

Claudio A. Urbano / José A. Yuni

Psicología del Desarrollo

Enfoques y perspectivas del Curso Vital



 Editorial Brujas

Claudio A. Urbano / José A. Yuni

Psicología del Desarrollo

Enfoques y perspectivas del Curso Vital

 Editorial Brujas

Urbano, Claudio A.
Psicología del desarrollo : enfoques y perspectivas del curso vital / Claudio A. Urbano
y José A. Yuni. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-591-531-2

1. Psicología Evolutiva. I. José A. Yuni II. Título
CDD 155.7

© Claudio A. Urbano y José A. Yuni
© Editorial Brujas

Edición 2014
Impreso en Argentina
ISBN: 978-987-591-531-2
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina.

Para Mabel

*Si pudiera resguardarte entre los abrazos
Y sonrisas de nuestros juegos infantiles,
Hacerte subir a la azotea de los sueños compartidos
Y lanzarnos sin miedo al torrente de la vida.*

*Niña de mis ojos
Pedacito de infancia
Soplo de pureza y reflejo de mamá.
Si pudiera preservarte del dolor
De entregar al cauce natural de todos los ciclos
A tu niña...niña mía.*

*¿Quién nos hubiese contado el cuento
del llanto por el tesoro perdido?
¿Hubiese servido para anticipar el dolor?*

*Niña de mi infancia
En tus ojos miro a mi niña de mi adultez,
Y quisiera hacerte jugar como muchas veces lo hice con ella.
¡Cómo si ante tanta diferencia pudimos celebrar;
ahora ante tanta coincidencia no vamos a lograrlo!
Juguemos a despojarnos del tul que ensombrece*

*Las ganas de jugar.
Soltemos las amarras de este dolor que ancla
Y dancemos, sin miedo, en estas aguas furiosas.*

*Quizás....
La primavera florezca en nuestro invierno.*

*Quizás...
La carcajada de nuestra niña
Nos invite a secarnos las lágrimas
Y continuar en juego.
Había una vez...*

ÍNDICE

	Pág.
Presentación	9
Parte I. El desarrollo humano desde la perspectiva psicológica	11
Capítulo 1. La Psicología del desarrollo	15
Capítulo 2. El enfoque del curso vital	25
Parte II. El proceso de constitución subjetiva	35
Capítulo 3. La constitución psíquica del sujeto	39
Parte III. El desarrollo psicosocial	57
Capítulo 4. Contexto socio-cultural y desarrollo psicosocial	61
Capítulo 5. El ciclo de la infancia	67
Capítulo 6. El ciclo de la niñez	73
Capítulo 7. El ciclo de la adolescencia	81
Capítulo 8. El ciclo de la adultez	93
Capítulo 9. El ciclo de la vejez	97
Capítulo 10. El ciclo de la ancianidad	101
Parte IV. El desarrollo cognitivo desde la perspectiva evolutiva	107
Capítulo 11. Bases comprensivas del desarrollo cognitivo e intelectual	111
Capítulo 12. El desarrollo cognitivo a través del curso vital	119

PRESENTACIÓN

Una de las características de los seres humanos es que tenemos conciencia del tiempo. Sabemos que nuestra existencia se desarrolla en una línea temporal de alcance finito; vivir implica avanzar siempre hacia ese límite. Vivir significa atravesar el tiempo. Estar en la vida, mientras tanto, supone ser atravesado por el tiempo siendo testigos de los cambios y transformaciones que van ocurriendo en nosotros, en los otros y en la misma sociedad.

El paso del tiempo va dejando huellas sobre nuestra corporeidad, nuestro psiquismo, nuestros vínculos. El paso del tiempo pone en evidencia procesos de crecimiento orgánico, de maduración bio-psicológica, de logros y conquista de roles y posiciones dentro de la sociedad. En fin, no podemos comprender la magnífica y compleja transformación que se produce a partir de nuestra concepción, sin apelar al tiempo como soporte en el que podemos desplegar nuestro potencial humano.

A lo largo de la historia, el interés del hombre por conocer y explicar los procesos de cambio y transformación de lo humano se ve reflejada en fábulas, mitos, creencias religiosas, teorías filosóficas y científicas. A partir del siglo XIX con la constitución de la psicología como disciplina científica, comenzaron a realizarse estudios sistemáticos que dieron lugar al nacimiento de la psicología evolutiva. No obstante, diversas razones hicieron que esta rama de la psicología se dedicara a los primeros años de vida y a la adolescencia y tuviera escasa consideración por otros momentos de la vida. Una de las razones más influyentes ha sido el peso de la concepción biologicista propia de la época que suponía que los procesos madurativos (no sólo biológicos sino también psicológicos) se completaban al alcanzar la juventud.

Desde posturas más críticas, se sostiene que este interés de la psicología evolutiva por las edades más tempranas tiene su raíz en el interés socio-político de la cultura occidental de disponer de mayor cantidad de conocimientos para poder diseñar tecnologías e instituciones sociales que permitan su colonización subjetiva, con el fin de hacer de ellos miembros obedientes y productivos de la sociedad capitalista. Ese planteo se sostiene en una concepción ternaria de la vida (vigente hasta fines del siglo XX) en la que la infancia y la adolescencia son períodos de preparación y formación para el futuro; la juventud y la adultez son períodos de productividad biológica, social y cultural; y la vejez un período de declinación y muerte.

Durante el siglo XX se produjo en las sociedades capitalistas (incluida la nuestra) lo que muchos llaman “la revolución silenciosa”: la extensión de la expectativa de vida hasta los ochenta años. Ello ha generado la aparición de colectivos sociales cuantitativamente significativos, como el

de los adultos mayores y los ancianos, lo que ha llevado a un creciente interés de los científicos por estos grupos etáreos, con lo cual los estudios evolutivos alcanzaron todo el arco vital y buscaron nuevas explicaciones sobre este proceso.

A comienzos del siglo XXI la concepción de desarrollo humano ha variado sustancialmente. La transformación de las sociedades, la cultura contemporánea y las concepciones científicas en general, y de la psicología en particular, ha dado lugar a nuevos modos de describir, conceptualizar y, especialmente, de explicar los procesos de desarrollo.

Este texto intenta recoger el estado actual del conocimiento sobre psicología del desarrollo, brindándole a los lectores claves interpretativas del Curso Vital como una totalidad, describiendo desde el punto de vista psicológico ciclos evolutivos diferenciados. Debemos prevenir a los lectores adiestrados en las teorías evolutivas clásicas que -de acuerdo a nuestro posicionamiento conceptual- se han relativizado las descripciones clasificatorias según la edad cronológica, para enfatizar el carácter procesual y dinámico del desarrollo.

Cada capítulo aborda diferentes dimensiones del desarrollo. En la parte inicial de cada uno de ellos se brinda un marco interpretativo y luego se describe el proceso de desarrollo en los diferentes ciclos del Curso Vital. De esa manera, los lectores podrán tener una visión de conjunto acerca de los procesos de desarrollo afectivo, psicosocial e intelectual.

El propósito de la escritura del texto ha sido integrar las diversas interpretaciones teóricas sobre el desarrollo, acercando a los lectores las perspectivas más actuales sobre el tema. Esas interpretaciones surgen no sólo del conocimiento teórico, sino del conocimiento profesional derivado de la práctica clínica y educativa con personas de todas las edades, incluidas las personas mayores.

Pretendemos que el texto sirva como una guía para que los lectores puedan profundizar su conocimiento de los cambios psicológicos que ocurren en diferentes momentos de la vida. Sabemos que el contenido de esta obra hará que el lector no pueda adoptar una perspectiva de extrañamiento y de pasividad; el proceso de lectura promoverá la revisión, la evaluación y la anticipación acerca de su propio proceso de desarrollo. Los alcances de este texto no se limitan, por lo tanto, solamente a ofrecer información sistematizada sobre el proceso evolutivo, ni sobre alguno de sus ciclos en particular, sino que además intentan aportar herramientas que le permitan a los lectores revisar y regular de un modo más conciente sus procesos de desarrollo.

*Los autores
Córdoba, julio de 2005*

PARTE I

EL DESARROLLO HUMANO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta primera parte es caracterizar el desarrollo evolutivo desde una perspectiva psicológica o, más precisamente, focalizar el objeto de estudio de la psicología del desarrollo. Como se verá a continuación, el campo de conocimientos encargado de explicar los cambios y transformaciones que se producen en el curso del desarrollo se ha constituido a lo largo de los dos últimos siglos, configurándose disciplinarmente como Psicología Evolutiva, y reconceptualizada contemporáneamente como Psicología del Desarrollo. Esa transformación disciplinar ha sido producida por un conjunto de transiciones conceptuales y por cambios de perspectivas; tanto en lo relativo al objeto de estudio, los métodos a utilizar, los supuestos básicos relativos al desarrollo, el cambio evolutivo y el sujeto entre otros aspectos relevantes.

La investigación científica se basa en la utilización de modelos teóricos en base a los cuales se elaboran teorías que explican aspectos más particulares del objeto de estudio. En el campo de la psicología evolutiva se pueden identificar tres modelos generales que han dado origen a explicaciones generalmente antagónicas sobre el desarrollo humano. El texto caracteriza brevemente los modelos mecanicista, organicista y contextual-dialéctico; focalizando este último por ser el de más amplia utilización en la investigación psicológica contemporánea y, además, porque en él se basa el Enfoque del Curso Vital.

En la actualidad, este Enfoque constituye la matriz teórica que sostiene la mayor parte de la producción de la Psicología del Desarrollo. Ofrece una serie de principios explicativos de carácter multidisciplinario que conforman una referencia ineludible para pensar y describir el desarrollo humano a lo largo del Curso de la Vida, obligándonos a replantear nuestras concepciones provenientes de la Psicología Evolutiva tradicional. El capítulo finaliza con una síntesis en la que se explicita la concepción de desarrollo psicológico, su dinámica y estructuración a lo largo de la vida. Este posicionamiento delinea la trama conceptual básica sobre la que se estructura el texto y que será desplegada en los siguientes capítulos, cuando se aborden diferentes aspectos del desarrollo.

Capítulo 1

LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA

La psicología del desarrollo es de reciente aparición en el campo de los estudios psicológicos. Su surgimiento es concomitante al cuestionamiento y crisis de la psicología evolutiva de la que representa, no obstante, su continuación. Como su nombre lo indica, el objeto de esta disciplina es la interpretación, descripción y explicación de las transformaciones psicológicas vinculadas al proceso de desarrollo humano. Los cambios que se producen en las capacidades, facultades y procesos psíquicos a través del curso de la vida han sido motivo de interés a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, los avances más significativos se han producido en los dos últimos siglos a partir de la consolidación de la psicología como disciplina científica.

La psicología del desarrollo se presenta como un campo de conocimiento en el que convergen los aportes de diferentes enfoques y subdisciplinas de la psicología (psicoanálisis, psicología cognitiva, neuropsicología, psicología cultural, etc.) y se articulan saberes de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la lingüística, la biología y la neurobiología, entre otras. Como veremos luego, el carácter necesariamente integrador e interdisciplinario de la psicología del desarrollo se basa en la **naturaleza compleja del psiquismo humano**.

Breve recorrido histórico de la psicología evolutiva

La psicología evolutiva ha sido la disciplina que -principalmente durante el siglo pasado- ha realizado un constante trabajo de producción teórica para tratar de establecer las características de los procesos psicológicos en diferentes estadios de la vida. En el marco de las ideas evolucionistas de la época y de primacía de las ciencias naturales, se realizaron los primeros trabajos que abordaban el estudio de facultades mentales aisladas, especialmente a través de estudios observacionales basados en casuística.

A comienzos del siglo XVIII Quetelet (1796-1874) -considerado el precursor de la Psicología del Desarrollo- planteó la necesidad de estudiar el proceso de desarrollo en su totalidad, sugiriendo la relación entre las

influencias biológicas y las sociales; y llamando la atención respecto a las modificaciones de las facultades a lo largo de la vida y las interacciones recíprocas entre ellas. En la misma época Galton (1822-1911) se interesó por el estudio de cómo se relacionaban los cambios orgánicos y constitucionales que se producían en la adultez y la vejez con cambios comprobables en la esfera de la psicomotricidad, de los procesos perceptivos y de otros procesos mentales superiores. Dentro de los parámetros científicos propios de esa época Galton intentaba establecer el coeficiente de incremento del desarrollo o la rapidez del cambio, con el fin de formular las leyes que -de acuerdo a su concepción- debían regir el desarrollo humano.

Pese a la amplitud de perspectivas de estos pioneros de la psicología evolutiva, la producción teórica entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX se caracterizó por un notable sesgo hacia las edades más tempranas. Tanto en Estados Unidos como en Europa, la investigación se caracterizó por un predominio en las investigaciones sobre el desarrollo infantil y la psicología del niño y el adolescente. Esta tendencia teórica se sustentó en la pretensión científica, propia de la época, de encontrar leyes universales y normativas de los fenómenos psicosociales y, en este caso, en la consideración del desarrollo como una sucesión de etapas sucesivas reguladas por un conjunto de leyes y factores especialmente de naturaleza biológica. Por otro lado, estos autores iniciaron y consolidaron una tradición metodológica que llega hasta nuestros días -conocida como psicometría- por la cual el estudio de los cambios psicológicos se debe basar en valoraciones objetivas y descripciones fundamentadas en unidades precisas de medida, datos cuantitativos y cálculos estadísticos.

La década del 30 alumbró los aportes de Charlotte Bühler y la década siguiente los de Erik Erikson quienes plantearon de un modo original ideas que luego serían claves para la formulación de un enfoque que extendía su arco de estudio a lo largo de toda la vida y no sólo a los primeros estadios del desarrollo. Asimismo, promovieron un giro metodológico en el modo de estudiar los cambios evolutivos, cuya influencia fue decisiva para la conformación de las perspectivas actuales del estudio del desarrollo.

En 1933 la investigadora alemana Charlotte Bühler, publicó su obra "El curso de la vida humana como problema psicológico" en la que ofrecía una perspectiva de conjunto sobre la evolución de la existencia desde la primera infancia hasta el final de la vida. Los aportes de esta autora son fundamentales por varias razones. La primera, es que plantea que la evolución se produciría por una serie de fases en las cuales los sujetos presentan formas características de vivenciar los fenómenos que le acontecen; así como por el establecimiento de metas vitales propias para cada una de las fases y una actitud de ajuste a un conjunto de valores sociales. Otra razón

es que, contrariando las tradiciones científicas dominantes, la autora introdujo el método biográfico en el estudio de las fases evolutivas. En sus investigaciones, mediante este método trató de focalizar el modo en que los sujetos individuales desplegaban concepciones y estrategias activas que les permitieran dotar de propósito y significado a su experiencia evolutiva. Bühler (1968) ha revelado de forma explícita en su obra el hecho de que son las orientaciones finalistas las que conducen el curso de la vida, y que tales tendencias individuales, en armonía con las metas y las aspiraciones futuras, son las que dan forma (en sentido gestáltico) a la vida presente.

Los primeros aportes de la psicología evolutiva se caracterizaron por su pretensión de describir el cambio evolutivo como un conjunto de etapas sucesivas y necesarias que se iniciaban en la niñez y culminaban en la vejez, vinculando cada una de las etapas a un conjunto de características y conductas específicas que transcurren dentro de determinadas secuencias de edad cronológica. Las primeras contribuciones teóricas se basaron en el estudio de casos (clínicos en su mayoría) y la comparación de casos y de grupos de sujetos pertenecientes a diferentes edades. La explicación del cambio o de las diferencias en el desarrollo era producto de la comparación de mediciones y rendimiento en la misma prueba experimental a sujetos o grupos de sujetos pertenecientes a diferentes grupos de edad. De ese modo, se obtenía el monto de las variaciones y la tendencia de cambio entre una edad y las siguientes; y así se explicaba el cambio evolutivo en una función o capacidad psicológica determinada. El estudio de casos clínicos fue fundamental para cimentar el concepto de normalidad, ya que a partir de las observaciones y el registro de las mediciones se podía establecer un patrón estadístico que permitiera fijar un rango de normalidad y detectar las desviaciones, nominadas como patologías y/o trastornos de desarrollo.

Esas teorías pretendían que las etapas evolutivas eran normativas y universales. El concepto de normatividad se vincula a la comprensión del cambio como producto de un conjunto de normas (es decir de leyes) que gobiernan el desarrollo. Esas leyes evolutivas se caracterizaban por su determinismo, por lo que el individuo quedaría a merced de las determinaciones que le imponen la biología o experiencias psicosociales que configuran su personalidad o el desarrollo de sus capacidades, de acuerdo a una secuencia que necesariamente debe darse. La expresión ley evolutiva denota el sesgo biologicista de este período de los estudios psicológicos, de ahí el énfasis explicativo que las teorías ponían en conceptos biologicistas tales como crecimiento, maduración y factores constitutivos del desarrollo (especialmente los denominados innatos).

Por otra parte, esas leyes evolutivas deberían explicar la dinámica evolutiva según el esquema nacimiento-crecimiento-maduración-declinación-muerte que era la forma tradicional de representar el curso de la vida. La importancia dada a la investigación de los primeros años de vida se relaciona con esta representación del desarrollo evolutivo en el que las primeras fases eran entendidas como períodos de complejización y mejora de las capacidades y características psicológicas, mientras que las últimas eran identificadas con momentos de deterioro, pérdidas, declinación, regresión e involución.

El concepto de normatividad se asociaba al de normalidad ya que en la medida en que se pueden establecer normas evolutivas para cada período de la vida, es posible establecer un parámetro que permitiera delimitar si un individuo particular se encuadra dentro o fuera de lo esperado para el conjunto de sujetos que atraviesan la misma etapa evolutiva definida -como ya se dijo- por la edad cronológica. Esta concepción de normalidad estaba ligada al concepto de universalidad del desarrollo. Según este criterio, las normas o leyes evolutivas que describen y explican las características de las diferentes fases del desarrollo, son aplicables a todos los miembros de la especie humana independientemente de la sociedad o de la cultura de la que formen parte. Asimismo, la idea de universalidad de las leyes evolutivas contiene también un sentido de a-historicidad, es decir que las regularidades esperables en cada período del desarrollo serían independientes de las circunstancias históricas.

Las primeras teorías de la psicología evolutiva suponían que todos aquellos sujetos cuyo desarrollo entraba dentro de los parámetros de normalidad, debían presentar ciertas características psicológicas acordes con su edad cronológica. Además las características propias de cada etapa se tendrían que presentar en todos los sujetos, independientemente del contexto socio-cultural.

Luego de la posguerra se produjo un cambio importante en la forma de plantear el estudio científico del desarrollo humano. En las últimas décadas se abandonaron progresivamente las explicaciones de cada estadio evolutivo como una unidad aislada de las demás y se planteó su estudio atendiendo a la totalidad del Ciclo Vital. La psicología evolutiva de posguerra estableció que a medida que los sujetos avanzan en edad (no sólo en las fases tempranas del desarrollo) completan procesos madurativos vinculados al crecimiento orgánico y logran mayor autonomía en la satisfacción de sus necesidades biológicas primarias. Además, se reconoció la influencia decisiva que el concurso de la cultura y del medio social tienen en el desarrollo de las características psicológicas y sus procesos de cambio. Por otra parte, los procesos históricos y los valores sociales fueron reconocidos como moduladores de los procesos de

desarrollo psicológico individual. Pero quizás el cambio más importante en la concepción del desarrollo psicológico ha sido el de adoptar una perspectiva diferente acerca del sujeto, como un ser de naturaleza compleja, activo, proactivo y con capacidad para regular, representarse e interpretar sus procesos de cambio.

La pretensión de la psicología evolutiva de describir los fenómenos y los procesos de cambio psicológico en diferentes etapas de la vida, requirió la búsqueda de nuevos métodos de investigación. Así, los investigadores de la posguerra concluyeron que la mejor manera de conocer estos procesos era observando, evaluando y testeando al mismo grupo de sujetos durante períodos extensos (varias décadas) de tiempo. Se planteó así la necesidad de utilizar métodos longitudinales para poder dar cuenta de un modo más preciso del proceso de desarrollo humano, consolidándose la idea de que ese proceso debía estudiarse considerando no sólo los fenómenos psicológicos internos y/o el desarrollo de capacidades y funciones, sino también los factores ambientales, sociales y culturales que inciden e interactúan con ellos.

El breve panorama que hemos trazado nos permite observar que a lo largo del siglo XX la psicología evolutiva ha progresado hacia una visión más comprensiva y totalizadora del desarrollo humano. Estos avances no sólo se relacionan con la evolución de la disciplina, sino también por la extensión del Curso Vital -motivado tanto por causas demográficas como por el impacto de las tecnologías sanitarias- generando nuevos intereses acerca de la adultez y la vejez, temáticas que llevaron a un profundo replanteo de las concepciones tradicionales del estudio del cambio evolutivo a nivel psicológico.

La ampliación de los conocimientos producidos por la psicología evolutiva a lo largo del siglo XX derivó en la emergencia de nuevos criterios en la conceptualización del desarrollo y en la explicación del cambio evolutivo a lo largo de todo el Ciclo Vital.

En las últimas décadas, la psicología del desarrollo se ha interesado por todo el ciclo vital, otorgándole mayor importancia al cambio social e histórico en el desarrollo individual. De ese modo, el sujeto es estudiado a lo largo de todo el curso de su existencia, interpretando el cambio como una evolución constante íntimamente ligada a los contextos, con los que mantiene una relación de recíproca interdependencia e interrelación.

MODELOS TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

Es usual reconocer tres modelos generales para el estudio del desarrollo

evolutivo. Son ellos el modelo mecanicista, el organicista (Reese y Overton, 1970) y el modelo contextual-dialéctico (Riegel, 1976). En la actualidad, hay un claro predominio de este último.

a) En el **modelo mecanicista**, el individuo es concebido como una máquina y su conducta puede ser explicada en términos de causalidad eficiente. Lo importante no es el organismo, sino los aspectos externos a él, de los cuales proceden las fuentes causales inmediatas que modelan el comportamiento a través de procesos de condicionamiento (Fernández Lópiz, 1994). En este modelo la clave explicativa del desarrollo estaría en las condiciones ambientales, mientras que el mecanismo que posibilitaría los cambios comportamentales serían el aprendizaje y los procesos de condicionamiento en general, con su carácter reversible. Por el peso que atribuye a los factores ambientales, este modelo ha dado lugar a las teorías ambientalistas del desarrollo para las cuales es el medio o el entorno el responsable de proveer los estímulos necesarios para generar los procesos de cambio en los comportamientos y las capacidades. De algún modo, el individuo tiene un rol pasivo y receptivo de la influencia ambiental, explicándose las diferencias a partir de las variaciones en el tipo e intensidad de los estímulos provistos por el medio ambiente. Por ejemplo, muchas diferencias individuales a nivel de inteligencia, de actitudes, de características emocionales, etc. son explicadas a partir del efecto de diferentes tipos de presión ambiental. Los factores ambientales tienen una incidencia que fluctúa entre la carencia y la sobreestimulación y de la cual va a depender el efecto que ejerce sobre la capacidad, rendimiento o función psicológica que se estudie. El conductismo clásico sería la teoría psicológica paradigmática de este modelo.

b) Para el **modelo organicista**, vinculado a la metáfora del crecimiento biológico, el individuo es representado fundamentalmente como un sistema orgánico vivo. El desarrollo estaría fuertemente condicionado por un plan madurativo interno; orientado a una meta finalista y sustentado en la capacidad de autorregulación, automantenimiento y autorreproducción. Este modelo ha tenido bastante influencia en un enfoque general sobre el desarrollo evolutivo particularmente en los aspectos cognitivos y emocionales. El modelo dio lugar a las teorías innato-maduracionistas centradas en el sujeto y que explican su desarrollo en función de un plan madurativo intrínseco y consustancial a un plan genético de base biológica que contiene y pre-determina las posibilidades evolutivas. Un ejemplo de este tipo de pensamiento podemos encontrarlo en las teorías que pretenden explicar todas las conductas humanas y las características de personalidad (tanto una habilidad creativa, la violencia, o las sensaciones de placer) a partir de la complejización y desarrollo neuronal, o al potencial genético del sujeto.

En la crítica que Baltes (1983) realiza al modelo mecanicista y organicista destaca que en ambos el desarrollo humano se caracterizaría por los siguientes rasgos específicos: a) su carácter secuencial, b) su unidireccionalidad, c) la irreversibilidad de los cambios, d) la transformación cualitativo-estructural que éstos suponen y e) la universalidad (García Madruga, 1989:250).

A partir de estas críticas se fue configurando un modelo que, sustentado en diferentes teorías, produciría un giro en las formas de concebir el desarrollo humano y explicaría el cambio psicológico desde una perspectiva más abarcativa.

c) El **modelo contextual dialéctico** (Riegel, 1975; 1976) propone un análisis contextualizado del cambio en el que el desarrollo es producto del entrecruzamiento de un sistema de normas que lo regulan, con las mediaciones que el propio sujeto introduce como parte de un grupo social y con las herramientas que su cultura le provee.

Se denomina modelo contextual porque postula la interdependencia entre el sujeto y la naturaleza, no como dos instancias separadas sino como dos entidades íntimamente relacionadas en una espiral dialéctica en la que mutuamente se forman y transforman. Este modelo propone una concepción diferente del cambio y la transformación, que considera como elementos consustanciales a la realidad socio-cultural y a los sistemas vivos. De esa manera, lo distintivo del desarrollo humano en todas las etapas del ciclo vital sería su tendencia o, mejor dicho, su naturaleza de cambio antes que su orientación a la estabilidad. Lo que experimenta modificaciones a lo largo del curso vital es el tipo de condicionante de los procesos de cambio los que, sin embargo, están en una constante interacción recíproca.

El modelo contextual-dialéctico ha sido el marco desde el que se han formulado las teorías del desarrollo de las últimas décadas. En ese modelo confluyen los aportes y supuestos de diferentes disciplinas que a lo largo del siglo XX dieron un espectacular vuelco en los modos de interpretar la naturaleza, la biología, el lenguaje, la información, la física, etc. Cabe mencionar, entre los más relevantes, los enfoques innovadores que en el campo de la física introdujo Prigogine (1984) con su teoría del caos; en la biología los aportes de Maturana y Varela (1988) con su concepto de autopoiesis; Bateson y Von Bertalanffy (1968) con la Teoría General de Sistemas; supuestos que dieron otro marco comprensivo y explicativo a las teorías de la psicología evolutiva.

Esos aportes pusieron en cuestión la concepción homeostática del sujeto (tratando de mantener el equilibrio interno en sus procesos de interacción social) y de la sociedad y las instituciones (cuyo estado natural

sería el equilibrio y toda alteración o crisis era considerada una disfunción). Además, demostraron que el desarrollo de las funciones biológicas y psicológicas lejos de expresar un plan inscripto en lo genético o en el potencial biológico, era el producto de la interacción e interdependencia con el medio (que siempre sigue unos patrones específicos propios de cada sistema de mediación socio-cultural); interacción en la que se configura una estructura particular que luego va a condicionar el propio desarrollo de las funciones, así como sus modos de uso.

Las hipótesis explicativas del cambio desde esta perspectiva son resumidos por Sinnott (1994:98) en un conjunto de proposiciones, de las que tomamos las más relevantes:

1) El cambio puede ocurrir solamente si existe potencial y éste se basa en la presencia de cierto grado de desorden o desestructuración en el sistema. El potencial no es interpretado como lo que queda por desarrollar o desplegar de una capacidad o función psicológica que conserva cierta latencia, sino como un elemento nuevo (no por ello de naturaleza positiva o incremental) que básicamente tiende a modificar la estructura del sistema. De allí que, por ejemplo el mismo concepto de crisis no pueda ser pensado solamente como una alteración del equilibrio alcanzado, sino como una situación estructural de inestabilidad que puede dar lugar a una nueva configuración, no siempre logrando un nuevo equilibrio.

2) El sujeto en tanto sistema se construye a sí mismo y construye su realidad en la interacción con el mundo circundante. El sujeto es un sistema abierto, que interactúa con otros sistemas de mayor o menor alcance o de diferente naturaleza. Así el sistema humano aparece integrando diferentes subsistemas tales como el biológico, el físico, el psico-social y el cultural. El desarrollo del sistema humano en tanto sistema abierto se basa en la relación de interdependencia e intercambio con el medio y entre los subsistemas que lo conforman siendo la información (genética, lingüística, códigos convencionales, etc.) el contenido básico del intercambio.

3) La persona, en tanto entidad, no es definida por un límite sino por un conjunto consistente de relaciones con los demás. Ello implica dejar de lado el modo tradicional de representar al sujeto como un círculo concéntrico que se nutre de otros círculos más amplios (la familia, las instituciones, la sociedad) para lograr su desarrollo. Por el contrario, el sujeto se define por el límite de su mismidad, límite abierto y permeable que marca su diferenciación respecto del afuera/los otros y que preserva su unidad biográfica y existencial. El establecimiento de ese límite identitario es posible por el doble trabajo permanente (a lo largo de todo el ciclo vital) de diferenciación/construcción de su Yo.

4) Los sistemas constitutivos del sujeto son sinérgicos. Es decir que el sujeto al actuar en interrelación con los otros y su entorno y al utilizar en forma interactiva y compleja sus subsistemas aumenta sus posibilidades de generar un mayor desarrollo. De este modo, el desarrollo no se puede explicar por un solo subsistema, sino que requiere captar las interacciones y la interconexión entre ellos.

5) El sujeto en tanto ser vivo es autopoietico, es decir que tiende a su propia autoorganización. Esta capacidad de autopoiesis se sustenta en el intercambio, razón por la que la permeabilidad y la flexibilidad son condiciones para asegurar los procesos de interacción. El sujeto que posee límites porosos puede admitir nueva información, reestructurar la que posee y desechar la que no tiene más significado. Por su parte, la flexibilidad es una condición para el desarrollo ya que es desde allí que puede instalarse el cambio.

Entre las perspectivas teóricas derivadas del modelo contextual-dialéctico encontramos como una de las más relevantes el Enfoque del Curso Vital, que desarrollamos a continuación.

Capítulo 2

EL ENFOQUE DEL CURSO VITAL

EL ENFOQUE DEL CURSO VITAL COMO MARCO INTERPRETATIVO DEL DESARROLLO EVOLUTIVO

Hablamos de enfoque pues se trata de un conjunto de principios que, fundamentado en diferentes teorías (psicológicas, sociológicas, antropológicas, biológicas) ofrece algunas claves para el estudio del desarrollo. El Enfoque del Curso Vital no es, pues, una teoría en sí misma. Es un conjunto de premisas surgidas de la investigación científica que orienta la descripción, la interpretación y el análisis de los procesos de desarrollo evolutivo a lo largo de todo el Curso Vital.

El valor de este enfoque radica en su capacidad para poder responder cuatro problemas fundamentales propios de la psicología del desarrollo. En primer lugar, permite explicar la naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo evolutivo. En segundo lugar, ofrece un modelo que da cuenta de las transiciones relacionadas con la edad y las trayectorias vitales en el que se relativiza la influencia de la edad cronológica y se revalorizan los aspectos biográficos del sujeto como moduladores de los procesos de cambio. En tercer lugar, describe cómo las diferentes fases del curso vital son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales, por los significados culturales atribuidos a cada fase y por la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. Finalmente, el enfoque del Curso Vital explica cómo el tiempo histórico y la pertenencia a distintas cohortes modelan el proceso de desarrollo, influyendo tanto en los individuos, como en los grupos sociales.

El enfoque del Curso Vital rechaza de plano las interpretaciones antinómicas que explicaban las fases del desarrollo humano apelando sólo a factores intrínsecos del sujeto (las teorías innato-maduracionistas) o a factores del entorno (las teorías ambientalistas) como agentes causales o desencadenantes de los procesos de cambio evolutivo. También se opone al determinismo implícito en las descripciones mecanicistas y organicistas del proceso de desarrollo, según el cual los sujetos están determinados causal y necesariamente por procesos que están fuera de su capacidad de control y regulación, generalmente inscriptos en su carga biológica y en las experiencias pasadas.

El enfoque del Curso Vital adopta una perspectiva de interacción moderada. Este se caracteriza por otorgar mayor importancia a los procesos del sujeto (tanto de orden biológico, psicológico, afectivo, inte-

lectual y social), reconociendo la importancia relativa del medio como agente activo que, junto con el individuo, participa en la construcción y autorregulación de su propio desarrollo.

El papel relevante del sujeto en los procesos de desarrollo se relaciona con su carácter activo, ya que no es un mero receptor de los estímulos y demandas ambientales a los que se ajusta homeostáticamente, sino que los procesos de adaptación suponen el despliegue de estrategias de afrontamiento. Al sujeto también se le reconoce un aspecto constructivo en el proceso de desarrollo en tanto que a través de las sucesivas fases evolutivas debe reconstruir sus esquemas de percepción de la realidad y de sí mismo y debe reelaborar sucesivamente su identidad. En ese trabajo reconstructivo, el sujeto está impelido permanentemente a integrar sus experiencias vitales, incluidas las referidas a los cambios físicos, psicológicos y sociales a fin de conquistar y preservar un sentido de integridad y de continuidad existencial.

El enfoque del Curso Vital subraya la discontinuidad entre las distintas fases del desarrollo evolutivo. Es decir que la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez constituyen ciclos en los que los sujetos experimentan profundas transformaciones. Estos ciclos son cualitativamente diferentes unos de otros y no necesariamente guardan una relación de continuidad en la que los ciclos precedentes determinan de modo inamovible y permanente los siguientes. De ese modo, este enfoque resalta no sólo las diferencias entre los sujetos que cursan la misma fase evolutiva, sino también las variaciones y transformaciones en el curso de la vida de cada sujeto individual. Al poner de relieve las variaciones intraindividuales e interindividuales en el proceso de desarrollo, este enfoque rechaza las tesis del universalismo del cambio y su uniformidad en relación a comportamientos definidos por el parámetro de la edad cronológica, desplazando su explicación hacia una concepción dinámica que subraya la variabilidad antes que la homogeneidad.

Como se dijo, los autores del Enfoque del Curso Vital contraponen a los clásicos estudios de psicología evolutiva una explicación del cambio centrado en las interacciones de los sujetos con su contexto, antes que atribuirlo exclusivamente a rasgos de personalidad inamovibles o a los factores ambientales. En definitiva, postulan que sobre los procesos de desarrollo evolutivo influyen múltiples causas y factores de diferente naturaleza, que operan de diversas maneras en cada fase del curso vital.

A continuación se sintetizan las principales premisas que plantea la psicología del desarrollo desde la perspectiva del Curso Vital, marco desde el cual partiremos para describir e interpretar en los próximos capítulos el fenómeno del desarrollo humano. Entre los principales supuestos teóricos

del enfoque del Curso Vital pueden mencionarse:

El concepto de desarrollo evolutivo

El desarrollo ontogenético es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, que no concluye en la adultez sino que continúa aun en la vejez. El desarrollo personal no es un proceso orientado hacia una meta universal (común a toda la especie) y no posee el mismo ritmo de progresión entre sujetos de distintas culturas y aun dentro de una misma. En el Curso Vital, ninguna fase evolutiva mantiene primacía en la regulación del desarrollo, es decir ningún estadio es determinante causal de los cambios que ocurren en los estadios anteriores. En cada fase las transformaciones son producidas por la interacción entre los logros adquiridos en procesos y acontecimientos vitales previos, con la irrupción de procesos que generan discontinuidad y que introducen experiencias innovadoras que desestructuran el curso vital, e impulsan al sujeto hacia la búsqueda de un nuevo equilibrio y configuración identitaria.

Sistemas influyentes en el desarrollo evolutivo

El proceso de desarrollo resulta de las interacciones dialécticas entre tres sistemas de influencias cuya conjunción es denominada contextualismo. Esos sistemas son:

- las influencias normativas asociadas a un rango de edad cronológica, especialmente aquellas relativas a procesos madurativos de naturaleza biológica (fenómenos esperables tendencialmente para un estadio específico) o a roles sociales definidos por límites de edad cronológica más o menos rígidos (tales como el ingreso al jardín de infantes a los cinco años o la jubilación a los 60 años en el caso de las mujeres). Por ejemplo, es esperable que en la pubertad se produzca un aumento en la talla de los adolescentes o que aparezcan los signos de la madurez de los caracteres sexuales primarios y secundarios.

- las influencias normativas que se relacionan con los acontecimientos históricos y culturales de cada contexto social. Las características de la sociedad de consumo actual, potenciada por la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, genera demandas y oportunidades para el desarrollo personal totalmente diferentes a las que tuvieron las generaciones de la década del 30 o del 50. A su vez, la influencia de los procesos socio-culturales actuales es diferente según el nivel socio-cultural de los sujetos, el grupo generacional de pertenencia, la pertenencia a un grupo étnico o la condición de ruralidad o de habitante de un centro urbano.

- las influencias biográficas, propias de cada individuo, que reciben el apelativo de no normativas por tratarse de situaciones particulares que configuran la trayectoria de cada sujeto.

En cada uno de estos sistemas de influencia puede establecerse la ocurrencia de eventos normativos y no normativos. Los primeros son procesos y/o sucesos esperables tendencialmente (ciertas transformaciones biológicas en determinadas edades; la adquisición de roles propios de cada fase evolutiva; el logro de ciertas habilidades intelectuales como producto del aprendizaje y la maduración de las funciones sensoriales, el cumplimiento de rituales sociales esperables para cada grupo generacional).

Los eventos no normativos, son sucesos inesperados que afectan las capacidades del sujeto (una enfermedad, un accidente que genera secuelas físicas); situaciones que generan interrupciones en el ejercicio de roles familiares (la muerte repentina de un familiar o el embarazo de una adolescente que genera una maternidad y una abuelidad incipientes) o roles sociales (la pérdida de un puesto de trabajo); o cambios inesperados de valores, creencias religiosas, ideologías políticas. Los eventos no normativos se caracterizan por su carácter azaroso e impredecible, además de presentarse aleatoriamente en algunos grupos o individuos, pero no necesariamente afectan a todas las personas. También es posible identificar no eventos, es decir condiciones y situaciones esperadas y buscadas por el sujeto a las que, sin embargo, no se accede. Estos no eventos condicionan en muchos casos el proceso de desarrollo.

La conjunción de los eventos normativos, no normativos y no eventos es lo que hace impredecible el curso del proceso de desarrollo. La trayectoria vital de cada sujeto expresa de un modo único e irrepetible la configuración producida por la interacción de los sistemas constitutivos del desarrollo, producto de la ocurrencia de ciertos eventos normativos, matizados por eventos no normativos y no eventos.

Por su parte las crisis evolutivas pueden ser desencadenadas tanto por las transiciones propias de los eventos normativos (la escolarización, la pubertad, el nido vacío, la viudez, etc.); por eventos no normativos (la muerte de un hijo o la pérdida de un trabajo motivada por una enfermedad crónica); o por no eventos (la imposibilidad de ingresar a una carrera universitaria por no superar un examen eliminatorio, lo que obliga a no seguir estudios superiores o a elegir una carrera para la cual no se tiene una particular inclinación y vocación). Las crisis generadas por cambios normativos se denominan crisis normativas o de desarrollo; mientras que las originadas por eventos no normativos son llamadas crisis accidentales.

Estos sistemas de variables, analizados desde la perspectiva del cambio en el curso vital de cada sujeto y de los cambios observados en el ciclo

vital de diferentes grupos de sujetos, asumen un rol específico caracterizado por la diferenciación y discontinuidad de cada sistema. En las etapas tempranas del desarrollo (particularmente la infancia y la pubertad) se observa una prevalencia del primer sistema de influencias normativas, ya que las funciones biológicas experimentan un continuo proceso de crecimiento y maduración. Por tratarse de funciones evolutivas generales y en cierto modo universales (p.e. la madurez del sistema nervioso central o del sistema endócrino, por citar los procesos de crecimiento típicos de la infancia y la adolescencia) éstas son bastante similares entre diferentes sujetos. Esa similitud, es lo que usualmente ha llevado a considerar a estas edades como fases con cierta homogeneidad independientemente de los contextos sociales.

Por el contrario, la adolescencia juvenil, la adultez y la vejez se caracterizan por el mayor peso del sistema normativo de influencias históricas y las influencias no normativas de carácter idiosincrásico. La progresión en el desarrollo evolutivo hace que los individuos estén más expuestos a las variables contextuales y a las de tipo biográfico, por lo que se produce un incremento de la variabilidad entre un sujeto y otro. De todos modos debe quedar claro que durante todas las fases del desarrollo, los tres sistemas de influencias interactúan permanentemente, pese a que según lo muestran las investigaciones, en cada ciclo predomina alguno de ellos como motor del proceso de cambio.

La influencia de los procesos históricos en el desarrollo

El desarrollo ontogenético sufre la influencia de un conjunto de condiciones socioculturales que ocurren en un momento histórico dado, y que a su vez sufren transformaciones. De ese modo, para comprender los procesos psicológicos propios de cada fase evolutiva es necesario analizar las condiciones histórico-culturales actuantes en cada sociedad. Estas marcan las posibilidades de desarrollo de cada grupo generacional. La evolución de los roles sociales y de los significados culturales hacen que cada generación sufra el influjo de diferentes factores y patrones culturales, que modelan el pensamiento y la acción de cada grupo de edad.

El proceso de desarrollo es producto del interjuego entre ganancias y pérdidas

El proceso de desarrollo no es un simple movimiento hacia mayor eficacia o una complejización siempre creciente y acumulativa de las capacidades y funciones psicológicas. El concepto de desarrollo no implica necesariamente evolución, sino que a través de la vida, el desarrollo se produce por la ocurrencia de ganancias (fenómenos de crecimiento,

maduración y de apertura de nuevas posibilidades) y pérdidas (fenómenos de declive, deterioro, regresión y pérdida efectiva de capacidades o facultades). De esta manera no habría desarrollo evolutivo sin la interacción entre nuevas adquisiciones o ganancias y la ocurrencia de pérdidas. De hecho, la conquista de la adolescencia, por ejemplo, supone la pérdida de los atributos definitorios de la infancia, no sólo en lo referente a las características corporales, sino en relación a la autoimagen o al acceso a nuevos roles sociales reservados para los adolescentes.

Esa dinámica entre ganancias y pérdidas se registra tanto en relación a los diferentes factores constitutivos del desarrollo (lo biológico, lo social, lo psicológico, lo cultural), como a las diferentes fases evolutivas.

A lo largo de la vida el interjuego de ganancias y pérdidas es permanente y acontece de modo simultáneo y en forma compensatoria. El concepto de compensación es clave para entender el carácter autorregulado del desarrollo ya que cuando un sistema experimenta una pérdida o una declinación, otro sistema tiende a incrementarse para sostener el intercambio adaptativo.

No obstante, ese mecanismo de compensación se basa en la optimización selectiva de los recursos, con lo cual la compensación no es un proceso funcional sino una acción estratégica y significativa para el sujeto.

El cambio evolutivo es siempre un proceso de especialización que no siempre abarca a todos los sistemas del sujeto (un sujeto puede tener un desarrollo normal en su proceso de crecimiento, pero no así en su desarrollo psicosocial), ni implica un avance general en todos ellos (el sujeto puede experimentar una disminución de sus funciones sensoriales y, simultáneamente, un incremento en su sentido de integridad o una mejora de su autoconcepto). Son múltiples los ejemplos que muestran que el nivel de especialización evolutivo no es homogéneo, ni alcanza simultáneamente a todos los sistemas constitutivos. Así, un sujeto puede alcanzar un alto grado de desarrollo en la inteligencia motora y un escaso nivel de integración emocional o afectiva. Otro caso es el de los niños sobredotados que alcanzan un alto nivel en las habilidades intelectuales y presentan mucha creatividad en los juegos individuales, capacidades con las que compensan los problemas de adaptación social y emocional que experimentan y que les dificultan el trabajo en grupo.

El desarrollo evolutivo es multidireccional

Los cambios ligados al desarrollo evolutivo lejos de ser universales y estar orientados hacia una meta preestablecida, común a todos los sujetos y siguiendo igual secuencia y ritmo de progresión, presentan considerable

diversidad o pluralismo, es decir son multidireccionales. La dirección del cambio evolutivo varía según el tipo de conducta que se analice (social, cognitiva, afectiva, mental).

En cada fase evolutiva, algunos sistemas de comportamiento muestran un incremento, en tanto otros declinan en su nivel de funcionamiento. Por ejemplo, en el inicio de la adolescencia se produce un cambio repentino en el cuerpo de los jóvenes, producido por los procesos fisiológicos ligados al crecimiento. Ese proceso que es más o menos general y común a todos los adolescentes, produce efectos diferentes entre los miembros de un grupo, al conjugarse con las disposiciones de personalidad de cada sujeto, las pautas familiares de crianza, el nivel de información que poseen, el género, etc.

Plasticidad y heterogeneidad en el desarrollo

Las experiencias previas y las condiciones sociales que contextualizan la vida de los sujetos, constituyen un poderoso sistema personal que facilita o dificulta los procesos de cambio psicológico. De todos modos, en todas las etapas del desarrollo el sujeto puede introducir cambios en su funcionamiento psicológico y actitudinal, de donde surge el concepto de plasticidad.

Las experiencias pasadas o el nivel de desarrollo alcanzado de ciertas capacidades y habilidades funcionales no generan estructuras psicológicas rígidas e inmodificables que, si bien son condicionantes, no impiden a los individuos afrontar de manera creativa las demandas que les presenta cada ciclo de la vida. El sujeto no tiene necesidad de insistir en la repetición de respuestas que bajo ciertas circunstancias son útiles, pero que pueden no serlo en otras y, por ello ensaya formas nuevas y exitosas de respuesta que llevan al cambio. Actualmente, el concepto de plasticidad se aplica también a la base neurobiológica y es el fundamento que ofrecen las neurociencias para justificar el concepto de resiliencia.

La plasticidad sería entonces la capacidad adaptativa que facilita la modificabilidad biológica, cognitiva, afectiva y social frente a las demandas que el medio plantea al sujeto y para las cuales el repertorio de recursos personales no es suficiente o pertinente. Esta capacidad de adaptar y modificar los sistemas de pensamiento y de acción produce una amplia variedad de respuestas, lo que explica la heterogeneidad y las diferencias de funcionamiento psíquico entre distintos individuos que atraviesan el mismo ciclo evolutivo.

En base a estos aportes y ubicándonos en el modelo contextual-dialéctico podemos aproximarnos a una definición del desarrollo

evolutivo, al que entendemos como el proceso de constitución y reconfiguración de la subjetividad, la identidad, las capacidades y funciones psíquicas, y el sentido existencial del sujeto, a partir de la dinámica interactiva de despliegue/repliegue de las potencialidades y limitaciones emocionales, afectivas, cognitivas y sociales que reconocen como punto de origen la concepción y como punto de cierre la muerte biológica.

La dinámica de despliegue/repliegue de esas potencialidades/limitaciones -posible por la integración que genera la actividad mental del sujeto- requiere de la interacción dialéctica entre el potencial biológico, los recursos psicológicos, cognitivos, emocionales y afectivos del sujeto, y la concurrencia de los recursos socio-culturales que ofrece su entorno.

ELEMENTOS PARA UNA SÍNTESIS COMPRENSIVA DEL DESARROLLO EVOLUTIVO DESDE EL ENFOQUE DEL CURSO VITAL

El desarrollo evolutivo entendido como despliegue/repliegue de las potencialidades/limitaciones del sujeto se realiza a través de un vector temporal; es decir se realiza en un plano temporal en el que los seres humanos experimentan múltiples cambios y diversas transformaciones en las distintas esferas constitutivas de su existencia.

La base material, biológica, ligada a la corporeidad experimenta cambios desde el mismo momento de la concepción hasta su desaparición. En la esfera social, el paso del tiempo supone el aprendizaje y ejercicio de diferentes roles y la realización de múltiples procesos de construcción y reconfiguración de la identidad como sujeto social. En el plano psicológico el paso del tiempo genera cambios en las diferentes dimensiones del psiquismo: las emociones, la personalidad, la cognición y la afectividad, modificando además las capacidades y funciones, así como su rendimiento. Por su parte, la dimensión psíquica es de fundamental importancia puesto que es la que posee la capacidad para interpretar los cambios en todas las dimensiones y, a la vez, otorgar un sentido de unicidad personal más allá de las transformaciones que acontecen a lo largo de la vida.

El desarrollo evolutivo se caracteriza por la tensión entre continuidad y discontinuidad. Justamente el desarrollo se basa en el trabajo psíquico del sujeto de extraer del conjunto discontinuo y azaroso de eventos que debe atravesar, alcanzando una continuidad madurativa basada en la tarea del Yo de obtener ganancias de las pérdidas introducidas por los cambios biológicos, psicológicos y sociales.

La maduración psicológica en cada fase del Curso Vital implica metabolizar la discontinuidad y generar una versión particular y comprensiva de los avatares del desarrollo personal dentro de un acontecer histórico y de ciertas coordenadas sociales y culturales, tareas que le permiten al sujeto sostener un sentido de integridad, continuidad y mismidad existencial a lo largo de su ciclo vital.

El desarrollo evolutivo supone la co-implicación retroalimentaria entre los factores ligados al crecimiento, la maduración y el desarrollo que operan en una interdependencia e interacción recíproca y recurrente a lo largo de todo el curso vital.

Esta concepción de desarrollo plantea que lo orgánico es condición necesaria pero no suficiente para desencadenar procesos de crecimiento, maduración y desarrollo. Por esa razón, desde la incipiente constitución como sujeto, el Yo debe emprender un trabajo inacabado para adquirir logros evolutivos basados en el atravesamiento indisoluble de lo orgánico, lo psicológico, lo emocional y lo vincular como instancias de naturaleza distinta pero concurrentes.

BIBLIOGRAFÍA DE LA PARTE I

- BALTES, (1983)** "The Aging Mind: Potential and Limits". *The Gerontologist* 33 (5): 580-594.
- BIANCHI, H.; GAGEY, J. y OTROS (1986)** "*La cuestión del envejecimiento. Perspectivas psicoanalíticas*". Biblioteca Nueva. Madrid.
- BURY, M. (1996)** "*Envejecimiento, género y teoría sociológica*". En ARBER y GINN, op. Cit. Cap. 2.
- CARRETERO, M. (1985)** "*El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales*". En **CARRETERO, M.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A.** *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Ed. Alianza, Madrid.
- DICCIONARIO DE PSICOLOGIA (1986)** Ediciones Orbis S.A., Barcelona.
- ERIKSON, E. H. (1960)** "*Infancia y sociedad*". Ed. Homé, Buenos Aires.
- ERIKSON, E. H. (1971)** "*Identidad, juventud y crisis*". Ed. Paidós Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1994)** "Ecología y senectud". En Rubio, R. y Muñoz Tortosa, J. (Comp.) "Gerontología social: perspectivas teóricas y de intervención". Ed. Diputación de jaén, pp. 449-465.
- FROSH, S. (1991)** "*Identity crisis, Modernity, Psychoanalysis and the Self*". MacMillan. London.
- GIDDENS, A. (1991)**. "*Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*". Polity. Cambridge.
- LABOUVIE-VIEFF G.; DE VOE, M.; BULKA, D. (1989)** "*Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the Life Span*". *Psychology and Aging*. Vol 4, N1 4, 424-437.
- MELUCCI, A. (1995)** "*Individualization and Globalization: New Frontiers for a collective action and personal identity*". *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, Vol. 27, August.
- MUCHNIK, E. (1998)** "*El curso de la vida y la historia de vida*". En SALVAREZZA, LEOPOLDO (Compilador). "*La Vejez: una mirada gerontológica actual*". Paidós. Buenos Aires.
- REESE y OVERTON, (1970)** "Models of development and theories of development". En L.R. Goulet y P. Baltes (eds) "Life Span Developmental psychology: Research and Theory" New York, Academic Press.
- RICE, P. (2000)** "*Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*". Prentice Hall. Madrid.
- RIEGEL, (1976)** "The dialectics of human development". *American Psychologist*, 31, 679-700.
- SINNOTT, (1984)** "Postformal reasoning: The Relativistic Stage". En M.L. Commons; F. Richards y C. Armon (eds). "Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development". New York, Praeger
- VEGA, J. L.; BUENO, B. (1996)** "*Desarrollo adulto y envejecimiento*". Ed. Síntesis. Madrid.
- VON BERTALANFFY, L. (1968)** *General Systems Theory*. New Cork: Bragviller.
- YUNI, J. (1999)** "*Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez*". Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. España.

PARTE II

EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores hemos señalado que el estudio del desarrollo humano focaliza el complejo y permanente proceso de constitución y reconfiguración subjetivo que se produce a lo largo de toda la vida. La Psicología del Desarrollo se ve obligada así a abordar la cuestión de la constitución del sujeto, como condición básica para que se despliegue cualquier proceso de desarrollo evolutivo. En otras palabras, no nacemos sujetos, sino que nos hacemos o nos constituimos como tales en las redes vinculares y en la trama socio-cultural de la que pasamos a formar/tomar parte.

La concepción y el nacimiento como acontecimientos biológicos que marcan el comienzo de la vida nos otorgan el lugar de individuos dentro de la especie humana. Sin embargo, en ese momento somos apenas un cachorro humano, una cría desvalida, sumamente condicionada por las necesidades y urgencias biológicas. Devenir sujeto implica trascender esa instancia básica de nuestra existencia. No obstante, devenir sujeto no es un proceso inscripto en el potencial biológico, sino que es en sí mismo un proceso complejo en el que se sientan las bases constitutivas del Yo, principio básico de identidad, reconocimiento y conciencia de sí mismo.

Esta parte del texto describe desde una perspectiva psicodinámica el proceso de constitución subjetiva, focalizando las instancias y funciones de la estructura vincular que sostienen y posibilitan el de-venir sujeto.

Capítulo 3

LA CONSTITUCIÓN PSÍQUICA DEL SUJETO

INTRODUCCIÓN

La palabra sujeto posee una doble significación. Por un lado, sujeto es quien realiza la acción, es el protagonista de una historia. Pero también el ser humano está sujeto, es decir es sobre quien se aplica la acción de sujetar; es aquel que está sujetado. Podemos anticipar que devenir sujeto y sostenerse como tal a lo largo del ciclo vital es producto de la dialéctica de ser-sujeto-sujetado. El proceso de subjetivación abarca todo el arco de la vida; tiempo vital en el que los seres humanos se subjetivan en la medida en que son/están sujetados a estructuras constitutivas de su Yo mediante el trabajo permanente que realizan para no claudicar y para ligarse a redes vinculares que apuntalen y sostengan su tarea evolutiva.

Pero sujetados ¿a qué?. La respuesta varía según la teoría a que se adhiera, aunque haciendo coincidir y complementar enfoques podemos decir que *el sujeto como ser biológico* es/está sujetado a una estructura anátomo-fisiológica que lo provee -entre otras cosas- de un cerebro y de un sistema nervioso dotado de la plasticidad suficiente para desenvolverse en un medio particular a través de adaptaciones necesarias para sostenerse como organismo vivo, racional, relacional y orgánico. *Como ser lingüístico* es/está sujetado a un lenguaje que le suministra maneras de designar el mundo, de designarse dentro de él y, de ese modo, desarrollar la capacidad de representación y utilización de sistemas simbólicos convencionales. *Como ser social* es/está sujetado a redes sociales y a pautas culturales que lo contextualizan en el marco de una colectividad con valores, normas, roles y cosmovisiones propias de su entorno comunitario. *Como ser psicológico* es/está sujetado a una estructura psíquica individual, a unas capacidades particulares, a una historia personal única, y a una historia transpersonal que lo trasciende. Todos estos aspectos hacen al ser del sujeto, por lo cual se puede decir que el sujeto no es una entidad determinada ni dada de antemano, sino más bien, *el sujeto es un ser que se constituye en una red de interacciones dinámicas con el mundo exterior y con su mundo interno.*

En lo que sigue vamos a describir el proceso de constitución del sujeto. En la primera parte se aborda el proceso de subjetivación atendiendo a los procesos psíquicos básicos que caracterizan el devenir de individuo a sujeto prestando particular atención a la función materna, la función paterna y el campo social como contexto y medio ecológico necesario para

la subjetivación. A lo largo del capítulo se describe el proceso de complejización psíquica que lleva a la constitución progresiva del Yo; acto fundante del psiquismo que establece una dinámica de intercambio intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo que continúa a lo largo de todo el Curso Vital.

EL DE-VENIR DE INDIVIDUO A SUJETO

La noción de individuo proviene de la Biología, que concibe a la especie como el patrón general a partir del cual salen ejemplares particulares: los individuos. El hombre se ubica como un individuo dentro de la especie humana. A lo largo de la historia, la especie humana ha producido una serie de adaptaciones necesarias para sobrevivir. Esas adaptaciones le han permitido re-organizar su estructura morfo-fisiológica y conservar su acoplamiento de intercambio con el medio. De ahí que el rasgo más distintivo del individuo humano, en tanto ser vivo, está estrechamente ligado a la auto-organización; es decir, que éste construye y reconstruye su autonomía a partir de la energía que extrae del exterior. Aquí la noción de autonomía está ligada a la dependencia, y la dependencia es inseparable de la noción de auto-organización. Para ser autónomo hay que depender del mundo exterior.

La Biología describe la relación entre la especie y el individuo. Los individuos vivos han realizado adaptaciones a fin de conservar su identidad estructural y a partir de su capacidad de reproducción no sólo se han perpetuado en el tiempo sino que han transmitido el producto de sus adaptaciones. Desde allí podemos pensar la relación especie/individuo en términos de complementariedad, en la cual *el individuo* es un producto. *Es el producto* del encuentro entre un espermatozoide y un óvulo, es decir, *de un proceso de reproducción*. Pero *es un producto que se produce a sí mismo*, es decir, que como producto es productor en lo concerniente al proceso de su progenitura. Sin embargo, el proceso de re-producción supone un trabajo de organización más complejo en relación a la vida. "*La Biología molecular, la genética, ha detectado en los genes, en el ARN, algo equivalente a información, a programa, a memoria; es decir algo cognitivo. Y ese algo cognitivo juega un papel permanente en todos los procesos de la organización viva*". (Morin, 1994). Por lo que se podría decir, que los organismos pluricelulares, dentro de los cuales incluimos al hombre, participan de una memoria de información interna que interactúa con el mundo exterior. Como individuos humanos somos seres "informados" internamente que informan y se informan recíprocamente con el mundo exterior. De ahí que, la auto-organización autónoma del individuo humano sólo sea posible en inter-dependencia con su medio. Por ello, actualmente las ciencias caracterizan al ser humano como una reali-

dad producto de la auto-eco-organización.

El de-venir de individuo humano a sujeto supone como condición necesaria pero no suficiente, la dotación de un cerebro especializado y la aparición de un sistema nervioso que le permita ampliar los dominios de interacción entre el organismo y el medio; ello a partir de la diversificación de configuraciones sensomotoras, lo que hace posible la aparición del lenguaje y la autoconsciencia. No obstante, la especialización cerebral no responde a un plan madurativo intrínseco, sino que requiere del concurso de la cultura. Con lo cual el proceso mismo de complejización biológica requiere de la interacción con otros seres humanos y la participación/inclusión en un sistema de significados y significaciones culturales.

De esa manera, es necesario hablar de una co-implicación de la biología y de la cultura, para poder explicar cómo se constituye la base de las capacidades cognitivas. El individuo humano al ser introducido en la trama de significaciones culturales, debe subordinar sus características que lo inscriben a un orden natural -como individuo perteneciente al linaje humano- para ligarse a un orden cultural y simbólico, que lo sitúa como sujeto y le provee de códigos culturales que a través de procesos adaptativos se terminarán inscribiendo en los códigos genéticos de la especie.

La información genética se constituye así en condición necesaria para la existencia del ser y del sujeto e implica una autofinalidad a través de la cual el sujeto se informa "a sí" mismo, "por sí" mismo y "para sí" mismo. Y ¿qué significa esto de se informa "a sí", "por sí" y "para sí" mismo?. Significa que como sujetos nos ponemos en el centro del mundo, en el centro de nuestro mundo, del mundo que conocemos, para realizar todas las acciones e interacciones de salvaguarda, de protección, de defensa, etc. Aquí es donde aparece la noción de egocentrismo indisolublemente ligada a ese acto en el que no sólo somos nuestra propia finalidad sino que somos los co-partícipes del acto autoconstitutivo de la propia identidad.

Asimismo, la sociedad es el producto de interacciones entre sujetos, las cuales crean y recrean una organización que tiene cualidades propias, en particular el lenguaje y la cultura. Y esas mismas cualidades coactúan sobre los individuos-sujetos otorgándoles códigos de significados y significaciones, por medio de las cuales éstos se sitúan en el mundo. De esta manera, podemos decir que *los individuos-sujetos producen a la sociedad; que la sociedad produce a los individuos-sujetos*. Paradójicamente, el individuo-sujeto se convierte de producto en productor, y viceversa; razón por la cual, sólo podemos reconocer su autonomía en dependencia e interdependencia con su medio.

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

Como ya se ha afirmado, plantear la temática de la constitución del sujeto supone partir de la premisa que no nacemos sujetos sino que nos hacemos sujetos. Esta transformación es realizada a través del proceso de socialización, que se hace efectivo a través del ejercicio de la función materna, la intromisión de la función paterna y del campo social; todos ellos representantes de un orden social, cultural y simbólico particular, situado y contextualizado en ciertas coordenadas históricas. Por socialización se entiende el proceso a través del cual la sociedad imprime sus matrices sobre la estructura del individuo humano; matrices que suponen el atravesamiento de lo meramente natural por estructuras construidas a partir de lo simbólico.

Existe una relación dialéctica entre los pares individuo humano/naturaleza, sujeto/sociedad, de cuya interacción depende la posibilidad de devenir sujeto. El individuo humano, como organismo vivo, circula en el interjuego fundante entre la necesidad y la satisfacción de esa necesidad. La necesidad es un elemento de orden biológico que emerge del intercambio de materia del individuo con su medio. La necesidad es innata del ser vivo. Tanto la necesidad como la satisfacción se dan en el interior del individuo; pero la fuente de gratificación de esa necesidad es exterior al ser vivo, lo que promueve la relación del individuo con el mundo exterior. Así, en los momentos iniciales de la vida, el bebé experimenta necesidades bio-fisiológicas para cuya satisfacción depende de un otro y de un contexto que le provea los recursos para alcanzar la gratificación.

Acceder a la posición de sujeto supone superar la condición de ser vivo, ser en estado de naturaleza pura; ser de pura necesidad y, a la vez, de suma indefensión para poder satisfacer sus necesidades por sí mismo. Para poder realizar ese pasaje de ser de la naturaleza a sujeto psíquico y social, se requiere de la asistencia de un otro que se sitúe como portavoz de un lenguaje que no le es propio, sino que es propio de una estructura social y cultural más amplia de la que forma parte. Este lenguaje es transmitido a través de los códigos particulares de la lengua construida a partir de la pertenencia a un grupo social al que el sujeto se adscribe mediante el habla.

Por su relevancia para comprender el papel que tiene el lenguaje en la constitución del sujeto, debemos realizar una distinción entre los conceptos lenguaje, lengua y habla; términos que en ocasiones se emplean como sinónimos. El lenguaje es la capacidad desarrollada por la especie humana con la cual se representa mediante símbolos abstractos objetos concretos de la realidad. En tanto, la lengua remite a aspectos idiomáticos, es decir, a símbolos construidos a partir de códigos de significación

que un grupo emplea de acuerdo a las características del contexto socio-cultural de pertenencia. El habla es el empleo de la lengua por parte de un sujeto particular que comunica la significación de un mensaje

El lenguaje cumple una función constitutiva y constituyente en el sentido que imprime una significación en el individuo humano, quien al ser nominado, designado e interpelado por un otro a través de diversos lenguajes adquiere una posición de objeto de enunciación y potencial sujeto enunciador. Ingresar a un mundo constituido por palabras, símbolos y actos portadores de significados implica acceder al universo de la nominación; el lenguaje al nominar al cachorro humano lo sitúa en una red particular de significaciones y, de ese modo, le asigna/otorga un signo portador de sentido que revela su lugar en la trama vincular. Ese sentido remite a un orden estructurado y estructurante, constituido por las palabras y los símbolos que porta el lenguaje, estructurando así el universo de lo natural inscripto en la materialidad biológica del individuo de la especie humana.

El ser humano, aun antes de nacer, es acogido en un cuerpo material y biológico que ha sido atravesado por el lenguaje. Por ende, desde el origen existe una co-existencia entre la materialidad biológica y la inmaterialidad simbólica. Co-existencia que es condición necesaria pero no suficiente para que este individuo de la clase humana sea potencialmente sujetado como sujeto a las estructuras sociales mediante la socialización. De la calidad del contacto socializador dependerá la adscripción y la sujeción del individuo al universo de los símbolos.

El cachorro humano, al decir de Piera Aulagnier (1988), nace y se constituye dentro de un universo habitado por otros, semejantes y próximos, sin cuya asistencia no sobreviviría. Sin embargo, la asistencia a partir del abastecimiento de la necesidad no es condición suficiente para que el cachorro humano devenga en sujeto humano capaz de re-presentar la realidad y de re-presentarse dentro de la realidad a partir del empleo de símbolos.

LA FUNCIÓN MATERNA: EL PASAJE DE CACHORRO A INFANS

El desarrollo del psiquismo incipiente del infans o cachorro humano dependerá de cómo el otro semejante se ubique en una posición de función. Por función se entiende el lugar que se le asigna simbólicamente a un otro dentro de la trama vincular. Este lugar supone el habilitar un espacio estructurado y estructurante que va a ser ocupado por otro. De ahí que, la acción de maternaje/paternaje sea algo más que la mera producción

biológica de un ser vivo, y se constituya en el soporte vincular a partir del cual se sujeta al individuo humano a una estructura organizada a partir del lenguaje.

En adelante vamos a designar con mayúscula a un Otro constituyente y primordial, y con minúscula a un otro representante de los otros. El primer Otro estará representado por la función materna quien a partir del abastecimiento de la necesidad introducirá algo del orden de lo vincular que será objeto de re-presentación, pues supone el agregado de algo más que la acción material de proveer cuidado y nutrición. Ese algo más es del orden de la significación y el sentido con que este Otro ejerza esta acción. *Este Otro nutre, asiste, arrulla, mima, toca, abriga, habla, imagina a su bebe* (cría humana) *como sólo un sujeto con una subjetividad constituida puede hacerlo* (Karol, M., 1999). En tal sentido, es oportuno aclarar que el modo en que se ejerce la función materna depende a su vez de la propia historia de constitución subjetiva de la madre o cuidadora, con todo lo que ello implica. La función materna entonces no está dada por el hecho de la procreación, sino por el trabajo de vincularse a su cría y de encontrar gratificación en el trabajo de asistirlo y cuidarlo. Cuando la madre no liga su propia subjetividad y no realiza un trabajo de reconfiguración de su identidad (la conquista de su rol materno), la asistencia y el cuidado obturan la posibilidad de subjetivación del cachorro humano, ya que la acción de cuidar, nutrir y asistir toman al otro como objeto de cuidado, pero no lo reconocen como sujeto de necesidad y deseo.

Quien cumple la función materna debe decodificar la reacción que produce alguna necesidad no satisfecha en el bebé (sueño, hambre, dolor, etc.) atribuyéndole un significado a esa manifestación según los patrones culturales de su entorno y de acuerdo a la interpretación que realice de la necesidad que se trata, proveerá los arreglos para satisfacerla también de acuerdo a las acciones y ritualizaciones propias de su contexto socio-histórico-cultural. Pero, más allá del modo convencional de proveer al bebé, el modo particular en que lo hace, el significado que le otorga a la acción, al otro y a sí misma en la realización de la acción cargan de un significado afectivo-vincular el acto de cuidado. Por ello, la necesidad sería el "*fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo*" (Quiroga, A., 1990). La satisfacción de la necesidad, mientras tanto, tendría un correlato social, pues sólo se accede a ella en la experiencia vincular con el Otro, experiencia mediada por palabras y actos portadores de significado que expresan un verdadero lenguaje.

El motor de la complejización psíquica será justamente ese algo más constituido de palabras, gestos, rituales, actos, que introduce la función materna al proveer los recursos que le permiten al individuo satisfacer sus

necesidades biológicas. A través de las distintas acciones que implica el ejercicio de la función materna se introduce un exceso de energía que obliga al infans a hacer algo con ella para aliviar esta tensión o excitación interna. Esta tensión no es del orden de la sensación que liga al infans a un estímulo externo; sino que es del orden del deseo que despierta la búsqueda de gratificación que se produce cuando el objeto de la necesidad está ausente. El modo en que la representante de la función materna inviste de significación el acto de cuidar -a través de las acciones requeridas para satisfacer las necesidades del bebé- transforma cualitativamente la naturaleza meramente bio-fisiológica de la necesidad, instalando una nueva necesidad de ser/estar sujeto a un otro para alcanzar la gratificación.

La experiencia con el Otro tiene un carácter constituyente. El Otro se sitúa como continente de significación de la experiencia vincular, ya que mueve al infans hacia la gratificación y/o hacia la frustración. Este Otro *"desde su propia necesidad reconoce o desconoce la necesidad del cachorro humano, la gratifica o la descalifica. El Otro desde su acción y sus significaciones, que no son sólo individuales sino también sociales, significa a la vez la experiencia del infans, contribuyendo a determinar cualidades de los objetos internos y formas de interpretación de la realidad"* (Quiroga, A., 1990).

El Otro a través de su contacto le presenta a su cachorro humano el mundo; imprimiéndole códigos de significación que exceden su capacidad de comprensión. Es a través de este contacto en donde se produce el proceso de complejización psíquica. Es en la relación con el Otro en donde el individuo humano de la necesidad (en la acción de satisfacerla) se transforma en sujeto de la representación, de las significaciones sociales. Es en la dialéctica entre necesidad/satisfacción y gratificación/placer en donde lo biológico es atravesado por lo social y, es en el seno de la relación vincular experiencial en donde emerge el psiquismo como interiorización de estas relaciones, como instancia representacional que dará lugar al surgimiento del pensamiento, el lenguaje y las distintas formas de simbolización propias del ser sujeto.

Toda necesidad remite a un objeto que la satisfaga; es en el acto de satisfacerla en donde es transformada cualitativamente por el orden vincular, cultural y simbólico. La necesidad se "objetaliza" mediante la incorporación del objeto, llevando sus propias huellas. El objeto se inscribe en el sujeto a partir de la experiencia y desde la necesidad, configurando su interioridad y constituyéndose en el fundamento de su subjetividad. Es en la experiencia de satisfacción en donde el objeto, representado por el Otro semejante, se transforma en referente interno.

Decíamos que, el Otro en el acto de proveer a su cachorro de un objeto

que satisfaga su necesidad, introduce algo más que lo meramente material al servicio de la conservación. Acompaña a la materialidad del cuidado y la nutrición, los significados de un mundo organizado a través del lenguaje. Por ejemplo, en el momento en que la madre mediante el amamantamiento asiste al alivio de las tensiones de orden biológico satisface el hambre- introduce y contribuye a la formación de nuevas tensiones ligadas al orden del placer. El chupeteo del bebé tiene como punto de partida la recepción del alimento y es incitada por éste, pero aspira a una ganancia de placer independiente de la nutrición. Es en este encuentro entre la boca del infans y el pecho fundante del Otro en donde se pone en movimiento lo propio de la cultura. Es el acto por medio del cual el cachorro humano "liga" su necesidad a la re-presentación. Este acto constituye el acto original en que se produce el anclaje del psiquismo en lo cultural; anclaje que transforma el orden natural y que lo mediatiza por medio del lenguaje. Lo natural ya no será más lo natural sino que será el reflejo de aquello construido por lo simbólico.

En el encuentro boca-pecho fundante se asienta el acto de represión originaria y se pone en movimiento la exigencia libidinosa. Esta consiste en la búsqueda de reproducir nuevamente la vivencia de satisfacción introducida por el exceso de tensión que produce el Otro. El exceso de tensión requiere de una derivación de la cantidad de energía generada, lo que supone un movimiento al servicio de la vida. El aparato psíquico funciona mediante un mecanismo que regula el exceso de tensión (excitación), lo que produce displacer; realizando un trabajo de mantenimiento de un nivel constante de energía. Ese mantenimiento energético implica la disminución de la tensión excedente y el logro del placer que gratifica.

El contacto con el Otro insta en el infans la sexualidad, que se define como un exceso de tensión interna que no es del orden de lo biológico, aun cuando se apoya en éste. La sexualidad es el motor de la energía psíquica en tanto supone la ganancia de placer a partir de zonas del cuerpo que se encuentran al servicio de la representación. Es decir, la sexualidad se constituye en el factor de complejización psíquica en tanto no se reduce a un acto meramente autoconservatorio sino que remite a un conjunto de representaciones ligadas al placer que no logran evacuación ya que no se satisfacen con los objetos de la necesidad que el Otro ofrece.

La gratificación está ligada a la derivación de una excitación interna que es el efecto de la intromisión simbólica del Otro. Esta derivación supone que esa excitación requiera de un trabajo de elaboración, consistente en un proceso interno de sustitución de objetos y de ligazón de la energía a representaciones. *El trabajo de ligazón, de metabolización, de representación, de organización del aparato psíquico, es el modo en que*

el sujeto intenta ligar este plus (de energía) instalado en él (Karol, M., 1999).

El trabajo de complejización psíquica se ve posibilitado u obturado por la función materna/paterna, en la medida en que el Otro/otro es quien desde su posición no sólo brinda estímulos (tensión externa que tiene una intensidad y una frecuencia) de los cuales el sujeto no puede escapar; sino que acompaña a estos estímulos de significación, de sentido y afecto. La función materna no sólo introduce un exceso de energía en el cachorro humano sino que le ofrece recursos para ligar ese monto energético, ofreciéndose así como una imagen identificatoria.

Al decir de Piera Aulagnier (1988) la función materna aporta a la complejización del psiquismo incipiente del infans una acción que impone a la psique del otro una elección motivada en su propio deseo. Es la madre la que en el ejercicio de su función asigna un sentido y un significado a la manera de código a lo que ella cree necesita y le pasa a su infans. Esta acción supone un acto de violencia legítima en donde se introduce la materialidad/inmaterialidad del lenguaje a través de la lengua materna que es la que sujeta al infans a un conjunto de sentidos, significados y filiaciones decididas arbitrariamente por la madre. Es la madre quien designa si el niño tiene hambre, frío, dolor... Dirá Piera Aulagnier (1988) *“la palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del infans de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia”*.

De ahí que, la palabra materna se constituye en un primer momento en el anclaje que permite posteriormente al yo la construcción de sentido. Anclaje que posibilita y condiciona el devenir de cachorro humano en sujeto. La palabra materna es de esta manera quien enuncia primigeniamente al yo, contribuyendo progresivamente a que éste pueda enunciarse a sí mismo. Ello requiere que la madre abandone la posición de codificación y asuma el trabajo de decodificar los códigos inscriptos en el infans. Decodificar al infans supone por parte de la madre la apertura para escuchar la demanda que emerge de la voz de este sujeto que emplea los códigos adquiridos y los emplea de acuerdo a su propia significación y deseo.

LA FUNCIÓN PATERNA COMO REPRESENTANTE DEL CAMPO SOCIAL

En la sección anterior se ha descrito el papel fundamental de la función materna en la constitución subjetiva del infans. En lo que sigue nos referiremos a la función paterna y su importancia en la dinámica del

pasaje de individuo a sujeto. En primer lugar, quien impide que el discurso materno pueda cometer un exceso de interpretación, es decir, de sobrecodificación sobre el infans es la función paterna. Esta función constituye la intromisión de un tercero que rompe la relación simbiótica y fusionante entre la madre (Otro) y su bebé (cachorro humano/infans). La función paterna será quien garantice que en el discurso materno no se produzca un exceso de violencia interpretativa que obstaculice el proceso de individuación del yo y que atente contra sus posibilidades de autonomía.

El padre en su función es el representante de los otros y es quien introduce el discurso del campo social, a través de la oferta de objetos sustitutivos que acojan al infans en un campo de filiación social más amplio. El padre es el representante de la ley, en tanto, se constituye en el emisario y en el portavoz del campo social. De ahí que, el ejercicio de su función opere como organizador y estructurante del psiquismo.

La función paterna re-presenta la ley, en tanto controla y prescribe los alcances del discurso materno a fin de que éste no abuse del poder que le otorga ser el Otro primordial. Es decir que la función paterna interpela al discurso materno para que se ubique en el marco de un discurso social más amplio. Al respecto dirá Piera Aulagnier (1988) que *en la estructura familiar de nuestra cultura, el padre representa el que permite a la madre designar, en relación con el niño y en la escena de lo real, un referente que garantice que su discurso, sus exigencias, sus prohibiciones, no son arbitrarias y se justifican por su adecuación a un discurso cultural que le delega el derecho y el deber de transmitirlos.*

En la dinámica de la constitución del sujeto, la función materna y la función paterna no pueden entenderse como posiciones simbólicas independientes; sino más bien como posiciones inter-dependientes. Ambas están enmarcadas dentro de un contexto más amplio: el campo social. Será la función materna quien introduzca al infans en los códigos de una lengua particular, con lo cual lo sujetará a las estructuras del orden simbólico y con ello le dará la posibilidad de que mediante el habla exprese en su voz la interpretación de sus significaciones. Sin embargo, la función paterna oficiará de representante de control de la función materna, en tanto garantizará que la lengua materna permita la expresión del habla de su infans y, con ello, de-venga en una posición de traductora del mensaje del infans, saliendo así de su posición de Otro con mayúscula para ubicarse en el lugar de otro con minúscula. El de-venir en sujeto implica el atravesamiento del lenguaje, que supone la transmutación del orden natural en un orden cultural. Dirá al respecto Octavio Paz que: *la cultura comienza con el lenguaje y el lenguaje es esencialmente traducción. Comienza en el interior de cada lengua: la madre traduce al infans...Traducir no es sólo trasladar (imágenes/ideas) sino transmutar. Esta transmutación cambia al*

traductor y a lo que se traduce.

EL CAMPO SOCIAL COMO CONTEXTO DE SUBJETIVACIÓN

La función materna y la función paterna están situadas social y culturalmente y, por ello, presentan notables diferencias en diferentes tiempos históricos y en distintas sociedades. Tal como hemos señalado anteriormente, ello significa que los modos de ejercicio de estas funciones están matizadas en la trama de significaciones, prácticas y valores propios de un contexto socio-cultural. En otras palabras tanto la función materna como la función paterna se sostienen y emergen del campo social (que es por definición cambiante, dinámico, conflictivo). No obstante, el campo social no es más que una expresión que designa las relaciones e interacciones que se producen entre ciertos grupos o instituciones que, de acuerdo a su posición en la estructura social, generan dinámicas particulares de intercambio configurando así un campo de fuerzas sociales que tienen cierta estabilidad en un tiempo-espacio histórico.

Piera Aulagnier sostiene que el campo social tiene un carácter constitutivo para el sujeto; es decir, que lo social es parte esencial de la subjetividad de cada sujeto; dado que la estructura social se inscribe en el individuo humano sujetándolo a un universo organizado a partir de reglas convencionales de carácter simbólico. *El sujeto puede constituirse sólo a partir de que lo social se inscribe en él y...él se inscribe en lo social* (Karol, M., 1999).

La función materna y la función paterna se han estructurado históricamente en nuestra cultura en un grupo particular, al que acostumbramos denominar familia. Como hemos señalado en otro texto *las características y la configuración de la sociedad y de las instituciones sociales no pueden entenderse si no es en relación a la existencia de los grupos que las conforman. A nivel de los miembros de la sociedad, su tránsito desde el nivel de individuos al de sujetos sociales no puede explicarse fuera de los procesos de socialización y de subjetivación realizados en el seno de diferentes grupos sociales. En definitiva, los grupos son a la vez condición y posibilidad para la constitución y el desarrollo de la sociedad, las instituciones y los sujetos. Las interacciones e interrelaciones entre la sociedad y los sujetos son mediados por los grupos. Los procesos de producción y reproducción social son la resultante de la interacción entre las fuerzas de lo instituido (lo establecido) y de lo instituyente (lo por establecer), interacción que se juega al interior de las instituciones y de los grupos sociales.* (Urbano, C. y Yuni, J., 2003), entre los que se encuentra la familia como institución social y cada familia como configuración particular de la sociedad.

La subjetividad del sujeto se va conformando a partir de la apropiación (internalización) del conjunto de valores, normas, creencias y saberes, que propone la cultura como socialmente válidos, mediante las prácticas que sostienen la red vincular primaria. La cultura inscribe su matriz social en el sujeto, modelando sus modalidades de pensamiento, las que su vez condicionan las maneras de accionar frente a lo que percibe de su contexto y respecto de sí mismo. El proceso de subjetivación se efectúa a partir del establecimiento de un Yo que puede diferenciar/se, aunque de manera rudimentaria, en un mundo de otros. De ahí que, la identidad adquiere sentido y contenido a partir de las trayectorias de aprendizajes significativos primarios que el sujeto emprende y que le permiten arribar a la respuesta de quién es. Adquirir la condición de sujeto enunciante, de nombrarse a sí mismo como un Yo diferente/diferenciado de los otros, implica el desarrollo del sí mismo, es decir de una autoconciencia subjetiva.

La complejización psíquica supone que el sujeto amplíe las fronteras de su campo de re-presentación, o sea que mediante la aprehensión y apropiación de códigos lingüísticos traslade los significados colectivos de la cultura a sus esquemas particulares y, de esta manera, realice un trabajo de ligazón entre lo universal del signo y lo singular de la imagen afectiva con la que particulariza lo colectivo. De esta manera, el sujeto va sujetándose a la estructura del campo social; estructurándose como un código más dentro del universo de significación social.

El Yo se transforma en su propio enunciado y el enunciado que realiza el yo de sí mismo es la imagen significada a partir de su inscripción en el campo social como elemento constitutivo del proceso de humanización. La identidad se va construyendo en la medida en que el Yo se autoconstruye a partir de la representación de una imagen ideal de sí mismo. El Yo se transforma en su propio proyecto en la medida en que se representa a sí mismo a través de lo que narra de sí. La narración que realiza el Yo de sí constituye un acto de interpretación, en la medida en que se transforma en su propio objeto de conocimiento. La identidad constituye el relato que el Yo realiza de sí mismo. Relato que supone la representación indirecta y figurada de la idea que tiene el yo de sí como objeto de conocimiento.

La complejización psíquica supone que el Yo amplíe el campo de simbolización a partir del cual se figura a sí mismo, mediante un trabajo de interpretación que supone ubicar la acción del pensamiento sobre la imagen que percibe de sí mismo. De ahí que, el soporte de la actividad psíquica se constituya en el proceso a partir del cual el Yo sustituye los objetos que tienen un valor privado por objetos socialmente valorados.

La actividad de pensar como obra del Yo supone un trabajo de trasladar códigos lingüísticos hacia la realidad percibida y, de esta manera, trans-

formar la naturaleza de lo real a partir de la intromisión de lo simbólico. Lo simbólico tendrá a su cargo sustituir los objetos de gratificación y, de este modo, desplazar la gratificación obtenida a partir del reconocimiento de la ausencia del objeto y enunciar desde lo simbólico la falta. De ahí que, la complejización psíquica supone un proceso de desexualización de los objetos de gratificación y la sustitución de objetos primarios por objetos propios del campo social.

La complejización psíquica implica la apropiación de objetos públicos ofertados por el campo social que ligen la estructura subjetiva singular al dominio de un lenguaje público. De ahí, el carácter estructurante que ejerce la cultura sobre la estructuración psíquica. La cultura define y ordena los lugares y posiciones de los sujetos socializados a partir de las correspondencias con diferentes matrices sociales presentes en las instituciones. La cultura sujeta al sujeto a sus instituciones sociales mediante el establecimiento de un contrato fundante que liga al sujeto singular con un grupo de pertenencia quien tiene a cargo la transmisión de los enunciados del campo social.

Desde su discurso social la cultura prepara anticipadamente el lugar que ocupará en infans en su estructura, aun antes de que éste haya nacido; pues de esta anticipación dependerá la posibilidad de que el infans se sujete a un grupo social de pertenencia que represente la continuidad de lo social a partir de la apropiación del enunciado de sus instituciones. Es en el interior de la familia en donde el infans encuentra los recursos necesarios para buscar en el discurso social, referentes culturales que le permitan sustituir el discurso de las figuras parentales. De ahí que el sujeto se sujeta al discurso social como posibilidad de encontrar en el soporte del referente cultural un proyecto identificadorio que vaya más allá de que le provean las figuras parentales.

En la constitución de su subjetividad *cada sujeto encuentra en el campo social referentes identificadorios, objetos sustitutivos que le permiten alejarse de las figuras parentales y del mundo privado* (Karol, M., 1999). Esto es posible, dado que las figuras parentales al proveer asistencia al infans le inscriben las marcas de sus propias subjetividades y ofertan significaciones y sentidos que guardan relación con el sistema de creencias y valores de su medio sociocultural de referencia. Por ello, el campo social amplía los referentes identificadorios primarios al ofrecer otros códigos, pautas y prácticas socio-culturales que confrontan y desafían aquellas que circulan en la trama de los vínculos parentales. Esa ampliación de lo simbólico hace que el sujeto deba realizar un trabajo psíquico cada vez más intenso y complejo de elaboración, interpretación y sustitución de objetos para alcanzar la gratificación.

El Yo puede autorreferenciarse y emprender el camino de su historización en la medida en que *el sujeto pueda alejarse de las figuras de base y encontrar en el discurso social objetos (cuando hablamos de objetos nos referimos a ideas, emblemas o creencias) que le hagan posible enunciar un proyecto futuro* (Karol, M., 1999). El Yo en la autoconstrucción de su proyecto realiza un acto de interpretación de sí mismo, que se traduce en la narración del modo en cómo se percibe en relación a sus logros y sus faltas.

Esta narración sólo es posible en la medida en que se produce una nueva instancia; el sujeto enunciante se transforma a sí mismo en objeto de su enunciación y en esto de ser objeto enunciado (a partir de sí, pero con el concurso permanente de los otros) el Yo elabora su ideal. El ideal del Yo proyecta al Yo a trabajar en la búsqueda de un ideal que lo complete, dinámica que continúa a lo largo de todo el Curso Vital. El Yo se transforma en la aspiración de la imagen futura de sí mismo; es decir, se constituye en su propio referente. Sin embargo, el yo puede construirse como su propio proyecto sólo a condición de que preste su adhesión a un grupo social de pertenencia, quien inscribe un enunciado que sostiene en el sujeto la necesidad de continuar el orden social.

El contrato que se establece entre sujeto/sociedad genera un pacto de intercambio recíproco, en donde lo social inscribe su sello en lo singular del sujeto, generando en éste la necesidad de adherir a un discurso del conjunto, sin que esta adhesión implique sacrificar la propia individualidad. A partir de la filiación a un orden de pertenencia es tarea del sujeto aportar al conjunto su diferencia.

EL LUGAR DEL YO EN EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN

A lo largo de las secciones anteriores se fueron describiendo las instancias de constitución subjetiva como un proceso de complejización psíquica basado en la co-implicación de las naturalezas biológica, social, cultural y psicológica constitutivas del ser humano. En esta sección se analizará la relevancia que posee la constitución del Yo, como instancia de significación subjetiva en la que se sustenta el desarrollo de capacidades psicológicas tales como el afecto, las emociones, la inteligencia, la moralidad, etc.

La temática del Yo no puede pensarse fuera de la temática de la significación, en tanto que es mediante la interpretación del afecto en donde el Yo hace decible su enunciado. De esta manera, el Yo en tanto traductor de sí mismo deja fuera de lo decible aquello que es del orden de lo incognoscible, de lo que el sujeto no puede saber de sí mismo por estar

alienado. Hay algo que el Yo no enuncia pues hay algo del orden de lo que no conoce que no accede a la palabra.

El Yo permite designar el afecto a partir de ideas. El Yo es quien ejerce la operación de traducir aquello propio y singular del sentimiento al lenguaje de la significación compartida. A partir de las ideas, el Yo hace decible y transferible lo indecible e intransferible de la experiencia subjetiva. De ahí que el Yo opere como la instancia que otorga sentido a aquello que es del orden de la vivencia y del sentimiento. La dialéctica entre pensar y sentir favorece la expresión del Yo en la medida que éste pueda realizar un trabajo de traducción entre ellos; pero también puede obturarse cuando el Yo no logra ligar el afecto al pensamiento y, por lo tanto, está imposibilitado de conocer aquello que está sintiendo o de asignarle un valor afectivo a sus pensamientos. En definitiva, el Yo sólo puede conocerse a sí mismo siempre que aprenda a designar el afecto a partir de ideas, aunque ese conocimiento nunca será transparente, habrá algo del afecto que no puede ser capturado en el acto de nominación.

Dirá Piera Aulagnier (1988) que *el Yo no es más que el saber que el Yo puede tener sobre el Yo*. Por ello, todo acto de enunciación es un acto de interpretación que realiza el Yo sobre sí mismo y sobre el conjunto de lo percibido. Acto que supone que el Yo se ubique como el centro de la acción de enunciación y que, a partir del contenido de su enunciado, haga decible aquello que ha sido susceptible de nominación y aquello que es el resultado de un acto de conocimiento. A partir de poder nombrar lo que era innombrable, incognoscible, el sujeto se transforma en enunciante, en teórico; pues hace decible aquello que se presenta como indecible y hace cognoscible aquello que se presenta como una vivencia incognoscible en sí, pues la liga a una causa del orden de lo decible.

De ahí que, todo acto de interpretación supone un acto de transmutación de un afecto particular a una idea/imagen portadora de significado compartido. El Yo se presenta, así, como el conjunto de enunciados que remiten a un acto de interpretación de los objetos del mundo a los cuales se los ha dotado de significación y que son transferibles a otros yoes mediante un acto de comunicación. *Para el Yo sólo existe lo que tiene una representación ideica, lo que tiene características de lo decible* (Karol, M., 1999). En el momento en que el Yo ocupa la posición de enunciante realiza un acto de autodesignación de sí mismo; se convierte en el objeto de su propio enunciado. Enunciado que supone un acto de autosignificación y de auto-referenciación. De ahí que, no puede pensarse al Yo, en tanto enunciado de sí mismo, sin tener en cuenta el reconocimiento de los otros.

El Yo en su acción de autodesignación realiza una operación de autoconciencia. Autoconciencia que supone un autoconocimiento de su

singularidad y que se asienta en un desconocimiento primordial; pues antes de ser el intérprete de sí mismo ha sido sujetado a la interpretación de Otro/otros significativos.

El Yo en el proceso de enunciación de sí mismo se autoconstruye dentro de las categorías de un tiempo historizado. Tiempo historizado a partir de la adscripción al relato de otros testigos de la historia. Las primeras páginas del Yo están escritas con las narraciones aportadas por las figuras parentales. Al respecto dirá Piera Aulagnier (*El Yo nace*) *de ese primer momento, necesario para que exista la historia, el sujeto no puede saber nada más, como tampoco puede prescindir de ese saber: de ahí que, tome necesariamente prestado el discurso de los otros* (1994).

Las primeras páginas del Yo se constituyen a partir de un acto de confianza que supone la adscripción del Yo a ser enunciado por otro. *El relato sobre el origen de la vida de un sujeto siempre está escrito por una mano extranjera, relato constitutivo para que pueda existir un Yo...ese relato sólo puede ser revelado a ese sujeto en constitución por esos otros significativos, porque ese sujeto deberá estar inscripto en una memoria que no es la suya* (Karol, M., 1999).

La inscripción en un relato fundante se constituirá en la condición para que el Yo pueda, a partir de su propia mano, escribir la continuidad de su historia. Y es en la narración que el Yo realiza de su tiempo historizado donde construye su saber. El Yo se sabe a sí mismo como narración y relato enunciado a partir de su posición de enunciante. Es decir, el Yo puede acceder a nominarse en tanto enunciante de su sí mismo. De esta manera, el autorelato que el Yo realiza de sí mismo constituye la expresión de su identidad.

El Yo se autoconstruye en las versiones historizadas que realiza de sí mismo. Versiones que suponen la enunciación de un proyecto permanente que pone en movimiento al Yo en busca de su ideal. De ahí que, el Yo a partir de sus versiones construye una imagen ideal de sí mismo. Dicha construcción se encuentra apoyada en la versión idealizada del discurso de los otros parentales.

A lo largo de todo el Curso Vital la tarea del Yo consistirá en inscribirse en su propia memoria a través del trabajo de ligar la historia en el pasado/presente/futuro. Ligazón que supone que el Yo relea las versiones narradas por sí mismo; reelija selectivamente aquello que desea resignificar; y re-ligue el presente a un proyecto ideal al que se adscriba a partir de su adhesión.

El Yo se encuentra lanzado a re-crearse a sí mismo como un proyecto inacabado. De ahí que, la enunciación de un proyecto supone situar al Yo

en el relato reflexivo de la idea que tiene de sí y en la imagen proyectada de su propia mirada que aspira a la concreción del ideal. Al respecto dirá Piera Aulagnier (1988) que *El efecto del proyecto es tanto ofrecer al yo la imagen futura hacia la que se proyecte como preservar los recuerdos de los enunciados pasados, que no son nada más que la historia a través de la cual se construye como relato.*

BIBLIOGRAFÍA DE LA PARTE II

- AULAGNIER, P. (1988). *"La violencia de la interpretación"*. Amorrortu. Buenos Aires.
- AULAGNIER, P. (1994). *"Un intérprete en busca de sentido"*. Ed. Siglo XX. México.
- CASTELLS, M. (1996). *"Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red."* En la era de la información. Economía, sociedad y cultura. Editorial Alianza. Madrid.
- D'ANGELO, R.; CARBAJAL, E.; y MARCHILLI, A. (2000). *"Una introducción a LACAN"*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- GIDDENS, A. (1991). *"Modernidad e identidad del yo"*. Alianza, Madrid.
- GOOLISHIAN, H. & ANDERSON, H. (1994). *"Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia"*. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.
- KAROL, M. (1999). *"La constitución subjetiva del niño"*. En: *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Sandra Carli, Alicia Lescano, Mariana Karol, Martha Amuchástegui. Ed. Santillana. Colección saberes clave para educadores. Buenos Aires. Argentina.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. (1981). *"Diccionario de Psicoanálisis"*. EDITORIAL LABOR, S.A. Barcelona. Madrid. Buenos Aires. Bogotá. Caracas. Lisboa. Quito. Río de Janeiro. México. Montevideo.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1996). *"El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano"*. Ed. DEBATE. Pensamiento, Madrid.
- MORIN, E.. (1974). *"El hombre y la Muerte"*. Barcelona: Kairós.
- MORIN, E.. (1994). *"La noción del sujeto"*. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.
- QUIROGA, A., (1990). *"Enfoques y perspectivas en Psicología Social"*. Edic. Cinco. Buenos Aires.
- RICE, P. (2000). *"Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura"*. Prentice Hall. Madrid.
- SCHNITMAN, D. (1994). *"Ciencia, cultura y subjetividad"*. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.
- SPITZ, R. (1982). *"El primer año de vida"*. Fondo de Cultura Económico. México.
- URBANO, C. y YUNI, J. (2003). *"El trabajo grupal en la Instituciones educativas"*. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- YUNI, J. (1999). *"La identidad como tema de la diversidad cultural"*. Apuntes de la Cátedra de Diversidad Cultural y Educación. Doctorado. Universidad de Lleida. España.

PARTE III

EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores se ha planteado el concepto de desarrollo humano, asumiendo que éste era un proceso que comenzaba con la constitución de un sujeto, es decir de un Yo que puede narrarse a sí mismo y dar cuenta de sus procesos de subjetivación. Se trata de un proceso dialéctico que dura toda la vida en el que ese Yo a través de movimientos internos de despliegue/repliegue de recursos y limitaciones se adapta creativamente a los cambios que se producen en las distintas dimensiones constitutivas de su condición de humano.

También se ha señalado que devenir sujeto requiere de procesos de intercambio e interacción con un mundo de otros: interacción mediada por símbolos constituyentes que circulan por la trama de significados culturales de una sociedad determinada. En el contexto de la cultura contemporánea, determinados procesos socio-históricos están modificando radicalmente el modo en que la cultura nominaba a los diferentes momentos del curso vital, a la vez que producía un desajuste en los roles sociales basados en parámetros de edad cronológica. En otras palabras, en la sociedad actual las vicisitudes para devenir y sostenerse como sujeto han complejizado el trabajo psíquico en todas las edades de la vida.

Los diferentes capítulos le permitirán profundizar el conocimiento de las características psicosociales propias de cada ciclo evolutivo del desarrollo humano, comenzando con la infancia y culminando en la ancianidad.

Capítulo 4

CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y DESARROLLO PSICOSOCIAL

LA DIALÉCTICA DEL CAMBIO SOCIAL Y PERSONAL

Desde una perspectiva dialéctica enfocamos este capítulo dedicado al desarrollo psicosocial como un proceso marcado por períodos diferenciados de cambios personales; cambios propiciados y precipitados por cada contexto socio-cultural que impone significados y oportunidades/limitaciones ecológicas para los diferentes "momentos" del desarrollo humano.

El desarrollo psicosocial supone el trabajo psíquico por parte de un sujeto particular atravesado por las posibilidades, expectativas, ideales y restricciones propios del psiquismo colectivo que se gesta en el marco de un contexto social, cultural e histórico determinado. De ahí que, Erikson (2000) dirá que *"un ciclo vital individual no pueda comprenderse satisfactoriamente fuera del contexto social en el que se realiza. El individuo y la sociedad están íntimamente entrelazados, interrelacionados dinámicamente en un intercambio continuo"*. De esta manera, cada ser humano recibe en el proceso de socialización, que acontece a lo largo de toda su existencia, las pautas y principios inherentes a cada institución del orden social al cual pertenece; mediante el diálogo y la inter-acción recíproca entre todas las generaciones que constituyen la trama de la red social.

El ser humano es sujetado a las estructuras de un orden construido por reglas que responden al ordenamiento cultural que regula las interacciones de los sujetos entre sí en el marco de los sistemas sociales, cuyos representantes autorizados lo constituyen los modelos de organizaciones sociales en los cuales el sujeto humano participa en los diferentes momentos de su vida. Entre los sistemas sociales que acogen al sujeto encontramos: la familia; el vecindario; los establecimientos educativos; los establecimientos religiosos; los grupos de pares; las organizaciones en donde ejerce funciones laborales; los gremios y las asociaciones de participación política; entre otros. Estos sistemas sociales son los encargados de proveerle al sujeto herramientas y recursos necesarios para afrontar las demandas contextuales propias del proceso histórico en que acontecen.

Las instituciones serán las encargadas de impartir los principios que rigen la vida comunal y de prescribir las acciones consideradas correctas para favorecer los intercambios entre sus miembros. Los sujetos humanos

son guiados para que desarrollen "*pautas de reacción instintiva de amor y agresión a las que puedan recurrir en una variedad de ambientes culturales ampliamente distintos en lo que respecta a la tecnología, estilo y cosmovisión*". (Hartmann, H., 1939). Así, el trabajo psicosocial consistirá en la habilidad/cualidad que adquiera el Yo como producto del afrontamiento de una crisis en el desarrollo que acontece dentro de un sistema social predominante y que lo sitúa en un estado de tensión entre dos fuerzas que representan un recurso y un obstáculo; entendiendo por crisis aquel cambio en el modo habitual de funcionamiento que produce inestabilidad y le exige al sujeto un trabajo para restablecer el equilibrio perdido. De esta manera, el sujeto en su trabajo psicosocial de construir un Yo particular que se adapte selectivamente a los principios de convivencia de una comunidad irá desplegando/replegando cualidades apprehendidas en los diferentes ciclos de su existencia.

LOS IDEALES CULTURALES COMO MARCO DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL

Pretendemos describir el trabajo psicológico que debe realizar el sujeto con el fin de particularizarse como un ser diferente a otro, igual a sí mismo, en el marco de un contexto de interacción con otros semejantes. Hablar de trabajo psicológico implica resaltar el carácter intrasubjetivo del proceso de desarrollo psicosocial. No obstante, ese trabajo intrasubjetivo sólo es posible por la acción de otros significativos. A través de los vínculos intersubjetivos que establecen (el sujeto y los otros), éstos incluyen al sujeto en una trama contextual de carácter socio-histórico que propone de una manera clara los ideales para pertenecer a una comunidad. Así, tanto el sujeto, como sus otros significativos aparecen inscriptos en una trama transubjetiva que dota de significado el proceso de desarrollo.

Los ideales de la cultura signan, designan y asignan las posibilidades y restricciones de los sujetos en diferentes edades de la vida. En esta operación de designación, el entramado cultural ha ido demarcando/signando el ciclo vital en categorías amplias a las que les ha otorgado un significado y un valor colectivo. Así a lo largo de la historia han aparecido categorías culturales como infancia, adolescencia y vejez. Estas categorías contienen asignaciones de roles, de modos de ser, de valores y responsabilidades sociales, de actitudes y disposiciones consideradas propias de quienes transitan ese período; y finalmente, espacios socialmente legítimos para cada grupo. En definitiva, los ideales de la cultura estructuran el Curso Vital al imponer/proponer modelos identificatorios para quienes atraviesen cada fase de la existencia humana.

Cuando en el primer capítulo aludimos a las variables normativas de carácter socio-histórico, nos referimos a esta dimensión transubjetiva y transhistórica que implica la inscripción de cada sujeto particular en una trama simbólica que lo precede, lo sostiene y lo trascenderá luego de su desaparición física.

Los ideales de la cultura constituyen exigencias externas e impuestas arbitrariamente por el orden cultural. Son normativas en tanto que el sujeto no puede escapar a su coacción y coerción y, por ello, lo obligan a realizar un trabajo de elaboración interna; trabajo orientado a su introyección y aceptación como un orden "natural" al que debe adaptarse. El sujeto desde su Yo, en todas las edades de la vida, debe hacer un trabajo permanente y sostenido para poder incluirse en un nosotros colectivo e inclusivo.

Ese trabajo por particularizarse dentro de un mundo de semejantes al que aspira a incluirse como ser único e irrepetible, sólo es posible por el concurso de las relaciones vinculares con otros. El trabajo de metabolización de los ideales culturales por parte del sujeto hace que su Yo sea más Yo, siempre en/por relación a/con otros. En otras palabras, el trabajo psicológico del sujeto es lo que posibilita su singularidad, al reconocer la necesidad de lo relacional con otros, en un marco de intercambios regulados por los ideales de la cultura.

En ese trabajo interno, el sujeto va realizando adquisiciones, su Yo se va enriqueciendo y transformando como consecuencia de los despliegues/repliegues sucesivos. El proceso de desarrollo supone que el Yo se transforme, se reconfigure, se reactualice y explore nuevas potencialidades a medida que atraviesa las transiciones que precipita el orden socio-cultural y los eventos vitales. Por su parte, la propia cultura le provee al sujeto recursos que le permitan interpretar sus transiciones vitales, a la vez que señala las expectativas asociadas al tiempo social propio de cada edad a las que deberá adaptarse a fin de no quedar excluido del nosotros colectivo.

Este trabajo interno, no obstante, está minado de riesgos que pueden hacer que el Yo se debilite o se esclerose; con lo cual no podrá disponer de la energía libidinal necesaria para ligarse creativamente a la vida o no tendrá la plasticidad y flexibilidad que requiere el proceso de adaptación a los eventos y contingencias cambiantes del Curso Vital.

De alguna manera, las teorías tradicionales de la psicología evolutiva -generadas en un contexto histórico en el que la asignación de roles sociales en función de la edad cronológica era más sincronizada que en la actualidad- intentaron definir los cambios psicológicos a partir de una periodización estricta del Curso Vital ocupándose, por ejemplo, por mostrar cuál era el límite de edad en el que se ingresaba a la adolescencia o a la juventud y determinar cuáles son los logros de personalidad

esperables para ese período de la vida. Por ello, las clasificaciones que podemos encontrar son variadas y dispares ya que han sido generadas en sociedades diferentes y en distintos períodos del siglo XX.

Como hemos visto en el capítulo anterior, las condiciones socio-culturales del mundo contemporáneo, imponen a los sujetos un marco diferente al del siglo pasado y, por lo tanto, las descripciones evolutivas disponibles en la actualidad pueden presentar un desfase frente a la fragmentación social y el relativismo cultural imperante. Así, por ejemplo, en nuestro mundo contemporáneo observamos que las ritualizaciones propias de la infancia se acortan y que los niños asumen comportamientos adolescentes a edades más tempranas. Por otra parte, la adolescencia se ha prolongado para la mayoría de los autores por lo menos hasta los 25 años; la juventud ha quedado atrapada entre el final de la adolescencia y la primera adultez. La adultez es un período amplio en el que se observan fases diferenciadas; al igual que la vejez que ya no se plantea como el último estadio del desarrollo, sino que la ancianidad se recorta como una categoría psicosocial diferenciada y definitiva.

En cuanto al ejercicio de roles sociales la estructuración de las sociedades actuales desmiente las clasificaciones tradicionales basadas en la edad cronológica y la pertenencia a una categoría etárea como condición para acceder a determinados roles y posiciones sociales. Si tomamos como ejemplo el caso de la maternidad, vemos que actualmente desde adolescentes púberes hasta mujeres de sesenta años deciden ser madres. Ello sin considerar que para una buena parte de las mujeres jóvenes, la opción de la maternidad no aparece ligada a la formación de una familia tradicional (legitimada por el matrimonio civil o religioso) ni a la formación de una pareja. En el caso del trabajo se observa que desde niños hasta personas de muy avanzada edad desarrollan estrategias para insertarse en el mercado de trabajo. Muchos adultos, a los que culturalmente se les confiere la responsabilidad de sostener su prole mediante el trabajo, están fuera del mercado de trabajo y, por lo tanto, se ven obligados a convertirse en amos de casa.

El tradicional lema "hay una edad para cada cosa", parece haberse relajado, difuminándose los límites de lo que le corresponde a cada edad. Ello no quiere significar que la edad haya dejado de ser un marcador importante en relación a los ideales culturales, lo que sí ha ocurrido es la pérdida de sincronización entre los ideales culturales, la edad cronológica y la asignación de roles fijos y normativos en función de esa edad.

Los párrafos anteriores han querido destacar que los ideales culturales no son estáticos, ni están libres de conflictos y contradicciones. Más bien, se trata de una tensión entre ideales instituidos e ideales instituyentes

promovidos por el cambio social e histórico. Por ello los ideales de la cultura están en una continua revisión, reactualización y resignificación. En esa tensión el sujeto está compelido a responder a las exigencias socio-culturales y simultáneamente a aprehender de las interacciones y ritualizaciones, aquellos recursos y posibilidades que le permitan sostener su identidad y mantenerse integrado.

Considerando todas las premisas anteriores, a continuación se describen los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo psicosocial a lo largo del Curso Vital. Teniendo en cuenta las condiciones instituidas en el orden social -la institucionalización actual del curso vital- se proponen seis ciclos evolutivos caracterizados por su amplitud temporal y por su diferenciación interna.

En otras palabras, reconociendo la dificultad y la falta de significatividad socio-cultural de límites etéreos (cronológicos) se identificaron ciclos evolutivos amplios (la infancia, la niñez, la adolescencia, la adultez, la vejez y la ancianidad) que abarcan períodos extensos de tiempo. En esos períodos se pueden reconocer fases que presentan cierta discontinuidad entre sí, pero que en su conjunto forman un ciclo evolutivo definido por el contexto socio-cultural. Los ciclos evolutivos manifiestan interdependencia recíproca unos con otros y se constituyen en la condición necesaria para habilitar al "Yo individual" para el logro de adquisiciones psicosociales.

Como toda clasificación, la que se propone es arbitraria aunque sirve a los fines didácticos. A continuación se exponen los procesos psíquicos normativamente esperados para cada ciclo evolutivo, enfatizando los intercambios a partir de los cuales la estructura social va imprimiendo sus huellas en las acciones afectivas/cognitivas de un Yo singular, favoreciendo el despliegue de sus potencialidades u obstaculizándolo.

Capítulo 5

EL CICLO DE LA INFANCIA

La cultura mediante sus sistemas de crianza socializa la naturaleza humana habilitándola para el inter-cambio e inter-acción que se establece entre el individuo y su organismo; y entre el sujeto y los otros. De ahí que, al decir de Erikson (2000) *“el organismo en maduración sigue evolucionando después del nacimiento en forma planificada y desarrollando una secuencia prescrita de capacidades físicas, cognitivas y sociales... lo importante es comprender que en la secuencia de experiencias significativas, el niño sano, si se lo guía en forma adecuada, podrá adaptarse a las leyes del desarrollo..., pues éstas van creando una sucesión de potencialidades para la interacción significativa con un número creciente de individuos y con las modalidades de conducta que los rigen”*.

Desde el mismo momento del nacimiento el "cachorro humano" (P. Aulagnier, 1988), entendido como la cría perteneciente a la especie humana, es introducido en los cánones materiales y simbólicos sustentados por una sociedad orientada al ritmo de ideas, creencias y saberes propios de un determinado momento histórico-cultural que señala aquello que es considerado normativamente correcto e incorrecto en relación a los modos en que se ejerce la función de crianza. De este modo, cada contexto sociocultural deposita sus "ideales" en aquellas generaciones encargadas de iniciar e inscribir en el infans (sujeto infantil que manifiesta un estado de indefensión para sobrevivir sin la asistencia de otro) las huellas del proceso de socialización a partir del cual se le transmiten las estructuras de un orden cultural.

Mediante el ejercicio de la función de crianza los padres se comunican con el infans en crecimiento en un "diálogo per-formativo", es decir, en un encuentro socializante en donde a partir de las experiencias físicas tempranas se imprime el sello de lo cultural. Este sello cultural será el soporte fundacional que le permitirá al individuo humano sujetarse a la "comunicación" con los otros e integrarse a una comunidad de pertenencia.

El "diálogo" que establecen las figuras parentales se manifiesta mediante inter-acciones informales que se repiten de manera recurrente dentro de contextos socializadores. De ahí que, estos diálogos constituyan -en un sentido amplio- "ritualizaciones" que suponen verdaderos ceremoniales, en donde las acciones cotidianas de inter-cambio se repiten no automáticamente, sino de una manera inédita y creativa estableciendo

particularidades propias del contexto vincular y afectivo que liga a las figuras parentales con su infans. Por ejemplo, el acto de amamantamiento constituye una ritualización que comunica en un ceremonial a la madre con su hijo; este ceremonial supone una repetición de la acción y una renovación del diálogo entre ambos. Sin embargo, existe una manera particular de hacer efectivo el acto de amamantamiento, teniendo en cuenta las características particulares de los sujetos implicados en esta ritualización. Toda ritualización se apoya en los “usos y deberes” prescritos por el contexto socio-cultural e histórico en que se encuentra enmarcada esta acción.

A través de los actos de ritualización se socializa la necesidad biológica del infans y se canaliza la “energía vital orgánica” hacia fines culturales. Se produce así un ensamble recíproco entre los procesos de desarrollo y maduración física, psico-afectivos y sociales.

La cultura mediante sus sistemas de crianza genera una serie de intercambios que vinculan al individuo humano con su cuerpo orgánico, promoviendo el despliegue del desarrollo psicoafectivo y sujetándolo a las estructuras de un orden comunitario que regula las inter-acciones de intercambio con y entre otros sujetos humanos. Estos inter-cambios se realizan a la manera de “juegos compartidos” en los cuales existe una formalidad repetitiva dentro de una informalidad particularizada en cada vínculo.

La madre establece inter-cambios con su infans de una manera inédita y original y, no por esto menos prescrita; pues existen reglas compartidas que condicionan las inter-acciones en el que acontece este juego de intercambios. La madre inter-cambia su necesidad de “ser una madre reconocida especialmente” por su cachorro; en tanto que, éste requiere acoplarse a la mirada y a la palabra materna, que lo nombre y sitúe como “un ser exclusivo”. En este “juego vincular” es de vital importancia la intervención de otros personajes maternantes y la presencia paterna que le permite al infans desarrollar elementos cognitivos que se incorporen a sus necesidades e intereses emocionales y le permitan fortalecer el sentimiento de un “Otro primario” como contrapartida de su Yo particular.

En este ciclo evolutivo la figura que adquiere relevancia preponderante en los procesos de inter-cambios psicosociales lo constituye la madre; quien mediante el ejercicio de su función materna orienta el “diálogo” con su cachorro y “performa” el vínculo que éste establece consigo mismo. Esto es posible porque se da un juego “cuerpo a cuerpo” entre padres e hijos que constituye el soporte de la experiencia de “*interacción social significativa*” (Erikson, E., 2000) que permite la expansión psicosocial del infans en sus aspectos sensorceptivos y locomotores. Así el desarrollo psicosocial se asienta sobre el desarrollo, crecimiento y maduración de las

diferentes posturas corporales que se inician de posición supina hasta alcanzar la posición erecta y la marcha; condiciones necesarias para expandir la experiencia emocional y cognitiva respecto de la ubicación espacio-temporal del infans en relación a sus inter-cambios sociales.

El recién nacido, en su posición boca arriba, establecerá un diálogo que pondrá en contacto predominantemente la boca con el pecho materno. En la acción de “chupar” el cachorro irá incorporando los contenidos provistos por este pecho que amamanta y nutre. Esta primera forma de contacto es la puerta de ingreso a la adaptación social, en el sentido en que este pecho re-presenta a un “Otro primero” que ofrece su contenido nutritivo y acompaña con su mirada y su palabra este acto de ofrecimiento; en tanto que el cachorro, al incorporar este contenido aprehenderá la acción socializante de recibir y de obtener aquello que se ofrece. De ahí que esta primera acción implicará un diálogo que inter-cambia la necesidad materna de dar/ofertar con la necesidad del cachorro de recibir/obtener. De este modo, *“al obtener lo que se le da, y al aprender a obtener que alguien le dé lo que desea, el infante desarrolla también el fundamento adaptativo necesario para que algún día logre ser un dador”* (Erikson, E., 2000).

Sin embargo, la aparición de la etapa de dentición establecerá una modalidad de incorporación por parte del infans que supondrá el empleo de los dientes de una manera voraz y agresiva; en la cual encontrará placer por morder y tomar trozos del pecho nutritivo. Ahora el acto de incorporar se hará de una manera más activa, lo cual habilitará otros órganos en esta acción de aprehender lo que el infans demanda del Otro. Los ojos adquirirán un nuevo protagonismo, pues aprehenderán el entorno de una manera diferenciada, enfocando y seleccionando los objetos identificados; los oídos reconocerán los sonidos familiares y la mirada se orientará para localizarlos; en tanto que los brazos comenzarán a extenderse para movilizar las manos con el fin de tomar lo que se desea.

El infans gradualmente explorará el rostro de quien ejerce la función de maternaje y en un contacto “ojo a ojo” establecerá la forma vincular que le permitirá inscribirse en la imagen de la mirada de otro, que le devolverá una imagen integradora de sí mismo. El infans se reconocerá en esta imagen e irá progresivamente “reafirmando” su diferencia sobre el apoyo de este Otro primordial que lo “ilumina” con su mirada y lo significa con su palabra. De ahí que, *“en el diálogo lúdico y a la vez planeado que negocia los primeros encuentros interpersonales, la luz de los ojos, los rasgos del rostro y el sonido del nombre se vuelven ingredientes esenciales de un primer reconocimiento del y por el otro primero”* (Erikson, E., 2000).

A partir de esta primera inter-acción social significativa del infans con el Otro primordial: su madre, se produce un proceso de ritualización que conecta lo eminentemente humano con un ceremonial cotidiano de conductas que se repiten y re-nuevan propiciando el diálogo adaptativo de lo natural/biológico/individual con el proceso de con-formación psicosocial/cultural/subjetivo. El encuentro con este Otro promueve la diferenciación entre el Yo y los otros; afirmando la singularidad del Yo en la semejanza de lo colectivo con los otros.

Todas las culturas establecen una asociación entre esta ritualización cotidiana con un Otro primero y los "rituales universales" del contexto en que acontecen aquellos rituales particulares. Por ello cada cultura tendrá un "Otro Primordial" colectivo que reúne en sí mismo la idea de perfección del "Gran Yo Soy" y en torno al cual se congregan "yoes" particulares. Este "Gran Yo Soy" cumple la función de reunir en sí los aspectos infinitos que conectan a lo finito con la trascendencia de lo omnipotente/omnipresente/omnisciente. Erikson (2000) designará a este "Otro Primordial" de la cultura como aquella "*presencia omnipresente reverenciada*" y cita como entre aquellas instituciones socioculturales que tienen la función de propiciar rituales para reverenciar estas presencias omnipresentes a la religión, el arte, las monarquías y aquellos movimientos que llevan como estandarte la imagen de su fundador.

La experiencia de ser cuidado por un Otro primordial, es decir, aquel primer Otro que cumple la función de sujeto maternante es clave en el ciclo de la infancia, ya que es la que pondrá en movimiento un sentimiento de confianza básica que se constituirá en la inspiración de todo proceso de esperanza. Esta es entendida como aquel "deseo expectante" que desarrolla el infans respecto de la acción de ser cuidado y abrigado por un Otro que satisface la necesidad y que, en esta acción, brinda la seguridad que emana de su presencia en la asistencia. A su vez, la esperanza sienta las bases para el despliegue del sentimiento de autoconfianza que provee al Yo de la fe necesaria para esperar de un Otro la caricia/caridad en el amparo que satisfaga no sólo una necesidad biológica sino también y, por sobre todo, afectiva.

Cualquier acción de desamparo y de desatención en los cuidados puede ser vivenciada por el infans como un abandono; vivencia que promueve la irrupción de un sentimiento de desesperanza e inseguridad que puede manifestarse como un "retraimiento" que pone en riesgo el despliegue de la fe en la asistencia de un Otro primordial, que vele y se preocupe por proporcionar consuelo y amparo frente a la indefensión que se produce en la acción por sobrevivir.

El logro psicosocial de este ciclo vital es el despliegue de la "esperan-

za" como aquella cualidad del Yo que emerge de la tensión dinámica entre la confianza básica y la desconfianza. La esperanza se constituye en el motor del trabajo psíquico que permite al Yo apoyarse sobre la confianza básica de que "puede" acariciarse y protegerse de la des-confianza que emerge ante las adversidades y avatares que frustran las expectativas del propio deseo. El trabajo psicosocial del Yo será arriesgarse a confiar nuevamente en este Otro Primordial que lo frustra en la realización inmediata de su deseo, como condición de preservar el vínculo que le permita sobrevivir en una situación de inter-cambio lúdico con un otro. De lo contrario, el Yo se contraería en un "retraimiento" que se constituiría en un obstáculo para la inter-acción vinculante con Otro/otros.

Capítulo 6

EL CICLO DE LA NIÑEZ

Progresivamente el infante irá abandonando su posición supina para incorporar el gateo; luego asimilará la posición sentada hasta adquirir el ponerse de pie, y comenzará el camino de desarrollo de la posición erecta. Mantenerse sobre sus dos pies significará un aprendizaje decisivo y un cambio de perspectiva respecto de las inter-acciones con el mundo circundante y con los otros inmediatos. Por su parte, la posición erecta le permite al infante encarar el mundo con la cabeza en la cima y la mirada de frente; la experiencia emocional y cognitiva le posibilita apreciar que existe un delante/arriba-delante/abajo cuya perspectiva puede prever y controlar; y existe detrás/arriba-detrás/abajo que no es visible y, por ende, es susceptible de peligro.

En este momento de la vida entrará en escena como zona corporal que concentra el placer/displacer: el ano y la uretra. La modalidad de interacción que se aprehende en el diálogo con los otros significativos es el acto de “retener y eliminar”. Desde lo cultural acciones como “retener” y “dejar ir” se asocian con la posesividad que autoregula *“el proceso comunal consistente en la organización de la interdependencia de las personas”* (Erikson, E., 2000). De ahí que, en este momento de la vida el aprendizaje que se asimila es el que guarda relación con los aspectos normativos del “deber ser”; por ello se producen reacciones que oscilan ambivalentemente entre la “restricción del retener” y el “permiso de dejar ir”. Estas acciones se irán perfilando al servicio del autocuidado y del cuidado de los otros y su influencia condicionará en la vida adulta la evaluación del sujeto acerca de si *“hizo lo que quiso/si quiso lo que hizo/si quiso e hizo lo que debía”*.

En esta fase de la niñez el trabajo psicosocial consistirá en hacer internos aquellos mandatos enseñados a partir del moralismo propiciado en la infancia. El niño intentará transferir aquellas pautas culturales apropiadas y permitidas por las figuras parentales, para lo cual aprenderá a “autovigilarse”, poniendo en juego su propia voluntad y su capacidad para autodeterminarse en relación al modelo y a las herramientas/recursos provistos por los padres y otras personas mayores significativas. *“Con esta finalidad, los padres y otros mayores lo comparan (lo enfrentan) con lo que él podría llegar a ser si él (o ellos) no estuvieran vigilantes, con lo cual se crean dos autoimágenes opuestas: una, que caracteriza a una persona encaminada hacia el tipo de expansión y autoafirmación deseadas en su hogar y en su cultura; y otra imagen negativa (muy ominosa)”*.

sa) de lo que se supone que uno no es y que sin embargo es potencialmente” (Erikson, E., 2000).

En este período de la niñez la presencia paterna cobrará mayor relevancia como figura de autoridad que imparte los permisos y las prohibiciones. Al padre se lo asocia con “la ley” por el ejercicio de la función tutelar que premia el cumplimiento de las conductas consideradas correctas y sanciona aquellas conductas repudiadas. La cultura mediante su ritualización se valdrá de la figura paterna como aquella que establece “lo juicioso” del accionar individual respecto del accionar colectivo.

En el establecimiento de “lo juicioso” la cultura hace dialogar a la ley con la palabra, de cuyo inter-cambio surge la legalidad de la justicia, a través del juicio que otorga libertad a las acciones permitidas y sanciona aquellas conductas inapropiadas. La justicia re-presentada en las instituciones culturales será la encargada de custodiar y “vigilar” el orden; la conciencia moral se construye así como instancia individual de una justicia colectiva. La autoconciencia moral permitirá al sujeto autodeterminarse en función de una libertad que responda a los valores de un contexto socio-cultural. En ese marco la culpa es la re-presentante del “dedo interior que señala” la culpabilidad y lo condenable de la acción transgresora.

En esta fase del ciclo vital que abarca la niñez temprana el trabajo psicosocial consistirá en aprender a independizarse de las figuras parentales significativas en lo que respecta a las pautas de autodeterminación. El niño esbozará las bases de su autonomía poniendo en juego la confianza básica obtenida en la infancia; se autorizará a ensayar sus propias normas; se fijará sus propios permisos y prohibiciones como un intento de re-afirmar su propia individuación.

En esta fase del ciclo del desarrollo *“el niño tratará a veces de actuar en forma totalmente independiente identificándose del todo con sus impulsos rebeldes, o de volverse dependiente una vez más, haciendo de la voluntad de otros su propia compulsión. Al equilibrar estas dos tendencias, el poder volitivo rudimentario da apoyo a una maduración de la libre elección y a la vez de la autorrestricción. El ser humano debe tratar precozmente de querer lo que se puede hacer, de renunciar (como no digno de ser querido) a lo que no puede ser, y de creer que quiso lo que es inevitable por necesidad y por ley”* (Erikson, E., 2000).

El aprendizaje psicosocial de esta fase del desarrollo consistirá en superar la tensión entre la necesidad de independizarse de la voluntad ajena y la puesta en duda por parte de un otro representante de la autoridad, mediante la sanción crítica de un juicio que lo avergüence por su accionar. Superar la tensión entre independencia y duda/vergüenza le confiere al Yo la cualidad de poner en movimiento la “voluntad” de

desplegar su propia autoridad; de lo contrario, el Yo quedaría sujetado a la dependencia sumisa de la voluntad de otro, o bien, a la rebeldía impulsiva por realizar la propia voluntad oponiéndose a toda norma colectiva.

Por otra parte, el niño que ha adquirido la marcha ejercerá dominio sobre el espacio de los otros. En su afán de conquistar y explorar el mundo realizará acciones de invasión de espacios ajenos. Aprenderá a incluirse “dentro de” y a recluirse “fuera de”, lo cual supone una progresiva diferenciación de lo “mío como lo propio” y de “lo otro como lo ajeno”. En esta fase del ciclo vital los órganos que serán objeto de significación en los aprendizajes socioculturales están constituidos por el pene y la vagina. En estos órganos la cultura despliega los aprendizajes de pautas de intrusión/actividad/exploración para lo masculino e inclusión/pasividad/receptividad para lo femenino. Las conductas intrusivas se manifiestan mediante reacciones de agresión, ataques físicos y por una curiosidad devoradora; en tanto que las acciones inclusivas se expresan mediante creaciones imaginativas, modos tiernos y protectores de relacionarse con otros.

Desde una perspectiva psicosocial la cultura propicia en los aprendizajes de esta fase del ciclo de la vida el logro de distintas conquistas en el plano de las inter-acciones e instaura las características de los mandatos sociales respecto de las diferencias de género. Propicia en el varón modos de hacer asociados a la impulsividad y a la iniciativa en la acción, y en la mujer modos de hacer relacionados a la demanda como manera de provocar e importunar y acciones que “exigen” de éstas estar dispuesta para “captar” al otro como una manera de ser atractiva, cariñosa y deseable. La locomoción y exploración son pautas “per-formativas” de lo masculino; en tanto que la tranquilidad, docilidad y el desarrollo de la interioridad se constituyen en los ideales culturales para lo femenino. Sin embargo, en este período se observan en ambos sexos modalidades intrusivas e inclusivas lo que -de acuerdo a como el medio actúe en su carácter moralizador- puede favorecer la comprensión de la diversidad cultural y personal y las diferencias de género.

En este ciclo de la vida el niño despliega el juego como una manera de sustituir los impulsos de la actividad pregenital, es decir, las experiencias de exploración y reconocimiento autoerótico de la sexualidad. El juego supone un trabajo de sustitución de los impulsos relacionados con la sexualidad para orientarlos al aprendizaje de pautas de comunicación que rigen la vida comunitaria. Mediante el juego el niño ensaya las pautas del mundo adulto y las lleva a la esfera del escenario en donde se representan acciones imaginadas que guardan relación con “el mundo en miniatura”. De ese modo, el “mundo se transforma en un juguete” a través del cual se ensayan los ceremoniales de las ritualizaciones cotidianas aprehendidas en

el seno de la familia.

El juego -mediante la expresión imaginada de un acontecimiento que adquiere los contornos de una realidad construida- le permite al niño asimilar las normativas morales que censuran las conductas pregenitales y está al servicio de mitigar la culpa que genera la expresión de estos impulsos. Cada sociedad manifiesta su hostilidad hacia la sexualidad infantil a partir de la represión más o menos estricta de las experiencias físicas tempranas que, mediante la impresión de una moralidad cultural tiende a la supresión de las tendencias sexuales del niño.

Esta fase de la niñez, “la edad del juego”, como la denomina Erikson (2000), coincide con el apego del niño a la figura del progenitor del sexo opuesto y con la consiguiente disputa con la figura parental del mismo sexo por la conquista y posesión de su amor. Este afán de conquista despierta fantasías primarias y cierta ambivalencia de amor/odio hacia el progenitor del mismo sexo, lo cual produce culpa. Estas fantasías amorosas tienen un gran impacto en esta época de la vida en que todavía el aspecto genital se encuentra inmaduro para consumir cualquier acción amorosa de manera somática; por esa razón cobra protagonismo *el máximo progreso de la ludicidad, mientras que los deseos fantásticos -y los sentimientos de culpa- que lleguen a florecer están ordenados de modo que se sumerjan en el estadio siguiente, que corresponde a la latencia y a la edad escolar*” (Erikson, E., 2000).

El juego se constituye en el soporte para incorporar la inter-acción y el inter-cambio con otros sujetos que sitúan la experiencia del niño en un contexto extrafamiliar. La experiencia lúdica le permite al niño jugar con su cuerpo, tomar a otros como juguetes y participar de/en una realidad imaginada como si fuese un experimento planificado. El espacio lúdico constituye los preludios de una ritualización de la fantasía puesta al servicio del trabajo de la re-creación. El juego guarda estrecha relación con el trabajo de la vida adulta y conecta la creatividad imaginativa, el ensayo y la planificación al servicio del pensamiento.

En esta fase del ciclo vital, el juego le permite al niño liberar-se de las limitaciones de tomar la iniciativa en la competencia amorosa por el progenitor del sexo opuesto y ampliar la posibilidad de incorporar modelos de identificación a partir de los personajes que re-crea en su inventiva e imaginación creativa; mediante su adhesión a personajes de ficción como súper héroes, figuras del deporte y eventuales personajes que representan actividades o roles sociales (policía, bombero, médico, etc.).

El trabajo psicosocial de la edad del juego está dado en superar la tensión entre la iniciativa que siente el Yo para adherirse de manera creativa, afectiva e imitativa a personajes extra-familiares con quienes

establece lazos de admiración; y la culpa que le invade por sentir impulsos pregenitales respecto del progenitor del sexo opuesto, con el consiguiente agregado de la competencia por/en el amor respecto del padre del mismo sexo. En la tensión entre iniciativa y culpa, el Yo debe encontrar una finalidad que le permita re-orientar su iniciativa amorosa hacia otros fines no sancionados socialmente. En eso radica la importancia del "juego", pues a través de la acción lúdica el niño sitúa estos sentimientos amorosos y prohibidos del Yo respecto del progenitor de sexo opuesto y los canaliza hacia fines creativos. El riesgo de este período, es que el Yo no pueda resolver la tensión entre iniciativa y culpa e inhiba su potencial creativo; quedando en un "falso moralismo culposo" que lo liga a los preceptos dominantes de las exigencias de un otro.

En la acción lúdica el Yo conjuga los elementos reverenciados y admirados depositados en figuradas portadoras de poder y autorizadas desde los preceptos sociales como re-presentantes de pautas morales consideradas correctas, con la voluntad de ensayar selectivamente en sí mismo estos aspectos. De ahí que, el Yo "re-crea" en su mundo construido lúdicamente el espacio para ensayar los atributos deseables para sí; convirtiéndose así, en el ideal de su deseo. El Yo se constituye en el "juguete" de su deseo; juguete sobre el cual puede ejercer el poder de auto-determinarse a partir de sus propias normas y aspiraciones. En la actividad lúdica el Yo puede re-crear su imagen a través de las imágenes de su deseo; convirtiéndose en el proyecto de su ideal. De ahí que, el juego se constituya en la base sobre la cual el Yo en todas las edades de la vida complementará el trabajo de realizar-se a "sí mismo" como la finalidad a la cual está necesariamente obligado a ser. Ser "sí mismo" significa jugar-se en el propio juego.

La edad del juego se ve limitada con el ingreso del niño a la institución escolar que constituye el escenario en el cual se produce el pasaje de las relaciones íntimas y primarias a un contexto en donde convergen diversidad de grupos sociales que presentan heterogeneidad en sus pautas de crianza, valores y rituales. En tanto *"la edad del juego confía la esfera vastamente ampliada de iniciativa a la capacidad de los niños para cultivar su propia esfera de ritualización; es decir, el mundo de juguetes en miniatura y el espacio-tiempo compartido de los juegos; ...el acceso a la primera escolaridad cualquiera sea el método educativo vigente en la sociedad, le da posibilidades "al ser en crecimiento para que vaya asumiendo roles siempre nuevos dentro de formaciones grupales más amplias"* (Erikson, E., 2000).

Con el ingreso a la escolaridad el niño manifiesta un cierto adormecimiento de su sexualidad empleando esta energía en el aprendizaje de nuevas habilidades y competencias, cuya finalidad consiste en la

adaptación a las pautas productivas e instrumentales que rigen los procesos técnicos de una situación de trabajo dentro de un contexto sociohistórico particular.

El método de la escolaridad conecta, de un modo sistemático y planificado, el deseo de aprender del niño con el deseo de jugar; enmarcando ambos deseos en el cumplimiento de reglas de cooperación comunitaria en donde se juegan los inter-cambios e inter-dependencias con otros sujetos extrafamiliares. El niño pone la libre imaginación del juego al servicio del aprendizaje, organizando su experiencia para la adquisición de reglas que establecen una diferenciación entre los tiempos de ocio y los tiempos de trabajo.

Se produce en este período vital una adhesión, mediante la idealización e identificación, a la figura de la persona que lo instruye. Además el niño puede establecer filiaciones con otros pares y entre ellos “ligarse” en el inter-juego de personajes ideales, reales o míticos que se conectan en la situación de juego formalizado y en el aprendizaje social de intenciones lúdicas compartidas, cooperativas y competitivas. De ahí que, los niños en el juego se transforman en sus “héroes idealizados” que mediante una historia de ficción compartida despliegan interacciones de cooperación y de competitividad al servicio de “dejar fuera de juego a su adversario”, canalizando así tendencias agresivas y orientándolas hacia la realización de un objetivo formalizado socialmente.

La edad escolar enfrenta al niño a superar su “no saber” y su fantasía de “no poder” mediante la puesta en marcha de un trabajo productivo para adquirir la competencia requerida por el entorno escolar, y a resolver el conflicto que le genera la obligatoriedad del rol de trabajo que supone un esfuerzo que es de diferente naturaleza al que se realiza en una situación de juego. *“No obstante, el poder rudimentario que se desarrolla en este estadio es la competencia, un sentimiento que en el ser humano en desarrollo debe integrar gradualmente todos los métodos que van madurando y permitirán verificar y dominar la factualidad y compartir la realidad de quienes cooperan en la misma situación productiva”* (Erikson, E., 2000).

El trabajo psicosocial de esta fase del curso vital está dado en superar la tensión que se establece entre la aprehensión del sentimiento industrial, es decir, el aprendizaje de modos de hacer provistos por las tecnologías propias de la socialización escolar, y el sentimiento de inferioridad que se puede despertar frente a las dificultades que se plantean en los aprendizajes. De la resolución de esta tensión surge la competencia, como aquel recurso que el Yo extrae de su experiencia y ensayo del aprendizaje de las normas de producción que se ponen de manifiesto en el trabajo de

aprender. El riesgo de este período es que el niño se exceda en el trabajo de aprender y no incorpore su deseo y placer al servicio de aprehender, transformándose en un sujeto competitivo y no competente; o bien, que prevalezca una sensación de inferioridad que inhiba su inserción en roles de cooperación comunitaria o afecte negativamente a su autoestima.

La edad escolar provee al Yo las herramientas para aprehender las bases productivas del inter-cambio que se establece comunitariamente entre miembros de una sociedad. Mediante la escolaridad, el niño aprende a desempeñar un rol de trabajo pautado y a formar hábitos productivos que le permitan distinguir entre el tiempo libre y el tiempo productivo, entre el ocio individual y la tarea participativa y comunitaria. Ello supone un vínculo de inter-cambio de habilidades y competencias dentro de una esfera pública. Esta fase del desarrollo le permite al Yo desplegar sus competencias al servicio de un proyecto comunitario, que incluya el placer individual de sentir-se competente para hacer y permita la exigencia compartida de "hacer con otro".

Capítulo 7

EL CICLO DE LA ADOLESCENCIA

Una de las características de nuestro contexto socio-cultural contemporáneo es el de la prolongación de la adolescencia como ciclo del Curso Vital. Desde el orden cultural impulsado por el capitalismo y el consumismo, el modelo social dominante se caracteriza por la adolescentización de las costumbres, modas, modelos estéticos, etc. Los niños asumen ritos y posturas propias de los adolescentes, pero también lo hacen los adultos que en teoría deberían servir como soportes de identificación.

De todos modos, la adolescencia constituye un momento clave del desarrollo evolutivo. Frente a la extensión de este ciclo evolutivo se han establecido diferentes clasificaciones que permiten identificar fases diferenciadas. En nuestro caso seguiremos la clasificación de Carvajal Corzo (1993), aunque con algunas adaptaciones que fueron introducidas en otro texto nuestro (Urbano y Yuni, 2001).

La adolescencia puberal

Hasta el inicio de la pubertad/adolescencia, el niño distribuye su tiempo entre las tareas escolares y el "juego". Su rol de niño se encuentra claramente diferenciado. Alrededor de los 10 u 11 años se producen una serie de cambios a nivel físico. Este período es denominado por Carvajal Corzo, G. (1993) como "adolescencia puberal" ya que coincide con los cambios físicos que se producen en la pubertad.

En la pubertad/adolescencia se produce un aumento de la actividad hormonal que se manifiesta en una serie de modificaciones orgánicas, ligadas a procesos de crecimiento, tales como cambios de tamaño, de peso y en la proporción del cuerpo. Ellos originan en el sujeto una alteración en la percepción de su imagen corporal. Los cambios físicos comienzan siendo imperceptibles y los cambios psicológicos se manifiestan de una manera sutil. Cuando los cambios físicos ocasionan el estirón adolescente, se desencadena un profundo conflicto psicológico; el que a su vez se encuentra condicionado por las características que se le atribuye a esta etapa dentro del contexto sociocultural.

El adolescente púber debe enfrentar la angustia que le provoca la pérdida de su cuerpo infantil: no se reconoce a sí mismo, percibe su cuerpo como extraño. Su sentimiento de unidad se rompe. Es posible observar manifestaciones físicas como somnolencia, fatiga y desgano, signos que

evidencian la ansiedad y la angustia que le produce la invasión de nuevos impulsos y sensaciones corporales. El rendimiento escolar, con frecuencia, decae. Su conducta es dispersa y presta poca atención a los estímulos que lo motivaban en su época infantil. Se sumerge en un estado de inactividad y suele pasar mucho tiempo durmiendo.

Frente a la confusión y desconocimiento de la propia imagen y de las sensaciones corporales que le ocurren en el primer momento, el adolescente púber comienza a explorar su cuerpo, intenta reconocerlo en sus cambios y transformaciones. En esa exploración manipula sus órganos genitales y descubre que éstos y la actividad en sí misma le producen placer. Este placer se acompaña de culpa. Otra conducta típica del adolescente ante los cambios de su cuerpo y de sus sensaciones internas, es situarse largas horas frente a un espejo, ensayando peinados, posturas, gestos. Observar su imagen en el espejo constituye un intento de reafirmarse en sus cambios.

Los cambios corporales influyen en las interacciones sociales, provocando reacciones ambivalentes en el encuentro con otras personas de su entorno. Es común que el adolescente manifieste rechazo físico respecto de quienes intentan tocarlo, hecho que se expresa en el discurso: "¡dejame!, ya no soy un niño". Por el contrario, suele manifestar excesivamente una búsqueda de contacto físico. Ambas reacciones constituyen maneras de canalizar la irrupción de estas "nuevas" sensaciones eróticas y expresan el desconcierto que los adolescentes vivencian respecto a cómo estar con otros con este cuerpo transformado.

Todas estas conductas y reacciones por parte del adolescente no son producto de "caprichos", sino que son las maneras que tiene de enfrentarse a esta invasión de sensaciones nuevas, las cuales no puede verbalizar. El mismo no sabe qué le pasa, no se entiende a sí mismo. Su modo de funcionamiento infantil no le sirve para enfrentar estos cambios.

La adolescencia nuclear

Con el inicio de la adolescencia puberal el adormecimiento de la sexualidad del niño/a comienza a despertarse; culmina el período de latencia y de moratoria psicosexual de la pregenitalidad en donde se encuentra en potencia el desarrollo genital de los dos sexos. En este momento se produce el advenimiento de la madurez genital y la orientación de estas tendencias sexuales hacia compañeros sexuales. Los residuos inhibidos de las fantasías amorosas infantiles de conquista del progenitor del sexo opuesto y de competencia por la posesión del/la mismo/a respecto del progenitor del mismo sexo; afloran e incitan a la identificación con grupos de pares de edad que comparten la misma

ambivalencia respecto de la dependencia infantil y la búsqueda de independencia que destrone a los padres infantiles del lugar de poder y autoridad que hasta ese momento ocupaban.

La *identidad adolescente* se caracteriza por el cambio de relación del sujeto con sus padres internos y fantaseados. La presencia externa de los padres deja de tener el carácter de imprescindible, pues las figuras parentales ya han sido incorporadas a la personalidad del sujeto, encontrándose el adolescente habilitado para realizar su proceso de subjetivación. La transición de la adolescencia apunta al logro de un nuevo reconocimiento de sí mismo, como un sujeto habilitado para desempeñarse en la vida de manera autónoma, independiente de su familia.

Acompañando a los cambios físicos acontecen cambios de orden psicológico. La irrupción de nuevas sensaciones en lo físico le exige al adolescente púber replantearse el concepto de sí mismo en relación al cuerpo. El cuerpo adquiere otro significado, es un cuerpo en donde se conjuga el placer con la culpa. El cuerpo se desmitifica en sus aspectos omnipotentes e inmortales. Por primera vez el sujeto se plantea la idea de la muerte: la propia y la de sus progenitores. Esto lo lleva a "humanizar" a sus padres, los cuales lejos de ser perfectos y omnipotentes como son representados en la infancia, ingresan en la categoría de imperfectos, de mortales y de seres que son capaces de envejecer. Esto le produce mucha angustia, inseguridad y desprotección, lo que lo lleva a actuar una variada gama de conductas.

El adolescente se manifiesta huraño, de mal genio, se irrita ante cualquier cosa. Aparecen conductas de aislamiento. Comienza a defender sus espacios de intimidad y expresa la necesidad de tener un cuarto para él solo o de delimitar territorios y objetos que sean de su exclusiva pertenencia. Intenta salir de la posición de niño y se manifiesta molesto cuando se le otorgan roles y actividades infantiles. Se torna poco comunicativo de sus "cosas íntimas"; sus respuestas se vuelven monosílabos: "bien", "mal", "no", "sí", etc. Las respuestas monosilábicas que manifiesta en el exterior son el reflejo de su interior. Este estado de "confusión" le afecta el rendimiento habitual y repercute en su aprendizaje escolar. En este período el adolescente reacciona desmedidamente respecto a alguna observación, mandato o crítica. Se manifiesta con mucha agresión hacia el entorno o, por el contrario, se expresa con episodios de llanto incontrolados. Sus hábitos cambian, se observa el descuido respecto de sí mismo y de su habitación. No desea ducharse, no se cambia de ropa. Por el contrario, su conducta se vuelve muy estructurada, los hábitos de limpieza se intensifican. Ambas reacciones constituyen intentos de "controlar" la angustia que le producen la invasión de sensaciones corporales nuevas.

En todas estas conductas el adolescente desafía las normas de convivencia familiar, los modos de interacción y diálogo, y las formas que hasta entonces eran habituales de ser, estar y conducirse en el seno de la familia. Poco a poco el adolescente se enfrenta a sus cambios y los interpreta intentando otorgarse un nuevo significado a “*sí mismo*”. En este momento el adolescente recoge datos que le ayuden a evaluarse. El sujeto se retrae sobre sí mismo para elaborar sus propias teorías acerca de lo que significa “el mundo de la adultez”. Esas teorías lo reaseguran en su búsqueda y van siendo rectificadas hasta alcanzar un estatus más duradero. Comienza a elaborar hipótesis respecto de sus características físicas, sus habilidades motoras, sus capacidades intelectuales y sus habilidades sociales. Se compara con otros adolescentes y con aquellos personajes que poseen cualidades anheladas por él. Estas evaluaciones posibilitan al adolescente compararse con sus propios ideales y con los ideales propiciados por el entorno. *"Esta autoevaluación crítica se acompaña de un sentimiento de vergüenza que hace al adolescente vulnerable al ridículo"* (Rice, F., 2000).

El adolescente comienza un proceso de autoafirmación intentando contradecir los modelos de sus padres. Surgen conductas de imitación de amigos y de otros personajes que poseen atributos que desea poseer y que pueden estar en oposición a los modelos sostenidos por los progenitores. Es común que el adolescente se identifique con algún personaje de ficción que represente algunos de los ideales propuestos por el contexto socio-cultural y que expresan formas alternativas de manifestación (estética, ética y de conductas) del estilo de vida adoptado por su familia. De ahí que, se asocia a amigos o a grupos de pares que se asemejan a los ideales que él desea para sí. Surge la admiración por algún par que posea actitudes de líder. O por el contrario, intenta competir dentro de sus grupos de pertenencia por representar ese rol. Ambas conductas constituyen intentos de sustituir la autoridad que se encontraba depositada en la figura de sus padres o bien de actuar esta autoridad dentro del grupo.

En este momento de la vida, adquieren mucha importancia los modelos sociales respecto del cuerpo y los valores provistos por la cultura inmediata acerca de lo qué es ser exitoso/a, y sobre las imágenes masculinas o femeninas del cuerpo. Es por esta razón, que el sujeto se esfuerza en hacer coincidir los aspectos de sí mismo que siente que tienen valor, con aquellos aspectos anhelados por él mismo y con los valorados por el entorno.

De la correspondencia del autoconcepto y de los atributos que el sujeto considera ideales para poseer, puede derivarse un sentimiento de autoaceptación y estima. Sin embargo, el adolescente manifiesta fluctuaciones respecto a las percepciones de sí mismo y al valor que asigna a

las mismas. La autoevaluación que realiza de sí mismo es fluctuante porque su estado de ánimo es muy variable. La inestabilidad y la contradicción son estados característicos y por ello deben entenderse como fenómenos normales. Tanto es así que Aberastury (1959), refiriéndose a este rasgo de inestabilidad habla de una “*normal anormalidad*” y sostiene que sólo el adolescente enfermo podrá mostrar rigidez en su conducta.

El adolescente manifiesta constantes fluctuaciones de su estado anímico, pudiendo pasar de un estado de optimismo y euforia a un estado de frustración y desaliento absoluto. Esto se debe a que se encuentra en un estado de labilidad, que no le permite introducir los recursos que le brinda el medio exterior, no pudiendo proyectarse desde su interior hacia el exterior. A este fenómeno Spiegel (1961) lo atribuyó a una característica del funcionamiento psicológico que denominó “*personalidad esponja*”, pues su rasgo principal es el hecho de estar expuesto a una excesiva, intensa y variable permeabilidad respecto de lo que recibe del mundo exterior y de aquello que proyecta.

El permitirse fluctuar entre diferentes modalidades de ser posibilita al adolescente poder adquirir una identidad que responda al autoconcepto de sí mismo. Cuando el sujeto puede hacer coincidir “quién cree y siente que es”, “lo que percibe el entorno de quién es él” y “lo que aspira a ser él mismo” es posible que genere un sentimiento de autoaceptación. Cuando no hay posibilidades de integrar esos elementos, o éstas son limitadas, el adolescente elabora un concepto de sí mismo con imágenes y creencias distorsionadas y empobrecidas, y sentimientos de autovaloración negativos. De hecho, el modo en que se represente a sí mismo, tendrá efectos importantes sobre la autoestima, el reconocimiento de sus propias capacidades y su sentido de eficacia y seguridad para proponerse y lograr metas.

Sin embargo, no todo el proceso de la adolescencia depende de las características psico-afectivas y de personalidad del adolescente, ya que éste se encuentra inmerso en un contexto sociocultural, en el que la familia es la primera representante del orden social. Por su parte, el medio social en que vive le provee otras posibilidades de incorporar pautas socioculturales y económicas. Estas se encuentran representadas en figuras significativas que se ofrecen como modelos a seguir, tales como: docentes, artistas, personajes políticos y religiosos, etc. Esas figuras actúan como modelos sociales y representan atributos éticos, estéticos, de belleza, de justicia, de autoridad y de poder, que le ofrecen al adolescente un sistema de posibilidades múltiples en el que puede seleccionar y efectuar identificaciones personales, que le permiten elaborar su identidad.

La cultura genera estereotipos sociales y expectativas socioculturales

respecto del adolescente que, según sean positivas o negativas, facilitan o dificultan en gran medida el paso por este momento vital. Al enfrentar la estigmatización social se producen en el adolescente reacciones de rebeldía y el acercamiento a grupos de pares con quienes intenta reforzar su autoconcepto. Se produce una búsqueda de independencia y el anhelo de acceder al reconocimiento del entorno. Como sostiene Rice (2000) "*la aceptación de uno mismo está correlacionada...con aceptar y ser aceptado por otros*".

Existe una estrecha relación entre la autoaceptación y el sentirse respondiendo a las expectativas sociales sostenidas por los grupos o modelos de referencia considerados valiosos por el adolescente. Es por esta razón, que el desarrollo de una autoestima positiva incide en el comportamiento social del sujeto y en la posibilidad de desarrollar sus capacidades y de proyectarse a sí mismo con sentimientos de confianza. Al respecto, dirá Erikson (2000) que "*la comunidad se siente reconocida por el individuo que se preocupa de pedir tal reconocimiento. Sin embargo, puede sentirse además profunda y vengativamente rechazada por el que no parece preocuparse por ser aceptable, en cuyo caso la sociedad condena*".

En un primer momento el adolescente no diferencia entre lo que significa representar un rol (ejercer una actividad que otorga una posición dentro de la estructura social) y lo que significa definirse a sí mismo en su modo de ser (en aquello que le da sentido). En la búsqueda de encontrar su lugar social el adolescente se encuentra determinado por la acción más que por la reflexión. Es por esto que explora diferentes modos de manifestarse en el exterior atravesando lo que Erikson (1960) denomina "**moratoria psicosocial**". Esta consiste en un período admitido socialmente en donde el sujeto puede experimentar diferentes roles y funciones, sin la responsabilidad de asumir ninguno de ellos.

La adolescencia se convertiría en la antesala de ensayo de diferentes modos de ser, en un laboratorio en el que el adolescente aprende roles, los pone en juego y evalúa su utilidad y el sentido que le aportan a su proyecto vital. Por eso, Aberastury (1959) sostiene que en el adolescente conviven "*identidades transitorias*", que son circunstanciales y que tienen por objetivo el lograr la propia individuación y experimentar diferentes funciones, que le provean diferentes conceptos de sí mismo.

El adolescente a través de la experimentación de diferentes roles y funciones percibe que la sociedad, es decir: el mundo de los adultos, impone "estereotipos" o "modalidades de ser adolescente" con los que trata de definir, caracterizar y modelar sus cambios. Es entonces, que siente que la sociedad es injusta y que debe aportar sus potencialidades en la

reestructuración de esta estructura social. Pone en juego, así, los aspectos más saludables de su "yo" al servicio de un ideal que permita una reforma social colectiva.

La posibilidad de enfrentarse a diversos "modos de hacer" desarrolla en el adolescente un compromiso con la realidad social, lo que lo conduce a la formación de ideologías políticas, religiosas, al planteamiento de aspiraciones vocacionales y a la definición de una orientación sexual.

El adolescente hace uso de su pensamiento intelectualizado y fantasioso proyectándose a sí mismo en algún movimiento grupal cuya motivación es "el mejoramiento de la humanidad". Surge aquí la adhesión a movimientos sociales, políticos, religiosos, como una manera de autoafirmarse dentro de la estructura social. Sin embargo, cuando el adolescente pone en juego sus aspectos no tan saludables puede tener actitudes combativas respecto de la sociedad, manifiestas en conductas de rebeldía que atentan contra las normas de convivencia. Este adolescente se incluye en "patotas" y efectúa conductas violentas, actos de indisciplina y de desafío sistemático a las normas de las instituciones en las que participa; todas manifestaciones de agresividad hacia un orden establecido.

En esta búsqueda de "saber quién es" el adolescente puede mirarse a sí mismo a través de figuras que le confieren cualidades positivas o, por el contrario, identificarse con figuras negativas que representan la transgresión de las normas. Es preferible ser "alguien" -aunque sea indeseable- a no ser nada. Esto es lo que da origen a la conformación de grupos de delinquentes, de adictos, etc. Este tipo de identificaciones suelen asociarse a impulsos autoagresivos que tienen origen en la no aceptación de la personalidad adquirida y en el deseo de lograr otra identidad más valorizada.

La adolescencia juvenil

La elección de una carrera, la búsqueda y ejercicio de un trabajo, la conformación de una pareja, la adquisición de derechos legales y económicos, implican para el adolescente joven una inserción progresiva en "el mundo de los adultos". El adolescente comienza a sentirse un "igual", y en ocasiones se siente excluido, tratado como a un niño, subestimado en sus capacidades. Esto le produce, además de angustia, un sentimiento de injusticia.

Comienza a exigir reconocimiento como adulto joven. Siente que las "normas" constituyen un acuerdo pactado y que no son reglas impuestas que hay que cumplir porque sí. En la medida que él considere razonables al conjunto de normativas sociales, se compromete a ejecutarlas. El

establecimiento de normas es más un pacto afectivo que una legislación razonada; razón por la que "el sentimiento de justicia" es el producto afectivo de las interacciones basadas en el respeto mutuo. La idea de justicia se basa en la igualdad distributiva y retributiva (reciprocidad de derechos y obligaciones) que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada sujeto. El respeto mutuo conduce a una organización nueva de los valores morales basados en un pacto intencional, cooperativo y razonable entre los individuos y no en el acatamiento sumiso de un orden establecido. De esta manera, la reciprocidad y el respeto mutuo desembocan en el sentimiento de justicia, el cual se antepone a la obediencia.

El adolescente joven comienza a formar una autonomía moral en los valores individuales y en aquellos de índole social. Se preocupa por problemas que exceden el "aquí y ahora", comienza a proyectarse y a elaborar planificaciones futuras. Los intereses del adolescente adquieren un carácter más general y abstracto, que trasciende el mundo concreto de la acción práctica. Se observa una lógica creciente sobre las relaciones: el despertar de la reflexión sobre los sentimientos sociales y morales; la expansión de una afectividad que se traduce en enamoramientos dispersos; el nacimiento de los gustos estéticos, literarios, poéticos, musicales; así como de una exigencia de certeza racional y absoluta en materia filosófica o religiosa.

Es necesario destacar que, el adolescente joven puede mediar la acción a través de la reflexión y si bien, en algunos aspectos transita por un período de "moratoria", en otros realiza ciertas opciones y elecciones. Tal es el caso de lo que acontece en el plano vocacional y en el de la orientación sexual, como así también, en la adopción de ciertas ideologías respecto de cuestiones éticas. En la medida en que el adolescente encuentra caminos de realización de sus proyectos vitales puede introducirse en el mundo de los adultos, con ideas renovadoras y con un sentido "apropiado" de la realidad.

La identidad como eje estructurante de la adolescencia

Como se observa, la crisis de la adolescencia es una crisis centrada en el logro de una identidad personal y social. La "**identidad personal**" supone la síntesis e integración de las autodefiniciones que el sujeto tiene de sí mismo, es decir la forma en que se define, se describe e interpreta en tanto ser único y particular. La identidad permite tener conciencia plena de quién es uno y a dónde pertenece. Sin embargo, la identidad personal se construye en el inter-juego e inter-acción que se produce entre el auto-reconocimiento y el hetero-reconocimiento.

Algunos teóricos (Griffin, Chassin y Young, 1981) sostienen que dentro de la identidad personal se integran -a veces en forma de contrarios, otras como complementarios, otras como sumatorios- "múltiples autoconceptos", que se relacionan con los diferentes roles que el sujeto representa socialmente. Por esa razón un sujeto puede definirse como hijo, hermano, amigo, estudiante, deportista, etc. y puede reconocer y reconocerse integrando distintos sistemas identitarios, tales como los que le proveen una identidad de género, de clase social, de orientación política o religiosa, o como miembro de una cultura local, entre otros. Los diferentes "conceptos de sí mismo" pueden variar a través del tiempo, o según las situaciones particulares en que el adolescente ejercita sus roles individuales o sociales. Los autoconceptos pueden corresponderse o no con la realidad, ya que pueden construirse a partir de una percepción fantaseada de quién es uno en determinada situación familiar o social, o de cómo es el propio contexto; o pueden ajustarse con mayor realismo a la situación existencial del sujeto.

La identidad personal en tanto síntesis de la mismidad, unidad y continuidad de un sujeto en el curso vital, contiene la *descripción de lo que los individuos ven cuando se miran a sí mismos en términos de sus características físicas autopercebidas, de su personalidad, sus habilidades, sus rasgos, sus roles y su estatus social*". (Rice, 2000).

En definitiva, como sostiene Erikson (1960) "*el adolescente necesita darle a su proceso de cambios una continuidad dentro de la personalidad, por lo que establece la búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad*". Se desprende de lo dicho que la identidad es un sistema abierto, permeable al cambio, que se conforma en un proceso dinámico en el que interactúan aspectos individuales -estructurantes y estructurales- y aspectos provenientes de la sociedad, la cual se encuentra representada por la familia, los grupos e instituciones. La identidad permite al sujeto individual crearse un sentimiento interno de mismidad y continuidad, la que es reconocida tanto por el propio sujeto, como por su entorno; y que se traduce en el "saber quién soy".

La elaboración de la identidad por parte del adolescente joven está condicionada por la calidad reaseguradora de las figuras parentales internalizadas, que proveen de seguridad al sujeto y enriquecen su yo, reforzando sus mecanismos defensivos útiles y el desarrollo de sus áreas más saludables. De esta manera, el adolescente podrá afrontar, enfrentar y elaborar la ansiedad y la angustia que le ocasiona el pasaje de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez, con el consiguiente fortalecimiento de su mundo interno y la adquisición de un nuevo concepto de "*sí mismo*".

El trabajo de la adolescencia está signado por la búsqueda existencial de la definición del "quién soy". Definición que sólo es posible mediante la recapitulación, la afirmación y selección de las imágenes interiorizadas de modelos infantiles; y la adhesión a los modelos de jóvenes propuestos por el proceso social propio de la época en la que se vive.

El trabajo psicosocial de la adolescencia nuclear consiste en otorgarle un sentido existencial profundo a la acción que realiza el Yo para autodeterminarse; incluyendo en esta voluntad de ser lo que desea ser la con-formación de una ideología que sustente esta acción. Ideología que tiene por finalidad permitir el trabajo de adaptación a las pautas sociales de un orden vigente, sin que esto signifique acatar de una manera sumisa aquellos mandatos preestablecidos con los cuales no se siente cómodo el adolescente.

En la adolescencia juvenil el joven pondrá al servicio de un proyecto compartido la posibilidad de confiar en un otro y de ofrecerse como leal en el trabajo de concreción de una causa, cualquiera sea su ideología. El trabajo psicosocial de este ciclo consistirá en resolver la tensión generada entre dos fuerzas que se oponen: la intimidad y el aislamiento; de la resolución de esta tensión emergerá el amor como el sentimiento que sostiene la adhesión comprometida a establecer un vínculo de intimidad con un otro que se ofrece en un intercambio de exclusividad que asegure al Yo el reconocimiento de su singularidad y que le provea una alianza con un "tú" que lo incluya en un estilo de comunicación sustentado en una ideología cooperativa y de mutualidad en el afecto.

La adolescencia concluye cuando el sujeto puede integrar su identidad personal y adoptar una identidad social. Ello supone haber resuelto los conflictos ligados a los cambios corporales, psicológicos y sociales, y sucede cuando el joven ha logrado elaborar una imagen de sí mismo en tanto sujeto único, idéntico a sí mismo, resultado de un proceso vital desplegado en el tiempo, y como parte de un grupo y de una sociedad en los que puede ejercer los roles y gozar de los derechos que poseen los adultos. La no resolución de la adaptación a las normas productivas de una sociedad en este ciclo generacional, puede producir un rechazo en el vínculo de inter-cambio con otros semejantes; lo que puede derivar en reacciones extremas que se manifiesten en el "elitismo" como una forma de desadaptación que promueve a la formación de pandillas y clanes destinados a poner en riesgo la libre convivencia comunitaria.

La claridad en la definición de la pregunta de "quién soy" lograda por el adolescente joven, posibilitará realizar una acción que renueve su confianza básica y, con ella, emergerá un sentimiento de fidelidad que se manifestará mediante una adhesión convencida a una ideología que oriente

el "modo de vida" propio y el sentido de justicia y reciprocidad que regule el inter-cambio entre los miembros de una comunidad.

La fidelidad a una ideología afirmará los conceptos que elabora el adolescente respecto de lo que "debe ser" para ser considerado correcto y pondrá en juego el trabajo por mantenerse leal a sus convicciones. Ser leal a una idea se constituirá en el motor que promueva acciones concretas para la concreción de un ideal; ideal que es propio pero que incluye a otro/s en su proyecto. Razón por la cual, ser leal a sí mismo supone la posibilidad de ser confiable para otro.

El riesgo de esta fase estará dado en la falta de autoconfianza por parte del Yo, lo que impide el compromiso fiel a un proyecto compartido y que se puede manifestar en una actitud excesivamente crítica de las ideologías del entorno; pudiendo derivar en conductas desadaptadas que tiendan a expresar su lealtad a la oposición por la oposición misma a un orden establecido y a la emergencia de una ideología totalitaria que transite por las márgenes del fanatismo.

Capítulo 8

EL CICLO DE LA ADULTEZ

La adultez surge de la juventud y su trabajo psicosocial consiste en abandonar paulatinamente la moratoria psicosocial y en asumir el compromiso de participar en la vida social, ejecutando una tarea que le otorgue una posición dentro de la estructura de una comunidad. Ocupar una posición social posibilita que el adulto se responsabilice de sus propias necesidades y deseos, en un trabajo que concilie las demandas sociales con los ideales personales respecto de lo que es ser un adulto.

El sujeto adulto realiza un esfuerzo por lograr adhesiones comprometidas respecto de vínculos afectivos, de trabajo y de asunción y concreción de la orientación sexual decidida. Este "compromiso" supone una evaluación más realista que está al servicio de optimizar aquello con lo que se cuenta más que de buscar idealmente una adhesión irrealizable.

En el ciclo vital de la adultez el sujeto pone en juego la integridad conseguida en el trabajo de elaborar/definir su propia identidad; y la flexibilidad de sus autoconceptos y expectativas para ir al encuentro afectivo de un otro que lo complementa en aquello que le falta, en un vínculo de intimidad que requiere el descentrarse de las propias necesidades y deseos para idear un proyecto compartido.

Elaborar un proyecto compartido en la vida adulta exige establecer una relación de intimidad en donde se conjugue la convicción de establecer una alianza de estilos de vida diferentes que tiendan solidariamente a generar un espacio común gobernado por pautas de reciprocidad. Al respecto, dirá Erikson (2000) *"este es el estadio en que personas de antecedentes muy diferentes deben fusionar sus modos habituales de vida para formar un nuevo ambiente para sí mismos y para sus descendientes: un ambiente que refleje el cambio (gradual o radical) de las costumbres y las variaciones en las pautas dominantes de identidad que va produciendo el cambio histórico"*. El proyecto compartido resultante en la adultez se sustenta en la convicción amorosa de que para ir al encuentro con otro se debe sacrificar algo de sí. El no poder descentrarse de sí mismo puede provocar en el adulto un ensimismamiento egoísta que no promueva la intimidad en el amor con otro.

El adulto, ya maduro psicosexualmente, busca satisfacer una necesidad psicobiológica de "procrear" junto con la persona con la que ha establecido una adhesión de mutua solidaridad afectiva. Generar una nueva vida es sintetizar en un nuevo ser el producto del proyecto compartido y es abrir

un espacio para canalizar la necesidad de cuidar de otro ser al cual se le transfiera el anhelo de los ideales propios.

El sujeto adulto ha realizado un trabajo psicosocial tendiente a afianzar su identidad personal y a desplegar su potencialidad intelectual y creativa en la expresión de una acción manifiesta en la asunción de diversos roles. Este trabajo psíquico de afianzar la propia identidad es el emergente de la puesta en juego de la confianza básica y de la claridad de las definiciones de sus autoconceptos. El adulto ya sabe cuidarse a sí mismo y necesita vehiculizar esta acción de cuidado hacia otro sujeto, idea o producto que surja de su inventiva creativa.

La posibilidad de cuidar y de preocuparse por otro/s es el resultado del logro de "ser capaz de cuidar-se a sí mismo y ocuparse de aquello a lo cual se adhiere afectivamente". La adultez despliega en el afuera el trabajo de hacer-se responsable de "sí mismo". Los sujetos adultos se encuentran dispuestos a ofrecerse como "modelos ejemplares" capaces de preocuparse de la generación anterior (los padres) y de ocuparse de la generación próxima (los hijos), en un inter-cambio en donde se transmitan los valores ideales aprehendidos en el trabajo comunitario de hacerse cargo de sí mismo; encarnando la figura prescriptiva/legislativa de los mandatos sancionados socialmente para delimitar las conductas correctas de las consideradas incorrectas.

La adultez es el ciclo vital legitimado para ejercer con autoridad el mantenimiento del "*proceso comunal consistente en la organización cultural de la interdependencia de las personas (ethos)*" (Erikson, E.; 2000). Sostener el "*ethos comunitario*" requiere que el sujeto adulto se encuentre plantado en sus convicciones y proyectos, es decir, que pueda hacerse cargo de sostener sus propios ideales de una manera comprometida y responsable. Tener autoridad para cuidar de aquello que se genera, sean éstos nuevos seres, productos e ideas, requiere del adulto -además del compromiso- la conciencia responsable para no excederse en esta autoridad. Por ello no debe abusar del poder generativo y excederse en un autoritarismo mezquino que en lugar de cuidar y promover, invalide y limite desde esta posición legislativa otorgada por la propia cultura.

La adultez, en tanto ciclo generacional que se encuentra entre la adolescencia juvenil y la vejez, exige al sujeto adulto la comprensión amorosa sobre estas dos generaciones antagónicas. Comprensión paciente respecto de la "moratoria psicosocial" de los jóvenes y la disposición para orientar la exploración que este grupo realiza en pos de sus autodefiniciones. En cuanto a la relación con la generación que le ha cedido su lugar social: los mayores, se le exige la tolerancia y el recato en los juicios respecto de los modos en que esta generación ha ejercido la función de

cuidado. De lo contrario, el adulto se transforma en un juez autoritario y crítico que señala con el dedo los yerros ajenos y que no propicia pautas de cuidado tendientes a la convivencia y comunicación intergeneracional.

En la adultez surge la urgencia por gestar algo que constituye la expresión de continuidad del trabajo realizado en la afirmación de la propia identidad. *"La generatividad abarca la procreatividad, la producción y la creatividad, y por lo tanto la generación de nuevos seres y también de nuevos productos e ideas, incluido un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad"* (Erikson, E., 2000).

El trabajo psicosocial de la adultez consiste en gestar creativamente algún producto que represente y refleje el trabajo realizado en pos de un proyecto. De ahí, la urgencia por generar "algo" productivo que de cuenta de que el movimiento de la energía creativa no se estanca. Estancarse representa no ser productivo, no manifestar en el "afuera" la concreción de un proyecto. Esto es lo que diferencia a la adultez de la generación que le precede "el no permiso social de seguir explorando indefinidamente sin arraigarse, ni arriesgarse".

El adulto se genera a sí mismo en los productos que genera; se pare a sí mismo en sus gestaciones. Gestar la identidad en sus productos es afianzar raíces que sustenten al Yo como un proyecto en sí mismo y al Yo en su vínculo con otros.

El aprendizaje psicosocial del ciclo vital de la adultez, está dado en el aprender a cuidar aquello que se genera. El cuidado supone ocuparse de aquello que ha sido objeto de preocupación. Sin embargo, no se puede cuidar de aquello que no signifique algo familiar a sí mismo; es decir, se incluye dentro del cuidado aquello que es valorado como afín a las metas e ideales considerados productivos. Desde la estructura social la ética, el derecho y los sistemas de creencias religiosas se ocupan de promover en los sujetos una consciencia de cuidado más universal que incluya solidariamente a todos los sujetos de una comunidad, más allá de que sean afines a los ideales particulares de cualquier grupo. Ello con el fin de cultivar la tarea de cuidar a/en las generaciones próximas como una manera de preservar la supervivencia de la humanidad misma y de garantizar el "recambio generacional" en la estructura comunitaria.

Cuando los mecanismos de la ética, el derecho y los sistemas de creencias religiosas son insuficientes para "generar" una conciencia solidaria de cuidado recíproco, surgen acciones comunitarias tendientes al rechazo de grupos considerados "peligrosos" para la continuidad de los ideales de convivencia y perfección aspirados como moralmente correctos. Estos grupos no son objeto de preocupación para ocuparse de ellos en el

cuidado por su preservación; sino más bien, se constituyen en el objeto de rechazo, condenándolos a acciones colectivas que tiendan a su exterminio. Esto explica los procesos históricos culturales en donde se producen enemistades y destrucciones que condenan a diferentes grupos humanos a desaparecer (a veces legalmente, otras culturalmente, social y políticamente; y también materialmente) por ser considerados "diferentes" y ajenos a los intereses de ciertos grupos que portan el poder.

En definitiva, la adquisición psicosocial en la adultez se resume en "*tener cuidado, cuidar de, preocuparse por*" (Erikson, E., 1980) sí mismo, por los productos, ideas y seres que genera; y, por el sostenimiento de los intercambios comunicativos entre las generaciones.

Capítulo 9

EL CICLO DE LA VEJEZ

La vejez en tanto ciclo evolutivo supone un arduo trabajo psicosocial consistente en permanecer "integrado" en un cuerpo que manifiesta el desgaste natural de los años; una psiquis que ha tenido que afrontar y enfrentar una sucesión de pérdidas, a las cuales mediante un trabajo de otorgar sentido ha debido extraerle alguna ganancia; y, un lugar social que ha variado históricamente desmintiendo la productividad generativa del sujeto envejecido y restándole poder social en la participación comunitaria.

La vejez plantea el trabajo de permanecer "integrado" a través de la puesta en juego de la confianza básica al servicio de la esperanza de continuidad generativa; confianza que trascienda la desesperanza que produce la conciencia y la anticipación de la propia muerte.

En la vejez el continuar ligado a un compromiso vital es posible en la medida en que el "Yo psicosocial" consolidado da paso al "Yo existencial" que posee la autoconciencia comprensiva de la historia vivida y que puede asignarle a la vida un nuevo sentido, conforme a la ganancia que le provee la comprensión de lo vivido. Al respecto Erikson (2000) plantea que durante la vejez se adquiere una "identidad existencial" que le permite al sujeto integrar la discontinuidad de los acontecimientos pasados, presentes y futuros, otorgándoles una continuidad existencial que trasciende la racionalidad objetiva del Yo y que lo sitúa como un "núcleo invariante" a partir del cual el Yo se percibe a sí mismo "integrado" a pesar de los cambios e idéntico a sí mismo. La identidad existencial permite al sujeto envejecido mirar la vida comprendiendo lo vivido, lo cual supone una acción de procesamiento/metabolización de aquello que sabe por propia experiencia.

La experiencia autorreflexiva y consciente en la vejez no libera al sujeto de realizar un trabajo para seguir generando proyectos de vida personales y enfrentar la sensación de estancamiento respecto del *"tiempo perdido, la autonomía debilitada, la iniciativa abandonada, la intimidad faltante y la generatividad descuidada"* (Erikson, E., 2000).

Durante la vejez el sujeto debe emplear su sabiduría y ponerla al servicio de la integridad yoica, la cual supone una coherencia en la continuidad interna y en la trascendencia de la generatividad a partir de la perdurabilidad de los productos, ideas y seres que sobreviven a la existencia finita del sujeto. La sabiduría le permite al sujeto comprender su finitud y otorgarle sentido a la posibilidad de des-integrarse en la muerte.

El "yo existencial" trasciende al "Yo psicosocial" generando un compromiso con lo vital que excede las fronteras de la temporalidad del Yo, ampliando su autogestión a las producciones que han sido objeto de sus preocupaciones en el cuidado.

En el ciclo de la vejez el Yo realiza un trabajo para extender su autocomprensión a los modos de experiencia humana. Razón por la cual, el sujeto se adhiere a un vínculo de camaradería con aquellos sujetos que forman parte de su contexto inmediato y en quienes ha transferido su ideal de continuidad. Los otros significativos son los depositarios de las energías amorosas transferidas en los productos gestados. Los productos gestados sobreviven a la perennidad de la muerte y son los otros significativos quienes mediante su recuerdo van a impedir que la muerte des-integre todo lo generado.

El sujeto que atraviesa la vejez sabe de sí mismo y comprende los procesos vitales en la medida en que ha tenido una acción activa en el procesamiento de los cambios que se han ido introduciendo con el tiempo. El vivir más cantidad de años no garantiza el aprendizaje y la comprensión del sí mismo; es la acción de saborear los acontecimientos vividos lo que le permite entender/comprender de una manera más integrada la vida y elaborar un sentido filosófico que trascienda la experiencia sensible.

Sin embargo, el riesgo del ciclo de la vejez está dado en que el sujeto movido por la creencia de que los años traen aparejados sabiduría, puede ubicarse en una posición omnipotente en donde su filosofía de vida derive en una comprensión dogmática de los acontecimientos vitales; y actuar con respecto a las generaciones próximas como aquel caminante que ha recorrido todos los caminos.

Durante el ciclo de la vejez el sujeto realiza una re-visión evaluativa de los acontecimientos vividos hasta el presente. Esta re-visión de lo vivido tendrá como objetivo el intentar comprender la propia experiencia de vida a fin de intentar interpretar el sentido de aquello ganado a partir de lo perdido. La posibilidad de extraer ganancias de las pérdidas dependerá del bienestar subjetivo que sienta el sujeto y de la sensación de esperanza que surja frente a aquello que se presente como no adquirido. Al respecto, Erikson (2000) dirá que en esta re-vista de la propia experiencia de vida es inevitable atravesar por un sentimiento de desesperanza, pues *"la desesperanza expresa el sentimiento de que el tiempo es corto, demasiado corto para intentar empezar una nueva vida y para emprender vías alternativas"*.

En la vejez lo que permite arribar a un proceso de madurez sustentada en la fortaleza del Yo y en el trabajo de "integración" de sus capacidades, es la búsqueda intencional y consciente por alcanzar una visión que posibi-

lite "iluminar" la experiencia existencial de una comprensión de aquello que aparece como vedado al entendimiento racional.

La vejez como ciclo generacional arriba a un logro psicosocial consistente en el discernimiento comprensivo de acontecimientos que en otros ciclos vitales aparecen como contradictorios y vedados a una explicación basada en un juicio que concilie lo paradójico y opuesto al servicio del entendimiento vivencial. De ahí que, "integridad" y "sabiduría" se complementan recíprocamente como fuerzas que contribuyen a la expansión del Yo dentro del proceso del curso vital; y, que adquieren relevancia en el "continuum" madurativo de la vejez y la ancianidad.

El sujeto que transita la vejez realiza una re-visión de las experiencias vividas en el pasado intentando poner en la "balanza" aquello a lo cual le ha extraído rédito de aquello que le ha dado pérdida. El sujeto realiza un inventario del patrimonio existencial con el que cuenta, con la esperanza de realizar una nueva inversión de su capital con el afán de obtener algún beneficio. El futuro constituye el espacio en el cual pretende ubicar el proyecto esperanzador de adquirir el logro de aquello que se evalúa como faltante. Esta inversión constituye el último intento que realiza el Yo sustentado en un "mediano plazo", en el que intenta decidir conciliando discernimiento/ ilustración/intuición.

La "sabiduría" de la vejez consiste en la captación atenta de los acontecimientos que hay que atravesar y la escucha consciente de los sentimientos que despierta la vivencia de los mismos. Mirar y escuchar atentamente las señales internas es el trabajo que requiere del sujeto el situarse en una posición comprensiva de su realidad. La "sabiduría" consiste en informar a la razón de aquello que se vivencia con el sentimiento y, conforme a ello "iluminar" la experiencia del actuar. De este modo, podemos inferir que *"la sabiduría pertenece al mundo de la realidad al que tenemos acceso a través de nuestros sentidos. La comprensión se realiza pues por los sentidos, por la vista y el oído auxiliados y enriquecidos por el olfato, el gusto y el tacto, ya que todos los animales tienen tales dones y atributos. Estas fuentes de información inestimables no necesariamente mejoran con el tiempo; es la mente atenta la que retiene la información y la almacena sabiamente para usarla cuando surja la necesidad. Es también función de la sabiduría asesorar nuestra inversión en vista y oído y centrar nuestra atención en lo que es relevante, perdurable y enriquecedor, tanto para nosotros individualmente como para la sociedad en la que vivimos"* (Erikson, E., 2000).

La sabiduría es la resultante del trabajo continuado y progresivo que realiza el Yo por mantenerse unido e integrado en las versiones que realiza reflexivamente de sus experiencias vitales durante el transcurrir en el

tiempo. La "integridad" le permite al Yo permanecer en contacto con el mundo, con las cosas y los seres; con quienes realiza una experiencia de inter-cambio tangible y concreta a través de la cual despliega su desarrollo en pos de fortalecerse en la adquisición de sus conquistas. De otra manera, el Yo correría el riesgo de perderse en ideales intangibles y en logros etéreos emergentes de objetivos fantaseados que no se materializarán en una experiencia sensible. *"La integridad exige el trabajo cotidiano... con toda la atención firme por el detalle que se necesita para vivir..."* (Erikson, E., 2000).

Durante la vejez el trabajo por sostener la integridad del Yo se intensifica y la re-visión de la experiencia se hace de una manera panorámica, a fin de "saborear" atenta y conscientemente los logros y las vicisitudes del diario vivir; confrontando reflexivamente los ideales pasados con los logros presentes y proyectando prospectivamente expectativas futuras.

Capítulo 10

EL CICLO DE LA ANCIANIDAD

Erikson (2000) plantea que en la vejez avanzada -a la cual él denomina "noveno estadio"- que va desde los 80 a 90 años aproximadamente, se produce una gran sensación de des-integración; lo cual amenaza la expansión y el crecimiento logrado por el Yo hasta ese momento. Por ello, el sujeto realiza un trabajo psíquico dominado por una tensión amenazante y debe realizar un esfuerzo por extraer de esta tensión una energía que lo sitúe en una posición de expansión.

La ancianidad como ciclo evolutivo sumerge al sujeto en una posición de retraimiento y contracción; de ahí que, mantener su integridad es un trabajo arduo y sólo puede lograrse en la medida en que el Yo utilice debidamente sus defensas y potencie sabiamente sus recursos.

Durante la vejez avanzada se toma conciencia del debilitamiento producido en el cuerpo en ciclos vitales anteriores; ello genera en el sujeto cierto extrañamiento y desconfianza de sus capacidades. Esta desconfianza amenaza la certeza de lo que se puede esperar respecto del poder hacer y resolver; lo cual instaura la duda respecto de la autonomía del cuerpo y de las decisiones para emprender alguna actividad que exija cierto esfuerzo.

El sujeto anciano siente amenazada la seguridad de autocontrol de su propio cuerpo, lo cual le genera vergüenza y le exige apuntalar su confianza mediante un acto de confianza y fe que le hace pensar que "nada ni nadie es lo suficientemente seguro como para controlar lo impredecible". De ahí que, sabiamente apela a la voluntariedad de sus actos para resolver con autonomía aquello que lo pone en duda.

Las decisiones en la ancianidad se emprenden con una iniciativa que pone en juego una acción más constante y una exigencia ajustada a la finalidad de la acción. Ser competente no es un acto de impulsividad y de demostración omnipotente, sino más bien un acto de inteligencia acorde a las propias necesidades y teniendo en cuenta los límites personales.

Durante la ancianidad la confirmación de la definición del rol se ve interpelada; más que la pregunta existencial de ¿quién soy? Surge la pregunta psicosocial de ¿cuál es mi función y mi posición dentro de esta estructura comunal?. Enfrentar los cambios de valores, de roles, de posiciones de poder dentro de una estructura familiar y comunitaria exige al anciano resolver la pregunta existencial de ¿cuál es mi finalidad?. De la calidad de esta respuesta dependerá la posibilidad de que el Yo

resignifique su proyecto para sí y re-ubique sus acciones respecto de los otros; para poder decir: "soy lo que puedo hacer con lo que sobrevive en mí". De ahí que, en la ancianidad intimar con el "sí mismo" pueda parecer al observador externo un signo de retraimiento y aislamiento y, sin embargo, es una nueva manera de utilizar la energía productiva.

En la ancianidad la pre-ocupación está puesta en la ocupación por resolver los avatares inmediatos que se presentan en la vida diaria. Es necesario tener en cuenta que un sujeto de ochenta o noventa años ha experimentado variadas pérdidas en lo que hace a vínculos de relaciones lejanas y de relaciones próximas como padres, hermanos, esposos e, incluso, de hijos. Estas pérdidas enfrentan al sujeto cara a cara con la idea de la muerte como una posibilidad cercana. Para enfrentar y afrontar esta sucesión de pérdidas, el anciano apelará a su confianza básica; la cual constituye el motor de la esperanza y es el soporte en donde se asienta la fe que otorga razón de ser a la trascendencia y continuidad de la existencia más allá de la perentoriedad de la vida.

La posibilidad que tendrá el anciano para afrontar el deterioro de su cuerpo y los déficits crecientes de ciertas facultades dependerá del trabajo tendiente a desarrollar lo que Tornstam (1993) denominó "gerotrascendencia". La "gerotrascendencia" es un cambio que realiza el sujeto respecto de la perspectiva del tiempo, la vida, la muerte y, por ende, constituye la resignificación que realiza el Yo en relación con el ecosistema no sólo contextual sino universal.

Este cambio de perspectiva supone situarse en una visión más elevada de aquella provista por la racionalidad materialista y otorgar un sentido más abarcativo al Yo en comunión con los otros y con el universo. Esta perspectiva supone, por parte del anciano, elevarse por encima de los condicionamientos que le impone la erosión natural que produce el tiempo en la materialidad del cuerpo y en la inmaterialidad de su Yo; y, otorgarle una nueva dimensión al espacio/tiempo en relación a la adquisición de una nueva comunicación e intimidad con el "sí mismo".

El sujeto "gerotrascendente" experimenta una intimidad consigo mismo que lo sitúa en la experiencia vivencial de un proyecto a "corto plazo" que se manifiesta en un espacio cuyo radio se reduce a la exploración de acuerdo a las posibilidades que le permiten sus capacidades físicas; en donde se metaboliza la idea de la muerte ya no como un quiebre en la expansión del desarrollo sino como una continuidad del libre fluir del curso de la vida.

Tanto la vejez intermedia (entre los 70 y 80 años aproximadamente) como la ancianidad, le exigen al sujeto que la transita una re-definición de los autoconceptos que elabora el Yo de sí mismo; lo cual pone a prueba la

"identidad temporal", pues, ya no se cuenta con la posibilidad prospectiva de poner en un tiempo futuro aquello que no se tiene en el presente. La conciencia del presente cae por su propio peso y se hace difícil "engañar" al Yo en un trabajo por conservar desde la "apariencia" la pseudojuventud que emerge para estar a tono con las expectativas sociales.

El trabajo que realiza el Yo en la búsqueda de continuar integrado es despojarse de aquello que no le deja ser plenamente "sí mismo". Al comienzo de la vida "*somos lo que nos dejan ser*" (Erikson, E., 2000); en tanto que en el camino de despegue de la vida "somos aquello que hemos hecho con lo que hicieron de nosotros" y "somos la huella que hemos dejado en el contacto con los otros".

El trabajo de la ancianidad consiste en caminar despojándose de la preocupación de la huella dejada; más bien, consiste en el compromiso que el Yo establece reflexivamente con su propio deseo, "re-creando" la ilusión que produce la esperanza emanada de la confianza de que el Yo está seguro en el contacto íntimo con el sí mismo. El aprendizaje de la ancianidad es que el Yo se convierte en el escultor de su propio deseo, dándose a sí mismo la oportunidad de ser para sí y de entregarse a los otros ligero de falsas expectativas. El Yo comprende que para elevarse de la materialidad de la vida tiene que desprenderse de sus posesiones; de ese modo puede entregarse confiadamente a los otros significativos como una manera de asegurar que al partir de este mundo permanecerá aquello que entregó. La muerte se transforma, así, en la "*dádiva final*" (Erikson, E., 2000) que disuelve toda la tensión producida en el trabajo de estar aferrado a las posesiones que exigen supervisión y cuidado.

"*Llegar a anciano es un gran privilegio*" (Erikson, E., 2000), exige re-crear la fe en la convicción de que lo que se espera es aquello que se desea verdaderamente, siendo soberano del propio proyecto y solidario con las acciones que se emprenden voluntariamente; en un acto de autonomía que liga el desarrollo personal con la continuidad transpersonal.

Todo lo expuesto, pone en evidencia que la síntesis yoica es un trabajo que ocupa al sujeto durante todo su proceso de desarrollo evolutivo y que no cesa hasta los momentos finales de la vida o, por lo menos, del uso de las capacidades mentales, que proporcionan las herramientas para el ejercicio de la autonomía y la búsqueda de libertad personal. Este proceso se da de manera solidaria con los procesos somáticos y condicionado por los procesos de inter-acción comunitaria propios de un contexto en el marco de una época determinada. La síntesis yoica es así el producto del proceso de subjetivación iniciado de un modo de funcionamiento basado en la dependencia primaria de otro, para pasar a una progresiva independencia y lograr una autonomía capaz de reconocer la inter-dependencia

con los otros como la base del propio desarrollo. El texto de Erikson que se transcribe a continuación constituye una síntesis adecuada de lo que se ha querido expresar en las páginas anteriores.

"Así, la esperanza en la infancia puede contener ya un elemento de voluntad, que sin embargo no puede enfrentar el desafío como lo hará cuando llegue la crisis de voluntad en la niñez temprana... parece probable que la esperanza de un infante ya contenga algún ingrediente que se desarrollará gradualmente hasta convertirse en fe... La esperanza tiene la función de transportar la imagen numinosa (reverenciada/admirada) del otro primario a través de las variadas formas que puede tomar en los estadios intermedios, hasta llegar a la confrontación con el otro último y a una oscura promesa de recuperar, para siempre un paraíso casi perdido. Además, la autonomía y la voluntad, como la industria y la finalidad, se orientan hacia un futuro que permanecerá abierto, en el juego y en el trabajo preparatorio, a las elecciones de un período económico, cultural e histórico. La identidad y la fidelidad, a su vez deben comenzar a comprometerse con elecciones que implican algunas combinaciones finitas de actividades y valores. La juventud, en alianza con las ideologías disponibles, puede encarar un amplio espectro de posibilidades de "salvación" y "condenación", mientras que el amor del adolescente está inspirado por ensueños acerca de lo que puede ser capaz de hacer o acerca de lo que puede hacerse cargo. Sin embargo, con el amor y el cuidado de la adultez, surge la evidencia de un estrechamiento de las elecciones... El cuidado adulto debe concentrarse en los medios de asumir por toda la vida el cultivo de lo que ha elegido... Mientras que la adultez está demasiado ocupada cuidando de los nacimientos reales y se ve recompensada por ello... participa(ndo) en los grandiosos rituales de la religión, el arte y la política, todo los cuales mitologizan y ceremonizan la muerte, dándole significado ritual y confiriéndole así una presencia intensamente social... la vejez sueña con el renacimiento, pues niega la sombra del no ser..." (Erikson, E., 2000).

BIBLIOGRAFÍA DE LA PARTE III

- ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. (1959)** *"La adolescencia normal"*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ABERASTURY, A. (1959)** *"El mundo del adolescente"*. Montevideo. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, XXI. 3.
- CARVAJAL CORZO, G. (1993)** *"Adolecer: La aventura de una metamorfosis"*. Una visión psicoanalítica de la Adolescencia. Bogotá.
- DICCIONARIO DE PSICOLOGIA (1986)** Ediciones Orbis S.A., Barcelona.
- ERIKSON, E. (1980)** *"Child analysis as the study of mental growth (normal and abnormal)"*, en S. I. Greenspan y G. H. Pollack (comps.), *The course of Life. Psychoanalytic Contributions Toward Understanding Personality Development*, vol. I, *Infancy and Early Childhood*, Washington, D. C., U. S. Government Printing Office.
- ERIKSON, E. (2000)** *"El ciclo vital completado"*. Edición revisada y ampliada. Ed. Paidós.
- ERIKSON, E. H. (1960)** *"Infancia y sociedad"*. Ed. Homé, Buenos Aires.
- ERIKSON, E. H. (1971)** *"Identidad, juventud y crisis"*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- GRIFFIN, N., CHASSIN, L., & YOUNG, R. D. (1981)** *"Measurement of Global Self-Concept versus Multiple Role-Specific Self-Concept in Adolescents"*.
- HARTMANN, H. (1939)** *"Ego Psychology and the Problem of Adaptation"*. International Universities Press. Nueva York.
- HAVIGHURST, R., NEUGARTEN, B., & TOBIN, S. (1964)** *"Disengagement and patterns of aging"*. *Gerontologist*, 4, 24-31.
- RICE, P. (2000)** *"Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura"*. Prentice Hall. Madrid.
- TORNSTAM, J. L. (1993)** *"Gerotranscendence: A Theoretical and Empirical Exploration"*, en L.E. Thomas y S.A. Eisenhandler (comps.). *Aging and the Religious Dimension*, Westport, Conn.; Greenwood Publishing Group.
- URBANO, C. & YUNI, J. (2001)** *"Y...no sé..."*. *Psicología y cultura de los adolescentes*. Editorial MI FACU-UNCa. Córdoba. Argentina.
- YUNI, J. & URBANO, C. (2001)** *"Mirarme otra vez: la madurescencia femenina"*. Editorial MI FACU-Maestría en Gerontología. Córdoba, Argentina.

PARTE IV

EL DESARROLLO COGNITIVO DESDE LA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

INTRODUCCIÓN

El ser humano es en sí mismo un sistema organizado en el que se articulan diferentes estructuras que sirven de soporte para la realización de ciertas funciones ligadas a su proceso de vida. En tanto organización viva, el ser humano participa de la complejidad de su materialidad bio-psico-social-ecológica; materialidad que dialoga entre sí, se implica y compromete a sí misma en los intercambios que realiza el sujeto con su interioridad y en su capacidad de adaptabilidad al medio ambiente ecológico y cultural dentro del cual es un integrante más.

El abordaje de las funciones intelectuales y la explicación de los procesos cognitivos implica describir, comprender y explicar los procesos que permiten a un sujeto conocer el mundo de lo real y elaborar un “real construido” a partir de sus significaciones significativas particulares.

El tema del desarrollo intelectual y cognitivo exige retomar aquellos elementos que nos permitan construir la trama compleja de las interacciones entre aprendizaje, desarrollo y conocimiento. Trama sostenida y atravesada por los contenidos experienciales adquiridos por un sujeto a lo largo de su curso vital y estructurada a partir de los estilos y estrategias de aprendizaje construidos en función de las demandas y oportunidades que se producen en el intercambio con las estructuras socio-culturales.

En los siguientes capítulos se exponen las bases para la comprensión del desarrollo cognitivo e intelectual, asumiendo una posición socio-constructivista-culturalista que se apoya indefectiblemente en el potencial psico-biológico de los sujetos. Posteriormente, se describen las transformaciones del pensamiento y la inteligencia, propiciadas por procesos sociales y afectivos que modulan y estructuran los procesos cognitivos y condicionan su uso ante las demandas y exigencias de adaptación al cambio contextual y personal.

Capítulo 11

BASES COMPRENSIVAS DEL DESARROLLO COGNITIVO E INTELECTUAL

El sujeto en su proceso de aprehensión y captación del mundo realiza una actividad de conocimiento. Esta supone el soporte biológico de una estructura cerebral superior que funciona como el decodificador de todos los estímulos provenientes del exterior y los transforma en impulsos nerviosos, los cuales se constituyen en la energía que pone en movimiento a la estructura cognitiva y desencadena todos los procesos de cognición.

La estructura cognitiva se asienta sobre la materialidad neurocerebral especializada de un SNC -Sistema Nervioso Central- que adapta su organización estructural y su funcionalidad en respuesta a los acontecimientos del medio y a procesos internos de control y autoregulación. La arquitectura del SNC se construye día a día en la experiencia de intercambio comunicacional recíproca entre sujeto-medio-sujeto, y entre, medio-sujeto-medio. El sujeto es un sujeto activo, un agente transformador de los condicionantes a los que está expuesto; y un mediador cultural dentro de un medio social, cultural y ecológico. En tanto agente, el sujeto diseña su propia arquitectura neurocerebral de plasticidad especializada y potencial. Razón por lo cual *“el cerebro de una persona...es una escultura biológica que tiene cualidades únicas, dadas por la impronta en su estructura de una experiencia cultural y subjetiva irrepetible y temporalmente irreversible”*. (Strejilevich, S.,1990).

A través de las herramientas socioculturales que el sujeto aprehende de los contextos en los que se desenvuelve “esculpe” las estructuras cognitivas primarias; conformando, así, un cúmulo de habilidades para captar el mundo, procesarlo y sintetizarlo dentro de la trama de una identidad psicológica particular e histórica, que le permite al sujeto realizar y realizar-se dentro del proceso de subjetivación que lo posiciona frente al estilo y modalidad de gestionar sus experiencias cognitivas. Sin embargo, si bien es el sujeto quien ejerce una influencia activa respecto del aprovechamiento de las herramientas culturales que le proveen los distintos contextos, son éstos quienes brindan las oportunidades para que un sujeto se posicione y sitúe dentro de una configuración social. Es la estructura social quien inscribe la impronta de una “etiqueta social” en término de roles, de estatus y posiciones según sean las condiciones de acceso de un sujeto a un campo simbólico que le provee de los recursos para “diseñar” su arquitectura cognitiva; o bien, le otorga un lugar de

asimetría respecto del acceso a estos recursos y lo sitúa en un lugar de vulnerabilidad.

“Pasamos por períodos de neurodesarrollo que están tanto genética y socialmente determinados, como sometidos a insalvables procesos azarosos. Y es sólo basándose en esto es que nuestros cerebros adquieren las potencialidades que los caracterizan”. (Strejilevich, S., 1990). En estadios tempranos del neurodesarrollo todo sujeto -a excepción de aquellos que por ejemplo reciben como herencia ciertas patologías, o que éstas se presentan debido a ciertos factores inesperados tales como partos prematuros, malnutrición, padres drogodependientes- nace con sobreabundancia de masa neuronal, la cual va disminuyendo su cantidad como condición de los procesos de maduración y crecimiento. “Mucho del proceso que denominamos “maduración psicológica” -y que tanto apreciamos- significa en el ámbito cerebral un literal “sacrificio” de nuestra masa neuronal en pos de adquirir estabilidad y eficiencia en sus conexiones... Podemos las neuronas de nuestros cerebros con el beneficio de un funcionar “psicológico” más afinado y especializado, pero perdemos a cambio parte de la enorme neuroplasticidad de la que gozamos a edades más tempranas” (Strejilevich, S., 1990). De ahí que, aquel sujeto que nace en contextos de vulnerabilidad, más allá de la intención activa y transformadora respecto de la asunción y superación de sus condicionamientos, participa de ciertas desventajas respecto a otro sujeto proveniente de un contexto que le brinde mayores oportunidades para desarrollarse cognitivamente.

Si pensamos que, cada sujeto “diseña” su arquitectura cognitiva estructural y funcionalmente, es necesario reconocer que los “cerebros” de las personas tienen diferencias entre sí respecto de su neuroplasticidad. Entendemos por neuroplasticidad los cambios producidos en la estructura y en la función cognitiva derivada de las propiedades de comunicación que se establecen entre las neuronas y entre las redes neuronales; comunicación sináptica que facilita la actividad neuronal y que acrecienta las arborizaciones dendríticas de las neuronas. De ahí que, a mayor actividad neuronal se producirá mayor número de sinapsis (conexiones nerviosas) y se multiplicarán las posibilidades de transmisión del impulso nervioso; lo que facilitará la recepción, el análisis, el almacenamiento y el procesamiento de la información y la adquisición de cogniciones.

La facultad de cognición -o sea, de conocer- y de desencadenar procesos cognoscitivos -es decir, adquisiciones de conocimiento; o dicho de otra manera, aprehensiones cognoscibles- se transforma en una experiencia de aprendizaje. Aprendizaje que implica una verdadera acción intelectual. Esta acción supone una adaptación de la estructura de conocimiento, luego de que se ha producido la asimilación del material cognoscitivo y la acomodación de la estructura cognitiva previa. De ahí que, las experien-

cias de los sujetos y los aprendizajes que éstos realizan a lo largo de su vida, son los responsables de las diferencias en las condiciones de neuroplasticidad cerebral. Diferencias que son más apreciables en sujetos envejecidos que en los sujetos jóvenes, dado el cúmulo de experiencia derivado del transcurrir en el tiempo vivido. De ahí que, *“el cerebro de una persona envejecida no es la versión deteriorada de un cerebro joven”* (Strejilevich, S., 1990); sino más bien, la “maqueta” resultante de las versiones de los diversos “diseños” arquitectónicos construidos a lo largo del curso vital.

Nuestro posicionamiento se apoya en aquellas concepciones que sostienen que la adquisición de conocimientos y el desarrollo intelectual no se pueden reducir a simples respuestas del sujeto a eventos del entorno, sino que constituyen “interacciones” en los que necesariamente intervienen procesos mentales o formas de organización interna de información o conocimientos. Desde esta perspectiva, la cuestión del desarrollo intelectual y cognitivo implicaría ni más ni menos que la disponibilidad de estructuras y mecanismos de los que depende la posibilidad de aprender. De ahí que, el aprendizaje cumpliría un papel fundamental en la conservación y modificación de las estructuras que le permiten a los sujetos utilizar sus habilidades y destrezas intelectuales y, no menos importante es su papel en los procesos de representación mental. *“El aprendizaje no se reduciría a adquirir respuestas sino que implicaría, a su vez, cierto dominio de mecanismos activos de construcción de nociones o proposiciones significativas y la asimilación de éstas a los propios esquemas o conocimientos previos”* (Riviere, 1987).

A fin de describir, comprender y explicar el desarrollo intelectual y cognitivo retomaremos los aportes piagetianos que postulan que el origen y el desarrollo de la vida cognitiva se constituye en la interacción e interdependencia del sujeto con el objeto de conocimiento. El conocimiento proviene de la acción del sujeto sobre el medio que lo circunda. Piaget sostiene que el desarrollo de la estructura intelectual supone una construcción progresiva que se produce entre el sujeto y su medio. Esta construcción progresiva se articula en “estadios” o “períodos” que suponen un orden de sucesión constante. De ahí que, el desarrollo intelectual se ordene en estadios cuya adquisición constituya una estructura de conjunto que integre los períodos del desarrollo intelectual en construcciones progresivas e incluya los logros de los estadios que le preceden.

Las operaciones mentales derivan de la interacción que se produce entre el sujeto y su entorno. En esta interacción el sujeto incorpora, es decir, asimila a su estructura intelectual y cognitiva los objetos del mundo externo y los transforma en objetos de conocimiento a través de una acción. A partir de esta incorporación de “nuevos” contenidos el sujeto

acomoda su estructura mental que se transforma por la incorporación de estos objetos de conocimiento.

La interacción entre sujeto-medio supone la adaptación, es decir, la adecuación del sujeto a la influencia ejercida por el ambiente, mediante la implementación de una acción necesaria para “asimilar” aquello proveniente del exterior a las estructuras internas del sujeto y, lograr así un estado de “equilibrio” mediante la “acomodación” de la propia estructura a partir de la transformación de las mismas.

La inteligencia es definida como el equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación al que tienden las estructuras. Este equilibrio constituye un mecanismo “regulador” entre la inter-acción que se produce entre el sujeto y el medio; y supone el “mecanismo de compensación” que permite la adaptación compensatoria de las estructuras mentales a las perturbaciones que se producen por las exigencias externas mediante las acciones que realiza el sujeto tendientes a restaurar el desequilibrio producido.

El origen genético de la inteligencia lo constituye la acción. La acción es por sí misma sensorio-motriz y su repetición desemboca en la formación de estructuras internas o esquemas que corresponden a la generalización de dichas acciones. Los esquemas de la acción se coordinan entre sí según unas propiedades que constituyen los elementos de la lógica del sujeto. Al ser aplicado a una nueva situación el esquema recibe de vuelta unas informaciones que le proporcionan un nuevo equilibrio: la acomodación. De ahí que la inteligencia sea el resultado de esta doble acción: la que ejerce el medio sobre el sujeto y la que ejerce el sujeto sobre el medio. A medida que el sujeto va creciendo esta interacción se hace cada vez más completa, el sujeto puede pensar en objetos concretos de la realidad sin la necesidad de que éstos se encuentren presentes. Es decir, puede hablar de la realidad en términos abstractos sin necesidad de observarla directamente.

Esta explicación genética del desarrollo cognitivo nos permite comprender la dimensión estructural y dinámica de la inteligencia y los procesos implicados en la cognición, así como la dialéctica que se establece entre diferentes niveles de acciones. En ese contexto, la teoría psicogenética define a la inteligencia en sentido amplio, como el conjunto de estructuras cognitivas que se conservan por sí mismas que poseen memoria de los esquemas aprehendidos en la interacción del sujeto con el medio. Uno de los aportes significativos de esta corriente es el señalamiento de la interdependencia entre la memoria y los procesos de pensamiento, y de ésta con los procesos afectivos. Esta interdependencia es la que permite la representación de un objeto en ausencia de éste.

Por otra parte, los autores post-piagetanos afirman que el desarrollo intelectual y cognitivo adopta formas muy diversas según el grado de desarrollo de la integridad del sujeto. El sistema de esquemas de un sujeto adulto es infinitamente variado y complejo, ya que incluye esquemas de exploración perceptiva, de acciones verbales y operaciones de equivalencia (conceptos, categorías), de singularidad, de ordenación en serie, etc. (Lieury, 1988). Estas posturas permiten apreciar la heterogeneidad -inter e intrasubjetiva- de los procesos cognitivos, ya que éstos son producto de la exposición a diferentes sistemas de representación provistos por el contexto sociocultural, los cuales son reinterpretados y organizados particularmente por cada sujeto.

La concepción piagetana y pospiagetiana del desarrollo cognitivo nos ofrece una hipótesis compatible con los avances actuales de las neurociencias respecto a las interacciones entre la base neurológica, la actividad cerebral y la arquitectura de la mente. De ahí que se plantee que, si bien, las condiciones que impone el proceso de maduración psicológica supone el “perder” el exceso de células neuronales que poseemos al nacer para “ganar” en especificidad y plasticidad cerebral; con los años, esta acción vulnera nuestra estructura cognitiva -morfológica, estructural y fisiológica-, ya que contamos *“con un menor respaldo neuronal y una capacidad neuroplástica menor que a otras edades”* (Strejilevich, S., 1990). Razón por la cual se hace necesario, el trabajo de estimulación cognitiva tendiente a preservar e incrementar la actividad cognitiva como una táctica de mantenimiento del potencial de aprendizaje en los sujetos envejecientes. La actividad intelectual les permite a los sujetos envejecientes no sólo la adquisición de nuevas informaciones o la reestructuración de las que poseen, sino que ayuda a la toma de conciencia de los procesos mentales (el desarrollo metacognitivo), lo que contribuye al aumento de la eficacia de la autoregulación intelectual.

Por otra parte, partiendo del enfoque socio-histórico del desarrollo intelectual propuesto por Vigotsky rescatamos la influencia que ejerce sobre el funcionamiento psicológico individual los procesos de interacción intersubjetivas. Para este autor, las formas superiores, concientes y voluntarias de la actividad psicológica surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos/simbólicos propios del lenguaje. *“La conciencia no será otra cosa que una trama semántica, una matriz de sentidos, o bien una suerte de diálogo interior que remeda su origen en el habla social, el diálogo”* (Baquero, 2001)

La constitución de los procesos superiores se explica por la interiorización, es decir por el proceso mediante el cual se produce la construcción del plano interior del sujeto, no como una copia, ni como reconstrucción o como una mera introyección de los elementos externos, sino como un

proceso en el que se modifican tanto las estructuras como las funciones psicológicas. Esta reconstrucción se vale del uso de signos y debe ser entendida como un proceso de creación de un espacio interior.

El producto de la interiorización es la adquisición de los procesos intelectuales superiores, cuya característica principal radica en el hecho de que demandan mayor control voluntario y consciente que las formas rudimentarias (adquiridas uniformemente en la cultura primaria) y, que implican un uso descontextualizado de los instrumentos semióticos, de los signos. De esa manera la interiorización requiere de una mediación cultural operada no sólo a través de los símbolos de la cultura, sino de la significación cultural que adquieren los procesos de transmisión que se caracterizan por su carácter contextual, histórico y procesual aunque se manifiesten a las sociedades y a los sujetos como dispositivos naturales y homogéneos. De ahí que, se rescata que la exposición a la adquisición y reactualización de los procesos lingüísticos y semióticos, mediante el aprendizaje de nuevas formas de intercambio del sujeto con los productos culturales contribuye a la conformación y reconstrucción de un “espacio interno” individual y subjetivo que se constituye en la base de nuevos aprendizajes y de autoestimulación para mantener niveles óptimos de funcionamiento cognitivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva socio-constructivista-cultural que hemos adoptado, cualquier tipo de conducta (incluidas las intelectuales) proviene de un intercambio entre el sujeto y el medio exterior y es resultado del *proceso de adaptación, el cual es definido como el equilibrio (inestable) entre los procesos de asimilación y acomodación*. En tal sentido, la inteligencia -en tanto capacidad construida en el proceso evolutivo- no es una capacidad innata sino que es resultado de la complejización de las funciones superiores producida por las demandas cognitivas que genera la interacción entre el sujeto y el medio ambiente.

La asimilación le permite al sujeto incorporar los objetos de conocimiento a su estructura cognitiva, a sus esquemas previos, en un proceso activo mediante el cual el individuo transforma la realidad a la que conoce a través de la acción (mental o material). La acomodación permite al individuo transformar su estructura cognitiva, sus esquemas, para poder incorporar los objetos de la realidad a ella. En el acto de conocimiento hay, por lo tanto un proceso constructivo caracterizado por una doble acción, la del individuo sobre los objetos del entorno y una repercusión del objeto sobre los esquemas del sujeto.

De acuerdo a este planteo la adaptación cognitiva es una equilibración progresiva entre un mecanismo asimilador y un mecanismo acomodador. La adaptación supone el intercambio del organismo con su medio, con la modificación de ambos. El conocimiento es, ante todo, una relación de interdependencia entre el sujeto y el objeto como elementos inseparables. Los objetos sólo pueden ser conocidos a través de los marcos que sirven para su asimilación y así, cualquier constatación exige una estructuración que depende de la actividad estructurante del sujeto.

En el curso vital el desarrollo cognitivo se explica por las transformaciones que experimentan los procesos de equilibrio en la interacción del individuo y el medio, ya sea por cambios producidos en el sujeto, en el entorno, o por las interacciones entre ambos. De ahí que, el desarrollo intelectual y cognitivo no puede entenderse como una cualidad aislada, formal, de los sujetos sino que está interrelacionada y es interdependiente de las características del entorno socio-cultural, de la personalidad, la emocionalidad y las capacidades intelectuales de cada persona.

En definitiva los procesos mentales y las capacidades cognitivas que los posibilitan no se desarrollan en el vacío -por el efecto de la maduración de ciertas funciones biológicas- sino que requieren de la interacción con los objetos de conocimiento, ya sea por su exposición directa a los fenómenos (la exploración y manipulación de/en situaciones reales) o por la mediación de personas e instituciones especializadas.

Durante el curso vital los sujetos requieren para su desarrollo intelectual y cognitivo que el contexto socio-cultural proponga e imponga una serie de recursos y de demandas (oportunidades/desafíos) que promuevan e incentiven el funcionamiento cognitivo, facilitando el uso de las capacidades y destrezas mentales aprehendidas en el curso vital y que se continúan enriqueciendo aun en la vejez. Se deriva de lo anterior que las posibilidades de mantenimiento y/o incremento de las capacidades cognitivas en todas las edades de la vida depende tanto de los recursos intelectuales adquiridos en momentos anteriores del curso vital, como de los medios que se le ofrecen y del deseo del sujeto de apropiarse de algunos de ellos.

Capítulo 12

EL DESARROLLO COGNITIVO A TRAVÉS DEL CURSO VITAL

A continuación describiremos las etapas del desarrollo intelectual y cognitivo y las acciones que en líneas generales los sujetos realizan para diseñar su estructura intelectual y cognitiva; resaltando las interacciones e interdependencias recíprocas entre los procesos de maduración psiconeurol, la actividad cerebral, las acciones de aprendizajes, la adquisición de conocimientos, los procesos afectivos e identitarios y el diseño de la arquitectura mental. Sin que esta generalización signifique reducir la complejidad y heterogeneidad del proceso de constitución de la vida intelectual y cognitiva inter e intraindividual.

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Inteligencia senso-motora (0 a 18/24 meses)

Constituye un tipo de inteligencia práctica que se manifiesta a partir de sensaciones y acciones motrices que tienden a resolver problemas ligados a situaciones concretas. En este período no se ha adquirido la función simbólica, razón por lo cual el sujeto no puede representar el mundo ni a sí mismo a través de conceptos. De ahí que, no pueda evocar un objeto ausente.

En la inteligencia senso-motriz predominan acciones tendientes a asimilar e incorporar información proveniente del exterior a los esquemas intelectuales y cognitivos del infante, quien no ha adquirido la noción de los límites de su cuerpo; razón por lo cual no puede establecer la diferencia entre lo propio y lo ajeno. Las acciones de asimilación se “centran” en el cuerpo del bebé a partir de la coordinación sensoperceptiva, más precisamente de la coordinación visomotora. Entre las conductas de asimilación se observa que el bebé ejercita el reflejo de succión e incorpora el pezón de la mamá como objeto de satisfacción/gratificación. El bebé se apega al seno o al biberón, aun cuando éstos no contengan leche, como una manera de obtener placer en el chupeteo sin realizar en esta acción el esfuerzo de aspirar y de deglutir. Todo aquello que capte la atención del bebé, éste se lo llevará a la boca como un intento de *"absorber al objeto, participar de él, (lo que) implica el placer de "tener", que se confunde para el bebé con el placer de "ser"*". (Dolto, F., 1986). De ahí que, a la acción de succionar la hará extensiva hacia otras partes de su

cuerpo (dedos, manos etc.) y a otros objetos de su entorno inmediato (juguetes, utensilios, etc.). A partir de estas acciones el bebé puede diferenciar el pezón materno de otros objetos de su entorno.

Las acciones de asimilación que realiza el infante van a estar teñidas y mediatizadas por el modelo de inter-acción amorosa que establece con su madre. Este se identificará con su madre e intentará incorporar el mundo que le transmite en su vínculo de inter-cambio.

El desarrollo intelectual y cognitivo es solidario al ensanchamiento de la afectividad del sujeto. Existe una relación indisoluble entre el surgimiento de las funciones intelectuales y el desarrollo afectivo; siendo en los vínculos con otro en donde todo sujeto pone en juego sus capacidades intelecto-cognitivas. De ahí que, en el período senso-motor el bebé realice un trabajo de individuación paulatina respecto del primer objeto amoroso: la madre.

En este proceso de individuación se produce una “descentración” de las acciones de asimilación en donde el bebé se ubica como el propio objeto de conocimiento, separado de los otros. Se produce una “descentralización” de la afectividad primeramente “centrada” sobre sí mismo y sobre su cuerpo hacia la persona del otro. El bebé comienza a reconocer a aquellas personas de su entorno inmediato, asociándolos según sea el grado de cuidado que le propicien. Los otros se constituyen en la fuente de satisfacción/gratificación de sus necesidades; y, por ende, en objetos de conocimiento.

En las relaciones con los objetos se produce un intercambio afectivo e intelecto-cognitivo entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Será la afectividad quien vehiculice los instrumentos de conocimiento que se empleen en ese intercambio.

Hacia los ocho meses el bebé manifiesta angustia cuando la mamá se ausenta. Esta sensación de angustia supone un reconocimiento de otro como objeto localizable en el espacio y constituye el soporte de la adquisición de la “constancia objetal”, es decir, la conservación de una imagen interna del otro que se va independizando de la ocurrencia de la necesidad que se desea satisfacer. Esta acción es la precursora de la adquisición del “esquema del objeto permanente” en donde el bebé busca el objeto desaparecido y a partir del seguimiento de una serie de indicios puede encontrarlo.

Los procesos senso-motores constituyen el inicio de las operaciones mentales y la coordinación de acciones manifestadas mediante movimientos y sensaciones que suponen una gran variedad de relaciones y desplazamientos que mediante rodeos intentan resolver prácticamente una

situación. Por ejemplo, un bebé puede tirar del mantel para alcanzar un objeto que se encuentra a distancia; o bien, luego de haber visto un objeto que se lo ha ocultado ante su mirada bajo un paño, el niño puede tirar el paño a fin de descubrir el objeto escondido.

En el período senso-motor el niño asimila esbozos del lenguaje, gestos y conductas de los otros con quien se vincula por medio de la imitación. La imitación constituye una especie de representación actuada en presencia directa del modelo a copiar; es decir, que la acción imitadora depende absolutamente de la percepción actual.

Al igual que el empleo de ciertos signos verbales son adquiridos en este período intelecto-cognitivo por imitación, la cual se manifiesta mediante balbuceos que se van diferenciando paulatinamente a partir de la expresión de fonemas aislados.

“En este período de la inteligencia no es posible hablar de adquisición de la representación, sino más bien de una pseudo representación pues existe una significación de conjunto en donde los significantes se encuentran indiferenciados en sus significados”. (Salgado, C. y Cibele, J., 1996). Un significante indiferenciado no es ni un símbolo ni un signo sino un indicio o aspecto. De ahí que, los rodeos que procede de este período de la inteligencia coordina acciones en base al seguimiento de indicios. Razón por lo cual no puede hablarse de que los procesos senso-motores adquieran el estatus de pensamiento pues no existe una representación significada.

No obstante, desde una perspectiva psicodinámica, se sabe muy poco acerca de los procesos cognitivos vinculados a la fase sensomotora primera; infiriéndose la actividad mental del infante de las experiencias aportadas en el análisis de casos clínicos. Françoise Dolto (1986) sostiene que la actividad mental de esta época de la vida es similar a la actividad que se realiza en los sueños y que se manifiesta como *"pseudoalucinaciones"* en donde el infante parece percibir la presencia del objeto de amor (la madre) y le dirige alguna acción destinada a captar su atención. *"Los lactantes de pocos días cuando tienen hambre lloran y abren la boca estirándola de lado, como para alcanzar el seno; esto parece ser una alucinación táctil. Los lactantes mayores, cuando están saciados y se creen solos en su habitación, a veces sonríen y hasta estallan en risas batiendo el aire con sus bracillos, como lo hacen cuando ven aproximarse a su madre para tomarlos y acariciarlos"*.

Pensamiento pre-conceptual y simbólico (2 a 4 años)

Hacia el año y medio y los dos años se producen tres eventos que amplían el universo intelectual y cognitivo del infante; entre los que se

ubicar: el destete, la marcha y la adquisición sistemática del lenguaje.

El destete se produce porque el infante va adquiriendo la dentición y con ella pone en juego la iniciativa de reconocer los objetos de la realidad a partir de llevarlos a su boca para morderlos y; mediante la marcha ampliará las posibilidades de recorrer el espacio en busca de explorar e incorporar a su experiencia la perspectiva de alcanzar con mayor facilidad los objetos de su mundo circundante. De esta manera, el bebé comenzará activamente a inter-cambiar con el mundo exterior y esta inter-acción estará mediatizada por cierto impulso agresivo; *"morderá todo lo que tenga en la boca, los objetos y también el seno, si todavía mama de su madre,... la manera en que lo permita o no el objeto de amor es de primerísima importancia, hasta el punto que de ello depende el aprendizaje de la lengua materna"* (Dolto, F., 1986).

Los tres acontecimientos (el destete, la marcha y la adquisición del lenguaje) se influyen mutuamente porque permiten al niño realizar un proceso de "individuación" y diferenciación de los vínculos simbióticos con la madre que le permite explorar el mundo y a sí mismo desde una perspectiva nueva: "la representación".

La "representación" constituye una propiedad del lenguaje que permite hacer presente un objeto que se encuentra ausente mediante el empleo de significantes diferenciados distinto de los objetos reales significados.

La prohibición del adulto respecto de hacer daño con sus mordiscos representa la puesta de límites a los impulsos agresivos del infante y se constituye en una de las primeras re-presentaciones que estructuran y dan orden a la vida afectiva del sujeto. La prohibición sujeta al infante a un "orden normativo" estructurado y, cuya transgresión le hace susceptible de obtener un castigo. De esta manera, el lenguaje se introduce en los esquemas intelecto-cognitivos del infante mediante la lengua materna como una estructura normativa que organiza los inter-cambios e inter-acciones entre el Yo y los otros.

La adquisición del lenguaje permite a la representación naciente sentar sus bases sobre el proceso de comunicación. La comunicación se constituye en el vehículo que permite expresar en un producto cognitivo aquel proceso que se ha seguido para realizar una acción de conocimiento. De ahí que, *"toda actividad cognoscitiva consista en vincular significaciones, y toda significación supone una relación entre un significante y una realidad significada"* (Salgado, C. y Cibele, J., 1996). De esta manera, el adulto mediante la restricción de la expresión indiscriminada de los impulsos agresivos, le brinda al niño la significación que liga la educabilidad de lo instintivo a la subordinación de una disciplina social.

Sin embargo, es necesario que el adulto permita al niño expresar sus impulsos agresivos en objetos que puedan ser chupados y mordidos sin riesgo ni peligro de causarles daño. La educación socializadora deberá permitir al niño encontrar "sustitutos simbólicos" en los cuales pueda expresar y canalizar sus impulsos primitivos. En lo que *"respecta a su educación muscular habrá que reservarle horas cotidianas en las que, sin coerción de los padres, (el niño) pueda jugar tan brutal y ruidosamente como le plazca"*. (Dolto, F., 1986).

El despliegue de la actividad cognitiva y el empleo de las capacidades intelectuales dependerá en gran medida de las oportunidades y desafíos que el/los adulto/s encargados de efectivizar la función socializadora le provea/n al niño. *"El niño no renuncia a un placer si no a cambio de otro"* (Dolto, F., 1986), es decir, que requiere "sustituir" un placer por otro y acatar una restricción a cambio de conseguir un "nuevo" permiso. Uno de los mecanismos implicados en el proceso de "sustitución simbólica" lo constituye la imitación a partir de la identificación; es decir, la posibilidad de parecerse al objeto amado. El niño tenderá a imitar los gestos y las palabras de los adultos significativos, sin que ésto signifique que pueda participar de su modo de pensar y de sentir. Razón por lo cual, el niño deberá apropiarse de objetos sustitutos en los que desplazar su afectividad.

Hacia los dos años el niño comienza a aprender sistemáticamente a hablar y, para ello comienza utilizando frases simples que se van complejizando hasta llegar a la emisión de oraciones que se expresan verbalmente. La expresión verbal del niño obedece a la asimilación e incorporación de signos construidos socialmente para designar y nombrar objetos cuya existencia es externa al sujeto.

El lenguaje, mediante la función semiótica, se vale de herramientas básicas: los signos y los símbolos. Los signos constituyen el aspecto objetivo, arbitrario y colectivo construido por el entorno a fin de posibilitar el entendimiento en la comunicación. El sistema de signos son adquiridos por el sujeto como modelos externos que debe imitar para utilizarlos en sus significados colectivos. En tanto que, los símbolos suponen una creación individual, subjetiva y elaborada a partir de los intereses del sujeto.

De acuerdo a la ubicación del sujeto respecto del signo y del símbolo se puede establecer la diferencia entre significado y significante. El acto de conocimiento exige que el sujeto exprese su significación respecto de la realidad significada de acuerdo a la interpretación subjetiva que de ella establezca, es decir, de acuerdo a sus significantes particulares.

La representación le permitirá al sujeto construir significantes diferenciados que le posibilite evocar objetos de la realidad. El pensamien-

to nace de la diferenciación de los significantes y los significados y sienta sus bases sobre la invención de símbolos y el aprendizaje de signos. *“El lenguaje se aprende por imitación de signos hechos, mientras que la imitación de las formas proporciona la materia significativa del simbolismo individual. A partir de la adquisición de la función simbólica se da la aparición simultánea de la imitación representativa; del juego simbólico; de la representación imaginada y del pensamiento verbal”* (Salgado, C. y Cibele, J., 1996).

Cuanto más pequeño es el niño más ineficiente le resultará el sistema de signos colectivos; por ello, acudirá a la construcción de símbolos individuales para expresar lo que le acontece internamente y comunicar el producto de sus aprendizajes. De ahí que, acuda al juego simbólico para re-presentar las imágenes internalizadas que son producto de los intercambios realizados entre el niño y su entorno.

En esta edad, aproximadamente, el niño se aferrará a diversos objetos materiales a los cuales considera de su propiedad y cuyo uso le compete exclusivamente; nadie podrá "tocar" sus propiedades pues sólo él tiene derecho a apretarlos, destruirlos o tirarlos. Además disfrutará realizando pasteles de barro, realizando juegos con agua como una manera de "sustituir simbólicamente" el placer que le produce retener/expulsar sus esfínteres. A partir de las acciones que realiza en pos de aprender a controlar las evacuaciones de sus excrementos, el niño se vuelve más activo en sus procesos de inter-cambio adquiriendo mayor seguridad en sus inter-acciones con el medio; predominando en ellas un componente agresivo. El niño se manifiesta *"gritón, brutal, agresivo con objetos y no sólo con aquellos que están a su alcance, sino aquellos que agarra y que desgarrar, golpea, tira por tierra, como si encontrara un placer malicioso en ello, acentuado por lo demás desde que se da cuenta de que esto puede molestar al adulto en mayor o menor medida"* (Dolto, F., 1986).

Hacia el tercer año, el niño manifiesta una exaltada curiosidad acerca de dónde provienen los niños; este interés es despertado a veces por la llegada de un hermanito, o bien, porque la mamá de un compañero de juego está embarazada.

Los procesos cognitivos e intelectuales se encuentran orientados por la ambivalencia afectiva que experimenta el niño respecto de quién tiene el "poder"; si él o el adulto. Ambivalencia que se manifestará en conductas que oscilan entre la consecución de sus "caprichos" y la obediencia de la voluntad del adulto. Razón por lo cual, su pensamiento estará subordinado a la comprensión que realice acerca de las inter-acciones con los otros, en términos de bueno-malo, lindo-feo. *"Los objetos que se oponen a su voluntad son "malos" y les pega; y está en pleito permanente con ellos y*

con todo lo que se les parece o les está asociado. Pero cuando su voluntad se opone a la del adulto, no lo puede golpear o, en todo caso si es "malo", es castigado y (se imagina que) pierde su amistad. Es la moral de lo Bello y lo Feo". (Dolto, F., 1986).

El pensamiento pre-conceptual es anterior a la aprehensión del concepto y supone la emergencia de simbolismos provenientes de una imitación diferida; es decir, aquella copia del objeto que se realiza en ausencia de éste constituyéndose en un significante diferenciado y en una imagen mental que se transforma en el símbolo o significante que el pensamiento aplica a significados diversos.

Los pre-conceptos constituyen aquellas primeras nociones que el niño liga a los signos verbales cuyo uso adquiere. La característica del pensamiento pre-conceptual y simbólico es que se detiene a mitad de camino entre la generalidad del concepto y la individualidad del símbolo. De ahí que, un niño de 2-3 años dirá indiferenciadamente "el" auto o "los" autos, pues no maneja las clases generales ni la noción del objeto individual.

El pensamiento pre-conceptual apela a la imagen del símbolo y no tanto a la idea del concepto. De ahí que, queda a mitad de camino entre el esquema sensoriomotor y el concepto. Este tipo de pensamiento utiliza como método de razonamiento la "transducción" que procede por analogías inmediatas. El pensamiento se asienta sobre un esquema dualista derivado de un conocimiento aprehendido por el niño respecto de una situación que identifica como conocida; de ahí que, *"toda mujer es una mamá; buena-mala. Toda mujer mayor es una abuelita, buena-mala, grande-pequeña. He ahí cómo procede su exploración comparativa.* (Dolto, F., 1986).

El pensamiento intuitivo (4 a 7 años)

Hacia los cuatro años el niño manifiesta una irrupción compulsiva de "porqués". El niño quiere saber el por qué de todo y, especialmente, acerca de las diferencias sexuales; ya que el mundo de los adultos introduce los requerimientos de lo que se espera culturalmente de un varón o de una mujer. Esto se aprecia a través de los mandatos maternos/paternos que se manifiesta en expresiones tales como *"...eso no se hace...los/as nenes/as no hacen eso...eso es cosa de nene/a".*

El niño varón advierte que los chicos orinan de pie, mientras que las chicas no. Sabe que los nenes tienen "algo" entre las piernas que las niñas no tienen pero fantasean con que el pene en las niñas es más pequeño y que en algún momento le crecerá. Esto se debe a que su pensamiento está influenciado por la comparación y la analogía; nada puede concebir si no

es mirando, comparando y relacionando con algún objeto o situación; en el caso de las diferencias sexuales relaciona a las niñas consigo mismo y no puede concebir que la mamá que le proveyó del pene no pueda ella tenerlo.

Desde los cuatro a los siete años la inteligencia se mantiene constantemente en estado pre-lógico. Esta inteligencia suplanta las operaciones incompletas por una forma casi simbólica de pensamiento constituida por el razonamiento intuitivo, el cual controla los juicios por medio de regulaciones intuitivas semejantes en el plano de la representación a lo que son las regulaciones perceptivas en el plano sensomotor.

Por ejemplo, si a un niño se le presenta dos vasos A y A' de formas y dimensiones iguales, y se le pide que los llene con igual cantidad de bolitas; luego se deja a A como vaso testigo y se traspara el contenido de A' a B que es de forma diferente. Finalmente se le pregunta al niño si ha variado el número de bolitas. Los niños de 4-5 años dirán que ha variado la cantidad de bolitas. Las razones del error se deben a que el razonamiento no ha adquirido la conservación del todo y se encuentra ligado al orden de lo perceptivo.

El pensamiento intuitivo lleva a un rudimento de lógica en donde existen configuraciones de conjunto que se manifiestan bajo la forma de regulaciones representativas que no constituyen aun operaciones. En el ejemplo anterior, el niño dice que existe mayor cantidad de bolitas en B que en A porque el nivel de bolitas en el vaso ha “subido”; esto se debe a que el sujeto “centra” su atención en las relaciones entre las alturas de B y A, en tanto descuida la relación entre sus amplitudes. Si pedimos al niño que trasvase el contenido de B en C o D, cuyas formas son más delgadas y altas que B, el niño dirá que existe menor cantidad de bolitas porque los vasos son más estrechos. Se produce así una corrección del razonamiento que se apoya en la “centración” de la atención sobre la altura por una “descentración” de la atención sobre la amplitud. Este tipo de razonamiento se asienta sobre la “centración” de la atención en un solo tipo de relación, por ello constituye una “*intuición simple*”.

Sin embargo, el pensamiento intuitivo puede progresar a una forma más compleja de razonamiento caracterizado por la posibilidad de atender a dos o más relaciones a la vez, por ejemplo, la altura y la amplitud. Esto es lo que se denomina “*intuición articulada*”.

La “*intuición articulada*” constituye una pseudo-operación, pues la idea de conservación de conjunto permanece estable en tanto dura la correspondencia óptica. Es decir, que si se varía el orden de los vasos el niño dudará de su respuesta pues no existe la posibilidad de deducción a partir de la conservación de conjunto; sino que este tipo de pensamiento se

autocorrige según relaciones intuitivas asentadas en la percepción.

El pensamiento intuitivo supone un progreso sobre el pensamiento preconceptual, pues este último acciona sobre figuras simples, en tanto que la intuición alcanza la configuración de conjunto, pero siempre ligada a la percepción. Razón por lo cual, el pensamiento intuitivo es irreversible y rígido en la medida en que requiere de la presencia material del objeto para dar cuenta de sus relaciones.

El razonamiento intuitivo progresa en sus articulaciones, las cuales se manifiestan en el manejo del espacio y del tiempo. Por ejemplo, si se pasan por un alambre tres bolitas de diferentes colores A, B y C y se rota el alambre de derecha a izquierda pidiendo al niño -antes de realizar la rotación del alambre- la secuencia de las bolitas a partir de sus extremos. El resultado de la experiencia será que los niños de 4-5 años pueden prever la secuencia que va de A, B, C; mientras que no pueden hacerlo con el orden inverso, en tanto cuando pueden ejecutar empíricamente la prueba comprueban la secuencia que va de C, B A. Luego de haber comprobado visualmente ambas secuencias de las bolitas ABC y CBA, los niños de esta edad suelen imaginar que como le ha tocado el turno en el extremo del alambre a A y a C también tendrá su oportunidad B de aparecer en el extremo. Esto se debe a que el razonamiento intuitivo está regulado por la percepción y no existe la deducción que “entre” A y C se encuentra B; es decir, que no se ha adquirido la noción de invariancia de posición “entre”, la que se adquiere alrededor de los siete años.

La anticipación sobre los movimientos delante/atrás y derecha/izquierda se adquieren poco a poco a partir de la regulación de intuiciones articuladas a partir de los 7-8 años.

Respecto de la idea del tiempo el niño mediante el razonamiento intuitivo está ligado al movimiento de los objetos. Por ejemplo, si se realiza una prueba en donde se lanzan dos bolitas desde un mismo punto de partida A y ambas siguen su trayectoria llegando a diferentes puntos B y B' un niño de 4-5 años puede admitir la simultaneidad de las salidas pero no así la de las llegadas. En casos que los puntos de llegada B y B' se realicen en tiempos diferidos, el niño interpretará el "antes" y el "después" en relación al espacio asimilando: el antes a lo “cerca” y el después a lo “lejos”. Lo mismo ocurre respecto de la duración del tiempo, el niño asimila la duración a la idea de velocidad del movimiento del objeto, es decir que más rápido equivale a más tiempo y, viceversa.

Respecto a la edad cronológica el niño razona que un sujeto que ha nacido antes que otro no significa que sea mayor, lo que no excluye la posibilidad de que lo alcance en edad.

Desde una perspectiva psicoafectiva, cuanto mayor se hace el niño la mamá irá permitiendo la independencia del mismo y retirará materialmente su presencia para ocuparse de otras tareas. El niño reclamará la presencia materna, la buscará en todo momento e intentará que su atención se centre sobre él; le escribirá cartitas, le hará regalos de dibujos u otras producciones realizadas por él mismo. Todas estas acciones están destinadas a expresar la fascinación y el amor que el niño/a siente respecto de su madre. Sin embargo, la mamá no siempre estará disponible en el momento en que el niño/a lo requiera y, en variadas ocasiones, le dirá: *"en este momento no puedo...estoy ocupada...más tarde estaré contigo, cuando termine de hacer esto..."*. Ante esta negativa por parte de la mamá de satisfacer inmediatamente sus necesidades, el niño preguntará ¿por qué? *"para poderte dar de comer -responde la madre-, para hacer la casa, para que papá esté contento; vete a jugar. El niño obedece llevándose lo que puede de su madre: sus palabras, que repite para sí mismo, a menudo en voz alta. O bien se queda ahí quietecito, "bueno", mirándola"*. (Dolto, F., 1986).

En esta inter-acción de la madre con el niño/a, éste/a amplía la noción de tiempo. Hasta hace poco el niño/a no podía esperar y requería de una manera inmediata la satisfacción de sus necesidades, reaccionando de una manera caprichosa y rabiosa ante el incumplimiento de sus pedidos. La idea del tiempo estaba asociada a lo inmediato, al momento presente. En tanto que en la promesa por parte del adulto de que "enseguida"/ "luego" realizará lo que el niño solicita; éste ligará la expectativa de la espera a un tiempo próximo, lejano. Sin embargo, la noción de futuro no será comprendida de inmediato; el niño no discriminará entre "mañana", "la semana que viene" o el año próximo". *"Será más tarde aun cuando cobrará noción del pasado, traducido en fórmulas como "una vez" y "ayer", que se aplican tanto al pasado inmediato como a los días más remotos del presente para atrás, y que por este hecho se confunden con sus fantasías"*. (Dolto, F., 1986).

Por otra parte, mientras el niño/a espera a que la mamá concluya con sus tareas para que pueda ocuparse de lo que él necesita aprehende a observar toda actividad que ésta realiza. *"El niño aprende a observar los numerosos motivos y los actos del adulto. Se da cuenta de que un objeto tiene muchos usos y desarrolla así en él mismo la necesidad de generalización basada en la búsqueda de las numerosas motivaciones ligadas a un mismo objeto"* (Dolto, F., 1986). Surge el interés por aprehender el "para qué" de las acciones y descubre la función de los objetos más allá del interés que éstos tengan para sí mismo. *"Por ejemplo, el fuego y todo lo que era caliente "quemaba" y era "malo", motivo de fuga. Ahora "el fuego es para calentar" y calentar es "agradable cuando*

hace frío" y es necesario para hacer la comida", etc." (Dolto, F., 1986).

El descubrimiento del "para qué sirven" los objetos y las acciones, le permite al niño/a ampliar las perspectivas del "por qué" de las acciones. A partir de este momento, el pensamiento del niño/a podrá asociar las intenciones y motivos de las acciones con los "para qué" de la utilidad de los objetos. Por ejemplo, antes para alcanzar algún objeto que se encontraba fuera de su alcance solicitaba ayuda a un adulto; ahora buscará algún objeto que le sirva para aumentar su altura porque desea tomar sin ayuda ese objeto. El reconocimiento del interés o el motivo de alguna acción se asociará a las ganas y a la ambición por la consecución de lo que desea. *"Las ganas de hacer "como los mayores" engendran la ambición de suplir su inferioridad por el rodeo de la exploración práctica de sus conocimientos. Sin duda alguna está ahí la base afectiva del interés cada vez mayor que el niño mostrará por aprender y conocer y su valoración creciente del "Saber"".(Dolto, F., 1986).*

En su ambición por "saber" el niño observa todo y pregunta acerca de la causalidad de la existencia de los acontecimientos; es así que, otro descubrimiento de esta edad está relacionado a la idea de la muerte. El niño/a al observar a los animales inmóviles pregunta el "por qué están inmóviles" a lo que el adulto responde "porque está muerto"; entonces indaga al adulto respecto del "por qué" se produce la muerte, a lo cual éste responde "porque era viejo" "porque alguien lo mató" "porque todo lo que vive puede morir". El niño/a asocia a la muerte con la inmovilidad y juega a matar. Matar es inmovilizar, es reducir lo que se encuentra en movimiento a la inmovilidad.

Por ello es necesario que el adulto no imponga al niño de modo inflexible la inmovilidad corporal total o parcial o el silencio absoluto; pues ésta es *"experimentada como una mutilación dinámica...charlar es signo de una actividad mental fisiológicamente sana para todo niño de menos de 7 años. Su concentración intelectual en una tarea escolar o lúdica, sin ruido, movimientos concomitantes y expresiones habladas, son signos de desvitalización enfermiza"* (Dolto, F., 1986). Todo entrenamiento tendiente a la adquisición de concentración mental debe proponer actividades que para su resolución impliquen esfuerzos de complejidad progresiva y que se alternen con momentos de relajación motora y ruidosa; de lo contrario, en lugar de favorecer el despliegue de lo cognitivo e intelectual lo obstaculizará.

"En cuanto al sentido real de la muerte, le será preciso ver morir a un animal o a un ser amado para captar el sentimiento de la ausencia sin retorno, de la pérdida definitiva del objeto. Que el adulto tampoco pueda impedir la muerte, o resucitar algo que murió, como no puede arreglar

tantas otras cosas, es algo que remite al niño al misterio del nacimiento".(Dolto, F.; 1986).

Este momento de la vida cognitiva e intelectual coincide psicoafectivamente con el despliegue del complejo de Edipo definido como un *"conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño/a experimenta respecto a sus padres"* (Laplanche, J, y Pontalis, J.; 1981); deseos amorosos respecto al padre del sexo opuesto y la emergencia de una rivalidad hostil hacia el padre del mismo sexo, pues compite por las atenciones amorosas propiciadas por el progenitor a quien se orienta los deseos amorosos. El niño aprehende que la mamá tiene otros intereses afectivos que captan su atención y debido a éstos ya no satisface de manera inmediata sus demandas ni reclamos. Entre los intereses afectivos se encuentra la figura paterna quien dentro del discurso materno circula como quien autoriza, reprende y sanciona aquellas conductas inadecuadas realizadas por el niño. Esto se evidencia en frases como "vas a ver cuando venga papá" "hay que pedirle permiso a papá" "papá se va a enojar mucho". El niño registra la figura paterna como aquel personaje portador de fuerza pues es quien realiza las tareas pesadas y quien reclama a mamá que lo atienda. Emergen celos desmedidos hacia el progenitor del mismo sexo y, también, hacia "rivales suplementarios" como lo son los hermanos; y el despliegue de acciones destinadas a agrandar y captar la atención del padre deseado. De esta manera el niño le hará grandes declaraciones de amor a su madre, le hará grandes promesas que cumplirá cuando sea grande; en tanto que la niña se comportará complaciente, afectiva, seductora, coqueta respecto a su padre.

El complejo de Edipo frustra al niño/a en los esfuerzos por ganar el lugar de su rival y le despierta la curiosidad de saber *"¿qué hacen estas dos personas mayores juntas?"*; pregunta que intenta responder a través de la realización de acciones que tienden a espiar las actitudes, gestos y conversaciones que realizan los padres entre sí. Se abre aquí, otro interrogante *"¿qué papel tiene el padre en la concepción de los niños?"*; interrogante que no siempre es aclarado por los adultos.

El complejo de Edipo alcanza su máximo despliegue hacia los seis años, en donde el niño/a comenzará a abandonar su rivalidad con el progenitor del mismo sexo y sustituirá la frustración que le ha producido el fracaso de suplantar el lugar del padre rival, mediante el reconocimiento de que "mamá es de papá" y "papá es de mamá" y cuando sea grande podrá tener alguien para sí. De esta manera el niño/a respectivamente, incorpora el aprendizaje de aspectos admirados del progenitor del mismo sexo; y con ello, asimila las valoraciones socioculturales de lo que se espera de un varón y de una mujer. Aspectos que se ensayan y evidencian en el juego infantil, en donde es muy común ver a los niños jugar "al papá

y a la mamá" y representar lúdicamente el rol según las características de género; además, *"la niña juega a las comiditas, a las muñecas, acostándolas, cuidándolas, acunándolas, vistiéndolas, etc., mientras que el niño se entrega a todo los juegos agresivos, juega al déspota, le gusta dar miedo y ordenar"*. (Dolto, F., 1986). De este modo, el interés por conseguir la atención del progenitor deseado se desplaza hacia la adquisición de otros saberes hacia los cuales orienta su atención y realiza un esfuerzo para aprehenderlos.

En síntesis, la intuición supone una forma de pensamiento que utiliza el simbolismo de la representación pero siempre ligada a la percepción; es decir, que supone un esquema de acción interiorizado que guarda relación directa con la percepción de lo real. De ahí que, no sea reversible pues se encuentra "centrado" en alguna relación del objeto que corresponde con el foco percibido. Sin embargo, el razonamiento intuitivo evoluciona a partir de regulaciones de intuiciones articuladas que permiten considerar simultáneamente la coordinación de varias relaciones de cualidades de los objetos. Las intuiciones articuladas preparan el camino hacia la reversibilidad del pensamiento mediante las operaciones que permiten la conservación del conjunto a partir de la coordinación de diferentes puntos de vista.

El pensamiento concreto. (8 a 11 años)

En este período del pensamiento el niño/a está entrenado dentro de las pautas de socialización secundaria; razón por lo cual su actividad cognitiva le exige coordinar diversas modalidades de socialización (la recibida en su familia, la impartida por la institución escolar y la que observa en sus amigos/compañeros de actividad). Coordinar diferentes miradas acerca de la realidad amplía las perspectivas de intereses, interrogantes y elaboración de teorías por parte del niño/a.

El niño/a orienta su actividad intelectual y su energía a la adquisición de los conocimientos necesarios para desenvolverse en los diversos intercambios con los otros.

Desde una perspectiva psicoafectiva, *"la represión del interés sexual erótico va a permitir a la personalidad liberada desplegar toda su actividad ... en la conquista del mundo exterior, como caja de resonancia abierta a todos los sonidos, como vela abierta a todos los vientos, como placa sensible a todos los colores...Es el aspecto cultural de la fase de latencia, fase no solamente pasiva, sino activa, puesto que implicará la síntesis de los elementos así recibidos y su integración al conjunto de la personalidad irreversiblemente marcada por el sello de su pertenencia al grupo masculino o femenino de la humanidad"*. (Dolto, F., 1986).

Las operaciones concretas marcan el inicio de la reversibilidad del pensamiento a partir de la acción “descentrada” que integra diferentes relaciones del objeto y coordina diversos puntos de vista del sujeto.

La característica de este período de la inteligencia es la adquisición de la conservación de conjunto, lo que posibilita el acceso a la “agrupación” de clases y de relaciones de manera simultánea a partir de sus equivalencias y diferencias. A partir de este razonamiento si retomamos el ejemplo del trasvasamiento de bolitas de un vaso A a B de forma y altura diferente. El niño concluirá que no se ha quitado ni agregado bolita alguna, razón por la cual el número de bolitas permanece constante; o bien, que el ancho perdido en el vaso A ha quedado compensado por la altura del vaso B. Esta respuesta es posible porque el pensamiento ha adquirido la reversibilidad del equilibrio móvil, el cual permite realizar las siguientes acciones de forma simultánea:

- a) Dos acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola.
- b) Un mismo punto puede alcanzarse a partir de caminos diferentes.
- c) El retorno al punto de partida permite encontrar a éste idéntico a sí mismo.
- d) La realización de una misma acción no agrega nada a sí misma, sino que constituye una nueva acción con efecto acumulativo.

La reversibilidad del equilibrio móvil supone la coordinación sistemática de acciones a partir del seguimiento de todos los rodeos posibles. De ahí que, *“la agrupación realiza así el equilibrio entre la asimilación de las cosas a la acción del sujeto y la acomodación de los esquemas subjetivos a las manifestaciones de las cosas”* (Salgado, C. y Cibeles, J., 1996).

Las acciones concretas permiten al niño razonamientos respecto al orden de sucesión espacial (lejos, cerca) que se complejizan en intervalos o distancias respecto a la conservación de longitudes o superficies (aquí/cerca; allá/lejos; allí/próximo); nociones ligadas a agrupaciones espaciotemporales y de conservación de la sustancia material del objeto en cuanto a forma, dimensión y peso que no se pueden generalizar a objetos que se encuentran fuera del campo de percepción actual. De ahí que, las operaciones concretas se encuentran mediadas por acciones concretas ligadas a los esquemas senso-perceptivos.

El pensamiento formal (11/12 años)

Las investigaciones confirman que durante la pubertad/adolescencia los sujetos experimentan una variedad de cambios en su funcionamiento intelectual e indican que tales cambios conforman un verdadero proceso de

desarrollo cognitivo. En este estadio se produce un conjunto de procesos intelectuales y cognitivos mediante los cuales los adolescentes van ganando en conocimiento; se incrementan y complejizan sus habilidades para comprender, pensar y percibir el mundo; y aprenden a utilizar esas habilidades para resolver los problemas cotidianos que supone el proceso de adaptación evolutiva que realizan.

Piaget sostuvo la existencia de un estadio con características específicas a partir de los 11-12 años, en el que se observa una transformación cualitativa en el funcionamiento intelectual del púber. Esta transformación se caracteriza por el uso incipiente de procedimientos formales alrededor de los 11-12 años, los que mejoran paulatinamente hasta los 15-17 años y que, en buena parte de los casos, llegan a ser plenamente sistemáticos y eficaces hacia los 20 años.

En la adolescencia el sujeto tiene que enfrentar en forma progresiva diferentes problemas referidos a la imagen corporal; a la búsqueda de la identidad; y conflictos ligados a la asunción de roles sociales y la adopción de un sistema de valores. El adolescente se ve enfrentado a abandonar su cuerpo infantil, su rol de niño y su dependencia de los padres de la infancia, por lo cual el panorama de la realidad externa se le presenta hostil y frustrante. Ante la impotencia que esto le ocasiona recurre al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar. Así, el uso de la intelectualización y de la fantasía como mecanismos defensivos para disminuir la angustia que le produce el ingresar a una incipiente vida adulta, serían las características principales que asume la dinámica del pensamiento adolescente. Esta dinámica es posible por los cambios estructurales que se presentan en el sistema cognitivo, particularmente por el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento. Como sostiene Carretero (1985), *"la adquisición de las operaciones formales es una condición necesaria pero no suficiente para lograr un desarrollo adecuado de la identidad personal. Para conseguir logros en el ámbito socioafectivo son necesarios pero no suficientes determinados requisitos cognitivos"*.

El adolescente puede comprender y afrontar sus conflictos gracias a las características que asume el pensamiento en este ciclo evolutivo. El comienzo de la adolescencia supone la utilización de un pensamiento abstracto a partir del cual el sujeto empieza a reflexionar sobre sí mismo y a elaborar sus propias teorías y sistemas de creencias referidas a diferentes ámbitos de la vida. El pensamiento formal supone un razonamiento reflexivo que opera sobre acciones interiorizadas que han alcanzado el rango de reversibles; es decir, el pensamiento reflexiona sobre sí mismo.

Los adolescentes desarrollan la habilidad para pensar acerca de su pro-

pio pensamiento. Mediante el ejercicio de una actividad intelectual introspectiva pueden reflexionar acerca de lo que conocen y de cómo conocen. En términos cognitivos diríamos que desarrollan la meta-cognición y la regulación de sus propios procesos de pensamiento.

Este período de la inteligencia se encuentra estrechamente ligado al ejercicio manifiesto de la comunicación verbal. Las operaciones proposicionales se nutren del sistema de códigos lingüísticos provistos por el lenguaje, sin que ésto signifique que en el lenguaje se transmitan las estructuras intelecto cognitivas construidas previamente en el sistema lingüístico. Las estructuras intelecto cognitivas se elaboran a partir de acciones que se interiorizan y cuyo proceso es facilitado mediante la transmisión verbal de información adecuada, elaborada predeterminadamente por las sociedades a partir de un sistema de instrumentos que permitan aprender sistema de relaciones, clasificaciones y significados que ordenan el pensamiento y la cognición. De ahí que, *“el lenguaje actúa, antes que por transmisión de estructuras completamente hechas, por una especie de educación del pensamiento o del razonamiento debida a las condiciones de la comunicación y a la precorrección de los errores que pueden producirse entre la codificación y la decodificación. Por consiguiente, podría concebirse la acción formadora del lenguaje sobre las operaciones...como la prolongación de la coordinación de las acciones sociales (que facilitan) el proceso equilibrador en el campo de la coordinación de las acciones en general”* (Salgado, C. y Cibebe, J., 1996).

El pensamiento formal se desprende de lo concreto y toma en cuenta “lo posible”, generando enunciados o hipótesis que den cuenta de realidades referentes a un espacio y tiempo que excedan el aquí y ahora.

En la adolescencia se produce la conquista del pensamiento abstracto. Este es posible por un nuevo uso de la abstracción reflexionante. Mediante esta capacidad cognitiva el sujeto extrae información de las acciones o de las operaciones ejercidas sobre los objetos y, a partir de ellas, realiza generalizaciones o establece leyes sobre los fenómenos. La abstracción reflexionante permite dos procesos. Por un lado posibilita la elaboración de conceptos más abstractos (ya que puede captar los aspectos esenciales, constitutivos, de los objetos) y por otro, facilita la reorganización y coordinación de esta nueva conceptualización con lo que posee el sujeto. Dicho de otro modo, mediante la abstracción reflexionante el sujeto puede elaborar un pensamiento basado en conceptos abstractos y, a la vez, integrar esos conceptos en una estructura cognitiva más amplia y compleja.

Uno de los principales efectos que produce la adquisición del pensamiento abstracto es que el adolescente comienza a desarrollar argumentaciones que poseen carácter proposicional. Es decir puede efectuar

juicios sobre las cosas que conoce y también sobre sus propios juicios. Además, el adolescente comienza a utilizar un conjunto de símbolos para los símbolos, razón por la que puede aprender distintas notaciones científicas, aprende a hacer un uso más complejo del lenguaje porque puede dominar las reglas sintácticas y puede comprender funciones matemáticas complejas. En todos estos casos, la posibilidad de dominar los sistemas simbólicos le permite descubrir que éstos pueden tener múltiples significados y pueden ser combinados entre sí.

En la adolescencia acontecen cambios en el pensamiento lógico; cambios que modifican el modo de elaborar explicaciones causales sobre la realidad. Los adolescentes con operaciones formales son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de sistematizar sus ideas y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. También mediante el razonamiento deductivo los jóvenes pueden examinar sus teorías, utilizando para ello las herramientas del análisis lógico y de la observación y experimentación metódica.

Los adolescentes que adquieren el pensamiento formal presentan también particularidades en la resolución de problemas. Para resolver cualquier problema los sujetos invocan todas las situaciones posibles y establecen las relaciones causales entre sus elementos, para posteriormente ponerlas a prueba (mediante la experimentación y el análisis lógico) y verificar su grado de verdad. En esta etapa vital, los sujetos son capaces de considerar todos los hechos o ideas importantes y elaborar conclusiones o teorías correctas, utilizando para ello el razonamiento hipotético y la comprobación metódica de sus conjeturas.

El logro de las operaciones formales es la agrupación de proposiciones que expresan las acciones interiorizadas del sujeto respecto de los objetos de conocimiento. De ahí que, constituye un pensamiento puro independiente de una acción concreta y, por ende, de cualquier condicionamiento senso-perceptivo; lo que supone un razonamiento hipotético-deductivo, operando sobre proposiciones hipotéticas y sobre sus conclusiones.

Debe aclararse que el razonamiento hipotético no es una capacidad intelectual que aparece en la adolescencia, sino que en esta etapa adquiere nuevas características de funcionamiento. En palabras de Piaget, el sujeto adolescente adquiere un razonamiento sobre lo posible, formula y comprueba sistemáticamente hipótesis. Lo característico de este modo de razonamiento durante la adolescencia no radica sólo en el contenido original de las hipótesis sino en que el sujeto puede trabajar con varias hipótesis simultánea o sucesivamente.

Esquemáticamente el proceso de razonamiento adolescente -desde el punto de vista estructural- se caracteriza por una secuencia que se inicia

con la eliminación de las hipótesis corrientes. Mediante el análisis lógico el sujeto desecha aquellas hipótesis que no son concordantes con la realidad. En este momento puede verse la importancia del pensamiento abstracto ya que la evaluación de esas hipótesis no se efectúa a través de una contrastación empírica (en los hechos) sino que se realiza con contraejemplos adquiridos por la evocación verbal o mental. En un segundo momento, el sujeto construye nuevas hipótesis utilizando elementos provenientes de otras abstracciones y combinando información abstracta de distintas fuentes. Culmina el proceso con la verificación de las consecuencias observables y lógicas de las hipótesis. Lo distintivo de este momento de verificación de las hipótesis, es la aplicación de herramientas cognitivas específicas, tales como la consideración simultánea de varias variables, la aplicación del llamado esquema de control de variables y el carácter metódico para efectuar la comprobación de sus conjeturas.

La aplicación del esquema de control de variables, es fundamental en los procesos de experimentación y manipulación de los fenómenos, con vistas a probar las hipótesis. Consiste en mantener constantes todas las variables y variar de uno en uno algún factor que se va probando sucesivamente. Este esquema le permite al sujeto seleccionar, manejar y manipular las hipótesis que va a contrastar mediante la experimentación y el análisis lógico.

Las operaciones formales en perspectiva evolutiva

Ya se ha dicho que la adolescencia es la etapa del desarrollo vital en la que se produce la transición entre el pensamiento operatorio concreto y el operatorio formal. Esa transición supone un proceso constructivo y gradual en la adquisición de las capacidades intelectuales propias del pensamiento formal.

Piaget e Inhelder (1959) distinguieron dos etapas en el desarrollo cognitivo durante la adolescencia. Alrededor de los 11-12 años daría comienzo el **sub-estadio de las operaciones formales incipientes**, período caracterizado por la adquisición de la capacidad de formular hipótesis basadas en el razonamiento abstracto, pero generalmente fracasan en los procedimientos de prueba porque no aíslan adecuadamente los factores, o no pueden combinar correctamente los datos. En este subestadio los adolescentes hacen descubrimientos correctos y manejan ciertas operaciones formales. Sin embargo, no pueden proporcionar demostraciones sistemáticas y rigurosas para sus afirmaciones. También puede suceder que el adolescente resuelva problemas complejos en algunas situaciones o esferas, pero no en otras.

El segundo **subestadio es el de las operaciones formales**, caracterizado por el logro de mayor precisión e integración de las funciones intelectuales propias del pensamiento formal. A modo orientativo se señalan los 15 años como el momento de inicio y los 20 años como la edad de consolidación del pensamiento formal. Los adolescentes que alcanzan este subestadio comprenden la importancia del método en el pensamiento y, por ello, llegan a demostrar sus afirmaciones a través de los procedimientos que analizamos en el apartado anterior. Lo propio del pensamiento formal es que las características funcionales forman una estructura de conjunto, condición necesaria para que el adolescente resuelva problemas abstractos y complejos. Para ello el sujeto necesita combinar de manera completa y sistemática todos los elementos que intervienen en una situación cuya relación causa-efecto no conoce inicialmente pero que es capaz de identificar y verificar lógicamente. Los sujetos que alcanzan el pensamiento formal son capaces de resolver tres tipos de tareas formales de diferente grado de dificultad: los problemas de combinatoria, los del grupo INRC (pueden realizar cuatro tipos de operaciones lógicas, basándose en proposiciones: Identidad, Negación, Reciprocidad y Correlativa) o de la doble reversibilidad y los que implican cálculos de proporción o probabilidad.

En relación a las adquisiciones propias del subestadio de las operaciones formales, los estudios posteriores a Piaget han demostrado que no todos los sujetos lo alcanzan. Investigaciones realizadas en diferentes países muestran que al finalizar la adolescencia, menos de la mitad de los sujetos dominan las tareas formales. Esos mismos estudios ponen en evidencia una secuencia evolutiva en las adquisiciones. Primero, se lograrían habilidades basadas en las combinaciones, luego las referidas a la doble reversibilidad y finalmente las relativas a la proporcionalidad y la probabilidad. Desde el punto de vista de la amplitud de tales capacidades, la más extendida entre los adolescentes son las combinaciones, mientras que las otras son alcanzadas por menor cantidad de sujetos.

El pensamiento formal constituye el equilibrio hacia el cual tienden las acciones de pensamiento concreto, que supone nociones generalizables en sistemas de proposiciones de complejidades que adquieren diversas combinaciones. Con la adquisición del pensamiento formal los sujetos están en condiciones de operar sobre planteos lógicos y abstractos (como las nociones de inclusión; exclusión; suma y resta lógicas; relaciones algebraicas; etc.). También comprenden el significado de leyes; principios; pueden establecer proposiciones a partir de conceptos paradójicos y pueden evaluar la veracidad o el error de un enunciado hipotético a partir de deducciones que emplean para comprobar el “si...entonces”; es decir, si esto es cierto, entonces deberán suceder tales y tales cosas, pero si no es

cierto sucederán tales otras. “*Se estima que un joven de 14 ó 15 años se encuentra potencialmente en un mismo nivel intelectual que un individuo mayor, no importa su edad*”. (Cosacov, E., 2003). Sin embargo, si bien el desarrollo intelectual se apoya necesariamente en la mejora cuantitativa de algunas funciones cognitivas ligadas al sistema nervioso central (tales como la percepción, los procesos de atención y memoria, la velocidad de respuesta), ésta no es condición suficiente para que se produzca un auténtico desarrollo cognitivo. Está demostrado que sin una suficiente estimulación de las funciones intelectuales, o de un contexto socio-cultural enriquecedor que provea oportunidades para el pensamiento divergente y para la construcción personal de los conocimientos, tampoco se produce el desarrollo cognitivo en el plano de las operaciones formales.

Estudios posteriores han mostrado que no todos los sujetos adquieren todas las operaciones formales, ni las usan correctamente al entrar a la adultez, pero lo cierto es que en todos los casos han encontrado que durante el período adolescente se registró una marcada transición desde las operaciones concretas a las formales. Piaget consideraba que al final de la adolescencia todos los individuos alcanzaban la totalidad de las operaciones formales, tesis que fue cuestionada por diferentes estudios. Finalmente él mismo propuso la hipótesis de que durante esta etapa los sujetos eran competentes para desarrollar el pensamiento formal, pero que el escaso entrenamiento socio-cultural y una inadecuada estimulación cognitiva generaba deficiencias en la actuación. En otras palabras, potencialmente cualquier adolescente posee la competencia para desarrollar el pensamiento formal, pero éste no se desarrolla cuando ocurren carencias ambientales.

Las teorías coinciden en afirmar que la adquisición de las operaciones formales requiere, como condición necesaria, de la especialización y madurez de las funciones del sistema nervioso central aunque, paradójicamente, este modo de pensamiento es más dependiente de la experiencia social que el pensamiento sensoriomotor o el operacional concreto característicos de las etapas evolutivas previas. Se ha encontrado que algunas culturas ofrecen más oportunidades para que los adolescentes desarrollen un pensamiento abstracto que otras, proporcionando un entorno verbal rico y experiencias socio-culturales que facilitan el desarrollo por medio de la exposición a situaciones de resolución de problemas.

Como ya indicamos, la condición para que el sujeto conquiste las operaciones y estructuras formales, es que el medio social y la experiencia adquirida le proporcionen los recursos cognitivos y los estímulos intelectuales para la construcción de este tipo de pensamiento. Por otra parte, pareciera que estas capacidades del pensamiento se relacionan con el desarrollo del lenguaje. Los datos científicos muestran la relación entre la capacidad de razonar formalmente y la madurez del lenguaje de los

sujetos, especialmente en el dominio sintáctico. El lenguaje es un componente de la función simbólica del sujeto, es decir facilita la representación mental de la realidad y posibilita efectuar proposiciones sobre los fenómenos. Por ello es indudable la importancia que adquiere el dominio lingüístico para que los sujetos puedan desarrollar las habilidades cognitivas formales. El descubrimiento de esta nueva capacidad por parte del adolescente, incide en el gusto por escribir poesías, diarios personales o letras para canciones.

Entre las condiciones ambientales que se identifican como favorables para el desarrollo del pensamiento formal, se insiste en la necesidad de que el entorno (familia, escuela, grupos de pares, etc.) favorezca el intercambio de diferentes puntos de vista. Cuando el adolescente confronta sus ideas con ideas divergentes que le presenta el entorno, se produce un desequilibrio cognitivo que lo impulsa a la búsqueda de nuevas soluciones. Por ello, la tendencia del adolescente a integrarse en grupos representa una fuente de oportunidades para su desarrollo cognitivo. También es importante la temprana adquisición de una manera de pensar relativista, es decir que los sujetos puedan ver que sus teorías sobre la realidad son una más de entre otras posibles. De todos modos, como veremos más adelante, sólo hacia el final de la adolescencia nuclear los adolescentes pueden descentrarse de sus teorías.

Finalmente, podemos señalar que la escolarización resulta ser una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición del pensamiento formal. Precisamente el tipo de conocimientos sistemáticos que transmite la escuela, el tipo de entrenamiento cognitivo que promueve y la preparación para el uso del razonamiento científico son aspectos claves que hacen que los adolescentes escolarizados tengan más posibilidades de alcanzar el subestadio de las operaciones formales que los no escolarizados.

Diferencias estructurales entre la inteligencia sensomotriz y la inteligencia representacional

INTELIGENCIA SENSOMOTRIZ	INTELIGENCIA REPRESENTACIONAL
Las acciones que realiza el sujeto consisten en coordinar diferentes senso-percepciones y movimientos concretos para “aprehender” el objeto de conocimiento; sin que éstas alcancen a agruparse e integren configuraciones de conjunto.	El pensamiento permite al sujeto coordinar e integrar las acciones realizadas en la operación del conocimiento. El pensamiento opera a partir de abstracciones que permiten separar las acciones concretas de la presencia material del objeto.

<p>Las acciones de conocimiento están limitadas al campo de la percepción, por ello, el conocimiento resultante supone una comprobación práctica, subjetiva y egocéntrica.</p>	<p>Las acciones de conocimiento tienden a establecer relaciones de causa-efecto que expliquen las relaciones de los fenómenos a partir de la descentración de lo subjetivo. El acto de conocimiento supone un conjunto de acciones que posibiliten la reversibilidad de inferencias y demostraciones explicativas. Las referencias explicativas son generalizables, pues suponen el predominio de lo objetivo por sobre lo subjetivo. De ahí que, admitan comprobaciones intersubjetivas que alcancen el plano de la convención y la comprensión de reglas generales.</p>
<p>Constituye un tipo de inteligencia vívida, emocional e irreflexiva, que mediante diferentes “rodeos” liga la experiencia del propio accionar del sujeto a la “aprehensión” práctica de los objetos de conocimiento.</p>	<p>Es una inteligencia reflexiva pues permite tomar conciencia del conjunto de acciones realizadas en el acto de conocer y expresar de manera comprensiva las operaciones que han permitido la comprobación de las inferencias explicativas. Permite reflexionar sobre el proceso que han seguido las acciones para derivar en un producto de conocimiento.</p>
<p>Esta inteligencia opera sobre realidades materiales y concretas. De ahí que, la interacción que se produce entre el sujeto y el objeto de conocimiento guarda una relación directa con los límites que imponen el espacio y el tiempo.</p>	<p>Las acciones de conocimiento suponen la integración coordinada de diferentes puntos de vista del sujeto sobre objetos reales, representados por símbolos lingüísticos. De ahí que, el pensamiento reconstruye la materialidad de lo real mediante la representación inmaterial de lo simbólico; lo cual supone un trabajo de descentración y conversión del egocentrismo intelecto-cognitivo para acceder a la reversibilidad de una abstracción del mundo conforme a inferencias generalizables y compartidas por otros sujetos.</p>

Pensamiento post-formal

Para Piaget el desarrollo intelectual y cognitivo alcanzaría su máximo despliegue en el período de la adolescencia a partir del “pensamiento formal o abstracto”, el cual caracterizaría el tipo de pensamiento de la vida adulta. Sin embargo, investigaciones posteriores (Rybash, Hoyer y Roodin, 1986) han dado cuenta de que el pensamiento formal es sólo una modalidad de pensamiento y que los sujetos adultos pueden o no llegar a elaborar hipótesis abstractas acerca de la realidad; esto depende de diversos factores como: la maduración del sistema nervioso central, las condiciones nutricionales, la estimulación intelectual provista por el medio ambiente socio-cultural al que pertenece el sujeto, las oportunidades provistas por el medio y las acciones que ejerce el sujeto para beneficiarse de estas oportunidades y de las condiciones emocionales-afectivas propias de cada sujeto; como así, también de la capacidad que tiene para elaborar los distintos ciclos de su vida -extraer una ganancia de una situación de pérdida-.

Estas investigaciones denominadas “post-formales” -porque suponen el estudio de la inteligencia más allá de los estadios descritos por Piaget- han tomado como objeto de interés el estudio de la inteligencia en la adultez y la vejez concluyendo de que con los años existirían un conjunto de modalidades de pensamiento caracterizados por el diálogo que se establece entre la razón lógica y la emoción, en donde es posible conciliar realidades que son contradictorias a través de la creatividad y en donde la solución a un problema de conocimiento es relativa y está estrechamente ligada a la experiencia histórica y contextual de cada sujeto.

Este pensamiento le permite a la persona mayor utilizar formas básicas de pensamiento y combinarlas con otras más abstractas o viceversa. La característica de este pensamiento es la posibilidad de resolver problemas que son contradictorios, a través de la flexibilidad que permite combinar distintas estrategias de conocimiento; reconociendo que existen diferentes visiones y caminos para resolver una situación. De ahí que se plantee que el tipo de inteligencia propio de las personas mayores sea la “sabiduría” que supone un acto de conocimiento que comprende la contradicción, el cambio y el movimiento de la realidad. Lo que supone un autoconocimiento del sujeto que reflexiona acerca de sí mismo otorgando sentido a la vida, a la trascendencia y a la incertidumbre.

EL DESARROLLO COGNITIVO EN LA VEJEZ

Diversos estudios se han realizado para detectar si existe una disminución de la inteligencia con el paso de los años. Los primeros estudios utilizaron pruebas de medición numérica (test psicométricos) que

asignaban luego de la prueba un valor numérico a la inteligencia del sujeto; este valor numérico es lo que se conoce como coeficiente intelectual. Se han aplicado estas pruebas de medición en los mismos sujetos a lo largo de distintos períodos de su vida y se han comparado a grupos de sujetos de distinta edad, con lo cual se ha realizado una comparación del resultado numérico de la prueba y se ha detectado que a medida que el sujeto avanza en edad disminuye su coeficiente intelectual. Sin embargo, estas conclusiones no han precisado en qué aspectos de la inteligencia se ha producido una disminución.

Diversas investigaciones (Horn, J., y Donaldson, G., 1977; Baltes, B. y Shaie, K., 1974; Schaie, K., 1974) sostienen que con los años la capacidad verbal continúa desarrollándose, que la reducción de la velocidad en las respuestas se compensa con el aumento de las capacidades verbales y que, en la vejez la persona conserva su capacidad de aprendizaje. Sobre la base de estas investigaciones surgieron otras (Catell, R., 1963; Horn, J. y Catell, R., 1966; Horn, J. y Catell, R. 1967; Horn, J., 1970) que derivaron en la conclusión de que existen dos tipos de inteligencia: “*la inteligencia fluida*” y “*la inteligencia cristalizada*”; la primera, es aquella que se utiliza para resolver problemas nuevos; mientras que la inteligencia cristalizada es la que se aplica a la resolución de problemas presentes a partir de la acumulación de las experiencias previas. La inteligencia fluida que se relaciona con la capacidad de incorporar cambios y de adaptarse en forma efectiva y rápida a nuevas situaciones, disminuiría con la edad; mientras que, la inteligencia cristalizada, ligada a la acumulación de la experiencia, aumentaría con la edad. Estas investigaciones asocian la disminución de la inteligencia fluida a factores neuronales y de origen genético; mientras que asocian el aumento de la inteligencia cristalizada a factores ligados a condiciones socio-ambientales y a la acción que ejerce el sujeto para “extraer” y asimilar beneficios de la experiencia.

Estas investigaciones son estudios que han empleado para la investigación de las alteraciones que acontecen en la inteligencia durante la vejez pruebas de tipo cuantitativo (test psicométricos) cuya intención se sustenta en la medición precisa y a través de un valor numérico del atributo de la inteligencia. Sin embargo, estos estudios han sido objeto de mucha discusión debido a que se sostiene que existen diversos factores que pueden incidir en el resultado de la prueba; dentro de estos factores se reconoce la influencia de la diferencia en la instrucción académica entre los sujetos, los niveles de ansiedad que provoca la situación de evaluación, el escaso tiempo que se le da a los sujetos para que respondan, las condiciones ambientales -sala con poca luminosidad, expuesta a muchos ruidos, concurrida por mucha gente que ingresa, etc.- en que se realiza la prueba, las alteraciones en las funciones sensoriales de los sujetos que

responden, entre otros.

Sin embargo, existen otros estudios acerca de la inteligencia durante la vejez que están fundamentados en pruebas de tipo cualitativo, en las cuales se considera al sujeto como constructor de sus procesos de conocimiento y a la inteligencia como una cualidad propia de cada sujeto, en cuyo desarrollo inciden los procesos de instrucción a los que ha sido expuesto el sujeto, los factores emocionales y de tipo afectivo propios del individuo, la historia personal y las características del ambiente socio-cultural y ecológico en el que cada sujeto se desarrolla.

Cambios en la memoria

En la vejez casi todas las personas experimentan ciertas alteraciones en la memoria, las cuales se manifiestan con el olvido de nombres, de caras y también con la dificultad para retener nuevas informaciones. Se han realizado un gran número de investigaciones para explicar las causas de estas alteraciones de la memoria durante la vejez. Una de estas explicaciones consistió en asociar la pérdida de memoria con el concepto de degeneración, es decir, en la vejez se producen procesos degenerativos en donde se deterioran ciertas capacidades. Esta teoría resultó ineficiente ya que no explicaba el por qué de la pérdida de memoria sino que asociaba a la vejez con el deterioro inevitable. Surge otra teoría que explica la pérdida de la memoria como una dificultad para introducir nuevos aprendizajes, dado que la persona en la vejez tiene incorporada una modalidad para organizar y procesar sus percepciones que no admiten cambio. De ahí que, surgen otras investigaciones (Arenberg, D., 1973; Craik, F., 1977; Elias, M., Elias, P. y Elias, J., 1977) que dan cuenta de que la memoria en el proceso de envejecimiento responde a tres etapas: el ingreso de datos (memoria sensorial), la memoria a corto plazo (MPC) y la memoria a largo plazo (MLP). En cada una de estas etapas puede ocurrir algún tipo de alteración. A partir de este modelo se han realizado múltiples investigaciones a lo largo de los últimos 20 años.

Un primer grupo de investigaciones estudió a la memoria como si fuesen compartimentos o almacenes en los cuales se “depositan” las impresiones de los sentidos, aquellos acontecimientos de la vida cotidiana y aquellas situaciones que se han transformado en “recuerdos” porque han tenido algún sentido significativo para el sujeto. Algunos autores (Crail, F., 1986; Khan, A., 1986) asocian las pérdidas de la memoria con la etapa de ingreso de datos; debido a que con los años se produce una disminución de la rapidez para incorporar la información; de ahí, que los sujetos mayores sientan mucha ansiedad cuando están expuestos a estímulos que se suceden a gran velocidad, esta ansiedad se manifiesta en la dificultad

para retener la información. Dentro de estas investigaciones se han realizado estudios acerca de la memoria sensorial visual, los cuales indican que con el aumento de la edad se necesita mayor tiempo para identificar un estímulo visual, es decir que existe mayor alteración de un recuerdo visual y no así de un recuerdo auditivo.

Otras investigaciones sostienen que la dificultad de la memoria no se encuentra en el ingreso de datos ni en el almacenamiento de los mismos sino en las estrategias de organización de la información que utiliza el sujeto para conservar esos datos a corto plazo, y en los procesos que utiliza para transferir esos datos a un almacenamiento de largo plazo.

Una segunda línea de investigaciones (Craik, F., y Lokhart, R., 1972; Craik, F., 1977; Craik, F., y Simon, E., 1980) consideran a la memoria ya no como “almacenes” en donde se organiza y deposita la información, sino como un mecanismo más integral, que compromete otras acciones de conocimiento como por ejemplo la atención, la concentración, el interés que tiene un sujeto respecto de la información que selecciona, a los niveles de procesamiento que ha alcanzado (si es más superficial y se queda con la información de los sentidos o si hace un procesamiento más profundo en donde intenta extraer de la información concreta algo abstracto y conceptual). Estas investigaciones concluyen que las pérdidas de la memoria en personas mayores están asociadas a la realización de tareas que suponen que el sujeto organice y procese la información de una manera profunda, es decir, en aquellas tareas en las que debe realizar un análisis de contenidos abstractos.

Una tercera línea de estudios (Piaget, J. e Inhelder, B., 1968; Paris, S., y Lindauer, B., 1977; Rumelhart, D., 1975; Stein, N., y Glenn, C., 1979; Jenkins, J., 1974; Shaw, R., y Bransford, J., 1977; Meachan, J., 1977) acerca de la memoria consideran que las acciones de ingresar y procesar la información que realiza el sujeto están influenciadas por sus procesos de conocimientos previos. Aquí se rescata la modalidad particular en que cada sujeto construye su aprendizaje, la historia de los aprendizajes del sujeto ligados a su historia personal y a las características del contexto socio-cultural en que ha realizado estos aprendizajes, la motivación de los sujetos para aprender y “retener” selectivamente aquello que les resulta significativo y de interés. Estos enfoques de investigación suponen un análisis particularizado acerca de la memoria, de ahí que se los enmarca dentro de una perspectiva ecológica.

En conclusión, con la edad se manifiestan ciertas alteraciones en los tres niveles de memoria (memoria sensitiva, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo) las causas son diversas y varían de sujeto a sujeto. De ahí que, es conveniente que la persona mayor dedique un tiempo a la

actividad de la lectura, a la realización de actividades manuales que supongan cierto grado de dificultad, que vea programas de televisión que le permitan extraer algún tipo de beneficio de interacción (programas de preguntas y respuestas, resolución de juegos), actividades que refuercen la atención y la concentración, y que puedan asistir a lugares de enseñanza informal -dibujo, pintura, yoga, teatro, etc.- a fin de incorporar conocimientos nuevos y de establecer nuevos vínculos sociales.

No obstante, no está de más que las personas mayores introduzcan estrategias que le permitan preparar y organizar actividades de la vida diaria, así como la incorporación de agendas, listas de actividades a realizar por día, direcciones y teléfonos significativas ubicados en lugares visibles, etc. Estas estrategias facilitan el recuerdo y disminuyen los efectos que produce el sentir que la memoria está fallando, como así también ayudan a la persona a aceptar el paso de los años sin la exigencia de tener que tener una memoria excelente como cuando joven.

BIBLIOGRAFÍA DE LA PARTE IV

- ARENBERG, D. (1973)** "Cognition and aging: Verbal learning, memory, problem solving, and aging" en C. Eisdorfer y M. P. Lawton (eds.). *The psychology of adult development and aging*. Washington, DC. American Psychological Association.
- BALTES, B. y SHAIE, K. (1974)** "Aging and IQ: The myth of the twilight years". *Psychology Today*, 7, 35-40.
- BAQUERO, (2001)** "Psicología de la educación". Ed. Universidad de Quilmes, Buenos Aires.
- CARRETERO, (1985)** "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales". En **CARRETERO, M; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A.** *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Ed. Alianza, Madrid.
- CATELL, R. (1963)** "Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment". *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- COSACOV, E. (2003)** "Introducción a la Psicología". Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- CRAIK, F. (1977)** "Age differences in human memory" en Birren y K. W. Schaie (eds.). *Handbook of the psychology of aging*. Nueva York. Van Nostrand reihoid Co.
- CRAIK, F., y LOKHART, R. (1972)** "Levels of processing: A framework for memory reasearch". *Journal of Verbal Behavior*, 11, 671-684, (versión española en *Estudios de Psicología*, 1980, 2, 93-109).
- CRAIK, F. y SIMON, E. (1980)** "Age differences in mmemoty: The roles of attention and depth of processing". En L. W. Poom, J. L. Fozard, L.S. Cemark, D. Aremberg Y L. W. Thompson (eds.) *New directions in memory and aging: proccedings of the George A. Talland memorial conference*. Hillsdales. N. Y.: Lawrence Erlbaum Association.
- CRAIL, F. (1986)** "Age Differences in Remembering". En: Squire LR, Butters N, eds. *Neuropsychology of Memory*. Nueva York: Guilford Press; 3-23.
- DOLTO, F. (1986)** "Psicoanálisis y pediatría" 11ª edición. Siglo veintiuno editores. México. España. Argentina. Colombia.
- ELIAS, M., ELIAS, P. y ELIAS, J. (1977)** "Basic processes in adult developmental psychology". Saint Louis. The CV Mosby Company.
- HORN, J. Y CATELL, R. (1966)** "Refinement and test of the theory of fluid and crystalized intelligence". *Journal of Educational Psychology*, 57, 252-270.
- HORN, J. Y CATELL, R. (1967)** "Age differences in fluid and crystallized intelligence". *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- HORN, J. (1970)** "Organization of data on life span development of human abilities". En L. R. Goulet y P. B. Baltes (eds.). *Life span developmental psychology*. Nueva York. Academic Press.
- HORN, J. y DONALDSON, G. (1977)** "On the myth of intellectual decline in adulthood". *American Psychologist*, 31, 701-719.
- JENKINS, J. (1974)** "Remember that old thery of memory? Well forget it". *American Psychologist*, 29, 785-795.
- KHAN, A. (1986)** "Clinical Disorders of Memory". Nueva York: Plenum Press.

- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. (1981)** *"Diccionario de Psicoanálisis"*. Tercera edición revisada. EDITORIAL LABOR, S.A.. Barcelona. Madrid. Buenos Aires. Bogotá. Caracas. Lisboa. Quito. Río de Janeiro. México. Montevideo.
- LIEURY, (1988)** *"La memoria: resultados y teorías"*. Ed. Herder, Barcelona.
- MEACHAN, J. (1977)** *"A transactional model of remembering"*. En N. Datan y H. W. Reese (eds.): *Life-span developmental psychology. Dialectical perspectives on experimental research*. New York: Academic press.
- MISHARA, B. & RIEDEL, R. (1986)** *"El proceso de envejecimiento"*. EDICIONES MORATA, S. A. Madrid. España.
- PARIS, S. y LINDAUER, B. (1977)** *"Constructive aspects of children's comprehension and memory"*. En R. V. Kail y J. W. Hagen (eds.): *Perspectives on the development of memory and cognition*. N. J.: Hillsdale, LEA.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1968)** *"Memoire et intelligence"*. París: PUF. (Versión española: Memoria e inteligencia. Buenos Aires: Ateneo, 1972).
- RICE, P. (2000)** *"Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura"*. Prentice Hall. Madrid.
- RUMELHART, D. (1975)** *"Notes on a schema for stories"*. En D. G. Bobrow y A. Collins (eds.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- RYBASH, J.; HOYER, W. y ROODIN, P.M (1986)** *"Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing, and thinking"*. Nueva York: Pergammon Press.
- SALGADO, C. Y CIBELE, J. (1996)** *"Psicología genética"*. Cátedra de psicología y comunicación. UNCba.
- SCHAIK, K. (1974)** *"Translations in gerontology. From lab to life: Intellectual functioning"*. American Psychologist, 29, 802-807.
- SHAW, R. Y BRANSFORD, J. (1977)** *"Perceiving , acting and knowing"*. Hillsdale. N. J.: LEA.
- STEIN, N. Y GLENN, C. (1979)** *"An analysis of story comprehension in elementary school children"*. En R. V. Freedle (ed.): *New directions in discourse processing*. Norwood, N. J.: Ablex.
- STREJILEVICH, S. (1990)** *"Vejez"*. En Temas de Psicogeriatría". Ediciones 1090. Argentina.
- URBANO, C. & YUNI, J. (2001)** *"Y...no sé..."*. Psicología y cultura de los adolescentes. Editorial MI FACU. Córdoba. Argentina.

