

Manual introdutorio de psicología evolutiva

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

M. J. Pimienta,
D. Díaz,
D. Camparo,
L. Suárez,
S. Silveira
R. Blanco



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Daniela Díaz y María J. Pimienta
(Eds. y comps.)
M. J. Pimienta, D. Díaz, D. Camparo,
L. Suárez, S. Silveira y R. Blanco

Manual introductorio de psicología evolutiva

Manual introductorio de psicología evolutiva / Daniela Díaz (ed., comp.), María J. Pimienta (ed., comp.), D. Camparo, L. Suárez, S. Silveira y R. Blanco. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de la Enseñanza, 2023.

74 p. -- (Manuales didácticos / Comisión Sectorial de Enseñanza).

ISBN: 978-9974-0-2012-2

1. PSICOLOGÍA. 2. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA. I. Díaz, Daniela. II. Pimienta, María J. III. Camparo, D. IV. Suárez, L. V. Silveira, S. VI. Blanco, R.

CDD: 155.7

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar)

Este manual es el producto de la presentación de un proyecto en el llamado de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar) «Elaboración de manuales didácticos para la enseñanza de grado», 2018, que fuera aprobado en el mismo año y financiado durante 2019.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, M. J. Pimienta, D. Díaz, D. Camparo, L. Suárez, S. Silveira y R. Blanco. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Comunicación y Publicaciones, cse, Udelar
José Enrique Rodó 1854. Montevideo CP 11200
Tels.: (+598) 2408 0912, (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 77 20
www.cse.udelar.edu.uy
comunicacion@cse.udelar.edu.uy

ISBN: xx

Coordinación editorial: Vanesa Sanguinetti
Corrección de estilo: Victoria Olivari Pérez
Diseño de tapa: Gabriela Pérez Caviglia
Diagramación: Levy Apolinar

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 13 |
| Referencias bibliográficas..... | 9 |
| Capítulo 1 | 17 |
| Concepción de <i>psicología evolutiva</i> | 17 |
| 1. Definición y especificidad del campo de estudio de la psicología evolutiva | 18 |
| 2. Antecedentes históricos de la psicología evolutiva..... | 21 |
| 3. Delimitación y especificidad de la psicología evolutiva..... | 22 |
| Actividades didácticas..... | 25 |
| Referencias bibliográficas..... | 26 |
| Bibliografía..... | 26 |
| Capítulo 2 | 27 |
| El enfoque crítico-alternativo como marco general de la psicología evolutiva | 27 |
| 1. Juan Carlos Carrasco..... | 27 |
| 2. El enfoque crítico-alternativo..... | 28 |
| Actividades didácticas..... | 30 |
| Referencias bibliográficas..... | 30 |
| Bibliografía..... | 30 |
| Capítulo 3 | 31 |
| El proceso de desarrollo como objeto central de estudio..... | 31 |
| 1. Definiciones de <i>desarrollo</i> | 31 |
| 2. Desarrollo psicológico..... | 34 |
| 3. Concepción del ser como una compleja entidad bio-psico-ambiental..... | 35 |
| 3.1. Dimensión biológica..... | 35 |
| 3.2. Dimensión psicológica..... | 36 |
| 3.3. Sujeto sujetado..... | 36 |
| 4. El ciclo vital y la curva vital..... | 38 |
| 5. Crisis y momentos evolutivos..... | 41 |
| 6. Métodos y técnicas en psicología evolutiva..... | 42 |
| Actividades didácticas..... | 44 |
| Referencias bibliográficas..... | 45 |
| Bibliografía..... | 45 |
| Capítulo 4 | 47 |
| Mapeo de diversos aportes y enfoques acerca de la forma de concebir la psicología del desarrollo y la psicología evolutiva | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 1. Aportes del psicoanálisis freudiano | 47 |
| 2. Aportes del constructivismo genético | 47 |
| 3. Aportes del socioconstructivismo | 47 |
| 4. Aportes del enfoque del curso vital..... | 48 |
| 5. Aportes de la etología..... | 49 |
| 6. Aportes del enfoque ecológico..... | 50 |
| 7. Aportes de la psicología cognitiva | 51 |
| Actividades didácticas..... | 52 |
| Referencias bibliográficas..... | 52 |
| Bibliografía..... | 52 |
| | |
| Capítulo 5 | 53 |
| Proceso de socialización | 53 |
| 1. El proceso de socialización. Desarrollo encauzado: del potencial biológico al ser social..... | 53 |
| 2. Ser en situación | 54 |
| 3. Vida cotidiana | 55 |
| 4. Fenómeno de relación..... | 55 |
| Actividades didácticas..... | 56 |
| Referencias bibliográficas..... | 56 |
| Bibliografía | 56 |
| | |
| Capítulo 6 | 57 |
| El desarrollo cognitivo según la teoría de Jean Piaget..... | 57 |
| 1. Jean Piaget | 57 |
| 2. Conceptos principales de la teoría piagetiana de interés para la psicología evolutiva .. | 57 |
| Actividades didácticas..... | 62 |
| Referencias bibliográficas..... | 62 |
| | |
| Capítulo 7 | 63 |
| El desarrollo afectivo-sexual según la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud | 63 |
| 1. Sigmund Freud..... | 63 |
| 2. Conceptos principales de la teoría freudiana de interés para la psicología evolutiva ... | 65 |
| 3. Desarrollo afectivo/desarrollo libidinal | 68 |
| 4. Integración progresiva del aparato psíquico..... | 71 |
| 4.1. El ello..... | 71 |
| 4.2. El yo..... | 71 |
| 4.3. El superyó..... | 72 |
| Actividades didácticas..... | 73 |
| Referencias bibliográficas..... | 74 |
| Bibliografía..... | 74 |

Sobre los autores

El presente manual fue elaborado por los siguientes integrantes del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, perteneciente al Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología (Universidad de la República, Udelar):

Mag. María J. Pimienta

Profesora titular e investigadora de la Facultad de Psicología; coordinadora del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto Psicología de la Salud; doctoranda en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina); magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar); licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar).

Mag. Daniela Díaz

Profesora adjunta e investigadora del Instituto de Psicología de la Salud, Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto Psicología de la Salud; doctoranda en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar); magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar); licenciada en Psicología; docente de Psicología del Consejo de Formación en Educación (ANEP).

Dr. Daniel Camparo

Psicólogo, doctor en Psicología Escolar y en Desarrollo Humano (Universidad de San Pablo, Brasil); asistente grado 2 del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto de Psicología de la Salud; investigador nivel Iniciación del Sistema Nacional de Investigadores (ANII).

Mag. Liliana Suárez

Magíster en Psicología (Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, y de la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia); asistente grado 2 del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto Psicología de la Salud.

Lic. Sandra Silveira

Licenciada en Psicología; asistente grado 2 del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto Psicología de la Salud; psicogerontóloga; maestranda en Salud Mental (Facultad de Enfermería, Udelar); maestranda en Ciencias Cognitivas (Centro Interdisciplinario de Cognición para la Educación y el Aprendizaje, Udelar).

Mag. Rossana Blanco

Licenciada en Psicología; profesora adjunta exintegrante del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto Psicología de la Salud; magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas; especialista en Derechos de Infancia y Políticas Públicas; doctoranda en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina); investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Iniciación.

Por información sobre el equipo docente del Programa y sus líneas estratégicas con relación a las actividades de investigación, docencia, extensión y gestión, ingresar al siguiente enlace: www.salud.psico.edu.uy (Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva).

Agradecimientos

Agradecemos a la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) por la oportunidad de editar el presente manual y de este modo propiciar la difusión de contenidos básicos e imprescindibles para la comprensión de la subdisciplina psicología evolutiva de la Licenciatura en Psicología.

Introducción

El presente manual pretende proveer de una guía para el abordaje de los contenidos disciplinares que conforman el curso de la unidad curricular obligatoria (UCO) Psicología del Desarrollo, en el ciclo inicial de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Udelar). El curso está a cargo de los docentes del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología.

En el documento de creación del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva se expresa: «La práctica académica y profesional de la Psicología Evolutiva y el Desarrollo Psicológico es de una gran vastedad y heterogeneidad, por lo que es necesario posicionarse desde referentes y paradigmas ontológicos, epistemológicos y metodológicos pertinentes y contundentes» (Amorín y Pimienta, 2012, p. 1).

El referente histórico fundamental del Programa es el enfoque crítico-alternativo, centrado en la psicología del desarrollo, que tiene como precursor en nuestro país al profesor emérito Juan Carlos Carrasco. El enfoque crítico-alternativo es un posicionamiento, una postura, un ángulo desde donde mirar; en definitiva, es una actitud ética de la praxis, una ética de la transmisión, una ética de cómo llevar adelante el ejercicio profesional y académico de la psicología. Para nosotros, la psicología es una disciplina dinámica sujeta a dar respuestas reales a las demandas y necesidades de la gente, a las señales de los tiempos, y condicionada por las características contextuales de los espacios en los cuales debe desarrollar su práctica (Carrasco, 2010).

En este sentido, el enfoque crítico-alternativo propone que, a partir de la situación concreta, se aborde al individuo como un ser bio-psico-socio-cultural o bio-psico-ambiental, tomando en forma crítica aportes de las distintas disciplinas y teorías enunciadas; esto implica elaborar propuestas alternativas en función de la realidad concreta. Es este enfoque crítico con propuestas alternativas el que pauta la forma de abordar la transmisión de la psicología del desarrollo y atraviesa el trabajo del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva.

El curso de la UCO se ubica, a partir de 2013, en el ciclo inicial de la carrera en Psicología, e implica el acercamiento del estudiante ingresante a numerosas vertientes de pensamiento dentro de la psicología. En ocasiones, se torna difícil lograr una integración sistemática de los distintos aspectos parciales del desarrollo en uno global, sobre todo cuando se apelará a distintas teorías, algunas de las cuales no son fácilmente asimilables desde el punto de vista epistemológico y cognitivo; además, cada teoría tiene su complejidad interna.

A propósito, si bien nos nutrimos de distintas teorías —que confluyen y representan una pluralidad para construir herramientas con las cuales aprehender el desarrollo—, en cuanto les damos un enfoque crítico-alternativo, no tenemos preferencia por ninguna teoría en particular. Es por esta razón que consideramos este enfoque, porque se dejan de lado las contradicciones de las teorías, la confrontación de unas teorías con otras; lo que se busca es, sin embargo, problematizar la teoría con la realidad. Así, la problematización y la confrontación es doble: con la realidad que interpelamos, y que nos interpela, y con las propias técnicas que usamos.

Como podrá leerse al comienzo del capítulo 1 («Concepción de *psicología evolutiva*»), el corpus teórico de esta subdisciplina implica aportes teórico-conceptuales diversos y complejos que —dada la vastedad de su campo de estudio— involucran a otras disciplinas. Al respecto, desde el equipo docente a cargo se ha considerado pertinente la producción de un material que oficie de enlace entre las clases teóricas y la bibliografía del curso. En otras palabras, el propósito es orientar la lectura y el estudio de algunos textos de la bibliografía obligatoria del curso, lo cual permitirá una mejor organización de la información y una aproximación mediada por preguntas y consignas que contribuirán a la apropiación y construcción de algunos de los conocimientos implicados.

Por supuesto, este manual no agota de ningún modo los contenidos del Programa, sino que ofrece una guía para el estudiante que se inicia en la formación en psicología y propone ejercicios que lo llevan a la lectura de la bibliografía en busca de soluciones y respuestas.

Vista la amplitud de temas comprendidos dentro de este campo epistémico (el desarrollo psicológico desde la concepción hasta la muerte, el proceso de socialización, el desarrollo cognitivo y desarrollo afectivo-sexual), es muy importante para los estudiantes que recién comienzan su formación en psicología contar con un apoyo de este tipo, ya que les facilitará el abordaje y la comprensión de los textos, a la vez que les permitirá aproximarse a los contenidos centrales de cada material y a los conceptos priorizados desde nuestro enfoque.

El presente texto permitirá, entonces, acercarse al amplio espectro bibliográfico de manera más efectiva para su formación es psicología evolutiva.

Respecto de su organización, el manual está compuesto por siete capítulos. El primer capítulo consiste en una introducción a la psicología evolutiva. Aquí se presenta la concepción de *psicología evolutiva* que manejamos en el curso, los antecedentes históricos, las delimitaciones con otras disciplinas y la especificidad del campo de estudio.

El segundo capítulo aborda el *enfoque crítico-alternativo*, su marco referencial, su posicionamiento conceptual y ético, desde el cual construimos un sujeto del desarrollo bio-psico-socio-cultural o bio-psico-ambiental, el cual —como veremos más adelante, sostiene Juan Carlos Carrasco— está atravesado por las circunstancias de su situación y es agente activo de su existencia. El enfoque crítico-alternativo se constituye como marco referencial de nuestro Programa y como elemento que vertebra la lectura de la bibliografía del curso.

El tercer capítulo refiere al *proceso de desarrollo* como objeto central de estudio; se presentan los conceptos básicos de la disciplina a partir de la producción científica.

El cuarto capítulo trata sobre diversos aportes y enfoques sobre la forma de concebir la *psicología del desarrollo* y la *psicología evolutiva*.

En el quinto capítulo el tema central es el *proceso de socialización*, que presenta al ser como una unidad bio-psico-ambiental. Todos los procesos de desarrollos específicos o desarrollos parciales dentro del macrodesarrollo global se inscriben en el gran cauce del proceso de socialización. Este orienta el curso del proceso de desarrollo, que en gran parte estructura nuestra vida.

El sexto capítulo trata sobre aportes diversos de las generalidades del *desarrollo cognitivo*; se abordan conceptos principales de la teoría piagetiana.

El séptimo capítulo refiere a los aspectos generales del *desarrollo afectivo-sexual*; se plantean los principales conceptos de la teoría psicoanalítica.

Cada uno de estos capítulos está acompañado de propuestas didácticas, ejercicios, recomendación de lecturas específicas y enlaces a recursos multimedia que consideramos fundamentales para el curso, no solo para facilitar la comprensión de la bibliografía, sino

para que el estudiante pueda autoevaluar su proceso. En este sentido, la propuesta de ejercicios y problemas a resolver se plantea como un modo de promover la interacción entre situaciones cotidianas y categorías conceptuales.

Se sugiere al estudiante leer previamente la guía del curso y combinar la lectura del manual con la bibliografía recomendada y la asistencia a las clases teóricas, a fin de lograr comprender que la psicología evolutiva se entiende de modo interactivo, a partir de la observación de la vida cotidiana y el estudio de las producciones científicas.

Esperamos poder tornar más efectivas la aproximación a los textos que han sido seleccionados para esta ocasión y su comprensión, cometido que depende fundamentalmente del trabajo que el estudiante lleve adelante a partir de este manual, enriquecido por su propio estilo personal.

Según los criterios que priorizamos como compiladoras, quedaron sin incluirse en este manual el desarrollo en profundidad de todos los momentos evolutivos, dada la amplitud de este tema; se presentan únicamente las generalidades de las líneas de desarrollo específico que integran el desarrollo global. Es nuestra proyección difundir y abordar en otra ocasión los aportes teóricos sobre dichos momentos, que vendrán a completar los presentados en este manual y que esperamos sean bien acogidos por estudiantes, docentes colegas y profesionales de otras disciplinas afines.

Referencias bibliográficas

- Amorín, D. y Pimienta, M. (2012). *Programa: Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva*. Montevideo: Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología. Disponible en <https://bit.ly/3S7Qfis>
- Carrasco, J. C. (2010). Rol del psicólogo y Latinoamérica. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 191-204). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

Concepción de *psicología evolutiva*

En este capítulo se introduce el corpus teórico sobre la concepción de *psicología evolutiva*, que implica aportes teórico-conceptuales diversos y complejos que involucran a otras disciplinas. Se presentan los antecedentes históricos de la psicología evolutiva, las delimitaciones con otras disciplinas y la especificidad de su campo de estudio.

La psicología evolutiva es una subdisciplina científica bastante joven dentro de la psicología: se empieza a perfilar a mediados del siglo XIX y se va consolidando a principios del siglo XX.

Al hablar sobre la concepción de *psicología evolutiva*, hay que puntualizar que no hay un solo modo de concebir un campo disciplinar. Por lo tanto, aquí damos cuenta de cómo esta fue pensada desde el curso. Priorizamos la contextualización del proceso de desarrollo y la consideración de una psicología evolutiva, entendiendo que la diferencia entre el desarrollo del individuo, que ya está establecido a nivel genético, y lo evolutivo es que, si bien el desarrollo es dinámico, lo evolutivo se caracteriza por cortes, rupturas, quiebres y transformaciones. A propósito, la contextualización es fundamental y se hace hincapié en la interdisciplinariedad de un enfoque crítico, con propuestas alternativas.

En el documento fundacional del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, sosteníamos que la psicología evolutiva es una subdisciplina imprescindible en la formación académica y profesional en Psicología, que —tomando el periodo que va desde la apertura democrática (1985) hasta la actualidad— tiene como antecedentes institucionales: Psicología de las Edades (Plan Escuela Universitaria de Psicología), ubicada en el tercer año de la carrera de Psicología; el curso de Psicología Evolutiva (Plan 88), ubicado en el segundo ciclo de la formación en Psicología; Psicología del Desarrollo, unidad curricular obligatoria que se encuentra en el ciclo inicial, en el módulo Psicología, en el marco del Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología 2013 (PELP 2013). Esta última materia es de carácter semestral y se ubica, específicamente, en el segundo semestre.

En el año 2010, en el marco de la transformación institucional, se crean los institutos. Así, el equipo docente del área de Psicología Evolutiva define inscribir su trabajo académico en el Instituto de Psicología de la Salud, mediante la fundación del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, en 2012.

Respecto de nuestra postura, adherimos a la concepción de *psicología de la salud* planteada por el profesor Víctor Giorgi (2002, citado en Instituto de Psicología de la Salud, 2010):

Entendemos la Psicología de la Salud como un proyecto académico, profesional y político que se propone restituir al estudio, comprensión y transformación de los fenómenos y procesos que ocurren en el campo de lo sanitario, los aspectos afectivos, cognitivos, actitudinales vinculares e imaginarios que los seres humanos y sus colectivos producen y ponen en juego en relación al proceso salud - enfermedad - curación y sus instituciones. (p. 5)

En el libro *Psicología de la salud: avances y desafíos* (Pimienta y Viera, 2017), más precisamente en el artículo «Aportes del desarrollo psicológico y psicología evolutiva al campo de estudios de la psicología de la salud» —que propone reflexionar acerca de las concepciones de *desarrollo psicológico* y *psicología evolutiva*, y sus contribuciones al concepto de *salud*—, Pimienta (2017) sostiene que:

[...] en la formación en psicología de la Salud, es necesario que se cuente con ofertas formativas que permitan a los y las estudiantes la comprensión holística del fenómeno del desarrollo como un proceso biopsicoambiental que acontece a lo largo del transcurso de toda la vida. De lo contrario, se transmitirá una visión parcial, donde los distintos momentos evolutivos se presentarán de manera atomizada y desconectados entre sí [...]. (p. 99)

Por tanto,

[...] los aportes del Programa en materia de producción de conocimientos apuntarán a problematizar lo definido por el contexto actual en el que se incluye la producción de subjetividad, conteniendo líneas de trabajo académico centradas en los problemas inherentes a las transformaciones evolutivas presentes a lo largo de todo el ciclo vital. (Amorín y Pimienta, 2012, p. 4)

Desde aquel entonces hasta la actualidad, por sus aportes ineludibles, por su forma de pensar la psicología universitaria y, en particular, la psicología evolutiva, el profesor emérito Juan Carlos Carrasco sigue siendo un referente por su forma de pensar la psicología universitaria y la psicología evolutiva.

Para profundizar sobre el Instituto de Psicología de la Salud y sobre los aportes del desarrollo psicológico y la psicología evolutiva al campo de los estudios de la psicología de la salud, se sugiere remitirse a:

Instituto de Psicología de la Salud (2010). *Primer avance de proyecto*. Disponible en <https://bit.ly/3J7ZRYf>

Pimienta, M. (2017). Aportes del desarrollo psicológico y psicología evolutiva al campo de estudios de la psicología de la salud. En M. Pimienta y E. Viera. (Comps.), *Psicología de la salud: avances y desafíos* (pp. 95-103). Montevideo: Psicolibros Universitario.

Pimienta, M. y Viera, E. (2017) (Comps.) *Psicología de la salud: avances y desafíos*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

1. Definición y especificidad del campo de estudio de la psicología evolutiva

Partimos de la afirmación de que la psicología evolutiva es una subdisciplina específica del desarrollo global, de todo el devenir de la vida de un sujeto, en alusión al hombre concreto en su proceso ontogenético. La vastedad del campo de la psicología evolutiva es tal que parece inabordable, tanto más si se piensa el objetivo de entender el desarrollo de un sujeto desde su concepción hasta su muerte. Es decir, hablamos de un periodo bastante extenso, de un promedio de 80 años en la vida de un sujeto, o incluso más.

Si pensamos en los sujetos que atraviesan los diferentes momentos evolutivos que están comprendidos en el desarrollo —bebés, niños preescolares, escolares, púberes, adolescentes, jóvenes, adultos, viejos—, haremos referencia a aspectos que nos movilizan

afectivamente. Ello con relación a lo que hemos sido o lo que seremos. O sea, estaremos afrontando a otros sujetos y nuestras herramientas serán nuestro propio mundo interno, la propia resonancia emocional sustentada por una formación y un registro intelectual.

De este modo, consideramos que los lectores van a encontrarse, primero en los textos y luego en la realidad, con otros sujetos, que les van a impactar en el niño que fueron, y que aún no han dejado de ser, en el adolescente que fueron, y aún no han dejado de ser, en el adulto que serán, si ya no lo son, pero además impactarán en una multiplicidad de personajes de su historia, que van a anudarse con ese otro sujeto. Esto significa que va a resultar bastante imposible no poner en juego nuestras propias vivencias.

Los estudiantes pueden aferrarse a los textos o a las teorías y saberse de memoria las características evolutivas de las etapas, pero eso no basta para estar formados y para demostrar los conocimientos que poseen, porque se les van a agregar variables más o menos controlables, que son las afectivas, a las que denominamos *obstáculos epistemofílicos*.

Para comprender el desarrollo global, como se señala en nuestro curso, tendremos que hacer una división artificial. En el desarrollo global convergen desarrollos parciales, en los que se entrecruzan, por lo menos, tres líneas parciales de desarrollo, y están consideradas por separado solo a efectos didácticos. En el sujeto concreto, estos desarrollos no se pueden separar porque se dan en absoluta interacción. Sugerimos llamarlos, entonces: *proceso de socialización, desarrollo cognitivo y desarrollo afectivo-sexual*, que abordaremos en detalle en los capítulos siguientes. Así estructuramos el curso.

Si el lector logra crear una perspectiva integradora de cómo convergen esos tres aspectos parciales de desarrollo en uno solo, constituyéndose en un desarrollo global, estamos satisfechos. Ahora, esto no es fácil y lleva tiempo. El esfuerzo de síntesis que pedimos es muy difícil, porque aquí aparecen obstáculos de otra índole, que son los obstáculos epistemológicos.

Cada línea teórica, para poder ser transmitida y poder asimilarla, debe abordarse desde un contexto o marco teórico-conceptual, con su propia metodología, estrategias, técnicas, etcétera. Pero esto se complejiza porque, por ejemplo, si pensamos en el desarrollo afectivo-sexual, entendemos que, dentro de la psicología, el mejor marco teórico que ha explicado el desarrollo afectivo-sexual es el psicoanálisis. Este es un marco teórico que ha revolucionado las ciencias psicológicas, la psiquiatría, la neurología, en suma, toda la cultura del siglo XX. Sin embargo, existen muchas corrientes teóricas sobre psicoanálisis que no necesariamente son compatibles epistemológicamente y que remiten a distintos autores.

En el curso trabajaremos con aquellos autores que refieren a lo evolutivo dentro del psicoanálisis, para entender concretamente el desarrollo afectivo-sexual: Sigmund Freud, Anna Freud, Donald Woods Winnicott, René Spitz, entre otros.

Con relación al *desarrollo cognitivo*, tomamos básicamente el constructivismo genético, con los aportes de Jean Piaget, John Flavell y la teoría sociocultural histórica de Lev Vygotsky.

Respecto del *proceso de socialización*, tenemos una confluencia de líneas de pensamiento: la psicología social, la historia, el marxismo, la economía, la sociología, la psicología concreta. Es una confluencia y una pluralidad, por eso la dificultad epistemológica del tema.

De esta manera, queda claro que hay distintas teorías para sostenernos, para construir herramientas desde donde aprehender el desarrollo.

A propósito de lo que se ha venido mencionando sobre los problemas epistemológicos centrales de la psicología evolutiva, si bien se ha demostrado su desarrollo y preponderancia

dentro de las ciencias psicológicas, Marchesi, Carretero y Palacios (1991) plantean que el problema central es que se carece de una teoría del desarrollo psicológico que sea global, integradora y comprensiva.

Pues bien, ¿cuál es entonces el *objeto de estudio* de la psicología evolutiva?

El objeto de estudio de la Psicología Evolutiva está constituido por los procesos de cambio psicológico que ocurren en las personas a lo largo de su vida [...] finalmente, al describir y explicar los procesos de cambio individual y las diferencias interindividuales, la Psicología Evolutiva suministra las bases para intervenir sobre el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo. (Marchesi, Carretero y Palacios, 1991, p. 268)

Los autores en esta cita dan cuenta de los objetivos de la subdisciplina: describir y explicitar los procesos de cambio individual y las diferencias interindividuales. Destacamos la importancia de dicha afirmación; justamente, más adelante veremos cómo las circunstancias vitales y las crisis individuales hacen a cada sujeto único e indivisible, en el entramado del proceso de desarrollo. Asimismo, en la cita de Marchesi, Carretero y Palacios (1991) se determina el alcance de la disciplina: intervenir sobre el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo. En otras palabras, no solo se trata de identificar características o teorizar sobre el desarrollo, es necesario un accionar en la praxis profesional que favorezca las estrategias de intervención en aras de modificar y potenciar lo que se presenta como déficit o simplemente en el sentido de estimulación.

Por otra parte, en su planteo sobre el objeto de estudio de la psicología evolutiva, Amorín (2008) sostiene:

Desde nuestro punto de vista, en tanto disciplina científica, la Psicología Evolutiva focaliza su objeto de estudio (más propiamente su sistema complejo a estudiar) en las transformaciones permanentes que acontecen en el ser en desarrollo, entendido como ser concreto en situación. [...] Es una disciplina de los procesos dinámicos (opuesta a lo estático), y ha devenido a todas luces interdisciplinarias. (p. 31)

Aquí el autor menciona un tema central, el de las transformaciones permanentes. En nuestra realidad actual no cabe la menor duda de que nos transformamos, cambiamos, a lo largo de toda la vida. Al respecto, es el concepto de *ser en situación* —que desarrollaremos en el siguiente capítulo del presente manual— el que refiere a considerar al sujeto en su individualidad y, como se expresa también en la cita anterior, a reconocer principalmente sus circunstancias vitales. También refiere a cómo los procesos de cambio son, sin duda, procesos dinámicos cuyo entendimiento necesita de otras disciplinas, como pueden ser la sociología, la antropología, la historia, las ciencias cognitivas, las neurociencias, la pedagogía, etcétera.

Amorín (2008) puntualiza que la psicología evolutiva es un campo disciplinario con perspectiva diacrónica y dinámica que en el marco de una *epistemología crítico-alternativa, compleja y deconstructiva* debe producir conocimientos en aras de diagnósticos, predicciones e intervenciones con validez científica.

El enfoque crítico-alternativo al cual referiremos más adelante, desarrollado por Carrasco, permite superar reduccionismos y visiones etnocéntricas, normalizadoras y generalizables para todos los sujetos, a la vez que implica tener una actitud ética frente a la práctica. De este modo, si bien se cuenta en psicología evolutiva con parámetros de evaluación de acuerdo a los diferentes momentos evolutivos, no puede existir una única forma de evaluar a los sujetos sin considerar sus circunstancias vitales. De ahí el concepto de *ser en situación* que desarrolla Carrasco.

A su vez, la *mirada deconstructiva*, señala Amorín (2008), tomando como referencia a Jacques Derrida, debe permitir la visión crítica, el desvelar o poner al descubierto lo que parece inamovible o certero, considerando la construcción histórica de las premisas, en este caso de la psicología evolutiva. Ello es fundamental ya que la necesaria búsqueda de generalizaciones en la subdisciplina puede llevar, justamente, a diagnósticos errados e intervenciones iatrogénicas, dado que muchas de las investigaciones tradicionales se han desarrollado en culturas occidentales con sujetos escolarizados de clase media, cuyos resultados se han comparado con poblaciones de otros contextos con resultados evidentes, vinculados al «déficit» de estas últimas.

Por otro lado, el *paradigma de la complejidad*, tomado de Edgard Morin, permite pensar que, al ser la realidad compleja, también lo son las teorías que tratan de explicarla.

En el caso de la psicología evolutiva, esto es especialmente certero, ya que el desarrollo es un proceso para nada simple, en el que las diferentes dimensiones en juego se interrelacionan produciendo resultados a veces difíciles de predecir o que al menos distan de ser lineales (Amorín, 2008).

Cada uno de estos marcos epistémicos son desarrollados claramente por el autor en:

Amorín, D. (2008) (Dir.). Acerca de la psicología evolutiva. En *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo I* (pp. 29-50). Montevideo: Psicolibros.

2. Antecedentes históricos de la psicología evolutiva

La psicología evolutiva es una subdisciplina científica dentro de la psicología, bastante joven, pues se empieza a perfilar a mediados del siglo pasado y se va consolidando a principios del siglo XX. La psicología evolutiva se inicia con lo que sería la psicología infantil, o del niño, pero durante mucho tiempo se emparentaron ambas. Hoy por hoy, la psicología evolutiva pretende comprender el proceso ontogenético, explicando de alguna manera el desarrollo de un sujeto desde su concepción hasta su muerte.

El interés por entender las capacidades de hablar, razonar o tener una conciencia moral ha ocupado el pensamiento de filósofos y educadores de todas las épocas. Es así que, progresivamente, se empezó a incorporar la idea de que estas capacidades están presentes ya antes de la adultez y evolucionan a lo largo de la vida, con una forma específica para cada momento de nuestra historia personal. Como veremos, esta noción novedosa tiene sus comienzos en una nueva forma de pensar la infancia: no como adultos imperfectos o inacabados, sino como una etapa con características propias.

Si nos remitimos al siglo IV a. C., ya en la *República* de Platón encontramos la definición de *infancia* como un momento de fundamental importancia en la futura construcción de la persona. Por este motivo, su educación debería ser planificada y supervisada, de modo de evitar que mentiras, opiniones y valores contrarios a los deseados se volvieran marcas inmodificables e incorregibles.

Podemos encontrar una propuesta bastante similar en el tratado *Algunos pensamientos sobre la educación*, del filósofo inglés John Locke (1986[1693]). En este se defiende que los niños son ciudadanos en potencia, cuyos razonamientos incipientes pero imperfectos se deben a que su mente es comparable a una hoja en blanco, que se llena apenas por la experiencia. Esta es la célebre definición de la mente infantil como una *tabula rasa*, un concepto que él ya había avanzado en el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de 1690.

En su *Emilio, o de la educación*, Jean-Jacques Rousseau (2013[1762]) también propuso que la infancia era un momento con características específicas y que los niños tenían su propia manera de ver, pensar y sentir. Es notable cómo este autor comprendió que el llanto del bebé tenía un aspecto comunicativo y que, si bien no presenta la articulación del lenguaje verbal, es acentuado, sonoro e inteligible. En esto Rousseau anticipó en casi dos siglos lo que los psicólogos del desarrollo vendrían a comprobar más tarde con sus experimentos.

Además de la preocupación por garantizar un lugar para la infancia en la historia de las ideas y de defender la importancia de la educación en este momento, todos estos pensadores tienen en común la ausencia de un método sistemático de investigación. Por este motivo, no sabemos con exactitud cómo llegaron a estas conclusiones, y apenas podemos intuir que se trataba de una mezcla de impresiones particulares, relatos de personas que cuidaban de niños y sus propias reflexiones.

Es la adopción de la observación como método de producción de conocimientos la que conforma un segundo grupo de antecedentes de la psicología del desarrollo. Dicho método se mostró adecuado en la medida que el objeto de estudio, es decir, el proceso de desarrollo, es invisible y se puede inferir a través de indicios, que son esencialmente las conductas y los comportamientos que van cambiando. Es así que hacia 1787, por ejemplo, el filósofo e historiador alemán Dietrich Tiedemann publica *El desarrollo de las facultades mentales del niño*, considerada la primera descripción científica del desarrollo psicológico infantil. En 1882 el fisiólogo inglés Wilhelm Preyer publica *El alma del niño* y en 1893 *El desarrollo mental del niño*.

Habría que destacar también el *Esbozo biográfico de un bebé*, de Charles Darwin, publicado en 1877, que recoge observaciones sobre el desarrollo de uno de sus hijos llevadas a cabo unos 30 años antes.

La elección de los hijos como sujetos de las observaciones es una característica que une a todos los autores de este grupo, por lo cual podemos dudar de su validez y de cualquier intento de generalizar sus conclusiones a todos los niños, en todas las culturas y en todos los momentos históricos. Es curioso que este recurso de observar los propios hijos o familiares siguiera siendo empleado por autores posteriores, como Freud y Piaget, aunque en estos casos dichas observaciones tienen un carácter más anecdótico que de fundamentación teórica.

Freud con el psicoanálisis y Piaget con su psicología genética representan también dos grandes posturas que serán dominantes en la psicología del desarrollo del siglo XX y que abordaremos en detalle en los siguientes capítulos de este manual.

Evidentemente, fueron muchas otras personas las que aportaron a la construcción de la psicología evolutiva y la psicología del desarrollo, de modo que nos limitamos aquí a indicar algunas de las principales ideas que condujeron hasta la formación de nuestra disciplina, tal como la conocemos hoy. De cualquier forma, esta mirada histórica nos muestra que ella no siempre fue así, estimulándonos también a pensar cómo será en el futuro.

3. Delimitación y especificidad de la psicología evolutiva

En este apartado abordaremos las diferencias con otros campos dentro de la psicología, así como las diferencias con otras disciplinas afines. A propósito, en ocasiones el lector se encontrará con una serie de sinónimos aparentes en la literatura, que no son estrictamente *psicología evolutiva*. La psicología evolutiva, entonces, por lo que se expresa en el apartado

anterior, surge de la psicología infantil, o del niño, por lo cual durante mucho tiempo ambas estuvieron emparentadas.

Afirmaremos, así, que, en primer lugar, la psicología evolutiva no es *psicología infantil*, aunque la incluye. Tampoco es *psicología de la infancia*, ni *de la adolescencia*, aunque las incluye. En segundo lugar, tampoco es *psicología de las edades*, pues esta es aquella perspectiva del desarrollo que hace cortes transversales, centrando su enfoque en distintos momentos evolutivos, aludiendo a distintos grupos etarios y planteando cuáles conductas se esperan a determinada edad desde una metodología descriptivo-fenomenológica, o sea, con un criterio que sería: para tal edad, tales conductas. Dicha concepción es parcial y sincrónica, pues no toma lo histórico-genético (en tanto *génesis*), sino que recorta y se centra en una etapa específica y pone énfasis en la edad cronológica, lo cual nosotros pretendemos *no* hacer.

La psicología evolutiva se centra mucho más en las crisis vitales que van jalando el desarrollo, en los momentos críticos, y no tanto en los niveles cronológicos. Ya no es una *perspectiva sincrónica*, sino que la psicología evolutiva tiene una perspectiva *diacrónica*: tiene en consideración el tiempo y, por lo tanto, el proceso histórico genético que va produciendo el devenir de la aparición de las distintas conductas en las distintas adquisiciones del sujeto. En esa óptica diacrónica, y no sincrónica, entonces, cuenta el pasaje del tiempo, esto es que se mueve con un enfoque de índole genético-histórico, que considera cada etapa del desarrollo como una modificación de la etapa anterior.

Otra diferencia que debemos hacer es con la *psicología diferencial*. La psicología evolutiva no es estrictamente psicología diferencial, es más bien una psicología de las similitudes. La psicología diferencial es aquella que toma como objeto de estudio las diferencias entre los sujetos en lo que hace a la conformación del temperamento, del carácter y de la personalidad.

No obstante, si bien la psicología evolutiva está aludiendo permanentemente a la personalidad global de los sujetos, esta no apunta estrictamente a eso, alude más a las similitudes de los sujetos insertos en un mismo momento evolutivo, en un mismo grupo etario —es decir, una población que comparte la misma edad—. Y aquí introducimos un nivel de complejidad que ya mencionábamos anteriormente, pues sería muy fácil decir que cualquier sujeto que tenga entre 12 y 18 años es un adolescente por pertenecer a ese grupo etario.

Sin embargo, no podemos definir los momentos evolutivos por criterios puramente cronológicos. En este sentido, veremos cómo los factores bio-psico-socio-culturales o bio-psico-ambientales influyen de manera muy importante en ello.

Con la denominación que mejor podemos emparentar la psicología evolutiva —aunque no es estrictamente lo mismo, y trataremos de explicar someramente por qué no— es con lo que se conoce como *psicología del desarrollo*.

En cierta forma, *psicología del desarrollo* y *psicología evolutiva* se manejan como términos idénticos. Tanto es así que en muchos textos se encontrarán con la paradoja de un tratado que alude en su título a la psicología evolutiva y que luego trabajará más propiamente la psicología del desarrollo. Entonces estamos introduciendo una diferencia conceptual entre las nociones de *desarrollo* y *evolución* que intentaremos explicitar.

Respecto del nombre del curso, que hasta el año 2013 se denominó Psicología Evolutiva y que a partir del cambio de plan (PELP 2013) pasó a llamarse Psicología del Desarrollo, si bien es cierto —y en cualquier psicología evolutiva lo es— que el objeto de estudio es

el desarrollo del sujeto en tanto proceso irreversible que va produciendo la variabilidad de las conductas desde la concepción hasta la muerte, nos podemos plantear que *evolución* no es estrictamente *desarrollo*.

El término *desarrollo* nos remite etimológicamente a *desenrollar*; es algo comprimido, replegado, algo preexistente que, según ciertas condiciones, se moverá en una dirección preestablecida e irá generando ciertas variabilidades del orden de lo conductual y lo comportamental. Es algo que, *a priori*, está implícitamente determinado, y que, dependiendo de ciertas condicionalidades, permitirá el despliegue o no de ciertas potencialidades, funcionalidades o habilidades.

Por su parte, la *evolución* va un poco más lejos que el desarrollo. Aunque el desarrollo es un proceso que involucra los cambios de orden cuanti-cualitativos, en la evolución, de lo que se trata es de cambios cualitativos que son verdaderamente saltos de registro, que se producen por efecto de verdaderas rupturas, donde hay un giro radical en ese desenrollarse, y en el que la persona entraría a funcionar casi que en un registro totalmente nuevo, muchas veces no previsto, no visto antes.

El concepto de *evolución* es tomado del desarrollo filogenético (desarrollo de la especie). Nosotros intentamos extrapolarlo, sacarlo de ese contexto filogenético y ponerlo en el registro ontogenético, es decir, en el proceso de desarrollo del ser. Este ser, en su proceso ontogenético, admite un nivel de desarrollo que implica cambios cuanti-cualitativos y un nivel de evolución que, como ya señalamos, implica verdaderos saltos, rupturas, casi una dimensión diferente de funcionamiento del sujeto.

El *desarrollo*, en tanto, si bien tiene saltos cualitativos, no tiene rupturas, porque es eso de «desenrollar» lo que ya está; en contrapartida, la *evolución* sí tiene verdaderos saltos hacia otras dimensiones. Si lo pensamos desde el evolucionismo filogenético, podemos encontrar ahí sí, en el origen de las especies, verdaderos saltos, por lo que se pasa a un tipo de registro nuevo. Si uno piensa en el planteo darwiniano de la evolución de las especies, entiende más claramente esto de las rupturas, los cambios y los saltos cualitativos gruesos a otros niveles de funcionamiento. Es esto lo que tratamos de extrapolar de lo filogenético a lo ontogenético.

Otro concepto que suele emparentarse con el de *psicología evolutiva* es el de *desarrollo humano*. Sin embargo, este último está más centrado en la calidad de vida.

Al respecto, en el documento fundacional del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, se consigna que

La perspectiva evolutiva contribuye al punto de sutura donde hacen nodo el desarrollo ontogenético y el llamado desarrollo humano (en ambos se conjugan dimensión singular y dimensión colectiva). Nuestro criterio concibe el *Desarrollo humano* como un concepto en construcción con una base teórica todavía en ciernes. *Está centrado en la noción de calidad de vida, y basado en el paradigma de equidad y sostenibilidad* que procura enriquecer y aumentar las posibilidades y potencialidades del ser humano para obtener su realización tanto a nivel individual, grupal, colectivo, institucional y social, a través del acceso al conocimiento, a aspectos materiales básicos para tener un nivel de vida digno, a la salud, etc. [...] una perspectiva psicológica como la que mencionamos es, en sentido amplio, la perspectiva de derechos. (Amorín y Pimienta, 2012, p. 9)

Premisas:

Concepción integral del ser humano como ser en situación de constante interacción con el ambiente a lo largo de todo el ciclo vital.

Lo cual implica:

Un **modelo integral de salud**, esto significa priorizar y consolidar acciones de atención con énfasis en la promoción y prevención, cuidando la salud y en lo posible disminuyendo riesgos y daños a lo largo del ciclo vital de las personas en el contexto de sus comunidades.

En síntesis

Al inicio del presente capítulo se ubica el curso Psicología del Desarrollo en el Instituto de Psicología de la Salud y se presentan los aportes del desarrollo psicológico y la psicología evolutiva al campo de estudios de la psicología de la salud. Se aborda la concepción de *psicología evolutiva* que manejamos en el curso y se explica cómo su objeto de estudio son las transformaciones permanentes que acontecen en el ser en desarrollo, puntualizando que no hay un solo modo de concebir un campo disciplinar, sino que es la mirada que nosotros tomamos en el curso.

Luego, se esbozan algunos de los antecedentes históricos de la subdisciplina, así como también se alerta acerca de las diferencias con otros campos dentro de la psicología.

Finalmente, se trata la especificidad de la psicología evolutiva. En el curso, priorizamos la contextualización del proceso de desarrollo y la consideración de una psicología evolutiva, entendiendo que la diferencia entre el desarrollo del individuo —que ya está establecido a nivel genético— y lo evolutivo es que, si bien el desarrollo es dinámico, lo evolutivo se caracteriza por cortes, rupturas, quiebres y transformaciones.

En ese sentido, la contextualización es fundamental y se hace hincapié en la *interdisciplinariedad*, de un *enfoque crítico*, con *propuestas alternativas*.

Pretendimos que el capítulo facilite un primer acercamiento a conceptos, autores y teorías en los que indudablemente se profundizará en diferentes momentos de la licenciatura.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión de los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

1. ¿Cuáles son los conceptos principales que se desarrollan en el capítulo?
2. ¿Qué conceptos o ideas desarrolladas en el capítulo te ofrecieron mayor dificultad?
3. ¿Qué interrogantes o preguntas surgen con relación a la lectura del documento fundacional del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva?
4. a. ¿Podrías explicar qué entiendes por *obstáculos epistemofílicos* y *obstáculos epistemológicos* en psicología evolutiva? ¿Podrías pensar ejemplos de cada uno?
b. ¿En qué medida situaciones por las que hemos atravesado como sujetos y/o el momento evolutivo por el que transitamos o hemos transitado influyen en nuestra comprensión teórico-conceptual de aspectos o temas de la psicología evolutiva?
5. ¿Cómo entiendes la psicología evolutiva de acuerdo a lo planteado en el capítulo?
6. ¿Podrías esquematizar en un cuadro las diferencias con *otras* psicologías?
7. ¿De qué hablamos cuando decimos «desarrollo humano»?
8. ¿Cuáles son las diferencias conceptuales entre *desarrollo* y *evolución*?
9. ¿Cuáles serían los aportes de la psicología evolutiva al campo de estudios de la psicología de la salud?
10. Según los antecedentes históricos, podemos decir que la psicología evolutiva surge de...

Referencias bibliográficas

- Amorín, D. (2008) (Dir.). *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva*. Tomo 1. Montevideo: Psicolibros.
- Amorín, D. y Pimienta, M. (2012). *Programa: Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva*. Montevideo: Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología. Disponible en <https://bit.ly/3S7Qfis>
- Instituto de Psicología de la Salud (2010). *Primer avance de proyecto*. Disponible en <https://bit.ly/3J7ZRYF>
- Locke, J. (1986[1693]). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (1991). *Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.
- Pimienta, M. (2017). Aportes del desarrollo psicológico y psicología evolutiva al campo de estudios de la psicología de la salud. En M. Pimienta, y E. Viera (Comps.), *Psicología de la salud: avances y desafíos* (pp.95-103). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Pimienta, M. y Viera, E. (2017) (Comps.). *Psicología de la salud: avances y desafíos*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Platón (2012). *República*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rousseau, J. J. (2013[1762]). *Emilio, o de la educación*. Madrid: EDAF.

Bibliografía

- Carrasco, J. C. (2010). Situaciones límite y psicología alternativa. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 191-204). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.
- Darwin, C. (1877). Biographical sketch of an infant. *Mind. A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 2(7), 285-294.
- Freud, S. (1992). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica (1919[1918]). En *Obras completas. Vol. XVII: De la historia de una neurosis infantil y otras obras* (pp. 151-163). Buenos Aires: Amorrortu.
- Locke, J. (1999[1690]). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Picos, G. (2005). *Una historia de la psicología crítica alternativa*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Preyer, W. T. (1882). *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig: Grieben.
- Preyer, W. T. (1893). *Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit nebst Anweisungen für die Eltern, dieselbe zu beobachten*. Stuttgart, Berlín, Leipzig: Union Deutsche Verlagsanstalt.
- Tiedemann, D. (1787). Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. *Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst* 2, 313-333; 3, 486-502.

El enfoque crítico-alternativo como marco general de la psicología evolutiva

El posicionamiento que brinda sustento a la psicología evolutiva es el enfoque crítico-alternativo desarrollado por el profesor emérito Juan Carlos Carrasco, quien concibe al sujeto como *ser en situación*, como actor y protagonista en la construcción de su propia realidad.

Presentar y definir sus principales conceptualizaciones será el objetivo de este apartado, así como mostrar la biografía del profesor Carrasco y las líneas de pensamiento y corrientes teóricas que lo influenciaron y de las cuales sintetizó su propuesta original, o que encuentran en ella una fuerte resonancia.

Este enfoque constituye una actitud ética de la praxis y exige una confrontación permanente y constante con la realidad para la construcción, corrección y perfeccionamiento de nuestras concepciones. La psicología crítica con propuestas alternativas es un enfoque y no una teoría, no es una escuela, no es una línea de pensamiento al modo de un corpus cerrado.

1. Juan Carlos Carrasco

Carrasco nació en 1923 y fue pionero en el desarrollo y consolidación de la psicología en la Universidad de la República (Udelar) y en Uruguay. Promovió y acompañó la investigación y la creación de cursos regulares de Psicología en la Udelar, institución en la que ejerció la docencia hasta 1991. Desde 2005 integró el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Ministerio de Educación y Cultura.

Durante la década de 1950 desarrolló diversas prácticas de extensión, llevando a los estudiantes de Psicología a las escuelas públicas de todo el Uruguay a trabajar con niños en talleres de expresión. En la década de 1960 trabajó con grupos de estudiantes en el barrio La Teja y posteriormente con el movimiento de los cañeros de Bella Unión. Dentro del proceso de institucionalización de la psicología, participó en la formación del primer Laboratorio de Psicología que funcionó en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina en el hospital Vilardebó, al cual ingresó en 1950. Fue docente desde 1952 del curso Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina, del cual luego fue encargado a partir de 1957.

Posteriormente, fue docente y luego director del curso de Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias. En 1953, fue uno de los fundadores, junto con Clemente Estable, Jorge Galeano Muñoz y Élide Tuana, de la Sociedad de Psicología del Uruguay. Durante el Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria-Extenso 2009, llevado a cabo en Montevideo, recibió el reconocimiento por su trayectoria pionera en prácticas de extensión universitaria.

Carrasco participó directamente en la creación de la Licenciatura en Psicología y su instituto homónimo en la entonces Facultad de Humanidades y Ciencias. En 1973, la intervención cívico-militar lo expulsó de la Udelar, lo que lo llevó a exiliarse en primera instancia en Chile y posteriormente en Holanda, países donde se desempeñó como docente e investigador. Fue profesor de Psicología Evolutiva en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile (1972), investigador contratado en el Centro Latinoamericano de Demografía de Naciones Unidas (1975) y alto colaborador científico del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Utrecht (Holanda). A su retorno, fue director del Instituto de Psicología de la Udelar y participó activamente en la creación de la Facultad de Psicología. En reconocimiento a su trayectoria y dedicación para con la psicología universitaria, en 1994 fue nombrado profesor emérito.

Fue un maestro de distintas generaciones que formó dentro y fuera del ámbito académico, aportando al desarrollo disciplinar y universitario desde su compromiso y militancia permanente. En 2006, fue nombrado doctor *honoris causa* de la Udelar.

El pensamiento de Carrasco recibió la influencia del marxismo, del freudomarxismo, de la psicología concreta de Georges Politzer y, más tarde, de la psicología concreta y el pensamiento complejo.

Para ampliar la información sobre Juan Carlos Carrasco y la influencia de diferentes perspectivas teóricas en su pensamiento, se recomienda la lectura de:

Picos, G. (2005). *Una historia de la psicología crítica alternativa*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

2. El enfoque crítico-alternativo

El posicionamiento que brinda sustento a la psicología evolutiva es el enfoque Crítico Alternativo, desarrollado por Carrasco, quien concibe al sujeto como ser en situación, como actor y protagonista en la construcción de su propia realidad. La comprensión integral del ser humano no puede prescindir de un adecuado conocimiento del contexto global de su existencia, el cual condiciona su estilo de vida y, en consecuencia, su percepción del mundo y sus relaciones objetales, institucionales, valoraciones, jerarquizaciones, etcétera.

El ser y su situación determinan las características de la vida cotidiana. Este enfoque constituye una actitud ética de la praxis y exige una confrontación permanente y constante con la realidad, para la construcción, corrección y perfeccionamiento de nuestras concepciones. Posibilita ordenar y sistematizar cuáles son las circunstancias vividas por la gente y el porqué de ellas, sin pretender encontrar solución a todos los problemas. Carrasco (2001) explica, de este modo, que el saber del otro se recoge, se elabora y luego, en un proceso de intercambio, se confronta con la realidad.

Consideramos dicho enfoque como un posicionamiento, una postura, un ángulo desde donde mirar la realidad. Esto implica una actitud ética de la praxis, en tanto cómo transmitir y cómo llevar adelante la psicología. Tener, además, una actitud crítica implica una apertura lo suficientemente flexible como para dejar circular el golpe que el acceso a la realidad produce, y dejar que la asimilación de esta circule por lo interno para poder, realmente, postularse como crítico.

Por este motivo, concebimos esta postura como un enfoque en función de un acondicionamiento de las herramientas para hacerlas más operativas en el proceso de acercar. No se trata de desechar herramientas y teorías, sino de darles una forma con la realidad específica que vamos a teorizar.

La siguiente cita de Carrasco (2001) ilustra la importancia de contar con herramientas y marcos conceptuales adecuados para comprender la realidad:

Para nosotros, la Psicología es una disciplina dinámica sujeta a dar respuestas reales a las demandas y necesidades de la gente, a las señales de los tiempos y condicionada por las características contextuales de los espacios en los cuales debe desarrollar su práctica [...]. (p. 357)

Para Carrasco (2001), es fundamental adecuar los marcos teóricos y las herramientas a las características de la población y a sus circunstancias y condiciones de vida cotidiana.

A continuación, se exponen los propósitos del enfoque crítico-alternativo:

- Reformular las concepciones teóricas (con base en una práctica constante de confrontación con la realidad) de las relaciones existentes entre el ser humano y la sociedad en la que vive.
- Analizar profundamente cuál es el grado y naturaleza de la influencia que el contexto social ejerce sobre el funcionamiento psíquico y la determinación de la conducta.
- Develar cuáles son los mecanismos de dependencia humana a los modelos sociales y económicos, el cómo y el porqué de dicha dependencia, etcétera, y cuáles son sus consecuencias (Carrasco, 2001).

Asimismo, Carrasco (2001) plantea que lograr dichos propósitos es posible con un profesional que tenga una «formación psicológica responsable» y una «metodología de análisis de la realidad» que permita comprender las circunstancias de vida de la población con la que se trabaje.

Manifiesta, a su vez, que no es válido proponerse hipótesis por adelantado ni anteponer «moldes explicativos preexistentes». Es necesario mantener un estilo «no autoritario» como profesional (Carrasco, 2001), siendo consciente de que se generan idealizaciones frente al profesional, que detenta el saber y que a veces lo usa como «instrumento de poder».

En síntesis

Los planteos sobre una psicología crítico-alternativa o enfoque crítico-alternativo contribuyen a la psicología evolutiva o del desarrollo, en tanto brindan una visión del ser humano, así como un modo particular de abordar su desarrollo y sus problemáticas.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión de los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

1. De acuerdo con Carrasco, el enfoque crítico-alternativo

a. es un posicionamiento externo del cual el profesional participante de la investigación toma elementos que solamente le sirven a su teoría y no contradicen su postura técnica.

b. es un ángulo desde donde mirar el contexto y elaborar un conocimiento objetivo, sistemático e integrado al paradigma hegemónico de la psicología.

c. es un ángulo desde donde mirar que implica una actitud ética de la praxis.

2. ¿Qué significan la *formación psicológica responsable* y la *metodología de análisis de la realidad* de acuerdo a los planteos de Carrasco?

3. Analiza la siguiente frase de Carrasco (2010, p. 5) a la luz del enfoque crítico-alternativo: «[...] la postura Crítico Alternativa es una actitud recomendable para actuar ante la diversidad cultural latinoamericana y sus particularidades contextuales y situacionales».

Si te interesa, en los siguientes enlaces puedes acceder al documental *Juan Carlos Carrasco: interrogar la realidad*:

<https://vimeo.com/69887938>

Referencias bibliográficas

Carrasco, J. C. (2001). Rol del psicólogo y Latinoamérica. *Revista del Latino*, 10(11).

Bibliografía

Carrasco, J. C. (2010). Situaciones límite y psicología alternativa. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 191-204). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

Picos, G. (2005). *Una historia de la psicología crítica alternativa*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

El proceso de desarrollo como objeto central de estudio

Este capítulo permite un primer acercamiento a conceptos claves en psicología que serán abordados en profundidad en diferentes momentos de la carrera. Aquí se presenta la definición de *desarrollo* como objeto central de estudio, producto del encuentro solidario de dos grandes procesos: programa genético y modelo ambiental. También se describen las nociones de *desarrollo*, *crecimiento*, *maduración*, *aprendizaje* y *evolución*. Se abordan, además, conceptos claves, como *ciclo vital* y *curva vital*, y, por último, los métodos y técnicas en psicología evolutiva, entre las que se destaca, específicamente, la observación como técnica privilegiada en nuestra disciplina.

1. Definiciones de *desarrollo*

A continuación, retomamos algunos conceptos básicos de suma importancia en psicología evolutiva.

El *desarrollo* es un fenómeno que se manifiesta fundamentalmente por conductas. Cuando conceptualizamos el desarrollo, estamos haciendo una abstracción; lo que nosotros vemos es el cambio de conductas, pero no el desarrollo como fenómeno en sí mismo. Al observar la conducta es que inferimos que existe un proceso que va transformando estas conductas.

Por lo tanto, se hace necesario diferenciar los siguientes términos: *conducta* y *comportamiento*. La *conducta* es toda manifestación, cualquiera sea, que exterioriza el ser, por ejemplo: parpadeo, movimiento de la mano, el laleo. Respecto de la noción de *comportamiento* en psicología evolutiva, esta refiere a un conjunto de conductas que tienen una cierta intencionalidad, por ejemplo: mientras que *conducta* es mover la mano, cuando estiramos el brazo y apretamos la mano de otro, o tomamos alguna cosa, hablamos de *comportamiento*, porque interviene un complejo de conductas armónicamente integradas que llevan a la realización de algo que tiene significado.

Lo central es que las conductas se presentan en cada especie siguiendo un orden que está fijo en el tiempo. O sea, en un sujeto de una especie no aparece primero una conducta que es distinta a la primera conducta que aparece en otro sujeto de la misma especie. Siempre, en cada especie, existe la aparición fija en periodos cronológicos, también fijos, de un mismo tipo de conductas.

Si la aparición de conductas se hiciera de una manera irregular y caótica en el curso de la existencia del ser, no sería posible hablar de desarrollo. Esta regularidad es, precisamente, lo que permite hablar de *desarrollo*.

Diferenciación conceptual entre *crecimiento*, *desarrollo* y *evolución*

En psicología evolutiva hay una serie de términos que se pueden confundir y que definiremos a continuación: *desarrollo*, *crecimiento* y *evolución*.

Noción de *desarrollo*

Mencionamos en el apartado anterior que el desarrollo es un proceso ontogénico (en tanto desarrollo del ser) que incluye dimensiones cuantitativas y cualitativas, y cuyo étimo nos remite a algo que se desenrolla.

También lo caracterizamos como un proceso complejo, progresivo, irreversible, diferenciador y generalizable, que va produciendo la variabilidad de las conductas desde la concepción hasta la muerte.

El desarrollo es un fenómeno subordinado al potencial genético y condicionado por el modelo ambiental; es, por tanto, el producto del encuentro solidario de dos grandes procesos: el *programa genético* y el *modelo ambiental*.

El *programa genético* refiere a lo biológico, determinado básicamente por un conjunto de leyes inmanentes, propias, implícitas en él, que van a propiciar y permitir los distintos *niveles de maduración*; el programa genético que corresponde a cada especie en particular.

Desde el punto de vista orgánico, se parte de una célula, la cual, al irse multiplicando, desarrollará órganos, articulación de esos órganos, generará una estructura determinada que se armoniza con un funcionamiento determinado. Este es un «plan» que no varía en los sujetos normales de la especie y que sucede siempre de la misma manera.

A su vez, cuando hablamos de *modelo ambiental*, nos referimos a lo que rodea al ser. Esto significa que el conjunto de conductas que caracterizan un periodo de la vida y que han sido sistematizadas como típicas de ese periodo no responden solamente a un plan genético, sino también a la existencia de un modelo ambiental determinado.

A modo de resumen, toda la descripción de conductas que caracterizan un periodo de vida determinado es representativa de ese periodo en tanto no se haya producido una variación en el plan genético, ni tampoco en el modelo ambiental. El *factor ambiental* implica el contexto, que incluye variables físico-naturales, físico-químicas y, en un sentido más amplio, biológicas, sociales y culturales.

De este modo, el proceso de *aprendizaje* se produce por una interacción entre los factores genéticos y los factores ambientales; es un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos promovido por la interacción entre la maduración y el ambiente.

La maduración y el aprendizaje son procesos solidarios y apoyan al proceso de desarrollo y, al mismo tiempo, lo construyen. Al respecto, Pimienta (2002), señala que

[...] el desarrollo por sí mismo no es visible, se infiere a través de las conductas y comportamientos observables.

Para estudiar el desarrollo debemos ver entonces como se articulan complejamente el programa genético y el modelo ambiental, y de por sí, maduración y aprendizaje. [...] Hay comportamientos que maduran independientemente de la influencia del medio. Cualquier niño, aunque no se le hable, va a desarrollar la conducta previa al habla, hasta el balbuceo, hasta el laleo, o sea conducta que prescinde del medio, que es disparada desde la maduración, desde esas leyes inmanentes, internas, desde ese programa genético. La herencia y el programa genético interno lo que aporta son disposiciones que el medio va a actualizar, estas son: disposiciones estables

que básicamente no dependen de la incidencia cultural, son los instintos, reflejos, lo innato, capas psíquicas profundas; y las disposiciones inestables, que sí son aquellas modificables por el entorno, por ejemplo: la inteligencia, influenciada por lo cultural. (p. 1005)

Como expresa esta autora, entonces, hay comportamientos que maduran independientemente de la influencia del medio, así como la herencia y el programa genético interno aportan *disposiciones* que el medio va a actualizar. Estas disposiciones son:

- *Disposiciones estables*, que básicamente no dependen de la incidencia cultural; son los instintos, los reflejos, lo innato, las capas psíquicas profundas.
- *Disposiciones inestables*, que son modificables por el entorno, por ejemplo, la inteligencia, influenciada por lo cultural.

Para leer la cita completa, se sugiere remitirse a:

Pimienta, M. (2002). Una mirada al niño/a desde el desarrollo evolutivo. En Centro de Formación y Estudios del Iname (Coord.), *Primera infancia: aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 101-111). Montevideo: Iname, Centro de Formación y Estudios, Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia.

El término *desarrollo* se debe diferenciar, a su vez, del concepto de *crecimiento*.

Noción de *crecimiento*

El crecimiento, según Rempelin (1968), es un rasgo parcial del desarrollo, pues parte de lo innato y refiere a la dimensión cuantitativa, implica diferenciación de estructuras y también de funcionamiento. En efecto, si bien hablamos de *crecimiento* cuando hacemos alusión al peso, a la talla, por ejemplo, este no necesariamente implica desarrollo, tal como lo entendemos desde nuestra disciplina.

Noción de *evolución*

Este concepto es tomado del desarrollo filogenético, que implica el desarrollo de la especie, pero también se da en el registro de lo ontogenético, es decir, el proceso de desarrollo del ser. La *filogénesis* refiere al desarrollo de la especie: venimos de determinada evolución de la especie humana y dicha evolución tiene que ver con los intercambios con el ambiente que fueron modificando estructuras.

El desarrollo ontogenético está precedido por el desarrollo filogenético: la línea vital comienza con la concepción, pero tiene un larguísimo preámbulo que está sostenido por lo que ya aconteció, a partir de la filogénesis de la especie humana.

Filogénesis: refiere al desarrollo de la especie, que nos precede y es invariable. Venimos de determinada evolución de la especie humana y dicha evolución tiene que ver con los intercambios con el ambiente que fueron modificando estructuras y funciones orgánicas. La evolución implica cortes, rupturas, saltos cualitativos, transformaciones.

Ontogénesis: es el proceso de desarrollo del ser precedido por el desarrollo filogenético. El desarrollo ontogenético comienza con la concepción.

2. Desarrollo psicológico

Retomando la concepción de *psicología evolutiva* que manejamos en el curso, esta se desmarca de una determinación etaria y apuesta a la noción de *momento evolutivo* para abordar el desarrollo psicológico. La psicología evolutiva alude a las similitudes de los sujetos insertos en un mismo momento evolutivo, en un mismo grupo etario.

Los momentos evolutivos se definen en función de las crisis que jalonan el proceso de desarrollo. Las crisis evolutivas habilitan el pasaje de un momento evolutivo a otro.

¿Cómo se vinculan las nociones abordadas antes con las diferentes líneas de desarrollo o desarrollos específicos?

El *desarrollo global* es esa convergencia puntual y compleja, en la que se entrecruzan, por lo menos, varias líneas parciales de desarrollo: esto da como resultado una significación del ser concreto en desarrollo, inmerso en su vida cotidiana.

Respecto del *desarrollo psicológico* desde la concepción hasta la muerte, en este curso jerarquizamos tres aspectos: *proceso de socialización*, *desarrollo afectivo-sexual* y *desarrollo cognitivo*.

En cuanto al *proceso de socialización*, Carrasco (2010) indica que todos los procesos de desarrollos específicos o desarrollos parciales comprendidos en el desarrollo global se inscriben y son contenidos dentro del gran cauce del proceso de socialización. El proceso de socialización orienta el curso del proceso de desarrollo que estructura, en gran parte, nuestra vida. De ahí que adherimos al término *desarrollo encauzado*, entendido como dos aspectos de un proceso único de desarrollo que interactúan en forma dinámica y recíproca: *proceso de autoconstrucción* (individuación) y *proceso de socialización* (construcción del ser social). Es la dialógica individuación-socialización y su relación con la identidad y la subjetividad.

Con relación al *desarrollo afectivo-sexual* (psicoanálisis freudiano), se presentan los estadios de la génesis del aparato psíquico. En este sentido, una de las características que define la concepción de los estadios, desde la teoría psicoanalítica, es la primacía de una zona erógena. Las zonas erógenas son fuente de diferentes pulsiones parciales y, es clave considerar, constituyen el principio del desarrollo psicosexual, los puntos privilegiados de intercambio con el medioambiente.

Cada estadio tiene su zona erógena dominante y los desplazamientos de estas zonas erógenas producen la sucesión de los diferentes estadios o fases (en el capítulo 7 se abordan estos conceptos básicos de la teoría psicoanalítica).

En la línea del *desarrollo cognitivo* (constructivismo genético piagetiano), tenemos que Piaget e Inhelder (1981) plantean que la inteligencia atraviesa una serie de estadios, que son las etapas en el desarrollo cognitivo. Si bien la edad no es el factor definitorio de estos estadios, estos autores utilizan algunos criterios cronológicos a la hora de especificar cuándo sucede cada uno: estadio sensorio-motor, entre los 0 y los 2 años, aproximadamente; estadio preoperatorio, entre los 2 y los 7 años, aproximadamente; estadio operatorio, entre los 7 y los 12 años, aproximadamente, y estadio formal, desde los 12 o 13 años en adelante.

En el capítulo 6, en el que se trata el desarrollo cognitivo, no vamos a profundizar en cada una de estas etapas, para ello el lector deberá remitirse a la bibliografía del curso.

A continuación, se presenta un esquema jerarquizado de los tres aspectos del desarrollo que serán abordados en los siguientes capítulos y que estructuran el curso Psicología del Desarrollo:

- El *desarrollo afectivo-sexual*, con la sucesión de las fases libidinales, según la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud.
- El *desarrollo cognitivo*, con la sucesión de estadios o periodos, según la teoría de Jean Piaget.
- El *proceso de socialización* como marco que incluye los otros desarrollos parciales y que da «cauce» al desarrollo global.

| Proceso de socialización (Juan Carlos Carrasco) | |
|--|--|
| Desarrollo afectivo-sexual (Sigmund Freud) | Desarrollo cognitivo (Jean Piaget) |
| Fase oral: 0 a 1 año | Periodo sensorio-motor: 0 a 2 años |
| Fase anal: 1 a 3 años | Periodo preoperatorio: 2 a 5 años |
| Fase fálica: 3 a 5 años | (Función simbólica o semiótica) |
| Periodo de latencia: 6 a 12 años | Periodo operatorio concreto: 6 a 12 años |
| Pubertad y adolescencia: 12 a 18 años | Periodo operatorio formal: 12 a 18 años |
| Adulthood: a partir de los 18 años hasta los 65 años | |
| Vejez: a partir de los 65 años | |

3. Concepción del ser como una compleja entidad bio-psico-ambiental

Pensar en una perspectiva del ser que considere los factores biológicos, psicológicos y ambientales (los cuales incluyen, a su vez, los factores culturales, sociales y ecológicos) implica considerar las tensiones que siempre existen entre estos y salir de la lógica de determinaciones únicas, como, por ejemplo, que los individuos son el resultado, únicamente, de su condición histórico-social, de su predisposición genética o de sus características psicológicas. A este respecto, Amorín (2010) plantea:

El ser, entendido como un sistema abierto en constante construcción, es una entidad que admite las dimensiones o registros que definimos como sujeto biológico, sujeto psíquico y sujeto sujetado. Al modo hologramático, el ser es un todo sistémico integrado por partes (registros o dimensiones de la subjetividad) y a su vez está en cada una de ellas. (p. 32)

En lo que sigue, desglosaremos cada una de estas dimensiones.

3.1. Dimensión biológica

Amorín (2010) sostiene que la dimensión biológica corresponde al nivel anatomofisiológico, que ha sido filogenéticamente moldeado y que da lugar a la tensión entre disposición genética-maduración y aprendizaje-contexto. Sabemos que en esta dimensión se encuentran aquellos factores innatos, hereditarios, que son inmodificables, pero también algunos que, si bien están biológicamente determinados, son modificados o estimulados

por el ambiente. Las neurociencias aportan, en este sentido, dando cuenta de que nacemos con cierto bagaje genético, pero que el intercambio con el ambiente propicia conexiones neuronales que no vienen dadas *a priori* necesariamente.

Actualmente, los aportes de las neurociencias nos hablan del cerebro como un órgano social, en tanto las condiciones socioemocionales del sujeto tienen que ser lo suficientemente óptimas, con experiencias positivas, para permitir que las neuronas generen redes entre sí y los neurotransmisores, como las endorfinas, se pongan en funcionamiento. Existe, por lo tanto, un modelado de las funciones cerebrales desde el nacimiento.

3.2. Dimensión psicológica

La dimensión psicológica refiere al *sujeto cognoscente* y al *sujeto del deseo inconsciente*, en los que se da el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo-sexual, respectivamente. La tensión referida al primero trata de las funciones de asimilación-acomodación (Amorín, 2010). El sujeto construye el conocimiento a medida que interactúa con la realidad y en esa construcción intervienen los *procesos de asimilación y acomodación*.

La *asimilación* refiere al proceso por el cual el sujeto incorpora la nueva información del ambiente a los esquemas que él mismo ya posee, es decir, a la información de la que ya dispone en su estructura cognitiva. La *acomodación* refiere al proceso por el cual el sujeto transforma los esquemas previos, la información que ya posee (conocimientos previos), en función de la nueva que incorporó. Estos procesos muestran la actividad organizadora del sujeto (Flavell, 1999).

Con relación al sujeto del inconsciente, Amorín (2010) refiere a la tensión entre deseo-realidad. El acotamiento al deseo puede ser externo, impuesto por el entorno, o interno, desde el propio aparato psíquico.

El autor también incluye dentro de la dimensión psicológica al sujeto neuropsicológico y a la mente. Respecto del primero, refiere al desarrollo de las funciones de alta integración cortical, aquellas que requieren del ambiente para conformarse, como el lenguaje, la memoria, la atención, las gnosias, las praxias. Respecto de la mente, refiere a aquel sustrato existente entre lo que posibilita un sistema nervioso central y su interrelación con el ambiente.

De lo antedicho, se puede advertir claramente lo difícil que resulta intentar distinguir entre factores biológicos, mentales, neuropsicológicos, psicológicos, aunque ello sea requisito fundamental para estudiar al sujeto. El sujeto es, en definitiva, uno en su totalidad, en su complejidad, y ningún factor actúa con independencia de los otros, que lo constituyen en tanto sujeto único e irrepetible.

3.3. Sujeto sujetado

Por último, Amorín (2010) refiere al *sujeto sujetado*, vinculado al ámbito social, en el que se incluyen, como ya fue señalado, los factores culturales, ambientales y ecológicos. En esta dimensión hablamos del *proceso de socialización*, en el que se suceden los múltiples vínculos. «El sujeto siempre emerge en escenarios cuya materia prima son los lazos, relaciones y vínculos. El guion de turno, a la vez que multi y sobredeterminado, se escribe y re escribe al mismo tiempo que es desplegado» (Amorín, 2010, p. 37).

El proceso de socialización es un proceso de ideologización: «Sujeto sujetado quiere decir que el ser social es un producto de entramados, redes sociales y trazas simbólicas que formulan una propuesta de sujeto sobre la base de un modelo, modelo que sirve al sistema para reproducirlo, sosteniéndolo y perpetuándolo» (Amorín, 2008, p. 52). Dicho modelo nos determina, por ejemplo, en términos de normalidad/anormalidad, lo que, sin lugar a dudas, es uno de los riesgos que puede correr la subdisciplina. Poder dar cuenta de dichas influencias es tarea fundamental del enfoque crítico-alternativo, como se verá más adelante.

La socialización es considerada el «cauce» del desarrollo. Sabemos que somos seres sociales desde antes del nacimiento, en la medida que estamos impregnados socialmente: se nos adjudica un lugar en una familia, en una comunidad, en una sociedad; no sobrevivimos sin un otro que nos brinde cuidados para superar nuestro desvalimiento. Desde el nacimiento, el sujeto forma parte de grupos de pertenencia y de referencia por los cuales transcurre su cotidianidad. Al decir de Pimienta (2002), son *de pertenencia* pues estamos incluidos en ellos y son *de referencia* porque nos sirven de marco, de interpretación de lo que acontece en el mundo y nos devuelven nuestra propia imagen.

Es en este sentido que, a su vez, podemos pensar la construcción de identidad. Con relación al desarrollo en la primera infancia, Pimienta (2002) explica: «Los niños construyen su propia identidad en interrelación con los otros. En este proceso son los otros: padres, familiares, educadores y demás adultos significativos, así como los otros niños los que posibilitan dicha construcción» (p. 111).

Carrasco (2008), por su parte, plantea que, si hablamos de *proceso de socialización*, entonces hablamos de *proceso de individuación*, ya que son «dos caras de una misma moneda». La *individuación* refiere a la construcción de uno mismo desde el nacimiento (incluso, podríamos afirmar desde la gestación), lo cual es imposible sin el proceso de socialización. Este último refiere a un «nosotros colectivo» que comienza con la díada madre-bebé o cuidador-bebé y continúa con los múltiples grupos de pertenencia y referencia de los cuales formamos parte desde temprano. De este modo, ambos procesos, el de individuación y el de socialización, son constitutivos de la identidad en tanto construcción individual y colectiva.

A modo de síntesis, se podría decir que, siguiendo el modelo bio-psico-ambiental, no hay desarrollo si no hay un proceso de aprendizaje, el cual se produce por una *interacción* entre los factores genéticos, los factores psicológicos —tanto aquellos relacionados a nuestra afectividad como a nuestra cognición— y los factores ambientales (culturales, sociales, ecológicos).

Superadas las posturas disociales que consideraban que el sujeto aprendía por capacidad innata o exclusivamente gracias a los factores ambientales, decimos que el aprendizaje es un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos promovido por la interacción entre la maduración y el ambiente, pero bajo la acción de un sujeto activo que pone en juego sus propias estructuras, las cuales, a su vez, se modifican constantemente; un sujeto activo que es al mismo tiempo un sujeto social.

Varias líneas teóricas ven hoy el aprendizaje como un proceso social e incluso a la mente como «mente social», en tanto producto de una cultura en la que está inmersa (si bien también somos capaces de transformarla).

4. El ciclo vital y la curva vital

Hablamos en términos de *conductas y comportamientos* porque, en definitiva, si bien el desarrollo es el objeto central de estudio de cualquier psicología evolutiva, este, por sí mismo, no es visible; no se puede ver directamente, se puede inferir a través de indicios. Esos indicios son esencialmente los cambios en las conductas y el comportamiento, que nos dan una idea de qué nivel de desarrollo ha adquirido un sujeto.

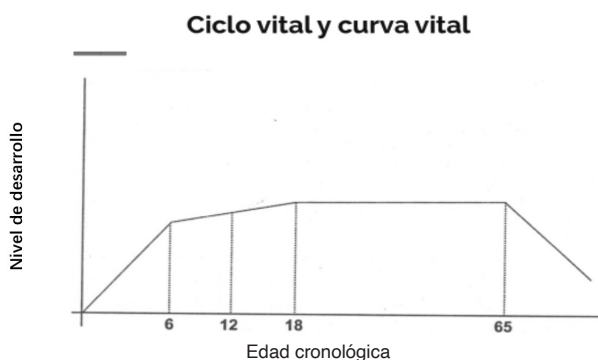
Así, la expresión *ciclo vital* responde básicamente a la idea de que durante toda la vida hay un movimiento evolutivo de transformación y cambios (Amorín, 2008). Se trata de una ecuación entre edad cronológica y eclosión de conductas.

La *curva vital*, en cambio, es la representación gráfica que muestra la variabilidad de las conductas (Carrasco, 2008). Esta puede plasmarse en una gráfica, en cuyo eje horizontal se ubica la edad cronológica y en el vertical los niveles de desarrollo alcanzado de acuerdo a la observación objetiva y científica de las conductas y comportamientos. De acuerdo con Carrasco (2008), el cruce de coordenadas genera una curva en la que se identifican momentos de aceleración ascendente (momentos evolutivos tempranos y adolescencia), desaceleración, meseta y declive, propios de los estadios tardíos del desarrollo. Esta es una forma clásica de definir el desarrollo; más adelante, veremos de qué otro modo este autor lo concibe.

A nuestro entender, el desarrollo comienza en el momento de la concepción: en el transcurso de los nueve meses de vida intrauterina ya se da todo un proceso de transformación. Luego, a partir del momento del nacimiento se entra en el periodo de vida posnatal; más tarde, en el periodo preescolar y, posteriormente, en el periodo escolar (entre los 6 y los 12 años).

En la Gráfica 1 se muestran niveles de desarrollo muy acelerados en estos períodos. De los 6 a los 12 años también puede verse una línea ascendente, pero menos acentuada. Entre los 12 y los 18 años se entra en un periodo de aceleración; es a partir de los 18 años que se considera el inicio de la adultez, con sus tres periodos: adulto joven, adulto medio y adulto maduro (hasta los 65 años). De los 65 años en adelante, aparece un decrecimiento en la curva, que corresponde al periodo de vejez.

Al mirar la siguiente gráfica observamos conductas, y cuando lo hacemos es que inferimos que existe un proceso de desarrollo que las va transformando.



Gráfica 1: *Curva vital*.

Análisis de la curva vital en función de la incidencia de factores bio-psico-socio-culturales o bio-psico-ambientales

En los distintos momentos que hemos visto de la curva vital (periodo prenatal, preescolar, escolar, adolescencia, adultez y vejez), de acuerdo con Carrasco (2008), la jerarquía de las tres vertientes —lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural— es diferente.

Durante el periodo prenatal, la jerarquía de los factores biológicos es fundamental sobre los factores socioculturales y económicos. En otras palabras, lo biológico prima sobre lo contextual. En efecto, si bien este último influye, es evidentemente poco significativo frente a la jerarquía de lo biológico.

En el periodo preescolar continúa predominando la vertiente orgánica, pues, desde el punto de vista neurológico, el proceso madurativo en esta etapa es muy intenso y acelerado. La adquisición de conductas está centrada en relación con el proceso madurativo neurológico del sistema nervioso del ser. Sin embargo, aquí el contexto comienza a tener la misma importancia, o sea, tanto el programa genético como el modelo ambiental adquieren igual jerarquía.

Por otro lado, el desarrollo psicológico que se va produciendo en paralelo va interviniendo de manera decisiva en la elaboración de las conductas, es decir, en aquellos aspectos a través de los cuales podemos inferir el proceso de desarrollo.

En el periodo escolar, el desarrollo del modelo genético es también importante, aunque no cuenta con la misma relevancia jerárquica que en el periodo anterior, ya que el desenvolvimiento del programa genético se produce con mayor lentitud. Siguen siendo igualmente relevantes los aspectos contextuales.

En la adolescencia, nuevamente los tres factores modifican la correlación interna y podemos encontrar en este periodo casi una repetición del periodo preescolar. Los factores biológicos adquieren trascendencia por el inicio de la pubertad, con todas las modificaciones que esto significa en el desarrollo del aparato sexual y otra serie de transformaciones que se producen en el cuerpo, todo lo cual tiene un gran peso en la conformación del aparato psíquico. El aporte contextual también es fundamental, de modo que encontramos una equivalencia de los tres aportes en la elaboración de las conductas, al igual que la encontrábamos en el periodo preescolar.

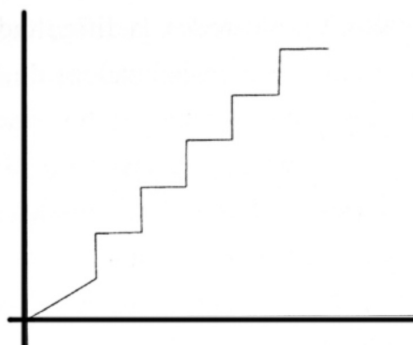
A partir de la adolescencia y durante todo el periodo de la adultez, los factores biológicos prácticamente pierden la hegemonía característica hasta este momento. El modelo genético ya está prácticamente desarrollado, el cuerpo está casi definitivamente conformado, todo el proceso de maduración del aparato neurológico está terminado y, en consecuencia, los factores biológicos dejan de tener un rol primordial. Los aspectos que ganan terreno en este momento, en materia de influencia, de jerarquía, son el contexto y todo el proceso de reelaboración psicológica.

Cuando se llega al periodo de la vejez, o sea, a partir de los 65 años, si bien los límites cronológicos de los que hablamos son flexibles, los factores biológicos vuelven a adquirir entidad, a recuperar hegemonía, pues en ese momento el cuerpo comienza su declive. En los periodos anteriores, en los que el factor biológico tenía importancia, este declive se debía al desarrollo del programa genético, pero en la vejez ya no se trata de un problema de desarrollo sino de involución, pues se produce un deterioro de los factores biológicos y, en gran parte, del sistema nervioso central. Lo contextual y lo psicológico cobran relevancia en este periodo, fundamentalmente por la respuesta que obtiene el viejo de su entorno.

En el proceso de desarrollo, las conductas tienen lo que se ha llamado en psicología evolutiva un *comportamiento*; estas, que de alguna manera son los indicadores del desarrollo, se conducen en el tiempo de una manera determinada.

Carrasco (2008) propone como curva real del desarrollo la siguiente gráfica:

Ciclo vital y curva vital



Gráfica 2. Curva vital. Tres momentos de la aparición de la conducta (aparición de la conducta, latencia y salto).

Y, al respecto, Carrasco (2010) señala:

La conducta tiene un primer punto de particularidad que es su momento de aparición, que está fijado cronológicamente de acuerdo con la especie. En el modelo genético está implícito el momento que una conducta aparece. Esta aparición tiene varios momentos: el momento en que aparece, luego un período de latencia (la conducta se mantiene como tal) y luego el salto. (Cambio de la conducta). Esto en determinadas conductas es un proceso que se repite varias veces hasta que se llega a lo que se ha llamado, momento de fijación. (p. 204)

Una particularidad de la conducta es, entonces, el factor denominado *secuencia* —los procesos se dan siempre de manera ordenada—, la cual, siguiendo a este autor, se destaca por un orden y una regularidad en el tiempo. Dicho de otro modo, en un momento determinado aparece una conducta, a la que le sobreviene la otra que le corresponde, pero este período de latencia tiene un tiempo determinado. Es decir, al hablar de estas secuencias de conductas hablamos de aquellas que responden al programa genético y no a las que responden al contexto.

Otra característica es la *articulación*, con la que llegamos al concepto de *comportamiento*, sobre la cual dice Carrasco (2010) «es una globalización de la eficacia del ser para manejarse con los objetos del mundo que lo rodea» (p. 53). Esto significa que la conducta se articula con otras para pasar de conductas más simples a más complejas. Asimismo, otro rasgo de las conductas es la *generalización*, concepto que alude a lo que sucede en todos los individuos de la misma especie.

También se puede afirmar que la conducta tiene como peculiaridad la capacidad de *predicción*. Si la aparición de una conducta tiene las características mencionadas por el autor (secuencia, articulación) y se da en todos los individuos de una especie (generalización), es posible que se puedan establecer leyes. Esto permite establecer conductas esperadas

y desviaciones en el proceso de desarrollo, lo que avala la cientificidad de la psicología evolutiva como subdisciplina.

Cada uno de estos conceptos son desarrollados claramente por el autor en:

Carraco J. C. (2008). Psicología evolutiva y desarrollo. En D. Amorín (Dir.), *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 2* (pp. 9-38). Montevideo: Psicolibros.

Carrasco J. C. (2010). La vejez en nuestros cursos de Psicología Evolutiva. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 204-223). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

5. Crisis y momentos evolutivos

Definimos *crisis* como un conjunto u ocurrencia de fenómenos que imprimen una exigencia al sujeto en tanto alteran su equilibrio anterior. «Altera» en el sentido de continuidad existencial y de que implica un trabajo de reorganización y adaptación (un nuevo equilibrio). A lo largo del proceso de desarrollo, ocurren *crisis vitales*, que pueden ser *evolutivas*, *accidentales* y/o *traumáticas*.

Los momentos evolutivos se definen en función de las crisis que jalonan el proceso de desarrollo y a las que llamamos *crisis evolutivas*. Estas habilitan el pasaje de un momento evolutivo a otro. Por tal razón, centramos la definición de los momentos evolutivos en función de ellas. Las crisis evolutivas que nos sirven para marcar momentos del desarrollo son aquellas que atraviesa un sujeto en forma más o menos contemporánea con otros sujetos que están en ese mismo momento y que aproximadamente tienen la misma edad.

Es así que el desarrollo psicológico está pautado por *crisis esperables* (nacimiento, destete, ingreso a la escuela, pubertad, separación de la familia, crisis de la mitad de la vida, jubilación, decrepitud y muerte). No obstante, cuando ocurre un hecho inesperado que atenta contra nuestro sentido de mismidad, hablamos de *crisis accidental*.

Las *crisis traumáticas*, por su parte, tienen un carácter más personalizado, no tan colectivo y universal; son aquellas que vivimos por las peripecias de nuestra singularidad. Son «traumáticas» en el sentido que dejan una especie de secuela porque el impacto de la experiencia no le ha permitido al sujeto descargar adecuadamente el monto de excitabilidad movilizado.

Para Moffatt (1982), las crisis son parte del proceso de la vida y absolutamente determinantes del proceso de desarrollo que da sustento al ciclo vital.

Aun así, tanto una crisis evolutiva o una inesperada nos producen una vivencia de despersonalización, una discontinuidad en la percepción de nuestra vida, una sensación de irrealidad ante lo imprevisto. Acontecen en la vida de un ser humano en situación. Toda crisis implica una «labor» en dos dimensiones: la elaboración del duelo y la asunción de lo nuevo. Este proceso es una zona de transición donde pueden manifestarse ansiedades depresivas (por lo que se pierde), persecutorias (ante lo nuevo) y confusionales (por la movilización emocional).

Respecto de por qué se da esta vivencia de crisis frente a lo inesperado, Moffatt (1982) plantea que nuestra conciencia tiene existencia puntual en el aquí y ahora, y que nuestra sensación de continuidad en un pasado y un futuro es una construcción imaginaria creada evolutivamente en una trama cultural. Es así que los seres humanos anticipamos hechos futuros en un contexto compartido de explicaciones que nos permiten entender la realidad.

Lo traumático no tiene que ver tanto con la calidad del suceso sino con la vivencia de lo no anticipado, que coloca al sujeto en una situación de desconcierto. Esta situación se vive con angustia, la cual puede manifestarse por medio de la somatización (malestares diversos) y de sentimientos de desesperación.

En el siguiente cuadro se presentan las diferentes crisis, sus características principales y algunos ejemplos.

| Crisis evolutivas | Crisis accidentales | Crisis traumáticas |
|---|--|---|
| Son comunes a los sujetos que atraviesan un mismo momento evolutivo. Son esperables. Su elaboración permite avances en el desarrollo (son su motor). Ejemplos: el nacimiento, el destete, el ingreso a la escuela, la pubertad. | Son individuales e inesperadas, repentinas. Ejemplos: mudanzas, pérdida de familiares, accidentes. | Son el resultado de las crisis accidentales o evolutivas no resueltas adecuadamente, dado que el impacto de la experiencia no le ha permitido al sujeto descargar adecuadamente el monto de excitabilidad movilizado. |

Para ampliar la información sobre el concepto de *crisis*, se recomienda la lectura de: Amorín, D. (2008) (Dir.). Generalidades del desarrollo evolutivo. En *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 1* (pp. 51-68). Montevideo: Psicolibros.

Moffatt, A. (1982). Introducción. En *Terapia de crisis* (pp. 7-13). Buenos Aires: Búsqueda.

Moffatt, A. (1982). La crisis. En *Terapia de crisis* (pp. 15-28). Buenos Aires: Búsqueda.

Hay muchos criterios para definir los momentos evolutivos; en cuanto a nosotros, preferimos determinar los momentos evolutivos en función de las crisis que los determinan.

6. Métodos y técnicas en psicología evolutiva

La técnica de observación. Historia y características

Las técnicas de observación han sido empleadas en diversas investigaciones en psicología evolutiva a lo largo de la historia. En las ciencias humanas, la observación es el método más antiguo y, a su vez, más moderno de recolección de datos. Este instrumento puede tener diferentes significados según el marco referencial teórico que nos oriente.

En este sentido, Amorín y Pimienta (2009) señalan que «La observación ha significado, históricamente, un instrumento *princeps* de investigación en cuestiones de desarrollo psicológico, existiendo hoy diversas modalidades que van desde la observación natural no estructurada, hasta la artificial, rigurosa y técnicamente estructurada» (p. 56).

Para que la observación se convierta en técnica científica, esta debe servir a un objeto ya formulado de investigación, estar planificada sistemáticamente y estar sujeta a comprobaciones y controles de validez y fiabilidad. De esto se desprende, entonces, que existen aspectos éticos, así como metodológicos y técnicos, que debemos trabajar cuidadosamente con el estudiante antes de salir al terreno. Uno de estos aspectos refiere, en particular, al registro de los datos.

Modalidades de observación

La técnica de observación puede admitir distintas modalidades. Dependiendo de los medios que se utilicen para sistematizar lo que se observa y los modos de participación del observador, se destacan dos categorizaciones:

- Con relación a los *medios*, la observación puede ser *no estructurada* o *estructurada*. En la *observación no estructurada* (ordinaria, simple o libre) se trata de reconocer los hechos sin utilizar medios técnicos. Se considera que un riesgo de esta modalidad es que, al no tener previamente determinados los aspectos de la realidad a observar o al no haber construido de antemano categorías de observación, los datos reconocidos pueden ser poco claros, confundiendo los conocimientos con lo que en realidad hemos visto. En la *observación estructurada* o sistemática, sin embargo, los aspectos que se han de estudiar se establecen previamente mediante la utilización de instrumentos para la recopilación de datos o hechos observados.
- Con relación al *modo* de participación del observador, este puede ser *no participante* o *participante*. En la observación no participante, el observador toma contacto con la comunidad, el hecho o el grupo a estudiar, pero permanece ajeno a este, es decir, no se involucra. En la segunda, en cambio, el observador participa activamente en la vida de la comunidad, del grupo o de una situación determinada. A su vez, se distinguen dos formas de observación participante:

La *participación natural*, que es cuando el observador pertenece a la misma comunidad o grupo que investiga, y la *participación artificial*, que ocurre cuando el observador, con el propósito de llevar adelante la investigación, se integra al grupo o comunidad.

Para ampliar la información sobre los métodos y las técnicas en psicología evolutiva, se recomienda la lectura de:

Amorín, D. y Pimienta, M. (2009). La observación como técnica de trabajo e investigación en psicología evolutiva. En D. Amorín (Dir.), *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 2* (pp. 55-75). Montevideo: Psicolibros.

Amorín, D. y Pimienta, M. (2009). El método clínico-crítico de Jean Piaget. En D. Amorín (Dir.), *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 2* (pp. 89-103). Montevideo: Psicolibros.

En síntesis

En este capítulo hemos visto la definición de *desarrollo*, con la presentación de los procesos que involucran esta noción. Además, se determinó el desarrollo como el objeto central de estudio, producto de dos grandes procesos: programa genético y modelo ambiental; se describieron las nociones de *crecimiento*, *maduración*, *aprendizaje* y *evolución*; se abordaron dos conceptos claves: *ciclo vital* y *curva vital*, a partir de los cuales se desarrollaron las crisis vitales y los momentos evolutivos; por último, se mostraron los métodos y técnicas en psicología evolutiva, de entre las cuales se destacó específicamente la observación como técnica privilegiada en nuestra disciplina.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión de los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

A.

1. ¿Cuáles son los conceptos principales que se desarrollan en el capítulo?
2. ¿Qué conceptos o ideas desarrolladas en el capítulo te ofrecieron mayor dificultad?
3. ¿Qué interrogantes o preguntas surgen con relación a la lectura del capítulo?
4. ¿Cómo definirías los siguientes conceptos básicos de la psicología evolutiva?:

Crecimiento

.....

Maduración

.....

Desarrollo

.....

Evolución

.....

5. ¿Qué aportan al desarrollo la herencia y el programa genético?
6. ¿Puedes explicar la curva vital? ¿Por qué decimos que, si bien la curva tiene una parte descendente correspondiente a la vejez, la edad cronológica no pauta el momento evolutivo de un sujeto?
7. ¿En función de qué se definen los momentos evolutivos?
8. ¿Puedes definir los diferentes tipos de crisis y ejemplificar crisis evolutivas y crisis accidentales?

B.

1. Define en pocas palabras:

La observación es

2. Lee el siguiente registro de observación:

Mateo se encuentra molesto en brazos de su madre, si bien esta intenta calmarlo. Se lleva los dedos a la boca, como si tuviera hambre. Cuando la madre intenta amamantarlo, él no quiere. Sin embargo, la madre le acerca un juguete y él se muestra interesado en agarrarlo. Lo pone sobre una alfombra y Mateo intenta alcanzarlo. Una vez que lo logra gateando, lo primero que hace es llevárselo a la boca.

- a. ¿En qué momento evolutivo consideras que se encuentra el niño observado?
- b. Fundamenta.

Referencias bibliográficas

- Amorín, D. (2008) (Dir.). *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 1*. Montevideo: Psicolibros.
- Amorín, D. (2010) (Dir.). *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 3*. Montevideo: Psicolibros.
- Amorín, D. y Pimienta, M. (2009). La observación como técnica de trabajo e investigación en psicología evolutiva. En D. Amorín (Dir.), *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 2* (pp. 55-75). Montevideo: Psicolibros.
- Carrasco, J. C. (2008). Psicología evolutiva y desarrollo. En D. Amorín (Dir.). *Cuadernos de psicología evolutiva: Tomo 2* (pp. 9-38). Montevideo: Psicolibros.
- Carrasco, J. C. (2010). Situaciones límite y psicología alternativa. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 191-204). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.
- Flavell, J. (1999). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Moffatt, A. (1982). *Terapia de crisis*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pimienta, M. (2002). Una mirada al niño/a desde el desarrollo evolutivo. En Centro de Formación y Estudios del Iname (Coord.), *Primera infancia: aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 101-111). Montevideo: Iname, Centro de Formación y Estudios, Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia.
- Remplein, H. (1968). *Tratado de psicología evolutiva. El niño, el joven y el adolescente*. Barcelona: Labor.

Bibliografía

- Amorín, D. y Pimienta, M. (2009). El método clínico-crítico de Jean Piaget. En D. Amorín (Dir.), *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 2* (pp. 89-103). Montevideo: Psicolibros.
- Baraibar, R. (1996). Crisis y acontecimientos vitales en el niño. En *Enfoques en pediatría. Aspectos psicosociales* (pp. 19-24). Montevideo: Oficina del Libro AEM.
- Carrasco, J. C. (2006). Psicología crítica alternativa: El exilio. En L. Benítez, M. Sosa y A. Varela (Comps.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos* (pp. 77-104). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

Mapeo de diversos aportes y enfoques acerca de la forma de concebir la psicología del desarrollo y la psicología evolutiva

En capítulos anteriores, enunciamos que para abordar el desarrollo nos nutrimos de distintas líneas de pensamiento, de una confluencia de teorías y abordajes, para construir herramientas desde donde aprehender el desarrollo, pero que en cuanto nos paramos desde un enfoque crítico-alternativo, no tenemos preferencia por ninguna teoría en particular.

Por tal motivo, a continuación, presentamos un mapeo de diversos aportes y enfoques que nos dan otras posibles miradas acerca de la forma de concebir la psicología del desarrollo y la psicología evolutiva, que responden a campos epistémicos disímiles y que involucran a otras disciplinas.

1. Aportes del psicoanálisis freudiano

Desde nuestro punto de vista, el psicoanálisis es, dentro de la psicología, la línea de pensamiento que mejor ha explicado el desarrollo afectivo-sexual. Dicho marco teórico ha revolucionado las ciencias psicológicas, la psiquiatría, la neurología, en suma, toda la cultura del siglo XX. Sin embargo, existen muchas corrientes teóricas psicoanalíticas que no necesariamente son compatibles epistemológicamente y que remiten a distintos autores. En el curso, para entender concretamente el desarrollo afectivo-sexual, vamos a remitirnos a aquellos autores de corte más evolutivo dentro del psicoanálisis: Donald Woods Winnicott, Sigmund Freud, Anna Freud, René Spitz, entre otros.

En el capítulo 7 de este manual, se detallan los aportes de Sigmund Freud, cuyo marco teórico consideramos que mejor da cuenta del desarrollo psicológico.

2. Aportes del constructivismo genético

Otra teoría fundamental para comprender el desarrollo, tradicionalmente asociada al desarrollo cognitivo, es el constructivismo genético de Jean Piaget (sus características son mencionadas en el capítulo 6 de este manual).

3. Aportes del socioconstructivismo

La corriente teórica socioconstructivista se origina con los estudios del ruso Lev Vygotsky. Este autor, nacido en 1896, tuvo una corta pero intensa actividad científica, interrumpida por su muerte prematura a los 37 años. Luego de finalizada su formación

en derecho, retornó a la ciudad donde había sido criado para dar clases como maestro, apoyando el movimiento revolucionario que derrocó el zarismo en Rusia e instauró el socialismo. Sus primeros trabajos en psicología se orientaron a la educación de niños deficientes, convirtiéndolo en uno de los pioneros en la educación especial. En 1924, se presentó en un congreso de psiconeurología en Leningrado y posteriormente fue invitado a trabajar como investigador en el Instituto de Psicología de Moscú. En colaboración con otros prominentes científicos como Alexander Luria y Alexei Leontiev, Vygotsky buscó reorganizar la psicología sobre bases marxistas, tomando el materialismo dialéctico como modelo de método científico.

Siguiendo el concepto de Carlos Marx y Federico Engels de que el mecanismo evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y su actividad productiva, Vygotsky defendió la idea de que la cultura brinda una serie de artefactos, tales como el alfabeto, el lenguaje, los sistemas de numeración y el arte, que son utilizados como mediadores para el psiquismo. Por medio del aprendizaje y la interacción social las funciones se internalizan configurando *funciones psicológicas superiores*, como el pensamiento verbal, la atención voluntaria, la memoria, el lenguaje y la formación de conceptos. Acompañamos esta evolución en la comunicación, que pasa de los gritos, gestos y miradas del bebé al lenguaje del niño, mediante los sentidos que los demás atribuyen a estas primeras conductas. El signo, en este caso, es el instrumento que permite la producción de estos significados, de tal modo que el proceso de significación es originalmente externo —ocurre incluso sin que el niño sea consciente de ello—, llevándonos a deducir la génesis social de la conducta y las funciones psicológicas superiores.

Al proceso de internalización de las funciones se lo denomina *doble ley genética del desarrollo cultural*, según la cual las funciones psicológicas se internalizan a partir de relaciones que ocurren, en un primer momento, en el plano social e intersubjetivo, y se manifiestan, una segunda vez, en el plano psicológico.

Uno de los hechos que se explican a través de esta regla es la posibilidad que tiene el sujeto de desempeñar tareas que le son imposibles cuando está en compañía o bajo la guía de otra persona. Vygotsky denominó este fenómeno como *zona de desarrollo próximo*, que corresponde a la diferencia entre el nivel de desarrollo real (relativo a sus capacidades y habilidades estando solo) y el nivel de desarrollo potencial (cuando se encuentra bajo la orientación o colaboración de compañeros más capaces). El desarrollo potencial representa lo que todavía está por desarrollarse e indica que aquello que el sujeto puede hacer hoy con ayuda podrá hacerlo solo en el futuro.

4. Aportes del enfoque del curso vital

El enfoque del curso vital se nutre de diferentes teorías para pensar y abordar el desarrollo. No se trata de una teoría, sino de un conjunto de premisas surgidas de investigaciones que permiten describir, interpretar y analizar los procesos de desarrollo evolutivo a lo largo de todo el curso vital.

Desde este enfoque, las etapas tempranas de la vida no son necesariamente determinantes de las etapas posteriores; se destacan las diferencias entre sujetos que cursan el mismo momento evolutivo, así como también las variaciones y transformaciones en el curso de la vida de cada sujeto. Como afirman Urbano y Yuni (2005), dicha variabilidad se debe a que

«sobre los procesos de desarrollo evolutivo influyen múltiples causas y factores de diferente naturaleza, que operan de diversas maneras en cada fase del curso vital» (p. 26).

Para sistematizar los *factores* que inciden el desarrollo, estos autores los dividen en tres sistemas:

- *Influencias normativas asociadas a un rango de edad cronológica o a roles sociales* definidos por los límites de edad cronológica más o menos rígidos. Por ejemplo, el ingreso al jardín de infantes a los 5 años o la jubilación a los 60 o 65 años.
- *Influencias normativas relacionadas con los acontecimientos históricos y culturales de cada contexto social* (nivel socioeconómico, grupo generacional, grupo étnico, condición geográfica). Por ejemplo, la pertenencia a un grupo étnico o la condición de habitante de un determinado lugar.
- *Influencias no normativas* relativas a la biografía propia de cada sujeto, situaciones particulares que configuran su trayectoria personal.

Otro concepto que adquiere valor en este enfoque es el de los *eventos* que inciden en el desarrollo de cada sujeto. En cada uno de estos sistemas de influencia puede establecerse la ocurrencia de:

- *Eventos normativos*. Son los sucesos esperables en determinados momentos evolutivos. Por ejemplo, transformaciones biológicas en determinadas edades, logros de determinadas habilidades o funciones.
- *Eventos no normativos*. Son aquellos sucesos inesperados, de carácter azaroso y no predecibles, que afectan las capacidades del sujeto; no necesariamente afectan a todas las personas. Por ejemplo, accidentes, enfermedades, la muerte repentina de un familiar o el embarazo de una adolescente, la pérdida de un puesto de trabajo.
- *No eventos*. Son condiciones y situaciones esperadas y buscadas por el sujeto pero que no llegan a suceder. Por ejemplo, la imposibilidad de ingresar a una carrera universitaria por la pérdida de un examen de ingreso o de conseguir un trabajo anhelado.

Asimismo, para el enfoque del curso vital, a partir del interjuego entre ganancias y pérdidas podemos comprender el fenómeno del desarrollo. Por lo tanto, se trataría de un fenómeno compensatorio, en el cual la compensación es una acción estratégica y significativa para el sujeto.

5. Aportes de la etología

Según el enfoque etológico, el surgimiento y transformación de las conductas son el resultado de influencias biológicas y ambientales. Esto es válido tanto para el hombre como para las demás especies animales, lo que remite a su raíz etimológica, ya que «la naturaleza de la cosa» es una traducción posible del griego *ethos*. De este modo, el sentido de toda conducta debe ser encontrado en tres dimensiones distintas. Primero, en términos filogenéticos, la conducta debe representar una función adaptativa para la evolución de la especie. Segundo, desde un punto de vista comparativo, conductas similares pueden tener la misma función en otras especies. Por último, desde un punto de vista ontogenético, la conducta es entendida como algo que surge en el individuo bajo condiciones y estímulos específicos.

En un experimento clásico, el etólogo Konrad Lorenz describió que crías de patos pasaron a seguir el primer objeto al cual fueron expuestos luego de su nacimiento, independientemente de si este era su madre, o incluso, de si pertenecía a su especie. Esta conducta indicaba la existencia de un proceso de aprendizaje en el que las características de la primera figura en su campo perceptivo se asociaban a una predisposición innata en esta especie, lo que Lorenz denominó *impronta*. Al mismo tiempo, la impronta señalaba un valor evolutivo, ya que esta figura probablemente les brindaría seguridad y alimento.

El enfoque etológico constituyó el marco teórico para el trabajo del psicólogo británico John Bowlby con dos poblaciones en situación de vulnerabilidad: por un lado, niños delincuentes y socialmente inadaptados, por el otro, niños institucionalizados luego de la Segunda Guerra Mundial. Esta segunda investigación fue encargada por la Organización de las Naciones Unidas, en la medida que los niños huérfanos y sin hogar representaban uno de los grandes problemas de la posguerra. A partir del análisis de las conductas maternas y filiales en animales y en humanos, Bowlby desarrolló la teoría del apego, según la cual el lazo afectivo establecido entre el niño y su cuidador en los primeros años de vida tiene como objetivo la constitución de una base segura, que se refleja en conductas de proximidad en situaciones estresantes y conductas exploratorias en condiciones de seguridad. Dicho vínculo produce una representación en la organización interna del individuo, que se activa ante situaciones de estrés y separación, y puede ser observada en patrones de conducta que fueron denominados *estilos de apego*: seguro, inseguro y ambivalente. Esta clasificación surge a partir de las observaciones realizadas por Mary Ainsworth, más específicamente a partir del experimento de la situación extraña.

6. Aportes del enfoque ecológico

El enfoque ecológico del desarrollo fue propuesto por el psicólogo Urie Bronfenbrenner, que nació en Rusia en 1917 pero emigró a Estados Unidos a los 6 años. Su principal aporte al estudio del desarrollo es un modelo holístico que permite comprender en profundidad los procesos sociales, psicológicos y psicosociales a partir de las potencialidades de las personas en relación con su medio. Así, el desarrollo es considerado como un producto de la interacción mutua entre el sujeto y el ambiente, incluyendo su capacidad para descubrir, mantener o modificar las propiedades de dicho contexto. El ambiente, por lo tanto, no es pensado desde esta perspectiva como invariable o reducible a sus características físicas, sino al modo cómo es percibido y experimentado subjetivamente.

Otro aporte fundamental del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) es la concepción de que el fenómeno del desarrollo está estructurado en sistemas concéntricos, donde cada uno de ellos está contenido dentro del otro. En estos sistemas se establecen un conjunto de relaciones bidireccionales entre el individuo y diferentes agentes o factores de cada uno de estos sistemas, correspondientes a una jerarquía de *niveles ecológicos*:

- *Microsistema*. Es el entorno más inmediato donde el sujeto participa activamente. Por ejemplo, el hogar, la escuela, el trabajo, etcétera.
- *Mesosistema*. Es el campo de interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Por ejemplo, las relaciones entre el hogar y la escuela, o entre el hogar y el trabajo.

- *Exosistema*. Son los entornos en los cuales el sujeto no participa activamente pero que influyen su desarrollo de forma indirecta. Por ejemplo, los medios de comunicación, el trabajo y las relaciones sociales de los padres, las características del vecindario, etcétera.
- *Macrosistema*. Es el contexto cultural en sentido más amplio, representa la ideología que organiza y brinda coherencia a los demás niveles. Por ejemplo, los campos político y educativo, los sistemas de creencias y valores, etcétera.
- *Cronosistema*. Es la dimensión temporal del desarrollo que define el modo cómo los acontecimientos afectan al sujeto dependiendo del momento evolutivo en que ocurren. Por ejemplo, cómo el nacimiento de un hermano, la separación de los padres o el cambio de escuela son vividos, según la edad de la persona.

El enfoque ecológico critica los estudios psicológicos de «laboratorio», en la medida en que estos crean una situación artificial que aísla los fenómenos del contexto en los cuales ocurren. Desde esta perspectiva, dichos estudios pueden presentar resultados útiles, pero no poseen validez ecológica. Una prueba de la fuerza de esta teoría fue el aporte de Bronfenbrenner (1979) a la formulación del programa Head Start en 1964, una política pública estadounidense orientada a la reducción de los efectos de la pobreza en los niños. En lugar de proponer medidas dirigidas solamente hacia la alimentación y la inclusión escolar, este programa incluyó intervenciones ambientales, tales como servicios de apoyo a las familias, visitas a los hogares y educación para padres. Head Start sigue vigente hasta hoy y es el programa más antiguo de acción frente a la pobreza sistémica en Estados Unidos.

7. Aportes de la psicología cognitiva

El enfoque cognitivista incluye una variedad de propuestas teóricas relativas al desarrollo de la cognición, que comprende los procesos de pensamiento, percepción, memoria, lenguaje, entre otros. Pese a que estas propuestas teóricas incorporan algunos aspectos de la teoría cognitiva de Piaget, sus metodologías y fundamentos epistemológicos presentan diferencias sustanciales, por lo cual sus resultados también son, de alguna forma, distintos. Estos planteos se hicieron evidentes durante de la llamada «revolución cognitiva» de los años 50, cuando los psicólogos cognitivos criticaron fuertemente la concepción mecanicista del modelo conductista vigente en ese entonces. En este apartado destacamos dos corrientes cognitivas y sus respectivos aportes al estudio del desarrollo psicológico.

Una de las primeras teorías de este enfoque toma al computador como un modelo para el análisis de los procesos cognitivos en general, lo que conocemos como teoría del procesamiento de la información. Al contrario de la comprensión de la conducta como respuesta a estímulos externos, proponen que esta responde a representaciones mentales de la realidad, tales como imágenes, símbolos, conceptos, etcétera. Dichas informaciones se procesarían según las estrategias de atención y memoria disponibles y la capacidad de organizar la conducta en función de reglas, objetivos y planes. El proceso de desarrollo se acompañaría de estrategias y capacidades cada vez mejores, que, sumadas a un conocimiento progresivo de la realidad, habilitarían al sujeto a la solución de problemas cada vez más complejos.

Una segunda teoría del enfoque cognitivista también parte de una metáfora para su reflexión sobre la mente humana, pero la analogía en este caso son las redes neuronales. Las funciones cognitivas, desde la perspectiva del conexionismo, se construirían por sistemas de redes y conexiones que se establecen entre sí, tal como sucede con la sinapsis en el

cerebro. Fenómenos como los estados mentales, la formación de conceptos y la adquisición del lenguaje son pensados como activación de redes neurales. Las dificultades cognitivas frente a un problema se justificarían, en esta teoría, por las conexiones actuales en el sistema cognitivo insuficientes para solucionar determinada tarea, pero que probablemente se activarían mientras el sujeto se desarrolla y establece nuevas conexiones.

En síntesis

En este capítulo, se brindó un mapeo de diversos aportes acerca de la forma de concebir la psicología del desarrollo y la psicología evolutiva, que responden a campos epistémicos disímiles. Estos se desarrollaron de modo breve para que el estudiante tenga conocimiento de los aportes del enfoque del ciclo vital, en tanto se consignó, principalmente, cómo el desarrollo está influenciado por múltiples factores de carácter normativo y no normativo; de los aportes de la teoría etológica, que la capacidad del sujeto de construir conductas adaptativas; de la teoría sociohistórica de Vygotsky y la explicación de la génesis de las funciones psicológicas superiores; de los aportes del modelo ecológico y su visión holística del desarrollo, y de los aportes de la teoría cognitivista que surgen con las teorías computacionales sobre los procesos de pensamiento y la cognición.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión de los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

1. ¿Qué conceptos claves destacarías de los aportes del socioconstructivismo, del enfoque del ciclo vital, del enfoque ecológico, del enfoque etológico y de la psicología cognitiva?
2. ¿Cómo surgen las funciones psicológicas superiores según la teoría sociohistórica de Vygotsky?
3. ¿Puedes elaborar un cuadro esquematizando los factores en juego en el desarrollo según el enfoque del ciclo vital?
4. Busca en internet la conocida ilustración sobre el desarrollo según el modelo ecológico (los círculos concéntricos). Analízala a la luz de lo desarrollado en el capítulo sobre cada sistema.
5. ¿Qué opinión te merece el estudio del etólogo Konrad Lorenz? Amplía la información sobre él.
6. Investiga algunos de los objetos de estudio en la actualidad de la psicología cognitiva cuyos hallazgos puedan brindar aportes a la psicología evolutiva.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.

Bibliografía

- Enesco, I. (2001). *Psicología del desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://bit.ly/3Q0MXM7>
- Freud, S. (1992). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica (1919[1918]). En *Obras completas. Vol. XVII: De la historia de una neurosis infantil y otras obras* (pp. 151-163). Buenos Aires: Amorrortu.

Proceso de socialización

En este capítulo, se aborda el proceso de socialización desarrollado por Juan Carlos Carrasco, cuyos datos biográficos, que permiten la contextualización de su obra, fueron enunciados en el capítulo 2 —sugerimos volver a ese punto antes de seguir con la lectura de este capítulo—.

El proceso de socialización orienta el curso del proceso de desarrollo, que en gran parte estructura nuestra vida. La forma de concebir al sujeto pautará la forma de pensar el proceso de desarrollo, así como también el modo de posicionarnos a la hora de intervenir. Todos los procesos de desarrollo específico o desarrollo parcial dentro del macrodesarrollo global se inscriben y son contenidos dentro del gran cauce del proceso de socialización.

1. El proceso de socialización. Desarrollo encauzado: del potencial biológico al ser social

Al sujeto se lo concibe como:

- Una unidad bio-psico-ambiental
- Un ser integral

Carrasco (citado por Amorín, 2012) define al sujeto como una compleja entidad bio-psico-ambiental en la que confluyen lo biológico, lo psicológico y lo ambiental (Ilustración 1).



Ilustración 1. *Concepción del ser como una unidad bio-psico-ambiental.*

Esta representación geométrica intenta explicar, entonces, el ser y nos permite pensar la interacción dialéctica entre los tres ámbitos:

- *Biológico*, que implica las leyes del organismo, las leyes madurativas.
- *Psicológico*, que implica un nivel de subjetividad cognoscente y un nivel de subjetividad de deseo del inconsciente. Es decir, consideramos en este ámbito los factores cognitivos y los factores afectivos del desarrollo
- *Ambiental*, que implica, a su vez, tres planos: lo social, lo cultural y lo ecológico. O sea, es el ambiente físico natural, el contexto histórico-cultural, social, político, económico, etcétera; configura el contexto en el cual crece y se desarrolla el ser.

En tanto que consideramos al ser de esta manera, sucede que la variabilidad es característica fundamental del desarrollo. Cualquiera de estos planos o ángulos interactúan profundamente.

El proceso de socialización puede entenderse como cauce del desarrollo; esto significa que el proceso de socialización es un proceso dinámico que guía al desarrollo global. Allí se inscriben los procesos de desarrollo específicos del ser humano, que son contenidos dentro del gran cauce del proceso de socialización.

Si hablamos de *proceso de socialización*, hablamos de *proceso de individuación*, pues son «dos caras de una misma moneda». La *individuación* refiere a la construcción de uno mismo desde el nacimiento (incluso, podríamos afirmar desde la gestación); la *socialización* alude a un «nosotros colectivo», en el sentido que atravesamos grupos de referencia y pertenencia desde el comienzo.

Ambos procesos, el de individuación y el de socialización, confluyen en la construcción de la identidad (como fenómeno colectivo).

2. Ser en situación

Carrasco (2006a) plantea que el proceso de desarrollo acontece en un ser concreto en situación y que el individuo es reflejo de la situación en la que vive; todo lo que sucede es inseparable de la situación en la que acontece. La situación es el contexto total dentro del cual vive cada persona los acontecimientos de la vida cotidiana, y se configura bajo la influencia de diferentes variables:

- *Lugar* en donde vive el ser (espacio)
- *Momento* considerado (tiempo)
- *Hechos y acontecimientos* que rodean la existencia del ser

Estas variables no son independientes, sino que están correlacionadas entre sí y subordinadas al proceso histórico que precede y determina cualitativamente la situación. Decimos que la historia es un desarrollo longitudinal en el tiempo y la situación es un corte transversal en el curso de dicho desarrollo.

«Percibiendo al hombre como “ser en situación” lo estamos al mismo tiempo concibiendo como sujeto y objeto de la Historia, producto y productor de la misma, receptor y transformador potencial de la situación en la que vive» (Carrasco, 2006a, p. 82).

De esta forma, este autor da cuenta de un sujeto activo a lo largo de la historia y de su historia, que es producto de aquella, pero que también tiene la capacidad de transformarse.

3. Vida cotidiana

Carrasco (2006b) señala que el contexto o situación es vivida como práctica social concreta, en contacto con las estructuras económicas y sociales que organizan la vida diaria colectiva, a través del modelo de sus instituciones, de su cultura, de los valores vigentes, de los modos de relación, de las formas de comunicación, etcétera.

Una de las afirmaciones más importantes en este sentido es aquella que sostiene que el ser vive la situación percibiéndola como *vida cotidiana*. Con relación a este concepto, el autor expresa:

[...] es la experiencia concreta de cada instante [...] de la cual toma todos los elementos para conformar el modelo de su propia vida, de su propia identidad, de la naturaleza y significado de sus actos y la visión del mundo que lo rodea. (Carrasco, 2006a, p.82)

La vida cotidiana, dice Carrasco (2006a), con sus hechos más mínimos y aparentemente insignificantes, vividos en la familia y luego en las distintas instituciones formales por las que el sujeto pasa, influye en la manera de percibir los objetos de relación y las situaciones posibles de ser vividas. Asimismo, explica que la cotidianidad constituye en sí misma un dispositivo naturalizador y obturador del pensamiento crítico; determina una percepción de los objetos de relación y de las situaciones vividas y, a su vez, está determinada por el contexto de la situación y por las fuerzas dominantes del proceso de la historia.

De ahí la denominación de *percepción anticipada*, que Carrasco define como «un modelo automático de comportamiento incorporado por las personas en el ejercicio de la existencia cotidiana en el seno de la familia, de las instituciones educativas y la propia sociedad» (Carrasco, 1983, citado en Carrasco, 2010, p. 157).

4. Fenómeno de relación

El *fenómeno de relación* explica el proceso por el cual se va estructurando la identidad y se va internalizando la ideología. La relación sería la toma de contacto del hombre con el ámbito que lo rodea, al tiempo que se hace consciente de su propia existencia como individuo. El fenómeno de relación se da en los grupos de *pertenencia* (familia, educación, trabajo) y *referencia* (otros grupos significativos para el sujeto).

El proceso de socialización ocurre a través del pasaje por estos grupos de referencia y pertenencia. En esos contextos se transmiten pautas para comprender y actuar en el mundo que son reproducidas por los sujetos, pero también los sujetos transforman esos contextos con sus prácticas.

El pasaje por los grupos de pertenencia y referencia se pueden analizar desde el punto de vista de:

- Su estructura (que puede ser autoritaria o democrática).
- Su dinámica de funcionamiento con relación a la comunicación y la toma de decisiones.
- Sus contenidos con relación a los valores que circulan dentro de la sociedad y que están formulados desde los medios masivos de difusión.

Para entender mejor los conceptos antes desarrollados, se recomienda la lectura de:

Carrasco, J. C. (2006a). Psicología crítica alternativa. El exilio. En L. Benítez, M. Sosa y A. Varela (Comps.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos* (pp. 77-100). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

Carrasco, J. C. (2006b). Relación de pareja: un modelo analítico para el estudio de la sexualidad. En L. Benítez, M. Sosa y A. Varela (Comps.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos* (pp. 7-125). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

En síntesis

La concepción de un ser concreto en situación comprende la posibilidad de estudiar al sujeto inmerso en su vida cotidiana y, de este modo, entenderlo como un ser único e irrepetible que vive en relación con sus circunstancias, su tiempo, su espacio, sus hechos y acontecimientos, que atraviesa diferentes grupos de pertenencia y referencia que le dan pautas de cómo conducirse y de cómo entender la realidad. Sin embargo, también permite entender a ese sujeto con sus potencialidades y su capacidad transformativa, en tanto producto y también productor de la historia.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión sobre los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

1. ¿Qué lugar tiene en esta concepción la noción de *ser en situación* que propone Carrasco?
2. ¿Bajo la influencia de qué variables se configura la situación?
3. ¿Son estas variables independientes?
4. *Vida cotidiana o cotidianidad*, ¿cómo se explican estos términos?
5. ¿Por qué Carrasco afirma que el proceso de socialización es un proceso ideologizador?
6. ¿A qué refiere el proceso de individuación?
7. ¿Qué son los grupos de referencia y pertenencia? ¿Puedes plantearte ejemplos?
8. ¿Cómo entendiste el concepto de *percepción anticipada*?
9. ¿Podrías pensar en cualquier situación de tu vida cotidiana o de alguien a quien conoces y analizar las tres variables: momento, tiempo, hechos y acontecimientos? ¿Cuáles crees que son los aportes que brinda a la psicología evolutiva analizar una situación de este modo?

Referencias bibliográficas

- Amorín, D. (2012). Un posible modelo para concebir el ser como compleja entidad bio-psico-ambiental en relación con la subjetividad. En D. Amorín, *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo 1* (pp. 69-73). Montevideo: Psicolibros.
- Carrasco, J. C. (2006a). Psicología crítica alternativa. El exilio. En L. Benítez, M. Sosa y A. Varela (Comps.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos* (pp. 77-100). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.
- Carrasco, J. C. (2006b). Relación de pareja: un modelo analítico para el estudio de la sexualidad. En L. Benítez, M. Sosa y A. Varela (Comps.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos* (pp. 7-125). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.
- Carrasco, J. C. (2010). Análisis crítico de una práctica personal y propuestas alternativas. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959-2008* (pp. 140-161). Montevideo: Juan Carlos Carrasco.

Bibliografía

- Casullo M. (2007). Psicología y cultura. *Revista de Psicología*, 3(6), 1-14.
- Di Segni Obiols, S. (2002). Adultos del siglo XX. La crisis. En *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva* (pp. 51-81). Buenos Aires: Novedades Educativas.

El desarrollo cognitivo según la teoría de Jean Piaget

En el presente capítulo referiremos a generalidades conceptuales sobre el desarrollo cognitivo y se describirán conceptos claves para entender cómo sucede, de acuerdo con la teoría de Jean Piaget. Para comprender el desarrollo cognitivo, que se va dando en el sujeto desde estadios o etapas de menor a mayor conocimiento, nos basaremos en los aportes teóricos extraídos de las obras del autor recomendadas en el curso y de los textos de Flavell (1999), quien ha profundizado en los conceptos de la teoría piagetiana.

1. Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) fue un biólogo y epistemólogo suizo que efectuó contribuciones esenciales a ciencias como la psicología, la epistemología y la biología. Denominó, por ejemplo, *epistemología genética* al estudio de la formación del conocimiento en el sujeto. El término *genético* refiere al de *génesis* del conocimiento.

Sus trabajos en psicología infantil fueron llevados a cabo como forma de responder a sus preguntas epistemológicas sobre el origen y desarrollo del conocimiento en términos del pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. Si bien no estudió específicamente sobre educación y aprendizaje escolar, su teoría ha impactado directamente en dichos procesos.

Flavell (1999) sintetiza en una frase el interés de Piaget: «Está interesado sobre todo en la investigación teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales» (p. 35).

Para más información sobre la vida y la obra de Jean Piaget, se recomienda la lectura de: Vidal, F. (1998). *Piaget antes de ser Piaget*. Madrid: Morata.

2. Conceptos principales de la teoría piagetiana de interés para la psicología evolutiva

Constructivismo

El concepto *constructivismo* surge desde la psicología ligado al desarrollo psicológico con relación a cómo el sujeto construye el conocimiento, aunque hoy en día se comparte con el campo de la educación. En un principio, los pilares del constructivismo fueron los aportes piagetianos sobre la construcción del conocimiento, principalmente en lo relativo

a entender que este no es una copia de la realidad. En otras palabras, el conocimiento no es una copia del ambiente ni un resultado directo de las disposiciones innatas, sino el producto de una construcción interna y activa, resultado de la interacción de ambos factores.

Desarrollo cognitivo

La teoría piagetiana ha sido considerada la más completa a lo largo de los años en lo que respecta a la descripción y explicación de los mecanismos del desarrollo cognitivo, el cual puede entenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas. Al respecto, una de las grandes preguntas epistemológicas que hace Piaget es cómo se pasa de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento, de estados de menor equilibrio a estados de mayor equilibrio; en suma, cómo se construye la inteligencia.

El sujeto activo del conocimiento

El constructivismo piagetiano plantea al sujeto desde un rol activo en la adquisición del conocimiento, a diferencia de las teorías imperantes en la época de corte conductual, que aseguraban que el sujeto aprende «copiando» la realidad (idea que tiene sus antecedentes en el concepto de *tabula rasa* del empirismo).

En este sentido, Piaget e Inhelder (1981) afirman que entre el sujeto y el mundo a conocer se ponen en juego los esquemas previos del sujeto, de modo que nunca existen «comienzos absolutos». Dicho de otro modo, para conocer, el sujeto siempre parte de algo que posee *a priori*, incluso los reflejos.

La *adaptación del sujeto* es un concepto esencial en la obra piagetiana, ya que implica la finalidad de las estructuras cognitivas, un esfuerzo permanente por adaptarse a la realidad.

Esquemas de acción

Los esquemas son representaciones de situaciones o conceptos que le permiten al sujeto conocer la realidad en la medida que se presenten situaciones parecidas. Pueden ser muy simples en un principio del desarrollo y muy complejos a medida que este se va produciendo. El ser humano actúa sobre la realidad, no directamente, sino a través de sus esquemas. A su vez, la interacción con la realidad hace que los esquemas vayan modificándose, porque al vivir nuevas experiencias aparecen nuevas exigencias que exigen ajustes.

Los esquemas de acción permiten organizar la realidad y conocerla; dicha realidad se complejiza a medida que avanza el desarrollo, hecho que también sucede, por lo tanto, con los esquemas. A modo de ejemplo: un esquema de acción puede ser el esquema de prensión, el cual, una vez adquirido, le permite al niño dominar el entorno desordenado tomando los objetos, sosteniéndolos, y no solo tocándolos apenas o empujándolos.

Contenido, estructura y funciones

Describiremos a continuación tres conceptos fundamentales para entender los postulados piagetianos del desarrollo cognitivo: *contenido, estructura y funciones* de la inteligencia.

Contenido

El contenido refiere, como lo expresa Flavell (1999), a los «datos brutos» de la conducta, es decir, a lo que refiere la conducta, por ejemplo: hacer rodeos, buscar el objeto escondido detrás de la manta, alcanzar un objeto lejano. Estos contenidos varían de una edad a otra o de un estadio a otro.

Estructura

Son las propiedades organizativas de la inteligencia, las cuales, al igual que el contenido, pero a diferencia de las funciones, cambian con la edad (Flavell, 1999). Así, el desarrollo cognitivo puede pensarse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas. Las estructuras definen los estadios, por lo que hablamos de *estructuras sensorio-motoras, preoperatorias, operatorias y formales*. Dichas estructuras se muestran en las situaciones que el sujeto puede ir resolviendo; a saber, si la estructura del sujeto es sensorio-motora, este no podrá resolver una situación que requiera pensamiento simbólico.

Las propiedades estructurales, dice Flavell (1999), «determinan con precisión lo que resultará o no resultará cuando un organismo cognoscente trate de adaptarse a una serie dada de hechos externos» (p. 38). Cuando, entonces, señalamos que las estructuras definen las etapas, apuntamos a que permiten dar cuenta de lo que el sujeto puede conocer en un momento determinado, de lo que ha logrado y de cuáles son sus posibilidades.

Función

Las funciones refieren a las características amplias de la actividad inteligente aplicable a todas las edades; mientras los contenidos de las conductas varían, las propiedades funcionales del proceso adaptativo permanecen «idénticas» (Flavell, 1999, p. 37). Estas propiedades de «la inteligencia en acción» (Flavell, 1999, p. 38) son la *organización* y la *adaptación (asimilación y acomodación)*. De ahí que se llamen *funciones invariables*: actúan durante todo el desarrollo y permiten su progresión.

La siguiente cita de Flavell (1999) sintetiza claramente los tres conceptos:

La función se relaciona con la manera en que cualquier organismo hace el progreso cognoscitivo; el contenido se refiere a la conducta externa que nos dice que el funcionamiento ha tenido lugar y la estructura se refiere a las propiedades organizativas inferidas que explican por qué se ha presentado este contenido antes que otro. (p. 38)

Las *funciones invariables* —aquellas que se dan siempre en el desarrollo del conocimiento—, como se mencionó antes, son la *organización* y la *adaptación*. A su vez, los dos componentes de la *adaptación* son la *asimilación* y la *acomodación*. El sujeto construye el conocimiento a medida que interactúa con la realidad, y en esa construcción intervienen los procesos de asimilación y acomodación.

Respecto de la *adaptación*, Piaget e Inhelder (1981) señalan que tanto la cognitiva como la biológica consisten en un equilibrio entre asimilación y acomodación. O sea, se llamaría *adaptación* a la forma general del equilibrio, que se vuelve más ajustada a la realidad a medida que avanza la organización psíquica.

En cuanto a la *asimilación*, esta hace referencia al proceso por el cual el sujeto incorpora la nueva información del ambiente a los esquemas (información) que ya posee en su estructura.

Por *acomodación* se hace referencia al proceso por el cual el sujeto transforma los esquemas previos, la información que ya posee (conocimientos previos) en función de la nueva que incorporó. Estos procesos muestran la actividad organizadora del sujeto.

A continuación, una situación que ilustra el interjuego entre asimilación y acomodación:

Un estudiante de psicología que asiste a una clase de su carrera posee algunos conceptos previos que le permiten **asimilar** la nueva información a la conocida, pero para aprender contenidos nuevos necesita que esos conceptos previos se modifiquen en la medida que la nueva información aporta datos novedosos o contrarresta los ya existentes. Dicho de otra manera, necesita que los conceptos o esquemas previos se **acomoden**.

Equilibración

Para Piaget e Inhelder (1981), el desarrollo implica un «progresivo equilibrarse» desde estados de menor a mayor equilibrio. El proceso de equilibración implica interacciones entre la asimilación y la acomodación, que permiten equilibrios entre lo incorporado y los esquemas previos (la información ya poseída). Estos equilibrios nunca son definitivos, ya que en la interacción del sujeto con la realidad se producen nuevos desequilibrios, producto de nuevas necesidades, desajustes que producen nuevos conflictos cognitivos.

Decimos, entonces, que el equilibrio es temporal porque el sujeto que conoce se encuentra siempre a merced de demandas internas (necesidad de conocer cosas nuevas) y externas (en la medida en que el medio le impone nueva información a asimilar).

La teoría de los estadios

Piaget e Inhelder (1981) indican que la inteligencia atraviesa una serie de estadios cualitativamente distintos que pueden ser entendidos como etapas en el desarrollo cognitivo. Si bien la edad no es el factor definitorio, Piaget e Inhelder (1981) utilizan algunos criterios cronológicos a la hora de especificar cuándo sucede cada uno: estadio sensorio-motor (entre los 0 y los 2 años, aproximadamente), estadio preoperatorio (entre los 2 y los 7 años, aproximadamente), estadio operatorio (entre los 7 y los 12 años, aproximadamente) y estadio formal (de los 12, 13 años en adelante).

En el presente capítulo no profundizaremos en cada uno de los estadios, para ello el lector deberá remitirse a la bibliografía del curso. A continuación, se presentan las características principales de cada estadio:

| Estadio sensorio-motor (0-2 años) | Estadio preoperatorio (2-7 años) | Estadio operatorio (7-12 años) | Estadio formal (12, 13 años en adelante) |
|---|--|---|--|
| Inteligencia práctica ligada a la acción. | Inteligencia preoperatoria. | Inteligencia operatoria. | Inteligencia operatoria formal. |
| Esquemas logrados: tiempo, espacio, causalidad y objeto permanente. | Surgimiento del pensamiento simbólico. Egocentrismo en el pensamiento: animismo y artificialismo. | Operaciones lógico-matemáticas e infralógicas. Pensamiento conceptual. | Pensamiento abstracto, hipotético, deductivo. Operaciones de segundo orden. |

La siguiente cita de Piaget e Inhelder (1981), extraída de *Psicología del niño*, explica la secuencia de los estadios:

El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas senso-motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de la representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía). (p. 15)

Estadio

Se define como *estadio* a cada momento del desarrollo o etapa que presenta un nivel de complejidad estructural particular, es decir, un tipo de inteligencia. Son momentos cualitativamente diferentes en el desarrollo, pues cada uno determina modos de aprender, de interactuar con la realidad, para, de esta manera, adaptarse. Al respecto, Flavell (1999) plantea una serie de características generales de los estadios.

Por un lado, se dan en un orden de *sucesión invariable y constante*: cada sucesión es necesaria para el logro de la siguiente —por ejemplo, la etapa A surge en todo niño antes de la etapa B—. Es interesante el planteo de Piaget e Inhelder (1981), quienes destacan que la invariabilidad de la sucesión no significa que no haya variaciones en la edad cronológica. Por tal motivo, no se debe limitar el estadio o etapa a una edad concreta, ya que puede haber modificaciones dependiendo del grado de inteligencia o ambiente social.

Por otro lado, existen *relaciones jerárquicas* entre las etapas sucesivas: las estructuras propias de estadios anteriores se integran en las estructuras siguientes. Así, por ejemplo, en la etapa formal surgen actividades que se llevan a cabo sobre las operaciones concretas propias del periodo anterior; se habla, entonces, de las operaciones formales como operaciones sobre operaciones, es decir, operaciones de segundo orden.

Asimismo, los estadios tienen un *carácter integrado*, de modo que la etapa A se integra en la B, o sea, los logros alcanzados se integran y mejoran en la etapa siguiente.

Los estadios también poseen *periodos de preparación y logro*. Esto significa que un sujeto puede estar en el umbral del pasaje a un estadio siguiente sin que eso sea visible —aunque puede aparecer en la resolución de algunas tareas o problemas—.

Décalage

Otro concepto elemental relativo a los estadios es el de *décalage*. Tomando los aportes de Flavell (1999), se podría pensar como sinónimo de *discordancia*, en el sentido que desarrollos cognoscitivos semejantes tienen lugar en diferentes edades del desarrollo ontogenético, o dentro del mismo estadio se producen «desfasajes» en los logros alcanzados.

En el desarrollo hay algunas series de conductas que informan sobre el *décalage horizontal* y otras del *décalage vertical*:

- *Décalage horizontal*. Es un desfase de logros en un mismo estadio. Ocurre cuando el niño puede desarrollar una tarea A pero no una tarea B, aunque ambas parezcan exigir las mismas estructuras cognitivas.

Un ejemplo claro son las conservaciones: el niño logra primero la conservación de sustancia, luego la de peso y, por último, la de volumen, y ello sucede en el mismo estadio, el de las operaciones concretas.

- *Décalage vertical*. Refiere a contenidos que se suceden en diferentes momentos, en diferentes estadios, que son semejantes en contenido, pero, sin embargo, diferentes en cuanto a las estructuras que están en su base.

Un ejemplo es el recorrido de un punto A hasta un punto B y de este hasta el punto A. En el periodo sensorio-motor el recorrido puede hacerse por medio de esquemas de acción prácticos y en el operatorio por medio de esquemas internos de representación simbólica y con el logro de la reversibilidad.

En síntesis

El desarrollo mental se explica como una sucesión de estadios cada vez más complejos, dicha sucesión es invariable y constante, e integra los logros de los estadios anteriores a los siguientes. El sujeto cognoscente se adapta a las exigencias del medio a través de las funciones de asimilación y acomodación, en tanto integra nueva información a los esquemas previos, los cuales se acomodan y logran, así, equilibrios más o menos estables. El proceso de equilibración caracteriza el desarrollo del sujeto, ya que se busca alcanzar equilibrios cada vez más estables.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión de los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

A. Preguntas

1. ¿Cuáles son los postulados del constructivismo como teoría del conocimiento?
2. ¿Qué significa el concepto de *esquema* para Piaget?
3. ¿Cómo se logra la adaptación de una estructura cognoscitiva?
4. ¿Por qué Piaget plantea que no puede producirse la asimilación sin la acomodación?
5. ¿Cuáles son los logros principales de cada estadio?

B. Observa el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=rq6NfHLaQU>

¿Puedes determinar la estructura, el contenido y describir cómo se producen las funciones en el bebé que juega?

C. Enlaces de interés

En los siguientes enlaces, podrás encontrar el video documental *Piaget explica a Piaget*, de interés para conocer a este autor y sus postulados específicos:

<https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>

<https://www.youtube.com/watch?v=zYnlnYiWfoE>

<https://www.youtube.com/watch?v=5H-wMcVHaAU>

Referencias bibliográficas

- Flavell, J. (1999). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

El desarrollo afectivo-sexual según la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud

Como lo señala el título, en este capítulo abordaremos en detalle el desarrollo afectivo-sexual desde la teoría psicoanalítica freudiana. A propósito, cabe mencionar que, si bien en el desarrollo global convergen desarrollos parciales, en los que se entrecruzan por lo menos tres líneas parciales de desarrollo, en este manual están consideradas por separado solo a efectos didácticos. De hecho, en el sujeto concreto estas líneas de desarrollo ocurren de una sola manera, no se pueden separar porque se dan en absoluta interacción. A estas líneas nosotros las denominaremos *proceso de socialización, desarrollo cognitivo y desarrollo afectivo-sexual*.

También en este capítulo se presentan algunos conceptos centrales de los aportes de Sigmund Freud para el estudio del desarrollo psicológico, como la descripción de la organización del aparato psíquico con base en la noción de *inconsciente*, que permite definir la psiquis en función de la pulsión.

Además, se destaca la importancia de la sexualidad infantil según los planteos de Freud, se presentan algunos datos biográficos del autor para contextualizar su obra, así como algunos conceptos fundamentales, tales como *inconsciente, pulsión, libido, sexualidad y sexualidad infantil, aparato psíquico y fases libidinales*.

1. Sigmund Freud

Sigmund Shalom Freud, de familia judía, nace en mayo de 1856 en Freiberg, un pequeño pueblo de Moravia, hoy llamado Pribor. Con poco más de tres años de edad se muda junto con su familia a Viena, donde vive hasta 1938, cuando se traslada a Inglaterra por el avance bélico alemán. Viena, capital del gran y multiétnico Imperio austrohúngaro, era una verdadera usina cultural; habitaban en ella personalidades revolucionarias provenientes del arte, la música, la ciencia.

El joven Freud ingresa a la Facultad de Medicina de la Universidad de Viena en 1873 y se gradúa en 1881. En sus años de formación de grado, cultiva múltiples intereses. Una vez graduado, trabaja como interno en el Hospital General de Viena, donde pasa por varios departamentos, entre ellos el de Neuropatología del doctor Franz Scholz. Con 29 años es designado profesor en Neuropatología.

En 1885 viaja a París al obtener una beca para completar sus estudios en el hospital de Salpêtrière, en la ciudad de Nancy, bajo la supervisión del doctor Jean-Martin Charcot, con quien se inicia en el estudio de las parálisis histéricas y en la aplicación de la hipnosis.

A partir de una primera experiencia de Josef Breuer con una paciente con síntomas de histeria, él y Freud empiezan a interesarse por la técnica de la asociación libre, que consiste en animar al paciente a hablar libremente, sin control consciente. Esta técnica los llevó a

constatar mejoras, producidas al parecer por el simple hecho de verbalizar determinados conflictos; ambos publicaron estas experiencias clínicas en *Estudios sobre la histeria* (1895).

En 1896, Freud continúa sus estudios sobre la histeria y descubre la incidencia de los traumas sexuales y su posterior represión en la aparición de la neurosis. Sostiene, en una primera época, que esos sucesos traumáticos han sido reales, hasta que en 1897 descubre el fenómeno de la fantasía —esos sucesos, sin haber ocurrido, pueden producir los efectos de la defensa y la represión y ser el origen de los fenómenos neuróticos—.

Aunque al principio, como se mencionó, está influido por Charcot, luego lo abandona, y ya para 1896 se puede decir que empieza a elaborar sus propios sistemas teóricos sobre el fenómeno psíquico. En este sentido, jugó un papel relevante la correspondencia con Wilhelm Fliess (un médico alemán) desde 1887 hasta 1899. En particular, la correspondencia intercambiada desde 1894 hasta 1899 es considerada el autoanálisis de Freud, en el que Fliess actúa como analista; es allí cuando surgen una serie de conceptos fundamentales, como *complejo de Edipo, vida sexual infantil, etiología sexual de las neurosis*, por mencionar algunos.

En efecto, las líneas básicas del método psicoanalítico las elabora entre 1896 y 1900, y rápidamente el nuevo sistema de interpretación y terapia psicológica se extiende entre los profesionales. Sus ideas, a las que pronto adhirieron otros psicólogos, quedan plasmadas después, en lo que es su mayor obra del periodo, *La interpretación de los sueños* (1900). Freud considera de allí en más el sueño como la vía regia para el inconsciente. A este libro se le agregan otros dos libros capitales: *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901) y *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905).

De 1916 a 1918 formula la primera tópica sobre el aparato psíquico; escribe una de sus obras más relevantes, *Introducción al psicoanálisis*, en la cual comienza a hablar de la sexualidad infantil. Pero ya en 1915 produce un salto importante con tres libros: *Introducción al narcisismo, Las pulsiones y sus destinos y Duelo y melancolía*. No obstante, el verdadero cambio llega en 1920, con la publicación de *Más allá del principio del placer*; también en este momento aparece *Psicología de las masas y análisis del yo*, otra obra crucial. Más tarde, en 1923, con su obra *El yo y el ello*, reformula su concepción de *aparato psíquico* y aparece la segunda tópica: el ello, el yo y el superyó. En 1936, cambia radicalmente su concepción de la angustia en un libro llamado *Inhibición síntoma y angustia*.

Luego hay una serie de libros filosóficos, con los que incursiona en la religión y en el arte. En 1910, escribe *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*; en 1913, publica *Tótem y tabú*, en el que propone el mito de la creación del hombre, y en 1929, *El malestar de la cultura*.

Freud muere en el exilio en Londres, en 1939.

El movimiento psicoanalítico y el sistema teórico que Freud desarrolló sufrieron variaciones a lo largo del tiempo; Freud fue una persona que no vaciló en desechar conceptos que se venían manejando al enfrentarse a una realidad que no los confirmaba. Es decir, tuvo una enorme capacidad crítica hacia sí mismo y hacia las teorías que elaboraba; fue un científico preocupado por la verificación de sus hipótesis, por lo cual hacía cambios a medida que encontraba que sus aportes teóricos no encajaban con la realidad de los hechos que iba encontrando en su investigación clínica.

Fundamentalmente, utilizó el método clínico en su investigación y trabajó con adultos neuróticos. Hizo un análisis del niño, pero a través del padre del niño, en condiciones poco ortodoxas —había un discípulo de Freud, digamos el padre de Juanito, que por carta

le enviaba el análisis que hacía del chico—. Autores posteriores, como Mélanie Klein y Donald Woods Winnicott, trabajaron directamente con niños.

Los conceptos que Freud elaboró surgieron fundamentalmente de su autoanálisis, elemento fundamental en la historia del movimiento psicoanalítico y de la observación y tratamiento de pacientes neuróticos.

A pesar del escándalo que provocaron sus teorías, ya a partir de 1900 se empezó a conformar un grupo de investigadores y alumnos alrededor de él, que en 1908 se denominó Sociedad Psicoanalítica de Viena, cuya vida estaría marcada por las rupturas y los cismas, en especial los de Alfred Adler y Carl Jung.

Para conocer más sobre Freud, puedes mirar este fragmento de la película *The secret passion* (John Houston, 1962): <https://vimeo.com/37924003>

2. Conceptos principales de la teoría freudiana de interés para la psicología evolutiva

A fin de comprender los aportes psicoanalíticos al estudio del desarrollo psicológico, es necesario acercarse a las conceptualizaciones básicas de la teoría psicoanalítica, tales como: *inconsciente*, *pulsión* y *libido*, que están profundamente enlazadas. Respecto de los términos *sexualidad infantil* y *aparato psíquico*, si bien estos no son transmitidos en este curso, son conceptos relevantes que el lector debería aprehender, pues de otro modo será bastante complejo entender el desarrollo afectivo-sexual y profundizar en cada una de las fases libidinales del desarrollo.

Freud describe la organización del aparato psíquico apoyándose principalmente en la noción de *inconsciente*, que permite definir la psiquis en función de la pulsión. Para imponer esta noción de un espacio mental sustraído de la conciencia del individuo —donde, sin embargo, los recuerdos reprimidos siguen siendo activos (carácter esencialmente dinámico del inconsciente, tal como es concebido en la teoría freudiana)—, tuvo que luchar durante mucho tiempo.

Los primeros años de la vida mental o afectiva de los niños han sido estudiados a partir del material obtenido en el análisis de los pacientes neuróticos adultos. Estos descubrimientos han sido confirmados más tarde por la observación directa de los niños.

El término *inconsciente* es considerado el mayor aporte a la comprensión de los procesos psíquicos por parte del psicoanálisis. Si bien existieron desarrollos previos al surgimiento de la teoría psicoanalítica, el sentido, el alcance y la constante reformulación de este concepto en la obra freudiana ubican al inconsciente como una producción original de conocimiento. Por estas razones es también un término complejo, que presenta distintos sentidos y que, ante todo, surge de la experiencia clínica del propio Freud.

Primera tópica (1917)

En su primera propuesta de aparato psíquico, Freud (2001[1900]) distingue tres sistemas: *consciente*, *preconsciente* e *inconsciente*. El *inconsciente* es un sistema que se rige por una legalidad de funcionamiento propia (proceso primario, ausencia de negación, indiferencia a la realidad y regulación del principio del placer y displacer), lo cual significa

que no toda la vida psíquica de los seres humanos se inscribe en la conciencia y que existen vastas zonas de nosotros mismos que desconocemos y vivimos como extrañas e ilógicas. Esto es algo muy cotidiano, por ejemplo, en nuestros sueños suceden hechos tales como que una persona sea más de una, que hagamos con nuestro cuerpo movimientos imposibles, que alguien que falleció aparezca vivo y que eso no lo vivamos como imposible.

El término *inconsciente* puede ser utilizado de forma descriptiva para hacer referencia a los contenidos psíquicos que están presentes en las vivencias de las personas, pero no percibidas de modo consciente. Justamente, en la experiencia de la cura, Freud descubre que el sufrimiento psíquico que padecen sus pacientes remite a contenidos de los cuales la persona no tiene conciencia. Esto ocurre, explica Freud (2001[1900]), porque estos contenidos inconscientes han sido objeto de la acción de la *represión*, que sigue actuando como *resistencia* en el proceso de cura. En efecto, una propuesta fundamental de Freud (2001[1900]) es que las personas poseen grandes territorios de vida psíquica inaccesibles a su percepción consciente que tienen profundos efectos en ella. En esta acepción, el término *inconsciente* funciona como un adjetivo; dicho de otro modo, un fenómeno psíquico tiene la característica de ser inconsciente. En la literatura lo podemos encontrar abreviado como *ics*.

Inconsciente también puede ser utilizado en sentido tópico. En la primera formulación de la constitución del aparato psíquico, la primera tópica, Freud (2001[1900]) designa uno de los sistemas como *inconsciente*. Refiere a contenidos que representan las pulsiones y que se rigen por el proceso primario y sus mecanismos; plenos de energía pulsional, estos contenidos van a buscar hacerse conscientes, pero se enfrentan a la misma acción represiva que les dio origen, por lo cual se manifiestan de modo deformado (lapsus, síntomas, actos fallidos). La infancia es un momento evolutivo fundamental en la propuesta psicoanalítica y sus deseos quedan fijados en el sistema inconsciente.

Desde un punto de vista económico, la palabra *inconsciente* alude a las magnitudes de excitación que se desplazan entre los distintos sistemas del aparato psíquico. Excitaciones poderosas o débiles que se anudan a determinadas representaciones o quedan libres de ellas, con lo cual la persona puede sentir, por ejemplo, que está muy angustiada pero no saber por qué. Estas magnitudes se expresan en la vivencia que los pacientes relatan con relación a los síntomas que no pueden controlar y manifiestan que hacen o piensan algo impulsados por una fuerza que sienten superior a ellos.

Segunda tópica (1923)

Después de la creación de la primera tópica y de un periodo de reelaboración, propone la segunda, en la que se encuentran contenidos inconscientes en las tres instancias psíquicas: *el ello*, *el yo* y *el superyó*.

Sexualidad

Si bien la sexualidad humana ha sido objeto de interés y reflexión en numerosas y diversas culturas a lo largo de la historia, Freud aporta de modo original a su comprensión preguntándose qué es la sexualidad. Para ello, dedica tiempo de su obra a la tarea de definirla saliendo de las respuestas obvias y señalando los tabúes que conlleva tratar el tema (en su época, sin duda, y aún hasta el presente). Por este camino va a diferenciar *sexualidad* de *reproducción* (no necesariamente las prácticas sexuales están orientadas a la reproducción),

sexualidad de heterosexualidad (existen numerosos individuos que se acercan a personas de su mismo sexo), *sexualidad de genitalidad* (existen numerosas prácticas sexuales que no se limitan al contacto de los órganos genitales e incluso prescindieren de ellos) y *sexualidad de adultez*. Freud (1987 [1905]) va a indicar que el concepto de *sexualidad* es complejo y su contenido no es fácil de precisar, ya que, si nos limitamos a los fenómenos de la diferencia sexual, al coito y a la reproducción, se dejan de lado otras muchas manifestaciones (besos, caricias, abrazos, miradas, etcétera).

Freud (1991b[1917]) cuestiona también la existencia de una sexualidad normal y una desviada. A partir del estudio de la llamada *sexualidad perversa* —aquella que no se alinea con la heterosexualidad, por ejemplo, o cuya meta no es el contacto genital—, puntualiza que esa delimitación es, desde su perspectiva, altamente discutible, porque numerosas conductas sexuales consideradas «desviadas» son compartidas por los sujetos considerados «normales». Los afectos, las preocupaciones, los modos de relacionamiento no difieren de modo sustantivo, sostiene Freud (1991b[1917]), entre aquellos sujetos considerados «normales» y aquellos considerados «perversos». Pero incluso va más allá y propone que en los sujetos heterosexuales habitan siempre mociones homosexuales en forma latente.

Será a partir del estudio de los síntomas de sus pacientes neuróticos y perversos que Freud comience a considerar la vida sexual infantil. En su trabajo clínico con los adultos y sus malestares de origen sexual, Freud (1987[1905]) va a proponer que existe un desarrollo sexual infantil temprano y que las conductas sexuales denominadas «perversas» no son otra cosa «que la sexualidad infantil aumentada y descompuesta en sus mociones singulares» (p. 284). O sea que la sexualidad comienza en el desarrollo temprano de los seres humanos, cuestión, dice Freud (1987[1905]), que la sociedad y los educadores intuyen y, en consecuencia, desalientan y prohíben cualquier manifestación de interés sexual en los niños. Así, se construye una idea de infancia pura, inocente y ajena a lo sexual. Sin duda esta fue una apuesta revolucionaria a la hora de pensar la sexualidad, que generó muchas críticas e incompreensión en su época y que aún hoy es provocadora: la sexualidad no es solo cosa de adultos.

Sexualidad infantil

Desde la perspectiva freudiana, somos seres sexuales desde que nacemos y nuestra sexualidad nace *apuntalada* en otras funciones que son imprescindibles para la conservación de la vida. El bebé toma el pecho porque tiene hambre y alimentarse le permite mantenerse con vida. Sin embargo, Freud (1987[1905]) señala que una vez alimentado, el bebé se duerme tranquilamente y con expresión feliz. A su vez, es común observar que el bebé no solo busca el pecho cuando tiene hambre, sino que el *chupeteo* también le produce ese adormecimiento beatífico. Se trata, por lo tanto, de una conducta que produce una ganancia de placer y tiene carácter sexual, que no está al servicio de la autoconservación. El chupeteo (conducta de carácter sexual) se apuntala en la alimentación (función de autoconservación). La ganancia de placer se logra a partir de la excitación de la boca y los labios, en tanto *zonas erógenas* del propio cuerpo. Se trata, entonces, de una sexualidad *autoerótica*.

Pulsión

La teoría de las pulsiones es uno de los aspectos fundamentales y complejos del pensamiento psicoanalítico. Freud (1987[1905]) va a proponer un desarrollo psicosexual a partir de las pulsiones. El concepto de *pulsión* alude a un

Proceso dinámico consistente en un *impulso* (carga energética, factor de motilidad) que hace tender el organismo hacia un *fin*. Según Freud, una pulsión tiene su origen en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al *objeto*, la pulsión puede alcanzar su fin. (Laplanche y Pontalis, 2005, p. 337)

Este impulso, íntimamente enraizado en el cuerpo somático, se enlaza con la vida psíquica a través del desarrollo del sujeto a lo largo de todo su ciclo vital. Por tanto, se diferencia del *instinto* por su movilidad y su transformación: mientras que el instinto supone una pauta de comportamiento fija sostenida en lo hereditario y propia de cada especie, la pulsión es dinámica.

Es por ello que Freud habla de la pulsión en distintos modos a lo largo de su obra. En *Tres ensayos de teoría sexual* (Freud, 1987[1905]) expresa que conviven en los sujetos unas *pulsiones de autoconservación* y unas *pulsiones sexuales*. Las primeras están ligadas a la autoconservación de la vida, un ejemplo muy claro de ellas es la función de la alimentación. Las segundas, en cambio, tienen como finalidad la descarga de la tensión acumulada —lo cual se experimenta subjetivamente como placer— y la ligazón con la vida. De acuerdo con la teoría freudiana, las pulsiones sexuales están presentes desde el principio de la vida, pero se transforman según el momento del desarrollo y las circunstancias vitales del sujeto.

La *libido* es la energía psíquica de la pulsión sexual, la vivencia afectiva que la liga con los fenómenos designados como «amorosos». Se comporta de forma variable: por ejemplo, es una energía que permanece en reserva dentro del sujeto (libido narcisista) y por momentos está fijada a ciertas representaciones. A su vez, es una energía que se desplaza hacia el mundo externo y se liga a objetos que se convierten en motivo de interés o de amor para el sujeto. Si sucede que la experiencia del sujeto con estos objetos del mundo exterior es negativa, esa libido enlazada a ellos vuelve al sujeto.

Lo cierto es que las pulsiones de autoconservación y las pulsiones sexuales están profundamente unidas, como lo demuestra el concepto de *apuntalamiento*. Será sobre la necesidad de alimentarse que el bebé desarrollará el placer del chupeteo; será sobre la función de la excreción que se desarrollará el placer derivado de las mucosas anales. Se asocian distintos placeres a distintos órganos, pero todos ellos son placeres sexuales. El placer sexual no es algo fijo, predeterminado y unido solo a la genitalidad. Freud (1987[1905]) expresa que es largo y sinuoso el camino de estas pulsiones parciales asociadas a un placer de órgano y apuntaladas en la autoconservación.

3. Desarrollo afectivo/desarrollo libidinal

Hemos mencionado en el apartado anterior que se habla de «pulsiones parciales» porque los fines son parcelarios y estrechamente dependientes de fuentes somáticas. Además, las pulsiones parciales son igualmente múltiples y susceptibles de tomar para el sujeto una función prevalente, o sea, las zonas erógenas son varias y una de las características que define la concepción de los *estadios*, según la teoría psicoanalítica, es la primacía de una

u otra zona erógena. También lo que muestra la concepción de Freud es que las pulsiones parciales no se subordinan a la zona genital y se integran a ella, sino al término de una evolución compleja. Las pulsiones parciales son aquellas que están operando en la zona erógena que prevalece en ese momento.

Cada estadio tiene su zona erógena dominante y los desplazamientos de estas zonas erógenas producen la sucesión de los diferentes estadios. El psicoanálisis establece una serie de fases mediante las cuales se comprueba el desarrollo del sujeto. Desde el punto de vista de dichas fases, los conflictos psíquicos y sus posibilidades de resolución dependerán del estancamiento de una fase (fijación) o del retorno a una fase precedente (regresión). De ahí que esta teoría implique un concepto dinámico sobre lo psíquico.

Las fases del desarrollo psicosexual, de acuerdo con la clasificación que Freud toma de Abraham, son:

Según las zonas erógenas

- Oral (de succión y canibalística)
- Anal (expulsiva y retentiva)
- Fálica y genital (propiamente dicha)

Según la relación de objeto

- Concepto de fijación y regresión
- Latencia
- Pubertad y adolescencia

En el siguiente cuadro, se describen las diferentes fases y sus características:

| Oral 0-1 año | Anal 1-3 años | Fálica 3-5 años | Latencia 6, 8-10 años | Genital Pubertad 10, 11-16 años |
|--|--|--|--|--|
| <p>Sexualidad de carácter autoerótico</p> <p>Z. E.: boca o mucosa bucal</p> <p>Abraham: 0-6 meses preambivalencia 6-12 meses sádico-anal</p> <p>Primera relación de objeto: seno</p> <p>M. D.: Introyección Proyección</p> <p>1.ª etapa de actividades masturbatorias</p> | <p>Z. E.: ano o mucosa anal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tensiones que descargan en la defecación. • Erotismo anal: retención y control posesivo del objeto. • Sadismo anal: evacuación y destrucción del objeto. <p>Actividad/Pasividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oposición al mundo exterior a través del control anal. • Formación del yo. • Sobrevaloración narcisista. • Precursor del superyó. <p>M. D.: Negación por actos y palabras</p> <p>Pérdida de las heces</p> | <p>Z. E.: pene/clítoris</p> <p>Complejo de castración: Angustia de castración Envidia del pene</p> <p>Fálico-castrado</p> <p>Edipo +/-</p> <p>2.ª etapa de actividades masturbatorias</p> <p>M. D.: Formación reactiva Anulación retroactiva Aislamiento</p> | <p>Amnesia infantil</p> <p>Represión</p> <p>M. D.: Sublimación Represión</p> | <p>Z. E.: pene/vagina</p> <p>Masculino/Femenino</p> <p>Hallazgo del objeto</p> <p>M. D.: Ascetismo Intelectualización</p> |
| <p>Z. E.: zonas erógenas M. D.: mecanismos de defensa</p> | | | | |

Para profundizar en conceptos claves de la teoría psicoanalítica (*sexualidad infantil, pulsiones, libido, zona erógena y fases libidinales*), se recomienda la lectura de los siguientes textos y de las definiciones incluidas en este manual:

Fenichel, O. (2003). *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. México: Paidós. [En especial, los capítulos 4, «Los comienzos del desarrollo mental: el yo arcaico»; 5, «Los comienzos del desarrollo mental (continuación): desarrollo de los instintos. Sexualidad infantil», y 6, «Las fases avanzadas del desarrollo mental: el superyó»].

Laplanche, J. y Pontalis, J. (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

4. Integración progresiva del aparato psíquico

Desde el punto de vista genético de cómo van apareciendo las distintas instancias psíquicas (*el ello, el yo y el superyó*), se puede decir que el yo es una diferenciación del ello y el superyó una diferenciación del yo.

4.1. El ello

Es el polo funcional de la personalidad y sus contenidos (expresión psíquica de las pulsiones) son inconscientes, en parte hereditarios e innatos, en parte reprimidos y adquiridos. Se puede asimilar el ello al inconsciente y a la represión originaria.

Características:

- Inconsciente
- Lo más antiguo de las instancias psíquicas
- Contenido: pulsiones
- Principio del placer
- Proceso primario

El *proceso primario* es el que caracteriza al sistema inconsciente, en el que la energía psíquica pasa libremente de una representación a otra según los mecanismos de *desplazamiento* y *condensación*, y no hay por lo tanto posibilidad de diferir el placer.

4.2. El yo

Es una diferenciación del ello, es un intermediario entre el ello y el mundo exterior. Regido por el *principio de realidad*, impone limitaciones.

El lactante que se alimenta del pecho de su madre, por el principio de placer, quisiera continuar haciéndolo, pero es el principio de realidad el que le impone limitaciones y hace que, a través de los recuerdos —trazos mnémicos que han quedado—, pueda adaptarse sin tener que estar siempre sometido al principio de placer.

El yo asume la tarea de *autoconservación*, es decir, toma conciencia de las estimulaciones externas evitando las estimulaciones excesivas, y por su acción impone al medio exterior las modificaciones necesarias. Con respecto a las excitaciones internas, cumple su función controlando las exigencias pulsionales. Es mediador entre el ello y mundo exterior; mediador entre el ello y el superyó. La estructura del yo responde, entonces, a esta doble tarea:

Conocimiento-consciente-percepciones internas y externas
Defensa-inconsciente (mecanismos de defensa)

Características:

- Contenidos (conscientes e inconscientes)
- Defensa-inconsciente (mecanismos de defensa)
- Conocimiento-consciente-percepciones internas y externas
- Principio de realidad
- Proceso secundario

El *proceso secundario* es el que caracteriza al sistema *consciente*, en el que prima el juicio, el razonamiento. La energía psíquica está ligada a la representación.

4.3. El superyó

El superyó es una instancia psíquica que surge como diferenciación del yo, es el heredero del complejo de Edipo. La resolución del complejo de Edipo consiste en un renunciamiento a los objetos de amor-padre y amor-madre mediante la represión de tendencias libidinales hacia los objetos con los cuales se identifica. Se comporta como el representante de las fuerzas de control y represivas, y asume la función de vigilar el yo, de darle órdenes, de dirigirlo y amenazarlo con castigos si fuese necesario. Es la conciencia moral a la cual se le atribuyen los fenómenos de autoobservación, autocrítica, sentimiento de culpa y remordimiento.

Características:

- Contenidos (inconscientes)
- Diferenciación del ello
- Heredero del complejo de Edipo

En el texto *El yo y el ello*, Freud (1989[1923]) plantea que el ello es completamente amoral, el yo se esfuerza por ser moral y el superyó puede volverse hipermoral y, al mismo tiempo, tan cruel como el ello.

En síntesis

En este capítulo se presentó el desarrollo afectivo-sexual según la teoría psicoanalítica. Se desarrollaron brevemente conceptos como *inconsciente*, *tópicas*, *sexualidad*, *sexualidad infantil*, *pulsión*, *libido* y se hizo referencia a la primera y segunda tópica en la constitución del aparato psíquico y las fases del desarrollo psicosexual. La obra psicoanalítica es de una compleja extensión, por lo que el objetivo ha sido introducir someramente al estudiante en los conceptos básicos que, en nuestro curso, así como en diferentes momentos de la licenciatura, deberán ser profundizados.

Actividades didácticas

Las siguientes tareas pueden servirte de guía para evaluar tu comprensión sobre los contenidos de este capítulo. Puedes hacerlas de forma individual y compartirlas con tus compañeros.

A.

1. ¿Cuáles son las características esenciales de la sexualidad infantil y cuáles son sus exteriorizaciones?
2. ¿En qué consiste la amnesia infantil y cuándo se manifiesta?
3. ¿Qué es una zona erógena?
4. ¿Cuáles son las distintas organizaciones sexuales pregenitales y sus principales características?
5. ¿Cuáles son las diferencias primordiales entre la sexualidad infantil y la sexualidad adulta?
6. Defina el concepto de *pulsión*.
7. ¿Desde cuándo podemos hablar del yo con relación al desarrollo mental? Fundamenta tu respuesta.
8. ¿Cuál es el origen de los primeros signos de representación objetal?
9. ¿En relación con qué momento de la fase oral aparece descrito el concepto de *preambivalencia* y a qué refiere?
10. Describe cuáles son las funciones del superyó.

B.

1. ¿Puedes identificar lo planteado en este fragmento en alguna situación cotidiana?

Observa en niños de 0 a 3 años a ver si identificas el contenido de esta cita.

Sobre el chupeteo:

La acción de mamar con fruición cautiva por entero la atención y lleva al adormecimiento o incluso a una reacción motriz en una suerte de orgasmo. No es raro que el mamar con fruición se combine con el frotamiento de ciertos lugares sensibles del cuerpo, el pecho, los genitales externos. Por esta vía, muchos niños pasan del chupeteo a la masturbación. (Freud, 1987[1905], p.163).

2. Relaciona la noción de *amnesia infantil* con esta cita del texto de Freud.

Yo sé que desde hace largo rato ustedes están queriendo interrumpirme para espetarme: “¡Basta de barbaridades! ¡La defecación, una fuente de satisfacción sexual que ya explotaría el lactante! ¡La caca, una sustancia valiosa; el ano, una suerte de genital!”. No lo creemos, pero ahora comprendemos por qué pediatras y pedagogos han arrojado lejos de sí al psicoanálisis y sus resultados. (Freud, 1991a[1917])

3. Marca cuál es la respuesta correcta.

Sobre la noción de *apuntalamiento* en la sexualidad infantil, Freud señala que:

- a. El placer sexual y la autoconservación no están relacionados.
- b. La asociación del placer sexual a las funciones de autoconservación es una desviación en el desarrollo infantil.
- c. El placer sexual infantil se origina y se sustenta a partir de las funciones de autoconservación.
- d. El placer sexual infantil es el sustento del desarrollo de las funciones de autoconservación.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1987[1905]). Segundo ensayo: la sexualidad infantil. En *Obras completas. Vol. VII: Fragmento de un caso de histeria y Tres ensayos de teoría sexual y otras obras* (pp. 123-222). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1989[1923]). *Obras completas. Vol. XIX: El yo y el ello y otras obras (1923-1925)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a[1917]). Conferencia 20. La vida sexual de los seres humanos. En *Obras completas. Vol. XVI: Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III)* (pp. 277-291). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991b[1917]). Conferencia 21. Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales. En *Obras completas. Vol. XVI: Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III)* (pp. 292-308). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001[1900]). La interpretación de los sueños (parte II). En *Obras completas. Vol. V: La interpretación de los sueños (parte II) y Sobre el sueño (1900-1901)* (pp. 345-668). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía

- Amorín, D. (2008) (Dir.). *Cuadernos de psicología evolutiva. Apuntes para una posible psicología evolutiva. Tomo I*. Montevideo: Psicolibros.
- Fenichel, O. (2003). *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. México: Paidós.

Esta publicación cuenta con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Forma parte de la serie «Manuales de aprendizaje» que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la autoformación docente mediante la reflexión sobre sus prácticas y sobre el estado del arte en su disciplina. Secundariamente, esta publicación pretende colaborar en la constitución de tradiciones disciplinares y culturas educativas nacionales.

ISBN: 978-9974-0-2012-2



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza