



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 9, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2007 | Tercera época

EL ARTE

¿Talento y/o disciplina?



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Vol. 9, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2007 | Tercera época

RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Emilio Fortoul Ollivier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

**INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y
EDUCACIÓN CONTINUA**

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturrubarría

DIRECTORA

Dra. Rosa María Torres Hernández

COORDINADOR EDITORIAL

José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN Y DISEÑO

María Luisa Martínez Passarge

COMITÉ EDITORIAL

Educación: Dra. Sara Gaspar (editora)

Mtra. Angélica Alucerna (editora adjunta)

Psicología: Dra. Anabell Pagaza (editora)

Dra. Gabriela Martínez Iturrubarría

(editora adjunta)

Mtra. Giannina Mateos | Mtro. Gabriel Mendoza

Buenrostro | Mtra. Rocío Willcox

CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Acele Tomasini (Universidad Nacional Au-

tónoma de México) | Dr. José María Arana (Universidad

de Salamanca) | Dra. Ma. Adelfina Arredondo López (Uni-

versidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Mario Cam-

puzano (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica

de Grupos, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de

Córdoba, Argentina) | Dr. Horacio Ejilovich Grimaldi (Fun-

dación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia

Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra.

Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enri-

que Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-

Xochimilco, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill Univer-

sity, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Ma.

Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia

Analítica de Grupos, México) | Dra. Gloria Ornelas Tava-

rez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr.

Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. Jo-

sé María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra.

Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) |

Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Au-

tónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Aso-

ciación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos,

México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación

Psicoanalítica Mexicana, México) Dra. María Teresa Yurén

Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) |

Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

Los artículos presentados en esta publicación fue-
ron sometidos a doble arbitraje ciego y son res-
ponsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>),
Latindex (Sistema Regional de Información en Lí-
nea para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal) y CLASE (Citas Latino-
americanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual
(dos números): \$160 m.n. (residentes en México)
| 45 dólares (extranjero)

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgra-
do, Investigación y Educación Continua | Revista
Intercontinental de Psicología y Educación
Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úr-
sula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
Fax: 54 87 13 56
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, ci-
tando la fuente y enviando a nuestra dirección dos
ejemplares de la obra donde sean publicados.

ASISTENTE DE REDACCIÓN

Maricel Flores

TRADUCCIONES

Escuela de Traducción de la Universidad Intercontinental

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN es una publicación semestral del Instituto Internacional de Filosofía,
A.C. Universidad Intercontinental | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otor-
gado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2003-040712051100-102 | Número de Certificado de Licitud de
Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insur-
gentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Exima, S.A. de C.V.
Tlaxcala 17, col. Barrio de San Francisco, del. Magdalena Contreras, C. P. 10500, México, D. F. Tel.: 5568 4771 | Distribuidor:
Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla,
C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se termina-
ron de imprimir en julio de 2007.

Índice

- 5 Presentación. Arte: ¿talento y/o disciplina?
Alma Dea Cerdá Michel

Dossier

- 13 Sublimación, arte y educación en la obra
de Freud
Lourdes Palacios
- 25 Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la
formación dancística profesional
Alejandra Ferreiro Pérez
- 49 Aspectos implicados en el talento y en la
práctica de un instrumento musical
Iris Xóchitl Galicia Moyeda

Recreo

- 71 Disparates y comparaciones: la poética
de los otros
Eduardo Andi3n Gamboa
- 85 De musas y sirenas. Apuntes sobre música
y psicoanálisis
Juan Manuel Rodríguez Penagos

Miscelánea

- 95 La psicoterapia en Argentina
Horacio Daniel García
- 113 La psicología en Paraguay y el problema de la
determinación de los pioneros
José E. García
- 147 Habilidades de comunicación en la conducta
sexual de riesgo en jóvenes
*Sonia Lizbeth Jiménez González, Patricia
Andrade Palos, Diana Betancourt Ocampo,
Jorge Raúl Palacios Delgado*
- 163 La comprensión infantil de objetos simbólicos:
un verdadero desafío cognitivo
María del Rosario Maita, Olga Alicia Peralta
- 181 Variables psicológicas asociadas al estatus
hipertensivo
*María Eugenia Battaglia, Lilia Mabel Labiano,
Claudia Brusasca*

PRESENTACIÓN

Arte: ¿talento y/o disciplina?

Alma Dea Cerdá Michel

Dice Michel Tournier: “[...] un concepto aislado ofrece a la reflexión una superficie lisa en la que aquélla no puede morder. En cambio, opuesto a su contrario, estalla o se hace transparente y muestra su estructura íntima.”¹ El título de la revista que ofrece la Universidad Intercontinental en esta entrega invita y provoca a la vez. Invita a la reflexión en torno al arte y lanza una provocación al proponer el talento y la disciplina como las guías conceptuales para orientar tal reflexión.

Antiguamente, el talento era una moneda. Es, por tanto, un bien que se posee. La idea de talento remite al don. Al artista el talento le es dado, se le otorga como un regalo divino. El artista lo recibe y lo usa graciosamente para la creación, como un hombre rico puede disponer de sus recursos con un aire relajado. La creación brota del artista de modo natural, espontánea y suavemente. Hay ahí algo de levedad, de ligereza, de jugueteo. La disciplina, por el contrario, implica un esfuerzo continuo. Quien es disciplinado se impone a sí mismo un tiempo de trabajo, un ritmo de producción. Se ejercitan

¹ Michel Tournier, *El espejo de las ideas*, El Acantilado, Barcelona, 2005, p. 11.

MTRA. ALMA DEA CERDÁ MICHEL: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
[almadeamichel@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre 2007, pp. 5-10.

las destrezas con horas de práctica, se desarrollan las habilidades con un trabajo constante y agotador. La disciplina alude a algo que falta, que es necesario formar, desarrollar, y trae consigo desvelos, cansancio, angustia, conciencia de la propia limitación y ansia de perfeccionamiento.

Las imágenes que tenemos del proceso creador oscilan entre la iluminación, el momento sublime y gozoso en que la inspiración se apodera del artista; y el tormento cuando los materiales se resisten, cuando no se logra la expresión buscada, cuando la sociedad no comprende la exquisita sensibilidad del artista y lo rechaza. Pero, iluminado o atormentado, admirado o repudiado, el artista aparece como un ser aparte, con cualidades particulares que lo distinguen. Y surge la pregunta: ¿de dónde proviene el proceso creador?

Esta pregunta conduce, más allá de los procesos de producción artística, a pensar en el campo educativo. Al poner en juego los términos *talento* y *disciplina* la reflexión abarca también el campo de la formación de artistas. ¿Es el talento natural? ¿El trabajo disciplinado puede producir talento? Si el talento es natural, no queda más que esperar que surja espontáneamente, como señala Ferreiro. Sin embargo, cabe preguntarse si hay condiciones que favorecen que el talento “brote”, como el agua de un manantial, o condiciones que inhiben o bloquean que se manifieste, si es que el papel de la educación sería la búsqueda de talentos. Si se trata de una cuestión de cantidad —cierta dosis de talento combinada con montos de instrucción—, entonces las preguntas giran alrededor de qué talentos y en qué cantidad son necesarios, cómo detectarlos y qué tipo de educación debe ofrecerse. Si se concibe que son las condiciones sociales y culturales las que producen a los artistas, es decir, que el talento no es natural sino producido socialmente, las interrogantes sobre las formas más adecuadas para la educación artística cobran todavía más importancia.

En este número, cinco autores, desde distintos lugares — la investigación, la docencia y la práctica de alguna disciplina artística— exponen sus puntos de vista y contribuyen al debate. La pregunta, sin embargo, queda abierta. Corresponderá a los lectores ensayar sus propias respuestas.

* * *

Iris Xóchitl Galicia Moyeda abre su exposición "Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical" preguntándose sobre el talento de los grandes genios musicales: "¿Qué es lo que los llevó a ser unos virtuosos de su instrumento?" Un recorrido teórico por los conceptos de talento y genialidad hace patente cómo los dos polos, talento y disciplina, han atravesado las investigaciones centradas en las habilidades musicales. El debate alrededor del concepto de oído absoluto es particularmente interesante, pues se ha considerado como un requisito indispensable en la formación de los músicos.

Galicia plantea que existen periodos críticos en el desarrollo de la musicalidad, lo cual traería consigo la necesidad de iniciar la educación musical a edades tempranas. No obstante, cuestiona la idea de práctica imperante (el estudiante de música atado a su instrumento) y propone una educación musical más flexible, en la que destaca el papel del profesor.

Alejandra Ferreiro, más que intentar desentrañar los orígenes del talento, se pregunta acerca de "el potencial educativo de la disciplina y las técnicas dancísticas", y desplaza su atención a la enseñanza. El cuerpo es la *prima ballerina* en la puesta en escena a cargo de Ferreiro: su lugar en el proceso de creación, en la interpretación, en la formación del bailarín, en la experiencia del espectador. El cuerpo modelado, sometido a la rutina, y el cuerpo estético, abierto a lo incierto y a la transformación; el cuerpo como objeto de la mirada y el cuerpo como lugar de la experiencia; el cuerpo mecanizado, inerte, arrancado al bailarín en pos del virtuosismo, y el cuerpo pletórico de vida en que el bailarín se entrega, crea y se recrea en cada movimiento.

Alrededor de esta figura central que es el cuerpo, Ferreiro hace danzar un complejo conjunto de conceptos que sacuden las ideas dominantes sobre la disciplina como piedra angular en la formación del bailarín. La transformación radical que propone no es, como podría pensarse, el relajamiento de la disciplina, sino dar un profundo giro a la visión de técnica como medio de dominio del cuerpo-instrumento para permitir que se constituya en una vía para el descubrimiento de lo más profundo del ser.

Eduardo Andión Gamboa hace un exhaustivo análisis de su experiencia como profesor en el curso "Cultura Integral" en el Centro Nacional de las

Artes. El “vagabundeo” por diversos campos —del dibujo a la poesía, del diseño gráfico a la antropología de la cultura—, permitirse ser “aprendiz de todo”, dota al autor de una amplia visión sobre las prácticas artísticas y culturales que funciona como cimiento de su práctica docente. Andión expone con rigor su trayectoria intelectual, los conceptos nucleares que le han permitido repensar su actuación docente. Reconoce en la teoría de las disposiciones y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu un referente central, desde el cual podrían vincularse los estudiantes de distintas artes, al reconocerse como productores simbólicos. Andión muestra su preocupación por la posibilidad de lo nuevo desde lo ya estructurado y adhiere al concepto de *poiesis*, desde el cual se abre al reconocimiento de la diferencia en los modos de creación de las distintas artes y decide dar una vuelta de timón para centrar su enseñanza en la práctica.

Andión, generosamente, abre las puertas de su aula y se atreve a mostrar sus errores, sus búsquedas, las limitaciones de sus propuestas. Nos dice cómo, para la enseñanza, al igual que para la creación artística, no hay una solución correcta, sino una continua experimentación con múltiples respuestas. En fin, se atreve a mostrarse inacabado, en proceso, abraza la incertidumbre.

Lourdes Palacios parte del concepto freudiano de sublimación y de los recientes planteamientos de Mauricio Beuchot acerca de la intencionalidad, que nos vincula con el otro, como rasgo distintivo del ser humano para pensar acerca del lugar de las artes en la conformación del sujeto. Pone en la mira a la escuela y a la actual organización curricular —que proporciona un conocimiento instrumental, desligado del afecto— y enfatiza la urgente necesidad de que la escuela otorgue un lugar a las artes y contribuya de manera significativa a la formación de las grandes masas de la población.

La aportación de Juan Manuel Rodríguez Penagos, no obstante estar encaminada a explorar la posible articulación entre la escucha musical y la escucha analítica, me empujó a perderme en divagaciones de otro orden. Me permitiré mostrar un poco el rumbo que tomaron.

La sonoridad está presente aún antes del nacimiento, acompaña los momentos iniciales de la vida. Se liga por ello a lo arcaico. Distingo lo primi-

tivo de lo arcaico. Lo primitivo connota algo poco desarrollado a ser superado, salvaje: lo animal, la barbarie. Lo arcaico, en cambio, remite a una forma primordial, originaria, crisol de formas más elaboradas y complejas, siempre renovadas o susceptibles de recreación. Lo arcaico es fuente viva de producción, de las formas primigenias a las más elaboradas construcciones. La música sería el pasaporte hacia el origen. El retorno al origen es metáfora de recreación. Ulises en Ítaca, Bastián en la casa de Aiuola, el Robinson de Tournier en el fondo de la cueva. Inmersión en la fusión. Fusión que reconduce la existencia, el ser afuera, como ente separado y único, dueño de la palabra. No se trataría entonces de un asunto de jerarquía en que el conocimiento, la palabra y lo racional dominan sobre la intuición, la ensoñación y lo irracional; de un pasaje de lo no simbólico primitivo y corporal a la superioridad de lo simbólico. Lo arcaico concebido no como momento cronológico, sino mítico, constituye un lugar al que siempre puede volverse para beber en las fuentes originarias de la vida, en un agua siempre renovada en que la vida se recrea a sí misma. Se trataría entonces de la posibilidad de un continuo ir y venir de la fusión a la distancia, del silencio al sonido, de la inmovilidad al movimiento, del grito al canto, del canto a la palabra.

* * *

Complementan la publicación un conjunto de artículos en que se dan a conocer los resultados de recientes investigaciones en el campo de la psicología.

El equipo conformado por Sonia Lizbeth Jiménez, Patricia Andrade, Diana Betancourt y Jorge Palacios estudia cómo las habilidades comunicativas de los adolescentes influyen en su conducta sexual, a partir de la aplicación de un test situacional. Los autores subrayan la importancia de la comunicación entre padres e hijos para prevenir la conducta de riesgo. Los datos que proporcionan seguramente interesarán a todos aquellos dedicados a la educación de los jóvenes.

María del Rosario Maita y Olga Alicia Peralta realizan un significativo

aporte a la educación de los preescolares al indagar sobre las dificultades de los pequeños cuando se enfrentan con “objetos simbólicos” que tienen una función representacional, como las maquetas y los mapas. Al leer su trabajo recordé una situación de la infancia de mi hija. Realizaba una visita a Universum, organizada por el jardín de niños. La responsable de la conducción del grupo, frente al modelo correspondiente a los agujeros negros, les explicó qué era un agujero negro e hizo la demostración de cómo atraían a los objetos, arrojando una canica que llegó hasta el fondo. El modelo contaba con una salida por la que la canica era arrojada. Mi hija, decepcionada, exclamó: “Este agujero negro es falso, el verdadero está en El Papalote, porque no devuelve la canica.” Aunque la situación fue graciosa, demuestra cómo en ocasiones los educadores no consideran la dificultad que entraña establecer las relaciones entre el modelo y la realidad que representa. En el caso de la investigación de Maita y Peralta, los modelos son mostrados a los niños en relación con el “trozo de realidad que representan”. ¿Cómo podrán vincular el embudo del museo con algo tan abstracto como un agujero negro?

En un campo muy distinto, Horacio Daniel García se pregunta por el panorama de la psicoterapia en Argentina. Del conjunto de resultados que arroja, destacaré tres, por la relevancia que me parece tienen en relación con el futuro de la psicoterapia, no sólo en Argentina: a) el desencanto de los psicoterapeutas en cuanto a la eficacia de su práctica; b) la incipiente tendencia a abrir los marcos teóricos al debate, particularmente en el caso del psicoanálisis, y c) la incorporación de técnicas procedentes de distintos enfoques, independientemente de la teoría de adscripción.

José E. García, también del Cono Sur, analiza con meticulosidad las dificultades para establecer quiénes son los pioneros de la psicología paraguaya. Su trabajo es una muestra de la importancia de la precisión conceptual necesaria para el avance del conocimiento.

Finalmente, María Eugenia Battaglia, Libia Labiano y Claudia Brusasca exploran el campo de la denominada “psicosomática”, al estudiar las relaciones entre la hipertensión arterial y los estados emocionales, como la tensión y la cólera.



dossier



Sublimación, arte y educación en la obra de Freud

Lourdes Palacios

Resumen

El texto plantea una reflexión en torno a los conceptos de sublimación, arte y educación, presentes en la obra de Freud. Se propone dar relieve a la forma como estos conceptos se entretajan y resultan determinantes en la conformación de la personalidad humana. Interesa destacar el papel que el arte desempeña como forma de sublimación y vía creativa para la canalización de pulsiones negativas, así como el papel de la educación en dicho proceso. Dadas las cualidades del arte como dispositivo favorecedor de procesos de desarrollo más armónicos, resulta de interés resaltar la importancia de su consideración en el contexto escolar.

Abstract

The text proposes a reflective exercise on the concepts of sublimation, art and education expressed in Freud's work. One of its aims is to highlight the way in which these concepts interact and become crucial for the constitution of human personality. It is important to point out the role of art as both a form of sublimation and a creative way to channel negative drives, as well as emphasize the importance of education during this process. Given the fact that art has many advantages as a beneficial mechanism for developing more harmonic processes, it is crucial to consider it within the school context.

p. 11: Bill Davenport, Canadá [<http://www.sxc.hu>]
p. 12: Sara Joos, Bélgica [<http://www.sxc.hu>]

MTRA. LOURDES PALACIOS: Sistema Nacional de Fomento Musical, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
[lourdes_palacios@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 13-24.
Fecha de recepción: 07 de febrero de 2007 | fecha de aceptación: 19 de marzo de 2007.

PALABRAS CLAVE

pulsión, sexualidad, neurosis,
sublimación, arte, educación, cultura

KEY WORDS

*drive, sexuality, neurosis, sublimation,
art, education, culture*

Introducción

A continuación me propongo retomar algunos de los planteamientos que Freud hace con respecto a la función que el arte desempeña como forma de sublimación. Me interesa específicamente abordar el tema a partir de la relación que se establece entre el arte y el proceso de sublimación con el propósito de saber en qué medida la educación puede contribuir a un mejor aprovechamiento de los impulsos que tienen su origen en la sexualidad, y cómo son susceptibles de transformarse en fuerzas creadoras.

Freud explica a la persona a partir de su sexualidad. Para él, la sexualidad es el núcleo de la vida humana, motor y pilar fundamental de su actividad. Gracias a ella formamos comunidades y desarrollamos cultura. Por la fuerza de su sexualidad el hombre fue capaz de elevarse sobre las otras especies y crear cultura. El ser humano renuncia a la satisfacción pulsional en aras de la cultura, y gracias a ella logra ser, es decir, la cultura lo hace ser.

La cultura, en la mirada de Freud, da un paso de lo material a lo anímico; de ser vista como dominio de la naturaleza para obtener medios de vida, pasa a ser abordada desde una perspectiva psicológica y se le asume como renuncia de lo pulsional.¹

Freud afirma que: “En términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el pa-

¹ Sigmund Freud, “El porvenir de una ilusión”, en *Obras completas*, vol. XXI, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 7.

trimonio cultural común de bienes materiales e ideales.”² Y agrega: “Dicha renuncia fue progresiva en el curso del desarrollo cultural.”³

La pulsión es entendida, desde la perspectiva freudiana, como una fuerza que procede del ello y que empuja al organismo a satisfacer sus necesidades primarias sexuales y de autoconservación. La pulsión sexual, dice Freud,

es probablemente de más vigorosa plasmación en el hombre que en la mayoría de los animales superiores; en todo caso, es más continua, puesto que ha superado casi por completo la periodicidad a la que está ligada en los animales. Pone a disposición del trabajo cultural unos volúmenes de fuerza enormemente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad que ella presenta con particular relieve, de poder desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a intensidad.⁴

La renuncia de una buena parte de las pulsiones sexuales es precisamente lo que le da al hombre la posibilidad de vivir, organizarse y relacionarse de manera más civilizada, es decir, de crear cultura. En otro sentido, la ganancia que obtiene de la vida organizada y en comunidad le permite utilizar sus fuerzas y recursos en otras proezas, proporcionándole así las condiciones para evolucionar. Freud afirma que “la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción [...] de poderosas pulsiones”.⁵

Sin embargo, cuando las ataduras que la sociedad impone al individuo sobrepasan los límites necesarios para un buen desarrollo, el sujeto enferma. Freud ubicó en el origen de las neurosis a la sexualidad, señalando la forma en que ésta era constreñida hasta el extremo por la cultura. Según Freud, la sociedad de su época sometía a las personas a fuertes restricciones, lo que impedía el libre ejercicio de su sexualidad y ocasionaba con ello agudas patologías. Freud sostuvo que la cultura —y más precisamente, la mo-

² Freud, “La moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. IX, pp. 167-168.

³ Freud, *op. cit.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Freud, “El malestar en la cultura”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XXI, p. 98.

ral que sobre la sexualidad privaba en la sociedad del siglo XIX— era la causante de las neurosis.

La sociedad imponía un ejercicio limitado de la sexualidad, posible sólo dentro de la vida matrimonial, así que

la coartación de la sexualidad, que va minando las fuerzas del individuo, desvía a éstas de su utilización con fines culturales. Las facultades intelectuales, cuya potencia emana de la pulsión sexual, quedan dañadas debido a los excesos de la coerción ejercida sobre esta última. Despilfarro de energía sin provecho para el individuo ni para la sociedad (Millot, 1990: 38).

Con respecto a lo nocivo de la restricción, Catherine Millot agrega que “el impulso sexual reprimido se vuelve culturalmente inutilizable, dado que la represión se opone a la sublimación y moviliza, además, grandes cantidades de energía para mantenerse” (*idem.*).

Lo que hacía hasta entonces la educación era simplemente reproducir y reforzar los valores que la sociedad demandaba al individuo. Es en este sentido que Freud atribuye a la educación un importante papel profiláctico, ya que considera que el conocimiento del educador acerca de la importancia de la sexualidad en el desarrollo del niño (en primer lugar, el reconocimiento de su existencia, pues en esos momentos incluso se ponía en duda), podía influir considerablemente a una incorporación cultural menos sacrificada. Freud creyó en la potencialidad de la educación como mediadora para lograr un mejor equilibrio entre el sacrificio del goce que la cultura impone y, como la define Millot (*idem.*: 14, 15), la conservación de la aptitud para la felicidad.

Freud matizó en trabajos posteriores la idea de que la represión que la cultura ejercía sobre la sexualidad de los individuos era la causante de las neurosis. Millot hace algunas precisiones a las ideas desarrolladas por Freud, en las que aclara que la neurosis no podría ser explicada únicamente por las restricciones de la civilización sobre la sexualidad, sino que habría otros determinantes biológicos y psicológicos propios de la condición humana.

Sublimación, educación y arte

Sublimación, educación y arte son fenómenos que mantienen una estrecha relación en la constitución de la personalidad humana. La sublimación es el proceso a través del cual las pulsiones sexuales parciales no genitales se desplazan hacia fines de elevado valor cultural. Se canalizan en actividades estimadas por la sociedad como pueden ser el arte, la ciencia y la cultura. La educación tiene, por su parte, la importante tarea de orientar sus esfuerzos a que esa misión se lleve a cabo, contribuyendo a favorecer el proceso de sublimación. El arte, en este sentido, constituye una vía de gran valor que aporta gratificaciones sustitutivas a las renunciadas pulsionales, y que la educación debiera integrar y promover como parte sustancial de sus contenidos, dadas sus estimadas cualidades formativas.

LA SUBLIMACIÓN

El ser humano puede renunciar a un cierto número de sus pulsiones al trasladar la meta a otros fines gracias a un proceso psíquico inconsciente llamado *sublimación*, por medio de la cual el objeto original del impulso se sustituye por otro culturalmente más aceptable. La sublimación de las pulsiones, dice Freud, “es un rasgo particularmente destacado del desarrollo cultural; posibilita que actividades psíquicas superiores —científicas, artísticas, ideológicas— desempeñen un papel tan sustantivo en la vida cultural”. En el proceso de la sublimación,

a las excitaciones hiperintensas que vienen de las diversas fuentes de la sexualidad se les procura drenaje y empleo en otros campos, de suerte que el resultado de la disposición en sí peligrosa es un incremento no desdeñable de la capacidad de rendimiento psíquico. Aquí ha de discernirse una de las fuentes de la actividad artística; y según que esa sublimación haya sido completa o incompleta, el análisis del carácter de personas altamente dotadas, en particular las de disposición artística, revelará la mezcla en distintas proporciones de capacidad de rendimiento, perversión y neurosis.⁶

⁶ Freud, “La metamorfosis de la pubertad”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. VII, p. 219.

La intensidad de la pulsión sexual no es igual en todas las personas, dice Freud, y agrega que “las influencias de la vida y el influjo intelectual del aparato anímico consiguen llevar a la sublimación una porción más vasta”.⁷ También añade que las fuerzas aptas para el trabajo cultural provienen de los componentes perversos de la excitación sexual. Es decir, las fuerzas pulsionales que han servido a la creación artística, al desarrollo científico, a la formación de complejas instituciones sociales, son las mismas que están en la base de las neurosis de algunos individuos.⁸

La sublimación es un proceso inconsciente que, en circunstancias favorables, se efectúa de modo espontáneo. Es importante agregar que se trata de un proceso donde no interviene la voluntad, no puede ser controlado ni por el educador ni por el sujeto mismo. No se puede programar, no se puede dirigir (Millot, 1990: 34).

La educación no podría proponerse desarrollar tal o cual proceso de sublimación con unas características específicas y de manera intencionada; sin embargo, lo que sí puede hacer es propiciar condiciones favorables para que el individuo tenga al alcance múltiples opciones intelectuales y creativas (entre ellas, las diversas expresiones del arte) que representen posibilidades donde las pulsiones sexuales puedan ser canalizadas, contribuyendo en alguna medida a que deriven en salidas más adecuadas de acuerdo con la particular circunstancia y constitución del sujeto.

EL ARTE

Freud reconoce las posibilidades invaluable del arte para procurar a los seres humanos grandes dosis de placer y gozo. Apunta que

el arte brinda satisfacciones sustitutivas para las renunciaciones culturales más antiguas, que siguen siendo las más hondamente sentidas, y por eso nada

⁷ Freud, “La moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. IX, pp. 168-169.

⁸ Freud, “El interés por el psicoanálisis”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XXI, pp. 189-190.

hay más eficaz para reconciliarnos con los sacrificios que aquéllas imponen. Además, sus creaciones realzan los sentimientos de identificación que tanto necesita todo círculo cultural; lo consiguen dando ocasión a vivenciar en común sensaciones muy estimadas.⁹

Sin embargo, Freud reconoce también que el acceso a experiencias artísticas está restringido a un grupo de privilegio, del cual quedan apartados grandes grupos humanos. Es en este punto donde creemos que la educación podría tener un papel trascendente.

El arte, nos dice Freud, “es una actividad que se propone el apaciguamiento de deseos no tramitados”. Más adelante agrega:

Lo que el artista busca en primer lugar es autoliberación, y la aporta a otros que padecen de los mismos deseos retenidos al comunicarles su obra. Es verdad que figura como cumplidas sus más personales fantasías de deseo, pero ellas se convierten en obra de arte sólo mediante una refundición que mitigue lo chocante de esos deseos, oculte su origen personal y observe unas reglas de belleza que soborne a los demás con unos incentivos de placer. No le resulta difícil al psicoanálisis pesquisar, junto a la parte manifiesta del goce artístico, una parte latente, pero mucho más eficaz, que proviene de las fuentes escondidas de la liberación de lo pulsional.¹⁰

El arte es una actividad por demás valorada en la obra de Freud, quien afirma que:

El arte logra por un camino peculiar una reconciliación del principio de placer y el principio de realidad. El artista [...] da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición. Pero él encuentra el camino de regreso desde ese mundo de fantasía a la realidad; lo hace merced a particulares dotes, plasmando sus fantasías en un nuevo tipo de realidades efectivas que los hombres reconocen como unas copias valiosas de la realidad objetiva misma.¹¹

⁹ Freud, “El porvenir de una ilusión”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XXI, p. 13.

¹⁰ Freud, “El interés por el psicoanálisis”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XIII, pp. 189-190.

¹¹ Freud, “Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XII, p. 229.

El arte es, sin duda alguna, un aspecto fundamental en la vida del ser humano. Las artes constituyen formas de pensamiento, modos diversos de simbolizar la realidad (Gardner, 1987), representan un elemento fundamental en el desarrollo individual y social. Por medio del lenguaje artístico el hombre ha podido objetivar y plasmar sus fines, ideas, sentimientos y emociones. Las formas simbólicas creadas en el arte han permitido al sujeto la interacción y la comunicación con sus semejantes en el presente y a través del tiempo. El arte ha dejado testimonio del paso del hombre por la historia, ha sido un vehículo de expresión de los valores más apreciados por éste y una forma de forjar una visión crítica acerca de la condición humana, de la sociedad y del mundo.

El arte cumple una importante función social e histórica, forma parte de la cultura y del conocimiento. A través de las distintas expresiones artísticas se logra una comprensión más extensa de la realidad. El arte es una herramienta para la vida, una posibilidad de creación y transformación de sí mismo por parte del sujeto y del medio que le rodea. Por su trascendencia social e histórica y su influencia determinante en el desarrollo pleno de las facultades humanas, el arte constituye una vía extraordinaria para contribuir a que se desplieguen y satisfagan todas las intencionalidades que caracterizan al ser humano, sin coartarlas o inhibirlas.

LA EDUCACIÓN

Freud albergaba, en sus inicios, enormes esperanzas en una reforma educativa como medio para resolver los agudos problemas de neurosis ocasionados, según sus primeros estudios, por la fuerte represión que la sociedad y la escuela ejercían sobre la sexualidad de las personas.

En *El interés por el psicoanálisis* señala:

La educación debería poner cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza [refiriéndose a las pulsiones sexuales] y limitarse a promover los procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino.

En manos de la pedagogía esclarecida por el psicoanálisis descansa cuanto podemos esperar de una profilaxis individual de las neurosis.¹²

Poco a poco relativizó sus ideas y reconoció los límites de la educación, dada la existencia de “una renuncia original, fundadora de toda sociedad humana, a una parte esencial del goce sexual” (Millot, 1990: 14).

Freud comprendió que la realidad hacía ver que la propia naturaleza de la configuración pulsional era contradictoria, así que no era posible la felicidad sin una dosis de sufrimiento. “Freud evocaba la existencia paradójica de un displacer inherente a las manifestaciones de la pulsión sexual” (*ibidem*: 44), por lo que no es posible pensar en que la renuncia y el sufrimiento puedan ser evitados.

Sin embargo, Freud no dejó de atribuir a la educación enormes posibilidades, tal vez menos determinantes de lo que pensaba en un principio, pero igualmente influyentes para favorecer un desarrollo más armónico y una mejor incorporación del sujeto a su medio cultural.

La educación tiene, para Freud, funciones sustanciales: por un lado, favorecer las condiciones de latencia de la sexualidad infantil para que derive posteriormente en el desarrollo de la genitalidad propia de la pubertad, y por otro, propiciar salidas adecuadas al resto de las pulsiones para que se desplieguen en actividades intelectuales constructivas y beneficiosas para el sujeto y su comunidad. Con ello, la educación puede tener una función preventiva que salva al individuo de las dos salidas negativas: la neurosis y la perversión. Millot lo refiere de la siguiente manera: “La educación [...] favorece la instauración de la genitalidad y se convierte así en auxiliar de la naturaleza” (*ibidem*: 52). A lo cual agrega:

La educación debe, por una parte, asistir y eventualmente reforzar el proceso natural que conduce a la organización de las pulsiones parciales bajo la dominación de la genitalidad y, por la otra, velar por que las pulsiones parciales que escapan a este primer destino se orienten hacia las salidas socialmente favorables de la sublimación y la formación reactiva (*ibidem*: 53).

¹² Freud, “El interés por el psicoanálisis”, en *Obras completas, op. cit.*, vol. XIII, p. 192.

Las ideas referidas sintetizan la postura de Freud en lo que respecta al papel de la educación en el desarrollo de la persona y su advenimiento a la vida en sociedad.

HACIA UNA NUEVA PERSPECTIVA EN EDUCACIÓN

Mauricio Beuchot entiende al hombre como centro de intencionalidad al estar constituido por un cúmulo de fuerzas que poseen una dirección hacia la realidad y que lo impulsan a la vida. Beuchot resalta que lo fundamental de las intencionalidades es la presencia del otro, pues éstas tienen un sentido, y es en esa proyección hacia el otro que la persona encuentra su mayor perfección. “[...] la autorrealización [se encuentra] en la hetero-realización, en el conocimiento y el amor de los demás” (Beuchot, 2004: 32).

Las intencionalidades son fuerzas que buscan salida, que necesitan realizarse, consumarse, y lo hacen por medio de la acción. Hacia el interior, las acciones tienen que ver con el conocer y el querer; hacia el exterior, con aquellas vinculadas al hacer o fabricar.

Su naturaleza social le impone como condición de sobrevivencia el vínculo afectivo con los demás; es por esta necesidad que surge su vocación para la simbolización. El símbolo representa un lazo que lo une a los demás, un elemento de cohesión, una forma de encontrar el sentido de las cosas, de explicarse y comprender la realidad, de recrearla, de dar su versión de la misma, una forma de trascender de sí mismo y entrar en diálogo con el otro.

El sujeto en cuestión es, pues, un sujeto entendido como núcleo de intencionalidades, sujeto intelectual-racional, volitivo, emocional, características estas que lo definen y que coexisten en él de manera proporcional y armónica. Es también un sujeto histórico, situado en contexto y protagonista de un entramado relacional, con la necesidad fundamental de simbolizar la experiencia y encontrarle el sentido a la realidad. Desde esta perspectiva de sujeto, se considera que a la educación le corresponde la tarea de contribuir a que el ser humano despliegue sus intencionalidades de manera adecuada en favor de sí mismo y de su colectividad.

La escuela no ha cumplido con una de sus misiones fundamentales, que es la de ser un espacio para la realización plena del sujeto. La oferta de conocimientos que se promueve al interior de la escuela es reducida y no brinda posibilidades para cultivar y encauzar otras de las aspiraciones que conforman las intencionalidades básicas del sujeto.

La lógica que ha privado en la organización curricular hasta nuestros días limita el desarrollo y reduce las posibilidades de actuación del ser humano. En este sentido, la educación tiene una misión enorme, requiere de profundas transformaciones en su perspectiva general para abrir realmente opciones de crecimiento a todas las capacidades y aspiraciones humanas.

La escuela debiera ser el lugar donde las múltiples formas de expresión de la inteligencia humana tuvieran oportunidad de florecer. No se puede reducir la educación a la enseñanza de conocimientos instrumentales; por el contrario, debe enfocarse a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad compleja en la cual está conformada la personalidad de los individuos.

La escuela no ha considerado otros modos de conocer que definen también la complejidad humana, como son el conocimiento sensible, imaginativo, relacional. De la misma manera, ha prevalecido al interior del espacio escolar la noción de conocimiento como proceso desvinculado de la afectividad y aislado de los procesos sociales.

Una educación que sepa valorar las aportaciones del arte a la formación del sujeto y encauzar sus fines más esenciales en esa dirección estará realmente en posibilidades de “llegar a un humanismo distinto y en verdad favorecedor del hombre completo, integral” (Beuchot, 2004: 55).

La educación, como sistema organizado y con la ineludible responsabilidad de atender a todos los grupos poblacionales, podría desarrollar un papel protagónico ya que cuenta con la posibilidad de acercar las opciones formativas en el campo del arte y la cultura —que hasta ahora siguen siendo patrimonio de unos cuantos— al grueso de las capas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, Mauricio (2004). *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier, Salamanca.
- Freud, Sigmund (2004a). "Las aberraciones sexuales", en *Obras completas*, vol. VII, Amorrortu, Buenos Aires.
- (2004a). "Las metamorfosis de la pubertad", en *Obras completas*, vol. VII, Amorrortu, Buenos Aires.
- (2004b). "El creador literario y el fantaseo", en *Obras completas*, vol. IX, Amorrortu, Buenos Aires.
- (2004c). "Sobre un tipo particular de elección de objeto. Contribuciones a la psicología del amor, I", en *Obras completas*, vol. II, Amorrortu, Buenos Aires.
- (2004d). "El malestar en la cultura", en *Obras completas*, vol. XXI, Amorrortu, Buenos Aires.
- Gerber, Daniel (2003). "Creación y sublimación", en P. Ducoing (coord.), *Lo otro, el teatro y los otros*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Jiménez, Ma. del Pilar (2003). "Imaginario social y arte", en P. Ducoing (coord.), *Lo otro, el teatro y los otros*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Millot, Catherine (1990). *Freud anti-pedagogo*, Paidós, México.
- Páez, Rodrigo (2003). "Sujeto y delirio", en P. Ducoing (coord.), *Lo otro, el teatro y los otros*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Torres, Elsa (2003). "¿Narcisismo o hedonismo o al revés?", en P. Ducoing (coord.), *Lo otro, el teatro y los otros*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Winnicott, D. W. (1990). *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional

Alejandra Ferreiro Pérez

Resumen

Este trabajo propone una reflexión acerca de la fuerza del proceso formativo en la emergencia del genio, del talento artístico, por lo que propone una ruta en la cual mostrar que una idea de danza, de cuerpo, de disciplina y de técnica pueden confluír para crear situaciones en las cuales emerjan experiencias educativas que favorezcan la formación de un intérprete creativo y no de un mero reproductor pasivo de los movimientos que un coreógrafo le monta. De ahí que en el recorrido se revise: 1) una concepción fenomenológica del cuerpo que apunte la necesidad de que el futuro intérprete habite a plenitud su cuerpo, en lugar de convertirlo en un mero instrumento-objeto

Abstract

This work proposes a reflection on the educational process power for the genius and artistic talent emergence. It suggests a way to show that an idea of dance, body discipline and technique, can come together to create situations in which educational experiences can arise to favor the formation of a creative interpreter and not only that of a passive reproducer of movements scored by a choreographer. In this process we review: 1) a phenomenological body concept that takes into account the need for the future interpreter to inhabit his/her body as a whole, instead of becoming a mere instrument/passive object that only answers in a mechanical way to the choreographer's directions;

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (CENIDI-Danza), México. [alejandra_ferreiro@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 25-48.
Fecha de recepción: 25 de enero de 2007 | fecha de aceptación: 15 de mayo de 2007.

pasivo que responde mecánicamente a las indicaciones del coreógrafo; 2) una idea semiótica de la disciplina, que permite distinguir al menos dos modalidades de la misma: como hábitos que modelan el cuerpo, pero que no están destinados a la reiteración sino a la incertidumbre, y como experiencia que favorece la interacción del cuerpo habitual y el cuerpo actual; 3) una idea de técnica que, siguiendo a Heidegger, interroga su esencia, abandona la provocación que enmascara al ser y reasuma su vocación dirigida al descubrimiento y al resplandecimiento.

PALABRAS CLAVE

cuerpo, disciplina, técnica, educación artística, creatividad

2) *a semiotic idea of the discipline that allows us to differentiate at least two modes; a set of habits that model the body, but which is not destined to repetition but to uncertainty, and as an experience favoring interaction of the habitual body and the present body;* 3) *according to Heidegger, an idea of technique that questions its essence, abandons the provocation that masks the being and re-assumes its vocation directed to discovery and brightness.*

KEY WORDS

body, discipline, technique, artistic education, creativity

El tema a que convoca esta publicación recuerda una vieja discusión que intentaba desentrañar el misterio del “genio artístico”.¹ Dicha polémica derivó en una disyuntiva: el artista nace o se hace. El posicionamiento ante esta alternativa entraña variaciones significativas en las rutas que puede seguir la formación de los profesionales del arte. Si los artistas nacen, su formación se limitaría a develar el “don que poseen” y, en el mejor de los casos, a hacerlo madurar; este posicionamiento supondría que los maestros y las instituciones educativas no tienen mayor participación que la del simple acompañamiento en este proceso de develamiento. Por el contrario, si el genio es una producción del sujeto que emerge en el hacer artístico mismo, entonces la formación entrañaría un proceso

¹ Para Kant, genio “es la capacidad espiritual innata (*ingenium*) mediante la cual la naturaleza da la regla al arte (1997: 279).

de aprendizaje y dominio de las técnicas con las cuales se producen las obras y un acercamiento sistemático a la poética de ese arte, lo que supondría, además, por parte del estudiante, una disciplina férrea durante este proceso y, por parte del maestro, la creación de condiciones y experiencias educativas a partir de las cuales los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos y utilizarlos como medio eficaz para producir objetos, cuya fuerza de afección despierte en los otros experiencias estéticas, a la vez que los impulse a descubrir en sí mismos su peculiar forma de expresión.

Me inclino a pensar que el problema de la formación de profesionales no se encierra en esta disyuntiva, pues aun en el caso de que se naciera con un talento natural, si no se descubre y desarrolla mediante un proceso formativo (que implica el dominio de la disciplina), el individuo poseedor puede o bien no expresarlo, o bien desistir de su intento por falta de apoyo durante su desarrollo. Considero que el medio en el que se desenvuelve el futuro artista es crucial para la emergencia del "genio" y que éste, más que innato, es una construcción, un proceso continuo de contacto con el sí mismo y de elaboración singular de las experiencias, que no se enseña pero que sí se aprende. No obstante, en las discusiones sobre la formación de profesionales de la danza se deja entrever con cierta frecuencia una cierta afinidad con la idea del genio o talento natural (observable particularmente en la aplicación de los exámenes de ingreso o al valorar la permanencia de los estudiantes en la institución), por lo que no resulta ocioso recuperar la discusión y complejizarla, dando al problema un sentido educativo. Es decir, aunque el talento fuera natural, si se considera que la fuerza del medio educativo es primordial en la formación de los profesionales del arte (futuros artistas), conviene orientar el debate hacia alguno de los aspectos más controvertidos del proceso: el potencial educativo de la disciplina y las técnicas dancísticas.

Muchas rutas se pueden seguir en esta discusión,² pero me gustaría plantear una cuya trayectoria conecte la disciplina dancística, las técnicas en

² Aunque centrada en los vínculos entre las danzas y sus situaciones históricas, una ruta muy interesante en la que se conectan las diferentes modalidades de entrenamiento, el cuerpo, la tradición y la cultura, la propone Hilda Islas en su libro *Tecnologías corporales*.

las cuales ésta se concreta y la idea de cuerpo subyacente. Esta conexión permitirá interrogar su potencial educativo: su capacidad para potenciar la capacidad de acción autónoma de los sujetos. Coincido con Dewey en que no existe nada educativo en sí mismo: son las condiciones (externas e internas) en que se producen las experiencias las que pueden asumir un sentido educativo o no. De ahí que no pueda afirmarse la existencia de una técnica con mayor valor educativo que otra. Cabe entonces preguntar: ¿cuáles son las condiciones en las que una técnica dancística asume un sentido educativo? ¿Qué relación existe entre dicha orientación y la posibilidad de que emerjan experiencias educativas que transformen los relieves del mundo de los estudiantes? ¿Qué papel juega la disciplina dancística en dicha orientación y emergencia? ¿Qué concepción del cuerpo, formas de trabajo, procedimientos educativos, etc., acercan con mayor facilidad a los sujetos a esas experiencias educativas? En el breve espacio de que dispongo no pretendo responder estas interrogantes, pero sí plantear algunas conexiones que permitan más tarde profundizar en la problemática.

La danza: ¿imagen dinámica o hacer técnico-expresivo?

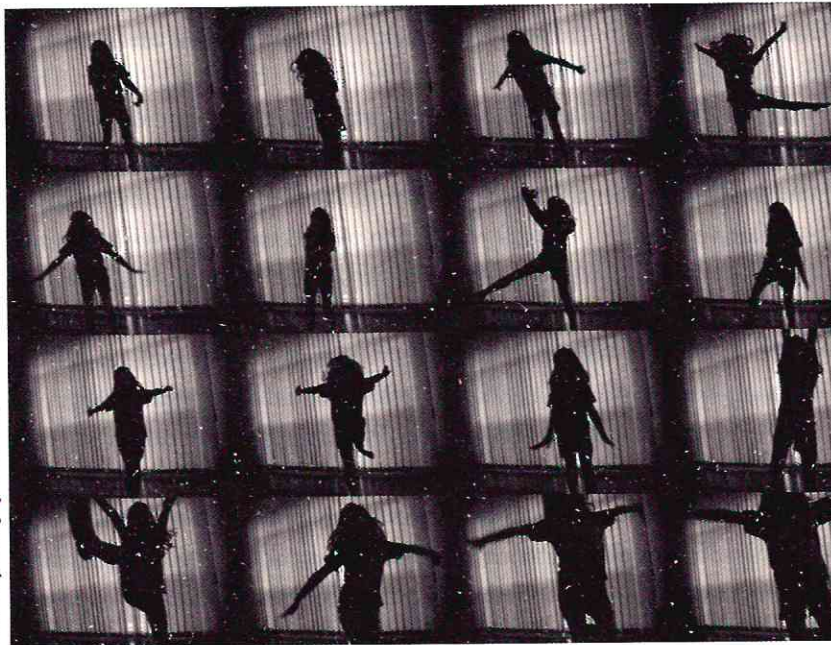
Una primera aproximación a estos problemas exige una definición de danza en la cual sustentar la trayectoria propuesta. Por ello, en este apartado seguiré el criterio-guía de investigación propuesto por Hilda Islas en *Tecnologías corporales* (1995), reafirmado su valor heurístico en la antología *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza* (2001), no sólo porque circunscribe la discusión y desbroza el camino evitando, como señala Dolores Ponce (2006), que se transite por el sinfín de controversias y de tecnicismos inútiles que suscita la definición de este arte, sino fundamentalmente porque su enfoque epistemológico enraíza el debate en el hacer específico de la danza en “términos físicos, materiales y técnico-imaginativos” (Islas, 1995: 55). De ahí que Islas se pregunte por el tipo de fenómeno (visual o kinético) que suscita un cuerpo en movimiento, lo que la lleva a limitar la polémica a dos visiones: la de Susan Langer, quien destaca el carácter virtual y sim-

bólico de la danza, y la de Gillo Dorfles, quien enfatiza su carácter técnico-expresivo.

Langer concibe la danza como una apariencia, una aparición que surge del despliegue de fuerzas producidas en la interacción de los bailarines. Pero estas fuerzas no son físicas, no han sido creadas por los músculos de los bailarines, sino por nuestra percepción. Así, lo creado por los bailarines, para nuestra percepción es una entidad virtual (como el arco iris); no ha sido imaginada sino que es real en tanto que percibida; pero es una imagen creada, virtual. De ahí que la danza sea “una aparición de poderes activos, una *imagen dinámica*” (Langer, 2001: 286) virtual que, según Langer, expresa simbólicamente las ideas y proceso subjetivo del creador sobre la vida inmediata, sentida, emotiva; más aún, expresa su conocimiento sobre la naturaleza del sentimiento humano. Así, para esta filósofa la creación dancística, la imagen dinámica virtual, supone darle a “los acontecimientos subjetivos un símbolo objetivo”. En la perspectiva de Langer se privilegia el acto comunicativo, es la visión del espectador, en la que no interesa el hacer dancístico, su producción: “el fin de la danza es el deleite del espectador” (Islas, 1995: 57).

Por su parte, si bien Dorfles coincide con Langer en que el material que constituye la base de las artes figurativas es simbólico, debate con ella la generalización a todas ellas de la idea de virtualidad, destacando a la contraparte su carácter “esencialmente técnico” (en el sentido de construir). De ahí su afirmación de que “el arte [...] constituye un todo con el medio técnico-expresivo en que se sustenta y encarna” (Dorfles, 2001: 293). Por técnico se refiere a las condiciones particulares de existencia según la época, que han hecho necesario el desarrollo de una técnica particular, pues debe corresponder con la actitud particular de percepción del hombre. Es la presencia de “un elemento exquisitamente técnico [...] el que asume la categoría de un medio expresivo nuevo” (*idem*: 295). Para Dorfles, el fin de las artes no es la comunicación sino la producción de sí mismas, por lo que encuentran su sentido en el acto técnico de la construcción.

La danza, señala Dorfles, es el único arte cuyo medio expresivo, material constructivo primario, es el cuerpo —“un cuerpo humano investido por el



Karl Mooney, Brasil [http://www.ssc.hu]

ritmo, el movimiento y el color, alcanza a construir el particular esquema plástico y dinámico al que damos el nombre de danza” (Dorfles, 2001: 308). No es la virtualidad, insiste Dorfles, el gesto propio de la danza; “es en el gesto creador —mas no simbólicamente creador— en el que reside la verdad de este arte” (*idem*: 308). Aunque la danza pueda servirse de elementos simbólicos, “en su más auténtica encarnación es una realidad efectiva y no virtual que logra transformar el pesado y sordo cuerpo del hombre en una especie de instrumento vibrante y sonoro” (*idem*: 309). Por consiguiente, concluye Dorfles, la danza es un “arte que se vale de un elemento primario basado en el cuerpo humano, que se sirve de representaciones correspondientes a la temporalidad y a la espacialidad y que, dentro de un espacio tridimensional, desarrolla figuras, ritmos, formas plásticas, expresadas dinámicamente” (*idem*: 310). Esta definición confirma la insistencia de Dorfles en que la comprensión de la danza requiere del estudio de su medio expresivo (el cuerpo) que se transfigura en un espacio-tiempo tridi-

mensional, y de los factores técnicos con que es modelado hasta convertirlo en ese instrumento vibrante y sonoro del que se sirven los bailarines para interpretar sus ideas o las del coreógrafo.

Esta idea de la danza centrada en su producción sugiere la viabilidad de la ruta arriba propuesta (cuerpo-disciplina-técnica), pero sobre todo invita a pensar en las condiciones en que el pesado y sordo cuerpo del hombre se transforma en un instrumento vibrante y sonoro, así como en los factores disciplinarios y técnicos involucrados en el proceso, lo que a su vez sugiere una discusión acerca de si la concepción del cuerpo dominante en el medio educativo favorece dicha transformación, si la idea de disciplina (entendida como los hábitos de control del cuerpo) apunta a su mecanización o, por el contrario, lo lanza a un horizonte de continuo asombro, y si las técnicas empleadas potencian o no la capacidad de acción y de creación de los estudiantes.

El cuerpo: lugar de experiencia y horizonte de posibilidades³

En las sociedades modernas occidentales la visión cartesiana del cuerpo ha dejado una profunda huella, lo que se ha expresado en la danza en una concepción de éste como mero instrumento. El cuerpo ha sido pensado como una cosa, un objeto alejado del yo, que debe ser entrenado y disciplinado para operar eficientemente y responder a las necesidades de los coreógrafos. Por ello, los estudios que más han proliferado en el medio educativo profesional han sido los científicos, cuyos conocimientos —si bien han coadyuvado en el logro de altos niveles de rendimiento de este instrumento—, en ocasiones, han sido sobreestimados no sólo por encima del necesario desarrollo de la creatividad y la expresividad de los estudiantes, sino también de su salud. De ahí que la formación con frecuencia se centra en lo instrumental, en el dominio de la técnica, en detrimento de una visión más humana que

³ Aquí glosó algunas de las ideas expuestas en “Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza” (Ferreiro, 2002: 127-143).

promueva la autonomía, la libertad y la acción creativa. Esta obsesión por el dominio técnico ha llevado a algunos maestros, particularmente los que se inician, a mirar el cuerpo del estudiante como un ente extraño al sujeto: una materia inerte a modelar. Bajo esta idea, el cuerpo del bailarín se reduce a un ente pasivo que debe disciplinarse y repetir mecánica y acríticamente los ejercicios que, según los procedimientos técnicos “probados en ya varias generaciones de bailarines en el mundo”, lo dotarán del virtuosismo que le demanda el medio profesional.

Afortunadamente, y debido en buena medida al creciente interés por la formación de un intérprete creativo que participe activamente en los procesos de creación de la obra dancística, los maestros empiezan a incorporar al proceso formativo ideas como la de conciencia corporal, preexpresividad, cuerpo dilatado, cuerpo decidido, que no podrán trabajarse sin antes lograr una mínima percepción del cuerpo como propio, del cuerpo vivido: sin habitar el cuerpo y asumirlo como el lugar y horizonte de la experiencia.

En contra del dualismo cartesiano y de toda concepción mecanicista o psicologista del cuerpo, la fenomenología ha planteado que los seres humanos no pueden ser comprendidos ni meramente como cuerpos ni sólo como mentes, sino como sujetos incorporados que habitan un mundo en continua transformación. Para Maurice Merleau-Ponty (1997), mente y cuerpo no son dos sustancias relacionadas, sino una totalidad interactuante, de manera que *no tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo*. Así concebido, el cuerpo del bailarín ya no es un simple instrumento, sino *un lugar en el que se manifiesta mi experiencia* (Baz, 2002: 86).

En efecto, en tanto que para la visión técnica, instrumental, el cuerpo es un objeto que se puede descomponer y recomponer para darse una idea clara de él, para la fenomenología el cuerpo propio es un entramado de cuerpo y mente que constituye el lugar donde ocurre el diálogo experiencial con el mundo, y para conocerlo “no dispongo de ningún otro medio [...] más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él” (Merleau-Ponty, 1997: 215).

Tampoco la comprensión del cuerpo puede ser reducida a la manipulación de una idea o pensamiento acerca de él, como lo hace la visión psico-

logista, porque esto degradaría la experiencia a la representación. Por el contrario, supone una vivencia en la que simultáneamente se experimenta la unidad del sujeto y la unidad intersensorial del cuerpo. Por ello, la fenomenología no limita su noción de esquema del cuerpo a un resumen de la experiencia corpórea (*ibidem*: 115), ni la refiere a la toma de conciencia global de la postura del sujeto en un mundo intersensorial; es decir, no concibe al cuerpo como una forma en el sentido de la teoría de la Gestalt (*ibidem*: 116).⁴ En cambio, entiende que el esquema del cuerpo constituye “una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo” (*ibidem*: 118), que participa de la experiencia de un mundo en transformación continua.

Para la fenomenología, el ser humano conoce el mundo a partir de experimentarlo: es su medio natural y el campo de sus pensamientos y percepciones. El hombre está en el mundo, lo habita y, al hacerlo, lo conoce: “el mundo —afirma Merleau-Ponty— no es lo que pienso sino lo que vivo; estoy abierto al mundo y me comunico con él, pero no lo poseo; es inabordable” (*ibidem*: 116). Pero el sujeto no sólo registra el conjunto de las percepciones, sino que interviene en ese universo y las experimenta “en-medio-del-mundo”. El mundo no es un conjunto de objetos indiferentes, sino que envuelven al sujeto, de ahí que su cuerpo sea un canal privilegiado de comunicación por medio del cual el mundo se hace presente como un lugar familiar (*ibidem*: 73). De ahí la afirmación de Merleau-Ponty de que el cuerpo es el “quicio del mundo” (*ibidem*: 101): tengo conciencia del mundo gracias a él, lo que a su vez me permite tener una orientación selectiva en el universo.

Asimismo, mi cuerpo define la estructura objeto-horizonte, la perspectiva desde la cual puedo mirar, conocer los objetos del mundo. Ver, conocer —dice Merleau-Ponty— un objeto “es venir a habitarlo, y desde ahí captar todas las cosas según la cara que al mismo presenten” (*ibidem*: 88). Mi cuerpo también es un objeto del mundo, pero un objeto peculiar que no me

⁴ Merleau-Ponty subraya que el cuerpo no es un fenómeno en el que el todo es anterior a las partes, sino un proceso en el que el todo está en construcción incesante, lo que supone un tipo de existencia nuevo que es necesario reconocer continuamente.

abandona, lo que me impide alejarlo y desplegarlo ante mi mirada: “se niega a la exploración y siempre se presenta a mí bajo el mismo ángulo” (*ibidem*: 108). De ahí que no pueda construir mi cuerpo como una síntesis, como una entidad de sentido, debido a su condición evanescente a la percepción: hay zonas del cuerpo que me son absolutamente inaccesibles. Esta evanescencia me impide tratar mi cuerpo como un objeto exterior cualquiera porque no es tangible ni visible; sin embargo, posee una superficie doble de sensaciones, lo que significa que puede sorprenderse a sí mismo en el ejercicio mismo de conocer: puede tocarse tocando.⁵ Es el único objeto del mundo capaz de asombrarse (y bosquejar una reflexión) durante su exploración:⁶ el único capaz de experimentarse a sí mismo y de dar sentido a esa experiencia. En esta perspectiva, conocer el cuerpo, apropiarse de él supone, en primera instancia, habitarlo, experimentarlo como propio, para luego darle sentido a esa experiencia.

Habitar el cuerpo —y no sólo tener un cuerpo— implica, además, adquirir un “punto de vista sobre el mundo”, lo que permite crear las relaciones entre los otros objetos y sujetos del mundo y el propio yo. Merleau-Ponty afirma que “el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo, y poseer un cuerpo es, para un viviente, conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos” (*ibidem*: 100). Un reconocimiento fenomenológico del cuerpo se esforzará por revelar al “yo” como un sujeto incorporado que habita un mundo, al mismo tiempo que descubre cómo en esa vivencia el “yo” lo conoce y comprende.

La fenomenología ha puesto el acento en la elucidación de la experiencia vivida, porque todo cuanto el hombre sabe del mundo lo alcanza a partir de experimentarlo; de ahí que considere la descripción como el primer paso de todo conocimiento y la reducción fenomenológica como la metodología idónea de dicho proceso. Merleau-Ponty señala que la mejor forma para

⁵ Es el único objeto, dice Husserl, “al que atribuyo experiencialmente campos de sensación” (Husserl, 1996: 157).

⁶ La fenomenología distingue la reflexión natural en la que los objetos se presentan como tales, de la reflexión trascendental en la que opera la reducción fenomenológica sobre la existencia o no de los objetos del mundo (Merleau-Ponty, 1997: 111).

esta reducción es el “asombro ante el mundo” (*ibidem*: 13). “Ir hacia las cosas mismas”⁷ compromete el asombro ante ellas: romper con su familiaridad, conmoverse, turbarse, admirarse, extrañarse y, desde ahí, captar su paradoja. El trabajo metodológico de la reducción involucra una operación de la conciencia: “poner entre paréntesis” el conjunto complejo de las relaciones del mundo para restaurar la aprehensión primordial de las cosas tal y como se aparecen.

Sin embargo, ese “mundo que está ahí delante para mí ahora [...] tiene su horizonte temporal infinito por dos lados, su conocido y su desconocido, su inmediatamente vivo y su no vivo pasado y futuro” (Husserl, 1997: 66), lo que significa la imposibilidad de conocer el mundo en su totalidad porque, además de que irremediamente lo miro desde una cierta perspectiva, éste se encuentra en devenir constante. De ahí que la reducción fenomenológica sea siempre incompleta, lo que sustenta que el mundo no es simplemente existente, sino “fenómeno de existencia” (Lyotard, 1989: 39).

Estas reflexiones invitan a pensar que el reconocimiento del cuerpo propio, su aprehensión primordial, entraña el asombro ante él: un extrañamiento de los propios hábitos de movimiento, un quebrantamiento de la familiaridad con la que realizamos acciones que han sido mecanizadas; implica atreverse a reconocerlo como un fenómeno siempre novedoso, henchido de múltiples experiencias que se extienden al infinito y lo transforman al mismo tiempo que yo me transformo, porque mi cuerpo y yo somos uno y lo mismo. El conocimiento de mí y de mi cuerpo es siempre provisional porque está en devenir, en permanente construcción: *en proyecto*.

En este sentido, un proceso de modelación corporal cuya pretensión sea educativa tendría que enfatizar no sólo los logros técnicos, sino la transformación del cuerpo y la percepción que tienen los estudiantes de éste y de sí mismos, de modo que logren habitarlo, vivirlo y disfrutarlo intensamente al momento de bailar, cuidando, a la vez, que durante el trayecto formativo

⁷ El mundo para Husserl se nos da de manera directa; sin embargo, el mundo no aparece de una forma simple, sino en una especie de trama compleja. Es por ello que plantea la necesidad de ir a las cosas mismas, es decir, poner en juego la operación de la reducción fenomenológica.

no se reduzca a un mero instrumento y que, por el contrario, se constituya en lugar y horizonte para el descubrimiento y la creación.

Mas no es suficiente con transformar la idea del cuerpo que orienta el proceso formativo para que éste asuma un sentido educativo. Es preciso cambiar también la idea de disciplina y las prácticas correspondientes para no someter al estudiante a un proceso de formación de hábitos cuyo único destino sea la reiteración, sino que lo impulse a la experimentación de nuevas sensaciones, de nuevas calidades, de nuevas formas de moverse, de nuevas formas de ser.

Disciplina: ¿hábito o experiencia?⁸

La disciplina ha sido entendida con frecuencia como el sometimiento a las normas y reglas de una profesión, pero también se ha comprendido —en el sentido de Foucault— como un tejido, una forma de organización social, una tecnología específica del poder que articula discursos y prácticas y cuyo objetivo es el control de los cuerpos y de las almas. Sin embargo, estas nociones no me permiten trazar la conexión que me propongo, pues no consideran la dinámica de transformación del cuerpo que ocurre a lo largo del proceso formativo.

El cuerpo de la danza surge de un escrupuloso trabajo de exacerbación disciplinario que lo lleva al límite de su destreza y lo desnaturaliza, pues no está sometido a condiciones regulares, “normales”; por el contrario, el cuerpo es arrancado de lo cotidiano y proyectado sobre un ideal: el *cuerpo estético* (Mier, 1998). Pero este cuerpo ideal estético no es un modelo que pueda emerger de la reiteración mecanizada de los movimientos. El cuerpo estético exige un intenso proceso de singularización durante el cual se produce una peculiar interacción entre los dos cuerpos a los que hace referencia Merleau-Ponty (1997): el habitual y el actual. En el primero, el cuerpo

⁸ Para desarrollar este punto me basé en las conferencias de *Semiótica y danza* impartidas por Raymundo Mier en el CENIDI-Danza José Limón en mayo, junio y julio de 2000.

se mueve significativamente a partir de construcciones disciplinarias, hábitos, que le sirven de base, sustento, para el desarrollo de las habilidades exigidas por el medio profesional. En sentido contrario opera el segundo cuerpo, pues para responder a los desafíos del aquí y ahora abandona su posición habitual, simplemente reproductiva, cobra plenitud y se singulariza por la intensidad de la experiencia, que con frecuencia lo lanza a la creación de nuevas formas de actuar: a la creación de nuevos mundos. ¿Qué características asume esta peculiar interacción? ¿En qué condiciones se produce la experiencia y qué calidades asume?

Para comprender la dinámica de transformación que produce el interactuar de estos dos cuerpos he recurrido a la visión de Charles S. Peirce, quien concibe la disciplina como una modalidad de la significación.⁹ Entendida así es posible pensar en la infinita variedad de calidades y procesos de semiosis diferenciados que suscitan las interacciones. Y dado que el cuerpo de la danza emerge de un proceso de un proceso de interacción múltiple (“El cuerpo que danza —dice Mier (2002: 113)— no es nunca solitario [...] Está siempre involucrado en un diálogo con los otros cuerpos —cuerpos virtuales, omitidos, esperados, velados que han anudado como una made-

⁹ Para Peirce la mente opera a través de signos y la significación no es más que el punto culminante de un proceso de conocimiento, por ello los signos se vuelven significativos en la vida de los sujetos cuando éstos los conocen o reconocen. Pero —observa— no existe una sola manera de conocer, por lo que el estudio de los signos le ofrece pistas para revelar esta diversidad de formas de conocimiento. En este sentido, conocer es un proceso dinámico e infinito y el análisis lógico de los procesos mentales muestra que las ideas (signos) se propagan continuamente y establecen una relación de afectabilidad entre sí. Para explicar este proceso de afección, Peirce expone cómo se produce una idea, la que concibe integrada por tres elementos articulados lógicamente y ontológicamente en una serie lineal: primero, es una cualidad intrínseca, una sensación (*feeling*); segundo, es la energía con la que afecta a otras en el aquí y ahora de la sensación, y supone una experiencia que se reconoce “por bruta compulsión”; y, tercero, es la tendencia de una idea a traer otras con ella y, en tanto que vínculo con ideas pasadas, forma una idea general que llega a constituirse en hábito (Peirce, 1998a: 325). Con este planteamiento —en el que consigna los modos de ser del signo: intensidades (sensaciones), afecciones (experiencias) y acciones (hábitos)— afirma que las ideas se conectan continuamente unas con otras y apuntan al futuro: el efecto de la significación —sugiere Peirce— afecta más al presente que al porvenir. Indica, entonces, que una idea ha sido afectada cuando una sensación se presenta ante la conciencia como una modificación de una idea general o hábito y muestra el lugar privilegiado que le otorga a la experiencia en el proceso de conocer. Una vez que la continuidad (mas no causalidad) permite la conexión, ésta puede darse de modo distinto a la continuidad, es decir, a la reproducción del hábito; la intervención del azar (*chance*), o sea, la “diversidad infinita del universo” (*ibidem*: 327) favorece la asociación con otras ideas diferentes de la idea general, generando una idea distinta de la que le dio origen.

ja la memoria del propio movimiento—”), es necesario reconocer los matices diferenciales que surgen en él y que pueden transformar significativamente la calidad de la formación.

Como he señalado, el cuerpo de la danza se construye luego de un largo trayecto disciplinario, cuyas regulaciones proyectan e imponen un campo de experiencias posible al sujeto. El bailarín no se mueve de manera caprichosa, aleatoria o indeterminada, sino que lo hace con un autocontrol particular y a partir de unos hábitos específicos.

Según Peirce, el hábito es una forma de inferencia lógica que se presenta en tres formas: deducción, inducción y abducción. La inducción y la deducción apuntan a formas estables de conocimiento, pero la abducción, al reconocer la incertidumbre, supone conjeturar la realidad, interrogarla. La creación de conocimiento, subraya este filósofo, exige inventar las pistas y hacerlas significativas: apostar a nuevas formas de significación. Tanto en la deducción como en la inducción, la mente está dominada por el hábito y apunta a la repetición, mientras que la abducción se dirige a la creatividad y al descubrimiento. De este modo, afirma Mier, el hábito se despliega en una doble faceta ontológica: puede actuar como apertura o como cierre, apuntar a la diversidad del mundo o someter el impulso diferencial de la semiosis (Mier, 2001: 2).¹⁰ En otras palabras, los hábitos son recursos de control que hacen inteligible el entorno, delinean certezas en un intento por cancelar el azar e impedir la irrupción de lo inesperado; sin embargo, la vida inevitablemente se hace presente: hay experiencias que los quiebran, que desbordan los modos acostumbrados de significación y obligan a interpretar los actos de manera distinta.

Lo anterior permite pensar en la existencia de dos modalidades de la disciplina: una en cuyas regulaciones predominan las formas estables de conocimiento (deducción e inducción) y que lleva a la rutina y a la mecanización. Y otra que apunta al descubrimiento y a la creación (abducción), por lo

¹⁰ El hábito, precisa Mier, “no es sólo el término de un proceso, es también la señal que encierra la clave de su destino, la orientación y el punto de extenuación de su impulso. Conforman las condiciones de existencia de la semiosis, de su estabilidad, y es, al mismo tiempo, su destino” (Mier, 2001: 2).

que considera regulaciones cuyo destino es la indeterminación. En efecto, no toda regulación desemboca en la monotonía de los hábitos, en la reiteración de la significación, en la redundancia de lo mismo. Existen regulaciones que devienen en un conjunto de campos potencialmente significativos: donde la significación se expresa como potencia.

Esta calidad diferencial en la formación de los hábitos está asentada en el papel cardinal de la experiencia. La experiencia, para Peirce, es una *compulsión*, algo que irrumpe violentamente en nuestro mundo y exige una respuesta; está dada por la fuerza de afección de los objetos y obliga a romper con los hábitos: la compulsión entraña un “hacer negativo” que disloca la vida interior del sujeto y lo saca de la reiteración. La vida transita sobre “catástrofes de significación” y la experiencia es una de esas catástrofes: una transformación esencial del modo de comprender los actos. De ahí que la experiencia permita dar valoraciones diferenciadas a los sucesos de la vida: “construir relieves en el mundo” (Mier, 1998).

Por ello, la disciplina también puede entenderse como una experiencia, como un momento de la significación, que implica a su vez un momento de ruptura del hábito. Aquí la disciplina asume un valor de umbral, de límite contra el cual trabaja el orden corporal. No se orienta a la consolidación de los hábitos corporales, sino a su trastocamiento:

La disciplina [de la danza] se separa de la norma, de las estructuras, de los códigos, de las categorías preestablecidas. La disciplina se convierte en una invención serial. Cada movimiento es al mismo tiempo el producto de un patrón y su ruptura. Es un signo y una cancelación de toda significación determinada. Está sometida a la ley implacable aunque incierta de la serie, pero al mismo tiempo revela la identidad precaria de todo enlace secuencial. El cuerpo se hace al mismo tiempo acontecimiento y atavismo. Es al mismo tiempo arrebató y figura. [...] La disciplina, expresada en la serie, no es sino la creación de una distancia frente al cuerpo habitual, una experiencia de la fragilidad y la metamorfosis de la experiencia (Mier, 2002: 114).

El cuerpo de la danza, efectivamente, requiere de la disciplina, de un conjunto de regulaciones, de patrones de movimiento, de pautas de repetición,

pues constituyen el “trasfondo de la certeza, un suelo intangible sobre el que se levanta la conciencia de los objetos, de los otros”, mas no puede limitarse al orden cotidiano ni sucumbir ante la fuerza de los hábitos, por el contrario, “se construye a sí mismo como un extrañamiento frente a ese cuerpo inercial de los hábitos” (Mier, 2002: 103).

El hábito, como forma estable de conocimiento, lleva a la pose, a la interpretación canónica del movimiento, a la interpretación habitual de las figuras, así la danza se reduce a una sucesión de figuras, de imágenes, de posiciones o de esquemas de corporalidad articulados uno tras otro. De ahí que esta modalidad del hábito no permita la formación de un cuerpo estético, pues éste surge de la experiencia, del arrebato, del vértigo: de esa tensión que conduce vivirse a sí mismo como potencia.

En efecto, la experiencia entrafia una potencia, porque amplía la capacidad de acción de los sujetos y posibilita la emergencia de nuevas significaciones. De donde, la potencia permite enfrentar y dislocar el hábito; lo presupone, pero apunta a su desbordamiento. Por ello, la disciplina, entendida como experiencia, involucra un proceso de desfiguración del cuerpo, que implica trabajar en los bordes de la figura para ensanchar sus márgenes.

La danza [afirma Mier], como todo acto estético, revela un rostro singular de la disciplina: su capacidad para desdibujar los hábitos del sentido, para engendrar, a partir del formalismo de los cuerpos, una extrañeza radical de los signos, para vaciarlos de su sentido, para desplegarlos en un entorno móvil e irrepetible. En la serie de pasos disciplinados, como en cualquier elaboración rítmica con impulso estético, los signos mantienen un dualismo irreconciliable: son al mismo tiempo la materia de los hábitos y el testimonio de su enrarecimiento. El hábito se hace irreconocible, se arrebata de cualquier cauce monótono de la memoria, de cualquier decaimiento de la reminiscencia. Es memoria tácita, primordial, que se reinventa. Es todo menos una estructura imperativa, un marco, un régimen de certidumbre. Es la fuente misma de la perturbación. Cuando prevalece el ritmo, la cadencia de los signos engendra otra percepción, mutable, caleidoscópica: el cuerpo-signo se ofrece como algo inmediato, como una experiencia pura, tajante, ajena al régimen mediato de los signos (Mier, 2002: 114).

Aquí, además del desbordamiento del hábito, se descubre otro proceso también paradójico, pues el bailarín, a la vez que se centra afectivamente, pasionalmente, en el propio cuerpo para construir y destruir los hábitos y ser capaz de reinventarlos en cada interpretación, se descentra al momento de dilatar su energía corporal y constituirse en un signo capaz de conmover a otros y de ofrecerles una experiencia estética.¹¹ Este proceso sugiere otro matiz diferencial en la experiencia formativa: ya no se trata sólo de impulsar al estudiante a que habite su cuerpo, a que deje que el cuerpo habitual se adelgace y permita la irrupción del cuerpo actual, sino de que en esa emergencia el cuerpo actual potencie su propia energía y la dilate al punto de convertirse en un signo visible, legible para otros. El cuerpo de la danza no puede circunscribirse a una experiencia interior, exige una expresión de esa experiencia. De ahí que el cuerpo de la danza sea a la vez interior y exterior, pues debe hacer visible el mundo propio creado y ofrendarlo a la mirada del otro. Esta capacidad de dilatarse, de constituirse en un signo visible, no puede surgir de la reiteración, de la monotonía de los hábitos, sino de la experiencia.

En suma, en la disciplina distinguimos al menos dos modos de existir: como hábito y como experiencia. Como hábito constituye un conjunto de regulaciones, de patrones de movimiento, de pautas de repetición, que una vez sedimentadas permiten su construcción y encadenamiento con otros patrones. Pero estas pautas de repetición pueden ser aprendidas en un sentido rutinario, mecanizado, o bien considerar al conocimiento como un proceso múltiple y abductivo, abierto a la experimentación de nuevas formas de significar el mundo, el cuerpo y el movimiento. Aquí, la disciplina apunta a la incertidumbre, a la potencia, al incremento de la capacidad de acción de los sujetos, a la posibilidad de engendrar nuevas significaciones.

Sólo así —comprendida como hábito y como experiencia simultáneamente— se puede entender que la disciplina promueva esa peculiar inter-

¹¹ Para profundizar en este proceso de centramiento-descentramiento se puede consultar el trabajo de Hilda Islas (1998) "Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder".

acción entre un cuerpo habitual que repite incesantemente los movimientos que lo dotan de una destreza inimitable y un cuerpo actual dispuesto a dejarse afectar por el aquí y el ahora de la danza, lo que le permite al estudiante construir un horizonte de posibilidades abierto a la creación de nuevas formas de mirar el mundo, su propio cuerpo y la danza, sin olvidar que en la danza no se trata sólo de bailar, sino de comunicar bailando, de conmover al espectador y dejarle una huella profunda.

Ahora bien, si se pretende que la disciplina no se reduzca a la formación de cuerpos pasivos reproductores de movimiento y apunte a la formación de cuerpos estéticos con capacidad para crear, para actuar significativamente, para conmover a otros, es necesario también poner en crisis la noción de técnica dominante y recuperar su esencia (en el sentido heideggeriano), su sentido poético. ¿Cómo hacerlo?

La pregunta por la técnica: ¿provocar o llegar al luminoso ser?¹²

George Steiner, a propósito de las reflexiones de Heidegger acerca de la técnica, afirma: “La creación *debería* ser custodia; una construcción humana debería ser la evocación y la habitación de los grandes manantiales del Ser” (Steiner, 2005: 194-195). En sentido opuesto a este ideal, la tecnología moderna ha degradado las formas naturales convirtiéndolas en simple utilidad. En el tiempo en el que la naturaleza era *physis*—continúa Steiner—, que en el sentido griego, según Heidegger, suponía “llegar al luminoso ser” (*ibidem*: 195), ella reclamaba el mismo proceso de creación de una obra de arte. De ahí que la *techné* (cuyo sentido también era poético) significara “un llevar a su verdadero ser, un hacer tangible y luminoso, aquello que es ya inherente a la *physis*” (*ibidem*: 196).

En la actualidad, afirma Heidegger, “el hombre ha trabajado y pensado en contra la esencia de las cosas, y no con ella” (*ibidem*: 195). Por ello se ha deteriorado el vínculo con la técnica, pues no se ha interrogado su esen-

¹² Con este título hago referencia al título de la conferencia de Heidegger en la que sustentó este apartado.

cia (lo que es), y es en dicho proceso en que se podría llegar a establecer una relación libre con ella.

La representación actual de la técnica (a la que Heidegger denomina instrumental y antropológica) es la de un medio y un hacer del hombre. Y la tendencia general ha sido de dominarla: el conocimiento se ha usado para ejercer un dominio. Pero esta voluntad de dominio puede atenuarse si interroga su esencia, de donde la necesidad de preguntar: “¿qué es lo instrumental mismo? ¿A qué pertenece una cosa así en tanto que un medio y un fin?” (Heidegger, 2001: 10). Pues donde domina lo instrumental ahí prevalece la causalidad, por ello la discusión acerca de lo que es la técnica supone retrotraer lo instrumental a las cuatro causas enunciadas por Aristóteles. Una vez que Heidegger ha mostrado que la causalidad aristotélica no está referida ni al actuar ni al efectuar, sino al ser responsable de algo (no en un sentido moral ni de efectuar, sino de *ocasionar*,¹³ de dejar venir al advenimiento), señala que los cuatro modos del ser responsable, los cuatro modos del ocasionar, “conciernen a la presencia de aquello que viene siempre a aparecer en el traer-ahí-delante” (*ibidem*: 15).¹⁴ Y este traer-ahí-delante sucede cuando (algo) lo oculto sale de ahí (develamiento) y se pone delante. En este sentido, la técnica no es un medio, sino un modo del hacer salir de lo oculto, es la región del develamiento, de la verdad; de ahí que también conocer sea un hacer salir de lo oculto. Por ello, la técnica en el sentido griego y en el sentido moderno no están tan alejadas como se ha pensado, pues en esencia apuntan al mismo propósito: la verdad. La degradación se ha producido porque el sentido tradicional de técnica, como dadora y acrecentadora de vida, se ha trastocado por el predominio en la técnica moderna de la provocación.¹⁵

¹³ Heidegger da aquí a la palabra “ocasiona” un sentido más amplio que el corriente y restringido de estimular y desatar, de manera que “la palabra dé nombre a la esencia de la causalidad pensada como la pensaron los griegos” (Heidegger, 2001: 13).

¹⁴ Heidegger explica ese producir, traer-ahí-delante de la siguiente forma: “Todo está en que pensemos el traer-ahí delante en toda su amplitud y en el sentido de los griegos. Un traer-ahí-delante no es sólo el fabricar artesanal, no es sólo el traer-a-parecer, el traer-a-imagen artístico-poético. También el emerger-desde-sí es un traer-ahí-delante” (2001: 13).

¹⁵ Heidegger ejemplifica esta idea con el antiguo modo de labrar del campesino: “cuando cultivar significaba abrigar y cuidar. El hacer del campesino no provoca al campo de labor. En la siembra del grano,

El hombre moderno interpela a la naturaleza y la obliga a entregar su energía acumulada, pero no la escucha, no le da morada, de ahí que su técnica, en lugar de sacar al Ser de lo oculto, lo enmascare. A este enmascaramiento Heidegger le llama *Gestell*, cuyo sentido expresa “connotaciones engañosas” como las de “andamio”, “truco” y “armadura” (Steiner, 2005: 198). “Atrapado en la *Gestell* tecnológica, el Ser no puede resplandecer” (*ibidem*: 198). Debido a este engaño, a esta relación falsa con la naturaleza, hasta las proezas consumadas han provocado consecuencias desastrosas: “la tecnología se ha vuelto una pesadilla que amenaza con esclavizar e incluso destruir a su creador” (*ibidem*: 199). No obstante, para Heidegger el peligro puede conjurarse, pues éste no está en la técnica, sino en el misterio de su esencia. Según el filósofo, la salvación es posible si se recupera el lazo de unión entre *techné* y *poiesis*. De ahí la necesidad de regresar a la poesía, a lo poético. Y lo confirma el poeta: “[...] poéticamente mora el hombre en esta tierra” (Hölderling, cfr. Heidegger, 2001: 31). Para Heidegger, la esencia de la técnica no es nada técnico, pues lo que lleva al Ser a su resplandor es lo poético.

Las reflexiones de Heidegger permiten reconsiderar las formas en que se utilizan las técnicas dancísticas, pues sin importar el género de danza, si la técnica provoca, le exige al cuerpo del bailarín entregar su energía acumulada, pero no lo abriga, el cuerpo de la danza devendrá artificio. En cambio, si la técnica se enraiza en lo poético, en la creación, lo hará resplandecer. Recuperar la esencia *poiética* de la técnica la puede salvar del peligro de la enajenación, de la producción de marionetas, de reproductores pasivos del movimiento. Ahora el problema será esclarecer qué significa, en términos dancísticos, enraizar la técnica en lo poético.

Antes de ensayar alguna respuesta es necesario aclarar una aparente contradicción. En algún momento de este trabajo he mencionado que lo que se puede enseñar en la danza es la técnica, pues la poética —el modo

entrega la sementera a las fuerzas de crecimiento y cobija su prosperar. Ahora hasta el cultivo del campo ha sido arrastrado por la corriente de un cultivar de otro género, un cultivar (encargar) que emplaza a la Naturaleza. La emplaza en el sentido de la provocación. La agricultura es ahora industria mecanizada de la alimentación” (2001: 16).

peculiar de expresar y expresarse— debe ser descubierta por el estudiante. En este sentido, la técnica no puede circunscribirse al aprendizaje de un vocabulario de movimiento codificado, sino ampliarse a la experimentación del cuerpo, del movimiento y de las calidades y ritmos que puede asumir.¹⁶ De ahí que enraizar la técnica en lo poético supondría, en un primer término, crear las condiciones para que el estudiante, al aprender el vocabulario de movimiento requerido, explore al mismo tiempo las posibilidades que éste le ofrece para dar sentido, para crear, para expresar, y en ese proceso de exploración descubrir sus peculiaridades: su propia poética. De este modo se produce una relación libre, no enajenada, con la técnica. No se trata, entonces, de que un agente externo (maestro) intervenga técnicamente sobre el cuerpo, sino de impulsar al estudiante a que él mismo lo esculpa y de vele su escultura. En este proceso el maestro es sólo orientador, guía, acompañante en el proceso, cuya mirada atenta, perspicaz, invita al estudiante a descubrir nuevos senderos.

De ahí que otro modo de enraizar la técnica en lo poético implique singularizar los procedimientos técnicos y el proceso formativo mismo. No hay técnicas generales aplicables a todos los cuerpos, éstas deben adecuarse a las necesidades propias de cada estudiante. No se puede hacer salir lo oculto del ser —no puede resplandecer su cuerpo— si el estudiante no adentra en sus secretos, si no se le impulsa a realizar constantes expediciones por los lugares más recónditos y transitar por entre los repliegues que han formado las significaciones. Y en ese trayecto se le ayuda a apropiarse de los movimientos, a reelaborarlos de acuerdo con sus necesidades, a reinventarlos de acuerdo con sus posibilidades; en suma, a crear su propia técnica. De este modo, el peligro del artilugio, del virtuosismo sin sentido puede ser conjurado, pues el estudiante logrará habitar un cuerpo decidido del que sólo brotarán movimientos verdaderos, auténticos, propios.

¹⁶ Esta idea la tomo de Susan A. Manning, quien para caracterizar la técnica de Mary Wigman distingue la técnica en el sentido estadounidense, vocabulario de movimiento codificado, y la *technik* en el sentido alemán, que considera la expresividad y la creatividad como los ejes nodales del proceso formativo (1993: 91).

Conclusiones

En este trabajo me propuse discutir acerca de la fuerza del proceso formativo en la emergencia del genio, del talento artístico, por lo que planteé una ruta en la cual mostrar que una idea de danza, de cuerpo, de disciplina y de técnica puede confluir para crear situaciones en las cuales emerjan experiencias educativas que favorezcan la formación de un intérprete creativo y no de un mero reproductor pasivo de los movimientos que un coreógrafo le monta.

En primer término busqué una definición de danza centrada en el hacer mismo de este arte, en la que Gillo Dorfles señala que el cuerpo es el medio técnico-expresivo del que se vale la danza para generar formas y ritmos que se expresen de forma dinámica en un espacio tridimensional. A partir de ella propuse un trayecto que conecta una concepción fenomenológica del cuerpo, en la que para que el cuerpo se constituya en ese medio técnico expresivo debe ser habitado a plenitud por el bailarín, en lugar de un mero instrumento-objeto pasivo que sólo responde mecánicamente a las indicaciones del coreógrafo. Una idea semiótica de la disciplina en la que se distinguen al menos dos modalidades: como hábitos que modelan el cuerpo, pero que no están destinados a la reiteración sino a la incertidumbre, y como experiencia que favorece la interacción del cuerpo habitual —suelo intangible de la certeza— y el cuerpo actual —superficie que se deja afectar por el aquí y el ahora y construye un horizonte de posibilidades para la creación y la expresión. Finalmente, una idea de técnica que, al interrogar su esencia, abandona la provocación que enmascara al ser y reasume la vocación con que apunta al descubrimiento y develamiento de lo oculto en el ser: a su resplandecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Baz, Margarita (2002). "De poéticas y pasiones: reflexiones sobre la subjetividad en la danza", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (dirs.), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1: *Ensayos históricos y analíticos*, Conse-

- jo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón-Escenología, México.
- Dewey, John (1938 [1967]). *Experiencia y educación*, Losada, 9ª ed., Buenos Aires.
- Dorfles, Gillo (2001). "Valor del medio expresivo" y "La danza", en Hilda Islas (comp.), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes, México.
- Ferreiro, Alejandra (2002). "Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (dirs.), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1: *Ensayos históricos y analíticos*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón-Escenología, México.
- Heidegger, Martin (2001). "La pregunta por la técnica", en *Conferencias y artículos*, Ediciones del Serbal, 2ª ed. revisada, Barcelona.
- Husserl, Edmund (1996). *Meditaciones cartesianas*, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., México.
- (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., México.
- Islas, Hilda (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, serie Investigación y Documentación de las Artes, 2ª época, México.
- (2006). "Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder", en Elizabeth Cámara e Hilda Islas, *Historia y metodología en la enseñanza de la danza. El método Leeder de la danza alemana*, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, México (en prensa).
- Kant, Immanuel (1997). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Crítica del juicio*, Porrúa, 6ª ed., México.
- Langer, Susan (2001), "La imagen dinámica: algunas reflexiones filosóficas sobre la danza", en Hilda Islas (comp.), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes, México.
- Liotard, Jean-François (1989). *La fenomenología*, Paidós, Barcelona.
- Manning, Susan A. (1993). *Ecstasy and the demon. Feminism and nationalism in the dances of Mary Wigman*, University of California Press, Los Ángeles.

- Merleau-Ponty, Maurice (1997), *Fenomenología de la percepción*, Península, 4ª ed., Barcelona.
- Mier, Raymundo (2002). "Leer a Valéry: la danza, las puntuaciones de la mirada", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (dirs.), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1: *Ensayos históricos y analíticos*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón-Escenología, México.
- (2001). "Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce", en revista *Razón y Palabra (primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación)*, núm. 21, febrero-abril.
- (2000a), "Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce", en Geist, Ingrid (ed.), *La inscripción del tiempo en los textos*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, Puebla.
- (2000b). *Apuntes del seminario semiótica y danza*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, México.
- (1998). *Apuntes del seminario teorías de la cultura*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Peirce, Charles S. (1998a). en *The Essential Peirce*, vol. I, Peirce Edition Project, Bloomington, Indiana.
- Ponce, Dolores (2006). "¿Es pensable la danza sin la escritura? Las relaciones posibles", en *Danza y literatura*, México, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, investigación inédita en curso.
- Steiner, George (2005). *Heidegger*, Fondo de Cultura Económica, México.

Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical

Iris Xóchitl Galicia Moyeda

Resumen

En este trabajo se aborda la definición de talento, así como diferentes modelos que se han propuesto para entenderlo. Posteriormente se plantea el uso de dichos modelos en el campo de la música, tocando aspectos centrales como la posesión del oído absoluto y la edad en la que deben iniciarse los estudios musicales. Finalmente se argumenta la necesidad de un estudio dirigido profesionalmente por un equipo interdisciplinario en el cual se contemplen no sólo las habilidades musicales del estudiante y las técnicas de su instrumento, sino también aspectos como la manera en que estudia, su dedicación y motivación al estudio y las

Abstract

The topic of this work is the definition of talent, as well as of the different models that have been proposed for its understanding. Later on, the use of those models in the music field is established, taking into account central aspects such as the possession of the absolute pitch capability and the age in which the musical studies should begin. Finally, there is argument about the need for studies professionally led by an interdisciplinary team, which considers not only the musical abilities of the student and the instrument playing techniques, but also other aspects such as the student's study techniques, his / her dedication and

IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA: División de Investigación y Posgrado de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE)-Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
[iris@servidor.unam.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 49-68.
Fecha de recepción: 15 de enero de 2007 | fecha de aceptación: 25 de mayo de 2007.

influencias de los compañeros, la familia y la escuela.

motivation, and family and classmate influences.

PALABRAS CLAVE

modelos de talento, periodos críticos, respuestas cerebrales, oído absoluto, estudio del instrumento

KEY WORDS

models of talent, critical periods, brain responses, absolute pitch, study of the instrument

Cuando un individuo inicia el estudio de una disciplina artística, en los docentes surge la pregunta de si el aprendiz tendrá facultades para dicho estudio, e inevitablemente los propios alumnos se cuestionan si tendrán el talento necesario para tener éxito en la empresa artística que principian. Quizás algunos profesores se pregunten si habría que abandonar la tarea de enseñar a los individuos que no tienen talento.

Al considerar algunos ejemplos de ejecutantes famosos, se confirma que muchos de ellos iniciaron su instrucción musical desde muy pequeños. Por ejemplo, Yehudi Menuhin empezó a estudiar el violín a los cuatro años; a esa misma edad, Yo-Yo Ma inició el estudio del violoncello; Jacqueline Du Pré tuvo su primer violoncello a los cinco años. Todos ellos ejecutaban desde esa temprana edad su instrumento de manera tal que los educadores a su cargo notaron algo inusual en ellos en relación con otros niños y fueron considerados niños talentosos o sobredotados. A pesar de dicha consideración es posible preguntarse: ¿qué es lo que los llevó a ser unos virtuosos de su instrumento? ¿Fue la práctica acumulada desde pequeños o una predisposición especial hacia la música y/o el instrumento? ¿Es una u otra de esas razones, o la combinación de ambas? ¿Tuvo alguna influencia su historia familiar? ¿Su talento fue educado o encauzado bajo una guía profesional?

Los ejecutantes de estos ejemplos llegan a la cúspide de su carrera musical y son extensamente reconocidos y considerados como virtuosos. Lo anterior alimenta la creencia creada en siglos pasados de que hay que iniciar el estudio de un instrumento musical desde edades tempranas, y que si se empieza durante o después de la adolescencia, es tiempo perdido. Sin

embargo, se tienen testimonios de que no todos los “niños prodigios” se convierten en virtuosos en su vida adulta, lo que conduciría a preguntar: ¿qué pasó con su dotación de talento?, ¿se esfumó o tomó otra dirección?, ¿será que el talento es necesario pero no suficiente?, ¿podría considerarse que la práctica del instrumento es una variable que interviene en el talento?, o ¿será que la práctica constante del instrumento no es tarea de los talentosos? Incluso cabe preguntarse si la práctica es quizás tan importante como para pensar en que ésta ayude a los que no tienen talento.

En este trabajo se abordarán estas cuestiones; se anticipa que no hay una respuesta certera y/o consensada a ellas, de tal suerte que los objetivos que se pretenden son el discurrir sobre el talento, dar cuenta de la dificultad que implica delimitar dicho concepto y presentar algunas aproximaciones relativas al talento musical y a la práctica del instrumento.

Definición de “talento”

Precisar qué es el talento no es fácil. La palabra *talento* viene de latín *talentum*, que denomina una moneda antigua de los griegos; en la actualidad, el empleo común de dicha palabra sirve para denotar una aptitud natural que hace a su poseedor susceptible de recibir un alto grado de pericia en un campo especial (Alonso, 1982). El problema de la definición del término que nos ocupa se complica, por un lado, porque la palabra talento se ha empleado en diferentes contextos además del artístico, en el intelectual y muchos otros más, de tal suerte que podemos escuchar que las empresas o las instituciones financieras y/o políticos están “en busca de talentos”. La otra complicación reside en que para algunos el talento es sinónimo de sobredotado, superdotado, genio, precoz, excepcional.

Se ha hecho una distinción entre los términos *talento* y *genialidad*, aludiendo que el primero se aplica cuando los aportes del individuo se enmarcan en lo ya creado, y el segundo, cuando se rompe con lo existente y lo establecido. Además, un genio es una persona que hace un aporte creativo de gran envergadura sobre un área del conocimiento y alcanza un recono-

cimiento de la comunidad disciplinar, dependiendo así para su clasificación, identificación y reconocimiento de las circunstancias socioculturales que le rodean, de tal suerte que la genialidad sea el nivel más avanzado de la superdotación, el talento y la creatividad (Lorenzo, 2006). Para Langer, el talento es maestría técnica, y el genio tiene el poder de la concepción; sólo aparece en la madurez y depende del trabajo (Csikszentmihalyi y Robinson, 1986).

Dentro del campo de la psicología, uno de los primeros que determina el concepto de genialidad es Galton, quien propone que es una manifestación que difiere de la norma, y que en el genio se ven implicados factores familiares de carácter hereditario así como condiciones socioculturales. La manifestación del genio se realiza a través de un producto socialmente valorado. Por su parte, Terman, en un seguimiento de niños con altos puntajes de su coeficiente intelectual (CI), considera que éstos son producto no sólo de la herencia que los niños poseían, sino también de otros factores tales como una superioridad física y un ambiente intelectual y socialmente enriquecido. Las críticas a estas suposiciones fueron grandes, por lo que su propuesta no prosperó (Pérez, González y Díaz, 2005). En su lugar, la iniciativa de Torrance fue ampliamente acogida al considerar la creatividad como un rasgo característico del talento o, más bien, de la excepcionalidad intelectual, de tal suerte que en la actualidad ésta sea considerada como un elemento constitutivo del talento en diferentes modelos explicativos del mismo. Pero también se incluyen los aspectos sociales —considerados por Galton y Terman— que rodean al individuo talentoso (Lorenzo, 2006; Pérez, González y Díaz, 2005).

Hay quienes distinguen entre talento general y específico, haciendo notar que el primero se adjudica a personas que muestran altas ejecuciones en tests intelectuales, y el segundo a aptitudes académicas particulares en las que destaca el alumno (Berger, cit. en Lorenzo, 2006). Por su parte, Jiménez, Artilles, Ramírez y Álvarez (2004) prefieren hablar de superdotación intelectual (SI), concepto en el que incluyen los talentos académico, espacial, verbal, matemático, creativo. La SI se determina identificando una elevada capacidad intelectual que se manifiesta en todos y cada uno de los

recursos intelectuales de un individuo en cualquier ámbito específico, que posibilita la acción combinatoria de éstos para la resolución eficaz de cualquier tipo de problema. Dicho enfoque propone distinguir diversos macroprocesos relevantes en ámbitos concretos de ejecución intelectual y, por ende, diferenciar entre talentos simples cuya combinación posibilitaría la creación de talentos complejos. Los individuos con talentos simples son aquellos que muestran una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico y que pueden presentar niveles normales e incluso deficitarios en otros. Estos talentos se identifican por medio de una elevada ejecución de algún aspecto o recurso intelectual en instrumentos estandarizados (superior a un centil 95). En cambio, cuando se da una combinación parcial de recursos intelectuales, se puede identificar un talento complejo en el cual el valor cuantitativo de cada uno de dichos recursos no necesita ser tan elevado, ya que lo más relevante son las interacciones entre los recursos. Por ello, dichos investigadores proponen que un talento complejo estaría constituido por la combinación de aptitudes específicas que puntúan por encima del centil 80. Esta aproximación psicométrica concuerda en un extenso margen con las apreciaciones que los padres y los profesores hacen de los escolares talentosos españoles.

Modelos de talento

La propuesta de Jiménez y cols. (2004), aunque más precisa en lo que concierne al aspecto intelectual, deja de lado los factores ya contemplados hace tiempo como la creatividad y la influencia social, y es un claro ejemplo de aquellas concepciones de talento que privilegian un solo aspecto que, en este caso, de acuerdo con Izquierdo (1990), responden a un modelo de componentes cognitivos. Existen también modelos que dan cuenta del talento basados en las capacidades, en los cuales el talento es considerado como algo innato, factible de ser detectado y que es estable en el tiempo. Asimismo, se encuentran los modelos basados en el rendimiento que requieren de la demostración de las capacidades del individuo, siendo el rendimiento lo

que validaría el talento. Estos modelos suponen que éste no es estable, y que diversos factores influyen en el rendimiento. Igualmente existen los modelos socioculturales, que enfatizan que el individuo talentoso es producto de la sociedad en que vive, haciendo énfasis en el papel que tiene el contexto familiar y cultural en la potenciación o inhibición de determinadas habilidades (Lorenzo, 2006; Pérez, González y Díaz, 2005).

Un modelo muy reconocido y utilizado es el de tres anillos de Renzulli, quien propone tres elementos interrelacionados constitutivos del talento: una capacidad intelectual superior a la media, un alto grado de motivación y dedicación a la tarea y una creatividad elevada. Aun cuando este investigador considera un criterio cuantitativo para la evaluación de esos tres factores, también toma como referencia importante a los compañeros que no están en la misma situación social de desarrollo que el alumno evaluado. Esta consideración es acogida de alguna manera por Monks y Van Bostel, quienes retoman y extienden el modelo incluyendo, además del desempeño de otros compañeros, otros dos condicionantes externos: la familia y la escuela, y lo denominan Modelo de Interdependencia Triádica (MIT) (Pérez, González y Díaz, 2005). La incorporación de los elementos externos permiten ubicar este último modelo, siguiendo la clasificación de Izquierdo (1990) como un modelo sociocultural.

Cabe mencionar que estos modelos surgen principalmente para dar cuenta de los casos de talentos encontrados en las disciplinas intelectuales y que son susceptibles de aplicarse a otras disciplinas; no obstante, en las disciplinas artísticas poco se han empleado o desarrollado modelos semejantes. En el campo de la música actualmente se continúa con el debate sobre la naturaleza de este concepto. Se tienen posiciones que sustentan que un músico talentoso es producto del medio ambiente en que se encuentra, así como hay quienes sostienen que las aptitudes excepcionales del músico talentoso derivan de factores innatos, encontrándose también posiciones intermedias. Algunos autores han indicado que el talento musical consta de características especiales en los individuos. Por ejemplo, Marek-Schroer y Schroer (1993) sugieren que los elementos para considerar a un niño dotado musicalmente son: oído absoluto, habilidad para reproducir melodías

correctamente, interés en los instrumentos musicales, un sentido del ritmo bien desarrollado, destreza para tocar un instrumento “de oído” (sin instrucción formal), componer canciones, habilidad para identificar instrumentos en relación con su timbre, deseos por perfeccionar su ejecución, un marcado interés y emoción por la música. Esta y otras propuestas requieren de un sustento teórico y empírico que explique cómo se relacionan tales factores, así como sus niveles de participación en el talento musical, datos que aún se encuentran en producción por las diversas investigaciones realizadas bajo distintos marcos teóricos y que todavía no han sido consolidadas en algún modelo.

Si se tomara el modelo de Jiménez y cols. (2004) por analogía tendrían que determinarse los diferentes talentos constitutivos de los macroprocesos que conformarían la superdotación musical, como el talento tonal, el rítmico, el armónico, el instrumental, entre otros; y si se ocupara el MIT, además de lo musical tendrían que incluirse de manera aclaratoria los demás aspectos: el motivacional, la creatividad, la escuela, la familia y los compañeros. De manera un tanto especulativa se puede plantear que, tomando en cuenta el MIT, los músicos virtuosos son aquellas personas talentosas en una esfera musical o en varias, pero que además poseen una creatividad reflejada en: a) una alta flexibilidad (entendida como la facilidad de cambiar decisiones y/o proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias); b) originalidad, manifestada en una representación de la realidad de manera *sui generis*; c) autodeterminación o autonomía; d) estructuración temporal, consistente en planeación y organización de actividades al futuro, y e) perseverancia, entendida como la posibilidad de no abandonar tareas. El aspecto motivacional y de dedicación a la tarea también debe estar presente en los virtuosos y tal aspecto se daría a conocer cuando dichos individuos se plantean metas atendiendo conscientemente a sus posibilidades personales, su nivel de ejecución, su disposición para asumir responsabilidades, sus tendencias motivacionales y a las exigencias sociales. Este aspecto de dedicación a la tarea también quedaría manifestado cuando los estudiantes de música pueden identificar un empleo inadecuado de su energía y son capaces de autoestimularse para operacionalizar sus motivaciones. Además, habrán de

conjugar de manera armónica los aspectos externos: las influencias de los compañeros, la familia y la escuela.

Así, aquellos individuos que manifestaron en algún momento tener un talento en la esfera musical, deberían contar también con características particulares que denoten una alta creatividad y motivación para desempeñar una tarea, además de una influencia significativa por parte de sus familiares, instituciones educativas y otros contextos socioculturales. Ello explicaría el hecho de que no todos los individuos que muestran facultades musicales tempranamente se conviertan en ejecutantes talentosos o virtuosos.

En el caso de la disciplina musical existen muchas propuestas para evaluar las habilidades musicales que indicarían la potencialidad de los individuos de convertirse en músicos profesionales exitosos. Inicialmente los instrumentos ideados por Bentley (1966) y Gordon (1979) atendían a aspectos musicales específicos, como la discriminación y producción muy precisa de aspectos tonales, rítmicos y armónicos.

Actualmente existen diversas opciones para la detección de individuos —principalmente niños— con potencialidades musicales, que además de ver estos aspectos incorporan el nivel de ejecución del instrumento. Un ejemplo de estas opciones es el manual desarrollado por el Departamento de Educación de Ohio (2004), el cual incluye diversos registros (*check list*) que deben emplear profesionales especializados para detectar si los niños poseen dotes musicales. Otras aproximaciones, además de estimar las habilidades musicales, valoran lo que se ha denominado como percepción estética, la cual comprende cuestiones musicales que no implican logros académicos. También se usan pruebas de personalidad, inteligencia, fluidez verbal y de intereses personales e interés en la realización de nuevas tareas, así como cuestionarios a los padres y maestros que indiquen actitudes y actividades de los niños hacia la música, pues todos son elementos reportados por la literatura como con una influencia importante en el desempeño de los ejecutantes de música (Freeman, 2000).

La existencia de periodos críticos para el talento musical

Como puede advertirse, las propuestas actuales para la evaluación del talento musical incorporan diversos elementos contenidos en los modelos más comprensivos sobre el talento. Pero todavía quedan algunas cuestiones por considerar, como la edad en la que pueden detectarse los individuos talentosos para ayudarles a desarrollar sus potencialidades. Las pruebas de aptitud musical de Bentley y Gordon, aun cuando son muy empleadas, actualmente se han sustituido por diversos motivos, entre otros, porque estaban destinadas a niños de aproximadamente seis y siete años de edad, y se plantea que desde edades anteriores es factible detectar las disposiciones naturales hacia la música y que posiblemente pudieran tener un correlato biológico. De manera similar se ha supuesto que desde temprana edad puede iniciarse en el estudio de la música y la ejecución de un instrumento, empleando para ello estrategias instruccionales específicas, como es el caso del método Susuky. Sin embargo, también hay evidencias que apoyan el desarrollo a temprana edad de conductas musicales a través de actividades cotidianas (Gruhn, 2002).

En la literatura abundan las evidencias de que los niños responden diferencialmente a los estímulos musicales simples y complejos, lo cual fundamenta la idea de empezar tempranamente en la instrucción musical; sirvan a manera de ejemplo los siguientes datos. Desde los primeros meses de nacidos, los bebés son capaces de detectar y discriminar pequeñas diferencias en la frecuencia, la amplitud y el espectro armónico, así como las frecuencias altas; incluso pueden detectar diferencias sutiles en las frecuencias bajas mejor que los adultos. Estímulos más complejos, como el tono y el timbre, son discriminados desde los siete meses de vida de los infantes, de manera similar a la de los adultos (Fassbender, 1996; Lecanuet, 1996). También hay evidencias que a temprana edad existe la capacidad de responder a estímulos sonoros organizados en configuraciones con significado, pues entre los dos y los cinco meses de edad los infantes responden adecuadamente en la discriminación de contornos melódicos de acuerdo con los principios de similaridad y proximidad de la Gestalt (Fassbender, 1996). Este

proceso se complejiza y posteriormente los bebés son sensibles a estructuras como las frases de las obras musicales. Entre los parámetros a los que reaccionan los bebés se encuentran los incrementos en la duración al final de las frases e intervalos de octavas simultáneas, los cuales son empleados para realizar una segmentación perceptual de la música como lo hacen con los elementos prosódicos del lenguaje (Jusczyk y Krumhansl, 1993). Esta última evidencia se enlaza con las surgidas en una línea de investigación que incorpora estudios en los que se trata de indagar sobre la relación entre la música y el lenguaje.

Retomando la línea de la detección temprana de las habilidades musicales, hay estudios que han investigado sobre la existencia de algunas estructuras biológicas asociadas a la práctica musical que se encuentren desarrolladas diferencialmente en edades tempranas. Al respecto, en los trabajos de Norton y cols. (2005) se consideró la evidencia de que los músicos profesionales poseen diferencias estructurales y funcionales en el cerebro, e indagaron si existían estructuras cerebrales que pudieran predisponer a los niños a desarrollar habilidades musicales. Para ello compararon el volumen del cerebro, de la materia blanca, la materia gris y el cuerpo calloso en dos grupos de niños en una edad comprendida entre cinco y seis años. El primer grupo no estudiaba ningún instrumento musical; el segundo estaba constituido por niños que se iniciaban en el estudio de un instrumento. Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos en las evaluaciones neurológicas, ni tampoco en aquellas realizadas en los dominios cognitivo, motor y musical. Se encontraron correlaciones entre las habilidades musicales de carácter perceptual, el razonamiento no verbal y la conciencia fonémica de los niños. Tales correlaciones, de acuerdo con los investigadores, sugieren similitudes en los patrones de reconocimiento visual y auditivo, así como la existencia de un sustrato neurológico común para el procesamiento de información musical y del lenguaje.

Interesado en saber si los cambios estructurales y funcionales de los cerebros de los músicos son adquiridos por la práctica o si se presentan en un periodo crítico temprano en la vida de los individuos, Trainor (2005) realizó una exhaustiva revisión de investigaciones en las que se indagan las

relaciones entre diversos aspectos neuronales y actividades musicales. Como resultado de la misma, considera que es difícil tener una respuesta certera al respecto, pues son escasos los estudios realizados y, por lo general, son de carácter correlacional. Cita como ejemplo el estudio de Amuts y cols., quienes encuentran que el tamaño de una área de la corteza motora de ejecutantes de instrumentos de teclados correlaciona con la edad de inicio de las lecciones del instrumento, sugiriendo así la existencia de un periodo sensitivo para el desarrollo de habilidades motoras asociadas con la ejecución de teclados. Los propios estudios de Trainor (Fujioka y cols., 2004; Shahin y cols., 2003, y Trainor, Desjardins y Rockel, 1999; cit. en Trainor, 2005) que analizan las respuestas cerebrales funcionales al sonido revelan diferencias entre músicos y no músicos, Muestran también correlaciones entre dichas respuestas y la edad en que los niños empezaron a recibir clases de música, lo que permite considerar la existencia de periodos críticos para el aprendizaje de la música. Trainor señala que estos periodos pudieran extenderse hasta los doce años, ya que los componentes de las habilidades musicales son muy variados; es decir, hay periodos críticos para los aspectos tonales diferentes del periodo crítico para los aspectos armónicos y estructurales de la música. No obstante, también existe evidencia de que en adultos existen cambios funcionales en relación con un entrenamiento en discriminaciones finas a tonos de 2000 Hz, lo que lleva a contemplar la posibilidad que cierto nivel de plasticidad referente al procesamiento de tonos permanece a lo largo de la vida. De lo anterior hay que resaltar la dificultad existente entre los investigadores para determinar un periodo crítico general, pues hay actividades y/o habilidades muy específicas para las cuales se ha visto que no interfiere la edad (Chin, 2003; Trainor, 2005).

El oído absoluto

Otro aspecto importante en el desempeño musical es el que se conoce como oído absoluto (OA) y que consiste en la habilidad de identificar y/o can-

tar una nota sin una referencia externa. A las personas que poseen esta habilidad se les considera talentosas o con dotes musicales.

Las recientes investigaciones que dan cuenta del OA aportan evidencias y argumentos para considerarle como una capacidad con algún componente heredado y, en apariencia, delimitada a ciertos periodos críticos en los cuales se requiere un entrenamiento musical, pero también un cierto estilo cognitivo (Chin, 2003). En relación con el aspecto genético, algunos hablan de un gen dominante autosómico (Baharloo y cols., 1998 y 2000); no obstante, se considera que se reflejaría en una capacidad general predispuesta por el nivel y tipo de exposición a la que están expuestas en su medio cultural, pues se ha visto que en los individuos que hablan lenguas maternas tonales se encuentran más casos de OA que en individuos que hablan lenguas no tonales. Similarmente, en culturas en las que la enseñanza de la música está basada en métodos denominados de “do fijo” se observan más casos de OA que cuando se llevan otros métodos, como el de “do relativo” (Gergersen y cols., 2000). En lo referente a los periodos críticos, aún quedan pendientes muchos datos por confirmar, pero hay propuestas que aseguran que puede delimitarse al periodo comprendido entre los tres y los seis años, que es cuando se desarrolla más rápidamente el hemisferio izquierdo asociado a un desarrollo asimétrico del plano temporal (Chin, 2003; Gergersen y cols., 2000); aunque se tiene evidencia que en individuos con el síndrome de Williams no existe un periodo crítico para la presentación del OA (Lenhoff, Perales y Hickok, 2001). Tomando en cuenta el aspecto cognitivo, la manifestación del OA coincide con el periodo preoperacional piagetiano en el que los niños tienen una fuerte tendencia a establecer relaciones en las que sólo son capaces de atender a una variable a la vez. Por ejemplo, los niños establecen una fuerte asociación entre un tono y un nombre y no pueden nombrar intervalos, lo que implica tomar en cuenta la relación entre dos tonos (White, Dale y Carlsen, 1990). En cuanto al estilo cognitivo al que se refiere Chin (2003), es el denominado como independiente del campo, caracterizado por una tendencia analítica y relacionado a razonar un elemento a la vez, en contraste con la tendencia dependiente de campo, en la cual los elementos son juzgados por el individuo en un con-

texto más amplio. Chin reporta que se han encontrado más casos de OA en personas con estilo independiente de campo que en personas con estilo dependiente del campo.

Los datos aportados por estas investigaciones conceptualizan el AO de manera más completa; no obstante, hay grandes músicos que no poseían oído absoluto —J. Haydn, I. Stravinski, M. Ravel, J. Brahms y R. Wagner—, lo que indicaría que el OA no es un elemento esencial para el desarrollo de habilidades musicales. Aun en la actualidad, investigadores y educadores debaten para determinar el nivel de injerencia del OA en un buen desempeño musical, y si en la enseñanza de la música se debe favorecer un entrenamiento para desarrollar el oído absoluto o el oído relativo. Estas disquisiciones resultan importantes en el tema que nos ocupa, pero pueden alejarse de los objetivos generales de este trabajo, pues se acercan más al campo de la metodología de la enseñanza musical.

El papel de la práctica

Si como dicen, *la práctica hace al maestro*, entonces tendríamos que alentar a los estudiantes a practicar inmisericordemente su instrumento para llegar a ser ejecutantes virtuosos. Sin embargo, tal creencia no es del todo válida. El dicho refrán esta basado en el saber popular y, aparentemente, en la ley del aprendizaje propuestas por Thorndike a principios del siglo XX. También pareciera estar fundamentado en estudios recientes. Sloboda (2000) reporta que las habilidades técnicas y expresivas de los ejecutantes están en estrecha relación con el tiempo y horas de estudio dedicados al instrumento. Aquellos violinistas que sus profesores consideraron que ejecutaban admirablemente su instrumento en los aspectos técnico y expresivo fueron los que acumularon más horas de estudio que el promedio de los estudiantes. Una relación semejante la encontraron entre los estudiantes que lograban cumplir los criterios de los últimos grados de estudios. Es decir, los estudiantes que lograban acreditar los niveles de estudios avanzados eran los que le dedicaban más tiempo de estudio, tanto en el nivel anterior al

acreditado y los que tenían más horas acumuladas a lo largo de todos sus estudios.

No obstante, la práctica no tiene que ser exclusivamente con el instrumento; es decir, no es necesario invertir todas las horas de estudio tocando el instrumento. Muchas veces los estudiantes sufren atrofias musculares por excesos en estudios mal dirigidos. Se puede estudiar mentalmente para ejecutar de manera adecuada un instrumento. Al comparar la práctica motora de tocar un teclado entre músicos y no músicos se encuentran cambios y/o diferencias en la activación de la corteza cerebral motora. Esas diferencias se manifiestan no sólo cuando al realizar la actividad, sino también en que dejan una huella neuronal. De manera similar, la práctica mental deja una huella en la corteza como producto de la representación cognitiva del acto motor. La estimulación mental de los movimientos activa algunas de las mismas estructuras neuronales centrales requeridas para la ejecución de los movimientos reales (Pascual-Leone, 2001). De tal forma que la práctica mental aunada a la práctica física o motora conduciría a una mejor realización de los movimientos, lo que redituaría en una mejor ejecución y dominio del instrumento. Así pues, se esperaría que aquellos que conjugaran esas dos prácticas tuvieran con frecuencia diferencias en su corteza motora y sensorial. Los virtuosos dedican mucho tiempo a ambas prácticas, incluso a veces más a la mental que a la motora. Los virtuosos y afamados pianistas Rubinstein y Horowitz comentaban que ellos realizaban una práctica física del instrumento en menor proporción que la práctica mental de la obra, y que esta práctica mental les resultaba adecuada para mantener sus niveles óptimos de ejecución.

Es necesario aclarar que no es suficiente sólo la práctica, y que ésta no consiste en repetir indiscriminadamente pasajes musicales. Hay quienes invierten muchas horas de estudio sin lograr ejecuciones excepcionales, lo que llevaría a pensar nuevamente en el talento al encontrar, por ejemplo, a estudiantes que dedican menos tiempo al instrumento y tienen resultados asombrosos. Si se retoman los aspectos que los actuales modelos del talento han considerado, hay que contemplar que el estudiante requiere un nivel de motivación que le permita, en esas horas de estudio aparentemente in-

terminables, identificar el empleo inadecuado de su energía y ser capaz de dirigir su energía a un estudio consciente y reflexivo, planteándose metas acorde a sus posibilidades personales y a su nivel de ejecución. Es aquí donde los profesores deben guiar a sus alumnos para que la práctica realmente los convierta en maestros. Al respecto, Renwick y McPherson (2002) revelan que los expertos —profesores o estudiantes adelantados— reparten el tiempo de estudio de forma consciente a lo largo de todo el periodo de preparación de un recital, y tienden a estudiar las obras que les resultan subjetivamente más complejas por las mañanas. El tiempo total de estudio se determina en función del grado subjetivo de complejidad de cada una de las obras, según la opinión del intérprete y la de otros expertos; y el tiempo de práctica se reparte atendiendo las tareas demandadas y relacionadas con la preparación específica de cada una de las obras.

La orientación que los profesores realizan se reconoce como adecuada si fomenta que durante el estudio del instrumento los alumnos cumplan con diversas características, entre las que destacan: a) realizar en conjunto la práctica mental y la práctica física o motora, b) efectuar sesiones de estudio cortas y frecuentes, c) tener un objetivo específico en cada sesión, d) escuchar material como modelo, e) estructurar y/o tener una secuencia en las actividades, y f) fomentar actividades extracurriculares. Para algunos educadores la realización de un estudio con estas particularidades redundará en un aprendizaje adecuado y una ejecución exitosa (Barry y McArthur, 1994; Williamon y Valentine, 2000 y 2002). Se especula que dichas características son adecuadas y deseables para el estudio de diversos instrumentos, aunque en ocasiones se presenten de manera diferencial dependiendo de diversos factores. El nivel educativo de los alumnos obviamente es un factor importante, pues Mills y Smith (2003) ponen de manifiesto que los profesores consideran diferente la enseñanza ofrecida en distintos niveles, en particular en los estudios de nivel superior. Diversos reportes revelan que los profesores con alumnos de un nivel menor al universitario con mayor frecuencia les proporcionan una guía de estudio. Cuando el nivel es mayor, el uso de esta guía disminuye de manera importante: durante la clase los profesores sólo hacen comentarios generales acerca de cómo practicar, sin dar

indicaciones precisas de cómo hacerlo en casa (Barry y McArthur, 1994). Cuando los profesores atienden niveles iniciales o a niños enfatizan la planeación y es común que involucren a los padres al darles también a ellos algunas indicaciones acerca de la forma de estudiar en casa. Las actividades extracurriculares son propuestas ampliamente por los profesores de todos los niveles (Galicia y cols., 2003).

La enseñanza de la técnica de los distintos instrumentos aparentemente promueve diferencias en las estrategias de estudio que los profesores proponen a sus alumnos. Al respecto se tienen datos de que los profesores de instrumentos de aliento difieren en las estrategias sugeridas por los profesores de piano y cuerdas. Los profesores de aliento son más directivos, dan mayores indicaciones para planear las actividades y sugieren con mayor frecuencia el análisis del material de estudio, en tanto que los profesores de piano promueven en menor medida dichas estrategias en sus alumnos (Galicia y cols., 2003; Villalba y Galicia, 2005). Sin embargo, pareciera que las estrategias de estudio propuestas por los profesores son comunes en la enseñanza de diversos instrumentos, pues no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en relación con el instrumento enseñado (Mills y Smith, 2003). De igual manera, en términos generales, se considera que son semejantes entre profesores de diferentes latitudes geográficas, por lo menos entre México, Argentina y Estados Unidos (Villalba y Galicia, 2005). Se puede resaltar que en la extensa revisión que realizara Gabrielsson (2003) de diferentes trabajos de investigación relacionados con la práctica y planeación de la ejecución musical no se reportan estudios destinados a analizar diferencias culturales, por lo que todavía habría que explorar más dicho aspecto.

A manera de coda

Finalizo este trabajo comentando que en la detección de aspirantes talentosos en el campo de la música es necesario diseñar instrumentos de evaluación adecuados a las diferentes edades para considerar si los individuos tienen

facilidad para desarrollar habilidades musicales de acuerdo con los periodos críticos señalados por Trainor (2005). Se podrían elaborar instrumentos —o en su defecto, identificar cuáles de los ya existentes se encuentran interrelacionados— para identificar talentos simples —melódico, rítmico, armónico, instrumental— y determinar si existe un talento complejo. Desarrollar los instrumentos que aborden diversos aspectos musicales en determinadas edades posibilitará una adecuada detección de las habilidades que tienen los individuos hacia la música.

Además de lo anterior, hay que identificar en los individuos otras características además de las musicales, como una capacidad intelectual superior a la media, un alto grado de motivación y dedicación a la tarea y una creatividad elevada, sin dejar de lado aspectos tales como la valoración de la función que el contexto familiar y cultural pudiesen tener en la potenciación o inhibición de las habilidades musicales. El trabajo destinado para la identificación de individuos con potencialidades para desarrollar exitosamente una actividad artística como la música, debe ser una tarea en la que pueden verse involucrados profesionales de diversas disciplinas. Su labor no debe quedarse en la detección de los individuos, sino que, una vez aceptados éstos en las actividades de las escuelas de música, deben estar pendientes de cómo los estudiantes se desempeñan en todos los aspectos anteriormente mencionados.

Para que un estudiante se convierta en un buen ejecutante es necesaria también la práctica del instrumento guiada de manera adecuada por un profesor que, además de enseñar las técnicas específicas del instrumento, oriente a los alumnos acerca de cómo estudiar, señalando la necesidad de incrementar la práctica mental, pues ésta propiciará el talento y la creación de la misma manera que la práctica física sobre el instrumento. El profesor y otros profesionales en el campo educativo musical deberán estar pendientes de dicha práctica y, para que el estudio del alumno sea fructífero, deberán lograr que el alumno planifique su estudio de tal manera que estructure sus actividades con objetivos específicos, sin olvidar escuchar material como modelo o para analizarlo desde diferentes perspectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. (1982). *Enciclopedia del idioma*, Aguilar, Madrid.
- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service, S. K., Gitschier, J. y Freimer, N. B. (1998). "Absolute pitch: an approach for identification of genetic and nongenetic components", *American Journal of Human Genetic*, vol. 62, núm. 1, pp. 224-231.
- Baharloo, S., Service, S. K., Risch, N., Gitschier, J. and Freimer, N. B. (2000). "Familial aggregation of absolute pitch", *American Journal of Human Genetics*, vol. 67, núm. 3, pp. 755-758.
- Barry, N. y McArthur, V. (1994). "Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers", *Psychology of Music*, vol. 22, pp. 44-55.
- Bentley, A. (1966). *Musical ability in children and its measurement*, Harrap, Londres.
- Chin, C. (2003). "The development of absolute pitch: a theory concerning the roles of music training at an early developmental age and individual cognitive style", *Psychology of Music*, vol. 31, num. 2, pp. 155-171.
- Csikszentmihalyi y Robinson (1986). "Culture, teme and development of talent", en R. Stenmberg y J. Davinson (eds.), *Conceptions of giftideness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fassbender C. (1996). "Infants' auditory sensivity towards acoustic parameters of speech and music", en Deliege I. y Sloboda, J. (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, Oxford University Press, Oxford.
- Freeman, J. (2000). "Children's talent in fine art and music", *Roeper Review*, vol. 22, núm. 2, pp. 98-102.
- Gabrielsson, A. (2003). "Music performance research at the millennium", *Psychology of Music*, vol. 31, núm. 3, pp. 221-271.
- Galicia, I. X., Espino, V., Hernández, E. Mercado, M., Orozco, R., Ramfres, A. y Ruiz, A. (2003). "Estrategias de estudio promovidas por profesores de piano e instrumentos de aliento y cuerdas", *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, vol. 2. núm. 5, pp. 97-106.
- Gordon, E. (1979). *Primary measures of music audiation*, Illinois, G. I. A., Chicago.
- Gregersen, P. K., Kowalsky, E., Kohn, N. y Marvin, E. W. (2000). "Early childhood music education and predisposition to absolute pitch: teasing apart genes and environment", *American Journal of Medical Genetics*, vol. 98, núm. 3, pp. 280-288.
- Gruhn, W. (2002). "Phases and stages in early music learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential", *Music Education Research*, vol. 4, núm. 1, pp. 123-132.

- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*, Universidad Complutense, Madrid.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez (2004). "Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27, núm. 4, pp. 469-483.
- Jusczyk, P. y Krumhansl, C. L. (1993). "Pitch and rhythmic patterns affecting infants's sensitivity to musical phrase structure", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 19, pp. 627-640.
- Lecanuet, J. P. (1996). "Prenatal auditory experience", en Deliege, I. y Sloboda, J. (eds.), *Musical beginnings, origins and development of musical competence*, Oxford University Press, Oxford.
- Lenhoff, H. M., Perales, O. y Hickok, G. (2001). "Absolute pitch in William's syndrome", *Music Perception*, vol. 18, núm.4, pp. 491-503.
- Lorenzo, R. (2006). "¿A que se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización", *Intangible Capital*, vol. 11, núm. 2, pp. 72-163.
- Marek-Schroer, M. y Schroer, N. (1993). "Identifying and providing for musically gifted young children", *Roepers Review*, vol. 16, núm.1, pp. 33-36.
- Mills, J. y Smith J. (2003). "Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education", *British Journal of Music Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-27.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J. y Schlaug, G. (2005). "Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?", *Brain and Cognition*, vol. 59, pp. 124-134.
- Ohio Department of Education (2004). *Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*, Columbus, Ohio.
- Pérez, D., González, D., y Díaz, Y. (2005). "El talento. Antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y procesos de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque sociocultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 4.
- Renwick, J. y McPherson, G. (2002). "Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour", *British Journal of Music Education*, vol. 19, pp. 285-301.
- Sloboda, J. (2000). "Individual differences in music performance", *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, núm. 10.
- Trainor, L. (2005). "Are there critical periods for musical development?", *Developmental Psychobiology*, vol. 46, pp. 262-278.
- Villalba, S y Galicía, I. X. (2005). *Descripción de las estrategias de estudio promovidas por profesores de instrumentos de una institución argentina y una mexicana*,

ponencia presentada en el V Encuentro Latinoamericano de Educación Musical ISME/Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), 25-30 de septiembre, Santiago, Chile.

White, D. J., Dale, P. S. y Carlsen, J. C. (1990). "Discrimination and categorization of pitch direction by young children", *Psychomusicology*, vol. 9, núm. 1, pp. 39-58.

Williamon, A. y Valentine, E. (2000). "Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality", *British Journal of Psychology*, vol. 91, pp. 353-376.

— (2002). "The role of retrieval structures in memorising music", *Cognitive Psychology*, vol. 44, pp. 1-32.

Recreo





Diparates y comparaciones: la poética de los otros

Eduardo Andi3n Gamboa

Las andanzas de un aprendiz. Del vagabundeo por varios campos de sentido

Me parece que una condici3n deseable para la pr3ctica de la interdisciplina es una cierta extranjería, algo de audacia en atravesar territorios ajenos, y creo que quiz3 mi propia trayectoria ilustra y hasta hace comprensible la requerida plasticidad de la transdisciplina y la capacidad de di3logo del arte multimodal y entre varias comunidades de sentido.

En mi adolescencia tuve vocaciones variadas, desde la biología hasta la arquitectura; en la juventud una formaci3n muy diversa que inici3 con dibujo, diseño gr3fico, cine y periodismo, y termin3 con estudios doctorales de antropología de la cultura y el lenguaje. Tenía intenciones de ser pintor, pero el miedo a la falta de dinero me decidi3 por algo m3s mundano que la pintura y el dibujo y finalicé siendo profesor e investigador del fen3meno de la divulgaci3n del arte y el periodismo cultural. Entré a la Escuela Nacional de Artes Pl3sticas en San Carlos y fue ahí donde, despu3s de un semestre tratando de ser pintor, me cambi3 a la naciente carrera de comunicaci3n gr3fica. Lo que me llev3 a interesarme un poco m3s en la teoría de la

EDUARDO ANDI3N GAMBOA: Universidad Aut3noma Metropolitana-Xochimilco, M3xico.
[eandion@correo.xoc.uam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educaci3n, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 71-84.

imagen fueron las clases de historia del arte, en las que sólo se pasaban diapositiva tras diapositiva. La manera de enseñar las artes plásticas y la comunicación gráfica, junto con el deseo de saber qué hay más allá de las imágenes me impulsó a buscar algún otro curso. Encontré la carrera que se llamaba licenciatura en comunicación social y a la que finalmente emigré. Me pareció el Jardín del Edén, porque convergían aquí todos los árboles del conocimiento posibles: introducción a la lingüística, a la antropología, a la filosofía, a la sociología. Estadística, fotografía, televisión, radio, cine.... cualquier cosa que se me hubiera ocurrido o hubiera tenido ganas de cursar en algún momento de mi vida se encontraba en esa carrera. A partir de las posibilidades que me abría transitar de un oficio a otro —de ser periodista a locutor de radio; al semestre siguiente, de director de cámaras hasta diseñador gráfico o publicista— pasé por diversas formas de comprender posturas distintas entre la sociología o la lingüística y la mesa de redacción, o bien entre la filosofía o la publicidad y la consola de audio. Este alud de conocimientos desembocaba en una sensación de ser aprendiz de todo y maestro de nada, lo que me llevó a querer salir de esta metamórfica travesía de cinco años en la licenciatura en comunicación. Al tratar de enfocarme ingresé a la maestría en sociología de la cultura mientras continuaba dando clases en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco en la carrera de comunicación social. Fue entonces cuando me topé con un autor que me dio una sensación de totalidad y la posibilidad de integrar mis múltiples travesías (esta experiencia teórica de la integración puede servir para plantearse el problema en torno a la educación práctica de la interdisciplina de las artes).

Pierre Bourdieu era un sociólogo francés con su proyecto de comprensión compleja de los fenómenos culturales, es decir, más allá del objetivismo y el subjetivismo. La atracción que tuve por Bourdieu surgía por la forma en que me hacía comprensibles las cosas que algunas veces se daban por descontadas. Por ejemplo, la razón por la que a algunos nos gusta ir al museo, o bien qué es lo que nos inclina a sacar fotografías de atardeceres. Con su teoría de las disposiciones en la percepción y producción del arte, con la teoría de los campos artísticos y culturales como una arena de juga-

das y de tomas de posición, me adentré en esta posibilidad de entender las prácticas artísticas no sólo como prácticas tácitas y superiores, sino situadas en un juego social impensado pero susceptible de ser reflexionado desde la antropología cultural como cualquier actividad humana.

La perspicacia de Bourdieu para proponerse comprender la acción desde la acción misma me llevó a plantearme el problema acerca del papel de lo teórico en la práctica del arte. Incluso de cómo se puede teorizar la práctica, puesto que gran parte de la eficacia de la acción reside en que no da lugar a teorizar, es más, de que son dos términos antinómicos. En esa época existía además esa mala conciencia de que lo teórico no intervenía en la realidad y que era realmente la práctica la que transformaba el mundo. Entonces, entre mi deseo por entender más allá de las imágenes, de la obviedad del sentido artístico y del deseo por modificar y hacer algo nuevo, Bourdieu me ofrecía cierto tipo de soluciones, respuestas con esta teoría de los campos creadores y de los *habitus*. Me permitió también plantearme algo que aparecía en las discusiones de aquel tiempo y que es la posibilidad de lo nuevo; es decir, cómo es posible la emergencia de la novedad en el seno de la estructura: si el lenguaje como institución es algo ya instituido, que la sociedad ya usó y solidificó, entonces cómo y con qué instrumentos se puede producir lo insólito. Esta idea atraviesa todo mi recorrido por la sociología de la cultura; me hizo enfocarme en la transmisión de saberes implícitos y en el estado práctico de la que extraigo mi aportación específica al programa de Cultura Integral —que es la de conocer la propuesta de Bourdieu, particularmente la teoría de los campos culturales y su expresión comprendida en los *habitus* de los agentes.

De los campos culturales a las poéticas específicas

Recibí una invitación para colaborar a partir de mi conocimiento del saber bourdeano. En aquel momento, Cultura Integral trataba de plantear la posibilidad de hacer dialogar a las artes por medio de la teoría de los campos culturales de Bourdieu. El argumento se sostenía en que los campos del

arte están vinculados por su tipo de práctica y de *habitus* específicos, por lo que es posible el encuentro de las diversas disciplinas artísticas en la medida en que coincidiesen en el mismo campo cultural de producción artística y fuesen comprendidas en sus mismas determinaciones sociológicas. Es decir, la teoría de los campos culturales permitiría a los estudiantes de las disciplinas reconocerse en su carácter de miembros del incluyente campo del arte y, por lo tanto, de una identidad integral de productores simbólicos y no de sus identidades sectarias de pintores, coreógrafos o actores.

Mi primer contacto con el curso de Cultura Integral se dio con la sorpresa de un esquema didáctico novedoso para mí, ya que las sesiones se trabajan con la presencia de una pareja de profesores. No hay una sola voz de autoridad o del saber, sino extrañamente la clase se ofrece con dos docentes simultáneos, además de una especie de testigos que son las colegas pedagogas que observaban y apuntaban etnográficamente todo lo que pasaba (entre los alumnos esta presencia suscita otra problemática que habrá que plantearse en el plan de docencia).

Ya dentro del programa, las vivencias y aprendizajes han variado. De la primera experiencia, cuando quería hacer sociólogos a los artistas y preguntar quién crea a los creadores, aunque los intentos fueron interesantes, también fueron infructuosos. Es difícil hacérselo ver incluso a los propios sociólogos: nuestra propia identidad, nuestro propio narcisismo dificulta nuestra aceptación como producto de la sociedad y no como agentes originales. Esto es más acentuado en el caso de los artistas. Para las siguientes temporadas propuse a los otros docentes incitar a que fueran los mismos alumnos quienes tomaran la iniciativa de aprender de ellos mismos. Tratar de hacerme entender por otros artistas que tenían presupuestos diferentes a los míos me hizo sentir identificado, ya que recordé cuando, en mis aturdidos momentos juveniles, después de la fuerte decepción sufrida por no poder llegar a ser artista cuando quería ser pintor, me metí a un taller de poesía casi como una forma de tener nuevamente acceso al espacio de la creatividad. Ese ensayo de traducción, esa experiencia de vivir la poesía como un lenguaje cuya materialidad expresiva no era la misma que la pictórica, de la plástica, me dio una sensibilidad y produjo una capacidad de

extrañarme de la lógica del dibujo y de verla con los ojos forasteros de la palabra.

Este desplazamiento a otro lugar diferente al dibujo resultó en una sensación de mestizaje, de inclinación a lo híbrido que en aquellas épocas no estaba muy claro y que aparece con nitidez hasta los años de la década de 1990. En aquella época lo viví como una falta de consistencia e indecisión por el hecho de no poder comprometerme por alguna de las dos artes. Esta identificación con la oscilación, con ese estado intermedio, dio como resultado que al dar el curso de Cultura Integral me pregunté la clase de contenido que yo podría ofrecer. No se trataba de querer hacer coreógrafos a los pintores, o a los pintores hacerlos actores. De las experiencias iniciales —no obstante las torpezas— el resultado fue muy revelador. Junto con otros profesores se planteó la necesidad de que, antes de enseñarles algún contenido, teníamos que ofrecerles un espacio en el cual ellos pudieran experimentar entre sí, tener la posibilidad de una escucha y ser cómplices en el acto de crear. Así que en estos distintos cursos se ha afinado la idea vectorial de hacer no sólo un acercamiento a las estéticas de las distintas disciplinas —que sería como tomar una perspectiva desde el espectador— sino desde la práctica de la producción, desde el interior del modo de construcción de las disciplinas artísticas. Como en algún momento he comentado la anécdota de dos campesinos de distintos países que no hablaban el mismo idioma y que no obstante, cuando se pusieron a platicar se entendieron porque compartían la misma materia —los dos sabían sembrar, los dos sabían su asunto—, así la propuesta fue no tanto la de estudiar las estéticas o una filosofía del arte, sino acercarse a través de las teorías prácticas del arte, es decir, desde sus teorías de la composición específica, de sus respectivas poéticas.

La poética: del canon a la irrelevancia

Para desarrollar la estrategia pedagógica de esa confrontación de estilos creadores me acerqué a la idea de poética como un hacer, no como un catálogo de normas, comprendiéndola más bien como un *modus operandi* que

un *opus operatum*, para después proseguir con la exploración de las definiciones sobre la *poiesis* y traté, dentro del actual régimen de la singularidad del artista, de recorrer su evolución hacia la irrelevancia ya como sólida estructura estabilizada para su transmisión.

De la usual caracterización de la etimología griega, en la que los términos *poetiké* y *techné* se definen como habilidad o ciencia de la producción y del hacer, hay que considerar además de manera histórica a esta ciencia factitiva (como la llama Aristóteles). En otras palabras, tomar en cuenta que la transmisión de la colección de reglas de producción, del saber-hacer de la poética, cambia en el proceso de su emancipación de la cultura religiosa y cortesana hacia la cultura civil y ciudadana. Con la secularización se inicia la progresiva instauración de un canon poético ya no desde la censura teológica o imperial, sino de la perspectiva individualizada de la razón ilustrada, de la moral natural, del buen gusto, hasta que “[...] la teoría del artista como genio autónomo acaba superando definitivamente toda poética de las reglas y, con ésta, toda teorización del arte poético (i.e. la poética ya no se ocupó de las normativas del poetizar ni de los procedimientos práctico-artesanales, de reglas y proporciones para producir)” (Souriau 1998: 892).

Si bien se *disuelven las poéticas académicas* y, por tanto, ya no hay *preceptivas* para proceder obedeciendo el buen gusto, sí emerge la poética como una reflexión sobre la esencia del arte. Se despiden de los talleres y de la manualidad e inicia su independización de la factura en el romanticismo de la estética alemana de Kant, Baumgarten, Schiller, Schelling hasta Hegel. La poética, sin embargo, se mantiene como parte ineludible de la práctica compositiva y se expresará de un modo siempre fragmentario en ideas, programas y controversias de los autores, escuelas o movimientos, en las reflexiones poético-teóricas de los románticos y de los programas artísticos del realismo, el naturalismo, el expresionismo y el paradigmático caso surrealista. Con la categoría de poética se buscaba comprender la máquina generativa del creador y, en cierta época, por medio de la teoría literaria se intentaría explicar el proceso de creación o la personalidad creativa o artística: “La poética desemboca en una teoría de la acción comunicativa literaria

(artística) tanto en los discursos escriturales como en multimedia, se ocupa del análisis de la producción de textos mediáticos y de los procederes de autores, ya sea en estructuras de los productos como en el uso o recepción” (Henckmann y Lotter, 1998). La palabra *poiética* fue propuesta por Paul Valéry como una disciplina consagrada a los fenómenos de la elaboración del poema. Se refiere al estudio de la invención y de la composición, del azar y de la reflexión de procedimientos y materiales de la acción poética (Souriau, 1998). Tal planteamiento contrasta con la postura tradicional del conjunto de preceptos para rimar o versificar y, por extrapolación, para la invención o creación en general siguiendo los modos normados. El impulso creador proviene del uso adecuado de las reglas de invención, de un *ars combinatorio* y no de la visión personal. Aunque existen antecedentes en la estética medieval de una ruptura de esta inercia de la tradición, como lo advierte Umberto Eco.

La invención artística en la escolástica se revoluciona drásticamente, según Eco: “bajo el impulso de la poesía romance las preceptivas escolásticas adquieren conciencia de una novedad que se presenta en el mundo de la palabra y de la imagen, se advierte que la poesía es algo nuevo y más profundo que el ejercicio métrico”. Para Eco es muy interesante:

[...] cómo con el *trobar clus* se está ante una poética de la inspiración tomando el camino de la declaración subjetiva, de la efusión sentimental [...] cuando el Perceval de Chrétien de Troyes monta a caballo luciendo por primera vez la armadura, inútilmente el gentilhomme que lo instruye le explica que todo arte requiere de un largo y constante aprendizaje. El joven galés que no sabe nada de la teoría escolástica del arte parte lanza en ristre sin temor: la Naturaleza misma lo instruye y cuando la naturaleza desea, secundada por el corazón, nada ya resulta arduo (Eco, 1997: 140).

Se forma un nuevo sentido de la dignidad del arte y adquiere valor el principio de la invención poética subjetiva y personal. Al *modus poeticus* se le despreciaba habitualmente como *hacer*, en contraste y comparado con el conocimiento teórico puro. Se tenía por cierto que faltaba a la verdad “puesto que la poesía narra cosas que no existen”. Al usar metáforas, el poeta

desde la lógica dice falsedades, usa las metáforas “para construir imágenes y las imágenes resultan agradables al hombre. Sin embargo, si el objeto de la poesía es una agradable mentira se entiende por qué repugna al conocimiento racional” (Eco, 1997: 140).

Para ubicar la manera poética que instaura la novedad desde la subjetividad frente a la preceptiva artística y acompañar al *modus poeticus* en su desplazamiento hacia una idea de fisura como una máquina productora de vacíos fructíferos y plenos (Deleuze y Guattari con sus “máquinas deseantes”, “Cuerpo-sin-órganos” o “Plan de composición”), recuperé una aseveración de Ada Dewes, artista de corte gramsciano, en su artículo “Forma y significado en la cultura”: “Hay ciertos textos no circunscritos a lenguajes específicos [...] que tratan de contrarrestar la arbitrariedad entre expresión y contenido: son los textos poéticos [...] en la posibilidad de significar de otro modo en situaciones de consenso social débil” (Dewes, 1991).

Dentro de la línea formalista, según Roman Jakobson, “la poética estudia [...] el arte como hecho técnico [...] como un conjunto de procedimientos” (Ducrot y Schaeffer, 1998). Oswald Ducrot y Jean-Marie Schaeffer proponen una definición clara de lo que se asumiría como poética: es útil para vincularla luego con la idea del arte como un tipo de acción con efectos intencionales y atencionales: “Por poética entenderemos el estudio del arte literario como creación verbal.” De tal modo que queda para mí como sigue: la poética será el estudio del arte como acto de creación.

La poética se inclina actualmente hacia la indagación de tres aspectos principales y un emergente: por un lado, el interés por los tradicionales aspectos verbales, sintácticos y semánticos. A esto hay que añadir los acercamientos recientes que se han hecho desde la dimensión pragmática que considera a las obras como actos discursivos y, por tanto, comprendidos en su situación comunicacional como condiciones de enunciación que involucran marcos cognitivos específicos y disposiciones sociales (lo intencional y lo atencional del contrato de comunicación artística).

Lo que se constituye, por lo tanto, como el problema principal, es el hecho de que no es posible una poética como canon de procedimientos para hacer obras de arte, precisamente en la medida en que la producción artís-

tica es la creación sustentada en la individualidad autoral, institucionalizada como un campo en un régimen de singularidad del artista. Es el estilo individualizado y subjetivado el que se confunde con la singularidad poética. Socialmente los artistas viven ese régimen como señal de membresía al campo de los únicos, a la clase de los sin clase. El individuo creador razga el espacio saturado de sentido, la doxa social, que requiere un trabajo de borrado previo. Así, la poética en el arte contemporáneo aparece más bien como una idiosincracia, como la fuerza de lo propio en la producción de acontecimientos de sentido; por tanto, cómo escuchar al otro en su irreducible *idiotéz* (Perniola, 2002). La respuesta es por la sensación.

Entonces, en el acto de crear, hay que distinguir al menos dos modos de realización: ya sea adecuarlo al orden discursivo de comunicación y conformarse a la doxa, al código predominante, un representar para hacerse entender; o bien, devenir otra cosa que arte o que artista, *alldoxia* en un devenir en otro y en una especie de mutación conjunta hacerse pura línea que ya no represente nada: desobjetivar, designificar, despersonalizar. Un acontecer que no informa, no transporta ninguna proposición, que es sólo la “mediación” de su propia inmediatez como acontecer, como evento es un cambio de un solo paso. La obra-suceso artístico como denso ovillo de hilos que plasman un vértigo sin producir vacíos, línea que no hace contorno sino sensación. Lo han dicho Deleuze y Guattari: “La obra de arte es un ser de sensación y nada más: existe en sí [...] la composición, ésa es la definición del arte [...] el plano de la composición estética es el trabajo de la sensación” (Deleuze y Guattari, 1993: 164).

Poéticas dispares: un componer en mediadores

La idea que entonces se conformó desemboca en asumir la diferencia, admitir la disparidad, pero además, buscar la identidad de los estudiantes en la creatividad, en la creación, en el origen de su llamado vocacional. Aceptar esa capacidad de integrar el aprendizaje en la composición de los distintos lenguajes —teatrales, plásticos, escénicos, coreográficos—, y en la

capacidad de invención y composición, en la exploración del lado constructor de las artes, no solamente el lado receptor. Señalo este punto porque usualmente se toma al receptor de la disciplina artística como si fuera un aprendiz de espectador. A partir de esa presunción se intenta enseñarle a apreciar una pintura o a ver teatro o a contemplar una danza, al fin y al cabo como una mera introducción a la apreciación de una obra. La propuesta, sin embargo, consiste en tomar al otro como un productor, insistir en que lo que nos unía era nuestra diferencia misma, nuestras dispares maneras de crear, un poco como los campesinos, tenemos idiomas distintos, pero los dos sembramos la tierra.

A partir de esto propuse armar un programa que enfatizara esta dimensión práctica de la creación; encontrarse en el terreno de hacer la obra y no la búsqueda de un metalenguaje, de un superlenguaje que tradujera a un solo lenguaje los dos o tres idiomas poéticos de las disciplinas. Con esa propuesta trataba de solucionar un sesgo corriente en la enseñanza del trabajo interdisciplinario: la falta de escucha con equidad de todas las poéticas. Se ha promovido en muchos casos a la hermenéutica, a la filosofía estética o a la semiótica como candidatas a ese papel integrador. La debilidad pedagógica de tal propuesta es el tiempo que lleva capacitar a todos los alumnos en el mismo metalenguaje y se pierde la oportunidad de saber y experimentar las otras formas expresivas.

Durante la primera temporada de mi experiencia docente, una de las disciplinas que tomó el papel de conjuntador fue el cine. En esa época sí asistían los alumnos del Centro de Capacitación Cinematográfica a Cultura Integral, por lo que los alumnos de las otras artes se subordinaron al lenguaje cinematográfico, como si en realidad el cine fuese el arte superior, el que tenía la capacidad de absorber a los demás o de subordinarlos a su poética, y ello suscitaba que todos tenían que ser aprendices de sus enseñanzas, no expresar su ser coreógrafos, ni actores, ni plásticos. Así, los que llevaron la voz cantante fueron los estudiantes de cine. Era tanto como apoyarlos de inicio en la presunción de ser el arte máximo. El lado negativo, como decía, era que los de cine aparecían como los únicos que, por saber hacer cine, podían opinar y juzgar las virtudes de las demás poéticas. De algún modo

quedé obligado a ofrecer una pequeña introducción a la teoría del cine, a los encuadres, a cómo hacer historias, y de hecho terminó con la presentación de videos de coreografía y de teatro. Me pareció que no venía al caso dentro del marco de una sensibilización mutua entre las distintas poéticas; es decir, el objetivo no era tanto aprender a hacer videocine, sino aprender a compartir en las disparidades el *modus poeticus*.

Con los años, conforme avanzaron las temporadas de los cursos, esas posibilidades se hicieron más evidentes, para bien y para mal. Sucedió en cierto periodo que la semiótica adquirió la función y la fuerza del metalenguaje como traductor universal de la semiótica del teatro a la semiótica de la danza, de la pintura. Sin embargo, la idea de interdisciplina de Cultura Integral se extraviaba al tratar de aprender semiótica. Mientras aprendían el lenguaje de la semiótica, en ese metalenguaje se perdía el poco tiempo de cada clase (una sesión a la semana de apenas dos horas: de dos a cuatro de la tarde), malográndose con ello la oportunidad del contacto personal entre los estudiantes, que terminaban sin conocerse, sin saber qué hacían en sus escuelas, convirtiéndose simplemente en aprendices de semiótica.

Poéticas comparadas: modos de afectarnos

En ese sentido, la propia experiencia docente se acercó cada vez más a la idea de encontrar un elemento práctico y concreto en donde todos mantuvieran sus disparidades y sus diferencias, permitiendo no obstante la identificación. Se me ocurrió unificar en una especie de cuadrado cuatro tópicos elementales, lo suficientemente genéricos, para que se pudiesen ver las diversas maneras en que cada disciplina los trataba: el cuerpo, el espacio, el tiempo y la memoria. Con estos cuatro tópicos pudimos explorar cómo cada una de las disciplinas trabajaba el cuerpo, la memoria, el espacio y el tiempo y, a partir de esta comparación entre la disparidad, ver la esencia, la naturaleza y la idiosincrasia de cada una de las disciplinas. No se trataba de exponer la noción de cuerpo en la pintura, sino cómo funciona el cuerpo al pintar. Eso me confirmó la idea de una estrategia pedagógica

más redonda: que el curso se llamase arte integral, para hacer perceptible que se trata de afectar, de hacer agregados sensibles que susciten afectos, con el objetivo preciso de mantener la multiplicidad poética de las disciplinas y encontrar su principio generador en la capacidad creativa, es decir, poética.

La idea de Cultura Integral puede llevar a pensar que queremos hacer superartistas o artistas que sepan de todo. La respuesta aún es incierta. En esta práctica comparada, en este modo de afectarse mutuamente, lo que a veces resulta es, utilizando una analogía, como cuando se hace un viaje: la visita a algún lugar, la incertidumbre de su finalidad, para qué sirvió ese viaje, cuáles fueron los objetivos, la certeza de que se sintió un clima distinto, de que se vieron cosas no familiares, se saborearon y olieron otros aires y, sin embargo, no sabemos exactamente cómo nos afectó. Al regreso nos damos cuenta que ya no somos los mismos. Creo que así pasa un poco en las clases de Cultura Integral. Quizá hasta dos años después se caiga en la cuenta de que se dejó de ser quien se era, y entonces se transformen las ideas que se tenían acerca de la poética de mi arte. No tanto que se cambie de orientación —que un pintor termine por ser actor, por ejemplo, que descubriese que prefiere ser actor—, sino que al pasar por este curso se permita comparar, percatarse de lo precario que puede ser el principio generador artístico. Por tanto, no podemos negarnos a este contacto, y que en este encuentro, en este diálogo no dogmático ni encerrado al que a veces llegan las disciplinas y sus campos artísticos se encuentre una extensión de los propios horizontes poéticos. Incluso si no gustó, este disgusto frente a cierto tipo de modos de ser de los actores, pintores o coreógrafos suscita también un afecto. Lo relevante es que en este espacio de encuentro, en esta zona de comparación entre poéticas, se viva todo el recorrido de planicies, atravesar paisajes con sus peculiaridades, ser afectado por todo y obtener la capacidad de afectar a los demás a través de este clima diverso.

Creo, además, que la pareja de los docentes frente a un grupo es un elemento muy interesante, es un ejemplo vivo y presente de maquinarse y acuñar juntos. Lo que sucede con esta polaridad doble del saber es que discrepamos y nos complementamos. Esto es importante; no siempre se da la

oportunidad de discrepar en público y que esto sea lo que enriquezca a la obra en construcción. Usualmente, en la historia de la educación, se tiende a privilegiar la transmisión del saber sin fisura. En cambio, cuando se da esta doble conducción, existe el riesgo de oscilar entre acordar la unanimidad o ser disfuncionales, uno diciendo sí y el otro no. También podemos enseñarles en la polémica frente a los alumnos que la discrepancia es parte del aprendizaje y de la creación, lo que me parece ejemplar para la intención de Cultura Integral. Incluso el papel de los terceros, que son las maestras de pedagogía presentes como una especie de espíritu que objetiva la comunidad, fue toda una experiencia enriquecedora. Esta posibilidad de polémica, de divergencia pública frente a los alumnos, nos permite aprender que las poéticas pueden extraer fuerza de la comparación y de su contraste con lo Otro, que permite los disparates de las artes en común, el juego en el que las identidades se ponen a danzar ente ellas.

Finalmente, la idea básica que trato de manifestar es que la comunicación de las artes y la posibilidad de la interdisciplina o transdisciplina no reside quizá en la elaboración del metalenguaje, o la idea de que las artes se sostienen por alguna tecnología o bien que tienen que subordinarse a un arte dominante. Pienso que la comunicación entre la multiplicidad de las artes reside en reconocer las disparidades —que son en realidad compartidas y que nos unen en una convivencia de lo diferente— en su gramática de invenciones sobre sustancias expresivas diversas. Son estas últimas materias expresivas —en cuanto que establecen una forma singular para cada arte— las que permiten la mutua fecundación de lo distinto.

La poética de los otros es aquella que nos hace reconocernos en nuestra propia poética. Quizás no habría que forzar a las artes, así como no se arreglan los enamoramientos, los amores suceden por el mismo gusto y alegre azar de la vida. Hay que convocarlos, sí, y quizá en algún baile queden flechados el uno por el otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1995 [1992]). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Madrid.
- Calabrese, O. (1989). *La era neobarroca*, Cátedra, Madrid.
- Deleuze, G. (1989 [1969]). *Lógica del sentido*, Paidós, Barcelona.
- y C. Parnet (1980 [1977]). *Diálogos*, Pre-textos, Madrid.
- y F. Guattari (1993 [1991]). *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Madrid.
- Dewes, A. (1991). "Forma y significado de la cultura", en R. Hernández, *Premisas sobre morfología y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Ducrot, O. y Schaeffer, J. M. (1998 [1995]). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Atalaya, Madrid.
- Eco, U. (1997 [1987]). *Arte y belleza en la estética medieval*, Lumen, Barcelona.
- Henckmann, P. y W. Lotter (1998). *Diccionario de estética*, Crítica Grijalbo, Madrid.
- Hernández, R. (comp.) (1991). *Premisas sobre morfología y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Lyotard, J. F. (1988 [1983]). *El diferendo*, Gedisa, Barcelona.
- Marina, J. A. (1998). *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Madrid.
- Perniola, M. (2002). *El arte y su sombra*, Cátedra, Madrid.
- Souriau, E. (1998). *Diccionario de estética*, Akal, Madrid.
- Taylor, V. y Winquist, CH. (2002). *Enciclopedia de la posmodernidad*, Síntesis, Madrid.
- Vilar, G. (2000). *El desorden estético*, Ideabooks, Madrid.
- Xirau, R. y Sobrevilla, D. (eds.) (2003). *Estética*, Trotta /CSIC, Madrid.

De musas y sirenas. Apuntes sobre música y psicoanálisis

Juan Manuel Rodríguez Penagos

Donde el sujeto y el objeto se tocan está la vida.
(Goethe, 1999: 217)

Este trabajo se desprende de una pregunta insistente que interseca mi práctica clínica y mi espacio como saxofonista. La pregunta se refiere a las relaciones entre la escucha musical y la escucha de un analista. El primer puente que hace posible un camino fue el hecho de que todo discurso trae una musicalidad, en donde a veces dicen más las formas que las palabras. Como músico diría que improvisar es, casi en su totalidad, escuchar; sólo a partir de ello se puede intervenir.

La técnica analítica y la musical se incorporan a la forma de escuchar. De ahí que la intervención del analista y el momento de intervenir de un músico sigue la temporalidad y las formas y la inercia de lo que escucha. Quizás en la formación del analista, la técnica es fundamental y cuando se incorpora entonces puede devenir arte. La música nos ha acompañado desde el origen del sujeto y la cultura. Es difícil proponer el momento cronológico de su aparición pero sabemos que ha sido parte de la historia de las religiones, desde las formas más arcaicas del ritual. Sin embargo, este carácter mítico de la música es muy importante cuando abordamos la relación

DR. JUAN MANUEL RODRÍGUEZ PENAGOS: Miembro fundador de Foro Psicoanalítico Mexicano y de la Red Analítica Lacaniana; saxofonista de jazz. [manerodr@yahoo.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 85-92.

de la música con los procesos primarios de la subjetividad. Al igual que el concepto de tiempo, no sabemos que es, pero la hemos usado siempre.

Algunos filósofos han contribuido a desarrollar un marco teórico para comprender los procesos de la música. En este campo está la aportación de algunos filósofos como Hegel que, en *La fenomenología del espíritu*, la propone como una de las síntesis más importantes que se ubica antes de la experiencia mística; es el arte más inmaterial y, por ello, el más cercano al espíritu. La improvisación musical es una forma de sublimar sin pasar por lo simbólico.

El espacio analítico también es sostenido por el cuerpo. Escuchar es también un ejercicio del cuerpo en el sentido de que el analista trabaja con su inconsciente. Una parte importante de la escucha se produce en el cuerpo. Asimismo, en los terrenos de la música, la improvisación se produce a través de una relación particular con el cuerpo. Digamos por ahora que el sujeto deviene su escucha y el cuerpo produce una voz; una manera de leer el espacio, donde lo que habla es el propio cuerpo. Ahí se articulan una intención, una tonalidad —que también se le llama color—, el momento de intervenir que es su ritmo, su propia temporalidad. El músico y el psicoanalista comparten una práctica de la escucha donde la sonoridad del discurso produce los colores del espacio, pero también habla de las formas de sus silencios.

Es bien sabido que uno de los ingredientes inaugurales del psicoanálisis fue el arte, especialmente la escritura, a partir de la cual Freud nos recuerda los destinos de la pulsión. En este campo, el artista crea el objeto que será el destino de su pulsión, desde ahí podemos partir para precisar al acto creador. En la ejecución musical, el instrumento deviene una extensión del cuerpo. Deviene otra voz en una lengua que no necesita pasar por lo simbólico. Quizás la escucha del músico se produce entre lo real y lo imaginario.

El acto de improvisar en un instrumento es una forma de crear el destino de una pulsión sin la condición de lo simbólico. Sin materia ni palabras. Sin embargo, es una forma de crear un espacio a partir de sus propias reglas. En este sentido tiene una relación con la lógica del juego en la que la

actividad fantaseadora (Freud, 1907) es la que habla a través del sujeto y su instrumento que, como señalábamos anteriormente, es un solo cuerpo. Un discurso del cuerpo que aparece desde el espacio de la ensoñación. El instrumento musical tiene un estatuto particular en este análisis de la relación entre el sujeto y la música. Aprender a tocar un instrumento significa apropiarse de su materialidad, hacerlo parte del cuerpo propio, una extensión de nuestra investidura narcisista. Tocar un instrumento no significa solamente dominar la parte mecánica del mismo. Un instrumento es una extensión del cuerpo imaginario; se pierde la frontera entre el músico y el instrumento, de la misma forma que se pierde la frontera entre el sujeto y su voz. Aquí cabe dejar abierta la pregunta sobre los instrumentos del analista.

Para Liberman la experiencia de la música es una forma lúdica. El acto de tocar deviene una forma de "jugar con". Señala: "Un juego que no tenía a una meta que no fuera el juego mismo. Era el movimiento en cuanto movimiento. Allí tuve una curiosa intuición de lo que era realmente la música: un jugar con" (Liberman, 1993: 16). Pero, ¿quienes y cómo serían los participantes en este juego? El oído del músico no sólo se refiere a la precisión en la afinación, sino más bien en la escucha. La primera regla del juego es escuchar al otro, es decir, incluirse en el espacio sonoro. De esta forma de escuchar es de donde deviene una respuesta; es el cuerpo el que escucha y habla, desde ahí se produce una respuesta aun cuando aquello que aparece son las formas de un silencio. Ése es el cuerpo de la obra, su escritura es también un objeto interior proyectado hacia afuera; sin embargo, ese exterior sigue siendo un objeto que puede ser nombrado de una infinitud de formas. En el momento de la interpretación todo el exterior del espacio es una forma proyectada del interior. Un color del espacio.

La música nos muestra esa misma dimensión del lenguaje en donde se instaura el grito inaugural del neonato. Llega como un canto provocado por la separación de la madre, denunciando su incompletud. En este sentido, la dimensión acústica acompaña de alguna forma todo el periodo perinatal; una prehistoria del cuerpo y el sujeto que regresa, que deviene así una rítmica. Estos ritmos y timbres del interior de la madre envuelven acústicamente el desarrollo perinatal. Desde ahí se produce la primera relación con

el espacio, en su forma más primitiva. Un espacio indiferenciable, desde el cuerpo de la madre. La madre y el hijo en un mismo espacio corporal, seno del sentimiento oceánico que después tratara Freud con dificultades. Al nacer, el espacio rompe fronteras y responde diferente. El grito es la primera respuesta del cuerpo, arcaica. La música deviene así en una regresión, quizás como una dimensión mítica, deviene una re-ligazón a ese periodo prehistórico. En este contexto, Schenquerman señala en su libro *La trama sonora de la interpretación*:

Las líneas melódicas son anteriores a una representación cosa, no a cualquier huella mnémica. El niño, cuando empieza a imitarse, es que pudo rescatar el recuerdo de las huellas mnémicas de ese sonido y tiene que ver con los componentes afectivos y el primer esfuerzo por expresar pensamientos inconscientes; sólo después surge la palabra (Schenquerman, 1999: 70).

Este origen de la música se encuentra en el centro de la fundación mítica del sujeto. Como señala Schenquerman, hablamos un idioma anterior a la representación palabra. Si la música es la forma más primitiva del lenguaje, entonces es la primera forma de escritura. Después llegarán las palabras. Primero liga afecto, luego representación. Primero el grito, luego la voz. La forma en este sentido antecede al símbolo. Julia Kristeva (1985: 43-79) ubica en el nivel infralingüístico la dimensión sonora y rítmica que representa a esta madre. El placer de la música revive la fusión primitiva; en este sentido rebasa a lo simbólico en la interpretación. Si se escucha desde el cuerpo, eso implica la operación preponderante de mecanismos inconscientes. El cuerpo también tiene su forma acústica. La escucha del analista y el oído del músico comparten una dimensión significativa de la forma.

La música también llega desde adentro, como voces, cantos. Ése ha sido siempre el territorio donde aparecen las sirenas. La voz hipnótica del deseo que hace llegar desde afuera sus formas. Una voz del amor alucinado. La ausencia de la mujer aparecía en la alucinación a partir de su canto. La mujer como bruja aparece desde el exterior. La música regresa del exterior como el delirio. Así, algunos marineros que escuchaban su llamado acababan

abrazando las olas en el mar. Entre el amor y la muerte, delirio de amor, de música. Entonces, la música se escucha desde el mismo lugar donde se origina el grito; el mismo lugar donde hablan las sirenas.

La música del diván

La escucha muestra una musicalidad del discurso desde el diván, que se dirige hacia el analista desde un espacio imaginario de la transferencia. La primera apuesta es escuchar cada discurso para que muestre cada caso una forma distinta, es decir, a partir de sus diferencias. En este campo, el silencio del analista produce polifonías. El espacio analítico es un foro, un lugar para escucharse e inventar. En cierta forma, escuchar es hacer el espacio necesario para inventar. Cada paciente produce un espacio distinto que descubre una forma diferente de la cura, a destiemplos. Quizás la interpretación es un contrapunto y, en ese contexto, la escansión como puntuación rítmica quizás devenga, con suerte, una canción.

En los terrenos del psicoanálisis también encontramos una problemática similar a la música cuando abordamos el terreno de la transmisión. La relación entre la técnica y la práctica opera en función de cada sujeto a partir de sus diferencias. Para la formación del psicoanalista o el oído del músico. ¿Cómo se enseña a escuchar? ¿Qué se transmite? Las dos artes tienen algunas semejanzas. Igual que el músico; se enseña la técnica, mas no a tocar. En la música como en el psicoanálisis no se trata de repetir; se trata de escuchar. Intervenir sólo escuchando al Otro. De ahí se desprenden algunas consecuencias. Podríamos preguntarnos: ¿en qué sentido podría la música ser un juego? Este acto fantaseador se traduce al inglés como *play*, que literalmente significa jugar. Lo mismo sucede con la pieza de teatro; en idioma francés el acto musical se traduce como *jouir*, que también significa jugar, y en nuestra lengua la palabra se nombra distinto: tocar.

Necesariamente improvisar frases melódicas y apalabrar comparten muchos procesos, pero la improvisación es una escritura sin la intermediación de lo simbólico. Deviene una forma de leer el cuerpo propio. Como un atre-

vimiento de topología, ¿podría ser una articulación entre lo imaginario y lo real? Inefable; escuchamos en función de los desfiladeros del proceso primario. La música aparece en una función histórica, mitológica, es decir, hacia esa primera aproximación al cuerpo de la madre. En la improvisación, la música parece llenar el espacio de pura intención; la improvisación sería un arte de hacer un espacio en el otro. El silencio del analista produce en sus pacientes la posibilidad de que los analizantes escuchen su propio discurso y, con ello, su propia musicalidad en la que se reanuda una forma de ligar afecto y representación. ¿Cómo escucha un analista la musicalidad del discurso? Quizás lo escucha también desde su cuerpo. Sería otra forma de pensar la atención flotante. Pero no sólo debemos pensar la operación de esta musicalidad del lado de la escucha, pues también la intervención del analista tiene su propia tonada. En este sentido, no existe un discurso sin este envoltorio de tonos, ritmos y colores. El ritmo toma un lugar preponderante en este intercambio, pues no sólo se refiere a esa pulsación de las palabras, sino a eso que aparece vedado para el paciente hasta donde los silencios producen el discurso.

La dimensión puramente acústica tiene un valor significante desde la interpretación pues ésta no tiene que ser necesariamente desde lo simbólico, puede ser onomatopéyica. Un sonido puede invitar al analizante a llenarlo de palabras.* Este intercambio se realiza desde un proceso dialéctico; el analista deviene por momentos un espacio de escucha en donde el sujeto reproduce su propia tonada. También a veces el analista deviene voz, cuando esta melodía siempre es la misma, efecto de una misma posición discursiva. El sonido y la palabra es lo único que aparece del analista cuando el paciente apuesta a apalabrar eso que su cuerpo sabe. En el ensueño desde el diván, la voz invita, el silencio sostiene, en esta relación provoca la aparición de las palabras, las hipótesis sobre su condición, así como una temporalidad. En la sesión analítica, el silencio devuelve al analizante su propia voz en la cual el analista puede terminar una sesión en un acto, un fin que apuesta a recomenzar un tiempo lógico. Un acto que provoque historia.

* Mmm, ohh, ahh, etcétera.

En la clínica lacaniana se instala una escucha asociada al tiempo de los procesos psíquicos (Lacan, 1975). En este sentido se diferencia de la clínica puramente freudiana en donde el tiempo tiene otro estatuto. Digamos pues, entonces, que la temporalidad del síntoma es aquello que dicta una rítmica donde se insertan las intervenciones del analista. Desde ahí, la escucha apuesta a inaugurar otro instante de la mirada y así un tiempo para comprender.

Este campo se presta a preguntarnos sobre si el escuchar se trata de una técnica o un arte, es decir, si el *corpus* freudiano puede dar cuenta de las diferencias de cada caso, o quizás la técnica se incorpora para después producir un estilo, una escucha del analista que puede también habitar una forma del silencio que abre espacio a la palabra del analizante. Como siempre, la técnica es necesaria para producir un arte. Cada forma de escuchar es también una forma de producir un silencio y en cada forma se produce un espacio transferencial. Así, el cuerpo del analista —es decir, la presencia real— cumple la función de una provocación a hablar. Cada analizante deviene a través de sus palabras un espacio diferente en cada sesión. El problema de la relación con la ciencia es que la técnica y su objeto no parecen resolver la singularidad. La escucha sólo puede ser de uno a uno a partir de la técnica. Además, de lo simbólico aparecen formas que contradicen las palabras.

Así, a veces habla más la forma que las palabras y cada discurso conlleva una rítmica y una musicalidad. Ahí podría quizás decirse que el cuerpo del analista escucha la musicalidad del discurso, lo que significa entonces que el analista trabaja con su inconsciente. Preguntémonos qué caminos recorre la “atención flotante” planteada por Freud, en donde la fantasía es una de las formas de realización del deseo en donde se juega la escucha del analista. El psicoanálisis tendría necesariamente una condición de arte en la producción del estilo.

¿Como es entonces la puesta en práctica del saber del psicoanalista cuando se trata de un arte? El cuerpo produce una forma de captura, un ejercicio donde el saber reside en la relación inconsciente que se produce. Ahí no sólo se muestra un saber de lo simbólico. La renuncia a ello puede pro-

ducir en el cuerpo del analista una musicalidad que produce los colores del espacio, pero también el arte de escuchar los silencios.

BIBLIOGRAFÍA

- Goethe, W. (1996). *Goethe y la ciencia*, Siruela, Madrid.
- Freud, S. (1907). *El creador literario y el fantaseo*, t. IX, Amorrortu, Buenos Aires.
- Liberman, A. (1993). *De la música, el amor y el inconsciente*, Gedisa, Barcelona.
- Schenquerman, N. (1999). *La trama sonora de la interpretación*, PubliKar, Buenos Aires.
- Kristeva, J. (1985). "De la identificación: Freud, Baudelaire, Stendhal", en J. Kristeva (coord.), *El trabajo de la metáfora*, Gedisa, Barcelona.
- Lacan, J. (1975). "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en *Escritos I*, Siglo XXI, México.

Miscelánea





La psicoterapia en Argentina

Horacio Daniel García

Resumen

Esta investigación intenta aportar información acerca del estado de la psicoterapia en Argentina. Se indaga sobre la predominancia de modelos teóricos de referencia, el nivel de conformidad con la psicoterapia por parte de los psicólogos y el grado de apertura a la incorporación de técnicas provenientes de distintos enfoques. El estudio se realizó con base en una encuesta diseñada para tal efecto, que consta de 14 ítems y fue administrada a 189 psicólogos de todo el país por medio de correo electrónico. Los resultados indican que existe una marcada disconformidad sobre el estado de la psicoterapia en nuestro país y que hay una tendencia a desvalorizar los

Abstract

This research aims to provide the information about the status of psychotherapy in Argentina. The predominance of reference theoretical models, psychologists's conformity level in regard to psychotherapy, and the acceptance level of the inclusion of techniques originated in other models, are explored. The study was carried out based on a specifically designed survey that contains 14 items. It was administered via E-mail to 189 Argentinean psychologists. Results point out that these are not satisfied with the present status of psychotherapy, and they tend to devaluate the contributions of other theoretical models. For most of the psychologists from the sample, the use of techniques alien to

p. 93: Andy Sudinok, Alemania [http://www.asec.hu]
p. 94: Eliseeva Ekaterina, Moscú [http://www.ssc.hu]

LIC. HORACIO DANIEL GARCÍA: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
[hdgarcia@unsl.edu.ar].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 95-112.
Fecha de recepción: 08 de junio de 2005 | fecha de aceptación: 02 de septiembre de 2006.

aportes de otros enfoques teóricos. En la mayoría de los psicólogos de la muestra es frecuente la utilización de técnicas ajenas a su marco teórico de referencia. Las principales críticas realizadas hacia los modelos teóricos de pertenencia hacen mención, en el caso del psicoanálisis, a la dificultad del intercambio de conocimientos con otros modelos, y los psicólogos de corte cognitivo-humanista critican que sus modelos no brindan soluciones para diferentes problemáticas. Los datos reflejan que el psicoanálisis mantiene un nivel de adhesión significativo en Argentina, aunque se confirma la tendencia a integrar técnicas y modelos teóricos.

PALABRAS CLAVE

modelos teóricos, psicólogos, actitudes, psicoterapia

their theoretical reference frame is very frequent . The main criticism toward theoretical models of property relate to, in the case of psychoanalysis, the difficulties in knowledge exchange with other models. Psychologists of cognitive-humanist base argue that their models do not offer solutions to the different problems they face. Results of the study show that psychoanalysis maintains a significant level of adhesion in Argentina, although the tendency to integrate different techniques and theoretical models is confirmed within this sample.

KEY WORDS

psychotherapy, theoretical models, psychologists, attitudes

Introducción

La mayoría de los psicólogos son conscientes de los progresos que se han dado en el campo de la psicología durante los últimos años, aunque existe confusión acerca del estado actual de la psicología y de la psicoterapia en particular. No obstante los esfuerzos realizados por investigadores como Alonso (1999), Fernández-Álvarez (1998) y Müller y Palavezzatti (2000), en Argentina no existen suficientes investigaciones destinadas a explorar la percepción que tienen los psicólogos en relación con la adopción de modelos teóricos, las críticas realizadas a los mismos y el grado de apertura hacia otros modelos. Por ello se considera justificado el intento de aportar información actual sobre un tema poco abordado.

Fundamentación

El progreso de la psicoterapia nunca dependió del desarrollo de un único y determinado modelo teórico, sino de la diversidad y de la fecundidad de grandes pensadores que mantuvieron —y aún lo hacen— determinadas visiones sobre un problema en común: el hombre. Opazo (2001) afirma que la psicoterapia debería ser flexible y formulada de manera que estrictamente se pudieran descubrir las necesidades del individuo, en lugar de pretender ajustar a la persona para que quepa en la teoría; pero en la historia de distintos enfoques terapéuticos se aprecia que la mayoría de los terapeutas suelen operar con un enfoque determinado, dado por el marco teórico al que adscriben y se muestran ciegos a otras orientaciones y conceptualizaciones de las que se derivan procedimientos de intervención posiblemente más efectivos (Goldfried, 1996).

Karasu estimó que en la década de 1980 existían al menos 400 enfoques distintos de psicoterapia que fueron creados en los cien años de desarrollo de la ciencia (Ford y Urban, 1998). Si bien en la actualidad ha surgido la preocupación por tratar de encontrar caminos que permitan unificar criterios de distintos modelos con el objeto de satisfacer la creciente demanda, aún se mantiene una total dispersión respecto a los modos de abordaje terapéuticos.

Recientemente en algunos países del mundo —al igual que en Argentina— se evidencia el cuestionamiento manifiesto acerca de la posibilidad de la existencia de un modelo teórico ideal. Diversas preguntas permiten desdibujar los límites artificiales de las teorías promoviendo la intercomunicación y, por lo tanto, el acercamiento, de modo que tales cuestionamientos hacen evidente la escasa capacidad de los paradigmas actuales de actuar como marcos confiables que ofrezcan respuestas eficaces a las crecientes demandas.

Mahoney admitía que la realidad clínica le ha permitido reelaborar sus impresiones teóricas y agregaba “[...] a pesar de que mi vida en la biblioteca y en el laboratorio han sido unos valiosísimos instructores, las limitaciones de sus enseñanzas me han aparecido más claramente en el contexto de

mis intentos por lograr mi cambio personal o el de otros” (Mahoney y Freeman, 1988: 27). Por todo esto ha sido cada vez más concreta la demanda, principalmente surgida de los terapeutas, de contar con modelos que permitan incorporar estrategias y técnicas cada vez más efectivas.

Goldfried (1996), haciendo referencia a una investigación llevada a cabo por Larson en la década de 1980, señaló que a pesar de que los terapeutas dicen utilizar una única orientación teórica como principal punto de referencia, cerca de 65% reconoce que en la práctica incluye contribuciones provenientes de otros enfoques terapéuticos.

Existen opiniones muy difundidas de aquellos que trabajan en el campo de la psicoterapia que permiten aseverar la necesidad de contar con abordajes psicoterapéuticos más adecuados a las condiciones y exigencias de la realidad. A partir de la década de 1980 Argentina no quedó al margen del cuestionamiento de la efectividad de la psicoterapia. La insistente demanda social, política y fundamentalmente económica desencadenó cambios en las prácticas de los psicólogos generando la presión necesaria para gestar movimientos que pretendían romper con la hegemonía de modelos únicos. Con este motivo, la psicología ha emprendido diversos caminos con la finalidad de maximizar resultados a la vez que acortar los plazos de tratamiento; una de las modalidades que cuenta con el apoyo de la comunidad científica es el camino de la integración teórica.

Esta investigación surgió ante la interrogante sobre cuál es el panorama de la psicoterapia en Argentina. Resulta admisible confesar que existen pocos estudios que revelen datos acerca de las elecciones de los psicoterapeutas, tanto de sus modelos teóricos como de las técnicas implementadas y las creencias asociadas acerca de su práctica. En la actualidad existe una mayor exigencia por parte de los psicólogos clínicos acerca de la efectividad de las técnicas y los procedimientos utilizados en psicoterapia. Esta exigencia, a su vez, deriva de una demanda social que requiere concreción en los resultados, mayor efectividad en el menor tiempo y con el menor costo. Por ello, resulta de interés profundizar el análisis de estos factores para dar cuenta del estado de la psicoterapia, particularmente en Argentina.

OBJETIVOS

- Explorar los modelos teóricos de psicoterapia predominantes en Argentina.
- Recabar información acerca de la opinión de los psicólogos respecto al estado de la psicoterapia.
- Indagar el grado de apertura a la incorporación de técnicas provenientes de distintos enfoques.
- Explorar las opiniones de los psicólogos en relación con las debilidades de su modelo teórico.

Metodología

DISEÑO

Se propuso un estudio descriptivo en el nivel exploratorio con la finalidad de recabar opiniones de quienes trabajan en las distintas áreas de la psicología.

MUESTRA

Se realizaron encuestas a 189 psicólogos ($N = 189$) de todo el país. La muestra estuvo conformada por 136 mujeres y 53 varones. Se trata de una muestra no probabilística, accidental. Los criterios que se estimaron para conformar la muestra fueron: ser psicólogo y residir en Argentina.

INSTRUMENTO

Se elaboró una encuesta que fue aplicada durante los meses de marzo a octubre del año 2004, diseñada con 14 ítems con la finalidad de explorar la

opinión de los participantes. A tal efecto se elaboraron tres preguntas cerradas de tipo sí-no-tal vez; cinco con respuestas de tipo *multiple choice*, dos que habilitaban respuestas en una escala de tipo Lickert, y las restantes fueron preguntas abiertas con el propósito de permitir la expresión de aspectos que no estuvieran contemplados en las anteriores.

RESULTADOS

Para todas las variables —excepto para edad y antigüedad laboral— se calcularon valores de frecuencia y porcentaje. Para las variables edad y antigüedad laboral se calcularon media, mediana, modo, desviación estándar, rango, mínimo, máximo y percentiles.

Con el objetivo de realizar un análisis comparativo se agrupó arbitrariamente a los sujetos pertenecientes a distintos modelos teóricos, y para obtener resultados más representativos en el análisis de las variables: combinación de técnicas provenientes de otros enfoques teóricos, crítica al marco teórico de referencia y aspectos determinantes del cambio en psicoterapia, se trabajó solamente con aquellos psicólogos que desarrollan actividades en el ámbito clínico.

Los psicólogos encuestados se distribuyeron en 14 provincias y la capital federal; 20.6% de los profesionales residen en la provincia de Buenos Aires y 28.0% en la capital federal, concentrando 48.7% de psicólogos de todo el país. En el interior, 51.3% se distribuyó entre provincias como Catamarca, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, Chubut, San Luis, San Juan, Mendoza, Tucumán, Entre Ríos, Río Negro, Santa Cruz y Santiago del Estero (véase tabla 1, p. 95).

La edad promedio de los encuestados fue de 38.81 años, con una desviación estándar de 11.06 en un rango de edades comprendido entre los 21 y 64 años; la mediana fue de 38 y el modo de 29 años.

La antigüedad profesional promedio de la muestra fue de 11.25 años, con una desviación estándar de 10.10, tomando valores extremos de 0 a 40 años de experiencia; la mediana fue de siete y el modo de un año.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la variable lugar de residencia en la muestra total (N = 189)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	
Buenos Aires	39	20.6	48.7
Capital Federal	53	28.0	
Catamarca	3	1.6	51.3
Chubut	4	2.1	
Córdoba	19	10.1	
Corrientes	1	0.5	
Entre Ríos	3	1.6	
Mendoza	21	11.1	
Río Negro	2	1.1	
San Juan	4	2.1	
San Luis	10	5.3	
Santa Cruz	3	1.6	
Santa Fe	16	8.5	
Santiago del Estero	5	2.6	
Tucumán	6	3.2	
Total	189	100.0	

La distribución de la muestra según la edad reflejó que 50% de los encuestados tenía 38 años de edad o menos; en cuanto a la experiencia profesional, 50% poseía siete años o menos de práctica (véase tabla 2, p. 96).

En relación con el área de trabajo escogida por los integrantes de la muestra, se evidenció, en términos generales, que las personas suelen desarrollar sus actividades en dos o más áreas de trabajo: 85.7% se dedica al área clínica, 19.6% al área educacional, 11.1% al área social, 10.6% al área jurídica, 11.1% al área laboral-organizacional, 31.7% lo hace como profesor en ámbitos académicos y 24.3% se dedica a la investigación (véase tabla 3, p. 97).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables edad y antigüedad profesional en la muestra total (N = 189)

		<i>Edad</i>	<i>Antigüedad</i>
Media		38.81	11.25
Mediana		38.00	7.00
Modo		29.00	1.00
Desviación estándar		10.96	10.10
Rango		43.00	40.00
Mínimo		21.00	0.00
Máximo		64.00	40.00
Percentiles	25	29.00	3.00
	50	38.00	7.00
	75	47.50	20.00

En cuanto a la elección del modelo teórico de preferencia, 42.3% de la muestra afirma que se adhiere al psicoanálisis; 12.2% al modelo cognitivo-conductual; 3.7% al modelo cognitivo; 10.1% a modelos integrativos; 8.5% a modelos eclécticos; 3.2% al modelo gestáltico; 1.6% a modelos existencialistas; 5.8% a modelos sistémicos; 2.1% a otros modelos teóricos; 10.5% refirió no adherir a ningún modelo teórico (véase tabla 4, p. 97).

Como había sido señalado oportunamente con la finalidad de realizar un análisis comparativo, se estimó pertinente establecer arbitrariamente cinco grupos de análisis dependiendo del modelo teórico de adhesión: el grupo 1 conformado por 80 psicólogos que se adhieren al psicoanálisis como modelo de referencia; el grupo 2 conformado por 23 personas que afirman pertenecer al modelo cognitivo-conductual y siete al modelo cognitivo; el grupo 3 que aglutina a eclécticos y a integrativos (16 y 19 psicólogos respectivamente); el grupo 4 —el más heterogéneo—, formado por quienes pertenecen a los enfoques gestáltico (seis psicólogos), existencialista (tres psicólogos), sistémico (11 psicólogos) y otros modelos como neuropsicológico,

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la variable área de trabajo en la muestra total (N = 189)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Clínica	162	85.7
Educacional	37	19.6
Social	21	11.1
Jurídica	20	10.6
Laboral-organizacional	21	11.1
Enseñanza	60	31.7
Investigación	46	24.3

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la variable modelo teórico de pertenencia en la muestra total (N = 189). Se incluye la categoría de comparación en grupos y los porcentajes correspondientes

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Categoría de comparación</i>	
			<i>Grupo</i>	<i>Porcentaje</i>
Psicoanálisis	80	42.3	1	42.3
Cognitivo-conductual	23	12.2	2	15.9
Cognitivo	7	3.7		
Integrativo	19	10.1	3	18.6
Ecléctico	16	8.5		
Gestáltico	6	3.2	4	12.7
Existencialista	3	1.6		
Sistémico	11	5.8		
Otros	4	2.1		
Ninguno	20	10.5	5	10.5
Total	189	100.0		

social analítico, psicosocial (cuatro psicólogos); y el grupo 5 (20 psicólogos) incluye a todos aquellos que afirman no poseer de ningún marco de referencia teórico ni práctico.

De la muestra total, 40.2% estima que el estado actual de la psicoterapia es malo; 43.4% afirma que es regular, 11.1% expresó que es bueno y 5.3% que es muy bueno. Se observa que la percepción negativa del estado actual de la psicoterapia es compartida por 83.6% del total de la muestra (véase tabla 5).

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes obtenidos en cada uno de los grupos de análisis y en la muestra total en la variable estado de la psicoterapia

		<i>Malo</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Grupo 1		33.8%	45.0%	15.0%	6.3%	0.0%
Grupo 2		43.3%	36.7%	16.7%	3.3%	0.0%
Grupo 3		42.9%	48.6%	2.9%	5.7%	0.0%
Grupo 4		37.5%	41.7%	12.5%	8.3%	0.0%
Grupo 5		60.0%	40.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total	Frecuencia	76	82	21	10	0
	Porcentaje	40.2%	43.4%	11.1%	5.3%	0.0%
	Acumulado	40.2%	83.6%	94.7%	100%	100%

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la variable ceguera selectiva hacia otros modelos teóricos en la muestra total (N = 189)

<i>Ceguera selectiva</i>			
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Sí	104	55.0	55.0
Tal vez	69	36.5	91.5
No	16	8.5	100.0
Total	189	100.0	

En el grupo 1, 33.8% de los sujetos valora que el estado actual de la psicoterapia es malo; 45.0% piensa que es regular, 15.0% que es bueno, y 6.3% expresó que es muy bueno.

En el grupo 2, 43.3% de los psicólogos dice que es malo; 36.7% que es regular, mientras que 16.7% y 3.3% expresó que es bueno y muy bueno, respectivamente.

En el grupo 3, 42.9% de los psicólogos opinan que el estado de la psicoterapia es malo; 48.6% que es regular, 2.9% que es bueno, y 5.7% expresó que es muy bueno.

En el grupo 4, 37.5% de los psicólogos dice que es malo; 41.7% que es regular, 12.5% que es bueno, y 8.3% expresó que es muy bueno.

Finalmente, en el grupo 5 la totalidad de los psicólogos poseen una percepción decididamente negativa acerca del estado de la psicoterapia, opinando 60.0% que es malo y 40.0% de los sujetos que es regular.

Se aprecia que 55% de los psicólogos piensa que existe una ceguera selectiva hacia el aporte de teorías distintas a la de adhesión; 36.5% responde que posiblemente exista, en tanto sólo 8.5% niega su existencia (véase tabla 6, p. 98).

Existe evidencia de una gran apertura hacia la incorporación de técnicas provenientes de otros enfoques: 75.9% de los terapeutas encuestados afirman utilizar, con distinta frecuencia, técnicas derivadas de otros mode-

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes obtenidos en cada grupo de análisis y en la muestra de psicoterapeutas en la variable combinación de técnicas provenientes de otros enfoques teóricos

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total N = 162	
					Frecuencia	Porcentaje
No combina técnicas de otros enfoques	37.5%	23.3%	5.7%	8.3%	39	24.1%
Sí combina técnicas de otros enfoques	62.5%	76.7%	94.3%	91.7%	123	75.9%

Tabla 8. Porcentajes obtenidos en la variable crítica al marco teórico de referencia según los grupos de análisis en la muestra de psicoterapeutas (N = 162)

<i>Categoría</i>	<i>Principal crítica</i>	<i>Porcentaje</i>
Grupo 1	No facilita el intercambio con otros modelos	31.3
	Es poco permeable a las influencias de otras teorías	31.3
Grupo 2	No brinda soluciones para distintas problemáticas	23.3
	Visión del hombre limitada	23.3
Grupo 3	Falta de soporte teórico	22.9
	No brinda soluciones para distintas problemáticas	14.3
Grupo 4	No brinda soluciones para distintas problemáticas	29.2
	Es poco permeable a las influencias de otras teorías	16.7

los teóricos. En el análisis correspondiente entre cada grupo se observa que 94.3% de los terapeutas incluidos en el grupo 3 (integrativo y ecléctico) y 91.7% del grupo 4 (gestáltico, sistémico, existencialista y otros) utilizan técnicas provenientes de otros enfoques, voluntad que concuerda en menor medida con 76.7% de los terapeutas incluidos en el grupo 2 (cognitivo y cognitivo-conductual) y 62.5% del grupo 1 (psicoanálisis) (véase tabla 7. p. 99).

Las principales críticas realizadas hacia los modelos teóricos de referencia hacen mención —en el caso del psicoanálisis— de la dificultad en el intercambio de conocimientos con otros modelos (31.3%) y que este marco de referencia resulta poco permeable a las influencias de otras teorías (31.3%); los psicólogos de corte cognitivo-conductual critican el hecho de que sus modelos no brindan soluciones para diferentes problemáticas (23.3%) y que poseen una visión restringida del ser humano (23.3%). Los psicólogos que se definen como integrativos o eclécticos señalan que la mayor debilidad está relacionada con la falta de soporte teórico (22.9%) y, en menor medida, que no brinda soluciones para las distintas problemáticas (14.9%). Los psicólogos categorizados en el grupo 4 (gestálticos, existencialistas, sistémicos y otros) observan que las limitaciones de sus modelos

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes obtenidos en la variable aspectos determinantes del cambio en psicoterapia en la muestra total de psicoterapeutas (N = 162)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Relación paciente-terapeuta	118	72.8
Experiencia Clínica	62	38.3
Estilo de terapeuta	50	30.9
Modelo teórico	40	24.7
Técnicas	32	19.8
Farmacología	8	4.9

se relacionan con la dificultad para brindar soluciones a distintas problemáticas (29.2%) y con el hecho de ser poco permeables a las influencias de otras teorías (véase tabla 8, p. 100).

Los aspectos determinantes del cambio en psicoterapia refieren a los elementos y condiciones necesarias para aquel que asiste a consulta pueda lograr un cambio efectivo y duradero en el intento de mitigar su padecer; 72.8% de los psicólogos refiere que la relación paciente-terapeuta es fundamental para el cambio del paciente; 38.3% indica que lo es la experiencia clínica; 30.9% señala al modelo teórico; 19.8% a las técnicas, 4.9% a la farmacología y 30.9% refiere que el cambio del paciente se explica por el estilo del terapeuta (véase tabla 9).

Discusión

Resulta conveniente, antes de realizar comentarios sobre la información obtenida, señalar la limitación que se nos presenta fundamentalmente al intentar generalizar los datos obtenidos. Estas limitaciones radican principalmente en el tipo de muestra con la que se trabajó, ya que, como se aclaró anteriormente, se trata de una muestra no probabilística, accidental. Por

otro lado, la variable antigüedad, que refiere a los años de experiencia de los sujetos de la muestra, tiene una distribución asimétrica; si tomamos en cuenta que el modo es de un año y que el percentil 25 incluye hasta los sujetos con tres años de experiencia, estamos en condiciones de advertir que los resultados obtenidos obedecen en gran parte a la opinión de psicólogos con poca experiencia laboral. No obstante, algunos datos parecen confirmar resultados de investigaciones realizadas, principalmente en cuanto a la distribución de psicólogos en el territorio nacional. Se encontró que prácticamente la mitad de los psicólogos vive en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires, dato que corrobora lo expresado anteriormente por Alonso (1999).

La evidencia obtenida refleja que el psicoanálisis mantiene un nivel de adhesión significativo en nuestro país, información surgida de las investigaciones realizadas por Alonso (1999), Fernández-Álvarez (1998) y Müller y Palavezzatti (2000). Asimismo, se confirma que la tendencia a incorporar técnicas o bien, integrar modelos teóricos, se mantiene como constante y promete ser un competidor reconocido ante el característico predominio del psicoanálisis.

Se encontró que un gran porcentaje de los psicólogos ejerce su profesión en el ámbito clínico y que, en menor medida, realiza actividades académicas e investigación, siendo menos frecuente el trabajo en áreas sociales, jurídicas o laborales. Los porcentajes obtenidos sugieren que es usual alternar actividades en distintas áreas, siendo habitual que los psicólogos clínicos destinen tiempo a la educación y a la investigación.

Un dato sobre el cual no existen antecedentes y que aporta esta investigación es el referido a la percepción de los psicólogos sobre el estado de la psicoterapia en Argentina. Se ha encontrado que la mayoría de los psicólogos se encuentra disconforme, y que divide su opinión al momento de calificarlo como malo o regular, rechazando en gran medida la valoración positiva. Un análisis discriminado según las categorías propuestas revela lo siguiente:

- Quienes expresan no poseer modelos teóricos de referencia (la mayoría de ellos investigadores sin experiencia clínica), así como quienes dicen adoptar modelos eclécticos e integrativos, tienen una opinión decididamente negativa sobre el estado de la psicoterapia.
- Quienes adhieren al psicoanálisis, al modelo cognitivo-conductual, a modelos sistémicos, existencialistas, gestálticos u otros tienen una percepción un tanto más favorable, aunque mantienen mayoritariamente una visión negativa de la misma.

Existe, en la opinión de algunos autores, una tendencia por parte de los psicólogos en general por considerar de un modo desfavorable los aportes provenientes de otros enfoques teóricos. Este sesgo amenaza con obstaculizar las posibilidades de progreso en nuestra ciencia, lo que se manifiesta principalmente en la disposición que tienen los psicólogos al articular conocimientos y técnicas alternativas. Goldfried (1996) afirmó que un gran porcentaje de los terapeutas guiados por un marco teórico y que operan con un enfoque determinado, suelen no valorar otras orientaciones y conceptualizaciones de las que se derivan posiblemente procedimientos de intervención más efectivos. Los datos obtenidos reflejan que, en la muestra con la que se trabajó, existe reconocimiento de este fenómeno, lo que a nuestro entender conlleva una valoración positiva, ya que evidencia cierta disposición a la apertura. Se encontró que más de la mitad de los encuestados afirmaban que existe tal sesgo, un porcentaje significativo lo relativiza y sólo 8.5% niega su existencia. Es importante destacar que no se pudo precisar si la admisión de tal ceguera selectiva refiere a la experiencia personal o es la percepción que se tiene de otros psicólogos.

En la década de 1980, Larson señaló que cerca de 65% de los psicólogos incluye en sus prácticas contribuciones provenientes de otros enfoques terapéuticos. Los datos recogidos parecen corroborar lo señalado. Del total de la muestra, 75.6% utiliza o ha utilizado técnicas ajenas a su marco teórico. Este valor varía de acuerdo con la perspectiva teórica que adhiera; así, quienes utilizan más frecuentemente otras técnicas son los psicólogos identificados con modelos integrativos, eclécticos y con modelos sistémicos, gestálti-

cos, existencialistas, en tanto que los que se adhieren al psicoanálisis lo hacen en menor porcentaje, aunque también significativo.

Se encontró que los psicólogos psicoanalistas critican de su marco de referencia la dificultad en el intercambio de conocimientos con otros modelos y la poca permeabilidad de su teoría; quienes adoptan modelos cognitivos o cognitivo-conductuales expresan que su marco teórico no brinda soluciones para distintas problemáticas y que posee una limitada visión del hombre; los integrativos y eclécticos refieren que tienen carencia de un soporte teórico firme y desarrollado que no se adecua a distintas problemáticas; finalmente, quienes se amparan en modelos sistémicos, gestálticos, existencialistas u otros, dicen que sus modelos presentan dificultades al abordar distintas problemáticas y que son poco permeables a las influencias de otras teorías.

Los resultados obtenidos parecen señalar que, en opinión de los psicólogos clínicos, la farmacología carece de peso como determinante del cambio del paciente. En cambio, aproximadamente tres de cada cuatro psicólogos expresaron que la clave se encuentra en la misma relación que se establece entre paciente y terapeuta; y, en menor medida, la experiencia clínica del profesional, el estilo del terapeuta, el modelo teórico que sustenta el psicólogo y las técnicas con las que opera. Estos datos reflejan que la mayoría de los psicólogos clínicos —adhieran a uno u otro marco teórico— estiman que la posibilidad de cambio de quien asiste a consulta estaría más relacionada con factores inespecíficos que con el sustento teórico o técnico del psicoterapeuta.

Conclusiones

Existe la evidencia de que fuertes tendencias de cambio se están produciendo en torno a la evolución de la psicología, más precisamente en Argentina. Los psicólogos comienzan a dudar con más apertura y decisión de sus propios marcos teóricos de referencia y exigen de la psicoterapia superar los límites actuales. Se considera que los datos que refieren al contenido

de las críticas hacia el marco teórico de referencia, a la aceptación de la existencia del sesgo al valorar aportes de otras perspectivas teóricas y, fundamentalmente, la disposición favorable a la utilización de técnicas provenientes de otros enfoques teóricos, son indicadores del grado de apertura que los psicólogos de la muestra evidencian.

Se encontró que un gran porcentaje de los psicólogos mantiene una percepción negativa sobre del estado de la psicoterapia en nuestro país. La mayoría se encuentra disconforme, busca caminos para superarse y estima que la incorporación de técnicas de otros modelos teóricos es uno de los medios para aumentar la eficacia de su práctica.

En las críticas realizadas a los modelos teóricos de referencia se observa la demanda de contar con un marco teórico continente pero a la vez flexible en cuanto a la posibilidad de articular conocimientos con otros para adaptarse a las distintas situaciones. Probablemente estamos en la antesala de la creación de un nuevo paradigma basado en el consenso y en la comunicación entre las principales corrientes teóricas.

Finalmente, el hecho de que la mayoría de los psicólogos admita que son los factores inespecíficos los principales determinantes del cambio en psicoterapia debería incentivar la investigación en este tópico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. y Eagly, A. (1999). "Psicología en las Américas", en Müller, F. y Palavezzatti, C. (2000). "Modelos teóricos y práctica clínica en la Argentina: un estudio preliminar", *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 9, núm. 1, pp. 59-65.
- Fernández Álvarez, H. (1998). "Clinical Psychology in Latin America", en Müller, F. y Palavezzatti, C. (2000). "Modelos teóricos y práctica clínica en la Argentina: un estudio preliminar", *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 9, núm. 1, pp. 59-65.
- Ford, D. y Urban, H. (1998). *Contemporary models of psychotherapy. A comparative analysis*, John Wiley & Sons, Nueva York.
- Goldfried, M. R. (1996). *De la terapia cognitivo-conductual a la psicoterapia de integración*, Desclée De Brouwer, Bilbao.

- Karasu, T. (1986). "The specificity versus non-specificity dilemma: toward identifying therapeutic change agents", *American Journal of Psychiatry*, en Ford, D. y Urban, H. (1998). *Contemporary models of psychotherapy. A comparative analysis*, John Wiley & Sons, New York.
- Larson, D. (1980). "Therapeutic school, styles and schoolism: a national survey", *Journal of Humanistic Psychology*, núm. 20, pp. 3-20, en Goldfried, M. R. (1996). *De la terapia cognitivo-conductual a la psicoterapia de integración*, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- Mahoney, M. y Freeman, A. (1988). *Cognición y psicoterapia*, Paidós, Barcelona.
- Müller, F. y Palavezzatti, C. (2000). "Modelos teóricos y práctica clínica en la Argentina: un estudio preliminar", *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 9, núm. 1, pp. 59-65.
- Opazo, R. (2001). *Psicoterapia integrativa. Delimitación clínica*, Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa, Santiago de Chile.

La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros

José E. García

Resumen

La psicología paraguaya puede dividirse en dos periodos diferenciados y consecutivos: el preuniversitario y el universitario y profesional. Durante el primero, la psicología estuvo representada en la obra de diversos autores que manifestaron intereses en la discusión e investigación de cuestiones clasificables como "psicológicas". A éstos se les puede considerar pioneros de la psicología en Paraguay. Los conceptos de pioneros o precursores, sin embargo, no han sido definidos con suficiente precisión. Por este motivo, la adscripción de un autor cualquiera a una de estas categorías plantea determinadas dificultades conceptuales para el historiador. El propósito de este artículo es analizar las connotaciones

Abstract

Paraguayan psychology can be divided into two differentiated and consecutive periods: the pre university period and the university and professional period. During the first period, psychology was represented by the works of different authors that showed particular interest in discussing and researching matters that can be classified as «psychological». In this paper we consider those authors as the pioneers of psychology in Paraguay. However, both concepts of pioneer or precursor have not been defined with entire precision. For this reason, to include an author in any of these categories creates some conceptual problems for the historian. The purpose of this article is to analyze the connotation of the term pioneer for

JOSÉ E. GARCÍA: Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay.
[joseemiliogarcia@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 113-146.
Fecha de recepción: 17 de abril de 2006 | fecha de aceptación: 27 de junio de 2006.

que el uso del término pioneros conlleva para la ciencia de la psicología en general, pero con una referencia más específica a la psicología paraguaya. Luego de contextualizar el problema general, se propone una definición más precisa de lo que podría considerarse un pionero de la psicología. Posteriormente se presenta sintéticamente a los pioneros de la psicología paraguaya y se analizan los principales problemas que resultan inherentes a considerarlos como tales. Se concluye que, con las precisiones necesarias, los autores estudiados actuaron como pioneros de la psicología paraguaya.

PALABRAS CLAVE:

pioneros de la psicología, precursores, periodo preuniversitario, Paraguay, historia de la psicología

the science of psychology in general, but specially focusing on the meaning it has for Paraguayan psychology. After setting the problem in context, we will try to reach a precise definition about who should be considered a pioneer of psychology. Next the pioneers of Paraguayan psychology will be presented in a synthetic way, and some problems, which are inherent to the fact of treating those as the first psychologists, will be analyzed. Finally, with the corresponding precisions, we conclude that the mentioned authors really were the genuine pioneers of psychology in Paraguay.

KEY WORDS

pioneers of psychology, precursors, period previous to academic psychology departments, Paraguay, history of psychology

La investigación que se ocupa de los fundamentos filosóficos y el desarrollo histórico de la psicología ha logrado afianzarse como una subdisciplina particular dentro del espectro general de las ciencias del comportamiento. En el curso de unas pocas décadas los psicólogos han demostrado ser eficientes aprendices del estilo de trabajo que emplea el historiador profesional de la ciencia. Este requiere de una paciente búsqueda y verificación de datos confiables que le permitan una reconstrucción temporal de múltiples hechos que a primera vista aparecen muy dispersos. Los sitios pueden ser tan dispares como artículos publicados, correspondencia personal, cuadernos de notas, apuntes al margen e, incluso, equipamiento de laboratorio utilizado para la investigación primigenia

(Capshew, 1992). Existen varios indicadores objetivos que sugieren la importancia de este avance en los estudios históricos de la psicología. Entre ellos, el aumento de los programas de especialización con grados de maestría y doctorado que ofrecen varias universidades, la fundación de sociedades internacionales que reúnen a psicólogos e historiadores que investigan en el área, y la multiplicación de publicaciones periódicas que exploran la historia de la psicología en forma exhaustiva. Las revistas se editan en formato impreso y electrónico, y pueden disponerse en varias lenguas y países.

Esta literatura de aparición regular se ocupa tanto de los aspectos más generales como de los eventos particulares que forman la historia de la disciplina. Por este motivo su temática es de cobertura amplia: en ella se analizan o critican las obras de autores individuales o de grupos, se exploran tendencias teóricas dominantes o de vigencia limitada a momentos históricos precisos, se informa sobre teorías y proyectos de investigación que hayan podido resultar fallidos, se rescatan hechos y acontecimientos relevantes que tuvieron una influencia poderosa sobre la disciplina, y se exploran los condicionantes culturales, sociales y políticos que actúan como potentes fuerzas modeladoras para la configuración de la psicología. La investigación también ha discurrido en una dirección orientada a la documentación y el conocimiento del proceso característico de la disciplina al interior de las diferentes tradiciones nacionales donde ha logrado una presencia significativa. Esto posibilitó la elaboración de historias particulares de la psicología en numerosos países, entre ellos los de la región latinoamericana.

La organización de las mallas curriculares en los programas académicos para la formación de psicólogos también otorgan un lugar destacado a la historia de la psicología o a asignaturas equivalentes a ella. Éstas se conciben como campo de estudio de los fundamentos generales, filosóficos y temporales de la disciplina en el contexto de una formación con base amplia. Es así como ha surgido un segmento curricular específico desde el cual la ciencia del comportamiento investiga, analiza y revisa su pasado en una forma crítica. En la región latinoamericana, la historia de la psicología figura como un componente esencial en los documentos que establecen pautas y criterios básicos para la educación universitaria de los psicólogos. Esto puede

notarse en el documento surgido en ocasión de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología —al que también se conoce como Modelo Bogotá (Ardila, 1981)— y en el que se halla vigente en los países que integran el Mercosur (Blanco, 2001; DiDoménico y Vilanova, 1999). Esta integración a la estructura académica normal de los programas de formación no fue alcanzada en forma casual o de improviso.

Desde la época en que fueron puestos en circulación los primeros textos y estudios de conjunto sobre la disciplina y su pasado (Boring, 1929/1983; Brett, 1912/1963; Heidebreder, 1933/1971; Murphy, 1929/1960), la historia de la psicología como área de investigación ha crecido y avanzado sostenidamente, con el logro de una apreciable diversificación en sus centros de interés y la profundización constante de su temática. Acompañó este proceso el refinamiento continuo de sus herramientas metodológicas para la colecta de datos y la conversión de sus enfoques en construcciones que disfrutaran de una solidez y criticidad cada vez mayores (Rosa, Huertas y Blanco, 1996).

Desde luego, la reflexión historicista de la psicología ha cambiado sus perfiles en la misma dimensión en que se ha transformado la ciencia a la que consagró como su objeto de estudio. Si hemos de atenernos a las definiciones actualmente en uso sobre nuestra disciplina —y aún si exploramos la evolución histórica que ha tenido lugar en la concepción del vocablo al menos durante el último siglo (Henley y cols., 1989)— podremos comprobar que los aspectos remarcados como objetos de estudio en las diferentes épocas variaron de acuerdo con las corrientes filosóficas predominantes. Si ha de percibirse a la psicología como ciencia natural o como ciencia de la subjetividad (González Rey, 1999), como física del sentido externo o como ciencia del sentido interno, como ciencia del sentido íntimo o como ciencia de las reacciones y el comportamiento (Merani, 1982), es indiscutible que sus términos definatorios —siempre constreñidos por la fuerza de las tradiciones intelectuales externas— han resultado cambiantes y poco uniformes. Los esquemas de pensamiento dominantes en cada periodo histórico ejercieron una influencia decisiva en la formulación de los supuestos básicos que guían a los científicos del comportamiento, y los han impulsado en la

construcción de teorías que, con demasiada frecuencia, aparecen como entidades incompatibles entre sí.

Al mismo tiempo, la gran expansión que alcanzó la psicología como campo de investigación y aplicación hace que no sea posible adscribirle una dimensión unitaria o una faceta única desde la cual pueda ser estudiada y discutida en cualquier momento. Por el contrario, su perfil se extiende desde diversos ángulos, y la percepción resultante será un producto directo de los aspectos particulares que reciban la prioridad del historiador. Así, la psicología en nuestros días puede ser concebida de diversas formas: a) como una ciencia, b) como una profesión, c) como un área de enseñanza, d) como un área de organización institucional, o e) en una combinación que incluya todos los aspectos anteriores o algunos de ellos en forma parcial. Asumiendo las complejidades reales que se derivan de esta variedad, es obvio que para un historiador profesional de la psicología, cualesquiera sean sus inclinaciones e intereses, se impondrá una búsqueda selectiva de su objeto y de la documentación auxiliar que debe estar orientada en especial hacia aquel aspecto concreto que demande su interés. Tendremos perfilados así varios estilos de hacer historia que quizás podrían estar igualados en los principios básicos que conciernen a sus metodologías, pero implicarán matices muy diferenciados según se trate, por ejemplo, de una historia de las ideas psicológicas (Carpintero, 1996) o de una historia de la psicología en sus aspectos profesionales y de tecnología aplicada (Carpintero y Herrero, 2001; Gundlach, 1998). El lugar que corresponda asignar a los pioneros, en cualquiera de estos casos, tampoco será del todo uniforme, pues aquel que se identifique como un precursor en una de las vertientes de la psicología, podría no serlo por necesidad en otra.

Buscando profundizar la discusión teórica de estos problemas, en este artículo propondremos algunos criterios para la determinación de los pioneros de la psicología en Paraguay. Los objetivos específicos que persigue este análisis son: a) contribuir a una clarificación precisa sobre la significación del concepto de pioneros o precursores de la psicología; b) examinar las dificultades concretas y particulares que se presentan para la determinación de los pioneros de la psicología en Paraguay, c) determinar si corres-

ponde otorgar una calificación como pioneros de la psicología a los autores que han discutido conceptos y trabajado sobre temas de índole psicológica durante el periodo previo a la organización de los estudios profesionales en Paraguay, esto es, las décadas previas a 1960. Como primer paso para la discusión se analizará la noción de pioneros de la psicología.

El concepto de “pionero”

Desde tiempo muy antiguo en la tradición occidental, la obtención de una objetividad confiable y auténtica se ha tomado como una de las aspiraciones centrales para cualquier rama de la ciencia. Sin embargo, la investigación historiográfica nunca es del todo neutral en cuanto a los principios, metodologías y supuestos generales que adopta. El historiador siempre observa la realidad a través de alguna preconcepción conceptual, que aunque pueda estar plenamente asumida en la cotidianidad de su labor, le otorga cierto cariz diferencial a las interpretaciones y conclusiones que extrae de los hechos bajo su escrutinio. Lejos de ignorar estas peculiaridades que afectan su campo de trabajo, los profesionales de la historia han estado plenamente conscientes de ellas (Woodward, 1998). Por idénticas razones, cualquier investigación centrada en la historia de una ciencia con idiosincrasias muy marcadas y contrastantes como la psicología tendrá que discurrir a través de énfasis y perspectivas teóricas concretas que habrán de colocar un acento mayor o menor sobre determinados problemas y puntos de vista. Desde luego, tales supuestos ejercen cierto peso sobre el historiador al momento de visualizar su objeto de estudio. Incluso así, la acción encauzadora que ejercen estas influencias no tiene por qué verse como negativa. De hecho, su principal valor radica en que sirven para generar una interpretación histórica específica, conforme a la cual se pueden concebir los procesos que intervienen en la evolución de la ciencia psicológica.

Los puntos de vista que intervienen en estas discusiones son fundamentalmente metateóricos y resultan importantes y relevantes, no sólo porque adquieren claras resonancias explicativas, sino porque actúan como señaliza-

dores conceptuales para el diseño y aplicación de los proyectos de investigación. En un artículo de revisión que hoy es todo un clásico, Hilgard, Leary y McGuire (1991) discutieron los principales problemas historiográficos que han centrado la atención de psicólogos e historiadores de la psicología en las décadas recientes. Establecen cinco puntos básicos que someten a una detenida discusión: a) continuidad *versus* discontinuidad, b) presentismo *versus* historicismo, c) internalismo *versus* externalismo, d) el *gran hombre versus* el *Zeitgeist*, y e) legitimación ceremonial *versus* historia crítica. La polaridad que se abre entre la investigación cuantitativa *versus* el diseño cualitativo (Woodward, 1998), o entre la búsqueda de causas en lugar de razones para la reconstrucción histórica del conocimiento (Leahey, 1998) podrían agregarse a las precedentes como otras dimensiones significativas. En esencia, el reconocimiento de una práctica de tipo internalista como parte de la investigación histórica se debe al sociólogo estadounidense Robert K. Merton, quien en la década de 1930 la identificó como un recurso habitual en la historiografía de la ciencia (Richards, 2002). Por otra parte, el psicólogo Edwin G. Boring fue el primero en aplicar la noción de *Zeitgeist* o espíritu de los tiempos a los estudios históricos de la psicología (Hother-sall, 1997). Boring expuso esas ideas en su clásica *Historia de la psicología experimental* (Boring, 1983). Estos puntos de vista, aunque aquí se presentan en forma diferenciada para facilitar su exposición, casi siempre se hallan muy interconectados entre sí. Por ejemplo, es indudable que una psicología consagrada a la búsqueda del *gran hombre* también será tributaria de una visión *internalista* de la historia, considerada desde adentro. Una reconstrucción que reúna estas características dará por descontado que la evolución de la disciplina ha seguido una pauta general y sostenida que puede ser descubierta por el historiador. Esta pauta supondría una progresión gradual a partir de un pasado remoto e indiferenciado hacia un presente más avanzado y mejor organizado (Danziger, 1990). Por supuesto, en la cúspide de esta etapa final de cambios es donde nos hallaríamos nosotros.

Aunque todas estas perspectivas son pertinentes para la investigación histórica en un sentido general y no es fácil aislar unas de otras, la tendencia a la búsqueda del *gran hombre* concita un interés mayor para nuestra dis-

cusión debido a la cercanía que esa categoría guarda, al menos de acuerdo con una primera impresión, con la de los pioneros. Para ser precisos, la doctrina del *gran hombre* en cuanto actor privilegiado en el teatro de la historia tiene sus raíces en la filosofía del romanticismo, cuando personajes célebres como Alejandro Magno o Julio César eran elevados a la categoría de individuos extraordinarios capaces de alterar el devenir histórico de la humanidad con la sola fuerza de su empuje personal (Gondra, 1997). Cuando una visión como ésta es aplicada al conocimiento, el *gran hombre* se convierte en un genio creador de oficio autónomo, situado en un plano superior y separado del común de los obreros de la ciencia que trabajan arduamente bajo su égida (Richards, 2002). La diferencia radical entre una apología del *gran hombre* representado en estos términos dramáticos y el reconocimiento de los *pioneros* equivale a que la primera categoría reposa sobre la identificación de un sujeto con carácter providencial que, en forma directa y personal, aporta una contribución decisiva y original para la psicología científica, de una única vez. El papel del pionero, como habremos de ver más tarde, alberga pretensiones más modestas.

Los estudios históricos sobre la evolución de la psicología en América Latina y en otras regiones del mundo han reconocido a los pioneros de la disciplina —y aun a psicólogos contemporáneos eminentes— como parte de una modalidad de interpretación que aparece en forma recurrente, ya sea de forma declarada o con una perspectiva más o menos implícita (Alarcón, 1994; Ardila, 1986; Chapuis, 2002; Donnelly, 1992; Dupèron, 2000; Flores Alarcón, 2003; Freitas Campos, 2001; García, 2003b, 2005c, 2006c; Jacó-Vilela, 2005; Klappenbach, 2004; León, 1993; Nicolas, 2003; Nicolas y Ferrand, 2003; Pantano Castillo, 1997; Rieber y Salzinger, 1998; Rodríguez Kauth, 1996; Valderrama y cols., 1994; Vezzetti, 1996; Vilanova, 2001; Wright Gillham, 2001). Pero este propósito es distinto y no debe ser confundido con una reivindicación simple y acrítica de la perspectiva del gran hombre. Paralelamente, el concepto mismo de pionero, pese a ser objeto de una utilización frecuente, no ha sido definido con entera precisión y exactitud. Para agudizar aún más el problema, la distinción entre el pionero y el gran hombre se complica cuando descubrimos que existen evidentes en-

tre cruzamientos en los significados de ambos conceptos. Desde luego, es cierto que la descripción de los precursores, en muchas ocasiones, también se realiza en forma tal que éstos asumen características casi míticas en los textos de historia, acercándolos así a la visión del gran hombre. Con esta superposición también se favorece que los psicólogos académicos y los practicantes manifiesten una tendencia autocomplaciente, reverenciándolos como los auténticos padres de la disciplina. Es llamativo que incluso algunos de los libros que se ocupan en forma directa de la trayectoria de los pioneros (por ejemplo, Freitas Campos, 2001) no establezcan una definición conceptual de los mismos, aun cuando se trata de obras producidas con gran erudición y profundidad en todos los demás aspectos. Lejos del beneficio clarificador que otorga una definición consensuada, el significado de los pioneros se ha dejado casi siempre librado al sentido común del lector. Por eso es indudable lo perentoria que resulta una definición rigurosa. En este sentido específico, puede sugerirse que un pionero de la psicología es aquel individuo que reúne en sí o al que es posible adjudicar todas o al menos algunas de las siguientes cualidades:

- a) Los pioneros fueron autores de libros, artículos, folletos, opúsculos, discursos u otros escritos susceptibles de encuadrarse en el área de la psicología por su temática, en los años precedentes a la fundación de los departamentos universitarios y a la organización legal de la profesión. En muchos casos, la psicología comenzó a conocerse gracias a estos trabajos.
- b) Contribuyeron a la enseñanza de la psicología como materia independiente y reconocible en cuanto tal, a través de la discusión de los tópicos específicos que integran el espectro teórico de esta ciencia.
- c) Introdujeron y/o difundieron en el medio cultural local la obra, las ideas o las teorías de autores que se reconocen como exponentes de la psicología.
- d) Ejercieron la investigación activa, ya sea original o de replicación, en formas que contribuyeron de manera productiva al conocimiento, difusión o avance teórico de la psicología.

- e) Colaboraron activamente en los niveles de organización institucional que hicieron posible el afianzamiento de la psicología como área de estudio en el nivel de la enseñanza superior o como alternativa emergente para la aplicación profesional.
- f) Fundaron los primeros laboratorios psicológicos y/o los institutos de enseñanza e investigación, muchas veces anexos a aquéllos. En estos recintos comenzó a trabajarse de forma empírica la nueva psicología (Ardila, 1986).
- g) Los pioneros fueron investigadores que “[...] reunieron en tono suyo a una pléyade de discípulos y seguidores” (Ardila, 1986: 33), asemejándose en este aspecto a los iniciadores de las grandes escuelas psicológicas que afloraron en Europa y Estados Unidos, aunque sin alcanzar nunca la proyección e influencia de éstos.
- h) Muchos de los precursores de la psicología en América Latina fueron académicos emigrados de otras naciones —sobre todo las europeas—, de donde partieron por diversas causas, las más de las veces persecuciones políticas, ideológicas o de otra naturaleza, afincándose en algún país del continente en donde permanecieron hasta su muerte (Ardila, 1986; León, 1997).

La aplicación de estos criterios u otros que acrediten similar o mayor pertinencia podría tornar menos controversial la identificación de los pioneros cuando se analiza la historia de nuestra ciencia en cualquier país. Su aplicación es pertinente por otros motivos, habida cuenta que una parte importante de la investigación historiográfica en la psicología latinoamericana se halla identificada con una reconstrucción discursiva de esta clase. En lo que respecta a la psicología paraguaya, aparte de las fuentes y los documentos primarios, los recursos principales de información reposan sobre un grupo de artículos que exploran varios aspectos sobre la evolución de la disciplina. Entre otros, el avance logrado por la psicología nacional en comparación con modelos que categorizan los estadios de la evolución de la ciencia psicológica (García, 2004) o las circunstancias en las que se desarrolló la investigación desde sus inicios en la última parte del siglo XIX (García, 2005b).

Otros trabajos evalúan el papel de los sociólogos en la introducción de la psicología social en el país (García, 2003a) y la difusión de escuelas o teorías psicológicas en el ambiente intelectual local, en particular el psicoanálisis freudiano (García, 2003b) y la psicología de la sensación, la percepción y el lenguaje (García, 2005c). La relevancia de la pedagogía para la evolución de la psicología paraguaya se revisa en los aportes de los autores relevantes vistos en su conjunto (García, 2006b) o de algunos en forma específica (García, 2006c). En relación con los objetivos de este artículo, un examen de los antecedentes en la evolución de la psicología en Paraguay permitirá determinar si los diferentes actores que trabajaron durante los primeros años se ajustan o no a los criterios que hemos sugerido para el reconocimiento de los pioneros y, al mismo tiempo, discutir la legitimidad de considerarlos como tales.

Los pioneros de la psicología paraguaya

El beneficio principal que se obtiene con la adopción de periodizaciones temporales radica en el descubrimiento de regularidades, características comunes y tendencias compartidas que otorgan un sentido de orden y comprensibilidad al desarrollo histórico de la ciencia. Es así que en la psicología paraguaya cabe distinguir dos grandes periodos cronológicos: a) un periodo preuniversitario, que se extiende desde los días de la administración colonial (a partir del año 1610 aproximadamente) hasta la fundación del primer departamento de psicología en la década de 1960, y b) un periodo universitario y del establecimiento de la profesión, que arranca en 1963 con la creación del primer departamento de psicología en la Universidad Católica de Asunción y llega hasta nuestros días (García, 2004, 2005a, 2005b). A su vez, el periodo preuniversitario podría subdividirse en otras dos fases complementarias: 1) un *subperiodo filosófico-teológico* a lo largo del cual la psicología se encontró imbricada en una relación íntima y estrecha con la filosofía y la teología de base cristiano-católica (esta vinculación surgía en el marco de la enseñanza impartida en los seminarios donde se formaba el

clero secular de la provincia), y 2) un *subperiodo de conceptualización autónoma de la psicología* que se inicia con los primeros escritos de autores provenientes de diversas áreas del saber —principalmente pedagogos, abogados, médicos y científicos naturales, quienes comienzan a estudiar y difundir los conceptos pertenecientes a la psicología científica a través de libros, ensayos y conferencias que alcanzan difusión en el medio local.

Durante el subperiodo filosófico-teológico, la psicología, en fusión con la escolástica colonial, constituyó un fenómeno de carácter más anónimo y general en lo que respecta a autorías y liderazgos intelectuales claramente identificables. En esta fase no emergieron teorizadores o pensadores criollos que determinaran con claridad una orientación o proporcionaran referencias más individualizables. En cuanto a autores independientes, el punto de partida para el subperiodo de conceptualización autónoma de la psicología es la publicación de los estudios del galeno Diógenes Decoud sobre la naturaleza del fenómeno hipnótico desde una perspectiva psicológica y médica (Decoud, 1888).

En Paraguay, la psicología preuniversitaria se configuró a partir de tres fuentes o semilleros principales, que actúan como sus matrices disciplinares: a) la pedagogía, b) la sociología, y c) los ensayos que exploran el carácter nacional del paraguayo. De las filas de los pedagogos, las contribuciones iniciales datan de 1897, con los trabajos de Francisco Tapia sobre las relaciones entre la evolución lamarckiana de los caracteres adquiridos y los procesos que rigen a la educación (Tapia, 1897, 1898). Ya entrado el siglo XX otros maestros realizaron distintos aportes, defendiendo la utilización del método experimental para el desarrollo de la investigación psicológica (Juan Ramón Dahlquist) o difundiendo las ideas y la aplicación de la escuela activa al sistema educativo nacional. Para ello estandarizaron los instrumentos de evaluación cognitiva como el test Stanford-Binet, por primera vez en el país (Ramón I. Cardozo). Los educadores escribieron los primeros textos orgánicos para el estudio sistemático de la psicología (Manuel Riquelme), actuaron en la propagación de los conceptos asociados a la práctica de la psicología (María Felicidad González) y en la fundación del primer laboratorio de psicología experimental, que correspondió a un pedagogo ecua-



Catedral de la Asunción de la Virgen María, Asunción, Paraguay.

toriano (Emilio Uzcátegui) (Cardozo, 1938; Dahlquist, 1912; González, 1942; Riquelme, 1948; Uzcátegui, 1959). La enseñanza de la sociología igualmente tuvo su impacto sobre la psicología porque desde la cátedra respectiva en la Universidad Nacional fueron discutidos los conceptos asociados a la naciente psicología social, que también halló un espacio en los primeros textos sociológicos producidos en el país por autores nacionales (Báez, 1903; Pane, 1917). Al mismo tiempo, en los comienzos del siglo XX algunos ensayistas aventuraron reflexiones centradas en lo que podría considerarse como lo propio y característico del hombre paraguayo, en una reconstrucción que no estuvo libre de marcados sesgos ideológicos (García, 2003a). Sin embargo, una visión psicológica del carácter y de la raza, concebidos como sustratos básicos para la conformación de la nacionalidad, ocuparon un lugar predominante en estos escritos (Domínguez, 1903, 1946).

A menos que se hagan las precisiones necesarias, hablar de los pioneros puede transmitir cierta impresión de uniformidad general que no coincide necesariamente con los hechos reales. En el caso de la psicología paraguaya, los pioneros poseían actitudes e intereses muy disímiles respecto a la disciplina, las que a su vez explican los perfiles diferenciados entre ellos. Algunos, como Eusebio Ayala por ejemplo, cultivaron una inclinación juvenil hacia la psicología, que se disipó después hacia actividades muy equidistantes de ella, como la diplomacia y la militancia política (García, 2005c). Otros, como Ramón Indalecio Cardozo, exhibieron un interés hacia los problemas psicológicos que se proyectó desde muy temprano en su carrera, llegando casi hasta los finales de su vida. En algunos casos, como el de Diógenes Decoud, realizaron sus investigaciones y las subsecuentes publicaciones de éstas en el extranjero, mientras otros realizaron el grueso de su labor y trayectoria sin salir del país, con visitas muy ocasionales al extranjero (Ramón I. Cardozo) o prácticamente nulas (María Felicidad González). Algunos de los pioneros eran ciudadanos de otras nacionalidades que residieron en Paraguay por periodos muy breves (Francisco Tapia, Emilio Uzcátegui) o eran hijos de extranjeros que se afincaron y permanecieron en él por muchas décadas (Juan Ramón Dahlquist). Algunos pioneros mantenían una orientación claramente experimental y positivista respecto a la psicología (Cecilio Báez, Ignacio A. Pane, Juan Ramón Dahlquist; y dentro de ciertos límites, Eusebio Ayala), mientras otros defendían posiciones bastante próximas al espiritualismo y la metafísica (Marcial Riquelme); también había quienes sostenían puntos de vista intermedios (Ramón I. Cardozo). La mayoría de los pioneros no avanzó más allá de los planteamientos teóricos en sus discusiones de la psicología (Cecilio Báez, Eusebio Ayala, María Felicidad González, Manuel Domínguez), aunque no faltaron quienes llevaron a cabo alguna forma de investigación empírica, aunque estuviera muy localizada temporalmente en determinados momentos de su carrera (Ramón I. Cardozo).

Las disimilitudes señaladas entre los pioneros son completamente normales, habida cuenta las diferencias individuales entre ellos: temperamentos, trayectorias, variadas profesiones de origen, contingencias ambientales

muy diversas que enfrentaron a lo largo de sus vidas, intereses que los motivaron al estudio de la psicología, apoyo social que recibieron, conexiones con el medio intelectual local y muchos otros factores. En lo que hace a los niveles de productividad alcanzados se registra un panorama altamente heterogéneo, ya sea que se tome como criterio para su cuantificación la cantidad de páginas impresas por cada autor en toda su obra o el total de artículos y libros que hayan dado a conocer en sus respectivas carreras (Simonton, 2002). Estas singularidades plantean problemas concretos al momento de arbitrar juicios para distinguir a los autores con aportes significativos. Son esas dificultades las que podemos enumerar como escollos centrales para la determinación de quiénes deben ser considerados pioneros de la psicología en Paraguay. Revisaremos brevemente las principales entre ellas.

Problemas para la determinación de los pioneros

En la indagación sistemática del lugar que ocupan los pioneros históricos de la psicología paraguaya hallamos diez desafíos centrales, a saber:

1. *El problema de la continuidad.* El principal obstáculo que se erige para el reconocimiento de los pioneros es que la psicología paraguaya del periodo académico y profesional difícilmente puede considerarse una continuación directa de la psicología preuniversitaria. En todos los casos, quienes fundaron las carreras de origen y fueron sus primeros profesores no eran discípulos ni seguidores de ninguno de los pioneros que han sido reconocidos previamente en los artículos de revisión histórica (García, 2003a, 2003b, 2004, 2005b, 2005c, 2006b, 2006c). Las ideas, análisis o contribuciones de estos autores tampoco han sido objeto de discusión o de enseñanza en las carreras de psicología del presente. Sus libros o artículos no figuran en las listas de recomendaciones bibliográficas preparadas para las materias que se imparten en la universidad. Los aportes teóricos o empíricos —reales o potenciales— han permanecido mayormente desconocidos. En este sentido, una comparación entre la psicología preuniversitaria y la del periodo

académico y profesional transmite la impresión de compartimientos aislados, con nulas conexiones reales y sin sentido de evolución conceptual que pudiera conducir de la una hacia la otra. Quizá podría visualizarse una relación de continuidad sólo en el sentido teórico más abarcador que propone van Rappard (1993), centrado en la identificación de corrientes principales o racimos de conceptos que resurgen una y otra vez en la obra de diversos autores y corrientes. Aun así, no debería perderse de vista lo que Danziger (1997) advirtió con referencia a la psicología de Aristóteles: que ser responsable de un libro sobre el alma no convierte inmediatamente al estagirita en el primer autor sistemático de la ciencia psicológica. Por todo ello, si hubieron pioneros en el ámbito de la psicología local, éstos no lo fueron para el surgimiento de la disciplina universitaria y profesional, sino de la psicología en un contexto mucho más genérico, en cuanto campo de investigación, conocimiento y reflexión.

2. *El problema de la identificación profesional.* Hasta donde ha sido explorado no existe evidencia que ninguno de los pioneros de la psicología en Paraguay se haya identificado a sí mismo como psicólogo o tuviera la aspiración de serlo o de convertirse en tal. Tampoco parece haber existido la intención de contribuir o tomar el liderazgo para la fundación de una carrera de grado como espacio normal para la construcción de una entidad profesional o de investigación independiente. Su acercamiento a la psicología se produjo en la búsqueda de un área de conocimientos específicos, no de actuación práctica. En su aproximación, ésta se hallaba al servicio de otros intereses disciplinarios. Donde mejor se percibe esto es en la preocupación que demostraron los educadores por el cultivo de la psicología (Juan R. Dahlquist, Ramón I. Cardozo, María Felicidad González), quienes la concebían como un medio efectivo para la obtención de mejoras reales en la didáctica y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, y como una base sólida para alcanzar una mejor comprensión del educando, sus necesidades y potencialidades cognitivas. Ramón I. Cardozo incluso consideró que la psicología debía situarse en la base de las aplicaciones pedagógicas para el éxito efectivo del aprendizaje escolar. Por esta razón dedicó

por entero a esta ciencia el primer tomo de su trilogía sobre la escuela activa (Cardozo, 1938). Pero pese a todo, estos autores continuaron como pedagogos; ser psicólogos no estuvo entre sus pretensiones. La identidad de educadores ha sido tan fuerte para estos autores que, incluso, así se perciben en nuestros días (García, 2003b).

3. *El problema de la originalidad.* ¿Debe un pionero de la psicología ser al mismo tiempo un creador original en sus planteamientos? ¿Es razonable esperar que un pionero posea siempre la capacidad de avizorar algún aspecto conceptual que los demás no percibieron antes para considerarse con derecho a un lugar de importancia en la historia de la psicología? ¿O basta con que sea un introductor efectivo de ideas foráneas a su medio cultural local? Las observaciones críticas sobre la dependencia que afecta a la psicología latinoamericana en relación con los desarrollos teóricos y científicos de los países del “centro” no son nuevas y han estado presentes en la literatura psicológica desde hace tiempo (Campos Santelices, Brenes y Quevedo Reyes, 1980). La dependencia —cuando afecta a la producción del conocimiento científico— conlleva obvias implicaciones sobre otros aspectos fundamentales, entre ellos el de la originalidad, cuya ausencia es otra de las características señaladas para la psicología latinoamericana (Alarcón, 2002; Ardila, 2004; Vilanova, 2003).

¿Cuál es la forma correcta de pensar este problema? Hay muchas variables esenciales que inciden para el surgimiento de creadores originales en cualquier campo. Es necesario un ambiente que valore el conocimiento, el descubrimiento y el acto creativo, y les confieran prestigio y aprobación, un entorno que tenga una apreciación elevada sobre el logro de objetivos personales y sociales compatibles con la ciencia, y que provea al menos un mínimo de estabilidad, infraestructura y condiciones favorables para una dedicación plena y comprometida a la investigación (Simonton, 1999). Si estas condiciones no prevalecen, sólo los grandes genios y talentos conseguirán el aliciente necesario para sobreponerse a las circunstancias adversas y hacer avanzar a la ciencia. Para encontrar a una de tales excepciones, basta pensar en las lecciones de vida que brindó el célebre histólogo Santiago Ra-

món y Cajal, que obtuvo el Premio Nobel en Medicina y Fisiología cuando en su España natal apenas se apreciaba a la ciencia (Ramón y Cajal, 1984). En nuestros días, las sociedades más avanzadas como Alemania y Japón comprenden plenamente que la identificación de sus talentos potenciales realizada en forma temprana en las aulas de sus escuelas, y la adecuada estimulación por medio de una educación apropiada, son componentes principales para cualquier política que impulse el desarrollo nacional (Alencar, 1986). Pero los entornos culturales de los países hispanoamericanos no se han destacado por facilitar a sus investigadores las condiciones más aptas para el avance del trabajo científico (Bunge, 1987). En Paraguay —que no es la excepción— los propulsores de la psicología del periodo preuniversitario debieron enfrentar condiciones singularmente duras para impulsar su labor (García, 2005b). Reflexionando sobre este mismo problema, Ardila (1986) ha señalado a la psicología biológica de José Ingenieros y al discriminacionismo afectivo de Wacław Radecki como los únicos ejemplos de contribuciones originales surgidas en el contexto de la psicología latinoamericana durante la etapa de los pioneros. Cabría reflexionar, entonces, como manifestación de una autocrítica valerosa, si la aplicación de un criterio estricto de originalidad creativa a la producción de los pioneros de la psicología latinoamericana —salvo los ejemplos mencionados—, en verdad dejaría espacio para que cualquiera de ellos mereciera sin ambages ocupar de forma inequívoca este pedestal honorífico.

4. *El problema de la trascendencia de la contribución.* Una forma de estimar si un aporte cualquiera a la psicología merece visualizarse como un antecedente para los enfoques actuales es tomando en cuenta la trascendencia de la contribución. De forma general, un trabajo investigativo o de teorización puede considerarse trascendente cuando ha ejercido algún grado de predominio en los avances surgidos durante las etapas históricas posteriores. Los tipos de influencia no son homogéneos. Varían desde el máximo nivel, que podría ser la iniciación de una escuela o de una tradición científica en sí misma, hasta una mínima forma de impacto, que constituye la simple anticipación de un modelo que habrá de ser elaborado posteriormente o

la precedencia de un descubrimiento o una orientación teórica que se afirma en las décadas siguientes a su primera aparición. Ésta es la forma en que puede señalarse a la filosofía aristotélica del conocimiento como una coincidencia lejana con la teoría triárquica de la inteligencia defendida por Robert J. Sternberg (Tigner y Tigner, 2000), o al trabajo de James Mark Baldwin sobre el desarrollo infantil como antecedente para algunas de las contribuciones de Jean Piaget (Cairns, 1992).

Por fortuna, una estimación de la trascendencia de la psicología preuniversitaria paraguaya en relación con la psicología del presente no ofrece mayores dificultades. Ya fue mencionado que no se observa una clara solución de continuidad entre la producción de los pioneros y el surgimiento de la psicología en el seno de las universidades. Otra faceta diferente sería considerar la trascendencia de los autores en el mismo momento histórico que tuvo lugar su producción. En este caso, las condiciones varían sustancialmente, sobre todo para los educadores. Aquellos que se agruparon en torno a los ideales de la escuela activa (como Ramón I. Cardozo y María Felicidad González) ejercieron singular influencia en el magisterio de su tiempo y llegaron a señalar rumbos concretos para la definición de la política educativa del país. Con su trabajo modificaron la filosofía pedagógica de la nación. Algunos de ellos, como Ramón I. Cardozo, han vuelto a ser mencionados en años recientes como antecesores de las orientaciones para la enseñanza que se adoptaron en la década de 1990 como respaldo conceptual a la reforma del sistema educativo nacional (Lesme y Duarte de Escobar, 1998). Pero tales repercusiones tienen su asidero en una recreación de los aspectos pedagógicos de su obra, no de los psicológicos. Este último nivel está incluso pendiente de una evaluación crítica que determine su potencial vigencia científica a la luz de los conocimientos actuales. Sobre los demás autores que escribieron en el periodo preuniversitario, la medida del impacto es incluso menor.

5. *El problema de la ausencia de continuadores.* Los pioneros de la psicología paraguaya no dejaron continuadores ni discípulos que iniciaran escuela. Incluso, muy pocos entre ellos mantuvieron una dedicación a la indaga-

ción psicológica que se extendiera al menos por unas cuantas décadas. El interés de Báez y Pane en la psicología social estuvo limitado al periodo en que ambos fueron profesores de sociología en la Universidad Nacional, que no fue por más de dos años en el caso del primero. Eusebio Ayala enseñó psicología en la escuela secundaria y escribió artículos en su edad juvenil, pero luego se interesó por el derecho y la economía y terminó absorbido completamente por el accionar político (García, 2005c; Peña Villamil, 1993). Del maestro argentino Tapia sabemos muy poco tanto antes como después de su permanencia en Paraguay. Dahlquist no hizo demasiadas menciones a la psicología fuera de sus alegatos en pro de la adopción del método experimental para la investigación del niño (Dahlquist, 1912), y Riquelme repartió la vocación de su pluma entre varios temas además de la psicología, incluyendo la filosofía (Riquelme, 1934) y los estudios literarios (Riquelme, 1956). Una vez más vemos que Cardozo fue quien durante más tiempo estuvo vinculado a la psicología. Pero incluso de él resulta difícil mencionar discípulos. Por cierto que obtuvo cooperación de otros docentes para muchas de sus iniciativas educacionales en los años en que fue director general de Escuelas (1921-1931), y una de las personas que menciona de forma preferencial en sus memorias (Cardozo, 1991) es a María Felicidad González. Sin embargo, resulta más acertado describir a la destacada educadora paraguaya como una colaboradora de Cardozo antes que como una seguidora. Es así como la institución social del discipulazgo estuvo marcadamente ausente en la conformación de la psicología paraguaya durante los años iniciales.

6. *El problema de la investigación.* Como cualquier otra ciencia, la psicología precisa del concurso de la teoría, pero ésta siempre se construye sobre la base de la investigación fáctica y la comprobación sistemática de los datos (Bunge, 1973). En su esencia más particular, la psicología preuniversitaria paraguaya conservó siempre un carácter eminentemente especulativo. La investigación empírica nunca constituyó su rasgo más distintivo (García, 2003c). Los psicólogos paraguayos de comienzos de siglo escribían bien, supieron utilizar la bibliografía que tenían disponible en su mejor provecho, realizaron

adecuadas síntesis de conceptos y teorías y los difundieron, con diversos grados de efectividad, entre las comunidades respectivas hacia las que iba orientada su labor. Pero, salvo las experiencias de Ramón I. Cardozo con la estandarización de tests psicológicos (Cardozo, 1938), la investigación quedó siempre relegada. Para todos los efectos fue una psicología “de sillón”, aun cuando los objetos de discusión estuvieran, en algunas ocasiones, fuertemente enraizados sobre los datos que por entonces proveía la psicología experimental (por ejemplo, en Ayala, 1905).

Éste no es el caso para los desarrollos que se dieron en otras naciones de la región antes del establecimiento de las carreras universitarias. En varias de éstas una actividad investigativa practicada con regularidad acompañó el surgimiento temprano de la psicología, sobre todo cuando estuvo asociada a las concepciones biologicistas de la evolución (Papini, 1988). La vigencia filosófica del positivismo, aliado del evolucionismo, se ha identificado como el principal motor generador para la investigación experimental en muchos países (Klappenbach y Pavesi, 1994). En Paraguay, los seguidores de Comte también influyeron en el pensamiento nacional de comienzos del siglo XX, e incluso algunos pioneros de la psicología, como Francisco Tapia, Cecilio Báez e Ignacio A. Pane, han sido caracterizados como claros baluartes del pensamiento positivista (Benítez, 1983). De hecho, los orígenes históricos de la psicología social en Paraguay pueden asociarse íntimamente con el auge de esta filosofía (García, 2003a). Por todo ello, los pioneros de la psicología paraguaya lo fueron en el aspecto teórico y conceptual que compete a la disciplina, pero no en el de la producción de conocimiento original o de replicación, que hubiera podido actuar como el soporte para la consolidación de una ciencia de corte más empírico y creativo.

7) *El problema de la “psicologicidad” de los hechos tratados.* Los autores que escribieron textos y utilizaron conceptos de índole psicológica, ¿realmente lo hacían en referencia a su significado real o simplemente hacemos inferencias subjetivas buscando antecedentes teóricos donde en realidad no existen? Si consideramos la obra de algunos de los precursores que hemos estudiado, especialmente de los educadores, no parece haber duda. Personas

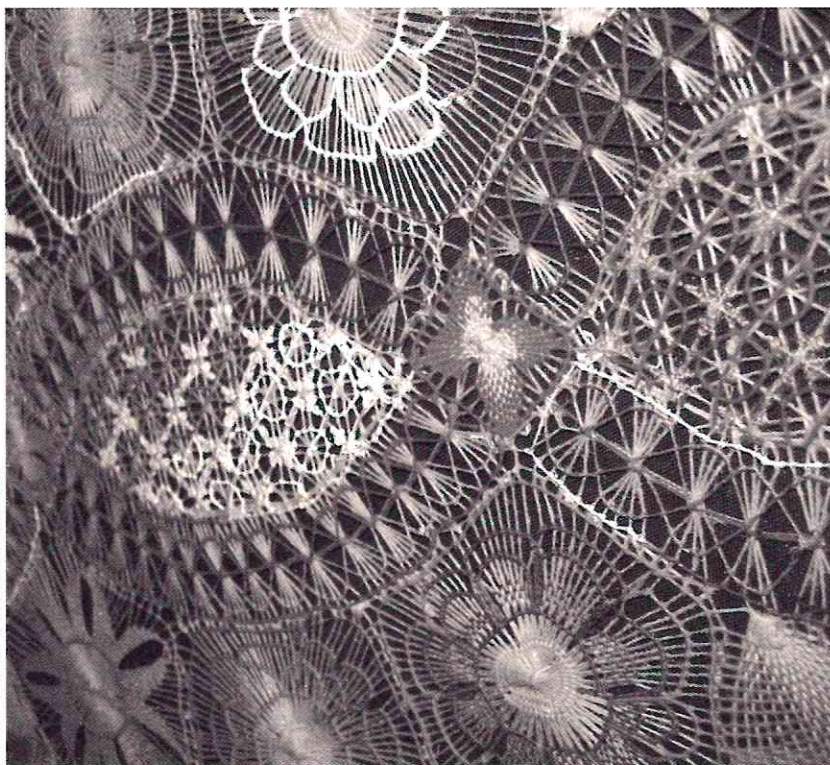
como Ramón I. Cardozo, por ejemplo, hablaron de la psicología en numerosos sitios y las alusiones a ella son muy directas, sin dejar espacio para la ambigüedad. Se insiste en que el aprendizaje de la psicología infantil y su aplicación cotidiana en el aula de clase debe ser una de las tareas prioritarias a ser encaradas por los maestros (Cardozo, 1938). Para los sociólogos, en cambio, estas vinculaciones resultan menos transparentes. Báez (1903) estudió procesos colectivos como la evolución y conformación de la familia y aun otros, como la historia de la filogenia humana y su relación con la sociedad, que aunque poseen connotaciones innegables para una concepción sobre el comportamiento, sólo en un sentido indirecto eran presentados como psicológicos en su texto. Atribuirles tales características, como se ha hecho en los estudios que exploran la historia de la psicología social en el país (García, 2003a), se logra expandiendo el panorama conceptual de la disciplina hasta abarcar todos estos fenómenos y haciendo inferencias —necesarias pero justificadas— respecto a la psicologicidad de los significados abarcados. La razón por la que muchos de los temas que enfocaron los pioneros sean conceptuados o no como psicológicos dependerá, por consiguiente, de la mayor o menor amplitud con que sus aportaciones sean homologadas a los parámetros teóricos normales de los que hoy hace uso la ciencia de la psicología.

8) *El problema de la visibilidad de la contribución.* Los trabajos que realizó el monje Gregor Mendel (1822-1884) sobre la combinación de las características genéticas en la producción de los guisantes fueron brillantemente concebidos, pero el hecho de haber sido publicados en una fuente bibliográfica oscura y de escasa circulación hizo que permanecieran ignorados por décadas hasta ser redescubiertos en 1900 por dos científicos, Hugo de Vries en Holanda y Carl Correns en Alemania (Ayala, 1980), quienes los pusieron bajo el tamiz analítico de la ciencia moderna. Podría decirse que las investigaciones de Mendel tuvieron una visibilidad muy escasa en la época en que fueron producidas, de allí su reducida divulgación. Salvando las evidentes distancias, ¿podría haber ocurrido algo similar con los escritos que corresponden a los pioneros de la psicología paraguaya?

Desde luego, muy pocos de los trabajos conocidos tuvieron una proyección internacional destacada. Cardozo (1991) relata que el distinguido educador suizo Adolfo Ferrière realizó menciones concretas a sus investigaciones en el libro donde expone los avances logrados por la escuela activa en América Latina. El prólogo que Ferrière (1939) escribiera para el tercer volumen de *Pedagogía de la escuela activa de Cardozo* (1939) parece apuntar en la misma dirección. Por otra parte, Decoud (1888) dio a conocer sus estudios sobre el hipnotismo en Argentina y mereció una recordación explícita de José Ingenieros entre los discípulos distinguidos del psiquiatra José María Ramos Mejía, que transformaron la enseñanza en la Facultad de Medicina de Buenos Aires en los inicios del siglo XX (Ingenieros, 1915). Las *Lecciones de psicología* de Riquelme (1948) también fueron publicadas en Buenos Aires y se utilizaron como libro de texto para la enseñanza de la psicología en la escuela secundaria de aquel país. Los escritos de los demás autores del periodo preuniversitario alcanzaron un impacto menos evidente. Es probable que muchas de las contribuciones estudiadas en síntesis históricas previas (García, 2003a, 2003b, 2004, 2005b, 2005c) no hayan circulado con profusión ni siquiera en el medio local. De hecho, esta limitación continúa siendo un problema incluso para la investigación contemporánea de los psicólogos paraguayos (García, 2006a). En esencia, no puede negarse la producción teórica que tuvieron los pioneros del periodo preuniversitario. Pero al no haber alcanzado una mayor penetración intelectual —al grado de generar movimientos y seguidores—, permanecen como expresiones precursoras sólo si se toma el criterio temporal de la precedencia en su ponderación, pero no el de la influencia.

9) *El problema de la concepción fundamental sobre la psicología.* La psicología paraguaya del tiempo presente exhibe un sesgo muy marcado hacia el desarrollo de la profesión aplicada en la configuración de su perfil elemental, pero con avances muy limitados en el nivel de la investigación básica. Lo común es que la concepción predominante se traduzca a los términos de una profesión liberal independiente como meta ideal para la formación, y no en los de una vocación en cuanto ciencia. Este problema no deja de

Marcelo Torterolo, Paraguay [<http://www.exo.hu>]



Textil ñanduty (voz guaraní), Paraguay.

ser, desde luego, una característica de la psicología moderna como un todo. Nuestra disciplina ya no es percibida como una labor que llevan a cabo algunos iniciados (los investigadores) y sí como una suerte de conocimiento popular y de masas, orientado con fuerza a la resolución de problemas de corte social (Caparrós, 1984). En muchos casos prevalece incluso una percepción reduccionista de la psicología como ciencia de la salud, al mismo tiempo muy direccionada hacia el cultivo de la psicología clínica.

Por otra parte, los autores del periodo preuniversitario veían a la psicología más como un área de conocimientos que como una profesión, real o potencial, y su interés en ella estaba justificado por la comprensión que pudiera aportar respecto a temas como los procesos cognitivos, la vida social

humana o las conexiones entre sensación y percepción. De los autores del periodo inicial, los educadores fueron quienes más se aproximaron a lo que podría considerarse una suerte de ideal tecnocientífico para la psicología (Coon, 1993) que operara como sustento para el accionar cotidiano del maestro (Cardozo, 1938; González, 1942). Por cierto que cualquier revisión de los fundamentos históricos no puede ignorar que las raíces de la psicología educacional se sumergen profundamente en la más genuina reflexión filosófica (Beltrán y cols., 1995; Genovard, Gotzens y Montane, 1983). No obstante, las diferencias entre una psicología preuniversitaria centrada en la asimilación de los conocimientos básicos y una disciplina universitaria posterior que se dirige casi por completo hacia los terrenos de la aplicación, el asistencialismo y la prevención resultan muy contrastantes. Éste es un motivo adicional para problematizar la continuidad fluida entre una y otra. Ambos grupos —el de los pioneros y el de los profesionales contemporáneos— estaban indudablemente volcados hacia la psicología, aunque sus propósitos y visión de la misma difirieron de forma tan aguda en sus intereses centrales que la postulación de un carácter precursor para los primeros puede hallar en este punto otro elemento para el debate.

10) *El problema del "éxito"*. Los textos en uso sobre historia de la psicología a menudo se ocupan sólo de los éxitos obtenidos en el trabajo de los investigadores, pero es inusual que se enfoquen sobre los fracasos (Hother-sall, 1997). Sin embargo, los intentos inconducentes son tan interesantes e iluminadores para cualquier visión de la ciencia como los emprendimientos exitosos (Richards, 2002). Las experiencias fallidas también forman parte de la historia y pueden concebirse como ejemplos instructivos sobre los caminos trillados que no deberían transitarse nuevamente o en relación con los proyectos de investigación frustrados que acabaron por conducir a apreciaciones erróneas de los problemas. En todos estos recuentos se asume una concepción tácita del éxito académico y científico como un criterio de validez, que se refiere a los productos emanados de teorías e investigaciones que presentan un impacto visible sobre la evolución científica de la psicología. Por este motivo, los autores y teorías exitosas serán aquellas capaces

de imprimir una marca reconocible en la ciencia o en la profesión del psicólogo, a la vez los que logren determinar orientaciones posteriores que puedan ser reconocidas como importantes con el paso del tiempo. De más está decir que éstas no podrán ser estimadas desde la contemporaneidad. Pero una reconstrucción histórica tampoco está libre de la influencia de suposiciones o preferencias arbitrarias por parte de los historiadores. Téngase en cuenta que la historia tradicional de la psicología ha considerado la producción de los países del centro (es decir, las naciones del continente europeo y de Estados Unidos) como relevantes para la disciplina, mientras se ha verificado una aguda exclusión —deliberada o no— del papel de las minorías raciales y de las mujeres en la configuración de la psicología moderna. Afortunadamente estas tendencias han comenzado a revertirse en la historiografía de los años recientes (Pickren, 2004; Winkler, Magaña y Wolff, 2001, 2004), contribuyendo a una reconstrucción de la psicología que reviste contornos más abarcales y equilibrados.

La aplicación de un criterio altamente selectivo como el del éxito a la producción científica arroja resultados mixtos en una evaluación de los psicólogos paraguayos que trabajaron en el periodo previo al surgimiento de las carreras. Ya hemos mencionado que Ramón I. Cardozo logró un relativo éxito al obtener reconocimiento fuera del país por su actividad promotora de la pedagogía de la escuela activa. En un grado menor podrían sugerirse similares planteamientos respecto a Riquelme y la edición de su libro de texto de psicología que circuló en Argentina (Riquelme, 1948), o los trabajos precursores sobre el hipnotismo que Decoud (1888) llevó a cabo antes de iniciarse el siglo XX. Respecto a los demás autores, los juicios son más problemáticos. Sin embargo, los trabajos surgidos en el periodo preuniversitario sugieren la necesidad de una mención de los pioneros en cuanto referentes temporales en la evolución de la psicología nacional, pero su influencia queda muy difuminada si se considera su capacidad de inspirar la obra de los autores de las décadas posteriores. En términos generales, la aplicación del criterio del éxito para la determinación de los pioneros de la psicología coloca en una situación desventajosa a la mayoría de los autores paraguayos de las primeras décadas del siglo XX.

Comentarios finales

En ningún lugar la psicología académica y profesional ha surgido de la nada ni se ha establecido de improviso. El desarrollo de la ciencia responde a un proceso muy complejo que conlleva la intervención de numerosas variables sociales, culturales, económicas y de otros órdenes. Al mismo tiempo, supone una evolución continua de los conceptos, las visiones del mundo (Koltko-Rivera, 2004) y la capacidad de articular respuestas concretas a los desafíos que impone la realidad circundante. En todos los sitios donde la psicología tiene presencia hubo pioneros, y los historiadores de la disciplina dedican una parte importante de su esfuerzo a identificar quiénes fueron estas personas, como también a documentar y analizar sus contribuciones. Pero con frecuencia se ha hecho mención a los pioneros con un criterio demasiado implícito, dando por sentada una comprensión intuitiva del término y sin proporcionar las clarificaciones necesarias. En la historia de la psicología el concepto de pionero adquiere valor por sí mismo como una categoría especial de antecedencia temporal. Por ello precisa una discusión más amplia y detenida. Éste ha sido uno de los propósitos fundamentales de este trabajo, el aproximarse a una delimitación conceptual sobre el sentido y significación de los pioneros. Al mismo tiempo, referir esta categoría al estudio de un caso específico y particular dentro de las variantes que nutren esta historia, como es el de la psicología paraguaya.

No obstante, el análisis que antecede podría arrojar la impresión de un cuestionamiento demasiado severo hacia la legitimidad de los pioneros de la psicología en el Paraguay y transmitir la idea que se objeta incluso su condición de tales. Ésta sería una impresión errónea. Lo que la discusión anterior busca dejar en claro es la complejidad intrínseca del problema, la necesidad de considerar en detalle los numerosos matices con que cuenta, y de alguna manera, estimar los grados diversificados de influencia que corresponden a los que ocupan el papel de pioneros en la psicología del país. ¿Se obtiene una mejor comprensión de la historia al especificar este concepto de manera más prolija? Es posible, sobre todo si se tiene en cuenta que la historia de la psicología, antes que potenciar aplicaciones inmedia-

tas a situaciones prácticas de la vida, se concentra en la problematización de los postulados. Ésa es, de hecho, la verdadera "utilidad" que puede asignarse a la historia. El desafío radica en conseguir, frente a esta condición teórica, que la reflexión sobre la psicología en su evolución temporal permanezca abierta al interés de los representantes de la profesión mediante la amplitud interpretativa y el sentido de unidad de la disciplina que una visión histórica facilita (Carpintero, 1996).

Para mantener su sentido, la historia de la psicología no debe convertirse en una cerrada parcela de especialistas. En una de sus numerosas páginas filosóficas, Bertrand Russell (1983) hacía mención al infortunado problema que afecta a la filosofía contemporánea por haberse vuelto tan técnica con la construcción y uso de un lenguaje especializado que sus discusiones terminaron alejándose en demasía del interés de los profanos que carecen de un entrenamiento académico formal. La filosofía les resulta una práctica extraña a estos individuos, a diferencia de lo que era frecuente en los tiempos de la antigüedad clásica, cuando las reflexiones de los filósofos concitaban el interés cotidiano de las personas educadas. El creciente y a veces excesivo tecnicismo imperante se ha vuelto a mencionar en fecha reciente como una de las causas que explican la crisis y probable obsolescencia de la filosofía en nuestros días (Bunge, 2001). Frente a este panorama, la reflexión filosófica acaba confinada a un pequeño campo de discusión y análisis de interés seguro sólo para los especialistas. ¿Puede el psicólogo dedicado a la historia de su disciplina convertirse en algo semejante al filósofo profesional, aislado en una búsqueda de la historia por la historia misma, alejado de las preocupaciones que los investigadores y los productores de teoría consideran prioritarios? ¿Podría ser que actividades como la identificación de los pioneros se convierta en un mero ejercicio retórico, una forma de aprovechar el ocio meditativo, indiferente a los desafíos que parecen relevantes para la psicología aplicada y profesional? Es importante empeñarse en que no sea así. El estudio histórico de la psicología y de algunas de las dimensiones que le son propias como la identificación de los pioneros, deben seguir aportando al interés general de los psicólogos en cuestiones centrales como los fundamentos teóricos y las perspectivas que se abren para la evo-

lución futura de la disciplina. Al fin y al cabo, éstos son los grandes temas de la psicología de ayer, de hoy y de mañana.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, R. (1994). *El pensamiento psicológico de Walter Blumenfeld*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima.
- (2002). *Estudios sobre psicología latinoamericana*, Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Lima.
- Alencar, E. S. (1986). *Psicología e educação do superdotado*, Editora Pedagógica e Universitária, São Paulo.
- Ardila, R. (ed.) (1981). *La profesión del psicólogo*, Trillas, México.
- (1986). *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*, Siglo XXI, México.
- (2004). “La psicología latinoamericana. El primer medio siglo”, *Revista Interamericana de Psicología*, núm. 38, pp. 317-322.
- Ayala, E. (1905). “El proceso de la ideación y desenvolvimiento ulterior de la perceptividad”, *Anales de la Universidad Nacional*, vol. 6, núms. 1-2, Talleres Nacionales de H. Kraus, Asunción, pp. 69-82.
- Ayala, F. J. (1980). *Origen y evolución del hombre*, Alianza, Madrid.
- Báez, C. (1903). “Introducción al estudio de la sociología”, *Anales de la Universidad Nacional*, año IV, núms. 1-2, Talleres Nacionales de H. Kraus, Asunción.
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. G. y Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*, Eudema, Salamanca.
- Benítez, J. P. (1983). *Influencias del positivismo en la cultura nacional. Para una historia de las ideas*, NAPA, Asunción.
- Blanco, A. (2001). “Proyecto para la armonización de los currícula de psicología en las universidades latinoamericanas”, en J. P. Toro y J. F. Villegas (eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, vol. I, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, pp. 391-439.
- Boring, E. G. (1983 [1929]). *Historia de la psicología experimental*, Trillas, México.
- Brett, G. S. (1963 [1912-1921]). *Historia de la psicología*, Paidós, Buenos Aires.
- Bunge, M. (1973). *La ciencia. Su método y su filosofía*, Siglo Veinte, Buenos Aires.
- (1987). *Vistas y entrevistas. Opiniones impopulares sobre problemas de actualidad*, Siglo Veinte, Buenos Aires.

- (2001). "Philosophy in crisis. Not dead, but treading water", *Free Inquiry*, vol. 21, núm. 2, pp. 29-31.
- Cairns, R. B. (1992). "The making of a developmental science: the contributions and intellectual heritage of James Mark Baldwin", en R. S. Parke, P. A. Orenstein, J. J. Rieser y C. Zahn-Waxler (eds.), *A century of developmental psychology*, American Psychological Association, Washington, pp. 127-143.
- Campos Santelices, A., Brenes, A. y Quevedo Reyes, S. (1980). "Crisis, dependencia y contradicciones de la psicología en América Latina", *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 12, pp. 11-27.
- Caparrós, A. (1984). *La psicología y sus perfiles. Introducción a la cultura psicológica*, Barcanova, Barcelona.
- Capshew, J. H. (1992). "Psychologists on site: a reconnaissance of the historiography of the laboratory", *American Psychologist*, núm. 47, pp. 132-142.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa*, t. I: *Psicología de la escuela activa o fundamentos psicopedagógicos*, ed. de autor, Asunción.
- (1939). *La pedagogía de la escuela activa*, t. III: *La práctica de la escuela activa*, ed. de autor, Asunción.
- (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*, El Lector, Asunción.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*, Pirámide, Madrid.
- y Herrero, F. (2001). "Early applied psychology: The early days of the IAAP", *European Psychologist*, núm. 7, pp. 39-52.
- Chapuis, E. (2002). *Binet, la psychologie individuelle et l'enfant*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Coon, D. J. (1993). "Standardizing the subject: Experimental psychologists, introspection and the quest for a technoscientific ideal", *Technology & Culture*, núm. 34, pp. 757-783.
- Dahlquist, J. R. (1912). *Páginas de un maestro*, Talleres Tipográficos del Estado, Asunción.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*, Cambridge University Press, Nueva York.
- (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*, Sage, Londres.
- Decoud, D. (1888). *Estudio del hipnotismo. Bajo el punto de vista psicológico y de la medicina legal*, Félix Lajouane Editor, Buenos Aires.
- DiDomenico, C. y Vilanova, A. (eds.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Domínguez, M. (1903). "Causas del heroísmo paraguayo", *Revista del Instituto Paraguayo*, vol. 4, núm. 38, pp. 643-675.

- (1946). *El Paraguay, sus grandezas y sus glorias*, Editorial Ayacucho, Buenos Aires.
- Donnelly, M. E. (ed.) (1992). *Reinterpreting the legacy of William James*, American Psychological Association, Washington.
- Dupèron, I. (2000). *G. T. Fechner. Le parallélisme psychophysique*, Presses Universitaires de France, París.
- Ferrière, A. (1939). “Palabras preliminares”, en R. I. Cardozo, *La pedagogía de la escuela activa*, t. III: *La pedagogía de la escuela activa*, ed. de autor, Asunción, pp. 5-8.
- Flores Alarcón, L. (ed.) (2003). *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura*, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Departamento de Psicología, Bogotá.
- Freitas Campos, R. H. de (coord.) (2001). *Diccionario biográfico da psicologia no Brasil. Pioneiros*, Imago Editora-Psicologia Ciencia e Profissão-Conselho Federal de Psicologia, Río de Janeiro.
- García, J. E. (2003a). “Orígenes da psicología social no Paraguai”, en A. M. Jacó-Vilela, M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (coords.), *Psicología social. Relatos na América Latina*, Casa do Psicólogo, São Paulo, pp. 85-122.
- (2003b). “Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay”, *Teoría e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 2, pp. 273-318.
- (2003c). “Desafíos para el afianzamiento de la investigación psicológica en el Paraguay”, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 3, núm. 2, pp. 11-36.
- (2004). “La evolución de la psicología en el Paraguay: Una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2ª época, vol. 6, núm. 2, pp. 25-36.
- (2005a). “Historia e historiografía de la psicología en el Paraguay”, en J. R. Vivas (ed.), *Las ciencias del comportamiento en los albores del siglo XXI*, Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, pp. 286-290.
- (2005b). “Psicología, investigación y ciencia en el Paraguay: características resaltantes en el periodo preuniversitario”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 2, pp. 305-312.
- (2005c). “El joven Eusebio Ayala y la psicología paraguaya”, *Teoría e Investigación en Psicología*, núm. 14, pp. 46-90.
- (2006a). “Revisión de publicaciones paraguayas en el área de la psicología: 1960 al 2005”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, en prensa.
- (2006b). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en el Paraguay.

- (2006c). “Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay”, manuscrito sometido a publicación.
- Genovard, C., Gotzens, C. y Montane, J. (1983). *Psicología de la educación*, CEAC, Barcelona.
- Gondra, J. M. (1997). *Historia de la psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno*, vol. I: *Nacimiento de la psicología científica*, Síntesis, Madrid.
- González, M. F. (1930). “Algunas reflexiones sobre el ‘interés y el esfuerzo’”, *La Nueva Enseñanza*, vol. 3, núms. 3-4, pp. 142-145.
- (1942). *Misceláneas paidológicas para padres y educadores*, ed. de autor, Asunción.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*, EDUC, São Paulo.
- Gundlach, H. (1998). “El desarrollo de la psicología aplicada en Europa Central”, en F. Tortosa Gil (ed.), *Una historia de la psicología moderna*, McGraw-Hill, Madrid, pp. 389-397.
- Heidbreder, E. (1971 [1933]). *Psicologías del siglo XX*, Paidós, Buenos Aires.
- Henley, T. B., Johnson, M. G., Jones, E. M. y Herzog, H. A. (1989). “Definitions of psychology”, *The Psychological Record*, núm. 39, pp. 143-152.
- Hilgard, E. R., Leary, D. E. y McGuire, G. R. (1991). “History of psychology: a survey and critical assessment”, *Annual Review of Psychology*, núm. 42, pp. 79-107.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*, McGraw-Hill, México.
- Ingenieros, J. (1915). “La personalidad intelectual de José M. Ramos Mejía”, en José M. Ramos Mejía, *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, La Cultura Argentina, Buenos Aires, pp. 9-73.
- Jacó-Vilela, A. M. (2005). “Ulysses Pernambucano e a assistência ao alienado no início do século XX: preâmbulo para uma história das práticas de atenção psicossocial no Brasil”, en L. F. Dias Duarte, J. Russo y A. T. A. Venancio (coords.), *Psicologização no Brasil. Atores e autores*, Contra Capa, Río de Janeiro, pp. 107-114.
- Klappenbach, H. (2004). “Eduardo Krapf (1901-1963): primer presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología”, *Revista Interamericana de Psicología*, núm. 38, pp. 361-368.
- y Pavesi, P. (1994). “Una historia de la psicología en Latinoamérica”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 26, pp. 445-482.
- Koltko-Rivera, M. E. (2004). “The Psychology of Worldviews”, *Review of General Psychology*, núm. 8, pp. 3-58.
- Leahey, T. H. (1998). *Historia de la psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*, Prentice Hall, Madrid.

- León, R. (1993). *Contribuciones a la historia de la psicología en el Perú*, Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec), Lima.
- Lesme, N. y Duarte de Escobar, S. (1998). "Ideas pedagógicas de Ramón I. Cardozo y la actual reforma educativa, tesis de licenciatura, no publicada, Universidad Católica (sede regional Guairá, Villarrica), Facultad de Ciencias de la Educación.
- Merani, A. L. (1982). *Historia crítica de la psicología*, Grijalbo, Barcelona.
- Murphy, G. (1960 [1929]). *Introducción histórica a la psicología contemporánea*, Paidós, Buenos Aires.
- Nicolas, S. (ed.) (2003). *La psychologie de W. Wundt*, L'Harmattan, París.
- y Ferrand, L. (2003) (eds.). *La psychologie moderne. Textes fondateurs du XIX^e s. avec commentaires*, De Boeck, Bruselas.
- Pane, I. A. (1917). *Apuntes de sociología*, s. e., Asunción.
- Pantano Castillo, D. (1997). *Inicios de la psicología en la Argentina*, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina.
- Papini, M. R. (1988). "Influence of evolutionary biology in the early development of experimental psychology in Argentina (1891-1930)", *International Journal of Comparative Psychology*, núm. 2, pp. 131-138.
- Peña Villamil, M. (1993). *Eusebio Ayala y su tiempo*, ed. de autor, Asunción.
- Pickren, W. E. (2004). "Between the cup of principle and the lip of practice: Ethnic minorities and american psychology, 1966-1980", *History of Psychology*, núm. 7, pp. 45-64.
- Ramón y Cajal, S. (1984). *Recuerdos de mi vida. Historia de mi labor científica*, Alianza, Madrid.
- Rappard, J. F. H. van (1993). "History in psychology", *Psychologie und Geschichte*, núm. 4, pp. 187-196.
- Richards, G. (2002). *Putting psychology in its place. A critical historical overview*, 2ª ed., Routledge, Londres.
- Rieber, R. W. y Salzinger, K. (eds.) (1998). *Psychology. Theoretical-historical perspectives*, American Psychological Association, Washington.
- Riquelme, M. (1934). *Filosofía y educación*, ed. de autor, Asunción.
- (1948 [1936]). *Lecciones de psicología*, 9ª ed., Ángel Estrada Editores, Buenos Aires.
- (1956). *Educación romántica. La pedagogía del romanticismo alemán*, Ayacucho, Buenos Aires.
- Rodríguez Kauth, A. (1996). *José Ingenieros*, Almagesto, Buenos Aires.
- Rosa, A., Huertas, J. A. y Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*, Alianza, Madrid.

- Russell, B. (1983). *El conocimiento humano*, Orbis, Buenos Aires.
- Simonton, D. K. (1999). "Creativity as blind variation and selective retention: is the creative process darwinian?", *Psychological Inquiry*, núm. 10, pp. 309-328.
- (2002). "Great psychologists and their times. Scientific insights into psychology's history", *American Psychological Association*, Washington.
- Tapia, F. (1897). "Pedagogía", *Revista del Instituto Paraguayo*, vol. 1, núm. 8, pp. 130-137.
- (1898). "Algunas leyes biológicas", *Revista del Instituto Paraguayo*, vol. 2, núm. 12, pp. 204-219.
- Tigner, R. B. y Tigner, S. S. (2000). "Thiarchic theories of intelligence: Aristotle and Sternberg", *History of Psychology*, núm. 3, pp. 168-176.
- Uzcátegui, E. (1959). "Evaluación de las labores de la misión de la UNESCO en el Paraguay: 1955-1959", *Boletín de Educación Paraguaya*, vol. 3, núm. 36, pp. 1-52.
- Valderrama, P., Colotla, V. A., Gallegos, X. y Jurado, S. (1994). *Evolución de la psicología en México*, El Manual Moderno, México.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*, Paidós, Buenos Aires.
- Vilanova, A. (2001). *El carácter argentino. Los primeros diagnósticos*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- (2003). *Discusión por la psicología*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Winkler, M. I., Magaña, I. y Wolff, X. (2001). "Mujeres en la historia de la psicología: autorías y paradojas", *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 33, pp. 11-21.
- (2004). "Otra historia de la psicología: una tréada de mujeres", *Revista Interamericana de Psicología*, núm. 38, pp. 5-14.
- Woodward, W. R. (1998). "Rumo a uma historiografia crítica da psicologia", en J. Brozek y M. Massimi (coords.), *Historiografia da psicologia moderna (versão brasileira)*, Unimarco Editora-Edições Loyola, São Paulo, pp. 61-87.
- Wright Gillham, N. (2001). *A life of Sir Francis Galton. From african exploration to the birth of eugenics*, Oxford University Press, Nueva York.

Habilidades de comunicación en la conducta sexual de riesgo en jóvenes

Sonia Lizbeth Jiménez González
Patricia Andrade Palos
Diana Betancourt Ocampo
Jorge Raúl Palacios Delgado

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la influencia de las habilidades de comunicación en la conducta sexual de riesgo de 862 estudiantes de 14 a 20 años de edad ($x = 17$ años) de un bachillerato público. Del total de adolescentes encuestados, 373 informaron haber tenido relaciones sexuales. La distribución por sexo fue de 122 mujeres (32.7%) y 251 hombres (67.3%); el promedio de edad del debut sexual en los hombres fue de 15 años y en mujeres de 16. La conducta sexual de riesgo se evaluó con base en la frecuencia del uso del preservativo en tres prácticas sexuales (oral, anal y vaginal). Las habilidades de comunicación en la interacción sexual se

Abstract

The aim of this study was to determine the influence of communication skills in the sexual risk behavior of 862 students of a public high school, between the ages of 14 and 20 (average: 17). From the total of those polled, 373 participants informed they had already had sexual relations. The distribution by gender was of 122 (32.7%) women and 251 (67.3%) men; the average age of sexual debut in men was 15 years old, and in women, 16 years old. Sexual risk behavior was considered taking into account condom use frequency in three sexual practices (oral, anal and vaginal). Communication skills in sexual interaction were evaluated

SONIA LIZBETH JIMÉNEZ GONZÁLEZ, PATRICIA ANDRADE PALOS, DIANA BETANCOURT OCAMPO, JORGE RAÚL PALACIOS DELGADO: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. [palos@servidor.unam.mx] [dianabetancourtocampo@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 147-162.
Fecha de recepción: 19 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 15 de enero de 2007.

evaluaron con diez viñetas situacionales construidas para este estudio. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las habilidades de comunicación en la interacción sexual, siendo mayores en las mujeres que en los hombres. Además, se encontró que la falta de habilidades de comunicación en la interacción sexual influye en la conducta sexual de riesgo tanto de hombres como de mujeres.

PALABRAS CLAVE

práctica sexual, uso de condón, jóvenes

through 10 situational items. The results showed significant statistical differences between men and women in communication skills in sexual interaction, it was higher for women than for men. Besides it was found that the lack of communication skills in sexual interaction influence both women and men sexual risk behavior..

KEY WORDS

sexual practice, condom use, teenagers

Tomar decisiones es el arte de expresar, de manera sencilla, los deseos más profundos.

La literatura reporta que durante la adolescencia se presentan con mayor frecuencia conductas que ponen en riesgo la salud y vida de los jóvenes. Tal es el caso de involucrarse en conductas delictivas, consumir tabaco, alcohol y otras drogas, además de presentar conducta sexual de riesgo (Andrade, 2002; Gullone y cols., 2000; Tschann, 2002; Villagrán, 1993). Datos epidemiológicos muestran que la conducta sexual de riesgo se considera un problema de salud pública nacional, dado que sólo dos de cada diez adolescentes que inician su vida sexual se protegen con algún método anticonceptivo (Conapo, 2000; Injuve, 2000).

Diversos estudios en México (Fleiz y cols., 2000; Díaz-Loving y Alfaro, 1999) muestran que la edad promedio del debut sexual para los hombres es de 14 años y para las mujeres de 16 años. Asimismo, Beadnell y cols. (2005) señalan que los adolescentes que debutan sexualmente a menor edad tienen más probabilidad de tener un mayor número de parejas sexuales y

de prácticas sexuales sin uso del condón, lo que implica el incremento de embarazos precoces, así como la adquisición de infecciones de transmisión sexual, incluyendo el VIH/sida.

Se tiene evidencia de que México ocupa el séptimo lugar con una tasa de fecundidad alta entre los países de América Latina y el Caribe, con aproximadamente 95 mil adolescentes embarazadas por año (Celade, 2001). Por lo que respecta al aborto, se han registrado 13 mil casos anuales en adolescentes entre 15 y 19 años de edad, de los cuales 70% son inducidos y 30% son espontáneos (Barraza, 2000). Además, cabe destacar que nuestro país ocupa el tercer lugar en América con 106 mil casos de VIH —después de Estados Unidos y Brasil—, de los cuales 65% pertenecen a jóvenes menores de 25 años. Existen también 15 mil jóvenes entre 15 y 19 años con otras infecciones de transmisión sexual (Conasida, 2005).

Por lo que se refiere al uso del preservativo, Moscoso-Álvarez, Rosario y Rodríguez (2001) reportan que los adolescentes latinos utilizan el condón más como un método anticonceptivo que como un método de protección de infecciones de transmisión sexual. Algunas investigaciones son consistentes con estos hallazgos (Díaz-Loving, 2001; Díaz-Loving y Alfaro, 1999) y señalan que los adolescentes mexicanos presentan inconsistencia en el uso del preservativo, además de tener múltiples parejas sexuales, lo cual incrementa el riesgo en la conducta sexual.

Por lo que respecta a la conducta sexual de riesgo en jóvenes, son varios los factores que se han documentado, entre éstos se encuentran: la edad de inicio del debut sexual (Díaz y Alfaro, 1999), la inconsistencia en el uso del condón (Villagrán, 1993; Moscoso-Alvarez, Rosario y Rodríguez 2001), el uso del preservativo con pareja ocasional o regular (Díaz-Loving, 2001), preferencia sexual, el número de parejas sexuales (Villagrán, Morales y Parelló, 2006), la edad de la primera relación sexual y la frecuencia en las relaciones sexuales (Palacios y Andrade, 2006). Sin embargo, dichos estudios sólo han tomado en cuenta la práctica sexual vaginal, sin incluir las prácticas sexuales orales y anales.

La investigación sobre la conducta sexual de riesgo en jóvenes muestra que son diferentes factores los que contribuyen a este comportamiento, en-

tre los que se encuentran: la familia (Andrade, Betancourt y Palacios, en prensa; Huerta-Franco, 1999; Huerta-Franco, Díaz y Malacara, 1996), la relación con los pares y la pareja (Fernández-Esquer y cols., 1997), variables sociodemográficas (Corcoran, 1999; Kotchick y cols., 2002), variables biológicas (Kirby, 2002) e individuales como las creencias, los conocimientos, las actitudes hacia el uso del condón, la autoestima y la autoeficacia (Alfaro, 1995; Díaz-Loving y Alfaro, 1999; Díaz-Loving y cols., 1999).

Bandura (1997) señaló que la autoeficacia es la evaluación que efectúa una persona de su capacidad o competencia para llevar a cabo una tarea, alcanzar una meta o vencer un obstáculo. Entre los elementos que forman parte de la autoeficacia están las habilidades de comunicación verbal —aquellas conductas de expresión oral que forman parte de la interacción social (Del Prette y Del Prette, 2002). Para Bandura (1992, 1994) las habilidades de comunicación son parte del repertorio de habilidades protectoras del riesgo, las cuales ejercen un control que favorece el autocuidado; al respecto, Gilchrist y Schinke (1983) señalaron que el control de situaciones sexuales de riesgo en adolescentes se relaciona con diferentes habilidades protectoras, destacando el papel de la comunicación clara y efectiva.

Gold, Letourneau y O'Donohue (1995) definieron las habilidades de comunicación en la interacción sexual como aquellas conductas aprendidas que cubren las necesidades de interacción personal en un encuentro sexual. La evidencia empírica sugiere que éstas pueden considerarse elementos protectores de la conducta sexual de riesgo; por ejemplo, Lock y Ferguson (1998) encontraron que en las mujeres la comunicación efectiva con la pareja sexual promueve el uso del preservativo como elemento de prevención en cada contacto sexual, a diferencia de los hombres, quienes presentan menores habilidades de comunicación y, por lo tanto, una menor protección en sus encuentros sexuales.

En lo que se refiere a la negociación del uso del preservativo como parte de las habilidades de comunicación en la interacción sexual, la literatura (Ulin, 1992; Wolf, Blanc y Gage, 2000) reporta que a las mujeres que se les entrena para negociar el uso del condón desde el inicio de su vida sexual adoptan fácilmente esta habilidad, en comparación con aquellas que tie-

nen mayor tiempo de haber iniciado su vida sexual. Respecto a la coerción sexual, Pacifici, Stoolmiller y Nelson (2001) explican que mujeres adolescentes que han vivido esta experiencia presentan contactos sexuales poco seguros y placenteros; sin embargo, cuando son entrenadas para evitar la coerción se observa un incremento en su autoestima, además de que logran tener prácticas sexuales protegidas y placenteras.

En relación con la presión de pares y de pareja para tener relaciones sexuales, algunas investigaciones (Nagy, Watts y Nagy, 2002; Wingood y DiClemente, 1998) indican que evitar la presión favorece que los adolescentes no se involucren en prácticas sexuales desprotegidas.

Respecto a la comunicación con la pareja, Kelly y cols. (1991) indican que para prevenir el VIH/sida, lo principal es establecer una adecuada comunicación con la pareja sexual en la que se enfatice el uso del condón como método de protección, hablar francamente sobre los antecedentes sexuales (si están infectados por el virus o por otra enfermedad que pudiera poner en riesgo a la pareja), así como mencionar el número parejas sexuales que han tenido. Los autores concluyen que mientras más comunicación exista entre las parejas sexuales, el riesgo de contagio del VIH disminuirá. También hay evidencia de que tener un compañero sexual regular contribuye a establecer una mejor comunicación, lo cual favorece el incremento de la protección en los encuentros sexuales (Kelly y cols., 1990). En este sentido, Boyer, Shaffer y Tschann (1997) señalaron que aquellos jóvenes que tienen una comunicación franca con la pareja sobre el uso del preservativo, lo utilizan con mayor frecuencia en comparación con los que no lo hacen, por lo cual presentan más infecciones de transmisión sexual. Christopher, Nangle y Hansen (1993) encontraron que las conductas anticonceptivas en mujeres adolescentes se relacionan con habilidades de comunicación con su pareja sexual y con el interés en su futuro.

Otros autores (Jaccard, Dittus y Gordon, 2000; Whitaker y Miller, 2000) han estudiado la comunicación entre padres e hijos adolescentes acerca del uso de métodos anticonceptivos, incluyendo el preservativo, y encontraron que los jóvenes que platican más con sus padres presentan mayor comunicación con la pareja, retrasan el inicio de su vida sexual y tienen conductas

sexuales protegidas, en comparación con adolescentes que no establecen comunicación con sus padres.

En otro estudio (Blumerg y cols., 1997) se identificó la efectividad de la comunicación verbal en pareja, evaluando dos grupos (control y experimental), en los que se identificaron conocimientos sobre los distintos métodos anticonceptivos, frecuencia de su uso, creencias relacionadas al contagio del VIH, además de que en ambos grupos se planteó que las habilidades de comunicación eran factores preventivos del contagio del virus del sida. Los resultados mostraron que el grupo control, que sólo recibió una plática acerca de la comunicación en pareja, presentó cambios poco significativos en comparación con el grupo que se entrenó en las habilidades de comunicación y que con el tiempo logró establecer como prioridad el uso del preservativo en cada encuentro sexual.

Nangle y Hansen (1998) desarrollaron un programa en el que establecían diferentes habilidades como la negociación al uso del condón, el establecimiento de la escucha efectiva en su relación de pareja y responder de manera eficiente a la presión de pares y pareja. Los autores encontraron que a mayor comunicación, los jóvenes establecían más elementos de protección y prevención en su vida sexual, y las habilidades de comunicación funcionaron efectivamente ante la presión de los pares; además, la negociación del condón se estableció como parte de la comunicación directa con la pareja. Por su parte, Jemott, Jemott y Fong (1992) entrenaron a jóvenes con debut y sin debut sexual en algunas habilidades verbales como la negociación en el uso del preservativo y responder de manera efectiva ante la presión de pares y pareja. En ambos grupos se llevó seguimiento por un año. Los hallazgos mostraron que los jóvenes que reportaron en un inicio no tener debut sexual se mantuvieron así; para el grupo con debut sexual disminuyó su conducta sexual de riesgo.

La evaluación de las habilidades de comunicación se ha realizado por medio de registros observacionales y auditivos (Kelly y cols., 1990), exposiciones a situaciones por medio del juego de roles (Boyer, Shaffer y Tschann, 1997; Jemott, Jemott y Fong, 1992), viñetas (Blumerg y cols., 1997; Christopher, Nangle y Hansen, 1993; Nangle y Hansen, 1998) y entrevistas di-

rectas (Kelly y cols., 1991). En este estudio las habilidades de comunicación en la interacción sexual se midieron con base en la exposición de viñetas situacionales debido a que diferentes investigaciones revelan que los medios indirectos facilitan la descripción de acciones relacionadas con la conducta sexual (Blumerg y cols., 1997; Catania y cols., 1990; Kelly y cols., 1989; Christopher, Nangle y Hansen, 1993; Nangle y Hansen, 1998). En contraste con otros trabajos, las viñetas diseñadas para la presente investigación proponen situaciones que pueden llevar a que el o la joven estén expuestos a probables contactos sexuales de riesgo y se presentan respuestas que van de mayor a menor uso de habilidades de comunicación.

En México existen estudios (Díaz-Loving, Pick y Andrade, 1988) que evalúan la asertividad como una característica de personalidad más que como una habilidad. Los resultados de estos estudios muestran que los adolescentes con puntajes altos en asertividad retrasan el inicio de su vida sexual, además de utilizar con mayor frecuencia métodos anticonceptivos en sus encuentros sexuales. Al respecto, Pérez de la Barrera y Pick (2006) encontraron que la asertividad es el mejor predictor de conducta sexual protegida en adolescentes, pero no hay evidencia empírica que indique cómo influyen las habilidades de comunicación en la interacción sexual y su relación con la conducta sexual de riesgo, de ahí que el objetivo del presente estudio fue determinar la influencia de las habilidades de comunicación en la conducta sexual de riesgo.

Método

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 862 estudiantes de bachillerato, de 14 a 20 años de edad ($\bar{x} = 17$ años). Para los análisis estadísticos sólo se tomaron en cuenta los jóvenes que informaron haber tenido relaciones sexuales ($N = 373$), de los cuales 122 (32.7%) fueron mujeres y 251 (67.3%) hombres. El promedio de edad del debut sexual fue de 15 años (hombres) y de 16 años (mujeres).

INSTRUMENTOS

Se utilizó un instrumento que se encuentra dividido en tres apartados:

1. *Datos sociodemográficos*: sexo, edad y edad del debut sexual.
2. *Conducta sexual de riesgo*: se evaluó con base en la frecuencia del uso del condón en el sexo vía oral, anal y vaginal. La frecuencia se midió con una escala tipo Likert de 1 a 4 (de nunca a siempre).
3. *Habilidades de comunicación en la interacción sexual*: se midieron con diez viñetas situacionales, cada una de las cuales evalúa el nivel de habilidades de comunicación de acuerdo con situaciones que implicaban riesgo de no usar el preservativo en un encuentro sexual, con opción de tres respuestas. La validez de facie se obtuvo por medio de tres jueces expertos en el diseño de instrumentos psicológicos, a los que se les solicitó que calificaran el contenido de las respuestas de mayor a menor nivel de habilidades de comunicación. La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = 0.77$.

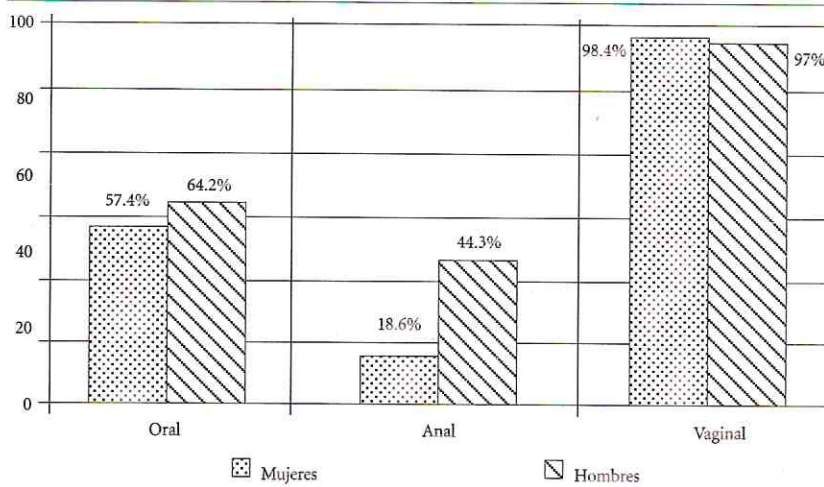
PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue autoaplicable; se solicitó permiso a las autoridades escolares para llevar a cabo la recopilación de datos en los salones de clase. Se les explicó a los estudiantes el objetivo general de la investigación y se les aseguró el anonimato de sus respuestas.

Resultados

En primer lugar se realizaron pruebas de chi cuadrada para cada una de las prácticas sexuales estudiadas (oral, anal y vaginal) para determinar si existían diferencias por sexo (véase gráfica 1, p. 149). Cabe señalar que

Gráfica 1. Frecuencia de las prácticas sexuales por hombres y mujeres



tanto en la práctica vaginal ($\chi^2 = 0.75, p = 0.38$) como en la oral ($\chi^2 = 0.54, p = 0.46$) la frecuencia fue muy similar para hombres y mujeres. Por lo que respecta a la práctica de sexo anal, se reportó con mayor frecuencia en hombres que en mujeres ($\chi^2 = 25.0, p < .001$).

Para determinar la frecuencia del uso del preservativo en cada una de las prácticas sexuales se llevaron a cabo análisis de frecuencias (véase tabla 1, p. 150). Los resultados mostraron que para la práctica oral, la mayoría de los jóvenes —hombres y mujeres— reportaron que nunca usan el preservativo en este tipo de contacto. Por lo que respecta al sexo anal, casi la mitad de los jóvenes (hombres y mujeres) indicaron que nunca utilizan el condón, seguidos de aquellos que lo usan algunas veces, donde el mayor porcentaje fue en las mujeres. En relación con la práctica vaginal, un mayor número de hombres y mujeres reportaron que siempre utilizan el preservativo; en segundo lugar se encuentran aquellos adolescentes que mencionaron que nunca lo usan, seguidos de aquellos que lo usan casi siempre y, por último, los jóvenes que reportaron que algunas veces lo utilizan.

Tabla 1. Frecuencia de uso del condón por práctica sexual en hombres y en mujeres

Práctica	Sexo	N	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Algunas veces (%)	Nunca (%)
Oral	Hombres	154	4.0	4.5	7.8	83.7
	Mujeres	70	1.3	0	5.7	93.0
Anal	Hombres	111	12.6	12.6	28.8	46.0
	Mujeres	24	8.2	4.2	41.6	46.0
Vaginal	Hombres	243	49.0	13.6	7.4	30.0
	Mujeres	121	37.0	19.8	18.2	25.0

Para conocer la conducta sexual de riesgo de los jóvenes se sumaron las tres prácticas sexuales en un indicador de riesgo que va de 1 a 12, en donde 1 significó menor riesgo y se refiere a aquellos jóvenes que reportaron sólo una práctica sexual, utilizando siempre el condón y el 12 representó el riesgo más alto, que indicó tener las tres prácticas sexuales sin protección.

Para identificar diferencias entre hombres y mujeres en el indicador de la conducta sexual de riesgo y las habilidades de comunicación en la interacción sexual, se llevaron a cabo pruebas *t* de Student. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la conducta sexual de riesgo (mujeres = 5.16 ± 2.90 ; hombres = 5.75 ± 3.01 ; $t = -1.80$, $p = .07$). Para las habilidades de comunicación en la interacción sexual, las mujeres presentaron puntajes mayores en comparación con los hombres (mujeres = 24.14 ± 3.54 ; hombres = 21.93 ± 3.87 ; $t = 5.95$, $p = .001$).

Con la finalidad de conocer la influencia de las habilidades de comunicación sobre la conducta sexual de riesgo se realizó una regresión lineal con el método Enter, considerando como variable independiente las habilidades de comunicación en la interacción sexual y como dependiente a la conducta sexual de riesgo (véase tabla 2). El coeficiente de regresión no estandarizado (B) y el estandarizado (β) fueron significativos, $F(1, 120) = 16.24$, $p > .01$ para mujeres, $F(1, 249) = 44.43$, $p > .01$ para hombres. Además, su

Tabla 2. Habilidades de comunicación por sexo como predictoras de la conducta sexual de riesgo

Variable	Mujeres			Hombres		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Habilidades de comunicación en la interacción sexual	-.278	.069	-.345	-.315	.047	-.389

dirección indica que a menores habilidades de comunicación en la interacción sexual existe una mayor probabilidad de tener conducta sexual de riesgo. Las habilidades de comunicación en la interacción sexual explicaron 12% de la varianza de la conducta sexual de riesgo en las mujeres y 15% para los hombres.

Discusión

Los resultados mostraron que la edad promedio del debut sexual de los jóvenes (15 años para los hombres y 16 años para las mujeres) coincidió con los resultados expuestos por Fleiz y cols. (2000) y Palacios y Andrade (2006); sin embargo, Alfaro (1995) encontró que las mujeres inician su vida sexual a los 17 años.

Por lo que se refiere al uso del preservativo, se observa que para las tres prácticas sexuales (oral, anal y vaginal) hombres y mujeres presentan inconsistencia, lo cual concuerda con los resultados de Díaz-Loving (2001), Díaz-Loving y Alfaro (1999) y Pérez de la Barrera y Pick (2006). Las mujeres presentan menor uso del preservativo en las prácticas de sexo oral y anal, pero hay más frecuencia de uso en la práctica sexual vaginal, lo que indica que para el grupo de las jóvenes el condón se utiliza más como un método anticonceptivo que como un medio de protección de infecciones de transmisión sexual (Moscoso-Álvarez, Rosario y Rodríguez, 2001). Los hombres informaron que usan con más frecuencia el preservativo en las prácticas

sexuales de tipo oral y anal, por lo que podría suponerse que les preocupa más el contagio de infecciones sexualmente transmisibles; sin embargo, el uso del condón en el sexo vaginal es menor en comparación con el de las mujeres, hecho que los pone en riesgo. Sería importante considerar estos datos para investigaciones futuras en donde se analice la relación que hay entre el papel de género y el uso del preservativo, identificando los elementos que llevan a los hombres y a las mujeres a usarlo o no para cada práctica sexual.

En el indicador de conducta sexual de riesgo no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque la tendencia es ligeramente mayor en los hombres que en las mujeres. Si bien los jóvenes no presentan altos puntajes de riesgo, sí es importante identificar los factores que se asocian al uso del preservativo, con la finalidad de incrementar la frecuencia de su uso y disminuir de esta manera el posible riesgo de contagio de alguna infección o de un embarazo no deseado.

En relación con las habilidades de comunicación en la interacción sexual se observa que el nivel de predicción para los hombres es ligeramente mayor que para las mujeres, siendo el porcentaje de varianza un dato importante que señala la necesidad de incrementar las habilidades de comunicación de los jóvenes, específicamente en lo que a la interacción sexual se refiere, con el fin de decrementar conductas de riesgo. Estos resultados concuerdan con varios estudios que señalan que a mayor nivel de habilidades de comunicación, el uso del preservativo se dará con mayor frecuencia (Blumerg y cols., 1997; Christopher, Nangle y Hansen, 1993; Kelly y cols., 1991; Nangle y Hansen, 1998) y la posibilidad de contraer VIH u otro tipo de infección disminuye considerablemente, además de prevenir embarazos no planeados.

Para futuras investigaciones se sugiere desarrollar programas que apliquen y evalúen las diferentes habilidades de comunicación en la interacción sexual como comunicarse y escuchar de manera efectiva (Nangle y Hansen, 1998), negociar el uso del preservativo (Ulin 1992; Wolf, Blanc y Gage, 2000), saber responder a la coerción sexual (Pacifci, Stoolmiller y Nelson, 2001), negarse ante la presión de pares y pareja (Nagy, Watts y Nagy, 2002; Win-

good y DiClemente, 1998). Además, sería conveniente evaluar la comunicación entre padres e hijos adolescentes acerca del uso del preservativo y su repercusión en la comunicación de pareja (Boyer, Shaffer y Tschann, 1997; Jaccard, Dittus y Gordon, 2000; Whitaker y Miller, 2000). También debe tomarse en cuenta la influencia de los papeles sexuales en el desarrollo de las diferentes habilidades de comunicación en la interacción sexual.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, Lilia (1995). "El modelo de la acción razonada como predictor del uso del condón en adolescentes y factores psicosociales asociados al contagio de VIH", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Andrade, Patricia (2002). "Factores protectores y de riesgo en conductas problemáticas de los adolescentes", Reporte del Proyecto IN301399 presentado a la DGAPA (Dirección General de Asuntos del Personal Académico), Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Andrade, P. P., Betancourt, D., y Palacios, J. R. (en prensa). "Factores de riesgo en estudiantes de bachillerato".
- Beadnell, B., Morrison, D. M., Wildson, A., Wells, E., Murowchick, E., Hoppe, M., Rogers, G. M., y Nahom, D. (2005). "Condom use, frequency of sex, and number of partners: multidimensional characterization of adolescent sexual risk-taking", *Journal of Sex Research*, vol. 42, núm. 3, pp. 192-202.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall, Nueva York.
- (1992). "A social cognitive approach to the exercise of control over AIDS infection", en R. DiClemente (comp.), *Adolescents and AIDS a generation jeopardy*, Sage Publications, California, pp. 89-116.
- (1994). "Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection", en R. DiClemente & J. Peterson (comp.), *Preventing AIDS theories and methods of behavioral interventions*, Plenum Press, Nueva York, pp. 25-59.
- (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman and Company, Nueva York.
- Barraza, Eduardo (2000). *Miradas sobre el aborto*, 2ª ed., Gire, México.
- Boyer, C., Shaffer, M., y Tschann, J. (1997). "Evaluation of knowledge—and cognitive— behavioral skills-building intervention to prevent STDs in high school students", *Adolescence*, vol. 32, núm. 125, pp. 25-43.

- Blumberg, E. J., Hovell, M., Werner, C., Kelley, N., Sipan, C., Dirham, S., y Hofsetter, R. (1997). "Evaluating AIDS-Related social skills in anglo and latino adolescents", *Behavior Modification*, vol. 21, núm. 3, pp. 281-307.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2001). "Adolescencia y juventud en América Latina", en S. Donas (comp.), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*, CEPAL, Santiago de Chile, pp.146-182.
- Consejo Nacional para la Prevención y Control del VIH/sida (2005). "Referentes de casos y estimados de incidencias en México", publicado en [<http://www.ssa.conasida.org/publicaciones/2005>].
- Consejo Nacional de Población (2000). "Aproximaciones del Distrito Federal", en *Aproximaciones sociodemográficas de 32 estados del país*, Centro de Investigaciones y Población, México.
- Christopher, J., Nangle, D., y Hansen, D. (1993). "Social skills intervention with adolescents", *Current Issues and Advances in Social Skills*, vol. 17, núm. 3, pp. 314-318.
- Corcoran, Jeanne (1999). "Ecological factors associated with adolescent pregnancy: a review of the literature", *Journal of Sex Research*, vol. 18, núm. 3, pp. 102-119.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A., 2002, *Psicología de las habilidades sociales*, 2ª ed., trad. Refugio Ríos, El Manual Moderno, México.
- Díaz-Loving, Rolando (2001). "Una visión integral de la lucha contra el VIH/sida", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 25-39.
- y Alfaro, L. B. (1999). "Conocimientos, creencias, conductas, percepción de riesgo y temor al contagio del VIH en estudiantes de preparatoria", en R. Díaz-Loving. y K. Torres, (coords.), *Juventud y SIDA: una visión psicosocial*, Porrúa, México.
- , Flores, M., Andrade, P., Ramos L. y Villagrán, G. (1999). "La perspectiva psicosocial: conocimientos, actitudes, creencias y prácticas sexuales relacionadas con el SIDA en estudiantes universitarios", en R. Díaz-Loving. y K. Torres (coords.), *Juventud y SIDA: una visión psicosocial*, Porrúa, México.
- , Pick, S. y Andrade, P. P. (1988). "Obediencia, asertividad y planeación a futuro como precursores del comportamiento sexual y anticonceptivo en adolescentes", en *La psicología social en México*, vol. 2, pp. 336-342.
- Fernández-Esquer, M. E., Krepcho, M. A., Freeman, A., Magee, E., McAlister, A. L. y Ross, M. (1997). "Predictors de condom use among american males at high risk for HIV", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 27, núm. 1, pp. 58-74.

- Fleiz, C., Villatoro, J., Medina-Mora, M., Alcántar, E., Navarro, C., y Blanco, J. (2000). "Conducta sexual en estudiantes de la ciudad de México", *Salud Mental*, vol. 22, núm. 4, pp. 14-19.
- Gilchrist, L. D. y Schinke, S. P. (1983). "Coping with contraception: cognitive and behavioral methods with adolescents", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 7, pp. 379-388.
- Gold, S., Letourneau, E., y O' Donohue, W. (1995). "Sexual interaction skills", en W. O'Donohue (comp.), *Handbook of psychological skills training: clinical techniques and applications*, Stanford University, Nueva York, pp. 229-246.
- Gullone, E., Moore, S., Moss, S., y Boyd, C. (2000). "The adolescent risk-taking questionnaire: development and psychometric evaluation", *Journal of Adolescent Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 231-250.
- Huerta-Franco, Raquel (1999). "Factors associated with the sexual experiences of underprivileged mexican adolescents", *Adolescence*, vol. 41, pp. 119-125.
- , Díaz de León, J. y Malacara, J. M. (1996). "Knowledge and attitudes toward sexuality in adolescents and their association with the family and others factors", *Adolescence*, vol. 31, pp. 179-191.
- Instituto Nacional de la Juventud (2000). *Encuesta nacional de juventud*, Centro de Investigaciones y Estudios Sobre la Juventud, México.
- Jaccard, J., Dittus, P. y Gordon, V. (2000). "Parent-Tenn communication about premarital sex: factors associated with the extent of communication", *Journal of Adolescent Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 187-208.
- Jemott III, L. S., Jemott, J. B., y Fong, Y. (1992). "Increasing condom-use among sexually active black adolescent women", *Nursing Research*, vol. 41, núm. 5, pp. 273-279.
- Kelly, J., St. Lawrence, J., Hood, H. y Brasfield, T. (1990). "Behavioral intervention reduce AIDS risk activities", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 57, núm. 1, pp. 60-67.
- , St Lawrence, J., Díaz, Y., Stevenson, Y., Hauth, A., Brasfield, T., Kalichman, S. y Andrew, M. (1991). "HIV risk behavior intervention with key opinion leaders of population: an experimental analysis", *American Journal of Public Health*, vol. 81, pp.168-171.
- Kirby, Douglas (2002). "Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing", *Journal of Sex Research*, vol. 29, núm. 2, pp. 23-36.
- Kotchick, B., Shaffer, A., Forehand, R. y Miller, K. (2002). "Adolescent sexual risk behavior: a multi-system perspective", *Clinical Psychology Review*, vol. 21, núm. 4, pp. 493-519.

- Lock, S. y Ferguson, S. (1998). "Communication of sexual risk behavior among late adolescents", *Western Journal of Nursing Research*, vol. 20, núm 3, pp. 273-295.
- Moscoso-Álvarez, M., Rosario, R. y Rodríguez, L. (2001). "Nuestra juventud adolescente: ¿cuál es el riesgo de contraer VIH?", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 79-91.
- Nagy, S., Watts, G. y Nagy, C. (2002). "Coital status and perceptions about sexual abstinence refusal skills", *Journal of Adolescent Health*, vol. 31, pp. 79-83.
- Nangle, D. y Hansen, D. (1998). "Adolescent heterosocial competence revisited: implications of and expanded conceptualization for prevention of high-risk sexual interactions", *Education and Treatment of Children*, vol. 21, núm. 4, pp. 431-442.
- Pacifici, C., Stoolmiller, M. y Nelson, C. (2001). "Evaluating a prevention program for teenagers on sexual coercion: a differential effectiveness approach", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 69, núm. 3, pp. 552-559.
- Palacios, D. J. y Andrade, P. P., 2006, "Estilos parentales y conducta sexual de riesgo en adolescentes", en R. Sánchez., R. Díaz-Loving. y S. Rivera, (eds.), *La psicología social en México*, vol. 2, pp. 775-781.
- Pérez de la Barrera, C. y Pick, S. (2006). "Conducta sexual protegida en adolescentes mexicanos", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 3, num. 40, pp. 243-254.
- Tschann, Jeanne (2002). "Interparental conflict and risk behaviors among mexican american adolescents: a cognitive-emotional model", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 30, núm. 4, pp. 45-58.
- Ulin, Patrice (1992). "African women and AIDS: negotiation behavioral change", *Journal of Social Sciences Medicine*, vol. 34, núm. 1, pp. 63-73.
- Villagrán V., Gabina (1993). "Hacia un modelo predictivo de la percepción del riesgo", tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- , Morales, F. y Parelló, M. (2006). "Percepción de adquirir VIH/sida y su relación con el patrón sexual", en R. Sánchez., R. Díaz-Loving, y S. Rivera, (eds.), *La psicología social en México*, vol. 1, pp. 197-204.
- Wingood, G. y Di Clemente, R. (1998). "Partner influences and gender-related factors associated with noncondom use among young adult african american women", *American Journal of Community Psychology*, vol. 26, núm.1, pp. 29-51.
- Whitaker, D. y Miller, K. (2000). "Parent-adolescence discussion about sex and condom: impact on peers influences of sexual risk behaviour", *Journal of Adolescence Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 251-271.
- Wolff, B., Blanc, A. y Gage, A. (2000). "Who decides? Women's status and negotiation of sex in Uganda", *Culture, Health & Sexuality*, vol. 2, núm. 3. pp. 303-322.

La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo

María del Rosario Maita
Olga Alicia Peralta

Resumen

El propósito de este artículo consiste en presentar una línea reciente de trabajo sobre el desarrollo temprano de la comprensión y el uso de objetos simbólicos. Esta competencia simbólica constituye un verdadero desafío para los niños pequeños, que nace de la naturaleza doble de estos objetos, ya que son objetos físicos en sí mismos y, a la vez, símbolos de la entidad que representan. Sobre la base de resultados de investigaciones experimentales se discuten distintos factores que intervinieron en la comprensión de objetos simbólicos, tales como maquetas, fotografías y mapas, y su utilización como herramientas cognitivas.

Abstract

The purpose of this article consists in presenting a recent line of research in early development of the comprehension and use of symbolic objects. This symbolic competence constitutes a real challenge for young children, challenge that stems from the double nature of these objects: they are physical objects in their own right and, at the same time, they are symbols of the entities they represent. Based on results of experimental studies, we discuss multiple factors that affect the comprehension of symbolic objects (such as scale models, pictures and maps) and their utilization as cognitive tools. Our own research puts special emphasis in the

MARÍA DEL ROSARIO MAITA: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Comunicación (IRICE), Argentina.

OLGA ALICIA PERALTA: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), Argentina.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 163-180.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2007 | fecha de aceptación: 15 de junio de 2007.

Investigaciones propias ponen especial énfasis en el rol que la instrucción juega en este proceso. La adquisición de la comprensión y el uso de objetos simbólicos no sólo depende de la maduración, el andamiaje que proporciona el adulto, bajo la forma de instrucción, es crucial en algunos puntos del desarrollo.

PALABRAS CLAVE
desarrollo cognitivo, símbolos,
representación doble, instrucción

role that instruction plays in this process. The acquisition of the comprehension and use of symbolic objects is not solely dependent on maturation, the scaffolding that adult instruction provides is also crucial at some points in development.

KEY WORDS
cognitive development, symbols, dual representation, instruction

Introducción

Un aspecto central del desarrollo cognitivo consiste en el dominio progresivo de una variedad inmensa de símbolos y sistemas simbólicos. En la actualidad, quizás más que antes, los niños deben aprender a dominar una gran variedad de símbolos —letras, números, imágenes, etc.— para participar plenamente en la cultura. Es por ello que resulta particularmente importante conocer los procesos involucrados en el curso temprano del desarrollo simbólico.

Los símbolos son herramientas cognitivas: iluminan la memoria, archivan datos, facilitan el planeamiento (Vygotsky, 1978). Los símbolos amplían de manera importante las posibilidades de aprendizaje ya que permiten la adquisición de conocimientos por medio de experiencias indirectas al proveer información acerca de hechos y entidades a los que no se tiene acceso directo.

Con el término “símbolo” se alude a representaciones internas y externas. Dentro de estas últimas se encuentran los sistemas y los objetos simbólicos. Los sistemas simbólicos —como los números y la escritura— son conjuntos de símbolos carentes en sí mismos de significado, pero que proveen información cuando son combinados de modo sistemático. Los objetos

simbólicos, por su parte, como los mapas, maquetas y fotografías, son objetos físicos que representan con distinto grado de similitud o iconicismo a entidades reales, y contienen y transmiten información específica. En este trabajo nos ocuparemos de este último tipo de símbolos.

Los objetos simbólicos han sido definidos como “aquellas entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente” (DeLoache, 1995: 67). De este modo, cualquier objeto puede convertirse en un símbolo o un referente; sólo sería necesario que una persona estipule que algo, en alguna forma, debe ser interpretado en términos de la entidad que representa para que adquiera una naturaleza simbólica. El corazón de una relación símbolo-referente es, así, intrínsecamente abstracto.

Todos los objetos simbólicos comparten una misma característica: son objetos físicos y, al mismo tiempo, símbolos de la entidad que representan, por lo que tienen una realidad doble. Pueden ser bidimensionales (fotografías, mapas, etc.) o tridimensionales (maquetas).

Investigaciones en torno al desarrollo de la comprensión de objetos simbólicos: maquetas y fotografías

A partir de la década de 1980 se generó una línea de investigación en psicología que se ocupa del estudio del desarrollo de la comprensión de objetos simbólicos (DeLoache, 1987, 1989, 1991; DeLoache y Burns, 1994; Marzolf y DeLoache, 1994, etc.). Según estas investigaciones, reconocer la función representacional de estos símbolos —hasta los más icónicos y en apariencia más simples— constituye un desafío cognitivo complejo para los niños pequeños.

Una adquisición particularmente importante en el desarrollo de la comprensión de objetos simbólicos es la emergencia del “*insight* representacional” (DeLoache y Marzolf, 1992), que puede ser definido como el conocimiento, explícito o implícito, acerca de que un símbolo y su referente se hallan relacionados.

Con el propósito de estudiar esta competencia cognitiva, DeLoache y

cols. (por ej., DeLoache, 1987, 1989; DeLoache, Kolstad y Anderson 1991; DeLoache y Burns, 1994; Marzolf y DeLoache, 1994, etc.) investigaron fundamentalmente la comprensión de la función simbólica de maquetas por parte de niños pequeños. Las maquetas son símbolos que representan una entidad particular mayor —típicamente un espacio mayor— y son, a su vez, objetos con características físicas propias. Por ende, se puede responder al contenido simbólico de la maqueta, a la maqueta como objeto en sí mismo o a ambos. Los niños pequeños no muestran esta flexibilidad cognitiva; por eso, cuando se encuentran frente a una maqueta tienen grandes dificultades en apreciar su naturaleza doble (DeLoache, 1987).

En estos estudios se emplea un juego sencillo: los niños observan a un experimentador esconder un juguete en miniatura en un lugar específico de una maqueta (por ejemplo, debajo de la cama). Esta maqueta representa una habitación real contigua amueblada como la sala de una casa. Se le pide al niño que encuentre un juguete similar pero de mayor tamaño en el lugar correspondiente pero en la habitación real (escondido por el experimentador sin ser visto por el niño). Si un niño reconoce la relación símbolo-referente puede utilizar la información que obtuvo de la maqueta para encontrar el juguete en la habitación. El último paso de esta prueba consiste en que el niño regresa a la maqueta a buscar el juguete que originalmente vio esconder. Este paso es importante para asegurarse que una pobre ejecución en la búsqueda en la habitación no se haya debido a un olvido de la ubicación original del juguete pequeño o a una falta de motivación en el juego.

Los resultados de numerosos estudios realizados con esta prueba revelan un cambio súbito, en un lapso de seis meses, en la competencia simbólica de los niños (por ej.: DeLoache, 1987, 1989, 1991). A la edad de tres años, los niños son capaces de reconocer la relación simbólica empleando con éxito la información que obtuvieron de la maqueta en la habitación; su ejecución típica oscila entre 75 y 90% de búsquedas correctas. Por el contrario, los niños de dos años y seis meses de edad no reconocen la relación simbólica modelo-habitación; su nivel medio de búsquedas exitosas no supera el 20%. De forma que, al no ser capaces de detectar la relación símbolo-referente, los niños más pequeños fallan a la hora de utilizar la repre-

sentación del juguete que observaron esconder en la maqueta como base para construir una representación mental de la ubicación del juguete.

La diferencia de ejecución entre ambos grupos de niños no puede ser atribuida a un déficit en la memoria de los más pequeños, ya que el porcentaje de búsquedas correctas en la maqueta (segundo paso de la prueba) es similar para los dos grupos (alrededor de 80%). Sin duda, tampoco puede deberse a una ausencia de habilidades simbólicas en los niños de dos años y seis meses. Aún antes de esta edad los pequeños hablan, utilizan gestos y juegan simbólicamente, empleando objetos para representar cosas y situaciones ausentes (por ej., Haight y Miller, 1992; Harris y Kavanaugh, 1993; Peralta de Mendoza, 1994).

El origen de las dificultades para alcanzar el *insight* representacional en los niños más pequeños se puede explicar a partir de lo que se ha denominado *representación dual* (DeLoache, 1987). Para resolver con éxito la prueba, los niños deben representarse la maqueta como un objeto, y al mismo tiempo, como símbolo de la entidad que representa. Sin embargo, los niños pequeños se inclinan a comprender y usar la maqueta en términos de su realidad física, ignorando su función simbólica. Los niños *ven* el símbolo como un objeto concreto, interesante y atractivo en sí mismo, lo que les impide *ver a través de él* a su referente.

El impacto de la representación dual ha sido estudiado en diversas investigaciones sobre la comprensión infantil de objetos simbólicos, fundamentalmente empleando maquetas y fotografías. Por ejemplo, en uno de estos estudios (DeLoache y Marzolf, 1992) se permitió a los niños de tres años jugar libremente con el modelo unos minutos antes de administrarles la prueba maqueta-habitación, la cual resuelven con facilidad. Esta variación en la tarea disminuyó significativamente el desempeño infantil (44%), en comparación con un grupo de niños que no tuvo esta experiencia extra antes de resolver la prueba (77%). En línea con la hipótesis de la representación dual, estos resultados muestran que la posibilidad de jugar con la maqueta y manipular su contenido incrementa su impacto como objeto concreto oscureciendo de esta manera la detección de su naturaleza simbólica.

Según la hipótesis de la representación doble, si se reduce el impacto de

las características físicas del objeto simbólico debería ser más sencillo para los niños de dos años y seis meses reconocer su función representacional. Para disminuir el impacto de la maqueta como objeto concreto, se la colocó detrás de una ventana (en una especie de teatro de títeres), donde los niños no podían tocar el modelo o su contenido. Los niños sólo observaban al experimentador que señalaba el escondite correspondiente en la maqueta y luego debían buscar el juguete en la habitación. Esta condición ayudó a los niños a reconocer la relación simbólica al tomar distancia física y mental de la maqueta como objeto en sí mismo. Su ejecución (54%) fue superior en relación con el pobre rendimiento (15%, 20%) que los niños de esta edad muestran en la prueba clásica maqueta-habitación (DeLoache y Marzolf, 1992).

Si lo que interfiere con la apreciación que los niños hacen de la maqueta en tanto símbolo es su naturaleza concreta tridimensional, la tarea debería simplificarse al utilizar un medio puramente simbólico, como una fotografía. A pesar de que una fotografía es también un objeto concreto, no posee otro papel más que el de ser una representación simbólica. Por lo tanto, en este caso no se requeriría una representación doble. Para probar este supuesto, en una serie de estudios (DeLoache, 1987, 1991; DeLoache y Burns, 1994) la información acerca del juguete escondido fue transmitida por medio de una fotografía, siendo la predicción que la ejecución de los niños de dos años y seis meses mejoraría. Esta predicción es contraria a la visión corriente sobre la mayor eficacia para transmitir información a los niños de los objetos tridimensionales, que ellos pueden manipular sobre las fotografías y los dibujos. Los resultados mostraron una mejoría significativa en la ejecución infantil, confirmando la hipótesis que una fuente de dificultad que tienen los niños de dos años y seis meses se relaciona con la necesidad de mantener una orientación doble hacia la maqueta.

Si bien a los dos años y seis meses los niños comprenden la relación fotografía-referente, a los dos años no muestran evidencia alguna de realizar esta conexión simbólica en la prueba de búsqueda (DeLoache y Burns, 1994; Peralta y DeLoache, 2004). De lo anterior se desprende que en el transcurso del tercer año de vida se observa un cambio sustancial en la ca-

pacidad de comprensión infantil de fotografías, cambio que también se produce en la comprensión de otro medio simbólico bidimensional: el video. Recién a los dos años y seis meses los niños son capaces de utilizar la información que obtienen vía una imagen de video para resolver la tarea de búsqueda (Troseth y DeLoache, 1998). Estos patrones son notablemente similares al rápido desarrollo que tiene lugar seis meses más tarde para los objetos simbólicos tridimensionales como las maquetas.

Estos estudios también han revelado que existen diversos factores que actúan en conjunto, y que facilitan u obstaculizan la comprensión infantil de un objeto simbólico dado.

Interjuego de factores: similitud, experiencia, instrucción

Uno de los factores que afectan la comprensión de objetos simbólicos es la *similitud* o iconicismo, es decir, el grado en que un símbolo es físicamente similar a su referente. A mayor similitud física entre una maqueta y el espacio que ella representa, más sencillo será para los niños reconocer que ambas entidades están relacionadas simbólicamente. Para que los niños de tres años sean capaces de detectar la correspondencia entre una maqueta y la habitación que ésta representa, es necesario que los objetos de ambos espacios sean idénticos —salvo por su tamaño— y respeten la misma disposición espacial. Si la similitud entre los espacios se incrementa, aunque disminuya la diferencia en tamaño entre ellos (de una escala 1:7 a una escala 1:2), los niños de dos años y seis meses logran reconocer y utilizar la relación maqueta-espacio mayor (DeLoache, Kolstad y Anderson, 1991).

Cabe destacar que el efecto facilitador de la similitud en la detección de una relación simbólica no es un simple problema de identidad perceptual entre el símbolo y su referente. Estudios sobre razonamiento por analogía evidenciaron el papel de la similitud física en el acceso a representaciones afines; a mayor similitud entre una situación y otra, más fácilmente la representación mental de la primera promoverá el acceso a la representación de la segunda (Gentner, 1989; Gentner y Namy, 1999).

Según Gentner y cols., los procesos de comparación presentes en el razonamiento analógico promueven el *insight* en procesos cognitivos más profundos o de orden superior como, por ejemplo, el *insight* simbólico. Estos autores denominan “salto relacional” a la progresión que se produce desde la apreciación de similitudes directas entre objetos hasta la apreciación de similitudes entre las relaciones que mantienen los objetos. El proceso de comparación constituye la ruta a partir de la cual los niños lograrían alcanzar un conocimiento relacional (Lowenstein y Gentner, 2001; Salsa y Peralta, 2007).

Como DeLoache (2002) señaló, las pruebas de búsqueda en sus estudios constituyen, esencialmente, problemas de razonamiento analógico en los que los niños deben realizar inferencias desde la base —es decir, el símbolo— hacia el blanco; en estos casos, la habitación.

Otro de los factores que operan promoviendo el *insight* representacional es la experiencia que el niño tiene con símbolos. Al hablar de *experiencia simbólica* nos referimos tanto a la experiencia con símbolos en general, ligada a la edad, como a la experiencia específica previa con símbolos similares en contextos particulares.

Sin duda, la edad influye en el progreso evolutivo de los niños, incluyendo las habilidades verbales, la flexibilidad cognitiva y el control ejecutivo sobre la conducta. No obstante, también es posible pensar que la experiencia con símbolos que los niños adquieren con la edad puede tener un impacto en la adquisición de los sistemas externos de representación. La cantidad y calidad de experiencias en actividades simbólicas tan comunes en la vida de los niños —el juego de ficción, la interacción con libros y revistas con figuras, la exposición a la televisión o a los medios escritos— ejercerían una influencia relevante en el desarrollo de la comprensión de un objeto simbólico.

El efecto de la experiencia simbólica específica ha sido claramente establecido en una serie de estudios de transferencia. En estos estudios, un grupo de niños resuelve primero una tarea en la cual normalmente a esta edad son exitosos. Uno o dos días después se les administra una prueba más compleja, cuya resolución requiere la detección de una relación simbólica menos obvia. Esta tarea más difícil es resuelta ambos días por un grupo con-



Antonio Jiménez Alonso, Barcelona [http://www.ssc.hu]

tol. Este tipo de diseño experimental permite comprobar si los niños son capaces de mantener y transferir el *insight* representacional alcanzado en la tarea más sencilla a una más difícil, que en principio, por sí solos, no logran resolver.

Se observaron efectos de transferencia a distintas edades (tres y dos años y seis meses), entre tareas con maquetas de diferentes niveles de similitud perceptual y transferencia entre diversas clases de objetos simbólicos in-

cluyendo fotografías, maquetas, mapas e imágenes de video (DeLoache, 1991; Marzolf y DeLoache, 1994). En uno de estos estudios, por ejemplo, la experiencia previa en una tarea con una maqueta similar en escala al espacio que representa (1:2) permite que los niños de dos años y seis meses tengan posteriormente éxito en la prueba más difícil, con espacios mayores no similares en escala (1:7) (Marzolf y DeLoache, 1994). A la misma edad, los niños demostraron también ser capaces de resolver la prueba con maqueta y escala no similar gracias a la experiencia previa en una tarea de búsqueda con fotografías (DeLoache, 1991).

Finalmente, la *instrucción* definida como la cantidad y el tipo de información que se brinda al niño acerca de la correspondencia entre un símbolo y su referente facilita y promueve la comprensión de los objetos simbólicos.

Aunque DeLoache y cols. estudiaron extensivamente el desarrollo de la comprensión infantil de objetos simbólicos, la contribución que la instrucción del adulto hace a este proceso evolutivo es todavía, en gran medida, desconocida. Es precisamente en este aspecto en el que los trabajos de Peralta y cols. se han centrado en los últimos años (Peralta y Salsa, 2003, 2004; Salsa y Peralta, 2007; Peralta y Maita, 2007). En estos estudios, el papel de la instrucción del adulto se examinó variando la cantidad y tipo de información suministrada a los niños en tareas de búsqueda con maquetas y fotografías.

La instrucción no es un simple proceso de transmisión de información del adulto al niño, sino que supone una transformación o reconstrucción del conocimiento del niño en un contexto de aprendizaje (Lawrence y Valsiner, 1993). Por consiguiente, para investigar el impacto de este factor es indispensable identificar cuándo la comprensión de una herramienta simbólica puede experimentar un proceso de cambio y, por lo tanto, ser sensible a la intervención del adulto. Es por este motivo que la mayor parte de nuestras investigaciones sobre el desarrollo de la comprensión simbólica de las maquetas y fotografías se centra especialmente en niños de dos años y seis meses de edad.

En cuanto a los estudios con maquetas, el grado de similitud física se mantuvo constante; se utilizaron dos espacios altamente similares de escala pequeña (1:2) con el fin de facilitar la tarea y estudiar así la detección de

esta relación simbólica en niños menores de tres años. Los resultados de estos estudios muestran que, si bien son necesarios espacios pequeños y un nivel alto de iconicismo para que los niños de dos años y seis meses resuelvan la tarea, esta simplificación de la prueba no es suficiente: las limitaciones simbólicas de los niños más pequeños necesitan ser compensadas con instrucciones explícitas y detalladas. Se analizó también en detalle el tipo de información que promueve el acceso a la comprensión simbólica. Se encontró que los niños de dos años y seis meses precisan que el adulto señale, antes de iniciar cada búsqueda del juguete en la habitación, el paralelismo de los acontecimientos que tienen lugar en ambos espacios; esto es, que los juguetes están escondidos en los mismos lugares. Parecería ser que en los niños muy pequeños interfiere en el logro del *insight* representacional una dificultad para codificar y retener información sobre la relación entre los espacios; el efecto central de la instrucción sería entonces ayudar a los niños a mantener activa la representación mental de la relación maqueta-referente.

También se investigó si la experiencia específica previa con instrucciones completas tendría efectos de aprendizaje y transferencia en la ejecución posterior de los niños de dos años y seis meses en la misma tarea simbólica, pero sin instrucción. Los resultados obtenidos revelan que el *insight* representacional alcanzado con la instrucción explícita del adulto se mantiene y transfiere a una tarea que los niños deben resolver por sí solos y que inicialmente está más allá de la competencia simbólica independiente de estos niños. Esta evidencia de transferencia es especialmente importante en tanto que refleja, por primera vez en el marco del modelo teórico aquí discutido, la interacción entre instrucción y experiencia específica previa en el desarrollo de la comprensión y del uso de un objeto simbólico.

Con respecto a los orígenes de la comprensión de fotografías, nuestras investigaciones demostraron claramente la influencia de la instrucción. Si bien diversos estudios muestran que a partir de los 2 años y 6 meses los niños comprenden y utilizan la función representativa de una foto en diferentes situaciones de resolución de problemas (DeLoache y Burns, 1994; Harris, Kavanaugh y Dowson, 1997), los resultados de nuestros estudios revelan que estos niños pueden enfrentar serias dificultades a la hora de usar sim-

bólicamente una fotografía sin la guía de un adulto. Para resolver la tarea de búsqueda, los niños precisan instrucciones explícitas: específicamente que se les señale que la fotografía muestra el lugar donde el juguete está escondido. Sin esta información, y a pesar que las fotos sean altamente icónicas y representen objetos familiares, los niños no son capaces de construir a partir del símbolo una representación mental de su referente que les permita inferir la ubicación del juguete en la habitación. El apoyo instruccional permite a los niños usar una representación bidimensional como fuente de conocimiento acerca de la realidad.

Lograr una comprensión de la función representativa de las fotos es indudablemente un proceso lento en el desarrollo que involucra mucho más que reconocer su naturaleza dual. Del mismo modo que para el desarrollo de la comprensión de objetos tridimensionales como las maquetas, el *insight* representacional alcanzado a los dos años y seis meses en la comprensión simbólica de fotografías es tan frágil que los niños son en extremo sensibles a la instrucción del adulto.

El caso de los mapas

Las investigaciones sobre los inicios del desarrollo de la comprensión de representaciones bidimensionales menos icónicas que las fotografías, como los mapas, son sumamente escasas. Los estudios sobre comprensión de mapas se realizaron fundamentalmente con niños de edad escolar (e.g. Liben, 1999; Liben y Downs, 1992; Uttal, 2000).

Si bien los mapas son representaciones bidimensionales, a la vez presentan una menor similitud en relación con sus referentes que las fotografías y los dibujos, por ejemplo. En este sentido, sería interesante explorar cómo influye el hecho de que los mapas sean objetos bidimensionales y, por ende, más fáciles de comprender por los pequeños, con la dificultad que presentan en tanto representaciones con bajo nivel de iconicismo.

Las escasas investigaciones sobre la comprensión infantil de mapas han revelado que a la temprana edad de tres años, los niños comienzan a apre-

ciar algunos aspectos de la correspondencia básica entre los mapas y los espacios que los mismos representan. En uno de estos estudios, Marzolf y DeLoache (1994) examinaron el uso de un mapa por parte de niños de dos años y seis meses utilizando una versión de la prueba de búsqueda (DeLoache, 1987). Este estudio demostró que los niños fueron capaces de transferir lo aprendido en una prueba en la que se utilizaba una maqueta para transmitir la información acerca de dónde se encontraba el juguete escondido, a una prueba análoga en la cual la información se suministraba por medio de un mapa sencillo de la habitación. El mapa consistía en una vista aérea de la habitación (podría ser equiparado a una especie de plano). Los objetos representados, además de compartir la misma forma y disposición espacial que sus contrapartidas reales, tenían el mismo color.

En una investigación pionera en el estudio de mapas, Bluestein y Acredolo (1979) demostraron que a los cuatro años —a diferencia de a los tres— los niños lograron completar una tarea de búsqueda usando un mapa simple que representaba una habitación desde una perspectiva angular, cuyas figuras tenían el mismo color que los objetos reales. La diferencia principal entre una prueba y la otra, y que podría dar cuenta de los resultados, radica en los escondites empleados en cada caso. Mientras que en el estudio de Marzolf y DeLoache (1994) los objetos que servían como escondites eran claramente diferenciables tanto en la habitación como en el mapa (cajonera, canasta, etc.); los escondites utilizados por Bluestein y Acredolo (1979) eran cajas de color verde idénticas unas a las otras, de forma que una figura verde en el mapa correspondía perceptualmente a cualquiera de las cuatro cajas verdes de la habitación. Para resolver la tarea, el niño debía utilizar información relacional, es decir, el escondite correcto sólo podía ser diferenciado sobre la base de su posición espacial. Este hecho posiblemente complejizó la tarea para los pequeños de tres años.

Para poder emplear un mapa en forma efectiva se requiere establecer conexiones (mapeos) entre el conjunto de localizaciones en el mapa y en el espacio correspondiente. Estos mapeos se pueden realizar con el uso de correspondencias objeto-objeto superficiales y correspondencias espaciales más profundas (Uttal, 2001).

La correspondencia objeto-objeto involucra una relación uno a uno entre una única localización en el mapa y la correspondiente localización en el espacio representado (Blades y Cook, 1994; Liben, 1999; Loewenstein y Gentner, 2001). Las correspondencias espaciales, por su parte, involucran mapeos que tienen en cuenta la posición espacial de los ítems. Razonar acerca de estas últimas relaciones resulta ser una tarea muy difícil para los niños pequeños, quienes interpretan las relaciones principalmente sobre la base de la similitud física o perceptual entre dos objetos o conjuntos de conocimientos (Uttal, 2001).

Esta idea tiene su correlato en una reciente línea de investigación sobre razonamiento por analogía (Gentner y Markman, 1997; Gentner y Namy, 1999; Loewenstein y Gentner, 2001; Namy y Gentner, 2002, etc.) Si bien tanto las similitudes entre objetos como las relacionales pueden promover el mapeo —es decir, potencialmente los pequeños podrían emplear ambos tipos de similitudes—, existe evidencia de que confían primariamente en las similitudes objetales (Baldes y Cooke, 1994; Marzolf y DeLoahe, 1994, etc.). Una vía de acceso a la comprensión temprana de mapas estaría dada por la apreciación de similitudes entre el símbolo y su referente. La similitud invitaría a la comparación, y esta última conduciría a la apreciación de la estructura relacional común.

Como subrayamos anteriormente, otra importante vía de acceso al *insight* simbólico está dada por la instrucción del adulto. En un estudio sobre la comprensión temprana de mapas (Peralta y Maita, 2007) se indicó a los niños, en un mapa simple, el lugar donde fue escondido un juguete en una habitación, proporcionándoles información explícita acerca de la relación símbolo-referente. La instrucción es explícita en el sentido de que no sólo se provee información completa y detallada acerca de la relación simbólica mapa-habitación al comienzo de la prueba, sino que cuando el niño falla en la primera de las seis subpruebas que se le presentan, se le enseña explícitamente cómo utilizar el mapa para resolver la tarea. Mientras que a los dos años y seis meses los niños no lograron comprender que el mapa y la habitación están relacionados, a los tres años, en su mayoría, los niños lograron aprender la relación simbólica mapa-habitación a partir de la ins-

trucción explícita brindada por el adulto y utilizarla para resolver el problema: encontrar el juguete en la habitación. Es decir, a los tres años de edad los niños se hallarían en un periodo crítico para la enseñanza de la función representacional de un mapa, en el cual son sensibles a la información que le proporciona el adulto sobre dicha relación. Se encontró también que, recién a partir de los cuatro años, los niños fueron capaces de resolver esta tarea por sí mismos, sin la instrucción del adulto.

Consideraciones finales

Comprender la naturaleza representacional de objetos simbólicos bidimensionales y tridimensionales constituye un verdadero desafío cognitivo para los niños pequeños. Los resultados de las investigaciones sobre comprensión y uso de representaciones externas por parte de niños pequeños presentadas en este artículo muestran los procesos evolutivos y las dificultades que los niños pequeños manifiestan a la hora de interpretar y utilizar objetos simbólicos.

Estas dificultades se relacionan, en principio, con una ausencia general de flexibilidad. En un punto del desarrollo, los niños pequeños son capaces de comprender una entidad sólo en términos de su realidad física y no como representación de otra cosa; es decir, no son capaces de detectar la naturaleza dual del objeto simbólico. Para comprender un objeto simbólico es necesario cierto nivel de flexibilidad cognitiva que permita a los niños mantener dos representaciones mentales activas al mismo tiempo y establecer relaciones entre una y otra.

También se ha observado que el proceso de comprensión de la función representacional de estos objetos no depende sólo de factores madurativos ligados a la edad del niño, sino que el andamiaje que proporciona el adulto bajo la forma de instrucción es crucial en algunos puntos del desarrollo.

La instrucción del adulto puede facilitar y promover el *insight* simbólico al poner en funcionamiento una serie de procesos que no podrían ser activados fuera de un contexto de aprendizaje. En este sentido, la instrucción de-

be ser entendida como la mediación social y semiótica que permite al niño detectar una relación simbólica. En el marco de los estudios presentados, la instrucción se transforma en un proceso de tutoría dentro de lo que Vygotsky (1978) denominó zona de desarrollo potencial, ya que la información, guías y apoyos que brinda un tutor pueden desencadenar procesos cognitivos en determinados momentos del desarrollo.

Por último, los resultados de estas investigaciones permiten a su vez afirmar que existen períodos sensibles o críticos en el desarrollo en los cuales los niños serían sensibles a la intervención que proporciona el adulto, siendo posible en esos casos el aprendizaje de la función representacional de un objeto simbólico dado.

REFERENCIAS

- Blades, M. y Cook, Z. (1994). "Young children's ability to understand a model as a spatial representation", *Journal of Genetic Psychology*, núm. 155, pp. 201-218.
- Bluestein, N. y Acredolo, L. (1979). "Developmental changes in map-reading skills", *Child Development*, núm. 50, pp. 691-697.
- DeLoache, J. S. (1987). "Rapid change in the symbolic functioning of very young children", *Science*, núm. 238, pp. 1556-1557.
- (1989). "Young children's understanding of the correspondence between a scale model and a larger space", *Cognitive Development*, núm. 62, pp. 121-129.
- (1991). "Symbolic functioning in young children: Understanding pictures and models", *Child Development*, núm. 62, pp. 736-752.
- (1995). "Early understanding and use of symbols. Current directions", *Psychological Science*, núm. 4, pp. 109-113.
- (2002). "Early development of the understanding and use of symbolic artifacts", en U. Goswami (ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, Blackwell, Oxford, pp. 206-226
- , Kolstad, D. V., y Anderson, K. (1991). "Physical similarity and young children's understanding of scale models", *Child Development*, núm. 62, pp. 111-126.
- y Marzolf, D. P. (1992). "When a picture is not worth a thousand words: young children's understanding of pictures and models", *Cognitive Development*, núm. 7, pp. 317-329.

- y Burns, N. M. (1994). "Early understanding of the representational function of pictures", *Cognition*, núm. 52, pp. 83-110.
- Gentner, D. (1989). "Mechanisms of analogical learning", en S. Vosniadu y A. Ortony (eds.), *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge University Press, Londres, pp. 199-241.
- y Markman, A. B. (1997). "Structure mapping in analogy and similarity", *American Psychologist*, núm. 52, pp. 45-56.
- y Namy, L. L. (1999). "Comparison in the development of categories", *Cognitive Development*, núm. 14, pp. 487-513.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D. y Dowson, L. (1997). "The depiction of imaginary transformations: Early comprehension of a symbolic function", *Cognitive Development*, núm. 12, pp. 1-19.
- Lawrence, J. y Valsiner, J. (1993). "Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation", *Human Development*, núm. 36, pp. 150-167.
- Liben, L. S. (1999). "Developing an understanding of external spatial representations", en I. Sigel (ed.), *Development of mental representation. Theories and applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey, pp. 297-321.
- y Downs, R. (1992). "Developing an understanding of graphic representations in children and adults. The case of GEO graphics", *Cognitive Development*, núm. 7, pp. 331-349.
- Loewenstein, J. y Gentner, D. (2001). "Spatial mapping in preschoolers: close comparisons facilitate far mappings", *Journal of Cognition and Development*, núm. 2, pp. 189-219.
- Marzolf, D. P. y DeLoache, J. S. (1994). "Transfer in young children's understanding of spatial representations", *Child Development*, núm. 64, pp. 1-15.
- Namy, L. L. y Gentner, D. (2002). "Making a silk purse out of two sow's ears: young children's use of comparison in category learning", *Journal of Experimental Psychology*, núm. 131, pp. 5-15.
- Peralta, O. A. y DeLoache, J. S. (2004). "La comprensión y el uso de fotografías como representaciones simbólicas por parte de niños pequeños", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27, núm. 1, pp. 3-17.
- Peralta, O. A. y Maita, M. R. (2007). *Teaching very young children the symbolic function of a map*, poster presentado en la segunda reunión bianual de la Society for Research and Child Development, Boston.
- Peralta, O. A. y Salsa, A. M. (2003). "Instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation", *Cognitive Development*, vol. 18, núm. 2, pp. 269-284.

- (2004). “Desarrollo temprano de la comprensión de objetos simbólicos: el papel de la instrucción”, *Cognitiva*, vol. 16, núm. 1, pp. 57-71.
- Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2007). “Routes to symbolization: intentionality and correspondence in early understanding of pictures”, *Journal of Cognition and Development*, vol. 8, núm. 1, pp. 79-92.
- Troseth, G. L. y DeLoache, J. S. (1998). “The medium can obscure the message: young children’s understanding of video”, *Child Development*, núm. 69, pp. 950-965.
- Uttal, D. (2000). “Seing the big picture: map use and the development of spatial cognition”, *Developmental Science*, vol. 3, núm. 3, pp. 247-286.
- ; Gregg, V. H.; Tan, L. S.; Chamberling, M. H. y Sines, A. (2001). “Connecting the dots: children use of a systematic figure to facilitate mapping and search”, *Developmental Psychology*, vol. 37, núm. 3, pp. 338-350.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge University Press, Cambridge.

Variables psicológicas asociadas al estatus hipertensivo*

María Eugenia Battaglia,
Lilia Mabel Labiano, Claudia Brusasca

Resumen

Se evaluó la presión arterial de 228 sujetos según la clasificación internacional del VII Informe de la Comisión Nacional Conjunta para la Prevención, Detección, Evaluación y Tratamiento de la Hipertensión Arterial, en condiciones no clínicas. Se constituyeron tres grupos: 1) hipertensos con conocimiento de su estatus hipertensivo; 2) hipertensos sin conocimiento, y 3) normotensos. Se tomaron como

Abstract

Blood pressure of 228 subjects in no clinical situations was evaluated according to the International Classification of VII Report. Three groups were made up: 1) hypertensive individuals conscious of their hypertensive status, 2) hypertensives unconscious of their condition, 3) normotensives. Seven blood pressure measurements were registered, at least (two, in laboral

LIC. MARÍA EUGENIA BATTAGLIA: Escuela Especial núm. 11 "El Portal" de Chos Malal, Neuquén, Argentina. [maige2@hotmail.com].

DRA. LILIA MABEL LABIANO: Cátedra de Psicología para los Profesorados en Biología y Química, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. [mlabiano@unsl.edu.ar]

LIC. CLAUDIA BRUSASCA: Cátedra de Neurofisiología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis, Argentina. [brusasca@unsl.edu.ar]

* Este trabajo fue realizado en la Universidad Nacional de San Luis, en el marco del Proyecto núm. 4-2-9601, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, Argentina.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre de 2007, pp. 181-196.
Fecha de recepción: 18 de agosto de 2006 | fecha de aceptación: 15 de junio de 2007.

mínimo siete medidas de presión arterial (dos en contexto laboral y cinco en contextos no laborales). Se controló rigurosamente el procedimiento de las mediciones. En cada uno de los grupos se analizaron las variables ansiedad, cólera y defensividad. Aunque no se observaron diferencias significativas en lo que respecta a diferenciar estas variables psicológicas en relación con el conocimiento *versus* el desconocimiento del estatus hipertensivo, los resultados encontrados tienden a coincidir con los obtenidos por otros investigadores en lo que respecta a la cólera inhibida, ansiedad y condiciones hipertensivas. No se observó mayor defensividad en los individuos hipertensos que en los del grupo control.

PALABRAS CLAVE

variables psicológicas, hipertensión arterial, conocimiento y desconocimiento del estatus hipertensivo

contexts; five, in no laboral contexts). The measurements were rigorously controlled. In each group, the psychological variables anxiety, anger and defensiveness were analyzed. No significant differences in relation to these psychological variables, was observed in hypertensive individuals (with known or unknown hypertensive status). The results tended to be convergent with other authors in the inhibited anger and state anxiety in hypertensive groups. A greater defensiveness in hypertensive subjects versus normotensive individuals was not observed.

KEY WORDS

psychological variables, hypertension, unconsciousness and consciousness of status hypertensive

Introducción

A partir de la década de 1970 comienzan a elaborarse las bases teóricas para explicar el desarrollo y la cronificación de la hipertensión arterial (HA). Esta alteración supone un interjuego de factores biopsicosocioambientales y, desde un punto de vista psicológico, factores subjetivos emocionales y de estrés, habitualmente presentes en el incremento de la presión sanguínea, la cual es el resultado final de una multiplicidad de factores genéticos y ambientales.

En los modelos explicativos actuales de las alteraciones fisiológicas se integran diferentes aspectos cognitivo-conductuales. Se entiende que en esta alteración específica están implicadas conductas habituales de la persona (su estilo de vida) y el manejo específico que ella hace para enfrentar las demandas tanto de su medio externo como interno. La presión arterial (PA) como mecanismo biológico está condicionada por una vulnerabilidad biológica heredada, así como por aprendizajes, estilos de conducta y requerimientos situacionales específicos. Esta alteración consiste en una elevación crónica de la presión de la sangre en las arterias, que se refleja en la presión sistólica (mayor o igual a 120 mmHg) y en la presión diastólica (mayor o igual a 80 mmHg), o bien, en ambas (JNC, 2003).

La HA es una importante alteración fisiológica que afecta a un gran número de personas en los países occidentales. Se refiere a las elevaciones de la presión arterial que se mantienen en forma persistente por encima de los límites considerados normales. Muchos de los que la padecen no son conscientes de su condición, ya que, por lo general, pasa desapercibida debido a que se desarrolla sin síntomas. Los valores de la HA se incrementan a medida que avanza la edad. Esta alteración no se asocia a ninguna manifestación clínica hasta que se establecen los daños en los órganos blandos. Al menos un tercio de los hipertensos no sabe que lo es. Se calcula que la mitad de éstos no recibe tratamiento y sólo la cuarta parte tiene su PA aceptablemente controlada. Esta condición entraña un riesgo sustancial de enfermedad cardiovascular.

Tal como ocurre en el resto de las provincias, las enfermedades cardiovasculares son la primera causa de muerte de la provincia de San Luis (Argentina), responsables de aproximadamente 30% de la mortalidad (OPS, 2001). En 90% de los casos, la etiología de la presión sanguínea alta es usualmente desconocida, por lo que se la denomina HA primaria, esencial o idiopática (HAE).

En el caso de la HAE existen datos suficientes para afirmar que los factores psicológicos desempeñan un papel decisivo en su desarrollo, ya sea por medio de comportamientos inadecuados, o bien a través de los efectos relacionados con el estrés sobre el sistema cardiovascular. Así, variables indi-

viduales de predisposición y estilos de afrontamiento inadecuados ante situaciones particulares pueden actuar sinérgicamente desencadenando y/o manteniendo la alteración. Rutledge y Hogan (2002), en una revisión crítica de estudios longitudinales cuantitativos, evaluaron asociaciones entre factores psicológicos (ansiedad, cólera, depresión) y desarrollo de hipertensión. Los autores concluyeron que hay un moderado apoyo para los factores psicológicos como predictores de HA. Las tres variables mencionadas fueron estadística y clínicamente relevantes.

El concepto de *personalidad hipertensiva* es una hipótesis controvertida en medicina psicosomática. Supone una importante relación entre ciertos rasgos psicológicos y la probabilidad de desarrollar presión sanguínea alta.

Engel (1998) realizó una revisión durante casi seis décadas de trabajos sobre HA, señalando que, tradicionalmente, se ha reconocido el papel que desempeñan los estímulos afectivos y los estados emocionales.

Son numerosas las investigaciones que establecen una relación estrecha entre emociones negativas (cólera, ansiedad, depresión), defensividad y HAE, pero los resultados aún no han sido concluyentes. Dimsdale y cols. (1986), Schneider y cols. (1986), y Sharma, Krishna y Spielberger (1996) aportaron evidencias de la asociación entre la afectividad negativa y la HAE. Jorgensen y cols. (1996) han señalado que en los hipertensos se da una mayor emocionalidad negativa y defensividad, y menor expresión del afecto. Vögele y Steptoe (1992) señalan mayores niveles de cólera contenida o encubierta. En varios trabajos se observó que los sujetos con conocimiento de su diagnóstico de HA informan significativamente más síntomas físicos y problemas psicológicos que los normotensivos (Nyklícek y cols., 1998).

Goldstein y Shapiro (2000) encuentran que la combinación de determinados rasgos de personalidad con una historia familiar de hipertensión (ambos padres hipertensivos) está asociada a valores elevados en la presión arterial ambulatoria. Rasgos de personalidad como alta hostilidad, alta defensividad, baja cólera expresada o alta ansiedad, combinados con una historia familiar de hipertensión, incrementarían el riesgo de hipertensión.

El nivel de reactividad cardiovascular se ha considerado un factor facilitador de la condición hipertensiva. La combinación de factores de riesgo

constitucionales y psicológicos en la determinación de la reactividad cardiovascular con relación al estrés mental sería superior a la consideración del efecto de cada uno de los factores por separado (Vögele, 2002).

Se ha señalado que el hipertenso es un sujeto que inhibe y controla constantemente sus reacciones emocionales. Esta inhibición consciente y voluntaria de la tensión emocional determinaría una activación cada vez más permanente de los mecanismos psicofisiológicos responsables del aumento de la tensión. Distintos estudios han encontrado que la ira inhibida o reprimida está positivamente correlacionada con HA, particularmente bajo condiciones de estrés. La no expresión de la hostilidad y la cólera llevaría a una mayor reactividad cardiovascular (Lawler y cols., 1998; Demaree y Harrison, 1997). Johnson y Spielberger (1992) describieron al individuo hipertenso como una persona pasiva, sumisa, no asertiva e inclinada a suprimir su cólera y hostilidad. Sommers-Flanagan y Greenberg (1989) y Jern (1986) confirman esta asociación inversa entre HA y baja expresividad de la cólera. No obstante, hay trabajos como el Framingham Heart Study (Haynes, Feinleib y Kannel, 1980) que no apoyan esta asociación, y manifiestan que la cólera expresada y altos niveles de características coléricas han sido relacionados con PA alta. Individuos con altos niveles de expresión de hostilidad o potencial de hostilidad, bajo condiciones estresantes, presentan respuestas exageradas de presión sanguínea. La expresión de la ira ha sido asociada con el incremento en el riesgo de enfermedad coronaria mortal.

A raíz de los estudios sobre personalidad tipo A se ha señalado la importancia de los componentes de ira-hostilidad como predictores de enfermedad coronaria, lo que ha motivado el interés en medir la cólera para observar si esta emoción actúa como un factor de riesgo independiente del patrón comportamental tipo A. Este patrón de comportamientos, globalmente considerado, no estaría correlacionado con HA, aunque sí el componente de hostilidad cínica (Pickering, 2000).

Existen datos que muestran que la cólera es característica de los sujetos hipertensivos (Dimsdale y cols., 1986; Goldstein y cols., 1988; Johnson y Spielberger, 1992; Everson y cols., 1998). Cólera, hostilidad y agresión se han considerado por mucho tiempo como factores importantes en los pro-

blemas cardiovasculares (Diamond, 1982; Friedman Rosenman, 1974; Matthews y cols., 1977). Fredickson y cols. (2000) observaron que individuos hostiles exhibieron mayor reactividad sistólica y diastólica, así como mayor presión arterial diastólica sostenida durante el recuerdo de un episodio colérico autoseleccionado. Larkin y Zayfert (2004) encontraron que los hipertensos esenciales presentaban déficit en habilidades sociales específicas, observándose que, en situaciones de confrontación, fueron menos asertivos que los individuos normotensos del grupo control.

Una relación positiva entre ansiedad e hipertensión ha sido reportada por distintos autores (Johnson, 1984; Schneider y cols., 1986; Sharma y cols., 1996). Wei y Wang (2006) encontraron que 12% de los individuos hipertensos presentaban síntomas de ansiedad. El sexo femenino, la duración de la HA y la historia de hospitalización estuvieron asociados a la severidad de los síntomas de ansiedad. La efectividad de los tratamientos antiansiolíticos en la HAE demuestra la importancia que tiene esta variable psicológica en los hipertensos severos (Grossman y cols., 2005).

La defensividad se ha definido como un estilo de afrontamiento caracterizado por una orientación sesgada en el tratamiento de la información, en el entendido de que es habitual que el individuo defensivo distorsione o niegue sus estados emocionales negativos, por ejemplo, minimizando la situación de distrés. Es evidente que la negación de la ira y la hostilidad que ocurre en individuos altamente defensivos puede relacionarse con el concepto de inexpressión o inhibición de la ira/hostilidad, lo cual ha sido presentad como un factor de riesgo para la HA y procesos de enfermedad cardiovascular (Jamner y cols., 1991). En el estilo de afrontamiento represivo se activan mecanismos de defensa consistentes en el autoengaño y en engañar a los demás, de forma tal que se suprimen o niegan emociones negativas (Weinberger, 1990).

Mann y James (1998) informaron que la defensividad estaría más estrechamente asociada a la HAE que la cólera o la ansiedad. Rutledge y Linden (2000) en un seguimiento a los tres años, comprobaron que la defensividad estaba relacionada a un mayor riesgo de HA, confirmando la relevancia clínica entre características de personalidad y PA.

El objetivo general del presente trabajo fue esclarecer variables psicológicas de índole emocional asociadas a la condición de hipertensión arterial esencial en individuos con conciencia de su condición de hipertensivos y en individuos sin conciencia de este estado. Se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar valores de ira como rasgo y estado, manifiesta y encubierta en individuos hipertensos esenciales con diagnóstico médico confirmado e individuos hipertensos sin conocimiento de su condición hipertensiva.
2. Explorar valores de ansiedad como rasgo y estado en individuos hipertensos esenciales con diagnóstico médico confirmado e individuos hipertensos sin conocimiento de su condición hipertensiva.
3. Analizar valores de defensividad en las condiciones de HA con conocimiento *versus* desconocimiento de tal condición.

Se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Los sujetos hipertensos tendrían valores más elevados de cólera rasgo-estado, cólera manifiesta y encubierta que los normotensos.
2. Los sujetos hipertensos manifestarían valores más elevados de ansiedad rasgo-estado que los normotensos.
3. Los sujetos hipertensos sin conocimiento de su condición obtendrían valores más elevados en la escala de defensividad que los sujetos hipertensos con conocimiento de su estatus hipertensivo.
4. Los individuos hipertensos (con y sin conocimiento de su hipertensión) obtendrían valores de defensividad más elevados que los normotensivos.

Metodología

SUJETOS

De la muestra total de 228 sujetos, se seleccionaron 72 individuos hipertensos de ambos sexos.

Se compararon los siguientes grupos:

- *Normotensos*. 35 sujetos (16 mujeres y 19 hombres) con una edad media de 36.16 (DE = 6.16; con valores extremos entre 31 y 50 años). Del total de individuos, 23 informaron tener antecedentes familiares de hipertensión.
- *Hipertensos esenciales leves con diagnóstico*. 35 sujetos (17 mujeres y 18 hombres) con una edad media de 45.26 (DE = 8.06; con valores extremos entre 31 y 55 años). 26 individuos del grupo total informaron tener antecedentes familiares de hipertensión.
- *Hipertensos esenciales leves sin diagnóstico*. 37 sujetos (15 mujeres y 22 hombres) con una edad media de 43.00 (DE = 8.62; con valores extremos entre 29 y 55 años). 20 sujetos informaron tener antecedentes familiares de hipertensión.

El test de Tukey indicó que las muestras de hipertensos eran homogéneas.

Todos los participantes de las muestras eran de un nivel socioeconómico medio (empleados públicos administrativos o docentes). Se tomaron como referencia las normas internacionales del VII Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure (JNC, 2003), según las cuales, para mayores de 18 años, los valores de pre-hipertensión oscilan entre 120-139 mmHg y 80-89 mmHg. La categoría de hipertensos se divide en dos estadios a partir de 140 mmHg y 90 mmHg para la presión sistólica y diastólica, respectivamente.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos a la totalidad de las muestras:

- Cuestionario de cólera rasgo-estado (STAXI) de Spielberger (1988).
- Cuestionario de ansiedad rasgo-estado (IDARE) de Spielberger y cols. (1976).

- Escala de discapacidad social (Marlowe y Crowne, 1960).
- Cuestionario de antecedentes familiares sobre hipertensión elaborado *ad-hoc* destinado a indagar antecedentes hipertensivos y si el participante conocía o no su estado de HA.
- Esfigmomanómetro aneróide AMC. Aparato manual, usado habitualmente en contexto clínico.

Procedimiento

Se evaluó la presión arterial sistólica y diastólica a más de 228 individuos de ambos sexos. Se les solicitó a los sujetos que 30 minutos antes del control evitaran el consumo de café, alcohol, y cigarrillos. Los dos primeros registros se obtuvieron en el lugar de trabajo; posteriormente se realizaron cinco controles más en contextos extralaborales. En las muestras de hipertensos se incluyeron los individuos que presentaron un valor de PA sistólica mayor o igual a 120 mmHg, PA diastólica mayor o igual a 80 mmHg, o bien, en ambas (JNC, 2003).

En la tabla 1 se presenta la clasificación de los valores de presión arterial sistólica y diastólica, establecidos por el VII Informe de la Comisión Nacional Conjunta para la Prevención, Detección, Evaluación y Tratamiento de la Hipertensión Arterial (2003).

Tabla 1. Valores de presión arterial sistólica y diastólica

<i>Estadios</i>	<i>Presión sistólica</i>	<i>Presión diastólica</i>
Normal	< 120	< 80
Pre-hipertensión	120-139	80-89
HIPERTENSIÓN		
Estadio 1	140-159	90-99
Estadio 2	>160	>100

FUENTE: VII Informe de la Comisión Nacional Conjunta para la Prevención, Detección, Evaluación y Tratamiento de la Hipertensión Arterial (2003).

Observando los valores obtenidos en tabla 2 para las variables de cólera, ansiedad y defensividad en cada grupo, no se encontraron diferencias significativas intergrupales.

Con respecto a la variable cólera, teniendo en cuenta las dimensiones de rasgo, estado, cólera inhibida y manifiesta, no se observan diferencias significativas en el grupo total de hipertensos con respecto al de normotensos.

Sin embargo, los hipertensos con y sin diagnóstico presentan, en estado y rasgo de cólera, mayor puntaje que el grupo de los individuos normotensos. De esta forma, los valores encontrados están orientados en un sentido convergente al que señalan diversos autores, aunque el resultado obtenido no es significativo.

En la variable cólera, la totalidad de los sujetos hipertensos (con y sin diagnóstico) también presentan mayores puntajes en cólera inhibida, en una

Tabla 2. Variables psicológicas en individuos hipertensos con y sin conocimiento de su estatus hipertensivo

	Grupo	H C/D (n = 35)	H S/D (n = 37)	NORM (n = 37)	ANOVA F
Cólera	Rasgo	50.66 (32.85)	52.57 (32.04)	43.51 (26.44)	.90
	Estado	68.23 (15.82)	74.24 (16.90)	67.54 (15.73)	1.91
	Manifiesta	41.60 (28.73)	44.22 (31.23)	46.19 (22.07)	.25
	Inhibida	63.14 (30.34)	69.49 (22.57)	62.22 (24.33)	.86
Ansiedad	Rasgo	39.20 (10.79)	40.35 (10.13)	39.20 (6.67)	.16
	Estado	35.11 (9.99)	36.49 (10.83)	34.24 (7.82)	.51
Defensividad		18.89 (6.00)	19.43 (4.75)	19.19 (4.77)	.10

ANOVA: gl = 106 intra; gl = 2 entre

dirección que coincide con los resultados obtenidos por diferentes investigadores (Johnson y Spielberger, 1992; Vögele y Steptoe, 1992; Goldstein y Shapiro, 2000), aunque, de nuevo, en esta dimensión no aparecen diferencias significativas (ANOVA).

La variable ansiedad-rasgo aparece en los hipertensos en general, con valores más altos en relación con los normotensos, y con una dirección convergente a la encontrada habitualmente en los estudios de este tipo, aunque la falta de significatividad en los valores no permite aceptar la hipótesis enunciada anteriormente.

En cuanto a la afectividad negativa (sentimientos de ansiedad, ira), los resultados observados en la muestra de sujetos no conscientes de su hipertensión no indican diferencias importantes en relación con los individuos que eran conscientes de su condición de hipertensos. Estos resultados no coinciden con lo observado por varios investigadores (Jorgensen y cols., 1986; Nyklícek y cols., 1998; Mena-Martín y cols., 2003).

Los valores similares de ansiedad y cólera (incluyendo cólera manifiesta y encubierta) en los individuos normotensivos *versus* hipertensos encontrados en este trabajo son convergentes con los obtenidos por Wall-Manning y cols. (1986), y Sparrow y cols. (1982).

El grupo total de hipertensos no manifestó mayor grado de defensividad que el grupo de los sujetos normales, a diferencia de lo encontrado por Rutledge y Linden (2000), y Mann y James (1998).

Contrario a lo esperado, en la variable defensividad, los valores de los individuos hipertensos aparecen más bajos que en los grupos de normotensos e hipotensos. La comparación intergrupar de los hipertensos indica que entre éstos no hay diferencias en relación con esta variable.

Conclusiones

Los resultados obtenidos no confirman mayores niveles de cólera, ansiedad y defensividad en los individuos hipertensos en relación con los normotensos. Tampoco se encontró una diferencia significativa en emocionalidad

negativa en relación con el conocimiento del estatus hipertensivo *versus* el desconocimiento del mismo. De la misma manera, Schmitz, Thefeld y Kruse (2006) no encontraron asociación entre conciencia de hipertensión y mayor afectividad negativa. La diferencia que observaron estos autores fue en relación con el tratamiento *versus* no tratamiento, con conciencia del estado hipertensivo. Los individuos con conciencia de su estado hipertensivo sin tratamiento presentaron mayores alteraciones psicológicas y de comportamiento que los hipertensos con tratamiento.

El efecto de “rotulamiento” (conciencia de HA) asociado al deterioro del estado subjetivo de salud no fue observado en estos sujetos, a diferencia de lo encontrado por Mena-Martín y cols. (2003).

Aunque los datos empíricos de los individuos hipertensos, en relación con rasgo y estado de cólera, con y sin conciencia de su estado hipertensivo, presentan mayores valores que los normotensos, las puntuaciones no alcanzan a ser significativas.

Los datos obtenidos no apoyan ninguna de las cuatro hipótesis enunciadas anteriormente, aunque las puntuaciones tienden a ser mayores en afectividad negativa (cólera-rasgo, cólera-estado y cólera inhibida, y ansiedad estado) en ambos grupos de hipertensos, en relación con los individuos normotensos.

Los datos de cólera inhibida se orientan en una dirección convergente a lo encontrado por Ohira y cols. (2002), al igual que los datos de ansiedad estado, con respecto a Kang (2005).

El tema de la medición (cómo y cuántas veces se mide la presión) para determinar si una persona puede ser rotulada como hipertensa o no es inherente a la problemática general de esta disfunción psicofisiológica. García-Vera y Sanz (1999) señalan que un procedimiento confiable consiste en medir la PA tres días consecutivos, tomándola en dos contextos diferentes, o bien, una sola medición cada dos días en tres contextos distintos. Cualquiera de estos procedimientos permitiría generalizar la PA a través de distintos contextos y en el tiempo. En el presente trabajo se tomaron como mínimo siete medidas de PA (dos en contexto laboral y cinco en contextos no laborales). Se puso especial atención en el procedimiento de las medicio-

nes, invirtiendo mucho tiempo en la conformación de las muestras, ya que se sabe que el procedimiento de medición aplicado puede constituir una importante fuente de error.

Podría incidir en los resultados logrados la ausencia de contraste entre los grupos (hipertensos *versus* normotensos), ya que la mayoría de los sujetos hipertensos eran leves, presentaban valores de un nivel I (JNC, 2003). Habría que considerar la posibilidad de que los resultados diferentes si los grupos de hipertensos *versus* normales fueran más contrastantes en sus valores de PA.

Las variables de edad y sexo, así como el tamaño reducido de las muestras podrían afectar los resultados, ya que faltaría representar en éstas la franja etárea, que va de los 18 a los 28 años, así como una mayor representación del sexo femenino en la constitución de las mismas.

Con el fin de aumentar la confiabilidad de las medidas obtenidas se sugiere la conveniencia de realizar entrevistas estructuradas para evaluar reacciones emocionales, en lugar de aplicar procedimientos autoadministrados. Los datos empíricos obtenidos se orientan a apoyar la idea de que la combinación de antecedentes familiares y ciertos rasgos de personalidad aumentarían la probabilidad de riesgo hipertensivo.

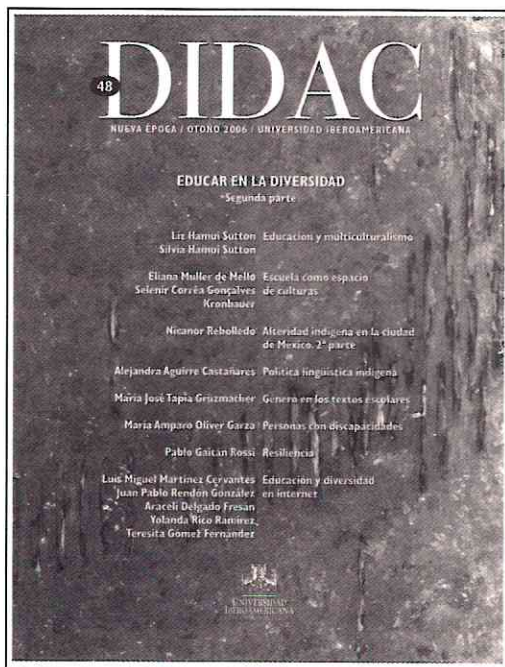
BIBLIOGRAFÍA

- Demaree, H. A., Harrison, D. W. (1997). "Physiological and neuropsychological correlates of hostility", *Neuropsychologia*, vol. 35, núm. 10, pp. 1405-1411.
- Diamond, E. L. (1982). "The role of anger and hostility in essential hypertension and coronary heart disease", *Psychological Bulletin*, núm. 92, pp. 410-433.
- Dimsdale, J. E., Pierce, C., Schoenfeld, D., Brown, A., Zusman, R. y Graham, R. (1986). "Suppressed anger and blood pressure. The effects of race, sex, social class, obesity, and age", *Psychosomatic Medicine*, núm. 48, pp. 430-436.
- Engel, B. T. (1993). "An historical and critical review of the articles on blood pressure published in psychosomatic medicine between 1939 and 1997", *Psychosomatic Medicine*, núm. 60, pp. 682-696.
- Everson, S. A., Golberg, D. E., Kaplan, G. A., Julkunen, J. y Salonen, J. T. (1998). "Anger expression and incident hypertension", *Psychosomatic Medicine*, vol. 60, núm. 6, pp. 730-735.

- Fredrickson, B., Maynard, K., Helms, J., Haney, T., Siegler, C. y Barefoot, C. (2000). "Hostility predicts magnitude and duration of blood pressure response to anger", *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 23, núm. 3, pp. 229-243.
- Friedman, M., Rosenman, R. H (1974). *Type A behavior and your heart*, Fawcett Publications, Greenwich.
- García Vera, M. P. y Sanz, J. (1999). "How many self-measured blood pressure readings are needed to estimate hypertensive patients' 'true' blood pressure?", *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 22, núm. 1, pp. 93-113.
- Goldstein, H. S., Edelberg, R., Meier, C. F. y Davis, L. (1988). "Relationship of resting blood pressure and heart rate to experienced anger and expressed anger", *Psychosomatic Medicine*, núm. 50, pp. 321-329.
- Goldstein, I. B. y Shapiro, D. (2000). "Ambulatory blood pressure in women: family history of hypertension and personality", *Psychology, Health and Medicine*, vol. 5, núm. 3, pp. 227-240.
- Grossman, E., Nadler, M., Sharabi, Y., Thaler, M., Shachar, A. y Shamiss, A. (2005). "Antianxiety treatment in patients with excessive hypertension", *American Journal of Hypertension*, vol. 18, núm. 9, pp. 1174-1177.
- Haynes, S. G., Feinleib, M. y Kannel, W. B. (1980). "The relationship of psychosocial factors to coronary heart disease", *American Journal of Epidemiology*, núm. 3, pp. 37-58.
- Jammer, L. D., Shapiro, D., Goldstein, I. B. y Hug, R. (1991). "Ambulatory blood pressure and heart rate in paramedics: effects of cynical hostility and defensiveness", *Psychosomatic Medicine*, núm. 53, pp. 393-406.
- Johnson, E. H. y Spielberger, C. D. (1992). "Assessment of the experience, expression, and control of anger in hypertension research", en E. H. Johnson, W. D. Gentry y S. Julius (eds.), *Personality, elevated blood pressure and essential hypertension*, Hemisphere Publishing Corporation, Washington, pp. 3-24.
- Johnson, E. H. (1984). "Anger and anxiety as determinants of elevated blood pressure in adolescents", tesis doctoral no publicada, University of South Florida, Tampa.
- Jorgensen, R. S., Johnson, B. T., Kolodziej, M.E. y Schreer, G. E. (1996). "Elevated blood pressure and personality: a meta-analytic review", *Psychological Bulletin*, vol. 120, núm. 2, pp. 293-320.
- Kang, W. E. (2005). "Association between middle-aged and elderly patients with essential hypertension for the first visit and the encountered life events in the two years before attack", *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, vol. 9, núm. 24, pp. 61-63.
- Larkin, K. T. y Zayfert, C. (2004). "Anger expression and essential hypertension: behavioral response to confrontation", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 56, núm. 1, pp. 113-118.

- Lawler, K. A., Kline, K., Seabrook, E., Krishnamoorthy, J., Anderson, S. F., Wilcox, Z. C., Craig, F., Adlin, R. y Thomas, S. (1998). "Family history of hypertension: a psychophysiology analysis", *International Journal of Psychophysiology*, núm. 28, pp. 207-222.
- Mann, S. J. y James, G. D. (1998). "Defensiveness and essential hypertension", *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 45, núm. 2, pp. 139-148.
- Marlowe, D. y Crowne, D. (1960). "A new scale of social desirability of psychopathology", *Journal of Consulting Psychology*, núm. 24, pp. 329-354.
- Matthews, K. A., Glass, D. C., Rosenman, R. H. y Bortner, R. W. (1977). "Competitive drive, pattern A and coronary heart disease: further analysis of some data from the Western Collaborative Group Study", *Journal of Chronic Diseases*, núm. 30, pp. 489-498.
- Mena-Martín, F. J., Arzua Mouronte, D., Martín-Escudero, J. C., Herreros-Fernández, V., Simal-Blanco, F. y Carretero-Ares, J. J. (2003). "Health related quality of life of subjects with known and unknown hypertension: results from the population-based Hortega study", *Journal of Hypertension*, vol. 21, núm. 7, pp. 1283-1289.
- Nyklíček, I., Vingerhoets, A. J., Van Heck, G. L. y Van Limpt, M. C. (1998). "Defensive coping in relation to causal blood pressure and self-reported daily hassles and life events", *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 21, núm. 2, pp. 145-161.
- Ohira, T., Iso, H., Tanigawa, T., Sankai, T., Imano, H., Kiyama, M., Sato, S., Naito, Y., Iida, M. y Shimamoto, T. (2002). "The relation of anger expression with blood pressure and hypertension in rural and urban Japanese communities", *Journal of Hypertension*, vol. 20, núm. 1, pp. 21-27.
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Perfil de salud de país. Datos actualizados (Health Profile of the country. Up to date)*, Argentina. [<http://www.paho.org/Spanish/SHA/prflARG.htm>].
- Pickering, T. G. (2000). *Buenas noticias sobre hipertensión arterial (Good news about high blood pressure)*, Granica, Barcelona.
- Rutledge, T. y Hogan, B. E. (2002). "A quantitative review of prospective evidence linking psychological factors with hypertension development", *Psychosomatic Medicine*, vol. 64, núm. 5, pp. 758-766.
- Rutledge, T. y Linden, W. (2000). "Defensiveness status predicts 3-year incidence of hypertension", *Journal of Hypertension*, vol. 18, núm. 2, pp. 153-1159.
- Schneider, R. H., Egan, B. M., Johnson, E. H., Brobny, H. y Julius, S. (1986). "Anger and anxiety in borderline hypertension", *Psychosomatic Medicine*, núm. 48, pp. 242-259.
- Schmitz, N., Thefeld, W. y Kruse, J. (2006). "Mental disorders and hypertension:

- factors associated with awareness and treatment of hypertension in the general population of Germany”, *Psychosomatic Medicine*, vol. 68, núm. 2, pp. 246-252.
- Sharma, S., Krishna, A. y Spielberger, C. D. (1996). “Anger and anxiety in hypertensive patients in India”, en C. D. Spielberger, I. G. Saranson (eds.), *Stress and emotion*, núm. 16, Taylor and Francis, Washington, pp. 262-267.
- Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure (JNC). Chobanian, A., Bakris, G., Black, H., Cushman, W., Green, L., Izzo, J., Jones, D., Materson, B., Oparil, S., Wright, J. y Rocella, E. (2003). *Hypertension*, vol. 42, núm. 6, pp. 1206-1252.
- Sommers-Flanagan, J. y Greenberg, R. P. (1989). “Psychosocial variables and hypertension. A new look an old controversy”, *Journal of Nervous and Mental Disease*, núm. 177, pp. 15-24.
- Sparrow, D., Garvey, A. J., Rosner, B. y Thomas, H. E. (1982). “Factors in predicting blood pressure change”, *Circulation*, núm. 65, pp. 789-794.
- Spielberger, C. D. (1988). *State-trait anger expression inventory. Revised research edition. Professional manual. Psychological assessment resources*, Odessa, Florida.
- Spielberger, C. D., Martínez-Urrutia, A., Gonzalez-Reigosa, F., Natalicio, L. y Díaz Guerrero, R. (1976). *Inventario de ansiedad rasgo-estado (IDARE) (Trait-State anxiety inventory)*, El Manual Moderno, México.
- Vögele, C. (2002). “Psychosomatic pathways to essential hypertension: the combined effect of anger and family history of cardiovascular disorders on cardiovascular reactivity”, *International Congress Series*, 1241, pp. 87-89.
- Vögele, C. y Steptoe, A. (1992). “Emotional coping and tonic blood pressure as determinants of cardiovascular responses to mental stress”, *Journal of Hypertension*, núm. 10, pp. 1079-1087.
- Wall-Manning, H. J., Knigh, R. G., Sppears, G. E. y Paulin, J. M. (1986). “The relationship between blood pressure and personality in a large uselected adult sample”, *Journal of Psychosomatic Research*, núm. 30, pp. 361-368.
- Wei, T. M. y Wang, L. (2006). “Anxiety symptoms in patients with hypertension: a community-based study”, *International Journal of Psychiatry in Medicine*, vol. 36, núm. 3, pp. 315-322.
- Weinberger, D. A. (1990). “The construct validity of the repressive coping style”, en J. L. Singer (ed.), *Repression and dissociation. Implication for personality theory, psychopathology and health*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 337-386.



Universidad Iberoamericana, A.C.

Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

**Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210**

**Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx**

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.
Cantera 251, col. Santa Úrsula Xitla, del. Tlalpan,
C.P. 14420, México, D.F.; tels.: 5487 1300 y
5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de APA al tratar su muestra, ya sea de seres humanos o de animales, o

que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación: páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145-190.

–Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

demós, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Holbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 284, pp. 309-342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIIIth century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

USO DE ABREVIATURAS:

Ibid.: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

² H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

³ *Ibid.*, p. 190.

Op. cit.: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

¹⁰ R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

supra: antes. Ejemplo: ¹⁰ Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

loc.cit.: lugar citado. Ejemplo: ¹⁰ R. Rorty, *loc. cit.*

id.: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: ⁵ F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103-118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación hace un tiraje de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. ■ Extranjeros: 45 dólares

Nombre _____

Calle y núm. _____

Colonia _____ C.P. _____

Ciudad _____

Estado _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____

Correo electrónico _____

Año al que suscribe _____

Orden de pago () Giro () Cheque personal ()
(nacional y extranjero) (nacional y extranjero) (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,
y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua
insurgentes sur 4135 y 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

CONTENIDO

PRESENTACIÓN. El arte, ¿talento y/o disciplina? | *Alma Dea Cerdá Michel*

DOSSIER

Sublimación, arte y educación en la obra de Freud | *Lourdes Palacios*

Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional | *Alejandra Ferreiro Pérez*

Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical | *Iris Xóchitl Galicia Moyeda*

RECREO

Disparates y comparaciones: la poética de los otros | *Eduardo Andión Gamboa*

De musas y sirenas. Apuntes sobre música y psicoanálisis | *Juan Manuel Rodríguez Penagos*

MISCELÁNEA

La psicoterapia en Argentina | *Horacio Daniel García*

La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros | *José E. García*

Habilidades de comunicación en la conducta sexual de riesgo en jóvenes | *Sonia Lizbeth Jiménez González, Patricia Andrade Palos, Diana Betancourt Ocampo, Jorge Raúl Palacios Delgado*

La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo | *María del Rosario Maita, Olga Alicia Peralta*

Variables psicológicas asociadas al estatus hipertensivo | *María Eugenia Battaglia, Lilia Mabel Labiano, Claudia Brusasca*

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

