familia es la encargada de la reproducción de la especie humana a través de relaciones afectivas, sexuales y de procreación.

La familia cumple la función de reproducción ya que en ella se gesta la necesidad de la descendencia y se crean las condiciones para el desarrollo físico, psicológico y social de sus integrantes.

La conducta reproductora a nivel familiar impacta en indicadores demográficos tales como: densidad poblacional, fecundidad, natalidad.

Hoy día las parejas en nuestro país tienen pocos hijos diríamos que aunque la mujer desea dos, se queda casi siempre con uno y esto ha disminuido considerablemente el índice de fecundidad y natalidad. La mujer joven hoy día no encuentra solo su realización en el hecho de ser madre, otras aspiraciones personales y profesionales coexisten con el anhelo de tener hijos. A su vez los métodos anticonceptivos disponibles le permiten hacer una planificación familiar.

- **Función Económica:** Esta función está relacionada con el mantenimiento de la familia en la convivencia del hogar común a través de actividades de abastecimiento y consumo. La familia garantiza a través de esta función la reposición de la fuerza de trabajo.

Se ejerce a través de la realización de actividades para garantizar la integridad de los miembros como la alimentación y la satisfacción de necesidades de vivienda ropa, calzado, medicina. Incluye la obtención y administración de los recursos, tanto monetarios como bienes de consumo, la satisfacción de necesidades básicas, tanto por la vía del abastecimiento como el mantenimiento.

Comprende la realización de tareas domésticas y rutinas cotidianas de vida, lo que garantizan los servicios que se brindan en el hogar para la existencia, conservación y el bienestar de la familia.

El hogar y la familia son consideradas como pequeñas empresas encargadas de la manutención, cuidado y desarrollo de sus integrantes.

En nuestro país, posterior a la crisis de los noventa, el cumplimiento de la función económica de la familia constituye un esfuerzo cotidiano arduo y difícil, es por ello que se habla de una hipertrofia de la función económica posterior a ese período. Las limitaciones económicas son parte de la cotidianeidad de muchas familias cubanas, cuyas rutinas cotidianas giran en gran medida alrededor de la subsistencia.

- **Función Cultural:** La familia constituye el primer grupo de socialización. Es la encargada de la transmisión cultural transgeneracional, de valores

y pautas de comportamiento. La familia socializa en el contexto de una cultura y, por supuesto, establece estilos de vida, intereses y proyectos muy vinculados a los valores y productos culturales imperantes. En dependencia del nivel cultural o educacional de los padres así será la socialización de los niños a edades tempranas. Su interés por el deporte, por la música, por la ciencia, por la lectura va a depender de cuáles prioridades den los padres en la educación de los niños y el interés que muestren estos en ofrecer opciones culturales a sus hijos.

- **Función Afectiva:** la función afectiva tiene dos aristas muy importantes:
 - a. El brindar afecto de diferentes formas y maneras entre la pareja, a los hijos, entre padres e hijos, entre hermanos, entre abuelos y nietos; y cuando decimos afecto, estamos hablando de toda una gama de sentimientos y manifestaciones conductuales de aprecio, respeto y valoración.
 - b. Ofrecer apoyos y ayudas mutuas de diversas maneras como apoyos instrumentales, emocionales, materiales y económicos.

El afecto constituye el vehículo a través del cual se ejerce el resto de las funciones como es el caso de la función biosocial y educativa fundamentalmente. El afecto en la familia es el medio de existencia de las relaciones entre sus miembros.

La satisfacción de las necesidades afectivas que ocurre a nivel familiar permite el desarrollo de la confianza básica, la seguridad y la autoestima en el niño, además de que constituye la base de la estabilidad psicológica y el desarrollo sano de la personalidad.

La falta de estos apoyos cuando no están presentes puede ser el escenario para muchos trastornos emocionales en las personas como la depresión, la esquizofrenia, entre otros trastornos.

La familia de origen (constituida por los abuelos) por ejemplo, se erige como apoyo importante de la familia creada por los hijos adultos. Las ayudas familiares pueden ser, tanto de índole económica, material o espiritual, todas ellas ofrecen contención y apoyos para tolerar las exigencias provenientes del propio proceso de su desarrollo, de los otros grupos e instituciones y de la vida social en la cual la familia se encuentra inmersa. El apoyo que brinda un familiar cuando cuida el enfermo, cuando acompaña a recibir malas noticias y a pasar malos ratos, como por ejemplo, frente a métodos médicos cruentos e invasivos, ante una enfermedad o cuando colabora con la rehabilitación de las secuelas que dejó alguna enfermedad, es imprescindible para afrontar las situaciones difíciles en la vida.

En nuestro país las familias tienden a cumplir más cabalmente la función afectiva como apoyos que como expresión de sentimientos positivos de cariño y ternura. Así podemos encontrar padres posteriores a la separación que atienden a los hijos materialmente y no afectivamente. También madres o abuelas que cumplen funciones instrumentales de cuidado, higiene, protección, sin embargo, descuidan los mensajes afectivos de aprobación y elogio, muy necesario para la autoestima.

Vale aclarar que no siempre la familia es fuente de apoyo y amortiguadora de estrés, es a menudo generadora de estrés en sí misma. Muchos de los casos de estrés a nivel individual se encuentran en la desarmonía y la

falta de apoyo familiar. El individuo necesita y anhela el apoyo familiar y la ausencia de este, le genera frustración y soledad.

Los padres pueden ser tiernos y cariñosos con sus hijos y manifestarse incapaces de reconocerlos o valorarlos adecuadamente. Pero también puede ocurrir lo contrario, siendo entonces el plano emocional el que registre el fracaso de las funciones parentales. Es el caso de los padres distantes, rechazantes u hostiles con sus hijos, porque los perciben como obstáculos para su propia realización individual o como aliados del otro en una situación de desarmonía conyugal. Las carencias afectivas en la relación con un progenitor, pueden ser compensadas por el otro, pero no siempre se producen o son suficientes. En cualquier caso, una personalidad madura no puede construirse sin los aportes emocionales del afecto, que son el cariño y la ternura.

- **Función Educativa:** La función educativa se desarrolla en un escenario familiar que lo conforman los padres a partir de la selección de los elementos que ofrece la cultura y que ellos consideran favorecedores para el logro de las metas educativas que se tracen, según concepciones sobre el desarrollo y la educación de los hijos.

La función educativa tiene una doble vertiente: protectora y normativa. Una buena acomodación del individuo a la sociedad resulta fundamental para la supervivencia, y en gran medida es responsabilidad de los padres, un acoplamiento adecuado de protección y normatividad. Pero, eventualmente, una y otra pueden fracasar, tanto por defecto como por exceso. La personalidad del niño será susceptible, entonces, de acusar las consecuencias negativas.

El desarrollo psicológico adecuado del niño y la funcionalidad familiar dependen en gran medida del equilibrio que se establezca entre autoridad, amor, confianza y comunicación por parte de ambos padres.

Podríamos esclarecer algunos componentes de la función educativos para su mayor conocimiento:

- La crianza: se refiere a la alimentación y los cuidados que garantizan la supervivencia, efectividad en los roles parentales y las demostraciones de afecto. Dentro de la crianza se encuentran funciones de adiestramiento como formación de hábitos de sueño, alimentarios, de control de esfínter, de estudio.
- El apoyo y protección psicosocial: Facilita la adaptación de los miembros de la familia a los eventos del medio social. La familia es la encargada de adaptar al niño al círculo infantil, a la escuela, a su círculo de amiguitos y amiguitas. La familia crea las condiciones para proteger al niño de accidentes, de contraer enfermedades, de peligros y amenazas externas.
- La socialización: relacionada con la transmisión de pautas culturales, la formación de valores, la adquisición de la identidad personal, familiar, social y de género, favorecidas por el carácter de las relaciones interpersonales en la familia, que poseen un marcado componente afectivo mediante el cual se garantizan los procesos de identificación del niño con aquello que le transmiten los adultos. A través de la socialización se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en el manejo de situaciones que aparecen en el medio.

La familia es capaz de satisfacer las necesidades formativas en mayor medida que cualquier otra institución, puesto que establece una relación educativa con la descendencia de carácter duradero y estable. La educación familiar no se detiene a lo largo del tiempo, pero los códigos comunicativos y estilos relacionales deben modificarse en función de la etapa del ciclo vital que se atravesase.

La educación familiar funciona mediante la imitación y observación del modelo de conducta que representa el adulto y se auxilia de gestos, hábitos, discursos, muestras de afecto. En el ejercicio de la función educativa tradicionalmente se ha asociado a las madres con una mayor permisividad y tolerancia, mientras que al padre se le identifica con la autoridad; aunque en la práctica cotidiana se ha comprobado que las madres implementan con mayor frecuencia las estrategias disciplinarias concretas, mas si tenemos en cuenta que existen familias donde la madre biológica constituye el centro de la dinámica familiar, como es el caso de las familias monoparentales femeninas o reensambladas con hijos de matrimonios anteriores.

Tal representación de la maternidad como el amor y el padre como la ley o la autoridad, se corresponden con las asignaciones de la sociedad patriarcal relativas a los roles genéricos y parentales. El análisis de la función educativa de la familia no puede hacerse a partir de la revisión del cumplimiento de cada función de manera independiente, sino de las relaciones entre estas y lo que aportan al desarrollo integral de la personalidad.

La función educativa de la familia puede ser descuidada incluso cuando se atienden las restantes. Actualmente a muchos niños se le satisfacen sus necesidades materiales, sin embargo, acuden a la escuela con carencias en su núcleo básico de socialización que le impiden enfrentarse con éxito al aprendizaje. Los padres tienden a delegar la responsabilidad de la educación de sus hijos a los maestros, que cada vez están más sobrecargados. Se le exige a la escuela que además de instruir forme hábitos, valores, comportamientos, o sea, que supla el papel de educadores de los hijos.

La ineficiencia en la educación puede tener su génesis en la tendencia de los padres a ser permisivos, a figurar como el mejor amigo de los hijos sin ejercer la autoridad o a sentirse con exceso de responsabilidades familiares. A este fenómeno se le conoce como *crisis de la autoridad familiar*, que supone en primera instancia un rechazo a la posibilidad de ocuparse personalmente de la autoridad en el ámbito familiar del que se es responsable. La desaparición de toda forma de autoridad en la familia tributa en inseguridad para la descendencia, que carece de referentes cercanos para el desempeño de sus roles futuros como padre/madre, esposo(a), etcétera.

La función educativa se ejecuta mediante la implementación de diferentes estrategias disciplinarias y pautas educativas, que pueden vincularse a la inducción —explicación de normas, uso del razonamiento— o a la afirmación del poder parental —uso de castigo físico, amenazas verbales y técnicas coercitivas, etcétera.

En la cotidianidad familiar dichos modelos se traducen en estilos o métodos educativos concretos, que son los procedimientos mediante los cuales se ejerce la autoridad sobre el sujeto en el proceso formativo.

A los padres democráticos y afectivos les es más fácil educar, pues la autoridad no la imponen sino que la conquistan poco a poco a base de

respetar a los hijos y conducirlos desde su propio ejemplo y actitud ante la vida.

Aunque la familia no es el único agente de socialización, ya que también socializa la escuela, los amigos, los grupos formales e informales y sobre todo en los tiempos actuales, los medios de comunicación, su función socializadora se mantiene y de modo bastante estable, durante largos períodos de tiempo. La familia influye en la socialización de modo directo, aunque muchas veces de un modo espontáneo, no intencional, ni formal, ni plenamente consciente, y actuando siempre de modo indirecto, como filtro de otros agentes socializadores.

Ciclo de vida familiar

La familia es un grupo que evoluciona acorde a los cambios del contexto social, al mismo tiempo que a partir de los cambios evolutivos de sus miembros. Son a estas etapas o períodos que se ha denominado ciclo de vida familiar. Para su estudio ha sido subdividido por diferentes autores en cuatro etapas fundamentales que a su vez pueden ser subdivididas en momentos evolutivos específicos. Estas etapas son las siguientes:

Cada etapa del ciclo vital la van a caracterizar un conjunto de tareas o funciones derivada del estatus y de los roles principales que juegan los miembros de la familia. De igual forma se describen una serie de conflictos que frecuentemente se presentan en la familia y que si se conocen de antemano, es posible prevenirlas. Estos conflictos se denominan Crisis de desarrollo. Estas crisis son previsible. Surgen no solo asociadas a factores temporales, sino a factores biológicos, sociales o a cambios en la estructura familiar.

CONSTITUCIÓN	INICIO MATRIMONIO	FIN NACIMIENTO DEL PRIMER HIJO
Extensión	Nacimiento primer hijo	Primer hijo sale del hogar
Contracción	Primer hijo sale del hogar	Muerte del primer cónyuge
Disolución	Muerte del primer cónyuge	Muerte del segundo cónyuge

Obviamente las etapas no son universales y la edad en que comienzan, su duración, sus características y el modo de desempeñar las tareas propias de cada una, vienen definidas por cada cultura.

Esta clasificación denomina las etapas según la tarea fundamental que se realiza en ella enfatizando los roles de cónyuges, padres e hijos.

TABLA 1

FASE	TAREAS	CONFLICTOS	PROBLEMAS
1 ^{RA}	Separación de la familia de origen. Constitución de la nueva familia.	Conflicto de lealtad. Clarificar nuevos roles.	Sobreinvolucración de uno de los esposos con sus padres en contra del otro esposo. Regreso a la familia de origen.
2 ^{DA}	Balance entre responsabilidades maritales y parentales. Solidificación del matrimonio.	Conflicto e intereses entre esposos e hijos.	Exceso de dedicación a los hijos en detrimento del matrimonio. Exceso de dedicación al matrimonio en detrimento de los hijos.
3 ^{RA}	Construcción de la independencia entre padres e hijos.	De separación.	Hijos y padres sobreinvolucrados abogando la independencia mutua.

TABLA 1 (Continuación)

FASE	TAREAS	CONFLICTOS	PROBLEMAS
4 ^{TA}	Padres se convierten en pareja nuevamente. Hijos adultos tienen una nueva familia independiente Rol de abuelo(a).	Individualidad. Nido vacío.	Dependencia excesiva de los padres. Hijos estimulados a salir fuera, a estar por su cuenta demasiado temprano.
5 ^{TA}	Elaboración del duelo. Hijos adultos asumen responsabilidades por los padres.	Duelo incompleto.	Incapacidad de establecer valoraciones afectivas que alivien el duelo. Sobreprotección con el miembro sobreviviente.

En resumen el análisis permite la consideración de varios etapas de ciclo vital que se superponen en una misma familia produciendo una complejidad y variedad de intereses, necesidades, roles, tareas, funciones y posibles conflictos que caracteriza la familia multigeneracional.

Existe una gran variedad de familias que se escapan a los casos típicos y requieren de valoraciones más integrales.

PERÍODO DE GALANTEO	• Esta etapa da paso al matrimonio.
MATRIMONIO	• Conjunción de dos familias. • Se crea una red de sistemas.
HIJOS	• Con el nacimiento de los hijos, se asumen nuevos roles.
PERÍODO INTERMEDIO	• Más de 15 años de casados.
DESTETE DE LOS PADRES	• Nueva relación de la pareja.
RETIRO	• Las personas se retiran de su vida laboral.

Tipos de familia.

Sucesos inesperados que provocan crisis imprevisibles o accidentales

- **Enfermedades prolongadas:** Estas obligan o no, a una internación. Tienen como común denominador el hecho de que dejan “fuera de acción” a la persona enferma. Esta no puede cumplir su rol dentro de la familia (de trabajo o de estudio) y necesita del resto de la familia, y a veces de los amigos o vecinos, para su cuidado y tratamiento.
- **Accidentes graves con convalecencias prolongadas:** Es una situación semejante a la anterior, a veces cargada de dramatismo porque el accidente es un instante, pero las alternativas de la rehabilitación forman parte de un proceso prolongado.
- **Pérdida del trabajo o disminución sensible de los ingresos de la familia:** Culturalmente la estabilidad laboral representa una seguridad para las personas y el grupo familiar que constituyen. Es muy frecuente que una pareja realice sus proyectos de matrimonio, cuando uno de ellos o ambos consiguen esta ansiada estabilidad en los ingresos. La familia de origen de

los miembros de esta pareja pueden sugerir, recomendar y/o amenazar, mostrando la necesidad de que el camino a emprender se realice con propios recursos. Cuando no se puede contar con dichos recursos se pierde la autonomía, y la dependencia de la pareja o de la familia es un hecho penoso con el cual es difícil convivir.

- **Fallecimientos:** Un fallecimiento siempre resulta un acontecimiento doloroso en la familia, y normalmente evoca en todas las personas, los mismos sentimientos (pena, dolor, tristeza) y pensamientos (confusión, desamparo, vulnerabilidad, necesidad de revisar los proyectos personales y familiares). En general y en particular las “cosas han cambiado” y las personas deben cambiar. Estos sentimientos y pensamientos seguramente tendrán variaciones de acuerdo a la edad, a la afinidad, a la proximidad afectiva y al rol que tenía asignado este exmiembro, en la organización de la familia nuclear.
- **Infidelidad:** Es también una pérdida, en algún sentido comparable con la muerte. Porque “mueren” ciertos valores que hicieron a la estructura invisible de la pareja (la confianza, el respeto, etc.) y tiene un sello de agravio personal para quien comúnmente se siente traicionado. La cultura es un factor de suma importancia en la resolución de estos conflictos. La nuestra ha llevado estas situaciones al terreno del género, permitiendo que a los hombres se les disculpe la infidelidad por el hecho de ser hombres. Por otra parte, se educa a la mujer en un plano de igualdad de oportunidades, pero el doble mensaje cultural le propone que tolere aquello que es definido como una desigualdad.
- **Mudanzas (cambios de domicilio):** Se pierde el contexto en donde la familia desarrolla sus actividades, el barrio, los vecinos, los proveedores habituales. Se deben modificar los recorridos mínimos, para ir a la escuela, para hacer las compras. Es decir, se cambian las relaciones y los movimientos que hacen a todas las cuestiones cotidianas.
- **Migraciones:** No solo se pierde el barrio, se puede perder la cultura. Las crisis son más intensas y profundas cuando la migración es obligada.
- **Discapacidad:** Si a la crisis evolutiva que implica el nacimiento, le agregamos el hecho de que el nuevo integrante nace con una discapacidad, estamos sumando un motivo más de estrés.

Estos eventos suelen generar lo que ha solido denominarse como **Crisis Paranormativas** o no transitorias derivadas del enfrentamiento de acontecimientos accidentales.

La funcionalidad y la disfuncionalidad familiar

La funcionalidad de la familia es un concepto que está relacionado con el buen funcionamiento familiar. Sin embargo ya hemos visto que el buen funcionamiento de la familia depende de muchos factores y que estos no permanecen estables a lo largo del tiempo sino que cambian en función de los retos y desafíos a que la pareja se enfrenta en un inicio como pareja y, posteriormente, después que vienen los hijos como familia. Existen muchos criterios en relación a qué es una familia funcional y cuáles son los procesos que permiten que una familia funcione bien a lo largo de su ciclo vital, o en su defecto, falle la unión de la pareja o se deteriore la parentalidad poniéndose en riesgo procesos tan importante como: la autonomía y el desarrollo de sus miembros, la salud de los mismos, así como

la satisfacción subjetiva de la pareja, los hijos y otros adultos de pertenecer a la familia. Entonces una familia funcional logra mantener una relación adecuada entre estabilidad y cambio, entre autonomía y pertenencia y entre salud y bienestar.

No podríamos decir que existen familias totalmente funcionales ni que existan familias totalmente disfuncionales. Tampoco que la funcionalidad en una etapa garantiza necesariamente la funcionalidad en otra. Es probable que una familia atraviese una etapa sin dificultad y por algunas razones, en un momento determinado, se estanque en una crisis difícil de resolver.

Las familias funcionales sanas o nutridoras

Todas las familias tienen sus fortalezas y recursos, quizá esto sea lo que en el plano psicológico define la necesidad y la permanencia de la familia a pesar de las crisis y los desmembramientos o separaciones. La familia dispone de tres tipos de recursos:

- Los recursos personales.
- Los recursos familiares.
- Los recursos sociales y comunitarios.

Con relación a los recursos personales estamos hablando de las características de sus miembros. Dentro de los recursos personales tenemos:

- Los conocimientos y habilidades adquiridos inicialmente por la pareja y otros adultos. Afortunadamente en nuestro país las personas tienen un nivel educacional alto.
- Los rasgos de personalidad: Los rasgos como el optimismo, el sentido del humor, la autoestima alta, la seguridad en sí mismo, constituyen fortalezas para vivir en familia.
- La salud física y emocional de sus miembros. Mientras más sanos están los miembros de la familia más potencialidades tienen que esta funcione bien.

Los recursos familiares relacionados con:

- La Organización familiar que incluye cómo se organiza la familia para la convivencia; el liderazgo compartido por los padres; y las fronteras o límites familiares y generacionales claramente definidas.
- La Cohesión del sistema familiar. El grado de unión, confianza, aprecio, y respeto que existe entre los miembros de la familia. La cohesión familiar podría ser definida como la calidad de los vínculos emocionales que los miembros poseen unos con los otros, y puede ser medida por el tiempo de contacto, el tipo de vínculo, la cohesión, los amigos en común, el espacio dividido, la toma de decisión en conjunto, los intereses compartidos y la cantidad de recreación común.
- La Adaptabilidad que es la capacidad de la familia para afrontar y superar los obstáculos que amenazan su subsistencia. Se refiere a la capacidad de la familia de cambiar sus estructuras de poder y las reglas de relaciones, en respuesta a las situaciones estresantes de lo cotidiano. Esa clase de comportamientos incluye la asertividad de los miembros, el control, la disciplina, los estilos de negociación y, como hemos dicho antes, las reglas de la relación.

Los Recursos Comunitarios: Incluyen un rango amplio de servicios concretos como la escuela, los servicios de salud o de bienestar social, así como las políticas de Estado orientadas a la protección y atención de la familia.

- Las Redes de personas con quienes la familia mantiene contacto, pueden ser una fuente muy importante de apoyo social en los momentos en que se requiere ayuda. El aislamiento social aumenta la vulnerabilidad de las personas y de las familias para afrontar los momentos difíciles.

No siempre la familia está preparada o cuenta con los recursos para cumplir este papel. Puede tener dificultades para ello ya sea por carencias emocionales, económicas o problemas graves de salud. En estas circunstancias constituye una ayuda imprescindible contar con otras redes de apoyo de instituciones o sociales con vistas a que la familia no quede abandonada a sus propios recursos cuando son escasos.

Las familias multiproblémicas son familias de escasos recursos, personales, familiares y que acceden poco a las coberturas de apoyo social. De ahí el nombre de multiproblémicas. Por lo general, cuando confluyen una serie de factores negativos como problemas de salud, bajos niveles educacionales, escasos recursos económicos, aislamiento social, se producen graves problemas en la familia constituyéndose en grupos de riesgos.

Una familia funcional o nutridora se caracteriza por:

- La estructura se caracteriza por ser flexible, con límites claros entre sus miembros y demarcaciones nítidas entre los subsistemas de la pareja, de hermanos y de las relaciones padres-hijos.
- Tolerancia a los cambios: los cambios no son amenazantes; la angustia se considera como una señal de que algo hay que cambiar.
- Existe una jerarquía clara de poder, con el liderazgo de los padres sobre los hijos, pero con una relación democrática y participativa entre ellos con tendencia al diálogo franco y no a la intimidación. No se requiere una lucha por el poder, hay un sistema claro de reglas y se comparten las tareas familiares.
- El desarrollo individual es muy importante como también lo es el funcionamiento total de la familia. La pareja estimula sus propios desarrollos al mismo tiempo que se trata de incentivar la autonomía de la familia. Son familias que están más al servicio de los crecimientos que de fomentar las dependencias, fusiones o apegos excesivos. Cuando ese proceso ocurre se desarrolla la habilidad para aceptar las separaciones y las pérdidas.
- Hay libertad de comunicación, se puede ser abierta y vulnerable, tanto los padres como los hijos pueden equivocarse sin desarrollar una imagen negativa de sí mismo.
- Se conforma un clima emocional donde los miembros pueden estar cómodos, sentirse seguros, pueden ser ellos mismos aun cuando existan desacuerdos e incertidumbres.
- Los acuerdos son el resultado de compromisos y negociaciones en un clima libre de intimidaciones y chantajes emocionales.
- En las familias funcionales es fácil una expresión abierta de los sentimientos, del afecto, del humor, la ternura, la calidez, la esperanza y el optimismo.

Existe un tono emocional positivo y también pueden expresar sentimientos negativos, así como comunicar sus necesidades, cuidando de no dañar al otro.

- Debido a la estrecha relación que existe entre los miembros de la familia, se presenta a menudo una visión compartida del mundo. Esta visión tiene que ver con los valores que a manera de mito o paradigma familiar van desarrollando fruto de sus interacciones, creencias comunes sobre la moral, la ética, la estética. Sin embargo, los valores para estas familias no representan camisas de fuerza o constructos rígidos sin congruencia con las demandas de la realidad. Aceptan el paso del tiempo y las valoraciones que traen los hijos del contexto social.
- Las familias funcionales se adaptan más fácilmente a los cambios a lo largo del nacimiento, desarrollo y envejecimiento y sobre todo a la partida de los hijos.
- Igualmente son muy importantes para la familia los contactos significativos con el afuera con el mundo social con las instituciones.

Activando la lectura

Cuestionario para padres

1. *¿Le oculta usted los problemas graves a su hijo?*
 Sí No
2. *¿Discute usted abiertamente sus errores?*
 Sí No
3. *¿Mira su hijo más de doce horas de TV semanales?*
 Sí No
4. *¿Tiene usted un ordenador en su hogar?*
 Sí No
5. *¿Se considera usted una persona optimista?*
 Sí No
6. *¿Ayuda usted a su hijo a cultivar amistades?*
 Sí No
7. *¿Controla usted el contenido violento de los programas de TV y los videojuegos de su hijo?*
 Sí No
8. *¿Pasa usted 15 minutos por día o más con su hijo en juegos o actividades no estructurados?*
 Sí No
9. *¿Tiene usted formas claras y coherentes de disciplinar a su hijo y de hacer respetar las normas?*
 Sí No

10. *¿Participa usted de forma regular en actividades de servicio a la comunidad con su hijo?*
 Sí No
11. *¿Es usted veraz y sincero con su hijo, incluso con respecto a temas dolorosos como una enfermedad o una pérdida?*
 Sí No
12. *¿Le enseña usted a su hijo a relajarse como una forma de enfrentar el estrés, el dolor o la ansiedad?*
 Sí No
13. *¿Interviene usted cuando su hijo experimenta dificultades para resolver un problema?*
 Sí No
14. *¿Celebran reuniones familiares regulares?*
 Sí No
15. *¿Insiste usted en que su hijo siempre exhiba buenos modales con los demás?*
 Sí No
16. *¿Se toma usted tiempo para enseñarles a su hijos a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, inclusive sus problemas?*
 Sí No
17. *¿Es usted flexible con los hábitos de estudio y la necesidad de organización de su hijo?*
 Sí No
18. *¿Alienta usted a su hijo a seguir esforzándose aun cuando se queje de que algo es demasiado difícil o inclusive cuando fracasa?*
 Sí No
19. *¿Insiste usted en que su hijo mantenga una dieta saludable y un ejercicio diario?*
 Sí No
20. *¿Confronta usted a su hijo cuando sabe que no dice la verdad aun en una cuestión menor?*
 Sí No
21. *¿Respeta usted la intimidad de su hijo, aun cuando sospecha que está haciendo algo perjudicial para sí mismo y para los demás?*
 Sí No
22. *¿Deja usted que el profesor de su hijo maneje problemas de motivación en la escuela sin su participación?*
 Sí No

23. *¿Cree usted que debería ser más tolerante con los problemas de sus hijos porque usted tiene los mismos o similares?*
 Sí No
24. *¿Deja usted tranquilo a su hijo si no quiere hablar algo que lo irrita o que lo perturba?*
 Sí No
25. *¿Cree usted que todo problema tiene una solución?*
 Sí No

**Claves para entender
las respuestas al cuestionario**

1. **No.** La mayoría de los psicólogos piensan que los padres no deberían ocultar los problemas graves a sus hijos más pequeños. Los niños son mucho más flexibles de lo que se piensa y se benefician con explicaciones realistas de los problemas.
2. **Sí.** Para volverse realistas en su pensamiento y sus expectativas, los niños deben aprender a aceptar, tanto los atributos positivos como los defectos de sus padres.
3. **No.** El niño promedio mira en realidad 24 horas de televisión semanales, y esto es demasiado. Esta actividad pasiva hace muy poco para promover la inteligencia emocional. Los programas violentos de TV son particularmente problemáticos para los niños que tienen dificultades para controlar su ira.
4. **Sí.** Hace un tiempo se creía que los ordenadores y los juegos para ordenador ejercían una influencia perjudicial sobre el desarrollo social del niño, pero parece ser que lo opuesto es la verdad. Los niños (y los adultos) están encontrando nuevas maneras de utilizar la informática y los servicios on-line (Internet), que en realidad aumentan las capacidades intelectuales del niño.
5. **Sí.** Los estudios muestran que los niños que son optimistas son más felices, tienen más éxito en la escuela y son realmente más saludables desde el punto de vista físico. La forma fundamental en que sus hijos desarrollan una actitud optimista o pesimista es observándolo y escuchándolo a usted.
6. **Sí.** Los investigadores en el campo del desarrollo infantil creen que tener un “mejor amigo”, particularmente entre los 9 y los 12 años constituye un hito de desarrollo crítico en el aprendizaje para tener relaciones íntimas. La enseñanza de las capacidades para cultivar amistades debería comenzar apenas su hijo comienza a caminar.
7. **Sí.** Aunque no existe una prueba clara de que mirar programas violentos de televisión o jugar con videojuegos violentos conduzca a los niños a la agresividad, sí puede decirse que los desensibiliza en cuanto a los sentimientos y las preocupaciones de los demás, es decir en cuanto a la empatía.
8. **Sí.** Lamentablemente, los padres de hoy pasan cada vez menos tiempo con sus hijos. Dedicar un tiempo determinado para jugar con los niños más pequeños y en actividades no estructuradas con los hijos mayores, mejora su imagen y autoconfianza.

9. **Sí.** Los padres autorizados podrían prevenir un número significativo de problemas experimentados actualmente por los niños. Ser padres en forma autorizada combina el estímulo con la disciplina coherente y apropiada. Muchos expertos creen que los padres totalmente permisivos son la causa de un número creciente de problemas de la niñez, incluyendo la conducta provocativa y antisocial.
10. **Sí.** Los niños aprenden a preocuparse por los demás haciendo, no simplemente hablando. Las actividades de servicio a la comunidad también enseñan a los niños muchas capacidades sociales y los ayudan a mantenerse alejados de los inconvenientes.
11. **Sí.** Muchos padres ocultan la verdad para proteger a sus hijos del estrés y preservar la inocencia de su niñez, pero en realidad esto produce más daño que bien. Los niños que no han aprendido a enfrentar efectivamente el estrés se tornan vulnerables a problemas más graves cuando crecen, en particular en sus relaciones.
12. **Sí.** Usted puede enseñar formas de relajación incluso a niños de 4 o 5 años. Esto no los ayudará a enfrentar los problemas inmediatos, pero puede ayudarles a vivir más tiempo y de manera más saludable.
13. **No.** Surge de las investigaciones, que los niños pueden resolver problemas mucho antes de lo que solía pensarse. Cuando sus hijos aprenden a resolver sus propios problemas, adquieren confianza en sí mismos y aprenden capacidades sociales importantes. Esto no excluye que se le ayude en segundo término, si la magnitud del problema lo hace necesario.
14. **Sí.** Los niños utilizan los modelos como la forma individual más importante para aprender capacidades emocionales y sociales. Las reuniones familiares son una forma ideal de enseñarles a resolver problemas y a funcionar en grupo.
15. **Sí.** Los buenos modales son fáciles de enseñar y extremadamente importantes para la escuela y el éxito social.
16. **Sí.** Un número creciente de estudios muestran que el sentido del humor no solo constituye una capacidad social importante, sino que representa también un factor significativo para la salud mental y física de un niño.
17. **No.** Es necesario ser flexible en muchos aspectos, pero no en cuanto a los hábitos de estudio y las capacidades de trabajo. Para tener éxito en la escuela y más tarde en el trabajo, sus hijos necesitan aprender autodisciplina, manejo del tiempo y capacidades de organización.
18. **Sí.** Uno de los ingredientes más importantes para convertirse en un gran realizador es la capacidad de superar la frustración y mantener un esfuerzo persistente frente al fracaso. En general, los padres no les exigen un esfuerzo suficiente a sus hijos.
19. **Sí.** Además de los beneficios físicos obvios de una buena dieta y del ejercicio, un estilo de vida saludable desempeña un papel importante en la bioquímica del cerebro en desarrollo de su hijo.
20. **Sí.** La comprensión de la sinceridad se modifica en los niños a medida que crecen, pero en el marco familiar, se debería poner siempre el acento en el hecho de ser veraces.
21. **No.** Cuando uno educa a los niños, la intimidad y la confianza van de la mano. A cualquier edad, los niños deberían comprender la diferencia entre lo que puede mantenerse privado y lo que usted debe saber.

22. **No.** La motivación empieza por casa. Cuanto más participen los padres en la educación de sus hijos, tantas más probabilidades tendrán los niños de tener éxito.
23. **No.** No resulta sorprendente que los niños tengan a menudo los mismos problemas que sus padres. Si usted está luchando contra temas serios como la depresión o el mal carácter, debería buscar formas de cambiar, tanto su propio comportamiento como el de su hijo.
24. **No.** A muy pocos niños les gusta hablar de lo que los perturba, pero desde la perspectiva de la inteligencia emocional, usted debería alentar a sus hijos para que hablen de sus sentimientos. Hablar de los problemas y utilizar palabras para los sentimientos puede cambiar la forma en que el cerebro de un niño se desarrolla, formando vínculos entre la parte emocional y la parte pensante del cerebro.
25. **Sí.** Se les puede enseñar a los niños, así como a los adolescentes y adultos, a buscar soluciones en lugar de dilatar los problemas. Esta forma positiva de ver el mundo puede mejorar la confianza en sí mismo y las relaciones de su hijo.

¿Qué quiere decir que nos parecemos a nuestros tiempos?

Daybel Pañellas Álvarez

Utilizar una frase del refranero popular para introducir el tema que debo desarrollar resulta encantador, en tanto permite, desde “la primera vez” intentar transmitir la idea de que trabajamos con subjetividades sociales, redimensionadas —no la de un sujeto, ni la suma de ellos—. Trabajamos también con el pensamiento cotidiano, con ese sentido común que tantos comportamientos regula.

Como ciencia que somos, no legitimamos el pensamiento cotidiano para explicar los hechos, sino lo explicamos desde un conjunto de métodos, técnicas, teorías; sin embargo, pensamientos y acciones cotidianas sí constituyen para nosotros síntomas y síndromes sociales.

La Psicología Social, es una ciencia “puente”, que establece la continuidad entre los fenómenos individuales y colectivos. Individuo y sociedad no son dos entes aislados e independientes sino dos constructos interdependientes que se conforman el uno al otro. Lo individual existe en lo social y lo social no es una abstracción, está compuesto por las individualidades. Moscovici, un famoso psicólogo social, ante la pregunta ¿quién socializa al individuo?, agrega ¿quién socializa a la sociedad?

Un espacio por excelencia de la Psicología Social, es el grupo. Ortiz utiliza una frase que me parece muy ilustrativa “el grupo es uno de los sistemas más importantes con los que cuenta la sociedad para inscribirse en los individuos, del mismo modo que pueden utilizar los individuos a los grupos para inscribirse en la sociedad. El grupo, como construcción activa de individuos sociales en interacción, da lugar a la producción de significados cognitivos y simbólicos, como también posibilita la construcción de la identidad social, las relaciones intragrupal e intergrupales y los elementos de la estructura grupal, así como el conjunto de sus procesos”.

Cuando se habla de los grupos en Psicología Social, hay una amplia tradición de trabajos con los grupos pequeños, donde el énfasis radica más en los individuos, que en el grupo en sí. Ejemplo de este tipo de análisis lo constituyen los diseños experimentales de Sheriff, Ash, Milgram (materiales en video sobre estos trabajos pudieron ser disfrutados en el encuentro titulado: Por qué la gente hace lo que hace). Sin embargo, la Psicología trabaja también con los grandes grupos, y desde ahí se explican los movimientos sociales, los procesos de discriminación y prejuicios, las identidades sociales; las representaciones sociales, etcétera.

Un conjunto de individuos —en una parada de guaguas, en la playa, en una cola— no es un grupo (para la psicología). El grupo para la psicología aparece allí donde, además de un conjunto de personas, existe un sentido de pertenencia y/o referencia; necesidades comunes, comunicación, interdependencia, estruc-

tura (estos últimos serían discutibles para los grandes grupos pero eso no será objeto de análisis en esta ocasión). En resumen, existe un Yo en relación con el grupo y/o un Nosotros en relación con el grupo.

Otro famoso refrán podemos utilizar: *Dime con quién andas y te diré quién eres*. Destacando en la sabiduría popular la experiencia e intuición con respecto a que los grupos constituyen un agente de influencia, dígase un agente de modificación y regulación comportamental.

¿Cómo tiene lugar esta influencia?

De inicio, roles y normas son dos conceptos grupales que se relacionan con su estructura y organización; y existen justamente para regular la conducta de los miembros del grupo.

Los roles son “papeles, guiones”, modelos conductuales que se originan al interno de los grupos y guardan una inevitable relación con el estatus. Son comportamientos asumidos por los miembros del grupo y que tienen un significado funcional para su dinámica. Por eso la frase “todos somos importantes”. Los roles también apuntan a la relación, lo que significa que existe siempre un rol en relación con otro: maestro-estudiante; padres-hijos; sádicos-masoquistas, etcétera.

Son un concepto relacional, lo que significa que son un constructo que existe siempre en relación con otro.

Para desempeñar un rol, influyen varios factores, todos importantes a tener en cuenta para que el papel se desempeñe de manera que la obra (la actividad del grupo) resulte exitosa. De ahí que estos factores tienen que ver con todas las partes implicadas (el lugar en el que se desarrolla la actividad y su ambiente general; las propias características de la persona que desempeña el rol; el conocimiento que tengan las personas del contenido de su rol y las expectativas del resto de los miembros del grupo). Por ejemplo, un coordinador de actividades recreativas en la comunidad. ¿Es el mismo coordinador en Buenavista que en Víbora Park? Seguramente no... No es el mismo ambiente físico, ni cultural, ni tiene las mismas demandas la comunidad; según sea la persona en el rol le colocará más entusiasmo, más preocupación, más responsabilidad, etc.; ¿dónde está escrito lo que hace un coordinador de actividades recreativas? Eso puede influir en la espontaneidad... (lo cual no suele ser lo más sano) y luego, ¿qué espera el resto de los vecinos de la comunidad del coordinador: que proponga actividades o que coordine lo que ellos propongan? ¿Que los deje tranquilos y haga lo que tenga que hacer en las fechas significativas? ¿Que se ocupe de lidiar con los problemas del barrio? ¿Que sea respetuoso y más bien distante o que se la pase “metido en las casas”? En fin... Ponga usted mismo otros ejemplos.

Las normas son “reglas, leyes a seguir”. Definen lo que se espera que las personas cumplan dentro del grupo, es por ello que generan una presión psicológica para cada uno de sus miembros, de ahí que regulan el comportamiento pues constituyen marcos comunes de referencia. Tienen siempre un rango aceptado de desviación, aunque este varía en función del tipo de tarea, del grupo y del propio estatus de cada uno de sus miembros. La desviación de la norma puede ser sucedida por un castigo.

La hora de llegada a una institución; lo que se puede decir y lo que no; el modo de vestir; con quién se puede tener relaciones y con quién no, se encuentran entre las normas.

Justo por formar parte de la estructura grupal, las normas son necesarias, y no hay grupo sin normas —o al menos grupos que puedan funcionar adecuada-

mente—. La norma no significa imposición, inflexibilidad; deben ser compartidas y discutidas por los miembros del grupo. Y deben responder a las necesidades del grupo, no son caprichosas.

Tienen la función de contribuir al mantenimiento del grupo y su locomoción hacia el cumplimiento de la tarea. Su función no es reprimir a los miembros del grupo.

Otro modo desde el que se ejerce influencia en la vida cotidiana —bien desde el espacio interpersonal, intragrupal o intergrupala— es desde las bases de poder. Y toda relación social supone una asimetría de poder en un momento o en otro. Fueron French y Raven quienes ya desde 1959 establecieron seis bases de poder:

El poder informativo el cual viene a corroborar la famosa frase “la información es poder”. Se produce básicamente ante situaciones de incertidumbre, falta de información que generan incomodidad para los individuos. El agente de influencia resulta “más eficiente” en la medida en que domine también las leyes de la comunicación persuasiva.

El poder de recompensa y el poder coercitivo relacionados con aquel que posee recursos y posibilidades para recompensar o castigar al sujeto por la realización de determinada conducta en la dirección deseada por el agente de influencia.

El poder de experto está basado en el reconocimiento que hace el sujeto sobre el cual se ejerce la influencia de que el agente de influencia posee los conocimientos y la experiencia requeridos que le permiten actuar como tal.

El poder de referencia está basado en la identificación que exista o que desee tener un individuo o grupo con el agente de influencia. El poder referente, por tanto, puede ser ejercido por personas o grupos con los que no se está compartiendo directamente en algún grupo o comunidad o que incluso no pertenezcan al país en que se vive.

El poder legítimo está basado en el reconocimiento que hace el sujeto de que el agente de influencia tiene el derecho a influir sobre él y su conducta, y que, por lo tanto, él, el sujeto sobre el que se ejerce la influencia, está en la obligación de acceder a la demanda que se le haga. Por ello, el agente de influencia recibirá un determinado poder legítimo a partir de una particular relación de roles con el sujeto sobre el cual se ejerce la influencia.

La manipulación de ciertas condiciones, también conduce a procesos de influencia. Estudios posteriores (1981) de Raven, con Rubin, dieron cuenta de ello.

La manipulación ecológica. Los cambios en el ambiente, tanto físico como sociopsicológico como técnica para intensificar la influencia, están basados en el supuesto psicológico de que al sacar al sujeto de su contexto ordinario y/o al fabricar un ambiente especialmente diseñado para el tipo de influencia que se desea ejercer, debilitarán los anclajes tradicionales en los que se asientan las actitudes y conductas del sujeto y harán que este disminuya su resistencia al cambio y que aumente, por lo tanto, su sensibilidad a recibir la influencia en el sentido que se le organice. Es obvio que la eficiencia del uso de esta técnica depende en mucho del grado en que el sujeto no se percata de esta manipulación, ya que, de ocurrir esto, se producirá justamente el efecto contrario al planificado.

La provocación de la culpa. La provocación de los sentimientos de culpa es una técnica basada en el presupuesto de que estos sentimientos colocan al sujeto en una posición de minusvalía psicológica. Así pues, una vez que el sujeto acepta

su culpa en relación con cualquier hecho asociado con el agente de influencia, se percibe en una posición de inferioridad psicológica con respecto a este. Desde esa posición el sujeto es muy sensible a cualquier intento de influencia de este agente, pues entenderá que aceptando esta influencia estará “lavando su culpa” y de esta manera volverá a reestablecer su equilibrio socioemocional “saliendo” de la posición de inferioridad en que la culpa asumida lo había colocado.

Cialdini es otro psicólogo social que sistematizó todas las técnicas de influencia observadas en relación con una serie de principios psicológicos, entendidos estos como características básicas y fundamentales del ser humano de las que se derivan muchas conductas sociales, o que sirven de guía para actuar en situaciones de interacción muy diferentes.

El principio de reciprocidad se basa en que hay que tratar a los demás como ellos nos tratan a nosotros. Por esa razón, es más fácil convencer para que secunden nuestros propósitos a aquellas personas a las que previamente se les ha dado algún regalo o se les ha hecho un favor. Ese sentimiento de obligación hacia nosotros las hará más proclives a acceder a nuestros requerimientos.

El principio de reciprocidad es la base de dos importantes tácticas de influencia: la técnica de “esto no es todo” y la técnica de “el portazo en la cara”.

La técnica de “esto no es todo”: Consiste en ofrecer un regalo añadido al producto, o en hacer un obsequio, o en proporcionar algún tipo de beneficio como paso previo a la solicitud de un favor.

La técnica del “portazo en la cara”: Se basa en la obligación de hacer una concesión a aquellos que han cedido previamente en sus requerimientos. El procedimiento consiste en comenzar con una petición elevada y cuando esta se rechaza (nos dan con la puerta en la cara), hacer una petición mucho menor, que suele ser aceptada. El principio de reciprocidad funciona sobre la base de las concesiones mutuas: puesto que tú has cedido en tu petición, yo debo también ceder en algo.

En la revisión de las investigaciones sobre esta técnica se ha encontrado que para que sea eficaz, se deben de dar las siguientes condiciones (Joule y Beauvois, 1987 citado por López Sáez, s/f):

- a. La primera petición no debe de ser desmesurada. Aunque la petición inicial tiene que ser elevada no deber serlo tanto como para que no resulte creíble. Si es excesiva, se piensa que el solicitante no actúa de buena fe y no se interpreta la retirada como una concesión.
- b. Las dos peticiones deben ser semejantes, realizadas por la misma persona y, además, se tiene que razonar por qué motivo se hace la concesión.
- c. Entre ambas peticiones no debe de mediar mucho tiempo. No se ha encontrado que surta efecto si transcurre más de un día entre la petición inicial y la oferta que se presenta como una concesión.

El principio de escasez se debe a la tendencia que tenemos a valorar más lo que es difícil de conseguir o cualquier oportunidad que se nos puede escapar. Por eso, cualquier oportunidad nos parece más atractiva cuanto menos asequible se nos presenta, ya sea por el coste económico o por el esfuerzo que acarrea.

La estrategia general de las técnicas basadas en el principio de escasez consiste en presentar el producto como algo raro, escaso, limitado a unos pocos o como una oportunidad que no se va a tener en el futuro. De acuerdo con el

principio de escasez, valoramos más aquello de lo que hay poco y otros se pueden quedar con ello. Entre las técnicas de influencia que utilizan este principio, las más comunes son: a) lanzar series limitadas de un producto; b) convencer a los clientes de que hay escasez de un producto (por ejemplo, las liquidaciones o las oportunidades), y c) poner plazos de tiempo limitados improrrogables (ahora o nunca) para la adquisición del producto.

El principio de validación social se refiere a la tendencia que tenemos a actuar como lo hace la gente que nos rodea. El refranero popular dice: “A donde va Vicente, va mi gente”; o “Tantas miradas no deben estar equivocadas”.

El principio de simpatía es la tendencia del ser humano a hacer lo que desea la gente a la que queremos o que nos gusta.

Una de las estrategias, cuando se utiliza la simpatía para influir en los demás, consiste en provocar ese estado de afecto positivo por medio de los múltiples recursos entre ellos: el atractivo físico, la semejanza, los elogios y halagos y la familiaridad.

El principio de autoridad apela a la obligación de obedecer al que manda, obligación que se aprende desde pequeño, y que se extiende a la obediencia no solo a la autoridad legítima, sino que se responde con obediencia a los símbolos que hemos asociado a la autoridad.

Las técnicas de influencia basadas en la autoridad se centran en suscitar una respuesta automática, más que a la autoridad, a los símbolos que la representan. La estrategia general consiste en aparentar autoridad, sin que sea necesario demostrarla. Tres tipos de símbolos han resultado especialmente eficaces para desencadenar una respuesta de aceptación de las demandas solicitadas: los títulos académicos, la indumentaria y los adornos asociados al estatus.

El principio de coherencia se basa en la importancia que se concede en nuestras sociedades a ser congruente con las actuaciones anteriores y con los compromisos previamente adquiridos.

Entre las técnicas basadas en este principio se encuentran: la técnica del “pie en la puerta”, la técnica de legitimar favores insignificantes, y la técnica de la “bola baja”.

La técnica del “pie en la puerta”: Consiste en pedir a la persona de quien queremos lograr algo un pequeño compromiso, no muy costoso para que no se nos niegue, que esté relacionado con nuestro objetivo. Una vez que se ha aceptado esa solicitud, se le pide un compromiso de mayor importancia, que es el que realmente se quería conseguir.

La eficacia de la técnica se maximiza cuando se reúnen las siguientes condiciones: a) que el compromiso sea público, b) que el primer paso que se ha conseguido del blanco de influencia sea costoso y c) que la persona haya tenido la posibilidad de elegir libremente.

La legitimación de favores insignificantes: Consiste en hacer una petición ridícula, presentando esa aportación mínima como algo importante a pesar de su insignificancia. La eficacia reside en que la persona da mucho más que la petición sugerida.

La técnica de “la bola baja”: Se llama así, porque una vez que se ha establecido un acuerdo sobre unas bases o condiciones, se retiran las bases sobre la que se ha realizado dicho acuerdo. La táctica consiste en convencer a la gente para que se decida por una determinada conducta, por ejemplo, comprar un producto o realizar un viaje. Una vez que se ha tomado la decisión y se ha llegado a un compromiso, se empeoran las condiciones iniciales.

Si bien lo expuesto anteriormente remite básicamente al grupo pequeño, la pertenencia a los grandes grupos, en donde no necesariamente existe relación cara a cara, genera también influencia sobre sus miembros. Por ejemplo: cubanos, mujeres, profesionales, etc. genera un nosotros somos... (alegres, hospitalarios, sensuales, etc.). Y esta se genera desde la noción de identidad social. La identidad social pretende relacionar los procesos psicológicos con los determinantes históricos, culturales, políticos y económicos de la conducta. El exponente de esta teoría Henry Tajfel, sostenía que en cualquier sociedad que contenga diferencias de poder, estatus, prestigio o grupos sociales (y todas las tienen), nos sitúa a cada uno de nosotros en una serie de categorías sociales que llegan a ser parte importante de nuestra autodefinición. En las situaciones que se relacionan con estos aspectos de nuestra autodefinición que creemos compartir con otros, nos comportaremos en gran medida como lo hacen los otros.

Es por esa razón que la identidad social de una persona está ligada al conocimiento de su pertenencia a ciertos grupos sociales y al significado emocional y evaluativo que surge de esa pertenencia. El elemento de referencia lo constituye el "prototipo", el modelo a seguir.

Como parte de investigaciones que testifican este fenómeno y que han demostrado la presencia de diversos grupos identitarios, con prototipos diferenciados, que generan modos particulares de consumo, actuación y relaciones intergrupales se encuentran, entre otras, las realizadas en la "Calle G: Emos, Mickies, Frickies, Repas, Punks" (ver Pañellas, D.; Torralbas y Cols, 2008); "Calle G ando", (Pañellas y Cols, 2011); "Calle G ros" (Pañellas y Cols, 2014); "Vámonos pa G" (informes de investigación de la Facultad de Psicología); Investigaciones realizadas con grupos socioocupacionales en la capital —cuentapropistas, obreros, dirigentes e intelectuales— (ver Pañellas, D., 2014); "Dinamización de las relaciones sociales en Cuba", *Revista Alternativas en Psicología*, (5), 2013, 2012; "¿Será posible el cambio de mentalidades?", *Temas* (73); "Grupos e identidades en la estructura social cubana", *Temas* (71).

A modo de cierre

El tema es muy rico, complejo y lleno de matices, imposibles de abordar en 50 minutos de teleclase y en las pocas páginas de este trabajo.

Al menos espero haber podido demostrar que estamos permanente recibiendo estímulos que nos impactan y provocan; que nuestro paso por los distintos grupos a los que pertenecemos denotan y connotan, y que es esta una relación dialéctica. Obviamente, *todos* nos parecemos a nuestros tiempos —y lo aclaro porque esa frase casi siempre se utiliza solo refiriéndose a los más jóvenes—.

Así que el país, el centro de trabajo, el barrio, la familia a la que pertenecemos —con sus luces y sombras— son responsabilidad de todos, resultado de todos, intencionalidad consciente o inconsciente de todos.

Deseo que sea esta una invitación a seguir transitando por la psicología, a revisar los textos que constituyen bibliografía de referencia y sobre todo, a pensar y a actuar con conciencia crítica, a ser sujetos activos, participativos, no sujetos-sujetados.

Les regalo a continuación algunas referencias experimentales clásicas, muy interesantes y polémicas, que disfrutarán en la teleclase, en su versión audiovisual.

Algunas evidencias experimentales e investigativas que dan cuenta de los procesos de influencia

Experimento de Milgram



El experimento de Milgram fue un famoso ensayo científico de psicología social llevado a cabo por Stanley Milgram, psicólogo en la Universidad de Yale, y descrito en un artículo publicado en 1963 en la revista *Journal of Abnormal and Social Psychology* bajo el título *Behavioral Study of Obedience (Estudio del comportamiento de la obediencia)* y resumido en 1974 en su libro *Obedience to authority. An experimental view (Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental)*. El fin de la prueba era medir la buena voluntad de un participante a obedecer las órdenes de una autoridad aun cuando éstas puedan entrar en conflicto con su conciencia personal.

El investigador (V) persuade al participante (L) para que dé lo que este cree son descargas eléctricas dolorosas a otro sujeto (S), el cual es un actor que simula recibirlas. Muchos participantes continuaron dando descargas a pesar de las súplicas del actor para que no lo hiciesen.

Los experimentos comenzaron en julio de 1961, un año después de que Adolf Eichmann fuera juzgado y sentenciado a muerte en Jerusalén por crímenes contra la humanidad durante el régimen nazi en Alemania. Milgram estaba intrigado acerca de cómo un hombre completamente normal, e incluso aburrido, y que no tenía nada en contra de los judíos había podido ser un activo partícipe del Holocausto. ¿Podría ser que él y el millón de cómplices únicamente siguiesen órdenes?

Milgram lo resumiría al escribir:

Los aspectos legales y filosóficos de la obediencia son de enorme importancia, pero dicen muy poco sobre cómo la mayoría de la gente se comporta en situaciones concretas. Monté un simple experimento en la Universidad de Yale para probar cuánto dolor infligiría un ciudadano corriente a otra persona simplemente porque se lo pedían para un experimento científico. La férrea autoridad se impuso a los fuertes imperativos morales de los sujetos (participantes) de lastimar a otros y, con los gritos de las víctimas sonando en los oídos de los sujetos (participantes), la autoridad subyugaba con mayor frecuencia. La extrema buena voluntad de los adultos de aceptar casi cualquier requerimiento ordenado por la autoridad constituye el principal descubrimiento del estudio

STANLEY MILGRAM: *The Perils of Obedience (Los peligros de la obediencia, 1974)*.

Método del experimento

A través de anuncios en un periódico de New Haven (Connecticut) se reclamaban voluntarios para participar en un ensayo relativo al “estudio de la memoria y el aprendizaje” en Yale, por lo que se les pagaba cuatro dólares más dietas. A los voluntarios que se presentaron se les ocultó que en realidad iban a participar en un investigación sobre la obediencia a la autoridad. Los participantes eran personas de entre 20 y 50 años de edad de todo tipo de educación: los había que acababan de salir de la escuela primaria a participantes con doctorados.

El investigador comunica al participante voluntario a investigar y a otro que se hace pasar también por participante, pero que en realidad es un cómplice del investigador, que están participando en un experimento para probar los efectos del castigo en el comportamiento del aprender. Se les señala que es escasa la investigación llevada a cabo en este campo y se desconoce cuánto castigo es necesario para un mejor aprendizaje.

A continuación, cada uno de los dos participantes escoge un papel de una caja que determinará su rol en el experimento. El cómplice toma su papel y dice haber sido designado como “alumno”. El participante voluntario toma el suyo y ve que dice “maestro”. En realidad en ambos papeles ponía “maestro” y así se consigue que el voluntario con quien se va a experimentar reciba forzosamente el papel de “maestro”. Separado por un módulo de vidrio del “maestro”, el “alumno” se sienta en una especie de silla eléctrica y se le ata para “impedir un movimiento excesivo”. Se le colocan unos electrodos en su cuerpo con crema “para evitar quemaduras” y se señala que las descargas pueden llegar a ser extremadamente dolorosas pero que no provocarán daños irreversibles. Todo esto lo observa el participante.

Se comienza dando, tanto al “maestro” como al “alumno” una descarga real de 45 voltios con el fin de que el “maestro” compruebe el dolor del castigo y la sensación desagradable que recibirá su “alumno”. Seguidamente el investigador, sentado en el mismo módulo en el que se encuentra el “maestro”, proporciona al “maestro” una lista con pares de palabras que ha de enseñar al “alumno”. El “maestro” comienza leyendo la lista a este y tras finalizar le leerá únicamente la primera mitad de los pares de palabras dando al “alumno” cuatro posibles respuestas para cada una de ellas. Este indicará cuál de estas palabras corresponde con su par leída presionando un botón (del 1 al 4 en función de cuál cree que es la correcta). Si la respuesta es errónea, el “alumno” recibirá del “maestro” una primera descarga de 15 voltios que irá aumentando en intensidad hasta los 30 niveles de descarga existentes, es decir, 450 voltios. Si es correcta, se pasará a la palabra siguiente.

El “maestro” cree que está dando descargas al “alumno” cuando en realidad todo es una simulación. El “alumno” ha sido previamente aleccionado por el investigador para que vaya simulando los efectos de las sucesivas descargas. Así, a medida que el nivel de descarga aumenta, el “alumno” comienza a golpear en el vidrio que lo separa del “maestro” y se queja de su condición de enfermo del corazón, luego aullará de dolor, pedirá el fin del experimento, y finalmente, al alcanzarse los 270 voltios, gritará de agonía. Lo que el participante escucha es en realidad un grabación de gemidos y gritos de dolor. Si el nivel de supuesto dolor alcanza los 300 voltios, el “alumno” dejará de responder a las preguntas y se producirán estertores previos al coma.

Por lo general, cuando los “maestros” alcanzaban los 75 voltios, se ponían nerviosos ante las quejas de dolor de sus “alumnos” y deseaban parar el experi-

mento, pero la férrea autoridad del investigador les hacía continuar. Al llegar a los 135 voltios, muchos de los “maestros” se detenían y se preguntaban el propósito del experimento. Cierta número continuaba asegurando que ellos no se hacían responsables de las posibles consecuencias. Algunos participantes incluso comenzaban a reír nerviosos al oír los gritos de dolor provenientes de su “alumno”.

Si el “maestro” expresaba al investigador su deseo de no continuar, este le indicaba imperativamente y según el grado:

- Continúe, por favor.
- El experimento requiere que usted continúe.
- Es absolutamente esencial que usted continúe.
- Usted no tiene opción alguna. *Debe* continuar.

Si después de esta última frase el “maestro” se negaba a continuar, se paraba el experimento. Si no, se detenía después de que hubiera administrado el máximo de 450 voltios tres veces seguidas.

En el experimento original, 65 % de los participantes (26 de 40) aplicaron la descarga de 450 voltios, aunque muchos se sentían incómodos al hacerlo. Todo el mundo paró en cierto punto y cuestionó el experimento, algunos incluso dijeron que devolverían el dinero que les habían pagado. Ningún participante se negó rotundamente a aplicar más descargas antes de alcanzar los 300 voltios.

El estudio posterior de los resultados y el análisis de los múltiples test realizados a los participantes demostraron que los “maestros” con un contexto social más parecido al de su “alumno” paraban el experimento antes.

Además de este proyecto Millgram realizó otra base de proyectos en el cual fue demostrado con ratones de experimentación. El experimento consistía en mostrarles a los ratones dentro de una caja de paredes electrificadas la salida, el ratón entendía que esta no le beneficiaba siguiendo a la próxima pared para así encontrar la salida. El experimento muestra que el ratón, tanto como el ser humano puede ser condicionado con presión para hacer lo que pide el demandante o maestro como en el experimento con alumnos.

Resultados

Antes de llevar a cabo el experimento, el equipo de Milgram estimó cuáles podrían ser los resultados en función de encuestas hechas a estudiantes, adultos de clase media y psicólogos. Consideraron que el promedio de descarga se situaría en 130 voltios con una obediencia al investigador de 0 %. Todos ellos creyeron unánimemente que solamente algunos sádicos aplicarían el voltaje máximo.

El desconcierto fue grande cuando se comprobó que 65 % de los sujetos que participaron como “maestros” en el experimento administraron el voltaje límite de 450 a sus “alumnos”, aunque a muchos les situase el hacerlo en una situación absolutamente incómoda. Ningún participante paró en el nivel de 300 voltios, límite en el que el alumno dejaba de dar señales de vida. Otros psicólogos de todo el mundo llevaron a cabo variantes de la prueba con resultados similares, a veces con diversas variaciones en el experimento.

En 1999, Thomas Blass, profesor de la universidad de Maryland publicó un análisis de todos los experimentos de este tipo realizados hasta entonces y concluyó que el porcentaje de participantes que aplicaban voltajes notables se situaba entre 61 % y 66 % sin importar el año de realización ni la localización de los estudios.

Interpretaciones

El profesor Milgram elaboró dos teorías que explicaban sus resultados:

- La primera es la teoría del conformismo, basada en el trabajo de Solomon Asch, que describe la relación fundamental entre el grupo de referencia y la persona individual. Un sujeto que no tiene ni la habilidad ni el conocimiento para tomar decisiones, particularmente en una crisis, lo cual llevará la toma de decisiones al grupo y su jerarquía. El grupo es el modelo de comportamiento de la persona.
- La segunda es la teoría de la cosificación *agentic state*, donde, según Milgram, la esencia de la obediencia consiste en el hecho de que una persona se mira a sí misma como un instrumento que realiza los deseos de otra persona y, por lo tanto, no se considera a sí mismo responsable de sus actos. Una vez que esta transformación de la percepción personal ha ocurrido en el individuo, todas las características esenciales de la obediencia ocurren. Este es el fundamento del respeto militar a la autoridad: los soldados seguirán, obedecerán y ejecutarán órdenes e instrucciones dictadas por los superiores, con el entendimiento de que la responsabilidad de sus actos recae en el mando de sus superiores jerárquicos.

Experimento de Sherif

El experimento del punto luminoso de Muzafer Sherif tuvo como fin el estudio de la conformidad psicológica. Fue diseñado para medir hasta qué punto un participante, al pedírsele que resolviera un problema difícil, compararía (y adaptaría) su respuesta a la de los demás participantes (un tipo de conformidad llamado influencia social informacional).

El experimento consistía en la proyección de un punto luminoso en una sala oscura. En primer lugar, los miembros del grupo van accediendo a la sala individualmente, y más tarde lo hacen en grupos reducidos. La prueba demuestra que cada individuo por separado ve el punto a una distancia concreta, mientras que al consensuar con el resto de miembros del grupo, la opinión se normaliza y se homogeneiza entre todos los participantes. Así, se puede observar que la opinión personal de los participantes se adapta a las opiniones generales del grupo.

Descripción del Experimento

Durante el estudio, Sherif fue presentado como portero del campo. El equipo del estudio observó a un grupo de 22 adolescentes varones de 11 años de edad con similar experiencia de vida. Ellos fueron trasladados al lugar por buses en dos grupos de once personas. Ninguno de los grupos sabía de la existencia del otro. Los muchachos fueron asignados en dos áreas bastante lejanas entre sí, de manera que durante los primeros días la presencia de los "otros" fue ignorada. Los Sherifs habían cortado, al grado que pudieron, vínculos de amistad preexistentes al interior de cada grupo de modo que la identificación de cada muchacho con su nuevo grupo pudiera suceder más rápidamente. Consultados por el nombre que darían a su grupo, unos escogieron *The Rattlers*, los otros *The Eagles*. Luego de entre dos y tres días, los dos grupos desarrollaron espontáneamente jerarquías sociales internas.

El experimento fue dividido en tres fases: 1. Formación de grupos, descrito líneas arriba; 2. Fricciones, incluyó los primeros contactos entre los grupos, competencias deportivas, etc.; 3. Integración (disminución de fricciones).

Ninguno de los muchachos se conocía previamente al experimento, pero la hostilidad entre grupos fue observada rápidamente. Las actividades de la segunda fase se ejecutaron según lo planeado pero la comprobación de su éxito fue temprano. La hostilidad entre los grupos se incrementó al punto en que el equipo del estudio concluyó las actividades de producción de fricción debido a su inseguridad. La segunda fase se concluyó e inició la tercera.

Para disminuir la fricción y promover la unidad entre *The Rattlers* y *The Eagles*, Sherif ideó e introdujo tareas que requirieron la cooperación entre ambos grupos. Estas tareas se refieren en el estudio como “objetivos superordinados”. Una meta superordinada es un deseo, un desafío, un lío o un peligro que ambas partes en un conflicto necesitan resolver, y que no puede resolver ninguno de los dos grupos por sí solo. Los retos propuestos por los Sherif incluían un problema de escasez de agua, un camión de campo atascado que necesita de mucha fuerza para ser devuelto al campo, y hallar una película para ser proyectada. Estas y otras colaboraciones necesarias causaron que disminuya el comportamiento hostil. Los grupos se entrelazaron al punto que al final del experimento los muchachos insistieron en volver a casa todos en el mismo autobús.

Experimento de Zimbardo



El experimento de la cárcel de Stanford es un conocido estudio psicológico de la respuesta humana a la cautividad, en particular a las circunstancias reales de la vida en prisión, y los efectos de los roles sociales impuestos en la conducta. Fue llevado a cabo en 1971 por un equipo de investigadores liderado por Philip Zimbardo de la Universidad de Stanford. Se reclutaron voluntarios que desempeñarían los roles de guardias y prisioneros en una prisión ficticia. Sin embargo, el experimento se les fue pronto de las manos y se canceló en la primera semana.

Las preocupaciones éticas que envuelven a los experimentos famosos a menudo establecen comparaciones con el experimento de Milgram, que fue llevado a cabo en 1963 en la Universidad de Yale por Stanley Milgram, un antiguo amigo de Zimbardo.

Metas y métodos

El estudio fue subvencionado por la Armada de los Estados Unidos, que buscaba una explicación a los conflictos en su sistema de prisiones y en el del Cuerpo de Marines de los Estados Unidos. Zimbardo y su equipo intentaron probar la hipótesis de que los guardias de prisiones y los convictos se autoseleccionaban, a partir de una cierta disposición que redundaba en malas condiciones en tales situaciones.

Los participantes fueron reclutados por medio de anuncios en los diarios y la oferta de una paga de 15 dólares diarios (en 2006 corresponderían a 57 euros diarios) por participar en la “simulación de una prisión”. De los 70 que respondieron al anuncio, Zimbardo y su equipo seleccionaron a los 24 que estimaron más saludables y estables psicológicamente. Los participantes eran predominantemente blancos, jóvenes y de clase media. Todos eran estudiantes universitarios.

El grupo de 24 jóvenes fue dividido aleatoriamente en dos mitades: los “prisioneros” y los “guardias”. Más tarde, los prisioneros dirían que los guardias habían sido elegidos por tener la complexión física más robusta, aunque en realidad se les asignó el papel mediante el lanzamiento de una moneda y no había diferencias objetivas de estatura o complexión entre los dos grupos.

La prisión fue instalada en el sótano del departamento de Psicología de Stanford, que había sido acondicionado como cárcel ficticia. Un investigador asistente sería el “alcaide” y Zimbardo el “superintendente”.

Zimbardo estableció varias condiciones específicas que esperaba que provocaran la desorientación, la despersonalización y la desindividuación.

Los guardias recibieron porras y uniformes caqui de inspiración militar, que habían escogido ellos mismos en un almacén militar. También se les proporcionaron gafas de espejo para impedir el contacto visual (Zimbardo dijo que tomó la idea de la película *Cool hand Luke*). A diferencia de los prisioneros, los guardias trabajarían en turnos y volverían a casa durante las horas libres, aunque durante el experimento muchos se prestaron voluntarios para hacer horas extra sin paga adicional.

Los prisioneros debían vestir solo batas de muselina (sin ropa interior) y sandalias con tacones de goma, que Zimbardo escogió para forzarles a adoptar “posturas corporales no familiares” y contribuir a su incomodidad para provocar la desorientación. Se les designaría por números en lugar de por sus nombres. Estos números estaban cosidos a sus uniformes. Además debían llevar medias de nailon en la cabeza para simular que tenían las cabezas rapadas, a semejanza de los reclutas en entrenamiento. Además, llevarían una pequeña cadena alrededor de sus tobillos como “recordatorio constante” de su encarcelamiento y opresión.

El día anterior al experimento, los guardias asistieron a una breve reunión de orientación, pero no se les proporcionaron otras reglas explícitas aparte de la prohibición de ejercer la violencia física. Se les dijo que era su responsabilidad dirigir la prisión, lo que podían hacer de la forma que creyesen más conveniente.

Zimbardo transmitió las siguientes instrucciones a los “guardias”:

Podéis producir en los prisioneros que sientan aburrimiento, miedo hasta cierto punto, podéis crear una noción de arbitrariedad y de que su vida está totalmente controlada por nosotros, por el sistema, vosotros, yo, y de que no tendrán privacidad... Vamos a despojarles de su individualidad de varias formas. En general, todo esto conduce a un sentimiento de impotencia. Es decir, en esta situación tendremos todo el poder y ellos no tendrán ninguno (vídeo *The Stanford Prison Study*, citado en Haslam & Reicher, 2003).

A los participantes que habían elegido desempeñar el papel de prisioneros se les dijo simplemente que esperasen en sus casas a que se les “visitase” el día que empezase el experimento. Sin previo aviso fueron “imputados” por robo a mano armada y arrestados por policías reales del departamento de Palo Alto, que cooperaron en esta parte del experimento.

Los prisioneros pasaron un procedimiento completo de detención por la policía, incluyendo la toma de huellas dactilares, que se les fotografiara para ser fichados y se les leyeron sus derechos Miranda. Tras este proceso fueron trasladados a la prisión ficticia, donde fueron inspeccionados desnudos, “despiojados” y se dieron sus nuevas identidades.

Resultados

El experimento se descontroló rápidamente. Los prisioneros sufrieron —y aceptaron— un tratamiento sádico y humillante a manos de los guardias, y al final, muchos mostraban graves desórdenes emocionales.

Tras un primer día relativamente anodino, el segundo día se desató un motín. Los guardias se prestaron como voluntarios para hacer horas extras y disolver la revuelta, atacando a los prisioneros con extintores sin la supervisión directa del equipo investigador. A partir de este momento, los guardias trataron de dividir a los prisioneros y enfrentarlos situándolos en bloques de celdas “buenos” y “malos”, para hacerles creer que había “informantes” entre ellos. Esta treta fue muy efectiva, pues no se volvieron a producir rebeliones a gran escala. De acuerdo con los consejeros de Zimbardo, esta táctica había sido empleada con éxito también en prisiones reales estadounidenses.

Los “recuentos” de prisioneros, que habían sido ideados inicialmente para ayudarlos a familiarizarse con sus números identificativos, evolucionaron hacia experiencias traumáticas en las que los guardias atormentaban a los prisioneros y les imponían castigos físicos, que incluían ejercicios forzados.

Se abandonaron rápidamente la higiene y la hospitalidad. El derecho de ir al lavabo pasó a ser un privilegio que podía (como frecuentemente ocurría) ser denegado. Se obligó a algunos prisioneros a limpiar retretes con sus manos desnudas. Se retiraron los colchones de las celdas de los “malos” y también se forzó a los prisioneros a dormir desnudos en el suelo de hormigón. La comida también era negada frecuentemente como medida de castigo. También se les obligó a ir desnudos y a llevar a cabo actos homosexuales como humillación.

El propio Zimbardo ha citado su propia implicación creciente en el experimento, que guió y en el que participó activamente. En el cuarto día, él y los guardias reaccionaron ante el rumor de un plan de huida intentando trasladar el experimento a un bloque de celdas reales en el departamento local de policía porque era más “seguro”. La policía rechazó su petición, alegando preocupaciones por el seguro y Zimbardo recuerda haberse enfadado y disgustado por la falta de cooperación de la policía.

A medida que el experimento evolucionó, muchos de los guardias incrementaron su sadismo —particularmente por la noche, cuando pensaban que las cámaras estaban apagadas—. Los investigadores vieron a aproximadamente un tercio de los guardias mostrando tendencias sádicas “genuinas”. Muchos de los guardias se enfadaron cuando el experimento fue cancelado.

Un argumento que empleó Zimbardo para apoyar su tesis de que los participantes habían internalizado sus papeles fue que, cuando se les ofreció la “libertad condicional” a cambio de toda su paga, la mayoría de los prisioneros

aceptó el trato. Pero cuando su libertad condicional fue “rechazada”, ninguno abandonó el experimento. Zimbardo afirma que no tenían ninguna razón para seguir participando si eran capaces de rechazar su compensación material para abandonar la prisión.

Los prisioneros empezaron a mostrar desórdenes emocionales agudos. Un prisionero desarrolló un sarpullido psicósomático en todo su cuerpo al enterarse de que su “libertad condicional” había sido rechazada (Zimbardo la rechazó porque pensaba que trataba de un ardid para que le sacaran de la prisión). Los llantos y el pensamiento desorganizado se volvieron comunes entre los prisioneros. Dos de ellos sufrieron traumas tan severos que se les retiró del experimento y fueron reemplazados.

Uno de los prisioneros de reemplazo, el número 416, quedó horrorizado por el tratamiento de los guardias y emprendió una huelga de hambre. Se le recluyó en confinamiento solitario en un pequeño compartimento durante tres horas, en las que le obligaron a sostener las salchichas que había rechazado comer. El resto de los prisioneros lo vieron como un alborotador que buscaba causar problemas. Para explotar este aspecto los guardias les ofrecieron dos alternativas: podían o bien entregar sus mantas o dejar al Prisionero 416 en confinamiento solitario durante toda la noche. Los prisioneros escogieron conservar sus mantas. Posteriormente, Zimbardo intervino para hacer que 416 volviera a su celda.

Zimbardo decidió terminar el experimento prematuramente cuando Christina Maslach, una estudiante de posgrado no familiarizada con el experimento objetó que la “prisión” mostraba unas pésimas condiciones tras ser introducida para realizar entrevistas. Zimbardo se percató de que, de las más de cincuenta personas externas al experimento que habían visto la prisión, ella fue la única que cuestionó su moralidad. Tras apenas seis días, ocho antes de lo previsto, el experimento fue cancelado.

¿A qué vienen los psicólogos a mi barrio?

Bárbara Zas Ros

Es una pregunta usual que se hacen muchas personas que observan la presencia de los profesionales de la Psicología en algunas actividades que pueden estar ocurriendo en ese sitio que llamamos barrio. En muchas ocasiones esta interrogante es acompañada de otra, que encierra una gran incertidumbre y preocupación y que muchas veces me han hecho: ¿Qué hacen ustedes aquí, si nosotros no estamos locos?, ¿qué es lo que van a hacer con nosotros?

Sobre el rol del psicólogo, se han ofrecido en las diversas conferencias impartidas en este espacio de Universidad para Todos, una serie de ideas que le permiten al lector ahora, irse aproximando al quehacer profesional de esta disciplina en los diferentes espacios en los cuales interactuamos con las personas. Uno de estos espacios de interacción profesional y social lo constituyen, sin dudas, eso que denominamos los barrios.

¿Qué es un barrio?

Un **barrio** es una **subdivisión** de una **ciudad** o pueblo, que suele tener **identidad propia** y cuyos habitantes cuentan con un **sentido de pertenencia**. Un barrio puede haber nacido por una decisión administrativa de las autoridades, por un desarrollo inmobiliario (por ejemplo, un **barrio obrero** creado alrededor de una fábrica) o por el simple devenir histórico.



Barrio de La Habana.

El mencionado sentido de pertenencia y la identidad propia de los habitantes de un barrio generan diferencias con aquellos que pertenecen a otro barrio. El barrio es visto como un **espacio de tradiciones** y prácticas casi inamovibles. Por eso, los vecinos de un barrio pueden manifestar con orgullo su pertenencia al mismo.

La noción de barrio, en las políticas públicas de muchos países, es utilizada como un referente para denotar a las **poblaciones carenciadas** y con **viviendas precarias**. Puede convertirse en un espacio de exclusión, de aislamiento, de diferenciación. Por eso la utilización del término “barrio”, para las ciencias sociales, se convierte en un arma de doble filo, cuyo empleo y estudio, debe ser siempre cuidadoso y cuestionable.

En Cuba, la inmensa mayoría de nuestra población vive y conoce el barrio (en La Habana por ejemplo, existen barrios muy populares como Cayo Hueso, Buenavista, El Canal, La Timba, el Barrio Chino, por solo citar algunos). También hay otras denominaciones populares como el reparto, el caserío o los bateyes.

Para el cubano, el barrio está asociado a la gente que lo componen: “la gente del barrio caray!”. Es su espacio de convivencia e intimidad: los vecinos, los cuentos del barrio, “los chismes del barrio”. Debemos conocer con toda objetividad la psicología del barrio. Allí se produce una especie de liberación institucional profesional, se desatan las ataduras del colectivo laboral, desaparecen las jerarquías y la gente se iguala en el trato. Las relaciones comúnmente se proyectan hacia los problemas sociales, y muchas veces esta comunicación acentúa los rasgos críticos de los procesos socioeconómicos que están transcurriendo.

Hay problemas comunes que compartir: “se fue la luz”, “vino el pollo a la carnicería”, “hay limpieza hoy en la cuadra”, “se mudó un nuevo vecino que pone la música alta”, “nadie limpia la escalera”, “hay que podar el árbol de la esquina”, etcétera.

Sin embargo, no siempre es así. El surgimiento de límites territoriales organizativos denominados circunscripciones, consejos, bloques, zonas y sectores, no siempre tuvieron en cuenta la preservación de aquellos intereses y razones históricas, lo que ha influido en que no siempre se logre que las acciones y movilizaciones a nivel de las comunidades, tenga sentido de barrio. No en todos los llamados barrios hay un “nivel de vida del barrio”.

Por lo tanto, una primera falacia en la cual debemos reflexionar es si siempre un barrio es una comunidad. Evidentemente no siempre. El solo compartir un espacio, un lugar, no necesariamente genera una comunidad. Pero para ganar comprensión sobre esta afirmación debemos acercarnos a otro concepto: el de comunidad.

¿Qué es una comunidad?

Las ciencias sociales llevan cerca de dos siglos tratando de establecer una definición consensuada sobre lo que representa el término de comunidad. Este consenso no se ha logrado. Por lo tanto, trataremos de señalar aquellos aspectos más importantes que deben tenerse en cuenta y que le puedan proporcionar al lector la comprensión de este término, con vistas a facilitar la posterior comprensión de la respuesta a la pregunta inicial que nos hemos hecho en esta clase.

Entre las definiciones sobre la concepción de comunidad se encuentra la ofrecida por María de los Ángeles Tovar, la cual afirma que “la comunidad es un grupo social con una historia y desarrollo atravesados por las determinaciones

de una formación económico social dentro de la cual existe. Este grupo social interactúa en un proceso de satisfacción de necesidades cotidianas, para lo cual establece una estructura de vínculos de naturaleza formal e informal, siendo un grupo portador de una subjetividad específica, la que contiene una diversidad de formas y niveles de expresión, es emergente de esta interacción y se configura en torno al sentido que la misma reviste para sus miembros” (Tovar, 1994: 84).

En Cuba, en la década de los noventa, se conformó por representantes de diversas instituciones y ministerios, el Grupo para el Trabajo Comunitario Integrado, con el objetivo de coordinar el trabajo comunitario en todo el país. Este grupo elaboró la siguiente definición: comunidad es “el espacio físico-ambiental, geográficamente delimitado, donde tienen lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que producen un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones, historia e identidad propias que se expresan en identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencian al grupo que integra dicho espacio ambiental de los restantes” (García y Martín, 1997).

Por otra parte, Maritza Montero (2004) define a la comunidad como un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social.

Esta dos últimas definiciones complementan a la primera, al incluir la delimitación espacial de la comunidad, y reconociendo el carácter dinámico, relacional y transformador de los grupos comunitarios. La integración entre estas definiciones permite establecer, conjuntamente con una serie de principios de trabajo, referentes básicos y puntos de partida en la organización de las prácticas de transformación comunitarias emprendidas desde este prisma.

¿La comunidad es siempre un barrio?

Como hemos podido apreciar en las definiciones anteriores, la comunidad no siempre es un barrio, y puede coincidir que en un barrio coexistan varias comunidades o una sola. A partir de lo que hasta este momento usted ha ido esclareciendo, lo convidamos a que se pregunte si el barrio en el cual usted habita pudiera considerarlo una comunidad, o ¿a cuál de las comunidades de su barrio usted pertenece?, o ¿pertenece usted a comunidades fuera de su barrio? Un poco de reflexión ayuda a ejercitar nuestro pensamiento y también a pensar en lo que se ha denominado como la identidad comunitaria, presente en la obra de Martín-Baró (1986) como el *desde dónde*, y ampliado por Blanco (1993) cuando se refería al *desde quién*. “Dónde estamos, con quién y cuándo, son circunstancias que contribuyen, a veces de manera indeleble, a fijar en cada uno de nosotros, a la vez que con acentos y signos individuales de manera reconocible, las marcas sociales” (Montero, 2004: 97).

Para este trabajo que estamos presentando, nos aproximaremos y haremos “énfasis” en las concepciones que vinculan “comunidad” al espacio acotado como “barrio”.

Esta delimitación ha sido asumida con el objetivo de enfocar el complejo tema de la denominada **Psicología Comunitaria**, a una de sus acepciones donde se visibilizan con mayor exactitud la ocurrencia de algunos procesos de **transformación psicosocial**, intencionalmente provocados a partir de un conjunto de **acciones psicosociales profesionales** emprendidas por los psicólogos.

Nuevos conceptos van apareciendo, los cuales hemos ido subrayando, con la intención de irlos develando, conjuntamente con otros que irán apareciendo en el devenir explicativo que intentamos realizar.

En primer lugar, pensar al psicólogo laborando en ese contexto que hemos delimitado como barrio, implica acercarnos a un área de la Psicología de alto nivel de complejidad: la **Psicología Comunitaria**.

¿Qué es la Psicología Comunitaria?

En una muy apretada síntesis, el desarrollo de la Psicología Comunitaria, como rama de la Psicología, según Maritza Montero (2004), está vinculado a varias condiciones:

1. A partir de la década del sesenta del siglo XX, surgen una serie de movimientos sociales que difunden ideas políticas y económicas que van a influir sobre los modos de hacer y de pensar en las ciencias sociales, en un escenario latinoamericano donde prevalece un incremento de la desigualdad y del subdesarrollo. En la Psicología se hace énfasis en el trabajo con los grupos, la noción de un ser activo, constructor y transformador de su realidad. Se intenta dar respuesta y contribuir como disciplina a las problemáticas reales de estas poblaciones. Surge un nuevo rol para los psicólogos.
2. Se pasa de una prevalencia vinculada al trabajo dirigido al fortalecimiento de las instituciones, a dimensionar el papel de las comunidades cuyos miembros son vistos como actores sociales, constructores de su realidad. Se va produciendo un cambio de la noción de "intervenir en las comunidades" enfermas a "favorecer y facilitar procesos de transformación social" en base a las fortalezas y potencialidades de los grupos integrantes de esas comunidades. Este cambio de paradigma marca una diferencia esencial en los modos de hacer de los psicólogos que laboran en este campo.

Podríamos definir entonces a la Psicología Comunitaria como la rama de la Psicología cuyo "objeto es el estudio de los **factores psicosociales** que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social" (Montero, 2004: 32).

Asumimos que "...cuando nos referimos a "psico" y "social" lo hacemos desde un referente donde se trata de comprender a las personas (y... los problemas que se presentan como productores de malestar...), en una intersección de los espacios o dimensiones más personales de su vida (de ahí lo de psico), y aquellos en los que el registro de lo real dictamina desde (con) las exigencias (condiciones) de sus situaciones reales de existencia (de ahí lo de social). Hablamos del sujeto (individual, grupal, institucional) y sus circunstancias reales de existencia" (Calviño, 2010: 179).

Esta definición implica:

- Un rol diferente para los profesionales de la Psicología: el de agentes de transformación social, que comparten su conocimiento con otros actores sociales, provenientes de la comunidad, poseedores de un saber y orientados por los mismos objetivos, con los cuales trabajan conjuntamente.

- La ubicación de la subdisciplina como campo interdisciplinario, pues al plantear cambios sociales asume un objetivo igualmente planteado en otras ciencias sociales.
- La detección de potencialidades psicosociales y el estímulo de las mismas.
- Un cambio en el modo de enfrentar la realidad, de interpretarla y de reaccionar ante ella.
- Hacer psicología para la transformación positiva, social e individual.
- Cambios en el hábitat, en el individuo, en las relaciones individuo-grupo-sociedad.
- Los cambios en el individuo, llevan a cambios en los grupos a los cuales pertenece, entre ellos a la comunidad, y viceversa, los cambios en esos grupos transforman a las personas. Se produce así una relación dialéctica de transformaciones mutuas (Montero, 2004: 32).
- Implica además una práctica conducente a una teoría que implica práctica.

En Cuba “el papel influyente de los actores sociales para elevar el nivel de **participación** y aportación de la población en la realización de tareas comunitarias de contenido cultural, educativa y social, que eleven su protagonismo y promuevan su autogestión en la solución de problemas y cambio de su entorno, es un tema de actualidad para el enfrentamiento de complejos problemas sociales...” (D’Angelo *et al.*, 2004: 6).

La Psicología Comunitaria en Cuba, como uno de los referentes teóricos de cimiento al trabajo de las ciencias sociales, ha propiciado interesantes aportes que han servido como punto de partida y análisis a la realización de proyectos en los diferentes centros que se han dedicado a los trabajos de transformación social. Algunos de ellos son: el Centro Memorial Martin Luther King, Jr. (CMLK), el Colectivo de Investigación Educativa (CIE) Graciela Bustillos de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), el Centro Félix Varela (CFV), la Cátedra de estudios de la Complejidad, el Centro de Intercambio y Referencia sobre Iniciativas Comunitarias (CIERIC), el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), el Centro de Estudios sobre Juventud (CESJ), el Grupo de Desarrollo Integral de la Capital (GDIC), el Centro de Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, el Centro de Desarrollo Local y Comunitario (CEDEL, recientemente constituido), diferentes instituciones de la Universidad de La Habana, entre otros (López, 2008).

“La comprensión del enfoque psicosocial de la comunidad [...] no puede desligarse de la repercusión en el desarrollo de la disciplina de su contexto social e histórico, marcado por la Revolución Cubana y por lo que esta última representó en términos de desafíos a la profesión” (Tovar, 1998: 6). La realización de proyectos de transformación social, deben estar acordes con los propios procesos históricos, políticos, económicos y psicosociales de esas comunidades. Esto los hace realizables. Del mismo modo, las acciones transformadoras dirigidas a promover cambios en los individuos y grupos que constituyen la misma, deben partir del estudio de sus propios intereses y necesidades (Tovar, 1994).

Promover la intensificación y enriquecimiento de la participación ciudadana, el desarrollo de la autogestión de los individuos, la intensificación del efecto social de las diferentes instituciones y organizaciones con presencia en cada comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de esta, en articulación con los proyectos de desarrollo social del país, son algunos de los principios de trabajo que forman parte de los encuadres teórico-metodológicos

de partida en los proyectos que se emprenden en este importante ámbito (Zas *et al.*, 2014a).

La determinación de las necesidades de una comunidad de manera descontextualizada, al margen de su singularidad no posibilita conocer los elementos explicativos en torno a tales necesidades, así como tampoco tomar en consideración las potencialidades que se encuentran en la propia comunidad para contribuir a la satisfacción de estas.

La programación de determinadas acciones o actividades comunitarias es válida en la medida que adquiera un carácter dinámico. De manera que, durante el proceso de transformación, se debe asimilar la incorporación de nuevos problemas detectados o de otras necesidades, dado el carácter dinámico que tienen las necesidades que se generan en la comunidad. En tal sentido, las acciones se convierten en fuentes de diagnóstico cuando se trata de un proceso participativo dinámico.

Las relaciones de las instituciones (de investigación u otro tipo) con las comunidades también deben ser revisadas. La comunidad debe participar en la investigación de sus propias problemáticas y en la búsqueda de recursos para solucionarlas, formulando proyectos o ejecutándolos de forma conjunta con dichas instituciones. Las estrategias que son elaboradas a punto de partida de la perspectiva de investigadores o instituciones se justifican en la medida que añaden algo significativo a lo aportado por la comunidad, siempre que sea compatible con sus necesidades, valores, potenciales (Sánchez, 1991) y contribuyan a la toma de conciencia de nuevas necesidades y problemas.

La concepción de la **participación comunitaria** en los procesos de transformación es básica para el emprendimiento de este tipo de acciones.

¿Qué se entiende por participación comunitaria?

Según Montero (2010), la **participación** y el **compromiso social**, son las bases del trabajo comunitario. Para comprender mejor la dinámica entre ambos procesos, es necesario relacionarlos con el concepto de **apoyo social**. La autora parte de la conceptualización de Thoits, la cual refiere que el apoyo social "...es el grado en el cual las personas satisfacen las necesidades sociales básicas (afecto, estima, aprobación, pertinencia, identidad, seguridad), mediante interacciones sociales que les suministran ayuda socioemocional e instrumental" (Thoits, 1982, citado por Montero, p. 48). Sobre esta definición ella continúa:

Lo que Thoits califica de "necesidades sociales básicas", reside en los aspectos psicosociales que son fundamentales para la construcción y desarrollo de nexos, de los cuales dependerá nuestra identificación con un lugar, un proyecto, una acción. Fundamentales también en el desarrollo del apego, de la participación y del compromiso... Ello nos lleva a señalar que el apoyo se genera en acciones e informaciones que hacen sentir a las personas que son estimadas, amadas, cuidadas, valoradas, que tienen un lugar en la sociedad que a la vez coloca a la sociedad dentro del mundo personal, pues forma parte de una amplia red de redes de comunicación y de obligaciones (p. 48).

El **apoyo social** favorece el fortalecimiento de comunidades, genera redes de apoyo social que impulsan los procesos participativos y afianzan los compromisos con las tareas comunes proyectadas.

Estos nexos antes mencionados, apuntan hacia un énfasis en el carácter relacional de la participación. "**La participación** es un modo de hacer o de

ser que permite que nos apropiemos de alguna cosa [...] estableciendo una relación o nexo entre el sujeto participante y el objeto de la participación, que es compartida con otras personas. La participación es un modo de poseer en relación que señala el carácter colectivo de la acción. Tengo y me toca porque participo, no porque soy, sino porque estoy en relación” (Montero, 2010: 49).

La concepción de la participación con énfasis en su carácter relacional, reconoce cómo de una relación se van generando otras relaciones, con encuentros de valores e intereses comunes y variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso que van produciendo las transformaciones individuales y comunitarias.

Estamos entonces ante un profesional de la psicología en Cuba, que al trabajar en las comunidades, que al llegar a un barrio a donde ha sido llamado, y fíjense que lo primero sería y subrayo ser llamado, juega un rol básicamente de **agente de transformación psicosocial**, partiendo de los principios que anteriormente hemos ido señalando.

¿Qué es la transformación psicosocial?

Consideramos necesario hacer algunas precisiones respecto al modo en que entendemos los procesos de transformación psicosocial. Para ello retomaremos algunas ideas ya trabajadas en una publicación reciente que he realizado, junto a un grupo de profesionales del proyecto comunitario que he dirigido durante ocho años (Zas *et al.*, 2014c).

Las transformaciones psicosociales ocurren de forma procesual. Un proceso implica “un devenir de sucesos que se van interconectando” (Calviño, 2002: 49), por lo tanto, hay que esperar el devenir de esos sucesos, observarlos, dejarlos transcurrir, facilitarlos sin atropellarlos, reconocer el tiempo óptimo para su ocurrencia e identificar las múltiples y complejas interconexiones que se producen.

Se parte de transformar algo en los grupos comunitarios, con lo cual no están satisfechos, o algo a lo que desean llegar. Por ejemplo: modificar los comportamientos violentos de las personas del barrio, mejorar el estilo de vida de los ancianos, aprender formas de participación ciudadana que sean favorecedoras de procesos de construcción grupal.

Como señala Hernández (2011):

Una transformación implica cambios esenciales, con un alcance y un grado de estabilidad que conduzca a su irreversibilidad. En tal sentido, no todos los cambios implican transformación. Conocer y evaluar el alcance de los cambios que logramos producir con nuestras acciones es imprescindible para darnos cuenta bajo qué condiciones y actuando sobre qué procesos o sistemas puede lograrse transformación. Esto es importante puesto que si los cambios logrados no son esenciales o no perduran en el tiempo pueden ser muy fácilmente revertidos por las múltiples influencias del entorno (p. 75).

Esta afirmación nos hace cuestionarnos el nivel y la intensidad de los cambios en los que nos implicamos. Los individuos y grupos se apropian primero de los cambios que necesitan y pueden, en correspondencia con sus potencialidades, normas, disposición, con lo que puede ser más probable, y las resistencias que pueden vencer más fácilmente. Esta idea es muy importante a la hora de valorar el impacto de las acciones que se emprenden en las comunidades. No se trata de cambiarlo todo, no se trata de cambiar “a la imagen y semejanza” de lo que

un grupo de profesionales considera “lo que debe ser” o el “deber ser”. Se trata de un cambio probable dentro de las posibilidades existentes, y de acuerdo también a las necesidades percibidas por los grupos que participan en el proceso.

Las prácticas de transformación psicosocial no deben estar sometidas al caos de la improvisación. Deben partir de encuadres teóricos y metodológicos, que deben ser constantemente revisados, analizados; y trazar estrategias y acciones, de acuerdo con los objetivos de transformación y las particularidades de individuo, grupos, organizaciones o contexto en que los cambios tendrán lugar.

Los procesos de transformación psicosocial deben estar sujetos, entonces, a **Acciones Psicosociales Profesionales (APP)**.

¿Cómo se definen las Acciones Psicosociales Profesionales?

Según Calviño (2010), se definen como:

...un proceso de intervención a nivel personal, grupal o comunitario que busca favorecer en los participantes el restablecimiento, reforzamiento o desarrollo de su nivel óptimo de desempeño profesional. Se trata de la formación y optimización de capacidades (competencias, habilidades, disposiciones, etc.) para lograr bienestar y crecimiento personal en las condiciones reales de su vida [...] (p. 178).

Las APP permiten desarrollar, entrenar con calidad y fortalecer las potencialidades de los actores sociales “no profesionales” (Gómez, 2005) que participan en los procesos de transformación psicosocial, garantizando con ello la sostenibilidad de los impactos alcanzados.

El término de intervención, “procesos de intervención”, es muy utilizado en las prácticas profesionales de la Psicología, pero para el trabajo en comunidades, realmente no es el más feliz. Intervenir en comunidades, se escucha con cierta inconsecuencia relacionada con los principios que hemos ido señalando. Se interviene, por lo general, cuando consideramos que tenemos un cierto poder para hacerlo: el poder del conocimiento, el poder del rol del investigador, del rol del psicólogo.

En la experiencia de trabajo que he tenido, la contextualización del trabajo del psicólogo en los barrios, ha sido asumida entendiendo a las acciones psicosociales profesionales como procesos de facilitación y acompañamiento a... grupos, líderes, proyectos que se elaboran en conjunto con los miembros de las comunidades barriales.

Algunas de las acciones psicosociales profesionales que puede emprender un psicólogo en las comunidades podrían ser:

- El diagnóstico desde diferentes perspectivas: de especialistas; institución de desarrollo; o miembros de la propia comunidad, con la facilitación de planificadores y técnicos de proyectos (F. A. O., 2002) y con un análisis de los resultados del diagnóstico con la propia comunidad. El análisis puede llevarse a cabo a través de asambleas comunitarias, reuniones de grupos o talleres temáticos (F. A. O., 2002).
- Utilización de modelos operativos básicamente educativos, que permiten la formación de recursos humanos propios de la comunidad para favorecer su autonomía y sostenibilidad.
- Utilización de modelos operativos preventivos, comprendiendo la prevención como el desarrollo de acciones anticipatorias. Estas han sido definidas como aquellos esfuerzos o actividades que se realizan con el propósito de

promocionar bienestar, evitando situaciones indeseables, de manera que permitan a las personas tener estilos de vida saludables y facultar a las comunidades a crear y consolidar ambientes saludables (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 1995).

- Desarrollo de acciones de Orientación Comunitaria. La Orientación Comunitaria tiene como propósito buscar la integración social comunitaria, a través de la socialización y la participación de las comunidades en la solución de sus problemas, siendo la Orientación Educativa la encargada de dinamizar ese proceso (Gómez & Suárez, 2008 citado en González & Lessire, 2009).
- La orientación implica una actuación de carácter profesional, que cumple diversas funciones (remediar, apoyar, educar, prevenir) (Calviño, 2010) y tareas (planificar, asesorar, mediar (Camargo, 2009; González & Lessire, 2009); sensibilizar, comunicar, formar, capacitar, intermediar y coparticipar en la construcción de intermediaciones (Calviño, 2010). Está sujeta, por tanto, a exigencias profesionales y personales que propicien la efectividad, sustentabilidad, potenciación, multiplicación de las acciones y sus efectos.
- La orientación, en el escenario comunitario, no solo supone una práctica profesional, sino que, además, implica la realización de acciones integradas (multidisciplinarias, interinstitucionales, etc.) que comprenden, por ejemplo: trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos, dirigencia comunitaria, instituciones educativas, sanitarias, entre otras (Camargo, 2009).

La Orientación Psicosocial Comunitaria no solo es una actuación profesional, sino que además es una relación de ayuda. Ayudar significa facilitar y, que los actores reales, los miembros de la comunidad sean los protagonistas de la experiencia. Facilitar es coparticipar, no conducir. Facilitar un mejor desempeño (funcionamiento o gestión) e integración de la comunidad y sus integrantes (individuos, grupos, instituciones); así como incrementar su capacidad para solucionar problemáticas psicosociales en el entorno comunitario y lograr el bienestar de sus miembros, desde la participación, crítica y constructiva en el proceso de transformación (Calviño, 2010).

¿Qué quiere decir entonces que los psicólogos en el barrio serían agentes de transformación psicosocial?

Ser un agente de transformación psicosocial quiere decir que el psicólogo debe conocer y dar a conocer a los participantes en las experiencias de transformación psicosocial, o sea, a los grupos que integran las comunidades, las especificidades de las acciones profesionales que pueden aportar como profesionales de la Psicología, para favorecer los procesos de autogestión comunitaria que estos grupos han determinado emprender, en pos del mejoramiento de su calidad de vida.

Esto implica para el psicólogo:

- Asumir una responsabilidad y compromiso social y tener una disposición a vivenciar y reflexionar en torno al propio proceso de transformación por el cual pasarán como profesionales y personas, que abarca desde sus modos de actuar, hasta diversas complejidades vivenciales y de aprendizaje.
- Asumir una postura metodológica consecuente con los principios teóricos enarbolados, lo que implica el diseño de acciones psicosociales profesionales específicas (como las que hemos señalado).

Por tanto, sería muy importante sintetizar para nuestros alumnos, miembros de esos barrios, cuáles serían los elementos que tendrían que tener identificados con mucha claridad, respecto a saber diferenciar ¿a qué no deben ir los psicólogos al barrio? Y a qué si deben ir. En este sentido resumimos las principales ideas, que dan respuesta a estas dos preguntas realizadas, en las siguientes pancartas (Ver fig. 2 y 3):



Fig. 2. ¿A qué no van los psicólogos al barrio?

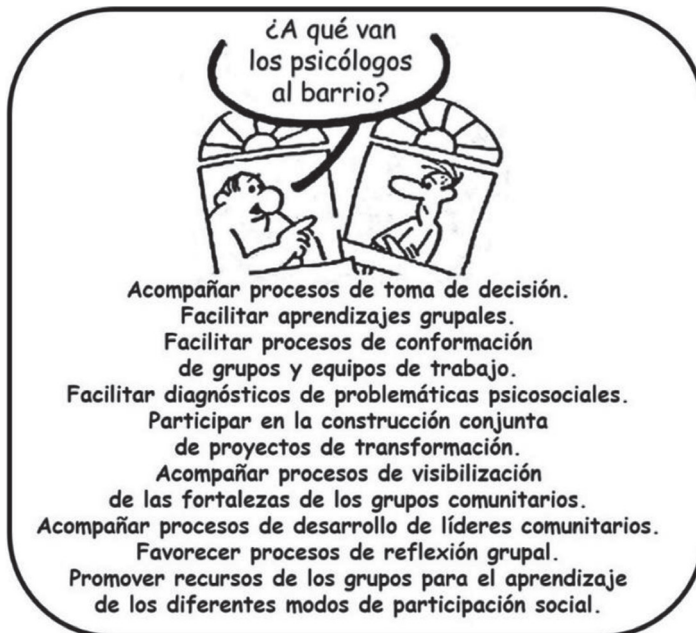


Fig. 3. ¿A qué van los psicólogos al barrio?

Relato de una experiencia

Desde el año 2006, he tenido la gran posibilidad y dicha de participar en un proyecto comunitario, conjuntamente con un equipo de psicólogas, otros profesionales y miembros de la comunidad. Sería imposible en tan pocas páginas narrar todo lo acontecido. Por eso, me tomaré la libertad de resumir, tomando como referencia una síntesis de un conjunto de materiales que se han ido produciendo y publicando en el transcurso de estos años (Zas *et al.*, 2012, 2014a, b, c), las principales ideas sobre esta experiencia, con vistas a que ustedes como cursantes de estas clases, conozcan una manera en la cual, a partir de la pregunta inicial que nos motivó a organizar estas ideas, se puede emprender un proyecto en los barrios de nuestro país.

Estaríamos entonces ante una idea que es necesario aclarar: muchos emprendimientos del trabajo del psicólogo en los barrios, conjuntamente con otros participantes, pueden y deben estructurarse como proyectos.

¿Qué es un proyecto?

Un proyecto es un diseño intencionalizado, una planificación de un conjunto de actividades que se encuentran interconectadas en función de lograr un objetivo común, de llegar a alguna meta, en un tiempo determinado y limitado.

Diseñar y ejecutar proyectos, es un complejo proceso, que atraviesa varias fases que van desde detectar una situación necesaria a ser trabajada, visualizando el propósito a alcanzar, hasta evaluar los resultados de la experiencia, con vistas a continuarla promoviendo y perfeccionarla.

Los proyectos comunitarios de transformación psicosocial serían aquellos cuyos propósitos van encaminados a lograr diferentes cambios, identificados previamente y sentidos como necesidad de los grupos de pobladores.

La experiencia que se está presentando es el proyecto que se denomina “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor” desarrollado desde el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), por el Grupo de Estudios Psicosociales de la Salud; conjuntamente con el Consejo de la Administración Municipal y la Dirección Municipal de Educación del municipio Plaza de la Revolución, además de la Organización No Gubernamental (ONG) suiza Zunzún.



Fig. 4. Logo del proyecto Deporte en el barrio. Este logo fue seleccionado de un Concurso del Logotipo que se hizo entre los niños participantes en los inicios de la experiencia.

Antecedentes e inicios del Proyecto

La selección de La Timba (ver figura 5. Mapa de la comunidad la Timba) para llevar a cabo esta experiencia no fue casual.



Fig. 5. Mapa de la comunidad La Timba.

Esta comunidad surge, a finales del siglo XIX, como un asentamiento marginal de La Habana. Con el triunfo de la Revolución el gobierno implementó políticas basadas en principios de equidad en la educación y la salud, que propiciaron que su población tenga similares características a las del resto de la ciudad, en cuanto a índices de escolaridad, natalidad y mortalidad. Se modifica así, su condición de marginalidad, aunque se mantiene como "zona poco favorecida", con problemas de hacinamiento, abasto de agua, alcantarillados, y condiciones materiales e higiénico-sanitarias de sus viviendas.

En este barrio se han ejecutado, en los últimos años, diversos estudios sociopsicológicos y pedagógicos, de carácter aplicado. Estos han sido auspiciados y desarrollados por el CIPS y otras instituciones, quienes han identificado entre sus características: pobre participación en actividades barriales, violencia social y familiar, alcoholismo, así como insuficientes opciones recreativas-culturales. Igualmente, han generado beneficios sociales en sus pobladores y propuestas de proyectos de cooperación.

Uno de los proyectos de transformación social en La Timba (Nuevo Horizonte) realizó estudios diagnósticos en niños(as) de la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo. En este se reflejaron diversas problemáticas significativas (carencias afectivas, indisciplina, fraude escolar, robo, deshonestidad, violencia, irresponsabilidad y egoísmo en niños(as), así como familias de riesgo y violencia familiar), al tiempo que se identificó la necesidad de tener una instalación deportiva para la práctica de deportes colectivos y de fortalecer la relación escuela-comunidad, a través del Grupo Gestor comunitario (Martínez, 2002).

Como parte de otro proyecto (Creatividad para la Transformación Social), tuvieron lugar experiencias transformativas con el personal docente y directivos de la misma escuela, así como con el Grupo Gestor (D'Angelo, Guach, Peña & Martínez, 2004). Los resultados alcanzados en estas experiencias fueron instaurando nuevas necesidades y, consecuentemente, nuevas propuestas de transformación social.

Atendiendo a estas demandas, surge la idea en la propia comunidad, de un nuevo proyecto dirigido a la transformación de las problemáticas presentes en estos niños(as). Es así como, la práctica de deportes colectivos se transforma en una actividad creativa, potenciadora de valores y cualidades en la población infantil del barrio.

En el año 2006 se inicia el proyecto “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor” con el objetivo de potenciar la práctica de deportes colectivos para favorecer cambios en comportamientos de orientación moral/social y relativos a la salud, (en particular con relación al consumo de tabaco y alcohol), utilización del tiempo libre y en la calidad de vida de niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años.

Como resultado de todo el proceso se conforma un Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos. La implementación del Programa propició cambios favorables y substanciales en el comportamiento de niños y niñas, lo que pudo ser constatado en la evaluación de los indicadores de resultados/impactos. Demostró la viabilidad del deporte como instrumento facilitador del mejoramiento de dimensiones significativas para la calidad de vida de los escolares, en correspondencia con el propósito del proyecto. Esto se logró con la realización de prácticas deportivas colectivas en la escuela, de forma sistemática, mediante un programa educativo y la adquisición de implementos deportivos.

El grupo de entrenadores, que llevó a cabo el programa educativo, incrementó sus conocimientos y recursos en el manejo de problemas y situaciones personales en los escolares, incorporando nuevos contenidos y actividades educativas en las prácticas deportivas colectivas. Del mismo modo, se transformaron en el orden personal, lo cual impactó notablemente los resultados de su trabajo (Zas, López, García, 2008, 2010a, 2010b).

Consolidación del Programa

Todo lo anterior favoreció la formación de nuevas necesidades y, por consiguiente, el surgimiento de una segunda etapa, a partir de 2008, denominada: “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia”. Esta comprendió la extensión de las acciones a escolares de 5-7 años de edad y a dos circunscripciones de la comunidad, propiciándose la formación de promotores deportivos comunitarios y el rediseño de la estructura y funcionamiento del Grupo Gestor, de manera que fuera capaz de atender las nuevas demandas (Zas, López & García, 2010c).

Esta segunda fase tuvo como principal objetivo: propiciar cambios comportamentales favorables que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas entre 5 y 12 años, potenciando la práctica deportiva grupal en el ámbito comunitario.

De esta forma, el Programa no solo estaría centrado en el trabajo con niños(as), sino en el desarrollo de grupos de actores sociales, para potenciar en estos últimos capacidades para organizarse, interactuar entre ellos, así como generar, implementar y sostener acciones de transformación que propiciarán los cambios esperados en los primeros.

El proyecto, que nació con la intención de propiciar una vida mejor a niños y niñas, pobladores de un barrio “poco favorecido”, a través del deporte; se fue transformando en una experiencia que superó las expectativas. Tuvo lugar, así, un proceso de formación y empoderamiento de grupos de actores sociales,

entendidos por estos: entrenadores y promotores deportivos, así como líderes formales e informales comunitarios.

El Programa, inicialmente, Centrado en la Práctica de Deportes Colectivos transitó a: "...la Práctica Deportiva Grupal", conformado por cinco estrategias básicas interrelacionadas, las cuales serán explicadas en el presente manual.

Principales resultados obtenidos con el Programa

1. La implementación del Programa permitió la afirmación de las potencialidades de las prácticas deportivas grupales (PDG) como instrumento facilitador de procesos de transformación psicosocial y cambios substanciales en niños(as), beneficiarios directos.
2. Los principales cambios acontecieron en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social y comportamientos relacionados con los hábitos nocivos.
 - Se incrementaron las expresiones de rechazo o preocupación hacia manifestaciones de violencia y otros comportamientos sociales inadecuados.
 - La percepción de la sociabilidad se orientó a la identificación de comportamientos morales y sociales de carácter positivo en sus compañeros.
 - Predominaron las actitudes honestas y proactivas, disminuyeron las actitudes evasivas-pasivas, intervenciones adultas y respuestas agresivas para enfrentar manifestaciones de deshonestidad, violencia e incumplimiento de reglas grupales en el juego.
 - Los niños(as) incrementaron sus conocimientos sobre los hábitos nocivos y su impacto para la salud y modificaron actitudes hacia los mismos.
3. Se logró un mejoramiento de la calidad de vida en lo esencial, se favorecieron algunas dimensiones subjetivas (relaciones interpersonales, la recreación, la salud y el estudio) y se propiciaron cambios en su dimensión objetiva.
4. Los grupos de: entrenadores, Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y Grupo de Promotores, alcanzaron un funcionamiento que les permitió realizar las disímiles tareas, gracias al fortalecimiento de sus estructuras organizativas, las interacciones grupales y la capacidad de gestión que alcanzaron.
 - Se logró crear un Consejo de Dirección del Grupo de Entrenadores, así como el trabajo en comisiones, por parte del grupo gestor, cada una con sus principios organizativos.
 - Los cambios en las estructuras y funcionamiento favorecieron la delimitación de roles y tareas, así como la articulación y comunicación más horizontal entre todos.
 - El Grupo Gestor y los Promotores desarrollaron habilidades de gestión propias que garantizaron el trabajo sistemático en las circunscripciones.
 - Las interrelaciones de los grupos participantes con otras organizaciones políticas, de masas y de gobierno locales, fueron satisfactorias y productivas, llegando a estar representadas en el Grupo Gestor del Proyecto.
5. El Grupo de Entrenadores facilitó la realización de las PDG y la extensión del Programa al ámbito comunitario, a través de la capacitación de promotores deportivos.

6. El Programa demostró su viabilidad y sostenibilidad.
 - Se garantizó una infraestructura, en la escuela y la comunidad y se formaron diversos grupos capacitados, con la posibilidad de ejecutar las PDG en ambos escenarios y dar cumplimiento a los objetivos educativos.
 - Se demostró que la conformación de redes sociales garantiza la realización sistemática de las actividades.
 - Las acciones de capacitación con los actores sociales se diseñaron a partir de la identificación de necesidades de formación.
 - Se realizaron talleres sobre temas básicos para la implementación y preparación de las prácticas.
 - Se realizaron evaluaciones que garantizaron la sostenibilidad de las acciones educativas y se identificaron estrategias para su continuidad.
 - Los entrenadores incorporaron contenidos educativos y desarrollaron habilidades para la realización de las PDG, del mismo modo, elaboraron estrategias y acciones para superar las insuficiencias que emergieron.
 - Los promotores asumieron diferentes roles en la implementación de las PDG en la comunidad y lograron diversos niveles de desarrollo en la trasmisión de los contenidos educativos.
7. La familia estuvo presente en la escuela, aunque se identificó la necesidad de una mayor articulación, comunicación y cooperación con los padres. En el ámbito comunitario, su contribución se expresó mediante la asunción del rol de promotor o gestor, así como a través de la aceptación, acompañamiento y promoción de la participación de los niños(as) en las actividades.
8. Los cambios ocurridos en la subjetividad individual y grupal de los diversos actores, permitieron la continuidad del Programa. Estos se reflejaron principalmente en:
 - Una tendencia al incremento de vivencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas, a la recreación sana y a la identificación de comportamientos violentos como fuente de vivencias displacenteras.
 - El aprendizaje práctico-vivencial de una experiencia de transformación comunitaria, creativa, potenciadora de valores y cualidades positivas.
 - En la confianza depositada en las posibilidades y potencialidades propias y de los demás.

Formación de multiplicadores

Durante estos años de trabajo, el grupo de investigación ha ido recibiendo un conjunto de demandas de diversas comunidades e instituciones del país, para capacitar a diferentes actores en la metodología del programa desarrollado. Con ello, el propósito inicial del Proyecto, de ser una experiencia piloto en Cuba, vería consolidado sus impactos, al potenciar y extender sus resultados a otros grupos y comunidades, necesitadas de herramientas novedosas para favorecer procesos de transformación psicosocial con la niñez.

Para hacer realizable este desafío, un nuevo cuestionamiento se ha hecho necesario: ¿Cómo formar multiplicadores para propiciar la implementación del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal en diversas comunidades? Surge así un nuevo propósito para nuestro grupo: facilitar la apropiación del contenido necesario para su implementación.

Con el ánimo de llevar a cabo tal designio, se elaboró primeramente el Manual de Prácticas Deportivas Grupales (Zas *et al.*, 2014b), que constituye un instrumento de aprendizaje y una guía integradora de los elementos indispensables para poder realizar una práctica deportiva grupal. Posteriormente, elaboramos el Manual para Multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal (Zas *et al.*, 2014c) que esclarece los principales referentes teórico-conceptuales y metodológicos, que se enlazan en la fundamentación de la experiencia; y aborda cada una de las estrategias que conforman el Programa.

Nos encontramos trabajando ya con grupos de multiplicadores de las provincias de Villa Clara, Sancti Spíritus y La Habana, los cuales al culminar la experiencia tendrán la gran responsabilidad de insertarse en algunas comunidades del país, para construir, conjuntamente con sus miembros, nuevos proyectos de transformación psicosocial.

Psicología con “P” o Sicología sin “P”. Algo más que una letra omitida

Manuel Calviño

Tópico I-Preliminar. Salutación inicial y emotiva de la “P” Sainete primero

La acción transcurre en el consultorio de un psicólogo. La recepcionista está sentada revisando unos documentos. Entra un hombre visiblemente angustiado.

Él. —Buenas tardes.

Ella. —Muy buenas tardes. Bienvenido al consultorio del Dr. Bendito. En qué podemos ayudarle.

Él. —Yo quisiera hablar con el “p”sicólogo.

Ella. —Disculpe Sr., pero la “p” no se articula, no se dice.

Él. —¡Ah! Mire Usted. Entonces dígame al sicólogo, que aquí está _edro _érez, el que le contó _or teléfono que tiene _roblemas con los _rimos que viven en su casa.

Por no dejar de vivir en constantes controversias y batallas conceptuales, los psicólogos nos hemos dividido, entre otros muchos, en dos bandos con respecto a nuestra “P”: Los que “psi” y los que “nop”. Hace apenas dos días me hicieron saber que hay un tercer grupo: los que “Spi” —que nada que ver tienen con el Spiderman, sino con el comedor universitario en donde se les cataloga de “S”picólogos, habitantes de la Facultad de “S”picología.

Los defensores del “si P” han sido claros: siendo la Psicología la ciencia que estudia la psique (*psyché*), la eliminación de la “P” significa la disolución del objeto de nuestra disciplina (esto es excesivo), al menos la falta de denotación etimológica precisa en la denominación que nos identifica. El nombre de nuestra disciplina, dicen algunos, no comienza con “P”, sino con “psi”, y esto hace una notable diferencia. Los des“p”izadores (entiéndase los exorcistas de la satánica p) dicen que la letra “psi” no existe en ninguno de los alfabetos vivientes, para ninguna de las lenguas vivas. Por lo que es apenas un rudimento de un pasado milenario del que deshacerse no es ni más ni menos que un acto de reajuste histórico imprescindible. La exclusión de la “P” no cambia nuestro objeto de estudio. Total que casi nadie la pronuncia.

La Real Academia de la lengua española, siendo un poco más transactiva dice: “En posición inicial de palabra, el grupo ps-, resultado de la trascrición de la letra griega psi, está presente en numerosas palabras cultas formadas sobre raíces o palabras griegas que comienzan por esta letra (*psyché* “alma”, *pseudo* “falso”, *psitakkós* “papagayo”, etc.). —las asociaciones referidas por la

Academia, por cierto, no nos favorecen: alma-falsa-papagayos, es como asociarnos a la idea de habladores de estupideces—. En todos los casos se admite en la escritura la simplificación del grupo ps- en s-, grafía que se corresponde con la pronunciación normal de las palabras que contienen este grupo inicial, en las que la p- no suele articularse: sicología, sicosis, sitacismo, sicrómetro, seudoprofeta, etc. No obstante, la norma culta sigue prefiriendo la grafía con ps-: psicología, psicosis, psitacismo, psicrómetro, pseudoprofeta, etc., salvo en las palabras seudónimo y seudópodo, que se escriben normalmente sin p-. ¿Ser o no ser cultos? Esa es la cuestión.

Navegando por el “ciberespacio”, en algún lugar encontré los “Textos y pretextos” de Sábato (dicen que de finales de los setenta e inicios de los ochenta), quien molesto por la acción de un editor (me lo puedo imaginar) escribió: “¿Qué argumentos se pueden oponer a la grafía psi? No, por supuesto, la fonética, ya que la gente culta generalmente la pronuncia así. Y en el caso de que no se la pronunciasse, tampoco es un argumento, porque si fuéramos a caer en la locura de escribir las palabras tal como se pronuncian tendríamos que poner payasadas... De modo que si a un escritor —léase cualquier persona, incluso un/a psicólogo/a— se le da la real gana de escribirlo sin... —léase con o sin p—, hay que respetarlo. Y si no se lo respeta, hay que protestar” (“Textos y pretextos”, E. Sábato).

Podríamos concluir que son “Derecho” y “Cultura” los pilotes sobre los que se sustenta el uso o no uso de la “P”. La cultura nos marca un modo. El derecho nos lo relativiza. Decida cada quien.

A mi personalmente, me gusta la “P” de la Psicología. Es cierto que le da “prestancia”. La sonoridad de la que convierte a la “n” en “m”, le da a nuestro continente algo así como una marca de abolengo. No me imagino a nuestros ancestros omitiendo la “P”. Muchos esfuerzos se cristalizan mnémicamente en la “P” (ahora mismo, lo mnémico sin la “m” pierde carácter). Aquí en Cuba Bernal del Riesgo la defendió por escrito en el mismo año en que yo nací (*Revista Cubana de Psicología*, 1951). No puedo menos que secundar su defensa. La ensalzo con un soneto que acabo de escribir para la ocasión.

Soneto a la P de la Psi

*Te prefiero “p” en todo momento
como tronco silabario del saber.
Y asociado al pecado del placer
te defiendo a pesar de rudimento.
Eres “p” con “s” como el viento
que al sonar va cantando su sentido.
Quien te excluye adormece reprimido
lo que yo exalto, defiendo y siento.
Cese ya la sectaria alevosía.
Quédate “p” labrando este destino.
No hay destierro posible en el camino.
Quien dudó súmese hoy a nuestro sino.
Vengan ya. “Hoy es siempre todavía”
para escribir con “p” Psicología.*

Puede que sea cosa de viejo. Pero puede que no. Puede que sea una discusión más de las tantas sin mucho sentido que existen entre nosotros. Sin embargo,

desde esta, quizás bizarra discusión, podríamos llegar a otra (a lo mejor no menos bizarra, pero al menos potencialmente útil): ¿Qué distancia demarcaría para nuestra disciplina el uso o desuso de la “P”? La “P” se los aseguro, es apenas el pretexto. Los invito a mi aventura pecaminosa que no tiene otro fin que el de pensar en voz alta y ojalá que en coro.

Tópico II. Con “P” y sin “P” el problema sigue en p-i-e Sainete segundo

El profesor de Historia de la Psicología se desempeña a fondo con Descartes en el aula 1 de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Profesor. —Así Descartes reconoce: “Yo puedo admitir que me engaño o soy engañado. Puedo suponer que no existe Dios, ni el cielo, ni los cuerpos, y que yo mismo no soy cuerpo. Pero para engañarme o ser engañado, para dudar o admitir que todo es falso, es menester que piense que soy algo y no nada. Emerge entonces la única proposición absolutamente verdadera porque la misma duda la confirma: *Cogito ergo sum*.”

Atrás una estudiante, oriunda del Oriente del país, santiaguera, que hasta ese momento andaba en plan si me ves es falso y escuchando con una perfecta atención equivocada dice:

Alumna. —Profesor, un momentico. Me puede decir otra vez eso del “coito” porque eso si que me interesa.

Tengo a mano un viejo diccionario (bueno, es más joven que yo. Apenas tiene 19 años): *The Penguin Dictionary of Psychology* de Arthur Reber. Busco en sus páginas *sychology* sin “P”. No esta. Obvio es un diccionario culto y tiene el derecho de escribirla como quiera. (por cierto, tampoco esta sin “P” en el clásico de Warren, ni en el de Székely, y no tengo ninguno más reciente. Ni tampoco más antiguo... no tengo ninguno más). Entonces busco *psychology*. Me responde (mi traducción libre): “La Psicología simplemente no puede ser definida; efectivamente no puede ser fácilmente caracterizada. Incluso si alguien lo hiciera hoy, mañana el esfuerzo resultaría inadecuado”. Ahora escribamos la misma frase sin “P”: “La Sicología simplemente no puede ser definida; efectivamente no puede ser fácilmente caracterizada. Incluso si alguien lo hiciera hoy, mañana el esfuerzo resultaría inadecuado”. No cambia nada. El mismo perro con diferente “p”ollar. Desde su denominación nuestra disciplina parece condenada a la plurisemántica de la repetición compulsiva denominada por Watzlawick “más de lo mismo”, en la que esencialmente la diferencia no es un cambio, sino que “parece” un cambio.

El parto de la Psicología como “ciencia independiente” (al decir de los manuales clásicos), se atribuye, más bien se distribuye, a un grupo imaginario en el que, según la denominación del narrador, el titular puede ser Wundt, o Brentano, o James, o incluso Weber y Fechner, Pavlov o Bejterev... sí, es cierto que algunos pondrían a Watson, y otros a Freud... Este parto, que no fue natural, sino por cesárea, tiene para cualquiera de los cuentos que se tome por cierto o fundamental un común denominador: la pretensión de construir una Ciencia. Palabra mayor.

El modelo de ciencia como propuesta finisecular “objeto-método”, encontró en la “P”psi (no cola, sino cología) su eje estructurante. Lo definió, por decirlo de un modo aglutinador de las comunidades y las diferencias, como “la experiencia subjetiva”. Las distancias entre los defensores de la consciencia (o el inconsciente) y los defensores de la conducta es más fenomenológica que de esencias.

Declárenme loco de atar (no es nada nuevo): el conductismo fue, en su albor, una psicología de la experiencia subjetiva, solo que de la experiencia subjetiva alcanzable objetivamente (no en balde Vygotsky afirmaba que la construcción de una psicología científica pasaba inexorablemente por el conductismo, claro el que él conoció). Los tópicos de al menos las dos o tres primeras generaciones de conductistas (léase Watson, Tolman, Guthrie) eran los mismos que los de la llamada Psicología mentalista. Así como Marx sentenció en su momento “la unidad del mundo no reside en su ser, sino en su materialidad”, en humilde paráfrasis diría que “la unidad de la psicología no residía en sus modelos teóricos, sino en su intención de ser ciencia de la experiencia subjetiva”.

La “P”psi es entonces la definición de un objeto, de su objeto (vuelvo al clasicismo del mundo antiguo: “alma”-“*psyché*”). Estamos hablando de la definición de un “objeto” para una “ciencia”. Insisto si el modelo es “objeto-método” la disquisición sobre el objeto realiza 50 % del carácter científico de la Psicología: Slogan “Tenga un objeto y hágase ciencia”. Hacer ciencia en Psicología es desde entonces, y espero que no para siempre, estudiar su objeto (digo en esta porción del porcentaje medio). La “P” nos remite al carácter científico y lo hace desde el objeto.

¿Pero qué estudiamos cuando estudiamos “el objeto de nuestra ciencia”? Avancemos un poco en esta dirección.

En cualquiera de sus variantes conocidas, y que antes me tomé el atrevimiento de aglutinar en el concepto de “experiencia subjetiva”, lo que la Psicología como Ciencia ha propuesto estudiar es un “no es”. Para ser admitida en el Círculo de las Ciencias había que renunciar a toda carga de subjetivismo (subjetividad) para en su lugar instaurar el discurso de la objetividad. Historia bien conocida por todos los presentes. Sin embargo, la objetividad de la Psicología, ya saben, se dejó en manos del método. Para la objetividad del objeto basta con la objetividad del método —quiere decir que algún Adivinador “monetarizado” podría encontrar en los caracoles (naturaleza muerta, pero naturaleza), o en las cartas, o en las líneas de las manos, la fundamentación científica de la veracidad de sus predicciones y por ende del costo de su sesión—. En realidad, volviendo a nuestro “bembé” (para los becados y estudiantes que son del “interior”, entiéndase del campo, introduzco la palabra “guateque”. Para los que son del “exterior” digo “discurso” —este último suele ser el menos divertido de los tres), se le concede estatus de objeto de una ciencia a un “objeto no ontológico” sino “gnoseológico”. Dicho de otro modo un objeto no “ser”, sino abstracción del ser. Nada nuevo: un objeto teorético. Pero no solo esto, sino un objeto teórico abstracto. Si quieren más evidencias los remito al “padre inseminador” de la Psicología, Guillermo Wundt y su proceder científico denominado como “introspección experimental adiestrada”. Tras su huella recordemos el “error del estímulo”. Titchener: “la percepción de objeto real, de realidad, es un error”. Ustedes me verán gordito, pero es un error. Yo soy Brad Pitt. La dimensión esencial y primaria del objeto no se encuentra en el ámbito de la realidad sino de la subjetividad.

Recuerdo a finales de los ochenta, (mil novecientos, no mil ochocientos) miraba estupefacto en la dirección de un “morro fabelado” en Río de Janeiro, cuando el psicoanalista que me acompañaba intervino: “Interesante no e... as pessoas estruturan a sua vida desde a cartografia de o seu desejo mesmo” (me perdonan mi pésimo portuñol: “qué interesante no... las personas estructuran su vida desde la cartografía de su propio deseo” (que clase de estupidez = las personas son fabelados porque desean serlo... vamos a desear que Bush no sea presidente de los Estados Unidos). Pero el tema es claro: el objeto teórico

sustituye a la realidad y la realidad es apenas un escenario para interpretar la verdad subyacente en la estructura subjetiva. En mis tiempos de estudiante (que no de estudioso, porque eso si sigo siendo) eso se llamaba esquizofrenia. Entonces tras cierta defensa de la "P" (el objeto de la Psicología) la cosa es "p"eo-r de lo que uno puede suponer.

¿Alguien conoce algún objeto de ciencia que sea verdaderamente un "no es"? ¿Un objeto que se defina por sí mismo? ¿Alguien conoce, fuera de un museo —oficial o doméstico— un objeto que no se modifique cuando menos bajo la acción del tiempo? ¿un objeto que por su inmovilidad no se "obsolece"? ¿Qué objeto es ese que se "encarna en la P" y que transita, o pretende transitar, a la Psicología, como diría Mazota "desde y para siempre"?

Las cosas no han sido tampoco tan intransitables. Hoy ni el más furibundo discípulo de Fűrbach defendería el carácter "objetal material" del objeto de la ciencia psicológica a despecho de su dimensión subjetiva. Tampoco la viva encarnación del obispo irlandés Berkeley, ni contando con una eufórica "hinchada" de constructivistas a ultranza, admitiría hoy que no se puede chocar con un "objeto objetal material" que no sea un objeto pensado (es como admitir que los accidentes de tránsito no existen, son pura imaginación). Ya Weber lo había dicho a su manera: "La creencia en el valor de la verdad científica no procede de la naturaleza, sino que es producto de determinadas culturas". Sin embargo, aburre, indigna, y aún inmoviliza la consideración del objeto de la Psicología al margen de su historicidad, de su contextualización. Al fin y al cabo, si sabemos que el objeto de una ciencia es sobre todo una convención, por qué entonces desde aquí no se entiende que su carácter es ineluctablemente dinámico, quiere decir con capacidad, más aún con necesidad (demanda), de incluirse no solo como objeto en sí, sino como objeto para sí y para los demás. Es objeto de un sujeto: un sujeto colectivo, histórico. El sujeto no del objeto, sino de la vida en la que el objeto tendría su sentido esencial.

Quién lo diría: la "P" dando sentido a la Psicología como ciencia. "P"psi (adelante que podremos hasta ser una "Ciencia *Light*", baja en calorías, plástica). Entonces los psicólogos hablamos de la *psyché*, con el propósito de entender mejor que es la *psyché*, para escribir artículos sobre la *psyché* y al final "p —si— y qué" ¿Y qué? Y nada. Entonces, no se ustedes, pero yo me he equivocado de disciplina. Ustedes también, no se me hagan los "plasticientíficos", no tiene sentido. ¿Qué tendrá que ver esa "P"psi todo lo que tiene que hacer, debatir, investigar la (P+-P)sicología?

Me uno en esta disquisición al análisis de Marcos Murueta . Él aboga por una reinstitución de la noción de praxis: "Los psicólogos —dice— estamos involucrados con el fenómeno más complejo que existe: la praxis... estudiar a los seres humanos de carne y hueso" (Murueta M., 2002: 33, 57). Pero lo real dominante es que la construcción de la identidad científica de la Psicología ha estado construyéndose (en realidad destruyéndose) en una suerte de "autofagocitosis conceptual" típica de lo que Asebey, también identifica con la tragedia de Narciso. En simple plagio, espero que, autorizado por la autora diría: "la Psicología tradicional, académica es narcisista, se identifica con lo que quiere ser y no con lo que es, se enamora de su imagen idealizada, y funciona con este falso yo, su carácter de ciencia anclado a su objeto" (la semicita es del texto aún inédito: "El narcisismo ¿salud o enfermedad del neoliberalismo?").

Haciendo "eco activo" (entiéndase transformador, creativo, con luz propia) de Lakoff y Johnson , dice Clara Jasiner: "nuestros conceptos, en términos de

los cuales pensamos y actuamos, son fundamentalmente de naturaleza metafórica... lo que caracteriza a las metáforas es entender y experimentar una cosa en términos de otra; ellas estructuran lo que hacemos y cómo entendemos lo que hacemos” de dónde se entiende como imprescindible “revisar nuestras metáforas referidas a la Psicología... pues las mismas, más que dar cuenta de una realidad, nos delimitan cierto abanico posible de percepciones, nos abren algunas posibilidades de construir el mundo y nos impiden otras; impedimento que, habitualmente, no percibimos”.

No es difícil imaginar por dónde ando tomando como cómplice a Clara (ella no estará en este Encuentro... en realidad ni la conozco, pero los cubanos somos así: confianzudos. Además me “a” clara). El objeto de una ciencia, el objeto definido para la Psicología es una metáfora consensuada (bueno, más o menos consensuada) un “modo consensuado de metaforizar” la percepción de la Psicología, del aparato conceptual que presumiblemente se desprende de dicha percepción. ¿Tienen alguna idea cuántas metáforas consensuadas por adeptos y adictos de una misma percepción pueden encontrarse definiendo el objeto de la Psicología y, por tanto, 50 % de su carácter de Ciencia? ¿Cuál ha de ser nuestra metáfora? ¿A qué tipo de práctica científica y profesional nos convoca?

Tópico III. Entre “P” y “S” hay quien se decide por la “Q” o la “R” Sainete Tercero

Un grupito de alumnos se acerca al Profesor de Estadísticas aplicadas a la Psicología, quien unos minutos antes acababa de publicar las notas del examen final de la asignatura. Dentro del grupo uno de los muchachos resultó suspenso en la prueba, obtuvo menos de setenta puntos. Le dice a sus amigos: “Tengo que impresionar al profe para ver si me da los dos puntitos que me faltan para aprobar”. Entonces, con sus otros tres compañeros se acerca al Profesor.

Alumno. —Profesor, me permite un momento.

Profesor. —Dígame Sebastián.

Alumno. —Profe, mire: Miguel Antonio sacó 98 puntos en la prueba.

Profesor. —Correcto.

Alumno. —María Felicia sacó 98 también.

Profesor. —Cierto. Así es.

Alumno. —Marcela sacó 96... y yo 68.

Profesor. —¿Y qué pasa?

Alumno. —Estaba pensando en que podríamos aplicar la fórmula de la media: sumamos $98 + 98 + 96 + 68$ lo dividimos entre cuatro y los cuatro tenemos 90.

El profesor se queda impresionado. Estaba convencido que la única media que conocía Sebastián era su “media naranja”. Por lo que para ponerlo a prueba definitiva le dice:

Profesor. —Por mí no habría problemas, Sebastián, pero, ¿la “desviación estandar” lo permitiría?

Sebastián con la ingenuidad del que no sabe ni que no sabe, le riposta:

Alumno. —Déjeme hablar con ella y estoy seguro que la convengo.

“Si alguno que me escucha se viera retratado” en lo que va de Conferencia (ahora tomo prestado un fragmento de “Resumen de Noticias” de Silvio Rodríguez a quien cito-canto con mucha frecuencia) o alguno que me lea en caso de

que me publiquen, ("sébase que se hace con ese destino"). Me podría increpar porque la científicidad del objeto es solo un aspecto (ya lo dije, 50 %). Y me diría quizás que me falta el método.

Demasiada tela por donde cortar. ¿De qué me hablan cuando me dicen "el método"? Las cosas han cambiado, eso espero, pero les cuento de mi "frustración primaria", la decepción que convocó a mi "disidencia pecaminosa" (que no es una disidencia cualquiera, sino comprometida).

Sucedió hace apenas unos años. Recién se iniciaba la década de los setenta. Probablemente la mayoría de ustedes no había nacido (aunque sus progenitores ya ensayaban para hacerlos). Yo era un "bastante bueno" estudiante de la Escuela de Psicología de esta Universidad de La Habana, que por los avatares de un destino escrito por seres humanos a su criterio y antojo, formaba parte de la Facultad de Ciencias. Éramos "colegas de ciencia" con los matemáticos, físicos, químicos, biólogos, etc. Había cursado ya una cantidad tal de materias de la carrera que me sentía "cuasipsicólogo" y discutía de "tú a tú" con los matemáticos las especificidades numéricas de las ciencias naturales. Estábamos en la Ciencia dura y pura. Pero a los ojos de los "naturales", nuestra imagen no era tan clara. Para ellos siempre hemos sido una ciencia menor (Times New Roman punto 8).

Pues bien, un día, un "trasnochado" físico, hablando de la Psicología, me dijo: "¿Cómo se le puede decir Ciencia a un conjunto de representaciones que no tiene leyes establecidas? Ustedes no tienen ni denominación propia de fenómenos". Por suerte en esos días transitaba yo por el estudio de la Gestalt en la asignatura Historia de la Psicología y, a pesar de que mi memoria se encontraba a un dieciseisavo de su funcionamiento a causa de las emociones que me embargaban, reaccioné y le dije: "Acaso sabes lo que es el Efecto Zeigarnik, o el Fenómeno Phi, o las leyes de la buena forma". Lo cogí fuera de base. Y con la victoria en la mano le di la espalda y me fui. La Ciencia Psicológica se había anotado un triunfo y el que no sabe lo que es triunfar "no sabe lo que es la vida" (al decir del Cabo Pantera).

Pero, llegado a la biblioteca, y con el ánimo de que me dieran "A" en el seminario que tenía al otro día, me fui a los textos de los discípulos fenomenólogos de Brentano. Fue entonces que descubrí que el Efecto Zeigarnik, reconocido como inscripción científca de nivel laboratorio experimental, se obtuvo de la aplicación de ciertos crucigramas y construcciones de collarcitos a un grupito no mayor de 22 sujetos (sujetos a la impertinencia e insistencia del investigador). ¡Oh!, ¡Oh! El "phenomeno phi", arquetipo de ley universal en la Ciencia Psicológica había sido "descubierto" y devino en hecho científico por medio de un procedimiento pecaminoso ante los ojos de "La Santa Inquisición metodologicista": Kohler "aplicó" el test a Werthwimer y a Koffka. Koffka a Kohler y a Werthwimer. Wertheimer a Kohler y a Koffka. Total: seis casos de estudio. Seis sujetos investigados. Una muestra representativa que era en realidad la población de "psicólogos" presentes en el tren que los llevaba a no recuerdo dónde y desde el que, a través de la ventanilla, percibían que la hilera de árboles que se erigía a lo largo de la línea del ferrocarril, árboles que obviamente estaban inmóviles, a la percepción de los tres progenitores de la llamada Psicología de la Gestalt, parecían estar en movimiento. Qué cosa. Resulta que "los grandes" fueron disidentes de lo mismo que defendían o imputaban. Resulta que la "P" de la Psicología puede significar algo mucho más vivo y real que la tendencia numérica de "la *psyché*".

Entonces para no extenderme demasiado en este "primer tope" del Congreso les recordaría que si juzgo por el aliado fundamental de la científicidad sustentada

en el método, me pondría de bruces en los brazos de la estadística o de algún que otro modelo matemático. (¡Líbreme Dios! ya con mi profesora y amiga Martha Vázquez pacté hace muchos años, para no conflictuar, que hasta en las ciencias hay “males necesarios”). En este caso solo les digo una cosa (que no se si alguien la dijo antes, va y a lo mejor es una cita): “Cualquier estadística convenientemente torturada acaba por hacer la confesión que nos conviene”. Como siempre, ahora con Engels F.: “los hechos siguen siendo hechos, no importa cuan falsas sean las representaciones que de ellos se hacen”. ¿Y quién dictamina el carácter de hecho? ¿la ciencia o la vida? El Dr. Ernesto González Puig, profesor de profesores, hombre lleno de amor a la vida, con el sagrado don de expresarla hasta por los poros me aconsejó: “Si quieres morir de desengaño dedícate a la ciencia. La vida te pasará por al lado sin darte cuenta (esto se parece a Lennon... lo citaré más adelante). Pero si te dedicas a la vida, algo harás de bueno para la ciencia”. Gracias Profe.

El libre ejercicio del pensamiento, acto desde el que escribo esta Conferencia para ustedes, estudiantes de Psicología, tiene estas desventajas: de pronto ando en broncas que colman nuestro día a día y que llamamos la construcción de nuestra disciplina, de pronto ando como perdido en un laberinto. No hay tras mis palabras otro afán que el de participar en esta misión que nos compete a todos los presentes: ser luchadores por el bienestar de las personas. No soy anarquista (bueno, no mucho). No estoy tratando de hacer un “piercing” posmoderno para la Psicología. Mucho menos estoy tratándome de decirles “cuál es la verdad”. Estoy, eso sí, haciendo una opción. Y cuando de opción se habla, se habla de compromiso. Y cuando de compromiso se habla es imprescindible saber con que nos comprometemos y cuáles son los costos de ese compromiso.

Lo único que he intentado decir es que la “P” que defiende un objeto nombrado desde “psi” habla de una insuficiencia histórica que como accidente lógico y eficaz del pasado ha de conformar nuestra memoria pretérita. Pero en nuestro despliegue proactivo no significa más que una alternativa incompleta e inepta para la constitución de la ciencia psicológica y de su devenir profesional hoy, para hoy, para este tiempo. Como ya he dicho esa Psicología que defendió (y defiende) esa “P”, con o sin “P” esta muerta o en trance de suicidio.

Tópico IV. Para toda psicología hay más de una “P”. “P”ongámos la nuestra Sainete IV

Inicio de curso en una típica Escuela de Psicología de una no menos típica Universidad latinoamericana hecha típicamente a la imagen y semejanza de una típica Escuela de Psicología de una no menos típica Universidad de los Estados Unidos de América. Es el típico primer día de clases para los típicos recién ingresados en la carrera, y el Profesor dicta su típica conferencia sobre el carácter de ciencia de la típica Psicología. Un típico alumno que hace apuntes (no, si hace apuntes es un atípico), se queda dubitativo y pregunta al profesor:

Alumno. —Disculpe profesor, Psicología se escribe con “P”... con “P” de “p”olítica.

Profesor. —Jovencito, Psicología sí se escribe con “P”, pero con “P” de pique y no tiene nada que ver con la política.

Me acerco al final de mi enconada y espero que también lúdica (quien sabe si hasta lúcida) diatriba probablemente con lo que es el inicio. Los que me conocen

y me han leído otras veces saben que es mi obsesión, es, no me avergüenza decirlo mi típico final (que más quisiera yo que pudiera ser otro, pero como Maná digo "no puedo").

Para que no me acusen de "proselitismo nacional chovinista" comienzo con Frei Betto (cuando lo conocí, en 1986, organizábamos aquí en La Habana un Encuentro latinoamericano de Psicoanalistas y Psicólogos marxistas, me dijo: "Tenga mucho cuidado con los psicoanalistas... lo quieren llevar todo al diván" (se equivocó, por cierto, no eran los psicoanalistas, sino las psicoanalistas).

"Cuatro norteamericanos... poseen juntos una fortuna superior al PBI de 42 naciones con 600 millones de habitantes. En el Real Madrid, tres jugadores... reciben, juntos, salarios anuales de 42 millones de dólares, equivalente al presupuesto anual de la capital de El Salvador, con cerca de 1.8 millones de habitantes... Dos terceras partes de la población mundial —4 000 millones de personas— ...ni siquiera disponen de alimentación en cantidad y calidad suficiente. En 1960 había en el mundo 1 rico por cada 30 pobres; hoy la proporción es de 1 a 80.... —por cierto aquí somos cerca de 300 personas ¿dónde están los 3,75 ricos que nos corresponden? Otra vez la falacia "estadística": el problema no es solo de cantidad, sino esencialmente de "distribución"; la publicidad invade nuestro universo psíquico, que llega a invertir la relación persona mercancía... El producto pasa a tener más valor que la persona... Un pequeño grupo de privilegiados... controla el juego de poder en este mundo en que la política es siempre dirigida por la economía" (Frei Betto, *Cuatro Economías*).

Ahora sigo con Galeano:

"El mundo está destinando 2.200 millones de dólares por día a la producción de muerte... Nueve días de gastos militares alcanzarían para dar comida, escuela y remedios a todos los niños que no tienen... Los cinco países que más armas fabrican y venden son los que gozan del derecho de veto en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas".

Perdónenme, pero les quiero decir algo más. Ahora son las Naciones Unidas quienes hablan. Doy sus cifras y valoraciones. "Saquen ustedes sus propias conclusiones".

"Las funciones esenciales de las Naciones Unidas... tienen un presupuesto anual de 1.250 millones de dólares. Esta cifra representa aproximadamente 4 % del presupuesto anual del ayuntamiento de Nueva York, es casi 1.000 millones inferior al costo anual del Servicio de Bomberos de Tokio y 3.700 millones inferior al de la red de universidades pertenecientes al Estado de Nueva York... En todo el sistema de las Naciones Unidas trabajan 52.280 personas, que se reparten por el mundo entero... El número de personas que trabajan en McDonald's es tres veces superior, mientras que Disney World y Disneyland tienen 50.000 empleados.... Las Naciones Unidas ...disponen de 4.600 millones de dólares al año para promover el desarrollo económico y social; esta cantidad, que equivale a 81 centavos por ser humano se emplea en asistir a los países en ámbitos como la salud, la sanidad, la agricultura, la distribución de alimentos, etc.... La participación de los Estados Unidos en los gastos de mantenimiento de paz... representa menos de 0,2 % del presupuesto anual militar estadounidense".

¿A dónde hemos llegado? ¿A dónde aún nos vamos a dejar llevar? ¿Cuán cómplices podemos ser de esa realidad? ¿Cuántos ante esta verdad solo dicen: "Psyché" = pSi-y-qué? ¿Cómo se inscribe la Psicología en ese mundo, con "P" o sin "P"? ¿Nos podemos contentar con la imagen del *nowhere man* que nos dibujaron Lennon y McCartney: *He's a real nowhere man, sitting in his nowhere*

land, making all his nowhere plans for nobody? Al final tendremos que, reajustando a Lennon decir: *life's what happens to people when we're busy making Psychology* (la vida es lo que le pasa a la gente, mientras estamos ocupados haciendo Psicología).

Mi casi absoluto distanciamiento del pensar y hacer skineriano no me impiden reconocer que Burrus... Frederick alguna que otra vez dijo algo sensato. Incluso muy sensato: "Nos queda por resolver un problema de mayor importancia. Más que construir un mundo en el que todos podamos vivir bien, debemos dejar de construir uno en el que será imposible vivir" (Skinner B. F., 1989: 84).

A finales del año pasado, junto a un grupo de estudiantes del primer año de la carrera, enviamos una "Carta Abierta a los Psicólogos Norteamericanos" los típicos psicólogos de APA. Queríamos que nos ayudarán en una batalla esencialmente humana que libramos los cubanos por el regreso de cinco compatriotas injustamente detenidos en cárceles estadounidenses. Para entonces escribimos:

"Somos psicólogos, o aprendices de psicólogos, convencidos de que la verdadera ciencia psicológica está ligada al respeto insobornable por la realidad y el análisis científico y socio-político que esta exige, que la verdadera ciencia psicológica se funda en la profunda comprensión de que la pobreza, el hambre, el analfabetismo, por solo señalar algunos de los apocalípticos acompañantes de la geopolítica finisecular, no son el resultado de cómo nos representamos al mundo, sino de cómo la injusticia histórica del poder nos lo ha construido".

El centro de gravedad (gravedad en toda la extensión de la palabra) de la psicología ha de estar allí dónde se revele como una real ciencia humana: del ser humano real y concreto, para el ser humano en su realidad concreta, con el ser humano en la realización de su vida y su misión humana. Si es con "P" porque nos liga a la lucha contra la "P"obreza, contra el malsano "P"oder, con una "P" que nos convoca a la "P"articipación con "P"luralismo y "P"rofesionalismo, entonces, ¡mi total salutación a la "P"!

Si la "P" nos "P"sicologiza y nos "P"arapeta "P"arásitamente "p"ara no verlos reales "P"roblemas que sufren los seres humanos, sentido real de nuestra profesión, si la "P" nos convoca a una "P"rostitución de nuestros deberes elementales, entonces con el "P"erdón de los "P"resentes y los ausentes: ¡Al diablo la "P"!

Hagamos, con compromiso y profesionalidad, "P"sicología, o Sicología. ¡Ustedes sabrán!

Bibliografía

- ACKERMAN, NATAN W. [s. a.]: *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*.
_____ (1970): *Teoría y práctica de la terapia familiar*, Ed. Proteo.
- Actas del Primer Seminario Internacional de Psicología en la Comunidad, (1980), La Habana.
- AGUAYO, A. M. (1918): *El laboratorio de psicología de la Universidad de La Habana*, El siglo XX, La Habana.
- AGUILAR, C.; POPOWSKI, P. y VERDESES, M. (1996): "Mujer, período especial y vida cotidiana", *Temas*, (5): 11-17, La Habana.
- ARANGO, A. (2007): "El quinquenio gris". Conferencia leída por su autor, el 15 de mayo de 2007, en el Instituto Superior de Arte (La Habana), como parte del ciclo «La política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión», organizado por el Centro Teórico-Cultural Criterios. (versión electrónica distribuida por el Centro Teórico-Cultural Criterios y libremente descargable de su sitio web, www.criterios.es).
- ARBIB, M. A. (2010): "The mirror system hypothesis", in *Action to language via the mirror neuron system*, pp. 3.47 (M. A. Arbib, editor), Cambridge University Press, Cambridge.
- _____ y M. BOTA (2010): "Neural homologies and neurolinguistics", in *Action to language via the mirror neuron system*, pp. 136-167 (Arbib M. A., editor), Cambridge University Press, Cambridge.
- ARENAS, P. y GONZÁLEZ, J. C. (1998): *El desarrollo de la psicología organizacional en Cuba*, Ediciones del Centro de Investigaciones psicológicas y sociológicas (CIPS), La Habana.
- ARÉS MUZIO, P. (1990): *Mi familia es así*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- _____ (2004): *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio*, Editorial Félix Varela, La Habana.
- _____ (2004): *Convivencia familiar*, Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- _____ (2005): "Individuo, Familia y Sociedad", Material Docente, Maestría en Psicología Clínica, Universidad de La Habana, La Habana.
- _____ (2000): *¿Conocemos el costo de ser hombre?*, Divulgación Científico-Popular, Editora Política, La Habana.
- _____ (2001): "Padres Nuevos para Hijos Nuevos", en *Hacia una Sexualidad responsable y feliz*, Ministerio de Educación, La Habana.
- ARIAS, G. (1999): "Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotsky", en *Revista Cubana de Psicología*, 16(3): 171-176, La Habana.
- ARNSTEN, A. F. T. (2007): "Catecholamine and second messenger influences on prefrontal cortical networks of 'representational knowledge': a rational bridge between genetics and the symptoms of mental illness", in *Cereb. Cortex*, 17 (Sup. 1): 16-115.

- ARON T. BECK (1993): *Con el amor no basta*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- BARRIOS, I. y GONZÁLEZ, N. (1970): "Ubicación y funciones del psicólogo industrial". Ponencia al Primer Encuentro de Psicólogos Industriales, La Habana.
- BAXTER, E. (2003): *¿Cuándo y cómo educar valores?*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- BELLO, Z y ESTÉVEZ N. (2005): *Selección de Lecturas de Inteligencia Humana*, t. I y t. II, Editora Félix Varela, La Habana.
- BELLO, Z. (2012): *Ser inteligente es mucho más*, Colección Minisaber, Editorial Félix Varela, La Habana.
- BENJAFIELD, J. G. (1992): *Cognition*, Prentice Hall, New Jersey.
- BERMÚDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M. (2000): "¡Cuidado!, zona de desarrollo próximo", en *Revista Cubana de Psicología*, 17(1): 43-48, La Habana.
- BERNAL DEL RIESGO, A. (1950): "Varona también fue psicólogo", en *Curso panorámico de Psicología*, pp. 385-390, Universidad de La Habana, La Habana.
- BERNAL DEL RIESGO, A. (1955): "Cincuenta años de psicología en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, 1(1): 5-10, La Habana.
- _____ (1964): "Psicólogos profesionales. ¿Para qué?", en *Psicología y Educación*, 38-52, oct.-dic., La Habana.
- BERNAL, G. (1985): "A History of psychology in Cuba", in *Journal of Community Psychology*, (13): 222-225.
- BLANCO, A. (1993): "El desde dónde y el desde quién: una aproximación a la obra de Ignacio Martín-Baró", *Comportamiento*, 2 (2): 35-60.
- BLEGER J. (1967): *Psicoanálisis y dialéctica materialista*, Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- Bowlby, J. (1966): *Los cuidados maternos y la salud mental*, Humanitas, Buenos Aires.
- Bozhovich, L. I. (1976): *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- BRAZIER, M. A. B. (1988): *A history of neurophysiology in the 19th century*, Raven Press, New York.
- BURTON, M. (2004a): "Radical psychology networks: a review and guide", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, (14): 119-130.
- BURTON, M. (2004b): "Viva Nacho! Liberating psychology in Latin America", in *The Psychologist*, 17(10): 584-587.
- BURTON, M. & KAGAN, C. (2005): "Liberation Social Psychology: Learning from Latin America", in *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15 (1): 63-78.
- CAIRO, E. (1998): "Análisis bibliométrico de la Revista Cubana de Psicología. Una modesta contribución a una tarea mayor: escribir la historia de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana", en *Revista Cubana de Psicología*, 15(3): 168-176, La Habana.
- _____ (2000): "Tres lustros de la Revista Cubana de Psicología", en *Revista Cubana de Psicología*, 17(1): 3-27, La Habana.
- CALVIÑO, M. (1997): "Vygotsky desde la parcialidad de la conciencia individual; la epistemología convergente", en *Revista Cubana de Psicología*, 14(2): 67-83, La Habana.
- _____ (2002): *Orientación Psicológica: esquema referencial de alternativa múltiple*, Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- _____ (2004): "Mirar y hacer psicología en y desde Cuba, o, la psicología ha muerto, larga vida a la psicología", en *Alternativas en psicología*, IX(9): 2-15, La Habana.
- _____ (2008): "Breve ensayo sobre la psicología en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, Número Especial conmemorativo, 9-17, La Habana.
- _____ (2010): "La aproximación psicosocial en orientación comunitaria", en A. M. R. Asebey y M. Calviño (comp.): *Psicología y acción comunitaria: sinergias de cambio en América Latina*, pp. 177-202, Editorial Caminos, La Habana.

- _____ [s. a.]: *Vale la pena. Escritos con Psicología*, Editorial Caminos, La Habana.
- _____ (): *Cambiando la mentalidad... empezando por los Jefes*, Editorial Academia, La Habana.
- CAMARGO, X. (2009): "La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: un enfoque social de la orientación", [Versión electrónica], REMO, 6(16): 24-29.
- CAMPUZANO, L. (1996): "Ser cubanas y no morir en el intento", en *Temas*, (5): 4-10.
- CANTO, J. (2006): *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*, Aljibe, Madrid.
- CASALES, J. C. (1998): "An outline of personnel selection programs in our country, problems and perspectives", en *Revista Cubana de Psicología*, 15(3): 168-176.
- _____ (1990): "Psicología y Dirección", Ponencias Centrales, *Psicología* 90, La Habana.
- CASAÑA, A. (1986): "La psicología social en Cuba. Sus fundamentos teórico-metodológicos y líneas fundamentales de su desarrollo", en *Revista Cubana de Psicología*, 3(3): 3-32.
- _____, FUENTES, M., SORÍN, M. y OJALVO, V. (1984): "Estado actual y perspectivas de desarrollo de la psicología social en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, (1): 17-53.
- CASTRO, M. (2003): *¿Qué nos pasa en la pubertad?*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- CASTRO, P. L. (2004): *El maestro y la familia del niño con dificultades*, ICCP, La Habana.
- _____, NÚÑEZ, E.; CASTILLO, S. M. y PADRÓN, A. R. (2005): *Familia y Escuela*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- CEPAL (1997): *La Economía Cubana. Desempeño en los noventa* (anexo estadístico), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Distribución restringida, LC/MEX/R.621/Add.1.
- Colectivo de autores (1964): "Acuerdos de la primera reunión de psicólogos educacionales", en *Psicología y Educación*, 1(1): 64.
- Colectivo de Autores (2004): *La personalidad, su diagnóstico y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Colectivo de Autores (1995): *Psicología para educadores*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- COLLI, M. (2003): *Discapacitados físicos*, Editorial Félix Valera, La Habana.
- COLOMBO E. et al. (1993): *El imaginario social*, Editorial Nordam Comunidad, Montevideo.
- CORRAL, R. (2004): "Fundamentación Nuevo plan de Estudios Carrera de Psicología de la Universidad de La Habana". *Unpublished manuscript*, La Habana.
- COVEY, STEPHEN (1997): *Los 7 hábitos de las familias altamente efectivas*, Editorial Grijalbo, Méjico.
- CRUZ, L. (1992): *Selección de lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____ (2002): *Selección de lecturas de Psicología del Desarrollo*, Editorial Varona, La Habana.
- CUSINATO, M. (1992): *Psicología de las relaciones familiares*, Editorial Herder, Barcelona.
- D'ANGELO, O., GUACH, J., PEÑA, R. L y MARTÍNEZ, J. L. (2004): *Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales*. Proyecto Creatividad para la Transformación Social (CTS) (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.
- D'ANGELO, O., LÓPEZ, C., CRUZ, Y., DE ARMAS, J. P., GARRIGA, T., MARTÍNEZ, J. M. et al. (2010): *Desarrollo de Subjetividades y espacios de Participación comunitaria para la Transformación Social* (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

- DÍAZ, L. y PIÑERA, L. (1985): "La psicología social en Cuba. Una aproximación al estudio de su historia y situación actual". Tesis de grado. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, La Habana.
- DOMÍNGUEZ, M. I. (1995): "Generaciones y procesos sociales en Cuba", en *Contracorriente*, 1: 1.
- _____ (1996): "La mujer joven en los noventa", en *Temas*, (5): 31-37.
- DUEÑAS, J. y PÉREZ VALDÉS, N. (2003): "Psicología de la Salud en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, 20(1). Versión digital. Revistas-http://revistas.mes.edu.cu:9900/eduniv/03-Revistas-Cientificas/RevistaCubana-de-Psicologia/2003/1/22503104.pdf.
- Escuela de Psicología, Universidad de La Habana (1964): "Orientaciones, contenido y funciones de la Psicología en Cuba", en *Psicología y Educación*, 1(1): 90-95.
- ESPINA, M. (2000): "Transición y dinámica de los procesos socioestructurales, en M. Monereo, M. Riera y J. Valdés (coord.): *Cuba construyendo futuro*, El Viejo Topo, Madrid.
- ESTRADA, L. (1987): *El ciclo vital de la familia*, Posadas, México.
- FARIÑAS, G. (2000): "Toward a Hermeneutical Reconstruction of Galperin's Theory of Learning", in S. Chaiklin (Ed.): *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, pp. 260-283, David Brown Book Co., Aarhus.
- FEBLES, M., SELIER, Y. y FERNÁNDEZ, D. M. (2000): "El enfoque humanista del desarrollo: posible desde Vigotsky", en *Revista Cubana de Psicología*, 17(1): 37-42.
- FERNÁNDEZ, L. (2003): *Personalidad y relaciones de pareja*, Editorial Félix Valera, La Habana.
- FINGER, S. (1994): *Origins of neuroscience*, Oxford University Press, New York.
- _____ (2000): *Minds behind the brain: A history of the pioneers and their discoveries*, Oxford University Press, New York.
- FLAQUER, L. (1998): *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2002): Integrando la dimensión de género en el ciclo de proyectos. [S. l.]: Autor. Extraído el 15 de enero, 2008 de <http://www.fao.org/docrep/>
- FORNET, A. (2007): "El Quinquenio Gris: revisitando el término", conferencia inaugural como parte del ciclo: «La política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión», organizado por el Centro Teórico-Cultural Criterios impartida en la Casa de las Américas, 30 de enero de 2007 (versión electrónica distribuida por el Centro Teórico-Cultural Criterios y libremente descargable de su sitio web, www.criterios.es).
- FORWARD, SUSAN (1990): *Padres que odian*, Editorial Grijalbo, México.
- FREDRICKSON, B. L. (2001): "The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions", In *American Psychologist*, 56.
- FREUD S. (1981): *Obras Completas*, t. III, Biblioteca Nueva, Madrid.
- FROMM, E. (1983): *El corazón del hombre*, CREA, Fondo de Cultura Económica, México.
- FUENTES, M. (2000): *Mediación en la solución de conflictos*, Publicaciones Acuario, La Habana.
- GARCÍA ABERASTURI, L. (1978): "La Psicología en el sistema de salud de Cuba", *Psicología*, V(4): 445-461.
- GARCÍA ABERASTURI, L. (1980): "Psychology and health care in Cuba", in *American Psychologist*, 35(12): 1090-1095.
- GARCÍA ABERASTURI, L. (1985): "Community Health Psychology in Cuba", in *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 13(2): 117-123.
- GARCÍA, J. P. y MARTÍN, J. L. (1997): Informe comisión técnica ministerial para el trabajo comunitario integrado, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), La Habana.

- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002): *Vivir para contarla*, Ed. Norma.
- GARCÍA RUIZ, (1999): "Disfunción familiar. Un reto diagnóstico", Trabajo para optar Título de Especialista en M.G.I., La Habana.
- GARCÍA UCHA, F. (2004): *Historia de la psicología del deporte en Cuba*. <http://ucha.blogia.com/2004/052201-historia-de-la-psicologia-del-deporte-en-cuba.-ii.php>
- GARDNER, H. (2001): *La Inteligencia Reformulada*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- GIMENO, A. (1999): *La familia: el desafío a la diversidad*, en Ariel, Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*, Editorial Kairós, Barcelona.
- GOLDSTEIN, E. B. (1999): *Sensación y percepción*, Internacional Thomson Editores.
- GÓMEZ, J. F. (2005): "El enfoque comunitario: algunas proposiciones para la formulación de un marco teórico", en C. N. Hernández (comp.): *Trabajo Comunitario: selección de lecturas*, pp. 173-184, Editorial Caminos, La Habana.
- GONZÁLEZ, J. R. y LESSIRE, O. Y. (mar., 2009): "Contextualización y competencias en la orientación psicológica". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1(12). Extraído el 23 febrero, 2011 de <http://www.iztacala.unam.mx/carrera/psicologia/psiclin/>
- GONZÁLEZ PUIG, E. (sep., 1978): "Notas sobre algunas ideas psicológicas de Enrique José Varona". Presentada en la Jornada Científica Estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- GONZÁLEZ REY, F. (1994): *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- _____ (1995): "La psicología en Cuba: apuntes para su historia", en *Temas*, (1): 69-76.
- _____ (2000): "La psicología en Cuba; un relato para su historia", en *Interamerican Journal of Psychology*, 34(2): 185-197.
- GONZÁLEZ SERRA, D. (1993): "Marxismo y ciencias del psiquismo", en *Revista Cubana de Psicología*, 10(2-3): 164-169.
- GONZÁLEZ VALDÉS, T. (4-8 nov., 2002): "Historia de la Sociedad de Psicólogos de la Salud", Trabajo presentado Convención Hominis 2002, La Habana.
- GONZÁLEZ, M. S. (2008): "Breve bosquejo histórico acerca de la psicología cubana, desde una perspectiva del Instituto Superior de Cultura Física". <http://www.efdeportes.com/Revista-Digital-Buenos-Aires-13-127>.
- GOTT, R. (2004): *Cuba, a New History*, Yale University Press, London.
- GRAU, J. (1998): "Calidad de vida y salud; problemas actuales de su investigación". Extraído 3 de septiembre, 2004.
- GUEVARA, J. J. (1984): "El establecimiento y desarrollo de las ideas psicológicas en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, 1(1): 81-92.
- GUTIÉRREZ, R. y REDONDO, L. [s. a.]: "Los estudios sociales en Cuba y sus órganos difusores". Ponencia de los años sesenta. Manuscrito.
- HARDING, A. S. (2000): *Milestones in health and medicine*, Oryx Press, Phoenix (AZ).
- HERNÁNDEZ, A. (2001): "Las remesas. Panorámica internacional y algunos de sus efectos en Cuba en los años 90", Tesis de doctorado, Universidad de La Habana, La Habana.
- _____ (2011): "Transformación social desde el CIPS. Una valoración", en Y. Cruz, F. García, C. García y J. I. Fernández (comp.): *Cuadernos del CIPS/2010. Experiencias de investigación social en Cuba*, pp. 69-78, Publicaciones Acuario, La Habana.
- HERRERA, L. F. y GUERRA, W. (2004): "Actualidad y perspectivas de la formación del psicólogo en la Universidad Central de Las Villas", from <http://www.cop.es/infocop/74/info74-51.htm>.
- HUNT, R. R. y ELLIS, H. C. (2007): *Fundamentos de Psicología Cognitiva*, Manual Moderno, México.
- INFANTE, O. (2004): *Asistencia psicológica en atención primaria de salud*, Intrapsiquis, La Habana.

- JACKSON, D. (1977): *Comunicación, familia y matrimonio*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- KAGAN, C. (2002): "Making the Road by Walking It: Some possibilities for a community social psychology", Inaugural professorial lecture, Manchester Metropolitan University, Manchester.
- KANDEL, E. R. and L. R. SQUIRE (2000): "Neuroscience: breaking down scientific barriers to the study of brain and mind", in *Science*, 290: 1113-1120.
- LABARRERE, A. (2000): "Aprendizaje para el desarrollo", en *Revista Cubana de Psicología*, 17(1): 28-30, La Habana.
- LAGARDE, M. (1998): *Identidad Genérica y Feminismo*, Editorial IAM, Sevilla.
- LALANDE, A. (1953): *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- LANGER, M., BAULEO, A.; VOLNOVICH, J. C. y otros (1971): *Cuestionamos*, Granica, Buenos Aires.
- _____ (1973): *Cuestionamos II*, Granica, Buenos Aires.
- LAZARUS, R. y FOLKMAN, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*, Editorial Martínez-Roca, Barcelona.
- _____ (1991): *Emotion and adaptation*, Edition Oxford Press.
- _____ y Lazarus, B. (2000): *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- LEÓNTIEV, A. N. (1975): *Actividad. Conciencia. Personalidad*, Politisdat, Moscú.
- LIPOVETSKY G. (1996): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- LOFTUS, E. (1985): *Memoria. Nuevas introspecciones acerca de cómo recordamos y por qué olvidamos*, Cía. Editorial Continental, México.
- LÓPEZ, C. (2008): "Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial", Tesis para optar por el título de Máster en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
- LÓPEZ, M. [s. a.]: "Influencia Social. Principios básicos y tácticas de influencia".
- LOURO, I. (2004): "Escuela Nacional de Salud Pública, Maestría en Psicología de la Salud (manuscrito).
- MARRERO, M. L. (1989): "La psicología en el campo de la salud en Cuba", Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, La Habana.
- MARTÍ, J. (6 de oct., 1889): *La Nación*, Buenos Aires.
- MARTÍN-BARÓ (1986): "Hacia una psicología de la liberación", en *Boletín de Psicología*, UCA, V (22): 219-231, San Salvador.
- MARTÍNEZ, C. (2003): *Salud Familiar*, Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- MARTÍNEZ, E., CÁDIZ, M. y FAJARDO, R. (2002): *Proyecto Nuevo Horizonte: una propuesta de transformación del barrio La Timba* (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana.
- MARTÍNEZ PUENTES, S. (2004): *Cuba: Beyond our Dreams* (A. Valdés Portela, Trad.), Editorial José Martí, La Habana.
- MARTÍNEZ, O. (2001): "Cuba en el contexto de la economía mundial", en Carlos Tablada (coord.): *Cuba: ¿transición hacia dónde?*, Editorial Popular, Madrid.
- MARTÍNEZ, Y. (1989): "La psicología de la educación en Cuba", Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, La Habana.
- MARX, C. (1965): *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, Editora Política, La Habana.
- _____ (1980): *El capital. Crítica de la economía política*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

- _____ y F. ENGELS (1973): *Obras escogidas*, 3t., Editorial Progreso, Moscú.
- _____ (1982): *La ideología alemana*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- MAYNE, T. J., y BONANNO, G. A., (eds.) (2001): *Emotions. Current Issues and Future Directions*, Editorial Guilford.
- MAYO, I. (2000): "Situación social del desarrollo y estilo de vida", en *Revista Cubana de Psicología*, 17(1): 31-36, La Habana.
- MILLON, T. (2004): *Masters of the mind. Exploring the story of mental illness from ancient times to the New Millennium*, John Wiley and Sons, Hoboken, New Jersey.
- MITJANS, A. y FEBLES, M. (1983): "La función social del psicólogo en Cuba", en *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, XXIV: 1.
- _____, CAIRO, E., MORENZA, L. MOROS, H., y RODRÍGUEZ, M. E. (1987): *La formación del psicólogo en Cuba: diseño curricular*, Ediciones ligeras, Universidad de La Habana, La Habana.
- MOLINA, M. C. (2004): "La investigación psicosocial en la Atención Primaria de Salud", *Intrapsiquis*, Ministry of Public Health, La Habana.
- MONTERO, M. (2004): *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- MONTERO, M. (2010): "Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética, en la ejecución de políticas públicas", en A. M. Hincapié (comp.): *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica socialcomunitaria en América Latina*, pp. 45-66, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
- MORALES, F. (1997): *Introducción a la psicología de la salud*, Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- MORALES, F., y GRAU, J. (1988): "Psicoterapia y psicología de la salud pública en Cuba", Paper presented at the XXI International Congress of Onto psychology, Rome.
- MORALES, F. (1989): "El estudio de los grupos en el marco de la Psicología Social", en C. Huici: *Estructura y Procesos de Grupo*, 3.ª ed., UNED, Madrid.
- MORENZA, L. (1985): "Plan de estudios en la carrera de psicología", Manuscrito no publicado.
- MUÑOZ HIDALGO, A. (1987): *El ambiente familiar*, Editorial NARCEA, S. A., de Ediciones MDRAD.
- MYERS, D. (2000): *Psicología*, Editorial Océano.
- NORMAN, D. (1982): *El aprendizaje y la memoria*, Alianza Psicología, México.
- NÚÑEZ, M. (2000): "Estrategias cubanas para el empleo femenino en los noventa: un estudio de caso con mujeres profesionales", *Caminos*, (17 y 18): 46-63.
- Organización Panamericana de la Salud (1995): *Libro de lecturas: Manual de Comunicación para Programas de Prevención del uso de Drogas* (Serie No. 12. HPP/ HPL/ 95.8). [s. l.].
- SÁNCHEZ, A. (1991): *Psicología comunitaria: bases conceptuales y operativas*, EUB, Barcelona.
- ORTIZ, E. et al. (1992): "El desarrollo de la psicología en Holguín desde 1902 hasta 1959", *Revista Cubana de Psicología*, IX(2): 109-115, La Habana.
- PAPALIA, D. E.; Olds, S. W. (2001): *Psicología*, Mc Graw Hill, México.
- PÉREZ LOVELLE, R. (2004): "La Psicología de la Salud en Cuba", Retrieved 3 September, 2004, from http://www.psicologiacientifica.com/articulos/ar-perez_reinaldo01.htm
- PERINAT, A. (1998): *Psicología del Desarrollo*, ED, EDIUOC, España.
- PETRSOVKY, I. [s. a.]: *Psicología pedagógica y de las edades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- PIAGET, J. (1962): *Plays, dreams and imitation in childhood*, Norton, New York.

- POLITZER, G. (1947): *La crisis de la psicología contemporánea*, Editora de Ciencias Sociales, París.
- RICO, P. y otros (2000): *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RICO, P. (2002): *Técnicas para potenciar un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RICO, P. (2003): *Técnicas para aprendizaje desarrollador en el escolar primario y la zona de desarrollo próximo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RICO, P. y otros (2003): *Modelo de Escuela Primaria*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A.: *Orientación y terapia familiar. Enfoque sistémico-práctico*, Instituto de Ciencias del Hombre, Madrid, 1984.
- ROCA, M. A. (2013): *Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- RODRÍGUEZ, A. (1964): *Orientación, contenido y funciones de la psicología social en Cuba*, *Revista de la Universidad de La Habana*, 166-167: 151-157.
- RODRÍGUEZ, A. (1989): *Transitando por la psicología*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- RODRÍGUEZ, P., ESTÉVEZ, C. y CANET, T. (2004): *Los ilegales de alturas del mirador: ¿marginalidad, pobreza o exclusión social?*, Centro de Antropología, CITMA, La Habana.
- ROSENBLUETH, A. (1981): "El método científico", *La Prensa Médica Mexicana*, CONACYT, México.
- RUBINSTEIN, S. L. (1965): *El ser y la conciencia*, Editora Universitaria, La Habana.
- SANSÓ SOBERATS, F. J. (2003): *Transformation of the Cuban Health Sector: the past forty years*, in K. Sen (Ed.): *Restructuring Health Services: Changing Contexts and Comparative Perspectives*, Zed Books, London.
- SANSÓN, M. T., RODRÍGUEZ, A. & GUEVARA, J. J. (1980): *Historia de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana*, Ediciones del Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- SARDUY, C. & ALFONSO, A. C. (2004): *Psicología de la salud y genero: invisibilidad y retos para el Nuevo milenio*, Centro Interdisciplinario de Salud de Marianao, La Habana.
- SATIR, VIRGINIA (1978): "Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar", Editorial Pax-México.
- SEGURA, M. E. (1988): *Algunas ideas sobre el pensamiento psicológico* de Gustavo Torroella. ISPEJV, ponencia.
- SEGURA, M. E. (1990): "Caracterización de la psicología en Cuba en la etapa de 1940 a 1950". Trabajo presentado al Congreso Iberoamericano de Psicología, La Habana.
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMILHALYI, M. (2000): *Positive Psychology. An introduction*. *American Psychologist*, 55 (1).
- Semanario *Palante* (2013): Publicación Humorística, 52(7), julio.
- SILO (1994): *Cartas a mis amigos*, Virtual ediciones, Santiago de Chile.
- SMITH, I. (2000): *Psychology of work in Cuba*. *Interamerican Journal of Psychology*, 34(2): 71-82.
- SHEPHERD, G. M. (1991): *Foundations of the neuron doctrine*, Oxford University Press, New York.
- Sociedad Cubana de Psicología de la Salud (2008). <http://www.psicosalud2008.com/index.php?module=general1>
- Sociedad de Psicólogos de Cuba (1990): Ponencias Centrales del II Congreso nacional de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, Edición del Palacio de las Convenciones, La Habana.
- SWARTZ, B. E. and E. S. GOLDENSHON (1998): Timeline of the history of EEG and associated fields, *Electroenceph. Clin. Neurophysiol*, 106: 173-176.

- TORRES, M. (2003): *Familia, unidad y diversidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- TORRE, C. DE LA (1981): "Influencia de la Psicología Norteamericana en el desarrollo de la psicología clínica de América Latina", Tesis de Doctorado (inérita), Universidad Estatal de Moscú, M. V. Lomonosov (en ruso).
- _____ (1983a): "Behaviorism: an instrument of ideological control in Latin America" (en ruso), en *Current problems in contemporary psychology*, (Selected papers from the conference in Lomonosov University, September, 1982), pp. 64-67, Moscow University Press, Moscow.
- _____ (1983b): "Influencia de la psicología norteamericana en el desarrollo y crisis actual de la psicología clínica de América Latina", en *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 24(1): 21-34.
- _____ (1983c): "Psychology in communities: a Cuban experience in Clinical Psychology" (in Russian), en Selected papers from the conference in Lomonosov University, September, 1982, pp. 215-217, Moscow University Press, Moscow.
- _____ (1991): *Temas actuales de Historia de la psicología*, EMPES. (University Press), La Habana.
- _____ (1995): *Psicología latinoamericana: entre la dependencia y la identidad*, Editorial Puertorriqueñas, San Juan; (edición cubana, 1997, Editorial Félix Varela), La Habana.
- _____ (2002): "Apuntes para una historia de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Documento elaborado para circular internamente entre los miembros de la la Junta Directiva y de la Sociedad de Psicólogos de Cuba", La Habana.
- _____ (2006): "Psychology in Cuba alter 1959", in *History and Philosophy of Psychology*, 8 (1): 12-29, British Psychological Society.
- _____ (2007): "Valores y motivaciones de los cubanos y cubanas de hoy. Un aporte al conocimiento del mercado cubano y sus segmentos". Trabajo de investigación, Brascuba, La Habana.
- _____ (2008): "Homenaje a mi generación", en *Revista Cubana de Psicología*, Versión digital, <http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/>
- _____ y MORENZA, L. (1982): "El conductismo en América Latina: mito y realidad". *Psicología* (UCV), IV(2): 8-16.
- _____ y ALONSO, A. (1978): "Algunos problemas teóricos a considerar en la formación del psicólogo clínico", en *Boletín de Psicología del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 2: 5-13, La Habana.
- _____ y CALVIÑO, M. (1986): "Psicología y Cambio Social en América Latina", en *Revista Cubana de Psicología*, 3: 31-39, La Habana.
- _____ (1996): "Logros, problemas y retos de la psicología en Cuba", en *Revista Cubana de Psicología*, XIII(2-3), La Habana.
- _____ (2000): "Reflexión sobre los logros, problemas y retos de la psicología en Cuba", en *Revista Interamericana de Psicología*, 34(2): 169-183.
- _____, GONZÁLEZ SERRA, D., GONZÁLEZ VALDÉS, T., LORENZO, (4-8, noviembre, 2002): "Sociedades de Psicología en Cuba: historias, vivencias y narraciones de identidad". Trabajo presentado a la Convención Internacional de Psicología y Ciencias Humanas, Hominis 2002, La Habana.
- TOVAR, M. A. (1994): "Psicología social comunitaria: una alternativa teórico metodológica para su abordaje desde la subjetividad". Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
- _____ (1998): *Selección de Lecturas de Psicología de las Comunidades*, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.
- _____ (2001): *Psicología Social Comunitaria*, Plaza y Valdés, México.

- TRIANA, P. (1988): "Estudio del pensamiento psicológico de Diego González Martín a través de algunas de sus obras en el período prerrevolucionario", Trabajo de Diploma, ISPEJV, La Habana.
- TURNER, L. y PITA, B. (2002): *Pedagogía de la ternura*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VALDÉS MARÍN, R. [s. a.]: "Obituario sobre Alfonso Bernal del Riesgo", *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, (17): 166-171.
- VALERA, O. (2003): *Las corrientes de la psicología contemporánea*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VENGUER, L. (1976): *Temas de Psicología Preescolar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VERNON, W. H. D. (1944): "Psychology in Cuba", In *Psychological Bulletin*, (41): 73-89.
- ZABALA, M. C. (2005): "Análisis de la dimensión racial en los procesos de reproducción de la pobreza. El rol de las políticas sociales para favorecer la equidad social en Cuba", Ponencia presentada a Seminario Internacional de Pobreza, Cali, Colombia.
- ZAS, B. (2001): "La psicología en las instituciones de salud", en *Psicología*. <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/barbara/index.shtml>
- ZAS, B., LÓPEZ, V. y GARCÍA, C. (2008): *Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas* (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana.
- _____ (2010a): "El deporte colectivo en la construcción del bienestar comunitario. Una experiencia con niños y niñas en un barrio capitalino cubano", en A. M. R. Asebey y M. Calviño (comp.): *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina*, pp. 223-251, Editorial Caminos, La Habana.
- _____ (2010b): "Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos", en M. I Domínguez (comp.): *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad*, pp. 37-48, [s. l.], CIPS-UNICEF.
- _____ (2010c): "Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano", en C. Castilla, C. L. Rodríguez y Y. Cruz (comp.): *Cuadernos del CIPS 2009. Experiencias de investigación social en Cuba*, pp. 128-148, Publicaciones Acuario, La Habana.
- _____ ORTEGA, Z. y HERNÁNDEZ, D. (2012): *Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal* (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana.
- _____ (2014a): "Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal: una experiencia destinada a la niñez", en M. I. Domínguez (ed.): J. Fernández, D. Delgado, C. García, C. Castilla, V. López, F. García (coord.): *Cuadernos del CIPS 2011. Experiencias de investigación social en Cuba*, pp. 149-178, Publicaciones Acuario, La Habana.
- _____ POMARES, W., VERDECIA, E. et al. (2014b): *Manual de prácticas deportivas grupales*, Editorial Caminos, La Habana.
- _____ (2014c): *Manual para multiplicadores del Programa de Transformación centrado en la Práctica Deportiva Grupal*, Editorial Caminos, La Habana.
- ZICAVO, N. (2006): *Para qué sirve ser padre: un libro sobre el divorcio y la padrectomía*, Universidad del Bío Bío, Concepción.

Sobre las y los autores

PATRICIA ARÉS MUZIO (1953) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular, expresidenta de la Sociedad Cubana de Psicología y jefa de la sección de Familia. Entre sus publicaciones se destacan: *Mi familia es así*; *Abriendo las puertas a la Familia del 2000*; *Virilidad*; *¿Conocemos el costo de ser hombre?*; *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*; *Familia y Convivencia*; *La familia: una mirada desde la Psicología*.

ZOE BELLO DÁVILA (1948) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Pedagógicas, máster en Educación Especial, profesora titular-consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, jefa del Grupo de estudio de la Inteligencia Emocional de la Facultad de Psicología. Entre sus publicaciones se destacan: *Ser inteligente es algo más*; *Niños emocionalmente inteligentes*.

MANUEL CALVIÑO VALDÉS-FAULY (1951) Licenciado en Psicología, doctor en Ciencias Psicológicas, máster en Marketing y Management; máster en Comunicación, profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca, Perú, miembro de Honor de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Sociedad de Pedagogos de Cuba. Entre sus publicaciones se destacan: *Temas y Psicología y Marxismo. Tramas y subtramas*; *Orientación Psicológica*; *Actos de comunicación. Entre el compromiso y la esperanza*; *Psicología y Comunicación... y los dinosaurios se echaron a volar*; *Haciendo Psicología en sus laberintos*; *Vale la Pena*; *Cambiando la mentalidad... Empezando por los Jefes*; *Hacer psicología con Cuba: Época de cambios en cambio de época*.

PEDRO LUIS CASTRO ALEGRET (1947) Licenciado en Psicología, doctor en Ciencias Psicológicas, investigador titular del Instituto de Ciencias Pedagógicas del MINED, jefe del Grupo de Investigación en valores del Ministerio de Educación. Entre sus publicaciones se destacan: *Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*; *Como la familia cumple su función educativa*; *Para conocer mejor a la Familia*; *Los Consejos de Escuela en las transformaciones educacionales*; *Familia, sexualidad y educación*; *El maestro y la familia del niño con dificultades Familia y Escuela*; *Discapacidad, familia y sexualidad*.

ROBERTO CORRAL RUSO (1947) Licenciado en Psicología, doctor en Ciencias Psicológicas, profesor titular-consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, presidente de la Comisión Nacional de carrera de Psicología, vicepre-

sidente de la Sociedad Cubana de Psicología. Entre sus publicaciones se destacan: *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio* y *El estudio de la Memoria en la Psicología Cognoscitivas contemporánea*, y coautor de otros como: *Aprender en la empresa* y *La comunidad de aprendizaje Mardiba. Memorias de un viaje*.

LEYDA VICTORIA CRUZ TOMÁS (1945) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular. Entre sus publicaciones se destacan: *La mediación del adulto en el desarrollo psicológico del infante durante los tres primeros años de vida*; *Lecturas de Pedagogía preescolar* (compilación); *Psicología del Desarrollo* (compilación).

CAROLINA LUZ DE LA TORRE MOLINA (1947) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, investigadora titular del Centro de Investigaciones de la Cultura Cubana "Juan Marinello", miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, expresidenta, miembro de Honor y asesora de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Entre sus publicaciones se destacan: *Temas Actuales de Historia de la Psicología*; *Psicología Latinoamericana: Entre la Dependencia y la Identidad*; *Las identidades: una mirada desde la psicología*.

LAURA DOMÍNGUEZ GARCÍA (1955) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, jefa del departamento de Formación Básica, asesora de la Dirección Docente Metodológica de la Vicerrectoría Docente, vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología. Entre sus publicaciones se destacan: *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*; *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*; *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*.

AURORA CRISTINA GARCÍA MOREY (1947) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular-consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Entre sus publicaciones se destacan: *Psicología Clínica Infantil y de la adolescencia*; *Evaluación y Diagnóstico*, así como de las multimedias interactivas: *¿Que nos dicen los dibujos?* y *Psicoterapia Infantil*.

NIBALDO HERNÁNDEZ MESA (1943) Licenciado en Física y Astronomía, Facultad de Física del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", doctor en Ciencias Médicas, profesor titular, profesor de Mérito del departamento de Fisiología (ICBP) Victoria de Girón, Universidad de las Ciencias Médicas, profesor del Centro de Neurociencias de Cuba, exdirector del Instituto de Investigaciones Fundamentales del Cerebro (ACC), vicepresidente de la Sociedad de Neurociencias de Cuba (SONECUB).

MAYRA MANZANO MIER (1949) Licenciada en Psicología, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, jefa de la disciplina Procesos Básicos, miembro de la Comisión Nacional de Carrera y del Colectivo de carrera, jefa de la Disciplina Procesos Básicos, presidenta del Tribunal Nacional de Grado de Psicología. Entre sus publicaciones se destacan: *Introducción a la Percepción*; *Una aproximación a la*

semántica de la percepción y del lenguaje; Adaptación de un cuestionario para evaluar las creencias epistemológicas sobre la matemática de profesores de secundaria básica; Temas de Psicología Cognitiva; Las dificultades en la lectura.

**TERESA
OROSA
FRAIZ
(1953)**

Licenciada en Psicología, máster en Gerontología Social, máster en Psicología Educativa, profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, presidenta de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana, presidenta del Grupo Nacional Asesor de Cátedras y filiales Universitarias de Adultos Mayores. Entre sus publicaciones se destacan: *Determinantes del Desarrollo en la Psicología de la Vejez. Presupuestos Científicos en la Universidad del Adulto Mayor; Psicología del desarrollo en la vejez: enfoque histórico-cultural.*

**DAYBEL
PAÑELLAS
ÁLVAREZ
(1977)**

Licenciada en Psicología, máster en Ciencias de la Comunicación, doctora en Ciencias Psicológicas, profesora auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, jefa de la Disciplina Psicología Social, presidenta del Consejo Científico de la Facultad de Psicología. Entre sus publicaciones se destacan: *Identidad social de un grupo de bajos ingresos económicos; El desarrollo sostenible en Cuba: la contribución del cuentapropismo en áreas protegidas; Los altos ingresos económicos. El otro polo de la desigualdad; Impactos subjetivos de las reformas económicas: Grupos e identidades sociales en la estructura social cubana; Reconfiguración de relaciones sociales. Pistas desde cuentapropistas capitalinos; Timbirichis y otros negocios. Inequidades sociales en la capital cubana; Identidades sociales de un grupo con altos ingresos económicos; Exclusión social de jóvenes en un barrio habanero.*

**MIGUEL
ÁNGEL
ROCA
PERARA
(1955)**

Licenciado en Psicología, doctor en Ciencias Psicológicas, exvicedecano docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, excoordinador de la Maestría en Psicología Clínica, vicepresidente del Tribunal Nacional de Grados científicos en Ciencias Psicológicas. Entre sus publicaciones se destacan: *Los jóvenes preguntan... sobre la pareja, Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana, Hablemos de Divorcio... y entendámonos, Psicoterapia en niños y adolescentes. Una mirada general.*

**BÁRBARA
ZAS ROS
(1962)**

Licenciada en Psicología, especialista en Psicología de la Salud, máster en Psicología Clínica, profesora auxiliar, investigadora auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de CITMA, jefa del Grupo de Salud Laboral, jefa del Proyecto Comunitario "Deporte en el Barrio. El reto de vivir mejor", presidenta de la Sociedad Cubana de Psicología de la provincia de La Habana. Entre sus publicaciones se destacan: *Satisfacción laboral y participación, Psicología de la salud y gestión institucional, Psicología Hospitalaria.*

Esta edición de
Descubriendo la Psicología,
de Manuel Calviño (coordinador),
se imprimió en 2017