UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

AJUSCO

COORDINACIÓN DEL ÁREA ACADÉMICA 3
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Introducción a la Psicología

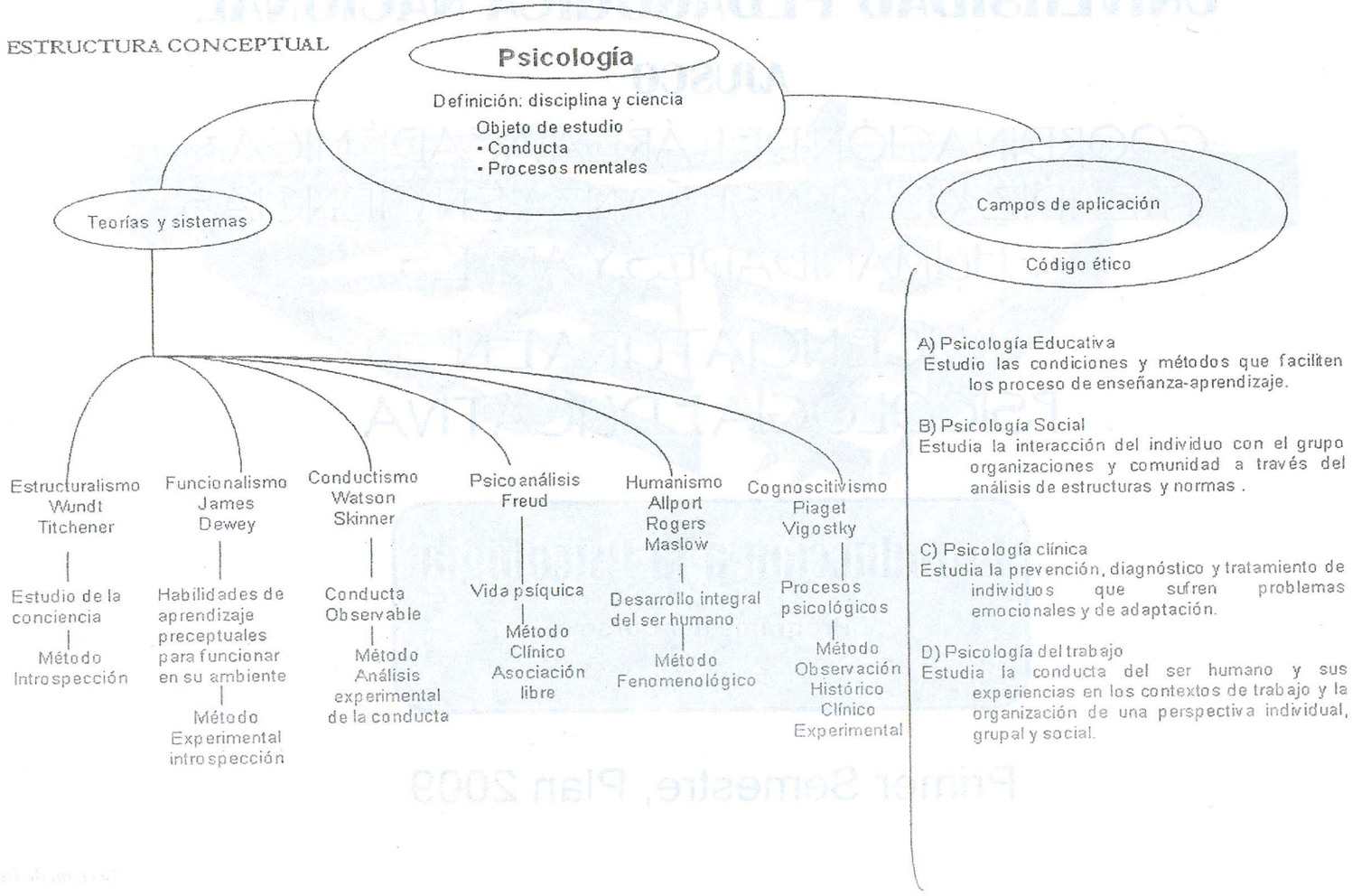
Programa del Curso

4 horas, 8 créditos

Primer Semestre, Plan 2009

Sección de Reprografía

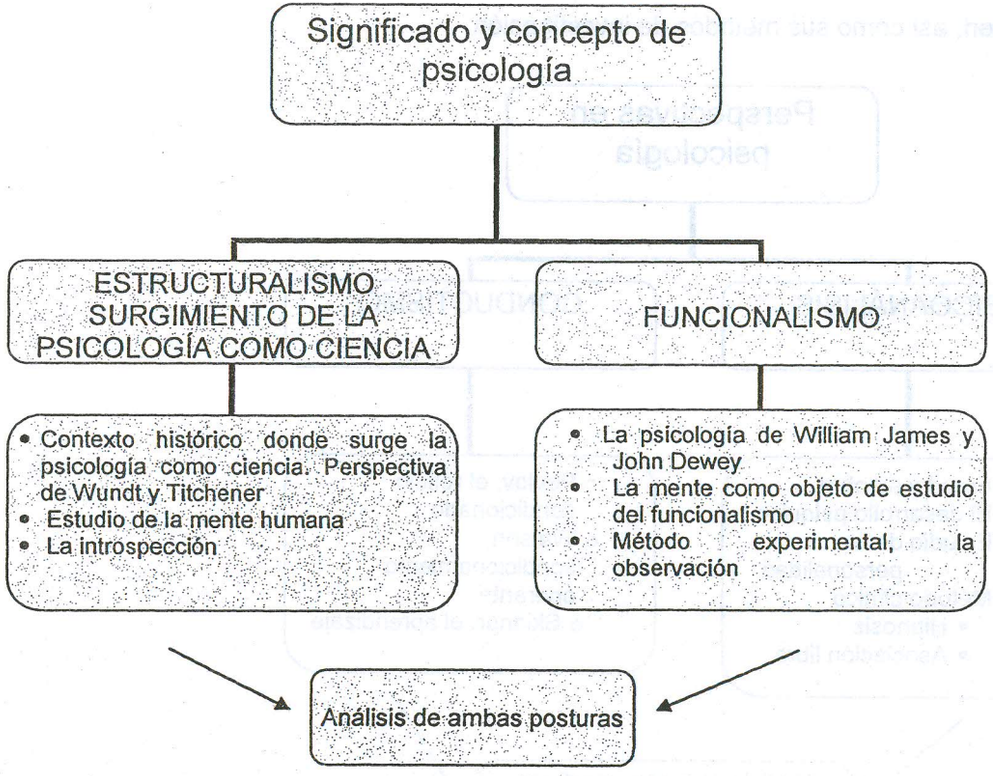
ESTRUCTURA CONCEPTUAL



ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE BASE

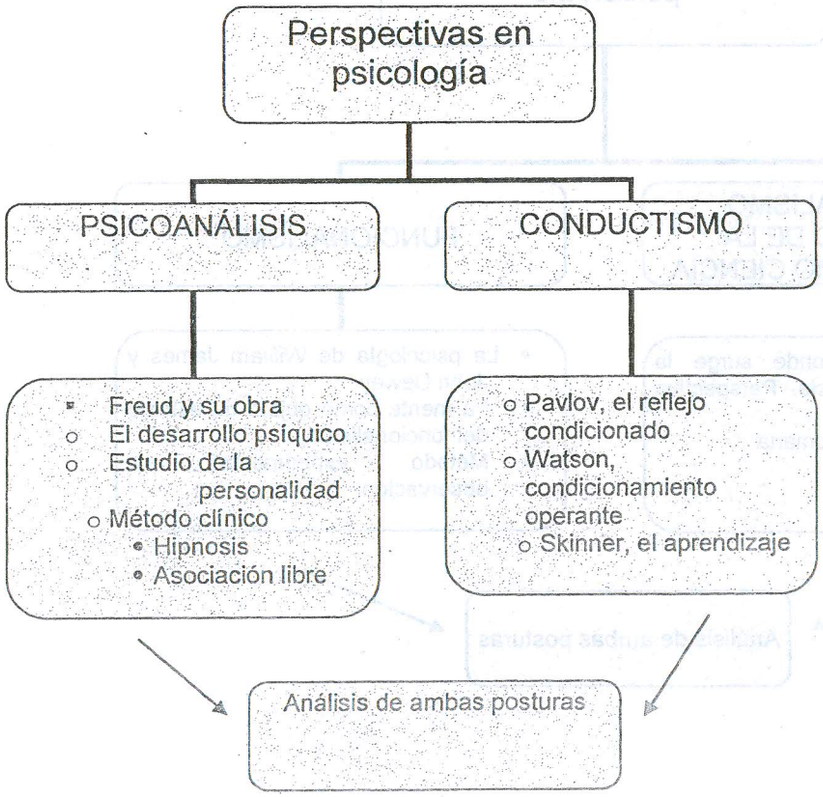
UNIDAD 1. SIGNIFICADO, CONCEPTO Y SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

Propósito: discutir el significado y concepto de psicología que tanto los alumnos, como los libros y los profesionales tienen para con ello llegar a construir el significado y concepto de psicología y explicar la perspectiva estructuralista y funcionalista, conocer los iniciadores y las condiciones en las que surgen.



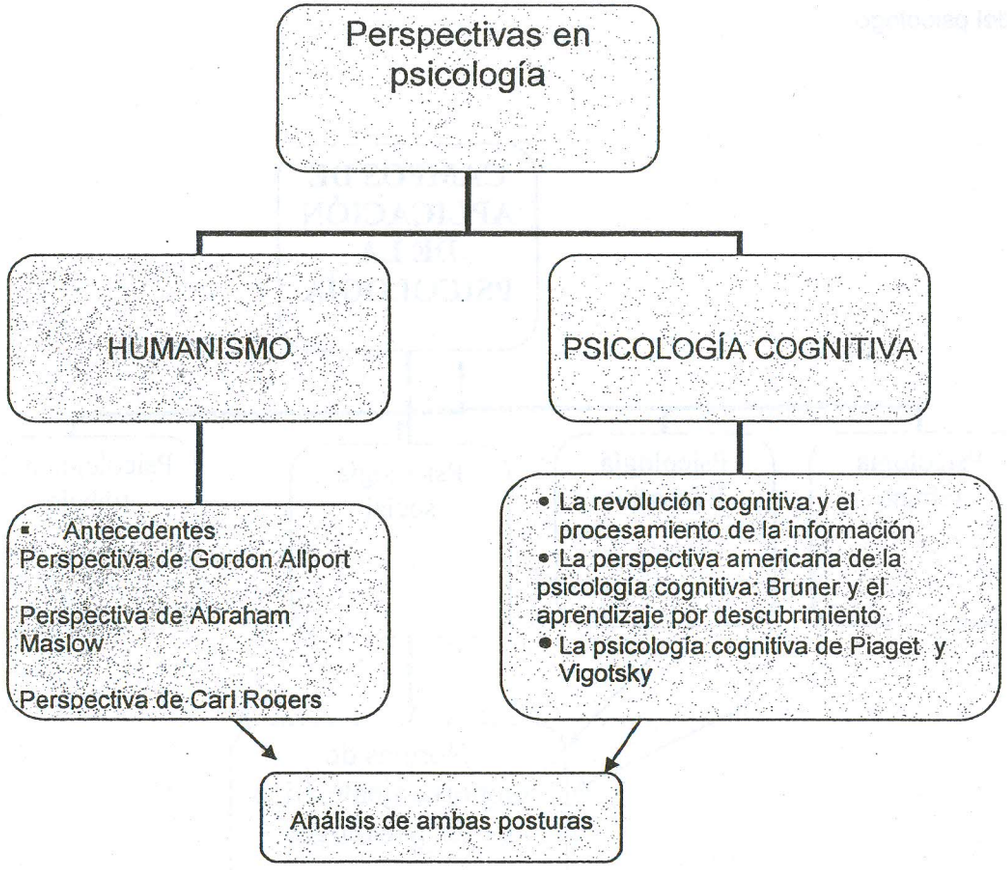
UNIDAD 2. EL PSICOANÁLISIS Y EL CONDUCTISMO

Propósito: explicar las perspectivas psicoanalítica y conductista, conocer sus principales exponentes, así como el contexto sociohistórico en el que surgen, así como sus métodos de investigación.



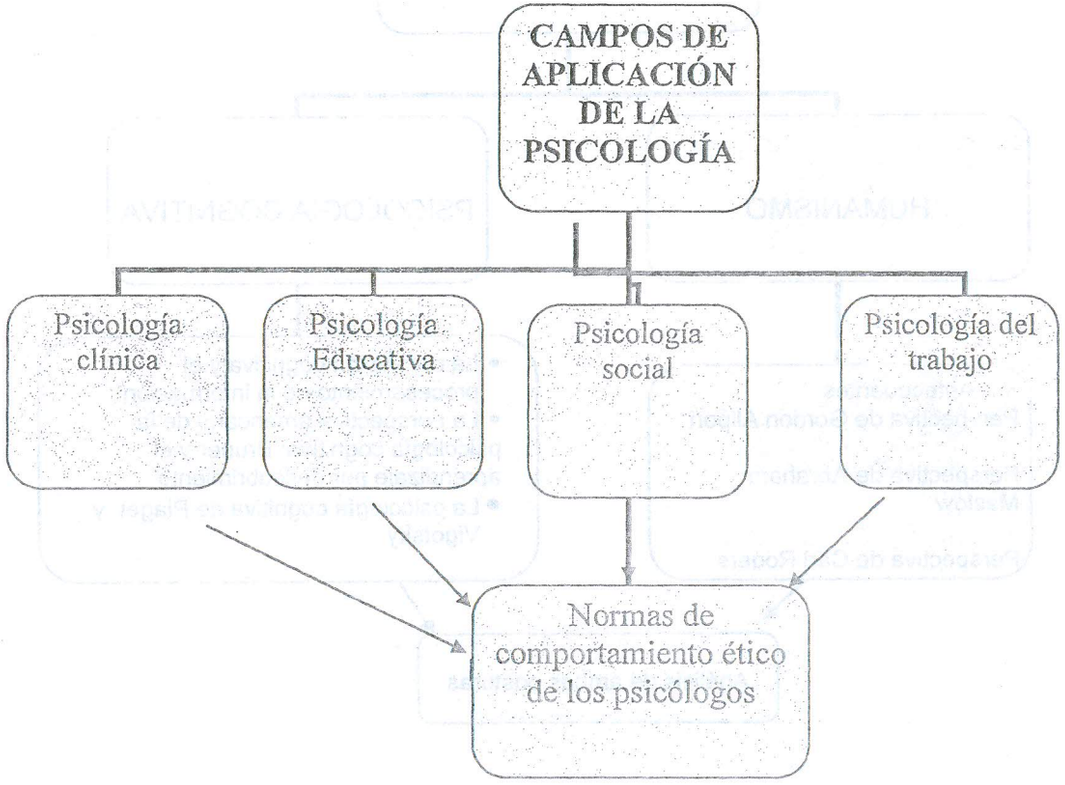
UNIDAD 3. LA PERSPECTIVA HUMANISTA Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Propósito: Explicar las perspectivas humanista y cognitiva y conocer a sus principales exponentes, así como el contexto sociohistórico en el que surgen.



UNIDAD 4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

Propósitos: Identificar algunas áreas de aplicación de la psicología, así como reflexionar sobre las implicaciones éticas del ejercicio profesional del psicólogo.



Propósito de la materia: examinar las formas de abordaje del objeto de estudio y su definición de acuerdo con diferentes perspectivas teóricas de la psicología, surgidas en contextos históricos específicos, así como revisar algunos de sus campos de aplicación.

UNIDAD 1. SIGNIFICADO, CONCEPTO Y SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

Temas

- Significado y concepto de psicología
- El estructuralismo
  - Contexto histórico donde surge la psicología como ciencia: perspectiva de Wundt y Titchener
  - Estudio de la mente humana
  - La introspección
- El funcionalismo
  - La psicología de William James y John Dewey
  - La mente como objeto de estudio del funcionalismo
  - Método experimental, la observación

Bibliografía

- Hothersall, D. (1997). Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología.* México: Mc Graw Hill. pp 114-132.

- Hothersall, D. (1997). Edward Titchener y Hugo Münsterberg. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología.* México: Mc Graw Hill. pp 140-158.

- García, V.L. (1993). Los comienzos de la psicología en EE.UU. W. James, los psicólogos funcionalistas y E.L. Thorndike. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos.* Madrid: Siglo XXI. pp. 29-38

- Hothersall, D. (1997). Funcionalismo en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Columbia. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 365-373.

Bibliografía complementaria

- Gross, R. (2007). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.

- Leahey,T.H. (1998). *Historia de La psicología*. Madrid. Prentice Hall.

- Saiz, M y Saiz, D. (1996) *Personajes para una Historia de la Psicología*. Madrid: Pirámide.

- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). *Psicología Funcionalista: James R .Angell.* México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

UNIDAD 2. EL PSICOANÁLISIS Y EL CONDUCTISMO

Temas

- Freud y su obra
  - El desarrollo psíquico
  - Estudio de la personalidad
  - Método clínico

- *Hipnosis*
- *Asociación libre*

- *Conductismo*
  - *Pavlov, el reflejo condicionado*
  - *Watson, Condicionamiento operante*
  - *Skinner, el aprendizaje*

Bibliografía

- Freud, S. (1924). Esquema del Psicoanálisis. En: S. Freud. *Obras completas* (pp. 2729-2760). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Herrera, J. (2007). Sigmund Freud y el psicoanálisis. Recuperado en mayo de 2009 de www.biografiasyvidas.com.
- Páez, R. (1981). El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. *Perfiles educativos*. UNAM-CISE, 5-20.

Bibliografía complementaria

- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Boring, E. (1978). El conductismo. En *Historia de la Psicología Experimental* (pp. 642-686). México: Trillas.
- Thompson, M. (1978). *Introducción al psicoanálisis* (pp. 11-18). Madrid: Paidós.

UNIDAD 3. LA PERSPECTIVA HUMANISTA Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Temas

- Antecedentes
- El humanismo
  - Perspectiva de Gordon Allport
  - Perspectiva de Abraham Maslow
  - Perspectiva de Carl Rogers
- La psicología cognitiva
  - La revolución cognitiva y el procesamiento de la información
  - La perspectiva americana de la psicología cognitiva: Bruner y el aprendizaje por descubrimiento
  - La psicología cognitiva de Piaget y Vigotsky

Bibliografía

- Moya, S.J. y García, V.L. (1993). La psicología humanista. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 265-291.
- De Vega, M. (1998). Introducción. En: *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza, pp.23-57.

Bibliografía complementaria

- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique.
- Hoffman, E. (1996). *Abraham Maslow. Visiones del futuro*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. y Freiberg, J. H. (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.

UNIDAD 4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

Temas

- Psicología clínica
- Psicología Educativa
- Psicología del trabajo
- Psicología social
- Normas de comportamiento ético de los psicólogos

Bibliografía

- Garfield, S. (1979). Introducción y evolución histórica. En *Psicología clínica. El estudio de la personalidad y la conducta.* México: Manual Moderno.

- Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo Educativo. Recuperado en mayo de 2009, de http://www.psicologiacientifica.com

- Landy, F. y Conte, J. (2005). ¿Qué es la psicología industrial y organizacional? En *Psicología industrial* (pp. 2-16). México: McGraw Hill Interamericana.

- Moya, M; Rebollado, E; Fernández, M; Huici, C.; Marques, Paéz, D; Pérez, J. y Turner, J. Mc. (1997). El Campo de la Psicología Social y Relación entre individuo y sociedad. En: *Psicología Social* (pp. 3-21 y 25-39). Madrid: Mc Graw.Hill.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código Ético del Psicólogo* (pp. 45-68). México: Trillas.

Programa reelaborado por:

María Imelda González Mecalco

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

Sonia Villaseñor Pedroza

Alicia Rivera Morales

Rebeca Berridi Ramírez

MARZO 2011

Hothersall, D. (1997). Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 114-132.

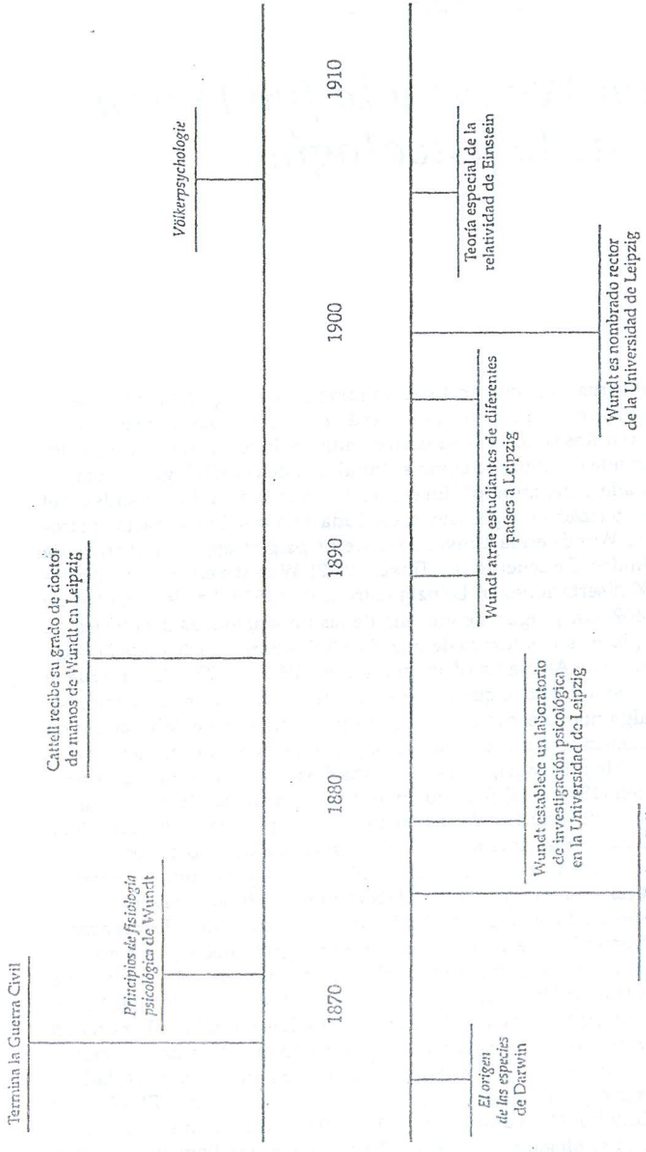
Wilhelm Wundt
(*Biblioteca Nacional de Medicina*)

CAPÍTULO CUATRO

Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología

Un Wilhelm Wundt barbado y de aspecto distinguido mira tranquilamente a través de unos anteojos con montura de alambre desde su retrato colocado en sentido opuesto a esta página. Retratos similares aparecen en muchos libros de texto de psicología con Wundt comúnmente identificado como el "fundador de la psicología" o como el "primer psicólogo verdadero del mundo". En este capítulo se evaluarán la validez y el significado de tales caracterizaciones, pero no existe duda de que la investigación psicológica de laboratorio de Wundt en la Universidad de Leipzig atrajo a estudiantes de Europa y de Estados Unidos. De acuerdo con Tinker (1932), Wundt ejerció como el catedrático principal en 186 disertaciones en Leipzig entre 1876 y 1919. La Universidad de Leipzig, fundada en 1409, era y sigue siendo una de las universidades más viejas de Europa. A finales del siglo XIX su matrícula de más de 3 000 estudiantes hizo de Leipzig la universidad más grande de Alemania (Benjamin y cols., 1992, p. 123). Pero no fue la antigüedad de Leipzig o su tamaño lo que atrajo a los estudiantes. Por el contrario, fue su percepción de que algo nuevo e interesante estaba por suceder en el laboratorio de Wundt. Se estaba estudiando la mente de manera objetiva mediante experimentos cuidadosamente controlados; la psicología, de hecho, estaba desarrollándose como una ciencia. James McKeen Cattell (1860-1944) fue uno de los primeros en estudiar con Wundt. Extractos del diario de Cattell y muchas de sus cartas han sido publicadas (Sokal, 1981). Nos proporcionan un recuento fascinante de lo que significaba ser uno de los más de 10 000 estudiantes estadounidenses en Europa entre 1865 y 1914, y dan una descripción detallada de cómo se hacía la investigación en el laboratorio de Wundt en Leipzig.

Cattell estaba bien preparado tanto por su familia como por sus antecedentes académicos de su trabajo en Alemania. Su madre era de una familia prominente y bien acomodada de estadounidenses irlandeses. Su padre, un clérigo presbiteriano, era profesor de griego y latín, y presidente de la Universidad Lafayette en Easton, Pennsylvania. Admitido en la universidad de su padre a la edad de 15 años, Cattell se graduó con honores en 1880. Utilizando los dividendos de su herencia, 50 por ciento anual de una inversión originalmente hecha por su abuelo viajó y estudió en Europa. En la Universidad de Göttingen se unió a una próspera colonia de estudiantes estadounidenses. El teórico y filósofo de Göttingen, Rudolph Hermann Lotze (1817-1881) destacaba en sus conferencias la posibilidad de una psicología experimental. Cattell había sido llamado para una



James McKeen Cattell, el primer estudiante estadounidense de Wundt y psicólogo pionero.

cátedra de filosofía en la Universidad de Berlín, la máxima confirmación para un académico alemán. Cattell, quien nunca careció de confianza en sí mismo, escribió un ensayo sobre Lotze que le hizo ganar una beca en la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. Su principal competidor era John Dewey (capítulo 9). Cattell, autocríticamente comentó que si uno de los jueces, Charles Morris, un profesor de latín y griego en Hopkins, hubiera sabido más de filosofía, la beca habría sido para Dewey (Sokal, 1981, p. 49). Cattell ingresó a Hopkins en el verano de 1882 y empezó una investigación innovadora midiendo el tiempo que tardaban los sujetos en realizar actos mentales simples como ver o nombrar objetos o colores. Su investigación iba bien, pero el incisivo Cattell perdió la beca debido a lo que Sokal (1980, p. 43) describe como su "continua discusión con Daniel Coit Gilman, el presidente de la universidad". Su conducta irregular quizá también se debía a su frecuente uso del alcohol, nicotina, opio, hashish y morfina (Sokal, 1981, pp. 47-58). Había planeado regresar a Göttingen pero la muerte de Lotze en 1881 hizo que buscara en otro lugar. En 1883 viajó a Leipzig donde, de acuerdo con Edwin G. Boring (1957), visitó a Wundt y le dijo que necesitaba un asistente de investigación y que él mismo, Cattell, era el indicado. Fue tal vez la sorpresa que la audacia del insolente joven le causó, lo que llevó a Wundt a otorgarle un puesto de investigación en su laboratorio.

El trabajo de Wundt consistía en asignar temas, preguntas y métodos de investigación a sus estudiantes y supervisarlos de manera cercana. Cattell quedó gratamente sorprendido cuando Wundt le permitió continuar con su investigación de Hopkins, usando los tiempos de reacción como su medida básica. Cattell construyó un "cronómetro de gravedad" que hizo posible que los materiales se presentaran por periodos controlados. Ese aparato llegó a ser el instrumento tipo en la mayoría de los primeros laboratorios de psicología. La medición precisa de los tiempos de reacción se realizaba con el nuevo "cronoscopio Hipp". Este instrumento era extremadamente delicado y difícil de usar,

pero cuando funcionaba era preciso a un milésimo de segundo. Wundt alentó y apoyó a Cattell, pero en más de una ocasión lo describió como un *ganz Amerikanisch* (estereotípicamente estadounidense en su independencia y confianza en sí mismo). Cattell por su parte estaba muy consciente de la importancia de trabajar en Leipzig y reconocía el valor de las publicaciones de investigación con Wundt y de un grado de la Universidad de Leipzig, pero solía ser crítico en su correspondencia (todo en Sokal, 1981):

> El profesor Wundt vino a verme esta mañana. Se quedó tres cuartos de hora y fue muy cordial, como siempre lo ha sido. Me ha tratado muy amablemente, considerando que yo he llamado su atención sobre errores en su trabajo. (Noviembre 1884, p. 39.)
>
> El laboratorio de Wundt tiene una reputación mayor de la que merece: el trabajo que se realiza en él es decididamente de principiantes. (Enero, 1885, p. 156.)
>
> Fui invitado por el profesor Wundt a merendar con otros miembros del laboratorio. No puedo decir que disfruto tales cosas. No tengo una especial predilección por nadie que conozca y eso me da un deleite nada especial al escuchar a Wundt hablar sobre la ópera y esas cosas. La señora Wundt es amable y parece que le caigo bien al profesor Wundt y que aprecia mi genio fenomenal. (Febrero 1885, p. 160.)
>
> ¡Durante el año pasado tuvimos en el laboratorio a dos rusos, dos finlandeses, un noruego, un danés, un húngaro, un búlgaro y dos estadounidenses! Eso muestra la atracción del sujeto: para Wundt él mismo difícilmente es un gran hombre. (Noviembre, 1885, p. 193.)

El amargo tono de los comentarios de Cattell parece injusto para Wundt, quien fue generoso en su apoyo. Aparece en cartas personales y quizá se debe, por lo menos en parte, a la tensión por su trabajo de investigación y por sus estudios. Cattell trabajó muy duro. Incluso instaló algunos de sus aparatos en su hogar; así podía trabajar cuando el laboratorio de Wundt estaba cerrado. Hay que mencionar también que se encontraba en un país extraño, con pocos amigos, y sometido a una intensa presión de parte de su ambicioso padre para aumentar los títulos que le asegurarían una posición académica en una prestigiosa universidad estadounidense.

Su investigación fue exitosa. En sus experimentos sobre identificación de letras, Cattell encontró que el tiempo para nombrar (reacción) una sola letra era aproximadamente medio segundo. Cuando se veía una segunda letra antes de que la primera desapareciera, el tiempo bajaba a una quinta parte de segundo. Los tiempos para nombrar continuaban declinando conforme se podían ver más letras. En un segundo experimento, Cattell presentó ya fuera palabras conectadas o desconectadas y pidió a los observadores que las leyeran en voz alta. Encontró que los tiempos de lectura para las palabras desconectadas y para las letras eran dos veces más largos que los tiempos para las palabras conectadas. Dichos resultados mostraban el valor de los tiempos de reacción como una medida de lo que llamó "operaciones cerebrales" (cognición) y apoyaban las aproximaciones de la "palabra entera" para leer instrucciones, que entonces se estaban poniendo en boga. Esos resultados resultaron satisfactorios para el práctico Cattell y aún son citados en escritos contemporáneos sobre lectura (Venezky, 1977).

La investigación de Cattell fue publicada en la revista de Wundt *Philosophische Studien* (Estudios filosóficos) en 1885. Un año después, ese trabajo y otros cuatro se publicaron en conjunto bajo el título "El tiempo que tardan las operaciones cerebrales" y ocupaban 72 páginas del *Philosophische Studien* (Moulton, 1944, p. 250). Croom Robertson, el editor de la revista británica *Mind*, invitó a Cattell a escribir un resumen de tres páginas. Ese escrito, "Sobre el tiempo que toma ver y nombrar objetos" (Cattell, 1886) es un clásico en la historia de la psicología experimental.

Después de un breve viaje a su hogar en Baltimore, Cattell regresó a Leipzig con la determinación de escribir su disertación y obtener su grado de doctor. Trajo con él una nueva máquina de escribir Remington con un gran número de adelantos, incluyendo una tecla de mayúsculas. Estaba tan contento con tal característica, que su primera carta a casa estaba toda escrita en mayúsculas (Sokal, 1981, p. 124). Las máquinas de escribir estadounidenses eran raras en Alemania. Wundt compró una y con ella aumentó su ya prolífica tasa de publicaciones (Hillix y Broyles, 1980, p. 432). Para su disertación, Cattell amplió su trabajo a investigaciones psicométricas de las diferencias individuales en la atención y los efectos del trabajo y la fatiga. Fue el primer intento de aplicar los métodos de la nueva psicología de Wundt al tema de las diferencias individuales. Cattell concluyó en 1886 la disertación titulada "Investigaciones psicométricas", la primera disertación en psicología experimental hecha por un estudiante estadounidense en el laboratorio de Wundt (Benjamin y cols., 1992, p. 124). Comentó de forma irónica en una carta a sus padres: "Sostuve hoy la tesis *Psychometrische Untersuchungen*. ¿Alguna vez esperaron tener un hijo que escribiera un trabajo con un nombre así?" (enero 1886, en Sokol, 1981, p. 199). Cattell continuó una importante aunque controvertida carrera dentro de la psicología (capítulo 9). Treinta y dos estudiantes estadounidenses más obtuvieron sus grados con Wundt (Benjamin y cols., 1992, p. 123). En sus carreras posteriores la mayoría de ellos, como Cattell, estuvieron lejos de ser "wundtianos", pero recibieron sus grados del fundador de la psicología y formaron un grupo importante de la primera generación de psicólogos. Hagamos ahora una reflexión más detallada de su maestro y "primer psicologo del mundo": Wilhelm Wundt.

WILHELM WUNDT (1832-1920)

Wilhelm Maximilian Wundt nació el 16 de agosto de 1832, en la pequeña villa de Neckarau cerca de Mannheim en el principado alemán de Baden. Fue el menor de cuatro niños y su padre era un pastor luterano. Su familia incluía historiadores, teólogos, economistas, geógrafos y dos presidentes de la Universidad de Heidelberg. Por parte de madre, su familia era igualmente prominente e incluía científicos, médicos y administradores del gobierno. Algunos estudiosos han concluido que ninguna otra familia alemana contemporánea tuvo tanta actividad intelectual y tantos individuos productivos (Bringmann, Balance y Evans, 1975, p. 288). Es probable que antecedentes familiares tan distinguidos proporcionaran al joven Wundt un ambiente estimulante, aunque al parecer tuvo una infancia solitaria y algunas veces infeliz. Su hermano era ocho años mayor y se fue a la escuela durante la niñez de Wundt; los otros dos hermanos murieron en la infancia. Durante muchos años el único compañero de juegos de Wundt era un niño retardado un poco mayor que tenía dificultad para hablar. El niño era infinitamente de buena naturaleza, pero Wundt siempre debía cuidarlo. Probablemente nunca tuvo la oportunidad de aprender a jugar. A lo largo de su vida fue una persona tímida, reservada, a quien le disgustaba encontrarse con extraños, odiaba viajar y evitaba las nuevas experiencias.

El abuelo materno de Wundt tenía un interés personal en su educación y lo llevaba a frecuentes viajes y recorridos. Juntos trabajaron como supervisores de acera durante la construcción de la primera estación del tren. Sin embargo, este abuelo era un capataz

severo y autoritario que insistía en un riguroso programa diario y en una absoluta precisión en todo lo que hacían. Cuando Wundt tenía entre 8 y 12 años su educación formal fue confiada al asistente de su padre, un joven pastor que dio al niño el amor y la calidez que ninguno de sus padres le pudo proveer. Cuando el hombre se mudó a una iglesia propia, Wundt se afligió tanto que se le permitió irse con él durante un año. Continuó su educación en el *Gymnasium* católico local. Enrolarse en un *Gymnasium* alemán era un importante paso para iniciar el camino directo a la educación universitaria. Tal afirmación puede ser sorprendente dado que pensamos en un gimnasio como en un lugar para realizar ejercicio físico y competencias atléticas. Esa descripción deriva del antiguo *Gymnasium* griego en el cual los hombres jóvenes, usualmente desnudos, se preparaban para o participaban en competencias atléticas. En contraste, el *Gymnasium* alemán era una escuela secundaria con altos requisitos académicos y de admisión en la cual los estudiantes, completamente vestidos, seguían un programa riguroso de preparación para ingresar a la universidad (Macrae, 1992). Los *Gymnasium* alemanes competían con vigor por los mejores estudiantes. Su posición dependía del éxito que alcanzaran sus graduados al conseguir su admisión a universidades de prestigio. En su mayoría, los *Gymnasia* alemanes proporcionaban una excelente educación, pero no para Wundt. Debido a su autoadmitido "desenfrenado soñar despierto", suspendió su primer año al que más tarde se refirió como su "escuela de sufrimiento". Tan deficiente fue su actividad académica que se le aconsejó que buscara algún empleo honorable, como los del servicio postal, que no requiriera ninguna educación (Diamond, 1976, p. 526). En lugar de eso, Wundt fue transferido al *Gymnasium* luterano de Heidelberg. Ahí tuvo más éxito y se graduó en 1851.

Cuando murió su padre, en 1845, su madre se vio forzada a mantener a la familia con una pequeña pensión clerical. La familia nunca había sido rica, pero ahora las presiones financieras eran intensas. La actividad académica de Wundt, que era menos que estelar, le impidió conseguir una beca en la universidad. También estaba indeciso acerca de la carrera que quería seguir. Afortunadamente, un hermano de su madre, profesor de anatomía cerebral y psicología en la Universidad de Tübingen, lo animó a entrar a la universidad como estudiante de pre-medicina. Wundt permaneció allí justo un año antes de cambiarse a la Universidad de Heidelberg. Tenía poco dinero, pero trabajaba muy duro y completó el programa médico en tres años en lugar de cuatro, con lo que ahorró un año de gastos y colegiatura. Se graduó con *summa cum laude* en 1885 y se situó en primer lugar en el tribunal de exámenes. Para su disertación médica estudió la sensibilidad del tacto en pacientes histéricas en la Universidad del Hospital de Heidelberg. Después describió esos trabajos como los primeros pasos hacia su trabajo experimental en psicología.

En Heidelberg, Wundt hizo investigación con el químico orgánico Robert Wilhelm Bunsen (1811-1899). Bunsen poseía una carrera distinguida aunque algunas veces peligrosa. Desarrolló métodos para el análisis de gas que tuvieron importantes aplicaciones industriales. Mostró que la mezcla de carbón y carbón vegetal en los altos hornos era altamente ineficiente. Creó métodos para reciclar los gases que hacían más eficientes los altos hornos y también reducían el volumen de gases emitidos. Hacia el final de su carrera Bunsen, con Gustav Kirchoff, realizó una investigación importante sobre el espectroscopio. A pesar de esas contribuciones, Bunsen es mejor conocido por su invención en 1855 del conocido gas burner que lleva su nombre. Bunsen y Wundt se interesaron en los efectos de la ingestión restringida de sal en la composición de la orina. Como no pudieron encontrar un voluntario para eliminar toda la sal de su dieta y Bunsen había perdido un ojo en una explosión de laboratorio y estuvo cerca de morir por inhalar vapores de arsénico (Asimov, 1982, p. 375), Wundt hizo el experimento en él mismo. Así se inició una larga tradición de investigadores que autoexperimentaban, la cual continúa en la investigación médica hasta hoy en día: John Scott Haldane (1860-1936) y su hijo John Burdon Sanderson Haldane (1892-1964), en sus experimentos sobre la fisiología de la respiración, sometieron sus propios sistemas respiratorios a cientos de pruebas riesgosas y nocivas. Otros, para desarrollar agentes anestésicos, experimentaron en ellos mismos con agentes paralizadores y potencialmente letales. En 1986 el inmunólogo francés Daniel Zagumy, se inyectó una vacuna que esperaba pudiera contraatacar el SIDA (L. K. Altman, 1987).

El experimento de Wundt resultó bien y publicó un trabajo en el que describió los resultados en el *Journal of Practical Chemistry* (1853); tuvo la gratificante experiencia de ver su trabajo citado en la literatura. Wundt decidió seguir una carrera académica y de investigación.

Carrera académica temprana de Wundt

En 1856 Wundt pasó un semestre en la Universidad de Berlín estudiando con Johannes Müller y Emil Du Bois-Reymond (capítulo 3). En 1857 regresó a Heidelberg como *Privatdozent* (conferencista) en el departamento de fisiología. Sólo cuatro estudiantes tomaron el curso, lo cual fue una decepción para él, ya que en el sistema universitario alemán los ingresos de un *Privatdozent* dependían de las cuotas que pagaban los estudiantes. Al principio Wundt dio el curso en el departamento de su madre. Trabajó muy duro adaptando experimentos para complementar y confirmar sus conferencias. Estaba determinado a tener éxito, pero el exceso de trabajo lo llevó a enfermar seriamente y por un tiempo estuvo cerca de la muerte. Más tarde consideró esa experiencia (estar cerca de la muerte) como de "perfecta calma", sin miedo. Después de su enfermedad se tomó un tiempo para recuperarse en los Alpes suizos.

En 1858 Hermann von Helmholtz (capítulo 3) fue nombrado director del nuevo Instituto de Fisiología en la Universidad de Heidelberg. Él, por su parte, nombró a Wundt su asistente. Wundt aceptó encantado el nombramiento, ya que consideraba a Helmholtz el mejor científico en Heidelberg, junto con Müller y Du Bois-Reymond, uno de los tres grandes fisiólogos alemanes de aquel tiempo. Wundt compartía cuarto con I. M. Sechenov (1829-1909) un joven fisiólogo ruso que más tarde influiría en Ivan Pavlov (capítulo 12). Desafortunadamente, el nuevo nombramiento lo desilusionó, pues se le requirió más como asistente de enseñanza que como investigador. El gobierno había emitido una regulación en la cual requería que los estudiantes de medicina tomaran un curso de laboratorio en fisiología, así que el deber principal de Wundt era enseñar los fundamentos de la fisiología sensorial y los procedimientos de laboratorio. Sin embargo, propuso un nuevo curso en antropología, o lo que hoy en día llamaríamos psicología social. Ofreció el curso por primera vez en 1859 y en él enseñaba la relación del individuo con la sociedad. Wundt retomó el interés en ese tema durante las últimas décadas de su vida y sobre él produciría una obra magna de diez volúmenes (Schneider, 1990).

Durante sus años como ayudante de Helmholtz, Wundt también escribió su primer libro, *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung* (Contribuciones hacia una teoría de la

sensopercepción), publicado en 1862. En este libro, analiza las funciones sensoriales, desarrolla una teoría de la percepción y, de acuerdo con Edward Titchener (capítulo 5), perfila un programa de psicología que seguiría por el resto de su vida. Wundt ubicaba la psicología entre las ciencias físicas (*Naturwissenschaften*) y las ciencias sociales (*Geisteswissenschaften*). Utilizaría métodos experimentales y de investigación similares a los de las ciencias físicas para documentar cuestiones psicológicas. Veía esta nueva ciencia de la psicología como una ciencia inductiva, experimental. Había quedado impresionado por los escritos de John Stuart Mill (capítulo 2), pero la aproximación de Mill era la de un filósofo que especula y piensa sobre la vida mental; la de Wundt era la de un científico que usa métodos experimentales para estudiar esa vida.

Wundt creía que el lenguaje, los mitos, la estética, la religión y las costumbres sociales son reflexiones de nuestros procesos mentales más altos, por lo que deberían ser temas de una segunda subdivisión de la psicología. Pero dado que estos procesos no podían ser manipulados o controlados, no era posible estudiarlos experimentalmente, pero sí mediante registros históricos y literatura y por medio de observaciones naturalistas.

Wundt concibió una tercera rama de la psicología que integraría los hallazgos empíricos de la psicología y otras ciencias. Las *metafísicas científicas*, como nombró esta subdivisión, desembocaría finalmente en lo que él veía como la meta ideal de toda la ciencia: una teoría coherente del universo. Como Blumenthal (1985) lo demostró, el objetivo de Wundt era establecer la psicología como una ciencia fundacional o propedéutica dado que integraría las ciencias sociales y las físicas. Justo un año después, en 1863, el prolífico Wundt publicó un importante trabajo, *Vorlesungen über die Menschen-und Thierseele* (Conferencias sobre la mente humana y la animal), de dos volúmenes y 1 000 páginas. Como el título lo indica, el trabajo es tan amplio como inclusivo; casi la mitad del material continúa la presentación de la psicología cultural de Wundt.

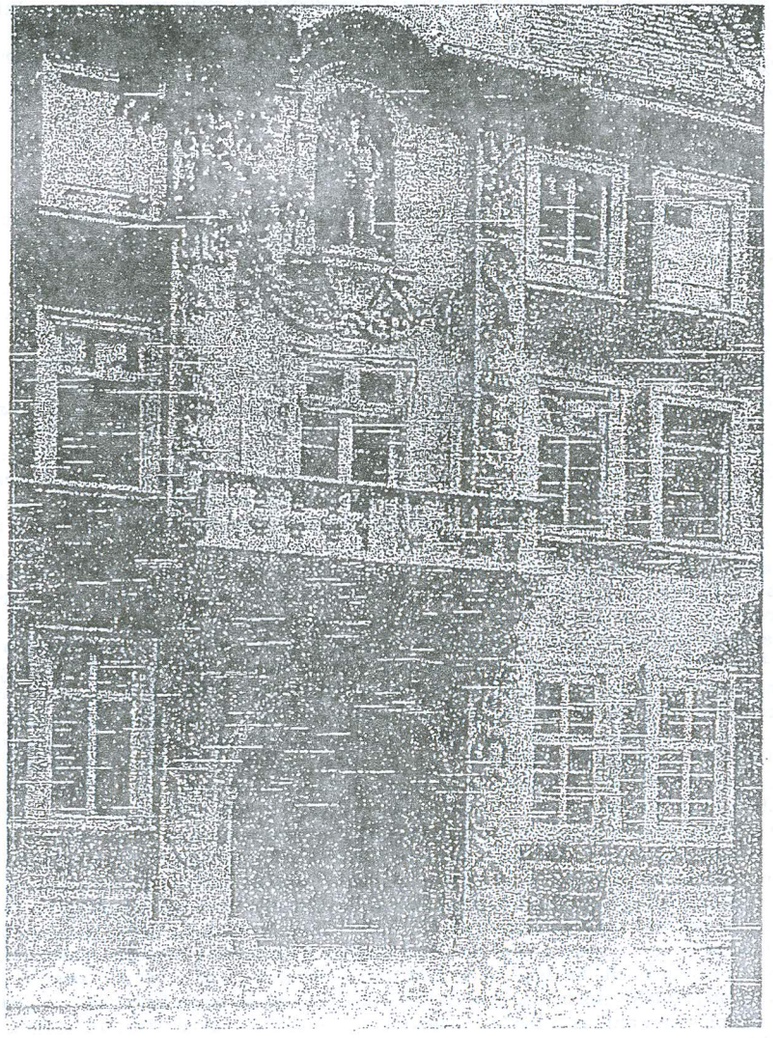
Aunque había estado dispuesto a impartir sus cursos y se le dio la oportunidad de escribir, Wundt cada vez estaba más insatisfecho con su nombramiento en el instituto y en 1864 renunció. Su decisión ha incitado a especulaciones acerca de que la relación entre Helmholtz y Wundt se había enfriado. Otro de los primeros estudiantes estadounidenses, G. Stanley Hall (capítulo 9), llegó tan lejos que comentó que Helmholtz encontró inadecuado el conocimiento de Wundt sobre las matemáticas y, por tanto, lo reemplazó con un hombre de "métodos más severos y precisos y un mayor conocimiento matemático" (Hall, 1924, p. 206). Esta especulación no es cierta, como Wundt mismo lo señaló; Helmholtz no necesitaba ayuda con sus matemáticas. Escribió muchas cartas de recomendación para su antiguo asistente por un periodo de varios años. En ningún momento, aun cuando renunció al instituto, Wundt se quedó sin sus ingresos regulares. Sostuvo su rango académico en la universidad y fue, de hecho, promovido a profesor asociado, pero era un nombramiento sin salario. Wundt estableció un pequeño laboratorio en su hogar y lo mantuvo, así como se mantuvo él mismo con las regalías de sus libros.

La política llegó a ser un asunto de gran interés para Wundt y fue electo presidente de la Asociación Educativa de los Obreros en Heidelberg, un grupo idealista, socialista, dedicado a mejorar las condiciones de los trabajadores. También colaboró como miembro del Parlamento de Baden durante dos años, pero se convenció de que la vida política no era para él, y en 1871 regresó a la Universidad de Heidelberg. Ahí mantuvo el rango de profesor extraordinario durante tres años antes de aceptar un llamado a la cátedra de filosofía inductiva en Zurich. Permaneció allí justo un año antes de ser designado para la cátedra de filosofía en la Universidad de Leipzig. Esta cátedra había estado vacante durante diez años porque los facultativos no habían podido ponerse de acuerdo en la designación. El interés de Wundt en una nueva psicología y su reciente activismo político debió haber causado alarma entre los miembros más conservadores de la facultad de Leipzig. Con su característico humor autocrítico, Wundt reportó que la facultad de Leipzig había decidido contratarlo a él y a algún otro oscuro candidato para el premio de un hombre de distinción (Diamond, 1976, p. 527).

El primer laboratorio experimental de psicología

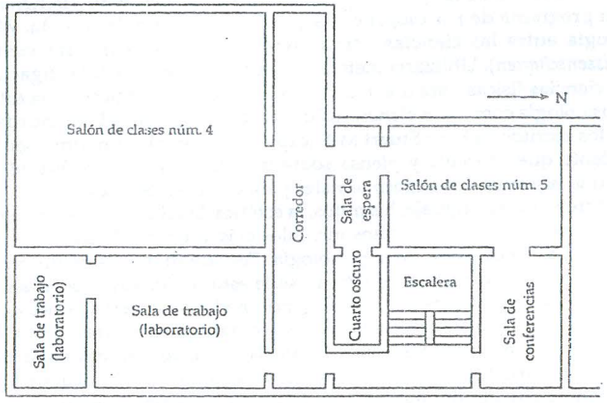
En 1876, la Universidad de Leipzig asignó un cuarto a Wundt para que almacenara el equipo de demostración y los aparatos experimentales que había traído de Zurich. El cuarto estaba en el edificio *Konvikt*, construido en 1840 por convictos para albergar un comedor para estudiantes pobres. En Leipzig, el primer curso que impartió Wundt fue sobre psicología fisiológica. Presentaba demostraciones y experimentos durante sus conferencias, pero llegó a ser molesto transportar el equipo del área de almacenaje hasta el salón de clases y del salón de clases al almacén, por lo que varias demostraciones se establecieron de forma permanente en una sala del edificio de *Konvikt*. Los estudiantes iban hacia allá para observarlas e incluso para participar en experimentos simples. Éste fue el modesto comienzo del laboratorio de Wundt en Leipzig. La psicología de Wundt llegaría a ser en mucho una ciencia experimental de taquistoscopios, cronoscopios, estimuladores eléctricos, péndulos, cronómetros, artefactos de cartografía sensorial: una psicología de "instrumentos de latón". Cuando un nuevo estudiante se incorporaba al laboratorio de Wundt, generalmente se le asignaba una pieza del equipo para usarla en experimentos ya planeados o para perfeccionarla y adaptarla para investigación futura (Hilgard, 1987, p. 30). Wundt mismo compró mucho de este equipo original y llenaba más y más cuartos del edificio *Konvikt*. En otoño de 1879 inició algunos experimentos psicológicos que no eran parte de su curso. Más tarde comentó que esos experimentos independientes marcaron el establecimiento formal de su laboratorio de psicología y 1879 ha sido generalmente aceptado como el año del establecimiento de la psicología como una ciencia independiente y experimental. En 1979 la Asociación Americana de Psicología (APA) autorizó que de forma especial se acuñara una medalla de oro grabada con el retrato de Wundt al anverso y con la inscripción "Un siglo de ciencia" al reverso.

De hecho el laboratorio de Leipzig se estableció después de algunos años y en 1879 el laboratorio de Wundt era todavía un asunto primitivo. No fue reconocido y listado en el catálogo de la Universidad de Leipzig, de manera formal, hasta 1883. Incluso esa acción tardía se realizó sólo cuando Wundt amenazó con aceptar una oferta para mudarse a la Universidad de Breslau. Benjamin Wolman (1960, p. 11) ha señalado que el establecimiento de este laboratorio fue un acto de valentía de Wundt. Tuvo que enfrentar la oposición de sus colegas quienes cuestionaban la legitimidad de la psicología como una ciencia experimental y sostenían que la autoobservación continua llevaría a las personas jóvenes a la locura. A pesar de esa oposición, el laboratorio de Wundt creció. A mediados de 1880, ocupaba ocho de diez cuartos. En 1893, el laboratorio se mudó a 11 cuartos de un edificio formalmente ocupado por el departamento de ginecología; en 1897, el Instituto Psicológico, como se le llamaba entonces, se mudó a un nuevo edificio que Wundt diseñó expresamente para investigación psicológica. Resulta irónico que algunos de los estudiantes más prominentes de Wundt —Cattell, Kraepelin, Münsterberg, Külpe,



La Casa del Gigante (*Haus sum Riesen*), edificio en Heidelberg donde Wundt estableció su primer laboratorio durante el verano de 1865. El edificio sigue estando frente al Instituto Psicológico de la Universidad de Heidelberg.

(*De* Estudios de Wundt: Una celebración del centenario (*p. 342), editado por W. G. Bringmann y R. D. Tweney, 1980, Toronto: C. J. Hogrefe, Inc.*)



Laboratorio de Wundt en Leipzig en 1883.
(*De* Estudios de Wundt: Una celebración del centenario (*p. 151), editado por W. G. Bringmann y R. D. Tweney, 1980, Toronto: Hogrefe. Reimpreso con autorización.*)

Titchener y Lipps— hicieran sus investigaciones en el edificio *Konvikt*. Wundt mismo hizo poca investigación en el nuevo laboratorio, dado que para ese momento sus intereses eran principalmente teóricos. El último laboratorio de Wundt fue destruido en un bombardeo anglo-estadounidense que cayó sorpresivamente sobre Leipzig la noche del 4 de diciembre de 1943.

El sistema teórico wundtiano

Además de los ejercicios y las demostraciones de laboratorio, Wundt necesitaba un texto para su curso. En 1873 y 1874 publicó el texto de dos volúmenes *Grundzüge der Physiologischen Psychologie* (Principios de psicología fisiológica). El libro se había planeado durante algún tiempo. En diciembre de 1872 Wundt se lo describió a Wilhelm Englemann, un editor potencial, como fisiológico en tanto que utilizaba los métodos inductivos experimentales de ese campo, pero también nuevo en tanto que aquellos métodos se aplicarían en áreas que no se consideraban en los textos fisiológicos. La cuestión importante del libro era caer en algún lugar entre la fisiología y la filosofía. Por psicología fisiológica Wuntd no quería decir lo que significa hoy en día: el estudio de las bases fisiológicas de la conducta y la conciencia, para Wundt significaba una psicología que utilizaba técnicas experimentales análogas a las de la fisiología. El editor aceptó el libro de Wundt y lo publicó en Leipzig en 1873 y 1874. En el prefacio Wundt señaló claramente el perfil del libro:

> El libro que aquí presento al público es un intento por definir un nuevo dominio de la ciencia. Estoy muy consciente de que la cuestión debe ser incorporada aun cuando el mo-

mento todavía no es oportuno para tal empresa. La nueva disciplina se apoya en fundamentos anatómicos y fisiológicos los cuales, en ciertos aspectos, están muy lejos de ser sólidos; mientras que el tratamiento experimental de los problemas psicológicos debe ser pronunciado desde cualquier punto de vista por estar en sus primeros comienzos. Al mismo tiempo, los mejores medios para descubrir los espacios en blanco que nuestra ignorancia ha dejado en la importante cuestión de una ciencia en desarrollo es, como todos nosotros sabemos, tener un panorama general de su presente condición. (Wundt, 1904, p. v)

Las frases "nuevo dominio de la ciencia", "nueva disciplina", "tratamiento experimental de los problemas psicológicos" y "ciencia en desarrollo" en este pasaje, muestran que Wundt estaba tratando conscientemente de extraer una nueva área de la ciencia. Así, es la primera persona que podemos denominar, sin reservas, como un psicólogo. El libro pasó por importantes revisiones en las que se corrigió y aumentó en 1880, 1887 y 1893. Se publicaron ediciones de tres volúmenes en 1902-1903 y 1908-1911. Estas obras son los informes más claros de la psicología experimental de Wundt y, por tanto, deben ser consideradas en detalle.

Primero Wundt describió el "sustrato corporal de la vida mental", o la anatomía y función del cerebro. Luego describió el sistema nervioso y postuló sus ideas acerca de las fuerzas que subyacen a la conducción nerviosa. Para el estudiante contemporáneo de psicología, esas secciones son de poco valor dado que han sido superadas por hallazgos más recientes. Después Wundt analizó las características de las sensaciones; definió la cualidad, la intensidad, la extensión y la duración como las cuatro características fundamentales y continuó con el desarrollo de una teoría de la percepción. La parte IV es el corazón psicológico del libro. Ahí, Wundt define la psicología como "la investigación de los procesos conscientes en las formas de conexiones característicos de ellos" (Wundt, 1904, p. 2)

El modelo para los métodos de la nueva ciencia experimental serían los métodos de las ciencias fisiológicas bien establecidas. Sin embargo, Wundt hizo énfasis en que esos métodos requerían modificaciones para cubrir las necesidades específicas de la investigación psicológica. Comentaba que "la psicología ha adaptado métodos fisiológicos, ha adaptado métodos físicos para sus propios fines" (Wundt, 1904, p. 3). La meta de la psicología era el estudio de los "procesos conscientes" o lo que Wundt consideraba parte de la "experiencia inmediata", como opuesta a la "experiencia mediata". Para ilustrar la distinción consideremos dos estímulos: una hoja verde de papel y un tono musical. Si nosotros utilizamos un espectrómetro para medir la longitud de la onda de luz reflejada del papel o un espectrograma de sonido para medir la frecuencia y la intensidad del tono, no estamos estudiando el papel y el tono de forma directa; nuestra experiencia del papel verde y del tono está mediada por los instrumentos. Si nosotros describimos los procesos conscientes y las experiencias que tenemos cuando se nos presentan los dos estímulos —el "verdor" del papel verde y la "tonalidad" del tono— estamos describiendo nuestra experiencia inmediata, nuestra experiencia directa. De acuerdo con Wundt, lo primero es la senda de la física, lo segundo la de la psicología. La física intenta estudiar el mundo exterior sin ser una parte de la situación o del fenómeno que se está examinando. Los psicólogos, de acuerdo con Wundt, no estudian el mundo exterior *per se*, estudian los procesos psicológicos mediante los cuales experimentamos y observamos el mundo exterior. No se pueden separar a sí mismos de sus objetos de estudio dado que están estudiando sus propios procesos conscientes.

Mientras que los físicos tienen sus espectrómetros, espectrógrafos, y muchos otros maravillosos instrumentos, ¿qué técnicas de observación objetivas tiene el psicólogo para estudiar los procesos conscientes? Una técnica que Wundt describe es la *Experimentelle Selbst-beobachtung* (autoobservación experimental o instrospección). *Introspección* es la palabra utilizada con mayor frecuencia para describir el método de Wundt. La elección es desafortunada ya que implicaba un tipo de especulación de sillón lo cual, ciertamente, no es lo que Wundt quiso decir. Él descartó tal especulación como una "meditación contemplativa" que conduce sólo a debates infructuosos y a las más grandes autodecepciones (Wundt, 1904, p. 7). En 1882, en un trabajo polémico, comparó a los primeros introspeccionistas con el Baron von Munchhausen, un personaje cómico del folklore alemán, que se rescata a sí mismo de las arenas movedizas jalándose hacia arriba de su propio cabello (Blumenthal, 1985, p. 19). La introspección de Wundt era un arduo procedimiento experimental controlado de forma rígida. Él creía que así como los pequeños habían aprendido sobre mecánica de una observación casual, fortuita de los cuerpos al caer, los pequeños aprenderían sobre las experiencias mentales del ser humano de meditaciones no controladas y contemplativas.

La introspección de Wundt no se limitaba a autorreportes sino que comprendía mediciones objetivas, como tiempos de reacción y asociación de palabras. De hecho, la mayor parte de los experimentos en el laboratorio de Wundt incluía tales mediciones. Danziger (1979) examinó cerca de 180 reportes del laboratorio de Wundt elaborados entre 1883 y 1903. Encontró sólo cuatro artículos que contenían nada más reportes introspectivos. Siempre que se utilizaba la introspección estaban presentes observadores altamente entrenados en eventos sensoriales controlados de forma cuidadosa y se les pedía que describieran sus experiencias mentales. Para producir introspecciones válidas se imponían ciertas reglas. El observador tenía que ser un "experto en la situación", esto es, debía mantenerse en un estado de "atención esforzada" y saber cuándo se presentaría el estímulo y cuándo se harían las observaciones. Todas las observaciones se repetirían varias veces. Finalmente, las condiciones experimentales variarían de manera sistemática para permitir una descripción general de los contenidos mentales.

En sus introspecciones Wundt y sus estudiantes identificaron dos elementos básicos de la vida mental: sensaciones y sentimientos. Para ellos, los complejos y continuamente cambiantes procesos mentales resultaban de las conexiones o de síntesis creativas de esos elementos. Wundt planteó este principio de síntesis creativa en franca oposición a lo que él consideraba el engañoso elementismo atómico de algunos asociacionistas del siglo XIX. Arthur Blumenthal describió bien esta situación:

[Los asociacionistas] han atomizado los procesos mentales dentro de ideas elementales que llegan a ser asociadas dentro de componentes de acuerdo con las descripciones de asociacionistas clásicos. Wundt consideraba que esa aproximación era una mera analogía primitiva con los sistemas de la física mecánica y argumentaba además que estos sistemas enseñan poco acerca de las relaciones de los procesos psicológicos. (Blumenthal, 1975, p. 1083)

Para Wundt, las sensaciones y los sentimientos no eran simplemente "bolas de billar" que chocan e interactúan. Al igual que John Stuart Mill (capítulo 2), adoptó un modelo de la mente que enfatizaba las principios químicos en lugar de los mecánicos. Para Wundt la mente es una fuerza creativa, dinámica, volitiva. Nunca podría ser enten-

dida mediante simples identificaciones de sus elementos o su estructura estática. Por el contrario, debe comprenderse a través del análisis de su actividad; sus procesos. De hecho, el término *estructuralista*, comúnmente aplicado a Wundt, fue inventado más tarde por Edward Titchener (capítulo 5) y William James (capítulo 9); Wundt nunca lo usó. En lugar de eso, nombró voluntarismo a su psicología e hizo hincapié en la diferencia entre su voluntarismo y el estructuralismo de Titchener (Blumenthal, 1979, p. 549). Blumenthal ha sido en gran medida responsable de clarificar lo que ahora sabemos sobre la verdadera posición de Wundt. Escribió:

> No puedo evitar preguntarme si Wundt tenía alguna noción de lo que podría pasar el día que eligió la palabra "Elemente" como parte del título de un capítulo. Generaciones posteriores se apoderaron de la palabra con tal pasión que finalmente la llevaron a transformar a Wundt en algo bastante opuesto al original. (Blumenthal, 1979, p. 549)

La destacada conclusión de Blumenthal fue que Wundt no era un reduccionista, ni un elementista ni un estructuralista (las tres características que se le asignan con mayor frecuencia). Wundt no definió la psicología como la ciencia de la mente. Esa definición, lo mismo que el término estructuralismo, también proviene de Titchener. Wundt rechazó que hubiera "mentes" para ser estudiadas separadamente de los "cuerpos". Se opuso con vehemencia a los dualismos mente-cuerpo y creía que la experiencia mental debe estudiarse en términos de ambos, la mente y el cuerpo —la tan llamada resolución de doble aspecto del problema mente-cuerpo—. Finalmente, la introspección de Wundt no fue un método limitado al autorreporte, sino que era un conjunto de procedimientos objetivos, experimentales llamados de forma más precisa *autoobservación experimental*.

La investigación de Wundt

Cuando volteamos hacia la investigación de Wundt, encontramos una situación similar. En lugar de llevar a cabo una larga serie de experimentos restringidos, tediosos e irrelevantes determinados por la introspección, Wundt y sus estudiantes realizaron investigación sobre toda una variedad de temas y, como hemos visto en muchos de sus experimentos, la introspección clásica tiene sólo una pequeña participación si no es que ninguna.

Afortunadamente, tenemos un excelente registro histórico de los experimentos que Wundt y sus estudiantes efectuaron en su laboratorio de Leipzig. Como el número de experimentos se incrementaba, Wundt se dio cuenta de que se necesitaba una forma de presentar sus resultados a un público más amplio. Aumentaba y revisaba de manera constante su texto *Principios*, pero el tiempo que se perdía en la edición creó la necesidad de una revista que permitiría que los resultados se publicaran rápidamente. En 1881 Wundt estableció la revista *Philosophische Studien* (Estudios filosóficos) y publicó un primer reporte de un estudiante: el experimento de Max Friedrich sobre la apercepción del tiempo. Wundt editó *Philosophical Studies* hasta 1902. Ésa fue la primera revista que se creó exclusivamente para la investigación psicológica. Edwin G. Boring (1929) y Robert Watson (1978) clasificaron cerca de 100 de los experimentos publicados en esta revista durante un periodo de 21 años y encontraron que cerca de 50 por ciento se refería a la sensación y la percepción: estudios de la visión del color y del contraste, posimágenes e

ilusiones visuales. El tiempo de percepción también fue estudiado a través del juicio de los sujetos y los intervalos de tiempo estimados. Las sensaciones táctiles se estudiaron utilizando los métodos psicofísicos desarrollados por Ernst Weber y Gustav Fechner (capítulo 6).

Cerca de 17 por ciento de los experimentos reportados en *Philosophische Studien* utilizó los métodos de investigación iniciados por Cattell y la medición de los tiempos de reacción. Los sujetos tenían que responder después de que detectaran o identificaran un estímulo. Los tiempos de reacción para la identificación fueron, de manera consistente, más largos que los tiempos de reacción de detección; se pensó que esto se debía al tiempo que toma el proceso de identificación después de la simple detección del estímulo. Esos métodos y suposiciones parecían razonables, pero cerca del cambio de siglo se consideraron inadecuados. Los tiempos de reacción observados varían mucho de sujeto en sujeto, en el mismo sujeto en diferentes momentos y de laboratorio en laboratorio. Los tiempos de reacción simplemente no producen las mediciones precisas de los procesos mentales que buscaban los wundtianos. No obstante, tales mediciones han llegado a ser omnipresentes en la psicología (Luce, 1986, p. 1).

Cerca de 10 por ciento de los experimentos de Leipzig se refería a la atención. Wundt consideraba la atención como un proceso mental que crea un foco en la conciencia. Definió *atención* como "El estado que acompaña la clara aprehensión de cualquier contexto psíquico y que se caracteriza por una sensación especial" (Wundt, 1902, p. 229). Los observadores de Leipzig eran entrenados para distinguir en sus introspecciones entre sensaciones e ideas tanto en el *Blickfeld* (campo de atención) como en el *Blickpunkt* (foco de atención). Wundt llamó *apercepción* al proceso mental que lleva los contenidos al foco de atención. Hoy en día se llamaría *atención selectiva*. En 1919 uno de los estudiantes más eminentes de Wundt, Emil Kraepelin, aplicó un modelo de atención al pensamiento de esquizofrénicos (Kraepelin, 1919). Kraepelin consideraba que ciertas formas de la conducta esquizofrénica se debían a la atención reducida, formas altamente irregulares de atención, o a un foco de atención extremadamente limitado y pobre. La teoría de la "atención deteriorada" en la esquizofrenia formulada por Kraepelin ha resurgido en las aproximaciones del procesamiento de la información en la enfermedad (Silverman, 1964).

Otro 10 por ciento de los experimentos de Leipzig era relativo al sentimiento. A los observadores se les presentaban latidos en metrónomos y reportaban que ciertos patrones rítmicos eran más placenteros que otros: existía una dimensión del sentimiento de *placer contra displacer*. Los observadores también informaban un ligero sentimiento de tensión cuando anticipaban el siguiente latido. Así, se involucraba una segunda dimensión del sentimiento que fue definida como *tensión contra relajación*. Finalmente, en ciertos rangos del metrónomo, los observadores comunicaban sentimientos sutiles de excitación, mientras que en otros, sentimientos de calma. Así, se había identificado una tercera dimensión del sentimiento: *excitación contra calma*. Estas tres dimensiones se combinan en la teoría tridimensional del sentimiento de Wundt, la cual puede ser diagramada como sigue:

placer ↔ displacer

tensión ↔ relajación

excitación ↔ calma

La historia y el uso contemporáneo de los tiempos de reacción

En Londres, una excursión placentera es navegar por el río Támesis hasta el pueblo cercano de Greenwich. Los botes parten del muelle de Westminster que está al lado de los edificios del Parlamento y el viaje permite ver desde el río muchas reliquias londinenses. Greenwich, el lugar del principal meridiano, es un encantador pueblo de río con un lugar especial en la historia de la psicología. Esto es porque ahí, en un observatorio astronómico, se realizaron las primeras observaciones sistemáticas de las diferencias individuales en los tiempos de reacción.

En 1676 se construyó una casa en una colina sobre Greenwich, para los "observadores astronómicos" de Inglaterra. Sir Christopher Wren, el arquitecto de la Catedral de San Pablo, recibió una comisión real para proveer "habitación y un poco de comodidad a los observadores". Antes de ese momento, John Flamsteed, el primer astrónomo real, había realizado sus observaciones desde una torreta en la Torre de Londres. En Greenwich, Flamsteed verificó una y otra vez los movimientos de las estrellas e hizo determinaciones precisas acerca de su posición. Greenwich también llegó a ser el cronómetro nacional y más tarde el oficial en el mundo. Cada día se llevaba una pelota hasta la cima de un mástil y se dejaba caer exactamente a la una en punto. Los marineros en el río ponían a la hora sus cronómetros por "Medio del Tiempo de Greenwich". Todavía hoy la pelota del tiempo se deja caer precisamente a la una.

En 1796, en el Observatorio de Greenwich, Nevil Maskelyne, el quinto astrónomo real de Inglaterra, y su asistente, un joven llamado Kinnebrook, estaban observando y registrando los tiempos de tránsito de las estrellas a través de las retículas de sus telescopios. Los tiempos que registraban algunas veces diferían tanto como en un segundo, una diferencia que Maskelyne concluyó se debía a un error de Kinnebrook. El desafortunado joven fue despedido. Diez años después, un astrónomo alemán, Friedrich Bessel, leyó y consideró el incidente de Greenwich y concluyó que no había ningún error, sino que Maskelyne y Kinnebrook habían diferido en sus tiempos de observación o de reacción. Los astrónomos llegaron a desarrollar ecuaciones personales que les permitían determinar las diferencias entre los observadores y, así, podían trabajar juntos.

En los últimos años de la década de 1860 un fisiólogo alemán, Fransiscus Cornelius Donders, estudió los tiempos de reacción bajo condiciones controladas de laboratorio. En su procedimiento de *tiempo-de-reacción-simple*, una persona tenía que responder con una respuesta en particular a un estímulo; en el procedimiento de *tiempo-de-reacción-de-elección*, se presentaba un cierto número de estímulos y se requerían diferentes respuestas para cada uno. Finalmente, en su procedimiento de *tiempo-de-reacción-de-discriminación*, se presentaba una amplia colección de estímulos ordenados al azar, y se le pedía a la persona

La historia y el uso contemporáneo de los tiempos de reacción (continuación)

que respondiera sólo a uno de ellos. Los tiempos simples de reacción eran consistentemente más cortos que los otros dos. La sustracción le dio a Donders una medida del tiempo que se lleva discriminar o elegir. En un trabajo que es una reliquia "Sobre la velocidad de los procesos mentales" (1868), Donders describió un modelo por etapas en el cual el estímulo primero se percibe, luego se categoriza y después se selecciona la respuesta apropiada. Cada una de estas etapas mentales toma tiempo, por lo que se asume que el tiempo de reacción medido es el resultado aditivo del tiempo que tardamos en desempeñar cada operación mental. Ese modelo por etapas del procesamiento mental subyace al uso de las medidas del tiempo de reacción hechas por Cattell y otros estudiantes en el laboratorio de Wundt en Leipzig. En una revisión histórica del desarrollo de la psicología cognitiva moderna, Michael Posner y Gordon Shulman (1979) definieron a Donders como uno de los fundadores de la psicología cognitiva.

Los últimos 20 años han visto el surgimiento de la psicología cognitiva y el dominio de las aproximaciones del procesamiento de la información al estudio del aprendizaje y la memoria. En una serie de experimentos ahora clásicos, Saul Sternberg (1966, 1969) pidió a los sujetos que recordaran una serie de letras y después de un corto tiempo les preguntó si una letra de la prueba estaba o no en la serie original. Los sujetos respondían "Sí" o "No" presionando un boton y así podían medirse sus tiempos de reacción. Como el tamaño de la serie original se incrementaba de una a seis letras, los tiempos de reacción aumentaban, con cada ítem adicional se añadían cerca de 30 milisegundos al tiempo de reacción. Ese resultado era predecible. Lo que resultaba sorprendente era que los tiempos de reacción para los ensayos de "Sí" y "No" no diferían. Esto le sugirió a Stenberg que al buscar rápidamente en el almacén de la memoria, se explora la memoria entera en una búsqueda exhaustiva, incluso después de que se encuentra el par.

Alan Collins y M. Ross Quillian (1969) propusieron que el conocimiento semántico o la memoria a largo plazo está organizado en estructuras jerárquicas o redes. Predijeron que cuanto más nodos de información deban pasarse para contestar una pregunta, mayor será el tiempo de reacción. Sus sujetos tardaron bastante menos tiempo en responder a preguntas como "¿El canario es amarillo?" que en contestar "¿El canario es de sangre tibia?" Tales diferencias se presentaban aunque la respuesta fuera o no fuera correcta.

Todos estos resultados tuvieron un profundo efecto en las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje y la memoria. Son una demostración singular del poder del modelo de Donders sobre el procesamiento mental y sobre el valor de los tiempos de reacción como una medición de una variable dependiente.

Wundt y sus estudiantes dedicaron mucho esfuerzo para incluir varios sentimientos en su matriz tridimensional. En general, no tuvieron éxito, pero cuando se contó con las técnicas del análisis factorial en el siglo XX, se crearon un gran número de aproximaciones dimensionales sobre el significado y la emoción. (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Schlosberg, 1954).

Al estudiar los sentimientos, los wundtianos también utilizaron el método de las "comparaciones apareadas". Los sentimientos eran comparados uno con otro y con un sentimiento establecido de comparación. Las comparaciones se hacían a lo largo de las tres dimensiones que habían surgido en observaciones anteriores. Además, las mediciones de la tasa del pulso, la respiración y la tensión muscular se tomaban como índices de la cualidad del sentimiento. Esta investigación anticipó la psicofisiología de hoy en día.

Finalmente, cerca de 10 por ciento de los estudios reportados en *Philosophische Studien* trata sobre la asociación. Para Wundt, *asociación* era un proceso de combinación en un estado pasivo de atención. Se presentaban a los sujetos palabras aisladas y se les pedía que respondieran con una sola palabra. Los wundtianos registraban tanto la palabra respuesta en sí misma como su latencia. Wundt distinguía entre las asociaciones internas basadas en conexiones intrínsecas entre las palabras (por ejemplo, "león-animal", "lanza-escudo",

"vaca-leche" y "blanco-negro") y conexiones externas basadas en conexiones extrínsecas, accidentales, que con frecuencia son el producto de la historia individual de una persona (p. ej. "curva-accidente" y "padre-odio"). Emil Kraepelin halló evidencias sugestivas de la gran importancia clínica de esas asociaciones; encontró que un sujeto bajo la influencia del alcohol incrementaría el número de asociaciones externas.

Mientras que Wundt dirigía investigación en su laboratorio de Leipzig, sus asistentes oficiales se encargaban de mucha de la supervisión diaria (Boring, 1957). Quince hombres contaban con tal categoría, incluyendo a Cattell desde 1885 hasta 1886 y a Oswald Külpe (capítulo 6) desde 1886 hasta 1893. Los estudiantes solían trabajar en experimentos asignados que con frecuencia eran réplicas de trabajos anteriores. Danziger (1985) comparó el experimento psicológico como una institución social en Leipzig con la situación en los laboratorios de investigación contemporáneos. Encontró notables diferencias en los papeles de los sujetos y los experimentadores. Hoy en día existe una clara diferencia en cuanto a poder y posición que favorece al experimentador. Los psicólogos "desplazan" a sus sujetos, quienes a menudo acceden a un experimento para cubrir un requisito para un curso o para recibir una pequeña paga. El experimentador está claramente al mando. El sujeto hace lo que él o ella le instruye a hacer y luego recibe ya sea créditos por participar o una pequeña paga. En el laboratorio de Wundt el papel del sujeto se consideraba más importante que el del experimentador, dado que el sujeto era la fuente de datos. Los sujetos eran elementos psicológicamente sofisticados muy bien entrenados del laboratorio de Leipzig. Algunas veces se alternaban los roles de sujeto y experimentador; otras veces, el sujeto y el experimentador eran la misma persona. Especialmente en los primeros años del laboratorio, Wundt mismo era, con frecuencia, el sujeto. "Sujeto" no era sino un término utilizado en los reportes de Leipzig, otros términos eran "reactor", "observador", "participante" e "individuo bajo observación". La investigación en el laboratorio de Wundt era intensiva y cooperativa, conducida por un grupo pequeño de personas. Danziger (1985) concluyó que el patrón actual de los papeles en los experimentos psicológicos no proviene de Leipzig sino de Francia, de los estudios sobre hipnosis experimental de investigadores médicos como Jean Charcot (capítulo 11).

Wundt como tutor

Una amplia variedad de experimentos se realizaban en Leipzig. Sin un gran número de estudiantes, tal volumen de investigación no hubiera sido posible. A finales del siglo XIX Leipzig era el centro de la nueva ciencia de la psicología y una de las contribuciones más importantes de Wundt a su desarrollo fue la influencia que tuvo sobre los estudiantes. Uno de los primeros fue el estadounidense William James. Tan temprano como 1867, James escribió a un amigo:

> Me parece que ha llegado el momento para que la psicología se convierta en una ciencia: ya se han realizado algunas mediciones en la región que queda entre los cambios físicos en los nervios y la aparición de la conciencia[...] Voy a estudiar lo que ya es sabido, y tal vez pueda realizar un trabajo sobre ello. Helmholtz y un hombre llamado Wundt en Heidelberg están trabajando en eso y yo espero, si sobrevivo a este invierno, ir con ellos en el verano. (James, 1867, citado en Roback, 1961a, p. 76)

Hothersall, D. (1997). Edward Titchener y Hugo Münsterberg. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 140-158.

Edward Titchener.
(Brown Brothers)

CAPÍTULO CINCO

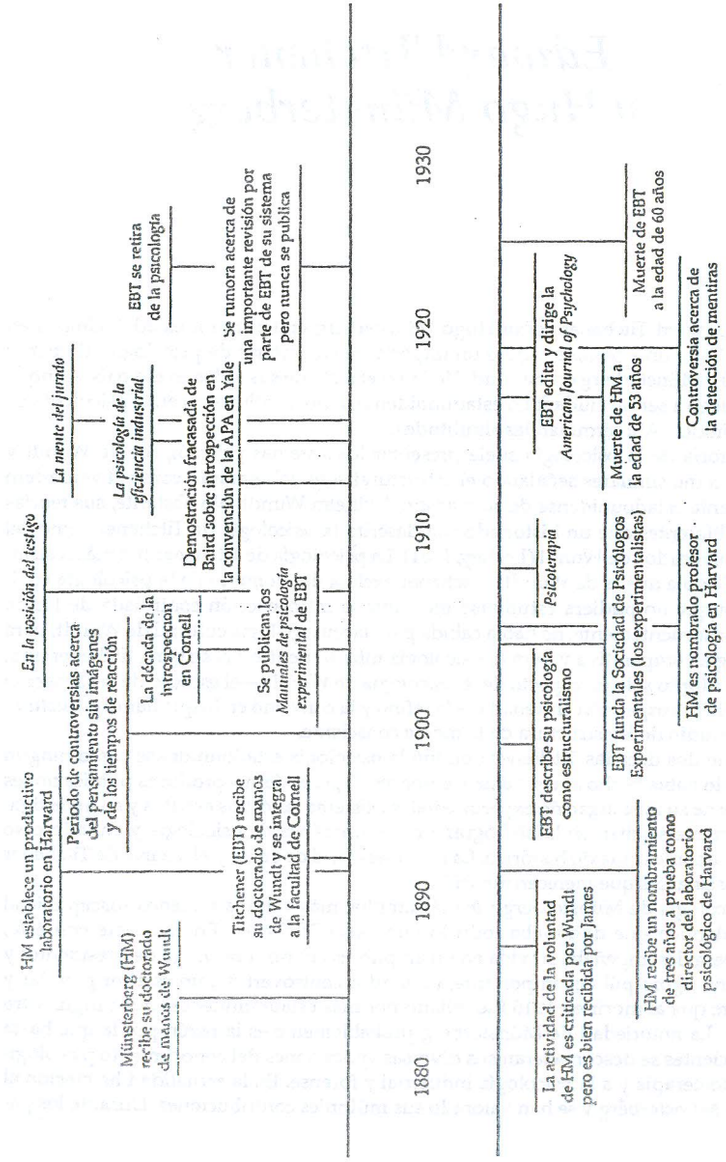
Edward Titchener y Hugo Münsterberg

Tanto Edward Titchener como Hugo Münsterberg emigraron a Estados Unidos en 1892. Cada uno de ellos dirigió un importante laboratorio de psicología: Titchener en Cornell y Münsterberg en Harvard. Vivieron el resto de sus vidas en ese país. Aunque ninguno llegó a ser un ciudadano estadounidense, ambos influyeron en la psicología en Estados Unidos. Ahí terminan las similitudes.

La historia de la psicología suele presentar los sistemas psicológicos de Wundt y Titchener como similares señalando el estructuralismo del segundo como el verdadero representante estadounidense de su maestro, Wilhelm Wundt. No obstante, sus teorías eran tan diferentes que un historiador ha descrito la psicología de Titchener como "el espejo equivocado" de Wundt (Leahey, 1981). La psicología de Titchener fue más restringida e inflexible que la de Wundt: Titchener excluía del dominio de la psicología cualquier cosa que no pudiera estudiarse mediante la introspección controlada de forma rígida. Consecuentemente, no había cabida para la antropología cultural de Wundt, para la psicología comparativa y para la psicología infantil dentro del sistema titcheneriano. Titchener adoptó sólo un aspecto de la psicología de Wundt —el estudio de la sensación mediante la introspección entrenada— la refinó y la convirtió en lo que llamó *estructuralismo*, el estudio de la estructura de la mente consciente.

Durante dos décadas Titchener dominó la psicología estadounidense como ningún psicólogo lo había hecho antes o desde entonces. A pesar de sus prolíficas publicaciones y del rigor de su investigación experimental, su sistema falló. Sus escritos y su investigación raramente se citan en la bibliografía contemporánea de psicología y en todo caso sólo se hace como contexto histórico. La ascendencia, el dominio y el declive de Titchener son tan fascinantes que merecen atención.

La psicología de Münsterberg fue más amplia, más variada y menos susceptible al rigor académico que dominaba todo lo que hacía Titchener. En contraste con éste, Münsterberg desempeñaba su vida en un amplio escenario: era amigo de presidentes y kaisers, una figura pública importante, un orador controvertido, un escritor popular y un hombre que al morir en 1916 fue odiado por más estadounidenses que ningún otro psicólogo. La notoriedad de Münsterberg probablemente es la razón por la que hasta épocas recientes se desconocieran sus diversas aplicaciones del conocimiento psicológico a la psicoterapia y a la psicología industrial y forense. En la actualidad ha crecido el interés en Münsterberg y se han valorado sus múltiples contribuciones. Durante los pa-



sados 15 años se elaboraron dos biografías importantes (Hale, 1980; Keller, 1979) que complementan una biografía anterior, comprensiblemente favorable, escrita por la hija de Münsterberg, Margaret (M. Münsterberg, 1922). Se ha reconocido muchas de las importantes contribuciones de Münsterberg a la psicología aplicada (Moskowitz, 1977), se ha valorado su posición de "víctima o idealista" en la historia de la psicología (Landy, 1992), y su "levantarse y caer" se ha estudiado (Spillmann y Spillmann, 1993).

EDWARD BRADFORD TITCHENER (1867-1927)

Nació el 11 de enero de 1867 en el viejo pueblo romano de Chichester, Sussex, a unos 95 kilómetros al sur de Londres hacia la costa del Canal Inglés. El pueblo es famoso por sus ruinas romanas, las cuales Titchener debió explorar cuando era niño. Su familia rastrea sus ancestros a 1532, e incluye maestros de escuela, abogados y un antiguo alcalde de Chichester. Su padre murió a los 30 años, y durante su infancia la familia padeció problemas económicos. Afortunadamente, Titchener era un estudiante brillante y ganó un buen número de becas, incluyendo una de alta competitividad para la Universidad de Malvern, una escuela inglesa pública. Malvern no era una más de "las" escuelas públicas, como Eton, Harrow, Winchester, Rugby, Charter-House, Westminster o Shrewsbury, sino que impartía una educación excelente pero costosa. Las escuelas públicas inglesas de hecho son privadas y cobran altas colegiaturas. En el siglo XIX, menos de uno por ciento de todos los niños ingleses en edad escolar asistía a escuelas públicas. Todavía los graduados de escuelas públicas, o "alumnos a la antigua", constituyen una parte muy grande de la matrícula de las universidades británicas, en especial de las dos más prestigiosas: Oxford y Cambridge. La familia de Titchener quería que asistiera a Cambridge, pero el independiente Titchener eligió la Universidad de Brasenose, Oxford, e ingresó a ella en 1885.

En Oxford, Titchener era un "becario" o sustentante de una beca, y usaba una vestimenta a medio largo y con mangas en lugar de la vestimenta corta y sin mangas que usaban la mayor parte de los estudiantes de esa universidad. Esas sutiles distinciones y marcas de una cierta posición fueron importantes para Titchener toda su vida. Años después, cuando el presidente de la Universidad de Cornell lo invitó a cenar, Titchener se rehusó porque el presidente no le había entregado personalmente la invitación. Cuando éste le indicó que estaba muy ocupado para fijarse en tales sutilezas sociales, en especial con los nuevos miembros de la facultad, Titchener sugirió que enviara la invitación con el cochero. El presidente accedió y Titchener asistió a la cena (Boring, 1927, p. 495). Invariablemente usaba su vestimenta de Oxford en sus conferencias en Cornell. La vestimenta, decía, "confiere el derecho de ser dogmático". En la década de 1960, en el salón de la entrada de la casa de su hijo Columbus en Ohio, imperaba un retrato protocolario de Titchener con todas sus insignias académicas.

Titchener estudió lengua y literatura clásicas y filosofía en Oxford, pero también se sintió atraído por los escritos de Charles Darwin y Thomas H. Huxley (capítulo 9). Durante su quinto año trabajó en el laboratorio del fisiólogo de Oxford, John Scott Burdon-Sanderson (1828-1905), conduciendo lo que hoy en día sería investigación en psicología comparativa o etología, con sus estudios sobre la coloración protectora de los huevos que hace que se confundan con el medio donde se encuentran y evita que sean comidos por

los insectos (Dewsbury, 1992; Titchener, 1889). Titchener también tradujo la tercera edición de *Principios de psicología fisiológica* de Wundt al inglés. En 1890, a la edad de 23 años, obtuvo el grado de licenciado y manifestó un profundo interés en las nuevas ciencias de la psicología fisiológica. Después de ese año, viajó a Leipzig a estudiar con Wundt. Titchener hablaba un alemán fluido, era un admirador de la cultura y la sociedad alemanas, y estaba impresionado por la psicología de Wundt. Titchener llevó sus traducciones a Leipzig esperando publicarlas, pero encontró que el prolífico Wundt estaba a punto de publicar una quinta edición. El tiempo que pasó Titchener en Leipzig confirmó su compromiso con la nueva ciencia de la psicología. Recibió su grado de doctor de manos de Wundt en 1892 y por el resto de su vida se consideró a sí mismo un verdadero wundtiano. Resulta sorprendente que Titchener sólo haya pasado dos años en Leipzig, pero esos años tuvieron un efecto duradero.

Después de graduarse trabajó en Oxford como conferencista de divulgación en biología por un par de meses (publicó diez trabajos sobre biología y, por tanto, estaba calificado para hacerlo). Sin duda alguna, esperaba obtener una posición regular en Oxford, pero no se enseñaba psicología. Frank Angell (1857-1939), uno de los primeros estudiantes estadounidenses en Leipzig, recibió su doctorado de Wundt en 1891. Angell regresó a los Estados Unidos y estableció un laboratorio de psicología en Cornell financiado por un legado de una persona interesada en la frenología. Cuando Angell aceptó un lugar en la Universidad de Stanford, recomendó a Titchener para Cornell. Titchener llegó a Cornell en 1892. Después de Oxford y Leipzig, debió haber encontrado el ambiente de Cornell como ajeno y extraño. El espacio universitario tenía un aspecto tosco, sin acabar (Boring, 1927). La primera doctora graduada por Titchener en Cornell, Margaret Floy Washburn, evoca la descripción de un visitante europeo de su estancia en Cornell: "un año en la disolución" (Washburn, 1932, p. 341). Tal vez este ambiente extraño hizo que Titchener dependiera aún más de su pasado en Oxford y Leipzig. Permaneció en Cornell hasta su muerte, 35 años después. Boring, alumno de Titchener, describió a su maestro como "un hombre inglés que representó la tradición psicológica alemana en Estados Unidos" (Boring, 1957, p. 410).

Titchener había aceptado la psicología de Wundt sin reservas y en Cornell modeló no sólo su psicología sino también su laboratorio y su estilo de vida de acuerdo con los de Wundt. Boring (1927) sugirió que Titchener adquirió muchos de sus atributos y de las características de su maestro y eso realmente parece ser cierto. Pero también es verdad que fueron adquiridos del su maestro que Titchener recordaba y que pueden no reflejar al Wundt actual. No obstante, son importantes para entender a Titchener y su psicología.

La versión de Titchener acerca de Wundt

Una semejanza entre Titchener y Wundt es el uso de demostraciones en sus conferencias. En Cornell, éstas con frecuencia eran producciones a gran escala que requerían el trabajo de un gran número de asistentes. Titchener insistía en impartir las conferencias elementales igual que las avanzadas y en que el personal del laboratorio asistiera a ellas. Boring describió el estilo de su profesor como conferencista de la siguiente manera:

> En el primer semestre, los martes y los jueves a las once, daba conferencias a los alumnos que no se habían graduado en la nueva sala de conferencias del Goldwin Smith Hall; la sala contaba con laboratorio de demostraciones psicológicas y una oficina, y los asientos estaban colocados a una altura determinada por la estatura de Titchener. La demostración se preparaba una hora antes y Titchener llegaba un poco después de las diez para inspeccionarla. Después, el personal se reunía en su oficina. Cuando llegaba la hora de la conferencia él se ponía su vestimenta, el asistente cepillaba su saco por temor a la presencia de cenizas del siempre presente cigarro; el personal salía por la puerta de los instrumentos y tomaba asiento en el frente, y entonces Titchener aparecía en la plataforma a través de la puerta de la oficina. El rito entero se desempeñaba de manera placentera y algunas veces en broma aunque era escrupulosamente observado. Después de la conferencia el personal se reunía en la oficina de Titchener durante una hora para hablar y a la una en punto se dispersaba para el almuerzo. (Boring, 1927, p. 500)

A menudo Titchener, justo como lo había hecho Wundt, utilizaba estas conferencias introductorias para presentar por primera vez los nuevos hallazgos del laboratorio o los nuevos avances en su sistema. Era un conferencista poderoso que atraía grandes cantidades de estudiantes que no se habían graduado. ¿Cuáles debieron haber sido sus reacciones a la psicología?

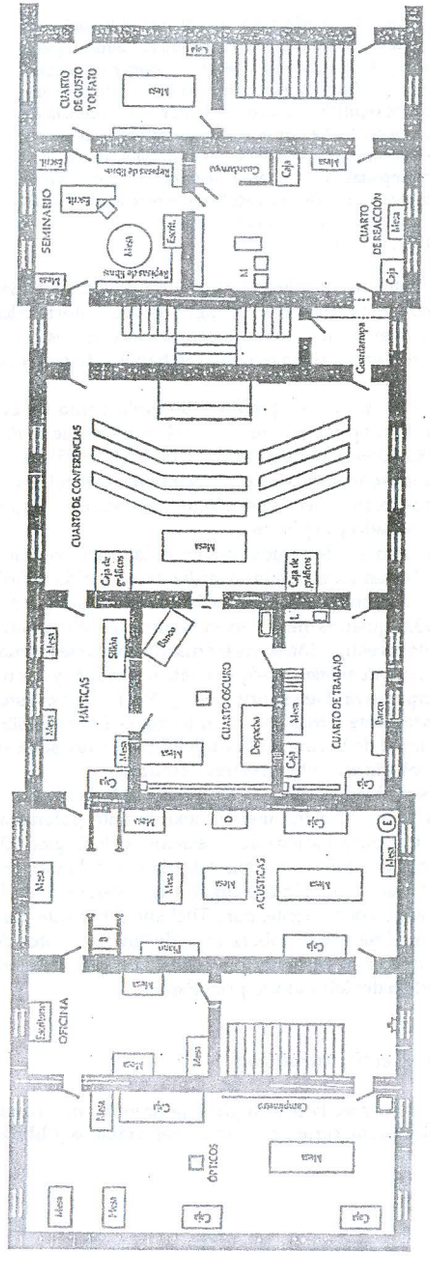
Al igual que su maestro, Titchener era un escritor prolífico. Su bibliografía de 216 artículos (Dallenbach, 1928) incluye seis libros principalmente, el más importante es *Psicología experimental*, cuyos cuatro volúmenes fueron publicados entre 1901 y 1905. Titchener tenía un estilo didáctico al escribir y nunca sobrestimaba los conocimientos psicológicos de sus lectores. Dado que ellos eran "principiantes" en la psicología y necesitaban seguir una "cartilla" o "texto", todo estaba enunciado y explicado.

Titchener también entrenó a un gran número de estudiantes en su laboratorio. Entre 1894 y 1927, otorgó grados de doctor a 58 estudiantes. Dada su tardía y restringida definición de psicología, resulta irónico que uno de sus primeros estudiantes más distinguidos fuera Margaret Floy Washburn (1871-1939), quien es mejor conocida como psicóloga comparativa. Washburn realizó una excelente investigación sobre las discriminaciones visuales en peces y conejos. Su obra de 1908, *La mente animal*, pasó por cuatro ediciones y fue un libro de texto clásico en psicología comparativa (Dewsbury, 1992, p. 9). Tal vez el estudiante de Titchener más conocido, y ciertamente el más leal, fue Edwing G. Boring (1886-1968). La *Historia de la psicología experimental* de Boring, publicada en 1929 y revisada en 1950, fue la historia definitiva de la psicología durante unas tres décadas.

Como Wundt, Titchener definía los problemas que sus alumnos debían estudiar y dictaba la metodología que debían utilizar, pero fue menos flexible ante polémicas y controversias que cuestionaban los supuestos básicos de su sistema psicológico. De manera persistente, Titchener se obligaba a sí mismo y a sus estudiantes del laboratorio de Cornell a seguir la "verdadera" psicología, sin dar lugar a la diversidad de la *Völkerpsychologie* de su maestro. De manera consecuente, para Titchener, más que para Wundt, la psicología era una ciencia experimental, de laboratorio, de "instrumentos de latón". Hizo un gran esfuerzo para establecer su laboratorio y publicó un gran número de trabajos describiéndolo como el modelo del laboratorio psicológico.

El sistema psicológico de Titchener: el estructuralismo

En Cornell, Titchener enseñaba a sus estudiantes la psicología experimental que recordaba de Leipzig, definiéndola en una incesante serie de conferencias, trabajos y libros.



Laboratorio de Titchener en Cornell, ocupado primero en 1985.
(De "*Un siglo de psicología: del sujeto al objeto al agente*" por W. Kessen y E. D. Cahan 1986, Científicos Americanos, 74, p. 644. *Reimpreso con autorización.*)

Para él, la psicología era "la ciencia de la mente" (Titchener, 1916, p. 2). Además, era el estudio de la mente humana adulta, normal, no el estudio de las mentes de los niños, los animales o los enfermos. La psicología de Titchener se interesaba por la mente en general, no por mentes individuales, y parecía que nunca se cansaba de advertir al lector sobre la diferencia entre lo que los psicólogos y las personas legas querían decir por mente. Las personas legas conciben a la mente como algo dentro de la cabeza que piensa, aprende y recuerda: un modelo mental, interno. Tal concepción, decía Titchener, es infructuosa. Por ejemplo, al explicar el pensamiento como si se debiera a la actividad de la mente, de hecho no explicamos nada. Todavía existe el problema de dar cuenta de las acciones del modelo mental. Para Titchener (1916, p. 18) la psicología como ciencia de la mente tenía una tarea triple: analizar la suma total de los procesos mentales, identificar sus elementos y mostrar cómo se armonizan; descubrir las leyes determinantes de las conexiones entre estos elementos; y descubrir en detalle las correlaciones de la mente y el sistema nervioso. Para realizar esas tareas, la psicología debe convertirse en una ciencia experimental. Para Titchener, los experimentos psicológicos consistían exclusivamente en "una introspección o una serie de introspecciones hechas bajo condiciones normales" (Titchener, 1901-1905, p. xiii). Así, su particular marca de la introspección es el método central que define a la psicología.

Titchener dedicó la mayor parte de su carrera a la primera tarea: la determinación de los elementos que constituyen la estructura de la mente, la disección de la conciencia, la reducción de la conciencia a sus elementos más simples y básicos. Inevitablemente, llegó a describir su aproximación a la psicología como estructuralismo. Utilizó por primera vez este término en 1898 en un trabajo en el cual contrastaba "Los postulados de la psicología estructural" con la aproximación de los *funcionalistas* —psicólogos como Dewey y Angell que se oponían a las concepciones elementales de la experiencia humana (capítulo 10)—. Sin embargo, ni Titchener ni los funcionalistas fueron los primeros psicólogos en utilizar los términos estructural y funcional. Éstos fueron utilizados por primera vez en relación con la mente humana por William James en 1890 en su libro *Principios de psicología* (capítulo 9).

Titchener creía que la psicología debía hacer lo que hacen todas las ciencias: para estudiar la estructura de la mente comenzar con descripciones cuidadosas de sus materias de estudio. Los procesos mentales debían observarse, cuestionarse y describirse en términos de hechos observados. La técnica de observación, por supuesto, era la *introspección* —la técnica rigurosa, demandante de autoobservación experimental desinteresada, que Titchener había aprendido de Wundt en Leipzig—. En su trabajo psicológico enfocado como una ciencia experimental rigurosa Titchener constantemente enfatizaba la dificultad de la introspección. Aprueba el hecho de que en el laboratorio de Wundt no fuera conveniente tomar como fuente de datos para reportes de publicación a ningún observador que hubiera desempeñado menos de 10 000 introspecciones controladas. Titchener dio a entender de manera enérgica, que en Cornell le hubiera gustado disponer del *doble* de ese número. Consideraba que las observaciones ordinarias, de sentido común, eran despreciables porque solían ser imprecisas y casi siempre involucraban lo que él llamó el "error del estímulo"; esto es, eran descripciones del evento físico en sí mismo en lugar de las experiencias mentales resultantes del evento. Eran interpretaciones mediatas: "Yo veo una luz verde" o "Yo escucho un tono placentero" en lugar de descripciones de la experiencia inmediata *per se*. Además, afirmaba que la observación objetiva es difícil, incluso para observadores altamente entrenados. Los niños y los en-

fermos eran excluidos de la psicología "pura" de Titchener, como lo fue la mayoría de los adultos ordinarios en cuyas "introspecciones de sentido común" no se podía confiar. Titchener también trazó una distinción entre la introspección de su laboratorio psicológico y los autoensimismamientos mórbidos de los novelistas y los ensayistas (Titchener, 1912, p. 433).

Parte de la mística de la ciencia deriva de sus métodos y Titchener intentó que los métodos de la psicología fueran tan exclusivos y demandantes como los de cualquier otra ciencia. Citó con aprobación el comentario de Thomas Huxley: "No existe una persona en un ciento que pueda describir el acontecimiento más común con exactitud, ni siquiera con una aproximación a ella" (Huxley, citado en Titchener, 1916, p. 20). Pero ¿cómo puede aprenderse la correcta introspección? Titchener es inflexible en cuanto a que la introspección no puede ser aprendida en los libros; las introspecciones correctas sólo provienen del laboratorio (Titchener, 1901-1905, vol. I, Pt. II, p. xix). Las introspecciones correctas sólo pueden realizarse siguiendo un entrenamiento largo y arduo bajo la dirección de un observador experto, comúnmente Titchener mismo. Tenía confianza en que una vez obtenida, la habilidad de la introspección nunca se perdía. Con el entrenamiento adecuado, la introspección llega a ser tan fluida que no es más probable que se olvide la habilidad para la introspección que la habilidad para caminar o nadar (Titchener, 1901-1905, Vol. I, Pt. II, p. xix). Para asegurar la precisión de sus estudiantes al describir sus experiencias conscientes, los instruía en lo que él llamó "el duro trabajo de la introspección". Ciertas introspecciones se definían como correctas y otras como erróneas, y en este proceso la autoridad final era Titchener. Tal procedimiento era un método difícilmente satisfactorio para una ciencia. Su debilidad muy pronto se haría evidente.

Pero inicialmente los prospectos para hacer de la psicología una ciencia experimental rigurosa parecían buenos. Una década más tarde Titchener permanecía optimista: "Nuestros estudiantes graduados —mucho mejor entrenados, es cierto, de lo que nosotros estábamos en nuestra generación— se sientan animadamente para realizar las tareas introspectivas de una forma que no habíamos soñado" (Titchener, 1912, p. 427). Margaret Fly Washburn, la primera mujer graduada por Titchener como ya se mencionó, describió lo interesante del método introspectivo y también lo que ella y muchos otros psicólogos consideraron sus limitaciones:

> Para una persona vinculada con la química la idea de analizar de forma introspectiva los estados mentales en elementos irreductibles era atractiva, aunque uno no pueda olvidar la concepción de James de la conciencia como una corriente, y la imposibilidad de que fuera al mismo tiempo una corriente y un mosaico. Yo nunca seguí a Titchener cuando creó su altamente refinado análisis introspectivo y ninguna de las tesis de doctorado producidas en Cornell y más tarde en Clark (dirigidas por John Wallace Baird) mediante el uso de este método despertaron un interés real en mí. (Washburn, 1932, p. 343)

Para facilitar las introspecciones precisas y correctas, Titchener utilizó experimentos que permitían aislar, alterar y controlar las introspecciones sistemáticas. Los métodos experimentales de la psicología fueron descritos en los cuatro volúmenes de la *Psicología experimental* (1901-1905). El subtítulo del trabajo es *Un manual para la práctica en el laboratorio* y Titchener tenía la intención de que lo utilizaran tanto los estudiantes como los instructores como un manual de laboratorio de ejercicios de adiestramiento. Consideraba que la mayor parte de los instructores de su tiempo no estaban calificados para enseñar psicología y, por tanto, escribió dos manuales para los estudiantes y dos más para sus maestros. Estos textos permanecieron como los manuales comunes en los laboratorios de psicología durante más de 30 años. Se dice que Oswald Külpe (capítulo 6) los consideraba como "los trabajos psicológicos más eruditos en inglés" (Boring, 1957, p. 413). John Watson (capítulo 12) según reportes, admitió que "no sabía la gran importancia de la psicología experimental hasta que los manuales cayeron en mis manos" (Wickens, 1980, p. 3), y Boring los describió como "enciclopédicos y asombrosamente precisos" (Boring, 1927, p. 497). Tal vez por eso, y revisando los textos actuales, uno no puede evitar preguntarse cómo tantos estudiantes e instructores, incluso en el tiempo de Titchener, realmente los leyeron. Los libros contienen instrucciones rigurosas para estudiar los diferentes sentidos. Dentro del sentido de la visión, por ejemplo, se describen con claridad ejemplar demostraciones de mezclas de color, cartografías de la sensibilidad al color, contraste visual y postimágenes positivas y negativas. Pero uno busca en vano temas tales como aprendizaje, memoria, motivación, emoción y psicología del desarrollo o clínica, que, aunque faltaban también en los manuales de Titchener, son ejemplos de introspecciones correctas.

Los elementos de la conciencia

De acuerdo con Titchener, cuando las experiencias inmediatas son descritas de manera correcta utilizando la introspección, sólo estamos conscientes de las sensaciones, las imágenes y los sentimientos. En su descripción de los elementos de la conciencia, Titchener estuvo influido por los puntos de vista de los asociacionistas británicos (capítulo 2). Las sensaciones son los "sentimientos" de nuestro mundo perceptual; las imágenes provienen de objetos que no están presentes de manera física —lo que los asociacionistas británicos llamaron *ideas*—. De acuerdo con Titchener, tanto sensaciones como imágenes tienen cualidades particulares, lo "azulado" de la luz, la "altura" de un tono, la "dulzura" de catar, etcétera. Estas cualidades permiten distinguir entre una sensación o imagen y otra. Las sensaciones y las imágenes también difieren en intensidad y duración. La tarea del experimentador era describir estas cualidades utilizando introspecciones controladas.

La tercera clase de elementos mentales, según los asociacionistas, son los *sentimientos:* las reacciones emocionales que acompañan a ciertas experiencias mentales. Titchener (1916) estuvo de acuerdo en que los sentimientos son elementos de la vida mental, pero rechazó la teoría tridimensional de Wundt sobre los sentimientos debido a que está basada en datos psicofisiológicos que son inaceptables, y porque las propias introspecciones de Titchener no produjeron las tres dimensiones de placer ↔ displacer, tensión ↔ relajación y calma ↔ excitación (capítulo 4) que Wundt había descrito. Las de Titchener produjeron sólo cualidad, intensidad y duración. Para él las sensaciones, las imágenes y los sentimientos son los elementos fundamentales que componen todos los eventos mentales. Según él, todo lo que ocurre en la conciencia puede reducirse a estos tres elementos. Los estados mentales complejos son siempre combinaciones de estos elementos básicos.

Los análisis que realizó Titchener sobre la atención y el significado ilustran bien su aproximación a los temas psicológicos. Consideremos su postura acerca de la atención. ¿Cuál es la base de la atención? El sentido común contesta que la mente pone atención. La mente hace algo que nos permite percibir ciertas cosas de manera más clara; actúa

para enfocar nuestra atención. Titchener, sin embargo, rechazó tal explicación por dos razones. Primero, eso era parte de la teoría del maniquí mental, la cual no tenía valor. Segundo, sus introspecciones no produjeron descripciones del acto de poner atención. Esto conduce a una controversia amarga con el anterior maestro de Titchener, Külpe. Después de abandonar Leipzig, Külpe estableció un laboratorio en Würzburg (capítulo 6). Ahí, las introspecciones de Külpe y sus estudiantes produjeron descripciones confiables de tales actos mentales (capítulo 6). De acuerdo con Titchener, las introspecciones cuidadosas (se podría añadir "las introspecciones de Cornell") muestran que cuando ponemos atención, ciertas sensaciones o ideas llegan a ser más vívidas y distintas, en tanto que otras permanecen tenues y desfocalizadas. La atención resulta de repeticiones mecánicas de la conciencia con ciertos eventos traídos a un primer plano mientras otros permanecen en el tenue fondo. Sin embargo, nunca somos conscientes de nuestras acciones al poner atención. Sólo nos damos cuenta de las sensaciones que cambian como resultado de poner atención. En consecuencia, para Titchener la atención es sólo algo que atribuimos a nuestras experiencias —tiene un "lugar atributivo—"; nunca la experimentamos directamente.

Titchener y sus estudiantes no pudieron observar los procesos de la atención durante sus introspecciones, y tampoco fueron capaces de observar el significado. Entonces ¿qué es el significado? Titchener concluyó que es el resultado del *contexto*, la franja de los procesos mentales que rodea las sensaciones y las imágenes centrales. Dio el siguiente ejemplo de los efectos del contexto. Si una palabra particular que inicialmente tiene significado es repetida una y otra vez, finalmente llega a perder su significado (Titchener, 1916, p. 26). El corazón central de la percepción es despojado de su contexto y así llega a carecer de significado. Para Titchener, *significado* es lo que tenía la palabra antes de que eso pasara. Lo mismo que la atención, es algo que atribuimos a nuestras experiencias conscientes, en este caso como resultado del contexto en el que la sensación o la imagen ocurren. El significado es un factor "atributivo adicional". Además señaló que el contexto semántico, sintáctico, de un lenguaje, determina y define el significado de los sonidos particulares. Así, los sonidos tienen diferentes significados en el contexto de diferentes lenguajes e incluso, como con los homónimos, en el mismo lenguaje.

Con los años la psicología de Titchener se desarrolló de forma cada vez más restringida, hasta llegar a ser una "psicología pura" limitada al análisis introspectivo de la mente humana. Titchener no sentía simpatía por la inclinación, cada vez más creciente, de muchos de sus colegas. Llamó a las pruebas mentales de James McKeen Cattell, Alfred Binet y Lewis Terman (capítulo 11) "de segunda clase y baratas". Ernst Meumann, su antiguo compañero de habitación en Leipzig y colega en el Instituto Psicológico, fue pionero en estudios sobre psicología educativa, pero Titchener los descartó calificándolos como "tecnología educativa". Los trabajos de Münsterberg sobre problemas industriales fueron un desafortunado ejemplo de "comerciar una ciencia por una tecnología" (Titchener, 1928). El estudio de la enfermedad mental no formó parte de la psicología de Titchener y él con frecuencia citaba la queja de H. G. Wells, quien en una de sus novelas dijo que ningún alma enferma podía encontrar ayuda o alivio en los libros de texto modernos de la psicología. Titchener reconocía esta queja como un cumplido. "Por supuesto que no", decía, "pues la psicología en los libros de texto se preocupa por la mente de los humanos, de los adultos, no es la ciencia del consuelo y del mejoramiento mental" (Titchener, 1916, p. 2). En contra de su voluntad, Titchener reconoció la necesidad de diversas áreas de estudio, pero que no eran parte de la psicología. Unió en grupos la psicología animal, la

psicología de la justicia, la psicología social y étnica, la psicología económica, e incluso la psicología de las plantas, como algunas áreas de la psicología impuras y menos importantes (impuras, queda claro, porque sus sujetos no podían utilizar la introspección). Consideremos a los animales. No pueden realizar introspecciones porque no utilizan el lenguaje. ¿Por qué no nos hablan? De acuerdo con Titchener, no hablan "porque no tienen nada que decir... Si los animales pensaran, podrían sin lugar a dudas utilizar sus órganos vocales para hablar; y dado que no hablan, tampoco pueden ser pensantes" (Titchener, 1916, p. 267). A muchos de sus contemporáneos les parecía que Titchener había excluido las áreas más interesantes y más significativas de la psicología, pero eso no le molestaba. Su objetivo era la psicología pura referida al estudio de los procesos mentales mediante el uso de la introspección. Que otros consideraran su aproximación como restrictiva y estéril simplemente mostraba qué tanto necesitaban instrucción e ilustración. Pero el sistema de Titchener no podía perdurar. Su introspección era un método rígido y limitante, y cada vez más y más psicólogos coincidían con la descripción que hiciera uno de los antiguos estudiantes de Wundt, el psicólogo británico Charles Spearman (1863-1945): "una clase de atenta mirada íntima" (Spearman, 1930/1961, p. 332). Otros críticos señalaron que:

1. Las introspecciones son siempre retrospecciones con algún periodo de tiempo interviniendo entre la experiencia misma y el reporte de ella. Tales demoras sugieren la posibilidad de la distorsión.
2. Los reportes introspectivos de la conciencia parecen alejados de la conciencia como fue experimentada en realidad. Eran torpes e irrelevantes y no tenían ningún valor funcional.
3. La introspección misma es un proceso consciente y, por tanto, debe interferir con la conciencia que pretende observar. Esta sofisticada crítica se derivó de Inmanuel Kant, quien afirmaba que la observación psicológica por su misma naturaleza altera y distorsiona el estado del objeto observado. Esta crítica fue difícil de descartar y Titchener sólo pudo replicar que "Kant no era un entusiasta del tema objeto de la psicología" (Titchener, 1912, p. 442). La psicología, sin embargo, no está sola en este dilema. En 1927 el físico Werner Heisenberg (1901-1976) formuló su *principio de indeterminancia* (incertidumbre) el cual afirma que al medir una de un par de cantidades físicas en un microsistema, el acto experimental destruye de manera necesaria la posibilidad de medir la otra con cualquier grado de precisión.

Desafiado por tales críticas, uno de los leales seguidores de Titchener, John Baird planeó con gran entusiasmo una demostración, ampliamente publicada, acerca de las introspecciones correctas, que sostuvo en 1913 en la convención de Yale de la Asociación Americana de Psicología (APA). Sentados sobre el estrado, enfrente de la convención entera, a los mejores introspeccionistas de Baird provenientes de su laboratorio en Clark se les presentaba una variedad de estímulos controlados en forma cuidadosa. Procedían a dar cuentas torpes y sin significado de sus sensaciones, de sus imágenes y de sus sentimientos, sin ilustrar a nadie (Blumenthal, 1985, p. 73). La demostración fue un fracaso. Muchos años después incluso el leal Boring se vio forzado a admitir que las introspecciones no habían sido impresionantes (Boring, 1953a, p. 174)

para enfocar nuestra atención. Titchener, sin embargo, rechazó tal explicación por dos razones. Primero, eso era parte de la teoría del maniquí mental, la cual no tenía valor. Segundo, sus introspecciones no produjeron descripciones del acto de poner atención. Esto conduce a una controversia amarga con el anterior maestro de Titchener, Külpe. Después de abandonar Leipzig, Külpe estableció un laboratorio en Würzburg (capítulo 6). Ahí, las introspecciones de Külpe y sus estudiantes produjeron descripciones confiables de tales actos mentales (capítulo 6). De acuerdo con Titchener, las introspecciones cuidadosas (se podría añadir "las introspecciones de Cornell") muestran que cuando ponemos atención, ciertas sensaciones o ideas llegan a ser más vívidas y distintas, en tanto que otras permanecen tenues y desfocalizadas. La atención resulta de repeticiones mecánicas de la conciencia con ciertos eventos traídos a un primer plano mientras otros permanecen en el tenue fondo. Sin embargo, nunca somos conscientes de nuestras acciones al poner atención. Sólo nos damos cuenta de las sensaciones que cambian como resultado de poner atención. En consecuencia, para Titchener la atención es sólo algo que atribuimos a nuestras experiencias —tiene un "lugar atributivo—"; nunca la experimentamos directamente.

Titchener y sus estudiantes no pudieron observar los procesos de la atención durante sus introspecciones, y tampoco fueron capaces de observar el significado. Entonces ¿qué es el significado? Titchener concluyó que es el resultado del *contexto*, la franja de los procesos mentales que rodea las sensaciones y las imágenes centrales. Dio el siguiente ejemplo de los efectos del contexto. Si una palabra particular que inicialmente tiene significado es repetida una y otra vez, finalmente llega a perder su significado (Titchener, 1916, p. 26). El corazón central de la percepción es despojado de su contexto y así llega a carecer de significado. Para Titchener, *significado* es lo que tenía la palabra antes de que eso pasara. Lo mismo que la atención, es algo que atribuimos a nuestras experiencias conscientes, en este caso como resultado del contexto en el que la sensación o la imagen ocurren. El significado es un factor "atributivo adicional". Además señaló que el contexto semántico, sintáctico, de un lenguaje, determina y define el significado de los sonidos particulares. Así, los sonidos tienen diferentes significados en el contexto de diferentes lenguajes e incluso, como con los homónimos, en el mismo lenguaje.

Con los años la psicología de Titchener se desarrolló de forma cada vez más restringida, hasta llegar a ser una "psicología pura" limitada al análisis introspectivo de la mente humana. Titchener no sentía simpatía por la inclinación, cada vez más creciente, de muchos de sus colegas. Llamó a las pruebas mentales de James McKeen Cattell, Alfred Binet y Lewis Terman (capítulo 11) "de segunda clase y baratas". Ernst Meumann, su antiguo compañero de habitación en Leipzig y colega en el Instituto Psicológico, fue pionero en estudios sobre psicología educativa, pero Titchener los descartó calificándolos como "tecnología educativa". Los trabajos de Münsterberg sobre problemas industriales fueron un desafortunado ejemplo de "comerciar una ciencia por una tecnología" (Titchener, 1928). El estudio de la enfermedad mental no formó parte de la psicología de Titchener y él con frecuencia citaba la queja de H. G. Wells, quien en una de sus novelas dijo que ningún alma enferma podía encontrar ayuda o alivio en los libros de texto modernos de la psicología. Titchener reconocía esta queja como un cumplido. "Por supuesto que no", decía, "pues la psicología en los libros de texto se preocupa por la mente de los humanos, de los adultos, no es la ciencia del consuelo y del mejoramiento mental" (Titchener, 1916, p. 2). En contra de su voluntad, Titchener reconoció la necesidad de diversas áreas de estudio, pero que no eran parte de la psicología. Unió en grupos la psicología animal, la

psicología de la justicia, la psicología social y étnica, la psicología económica, e incluso la psicología de las plantas, como algunas áreas de la psicología impuras y menos importantes (impuras, queda claro, porque sus sujetos no podían utilizar la introspección). Consideremos a los animales. No pueden realizar introspecciones porque no utilizan el lenguaje. ¿Por qué no nos hablan? De acuerdo con Titchener, no hablan "porque no tienen nada que decir... Si los animales pensaran, podrían sin lugar a dudas utilizar sus órganos vocales para hablar; y dado que no hablan, tampoco pueden ser pensantes" (Titchener, 1916, p. 267). A muchos de sus contemporáneos les parecía que Titchener había excluido las áreas más interesantes y más significativas de la psicología, pero eso no le molestaba. Su objetivo era la psicología pura referida al estudio de los procesos mentales mediante el uso de la introspección. Que otros consideraran su aproximación como restrictiva y estéril simplemente mostraba qué tanto necesitaban instrucción e ilustración. Pero el sistema de Titchener no podía perdurar. Su introspección era un método rígido y limitante, y cada vez más y más psicólogos coincidían con la descripción que hiciera uno de los antiguos estudiantes de Wundt, el psicólogo británico Charles Spearman (1863-1945): "una clase de atenta mirada íntima" (Spearman, 1930/1961, p. 332). Otros críticos señalaron que:

1. Las introspecciones son siempre retrospecciones con algún periodo de tiempo interviniendo entre la experiencia misma y el reporte de ella. Tales demoras sugieren la posibilidad de la distorsión.
2. Los reportes introspectivos de la conciencia parecen alejados de la conciencia como fue experimentada en realidad. Eran torpes e irrelevantes y no tenían ningún valor funcional.
3. La introspección misma es un proceso consciente y, por tanto, debe interferir con la conciencia que pretende observar. Esta sofisticada crítica se derivó de Inmanuel Kant, quien afirmaba que la observación psicológica por su misma naturaleza altera y distorsiona el estado del objeto observado. Esta crítica fue difícil de descartar y Titchener sólo pudo replicar que "Kant no era un entusiasta del tema objeto de la psicología" (Titchener, 1912, p. 442). La psicología, sin embargo, no está sola en este dilema. En 1927 el físico Werner Heisenberg (1901-1976) formuló su *principio de indeterminancia* (incertidumbre) el cual afirma que al medir una de un par de cantidades físicas en un microsistema, el acto experimental destruye de manera necesaria la posibilidad de medir la otra con cualquier grado de precisión.

Desafiado por tales críticas, uno de los leales seguidores de Titchener, John Baird planeó con gran entusiasmo una demostración, ampliamente publicada, acerca de las introspecciones correctas, que sostuvo en 1913 en la convención de Yale de la Asociación Americana de Psicología (APA). Sentados sobre el estrado, enfrente de la convención entera, a los mejores introspeccionistas de Baird provenientes de su laboratorio en Clark se les presentaba una variedad de estímulos controlados en forma cuidadosa. Procedían a dar cuentas torpes y sin significado de sus sensaciones, de sus imágenes y de sus sentimientos, sin ilustrar a nadie (Blumenthal, 1985, p. 73). La demostración fue un fracaso. Muchos años después incluso el leal Boring se vio forzado a admitir que las introspecciones no habían sido impresionantes (Boring, 1953a, p. 174)

El controvertido Titchener

El retrato que usualmente se presenta de Titchener en los textos de historia de la psicología es el de un hombre con personalidad poderosa, dogmática. Y en efecto parece que debajo de la irreverencia de Titchener y de su exterior autocrático, descansa un interior autocrático, irreverente. ¿Quién sino Titchener dedicaría más de la mitad de la revisión de un libro para listar los errores cometidos por el autor (Titchener, 1922b)? Quién sino Titchener se referiría al nerviosismo acerca del interés en el conductismo (capítulo 12) y de manera confidencial afirmaría en 1914:

> El presente escándalo se acallará después de que unos cuantos trabajos críticos aparezcan; y luego deberemos tomar nuestra perspectiva nuevamente. ¡Yo no le resto importancia al conductismo esperando que pronto sea colocado en su lugar correcto! Pero estoy un poco cansado de los entusiasmos no históricos. (Titchener, 1914, en una carta a Robert Yerkes, citada en Larson y Sullivan, 1965)

En su relación con psicólogos cuyos puntos de vista consideraba erróneos, y de manera especial con antiguos estudiantes que habían seguido sus propios caminos, Titchener podía ser irreverente e inflexible. Estuvo involucrado en una serie de controversias de las cuales dos se comentarán aquí. La controversia acerca de la realidad del pensamiento sin imágenes comenzó cuando Oswald Külpe (1862-1915) y sus estudiantes de la Universidad de Würzburg, Alfred Binet (1857-1911) en Francia y Robert Woodworth (1869-1962) en Estados Unidos presentaron de manera independiente evidencia de que el pensamiento no es un asunto de sensaciones e imágenes, sino que algunas veces es "sin imágenes". Sus estudios se basaban en reportes de procesos de pensamiento que ocurrían mientras los sujetos desempeñaban actividades mentales complejas como resolver un problema difícil. En estas situaciones, el pensamiento parecía ocurrir sin experimentar ninguna sensación o imagen. Los sujetos reportaron una "conciencia" vaga y no analizable y "pensamientos sin imágenes" en lugar de los claros y discretos elementos conscientes de Titchener. Éste fue un desafío directo para Titchener, quien discutió que tales reportes tenían como base introspecciones incorrectas. Si las introspecciones se hubieran realizado con propiedad, las sensaciones y las imágenes se habrían observado aún en las situaciones que tales investigadores utilizaron. Las sensaciones y las imágenes sutiles no se habían observado con atención. Cuando se realizaron más "observaciones cuidadosas y controladas" en la Universidad de Cornell en tales situaciones, se dijo que esos elementos básicos habían aparecido. Así, Titchener asimiló el hallazgo del pensamiento sin imágenes a su sistema y permaneció convencido de que las sensaciones, las imágenes y los sentimientos son los únicos elementos de la conciencia humana. Sin embargo, esta "asimilación" fracasó en el intento de convencer a muchos psicólogos.

Titchener también se involucró en una controversia con James Mark Baldwin (1861-1934) respecto a las diferencias en los tiempos de reacción sensoriales y motores. Baldwin había estudiado con Wundt en Leipzig, pero su grado de doctor en filosofía lo recibió en Estados Unidos. En Leipzig, Wundt enseñaba a sus estudiantes que los tiempos de reacción sensorial —los cuales se obtienen cuando un sujeto atiende un estímulo— son más largos que los tiempos de reacción musculares o motores que ocurren cuando un sujeto atiende la reacción. La diferencia era del orden de una décima de segundo y fue un hallazgo confiable y consistente en el laboratorio de Leipzig. Titchener aceptó estos hallazgos como válidos; Baldwin no lo hizo. En Estados Unidos Titchener realizó experimentos similares de tiempo de reacción utilizando observadores altamente entrenados y experimentados y encontró el mismo resultado que Wundt reportó. Baldwin corrió el experimento con observadores carentes de práctica y sin entrenar y con frecuencia obtenía exactamente el resultado opuesto: los tiempos de reacción musculares eran más largos. Argumentaba que su hallazgo era resultado verdadero, natural y real, y que los resultados de Leipzig-Cornell eran artificiales y no naturales. Aún más, señaló diferencias individuales en los tiempos de reacción e hizo hincapié en su importancia y su significado. La psicología, dijo Baldwin, debe adoptar un punto de vista evolutivo y estudiar la realidad y la importancia de tales diferencias en lugar de embarcarse en búsquedas inútiles de los elementos de la mente humana en general. Titchener descartó los hallazgos y las interpretaciones de Baldwin como productos de investigación engañosa con observadores no entrenados. Sin embargo, Titchener encontró en Baldwin un adversario formidable cuya retórica era más que un punto a su favor. Consideremos el siguiente pasaje proveniente de uno de los trabajos de Baldwin sobre los tiempos de reacción:

> El intento por descartar estos resultados sobre la base de la incompetencia en los reactivos [expuestos] es en mi opinión un flagrante *argumentum in circulo*. Su discusión es que es necesario cierto Anlage o aptitud en o para la experimentación sobre los tiempos de reacción. Y cuando preguntamos cuál es el Anlage, se nos dice que la única indicación de éste es la habilidad del reactivo para producir reacciones que distinguen entre tiempo motor y sensorial, el cual Wundt y sus seguidores consideran adecuado. En otras palabras, sólo ciertos casos prueban sus resultados y esos casos son seleccionados porque proveen ese resultado. Es fácil observar que esta manera o procedimiento es subversivo tanto del método científico como de los resultados adquiridos sin peligro en la psicología individual. (Baldwin, 1895, p. 265; para más detalles de esta controversia ver Krantz, 1969)

Al negarse a reconocer las diferencias individuales en los tiempos de reacción, Titchener, decía Baldwin, había hecho el método de tiempos de reacción "simplemente la medida del dogma". La respuesta de Titchener fue que no tenía nada más que hacer con Baldwin y evitó, tanto como le fue posible, cualquier contacto con la *Phsychological Review*, publicación que Baldwin editaba.

Sin embargo, con los estudiantes que permanecieron leales, Titchener era cálido y apoyador. Tal vez el más leal de todos sus estudiantes fue Boring, quien hizo su doctorado con Titchener en 1914. Boring consideraba a Titchener brillante, franco, dominante y lo más cercano a un genio que él había encontrado (Stevens, 1968, p. 591). Fue tal la dedicación de Boring, que para llenar un requisito de una participación menor en una investigación estudió durante cuatro años la regeneración de un nervio en su propio antebrazo, en el cual hizo un corte con el objetivo de determinar el retorno de la sensibilidad. Años después de la muerte de Titchener, Boring escribió el siguiente elogio a su antiguo maestro:

> La psicología en Cornell —al menos la psicología ortodoxa que se centraba en el laboratorio— giraba alrededor y era mantenida en órbita por la personalidad de E. B. Titchener. ¡Qué hombre! Para mí él siempre ha sido la aproximación más cercana a un genio que cualquiera con quien yo me haya relacionado de manera cercana. Yo solía poner atención en mis conversaciones con él, esperando encontrar algún *insight* acerca de por qué su pen-

samiento era mucho mejor que el mío... Él estaba siempre listo con consejos inesperados. Si tú tenías champiñones, él te decía cómo cocinarlos. Si tú estabas comprando roble para un nuevo piso, él inmediatamente respondería con las ventajas del fresno. Si tú estabas comprometido en matrimonio, él daría su cierto e insistente consejo acerca de los más inesperados aspectos de tus problemas, y, si tú estabas de luna de miel, él escribiría para recordarte, así como lo hizo conmigo, qué día debías estar de vuelta en tu trabajo. Rara vez distinguía entre su sabiduría y sus convicciones y nunca escondía ninguna de las dos. (Boring, 1952, p. 32)

Boring admitió que muchos de los capaces estudiantes graduados de Titchener encontraban intolerable su dominio y su interferencia en sus vidas. Cuando se rebelaron, fueron excomulgados y se encontraron fuera del círculo de Titchener. Sin embargo, Boring y su esposa, Lucy M. Boring, quienes lograron su doctorado con Titchener, permanecieron fieles a su maestro, pues

Muy temprano en nuestra vida de casados decidimos que aceptaríamos los "insultos" y el control arbitrario provenientes de Titchener con el objetivo de retener el estímulo y el encanto de su algunas veces paternal y otras veces protectora amistad. Yo nunca rompí con el maestro y todavía siento reconocimiento hacia él (Boring, 1952, p. 33)

Ernest Hilgard hizo un divertido informe acerca de la devoción de Boring por Titchener:

En una ocasión Boring fue invitado a cenar en casa de Titchener para celebrar el cumpleaños del maestro. Después de la cena se pasaron los cigarros y Boring no pudo rechazarlo bajo tales circunstancias aunque nunca había fumado. La consecuencia fue que tuvo que disculparse al poco rato por sus náuseas e ir afuera a vomitar. Aún así, el honor de haber sido invitado una vez fue tan grande que cada año, después de aquél, el cumpleaños de Titchener se celebraba con una cena en la casa de Boring seguida por el acto de fumar un cigarro con la inevitable consecuencia (Hilgard, 1987, p. 106)

Algunas veces Titchener podía ser sorprendentemente complaciente. Margaret Floy Washburn, después de graduarse de la Universidad Vassar, quería estudiar la nueva psicología, por lo que en 1891 se fue a la Universidad de Columbia para estudiar con Cattell (capítulo 9). Igual que muchas mujeres de su generación, Washburn encontró numerosos obstáculos para seguir una carrera académica (Rossiter, 1982). Columbia nunca había admitido a una mujer como estudiante graduado y se le permitió a Washburn asistir a la universidad únicamente como "oyente". Cattell la recomendó a Titchener, quien arregló su admisión en Cornell; en 1894 ella se convirtió en la primera doctora y continuó con una carrera distinguida como presidente de la APA en 1921 y fue electa para la Academia Nacional de Ciencias en 1932 (Furumoto, 1992; Goodman, 1979).

Para completar nuestro retrato de Titchener debe mencionarse que fue un hombre de cultura, intereses diversos y gustos civilizados; hablaba varios idiomas, era un conversador brillante y podía ser sorprendentemente cálido y compasivo. Después de la muerte de Hermann Ebbinghaus, Titchener expresó de manera conmovedora su profundo sentimiento de pérdida (capítulo 6). Fue también uno de un muy pequeño número de psicólogos que estuvieron cerca de Watson durante su periodo de crisis y que lo apoyaron después de su despido de la Universidad Johns Hopkins (capítulo 12).

Contribuciones de Titchener

Titchener llegó a ser una figura importante en los años tempranos de la psicología de forma tan rápida que algunas veces ha sido considerado uno de los fundadores de la nueva ciencia. En realidad, la psicología ya tenía una "corta historia" cuando Titchener llegó a Leipzig. Ya para 1860 Gustav Fechner (1801-1887), un psicólogo sensorial pionero, había publicado *Elementos de psicofísica*. Por supuesto, Wilhelm Wundt había publicado *Principios de la psicología fisiológica* en 1874 y ese mismo año Franz Brentano (1838-1917) (capítulo 6), *Psicología desde un punto de vista empírico*. William James (1842-1910) (capítulo 9) primero ofreció un curso sobre psicología en Harvard en 1874 en el departamento de fisiología y en 1875 estableció una demostración o enseñanza de laboratorio. Francis Galton (1822-1911) (capítulo 9) había abierto la primera clínica psicométrica del mundo en Londres en 1882. El Primer Congreso Internacional de Psicología, al que asistieron cerca de 120 psicólogos, se había efectuado en 1889. Finalmente, en 1890 la revista británica *Mind* tenía 15 años de ser publicada y la revista de Wundt, *Philosophical Studies*, estaba en su sexto volumen.

En lugar de decir que Titchener fue uno de los padres fundadores de la psicología, quizá sea mejor reconocer que fue fundamental al traer a América una aproximación empírica estricta a la psicología. Edward Bissel Holt (1873-1946) describió a Titchener como "el decano de la psicología empírica americana" (Holt, 1911, p. 25). El escrito de Titchener *Psicología experimental* fue una contribución importante y "ayudó a la pronta legitimación del laboratorio como una parte de la instrucción psicológica, lo que coadyuvó a que la separación de la psicología de la filosofía fuera más rápida. Y eso, para bien o para mal, ayudó a hacer de la psicología lo que es hoy en día" (Evans, 1979, p. 3).

La segunda contribución importante de Titchener fue su participación en el desarrollo de la *American Journal of Psychology*. Esta revista fue fundada por G. Stanley Hall en 1887 (capítulo 9) y editada por él hasta 1920. Titchener se desempeñó como editor asociado de Hall desde 1895 hasta 1920 y como editor desde 1921 hasta 1925. Renunció repentinamente en 1925 y lo sucedió un comité editorial conformado por Madison Bentley, Edwin G. Boring, Karl M. Dallenbach y Margaret Floy Washburn; los cuatro habían realizado sus doctorados con Titchener. Las contribuciones de Titchener a esta revista fueron voluminosas, incluyendo importantes reportes empíricos y teóricos, estudios menores y notas provenientes del laboratorio de Cornell con descripciones de la investigación hecha por sus estudiantes, frecuentes revisiones de libros, nuevas exposiciones y traducciones de Wundt, comentarios, notas y reflexiones sobre psicología. Además de sus trabajos para la revista, Titchener también escribía libros, traducía trabajos de Külpe y Wundt, y publicaba en otras revistas, como *Science and Nature*. Sin embargo, Titchener se negó a publicar en ciertas revistas por sus diferencias con los editores o propietarios. Titchener dominaba la *American Journal of Psychology* y fue su editor desde 1921 hasta 1925. La revista había costado a su propietario, Karl Dallenbach, una considerable suma, y como sus gastos aumentaban le sugirió a Titchener que podría contener alguna publicidad digna, tal vez de libros o de compañías de equipo. Titchener se sintió tan agraviado por la propuesta que renunció rápidamente a su cargo (Hilgard, 1987, p. 76). Después de esta renuncia abrupta, Titchener, en la moda característica, trató de crear una revista de psicología rival y "pura", pero sus esfuerzos fueron infructuosos.

Titchener fue elegido como miembro de la APA por los 26 miembros fundadores (capítulo 9), asistió al primer encuentro anual, pero renunció poco después de eso por lo

que consideró una cuestión de honor. Se reunió con la APA en 1910 pero no asistió a los encuentros ni ejerció en el consejo, y nunca fue elegido a la presidencia. Incluso cuando la APA estuvo en la Universidad de Cornell en 1925, Titchener no asistió; en lugar de eso recibió una corte de visitantes en su casa. Poco después del cambio de siglo, Titchener se preocupaba por lo que consideraba la inclinación cada vez mayor de la APA hacia la aplicación. Le parecía que estaba en peligro de convertirse en una organización de probadores mentales, industrialistas y psicotécnicos. En 1904 Titchener organizó un grupo de psicólogos "puros", los experimentalistas. Distribuyó invitaciones a representantes de diez laboratorios, principalmente en universidades occidentales de élite, donde consideraba que se estaba realizando trabajo psicológico ortodoxo (Furumoto, 1988, p. 95). El grupo se encontró por primera vez en Cornell en 1904. Desde ese momento se reunían cada primavera, con Titchener controlando los encuentros. Para 1927 cinco de las 23 reuniones se habían efectuado en Cornell. Aunque los encuentros proveían un útil foro para los psicólogos experimentales, también constituían un egregio ejemplo del control de Titchener en cuanto a su insistencia de que las mujeres quedaran excluidas de ellos. Incluso cuando fue desafiado por Christine Ladd-Franklin (1847-1930), una psicóloga experimental que había realizado investigación importante sobre la visión y a quien conoció desde su llegada a Estados Unidos, Titchener fue implacable (Furumoto, 1992, p. 181). En 1927 el grupo cambió su nombre al de *Society of Experimental Psychologists* y aún se reúne cada primavera. La membresía es por invitación y se considera de prestigio para un psicólogo experimental. Las mujeres ya no están excluidas.

El estructuralismo fue la aproximación dominante de la psicología en Estados Unidos, pero pronto fue cuestionada y luego suplantada por movimientos más nuevos, más amplios y más flexibles que se desarrollaron ante la insatisfacción con el sistema de Titchener. Los psicólogos que crearon las novedosas aproximaciones tenían el sistema de Titchener para medirlo contra el suyo, con la seguridad de que él señalaría rápidamente cualquier debilidad. En consecuencia, los nuevos enfoques fueron explícitos y bien definidos. Como Boring escribió en su apreciación de Titchener después de su muerte:

> No fue sólo extraordinario entre los psicólogos americanos como una personalidad y por su actitud científica, sino que fue un punto cardinal en la orientación sistemática nacional. La bien definida oposición entre el conductismo y sus aliados, por un lado, y algo más en el otro, permanece clara sólo cuando la oposición es entre el conductismo y Titchener, las pruebas mentales y Titchener, o la psicología aplicada y Titchener. Su muerte así, en un sentido, crea un caos clasificatorio en la psicología sistemática americana. (Boring, 1927, p. 489)

Titchener en perspectiva

Durante los últimos años de su vida, Titchener se fue ensimismando cada vez más y parece que se volvió un hombre más bien triste. Estaba decepcionado por no haber sido elegido miembro de la Royal Society en Londres o de la Academia Nacional de Estados Unidos, y porque nunca le ofrecieron la posición académica que más deseaba: una cátedra de psicología en Oxford. Consideraba que Harvard era la universidad más prestigiosa en Estados Unidos, pero cuando en 1917 se le ofreció un nombramiento allí, lo rechazó

y permaneció en Cornell. Durante la última década de su vida, se retiró tanto de la vida universitaria como de la psicología. Raramente era visto en las instalaciones de Cornell y se convirtió en algo parecido a una figura legendaria. Incluso después de su muerte la leyenda y el misticismo de Titchener continuaron, ayudados en gran parte por la exhibición de su cerebro en el departamento de psicología de Cornell. En los años anteriores a su muerte la psicología estaba cambiando en formas que él no podía aceptar. El funcionalismo y el conductismo habían llegado a ser las aproximaciones dominantes, pero no eran su aproximación, y Titchener nunca estuvo convencido de que fueran siquiera psicologías. En 1926 en la Conferencia Lowell en la Universidad de Clark, Madison Bentley (1870-1955), uno de los alumnos que hicieron el doctorado con Titchener, dijo acerca de sus contribuciones:

> Si preguntamos hoy en día quién representa la psicología de la "estructura", yo dudo que pudiéramos encontrar a alguien para reconocer siquiera que su propia rama es de ese tipo; aunque el epíteto estará frecuentemente acompañado por un gesto de indicación hacia un compañero psicólogo. Deberíamos estar todos de acuerdo en que nadie en este país ha hecho tanto por expander la doctrina (del estructuralismo) como el profesor Titchener lo hizo; pero por algún tiempo no ha investigado o escrito bajo su rúbrica y de manera explícita comentó que, en su opinión, funcional y estructural como calificativos de la psicología son ahora términos obsoletos. (Bentley, 1926, p. 383)

El uso que hace Bentley del tiempo pasado al referirse a Titchener y sus contribuciones es digno de resaltar. Durante esos años se rumoró que Titchener había estado trabajando en una importante revisión y actualización de su sistema psicológico. Aunque se publicaron secciones ocasionales, el libro nunca apareció; éste es el perdido sistema final de Titchener (Evans, 1972). Dedicó la mayor parte de su tiempo durante estos años al estudio y colección de monedas antiguas. Minucioso como siempre, aprendió árabe y chino para entender dichas monedas (Roback, 1952, p. 188). Llegó a ser un experto numismático con una magnífica colección de monedas y su retiro de la psicología es evidente. Incluso su efecto en el subsecuente desarrollo del departamento de psicología de Cornell fue relativamente pequeño (Ryan, 1982). Bentley fue su sucesor como cabeza del departamento en Cornell y amplió los cursos de psicología para incluir psicología anormal, del desarrollo, comparativa, legal e industrial, junto con estética y lenguaje. Las actividades de investigación también se expandieron en forma considerable bajo la dirección de Bentley.

Titchener murió de un tumor cerebral el 3 de agosto de 1927, a la edad de 60 años. Su psicología se había formado y organizado durante sus dos años con Wundt, y tal vez también estuvo influida por su percepción de sí mismo como un extraño en una tierra extranjera cuya tarea era instruir y enseñar. Nunca formó parte de la psicología estadounidense, pero fue siempre un wundtiano en la Universidad de Cornell. Incluso aunque vivió en Estados Unidos durante 35 años, fue siempre un hombre inglés con todos los gustos de sus antecedentes y con acento aun cuando nunca regresó a Inglaterra, ni siquiera para tomar unas vacaciones. Algunas veces parecía más alemán que muchos alemanes y, de hecho, ocasionalmente se pensaba que era alemán, incluso una vez lo consideró así un estudiante inglés. Era, como Keller dijo siempre, "inglés por nacimiento, alemán por temperamento y estadounidense por residencia" (Keller, 1937, p. 23).

Para el tiempo de su muerte era claro para todos, incluyendo al parecer al mismo Titchener, que su estructuralismo no duraría. La psicología estaba cambiando y el in-

flexible sistema de Titchener y su rígida aproximación no podían acomodarse a tales cambios. Edna Heidbreder resumió así la situación:

> Si la psicología tal como Titchener la interpretaba no podía mantenerse en Estados Unidos bajo el liderazgo de un hombre de su habilidad; si con el prestigio de la titularidad y de una tradición académica honorable no se podía establecer como la base de la psicología futura y asimilar futuros avances —ese hecho era significativo—. Y haber revelado el hecho no es un pequeño logro. (Heidbreder, 1961/1993, p. 148)

En contraste con Titchener, la aproximación de Hugo Münsterberg a la psicología era mucho más compatible con las preocupaciones de los psicólogos contemporáneos. Sus conceptos de investigación y muchos de sus hallazgos están siendo estudiados hoy en día, y fue un pionero en desarrollar áreas importantes de la psicología aplicada. Por estas razones exploraremos en detalle el trabajo de Münsterberg, el otro estudiante europeo de Wundt que emigró a América.

García, V.L. (1993). Los comienzos de la psicología en EE.UU. W. James, los psicólogos funcionalistas y E.L. Thorndike. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 29-38

2. LOS COMIENZOS DE LA PSICOLOGÍA EN EE UU. W. JAMES, LOS PSICÓLOGOS FUNCIONALISTAS Y E. L. THORNDIKE

LUIS GARCÍA VEGA

I. INTRODUCCIÓN

Aunque la mayoría de los primeros psicólogos norteamericanos aprendieron el método científico de la psicología en el laboratorio de Leipzig, sin embargo no estuvieron de acuerdo con el enfoque estructural, estático y teórico con el que Wundt estudió la conciencia. Para ellos, la conciencia tiene una finalidad, la de ser instrumento de adaptación del organismo al ambiente, y sólo desde esta perspectiva funcional y evolutiva debe ser estudiada por la psicología.

II. ANTECEDENTES

El *evolucionismo* (Darwin), por su insistencia en la superación de las especies debido al esfuerzo de lucha y adaptación del organismo al ambiente (lo que es fiel reflejo de la situación en la que se hallaba entonces el pueblo americano, situación de conquista y lucha para sobrevivir y progresar en un medio aún ciertamente hostil). El *pragmatismo*, como filosofía base de este país (dadas las circunstancias antedichas, la práctica se antepone a la teoría, cualquier tipo de esfuerzo tan sólo tiene sentido si tiene consecuencias directas prácticas o útiles). El *experimentalismo wundtiano*, pues la mayoría de los psicólogos fue a Leipzig a aprender el método experimental. Del evolucionismo de Darwin surge la preocupación por las *diferencias individuales*, porque en un medio en el que escasean los recursos sólo pueden sobrevivir los más aptos. La más importante expresión de este interés apareció en la obra del psicólogo inglés sir F. Galton titulada *El genio hereditario* (1869), aunque para él la explicación de las diferencias recaía exclusivamente en la herencia. Los americanos no podían aceptar la herencia como última explicación de sus diferencias individuales, pues para ellos el esfuerzo es lo que los había hecho grandes, más que su origen, generalmente bastante dudoso, pues la mayoría eran desafortunados en el viejo mundo y el afán de riquezas y de nuevas oportunidades les había impulsado a emigrar a América. Salvando esta radical diferencia de enfoque sobre el origen de las diferencias individuales entre ingleses y americanos, la preocupación de aquéllos por este tema ha influido en las investigaciones de los primeros psicólogos norteamericanos (es de todos conocida la influencia que ejerció Galton sobre J. McKeen Cattell en el año en que éste estuvo de lector en la Universidad inglesa

de Cambridge, 1888). El evolucionismo, al establecer la continuidad de las especies animal-humana (Ch. Darwin, *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, 1872), da pie a que un grupo de psicólogos ingleses intenten establecer en las siguientes décadas las bases para una *psicología animal comparada* (para que, al experimentar y observar el comportamiento de los animales, se obtuvieran leyes y principios válidos para el comportamiento humano); esta misma inquietud va a influir en los psicólogos norteamericanos, aunque alertados, a la hora de interpretar los datos, por el principio del reduccionismo o ley de la parsimonia de C. Lloyd Morgan, que se opone a la interpretación antropomorfista del comportamiento animal de Romanes y su escuela. En este contexto surge la tesis de Thorndike sobre la interpretación asociacionista (reduccionista) de la inteligencia de los animales (1898) y toda una pléyade de psicólogos, entre los que destacan como pioneros: W. S. Small, R. M. Yerkes y Watson.

III. PRINCIPALES PSICÓLOGOS (VIDA Y OBRA)

A. *William James (decano de la psicología norteamericana)*

1. Reseña de su vida y obra

Nació en Broadway en 1842. Estudió química, filosofía, literatura y medicina. En 1872 es nombrado instructor de filosofía en Harvard, donde entre 1875 y 1876 explica un curso sobre las relaciones entre la filosofía y la psicología. Allí organiza un laboratorio de psicología en 1876; pero la psicología dependía entonces de la Facultad de Filosofía, y en 1877 su curso se convierte en Psicología Filosófica, con lo que se va alejando de la medicina hacia la filosofía. En 1878 proyecta escribir un libro de psicología para el editor Holt, pero se complica de tal modo este trabajo que tarda doce años en acabarlo. En 1879 se gradúa «Doctor of Medicine». En 1880 es nombrado profesor ayudante de Filosofía, y trabaja en su libro, donde va mezclando las orientaciones filosóficas con las fisiológicas, físicas y psicológicas. Es profesor titular de filosofía desde 1885 hasta 1889, en que su título se transforma en el de profesor de Psicología.

La revista *Mind* publicó en su primer número, en 1876, un artículo de James al que se habrían de sumar otros muchos. A través de ellos perfila James su pensamiento psicológico, que expondría por completo en 1890, fecha en que apareció su obra *Principles of Psychology*, que llegaría a ser el libro clásico de los estudiantes de psicología de la época.

En 1892 James publicó una interesante obra: *Psychology. Briefer Course* (compendio de psicología), que es un resumen didáctico de los *Principios*, recomendado en el prólogo por el propio autor.

Los *Principles* son más que una obra sistemática el resultado de grandes y valiosas intuiciones en cuyo desarrollo no se halla a veces claro el proceso lógico, pese a lo cual su riqueza es innegable. La obra está distribuida en capítulos pero cada uno conserva un valor e independencia tales que bien pueden leerse por separado. Vemos así tratados el hábito, la percepción del tiempo, del espacio, las emociones, la voluntad, la corriente del pensamiento, las verdades necesarias.

James se percató de que la psicología no avanzaría sino por el camino de aprovechar y explotar su aspecto básico materialista, así es que empieza formulando hipótesis fundamentales en este sentido: la actividad mental es una función de la actividad cerebral. El hábito es una propiedad de los centros nerviosos. El sentimiento del esfuerzo y la emoción son fenómenos principalmente fisiológicos, la doctrina de la «huella motora», etcétera.

En su doctrina se aprecia la influencia del pensamiento bergsoniano, muy especialmente en su concepción de la corriente de la conciencia. James era un empirista radical pero no «estrecho» y, a pesar de su tenaz lucha contra el estructuralismo, sufrió importantes influencias del experimentalismo alemán y buscó con ahínco el material empírico siempre que pudo. En los capítulos sobre la percepción es fácil detectar la influencia alemana, así como en la teoría del hábito se ven las influencias británicas. Sin embargo, jamás fue buen amigo del laboratorio. El evolucionismo da un tinte de fondo a toda su obra y su pensamiento: la creatividad por la lucha, utilidad biológica de los procesos psicológicos, preferencia de lo inmediato, influencia filogenética en los procesos mentales y en la expresión de las emociones.

Por último, no debe olvidarse la influencia que la psicología e investigaciones francesas en el campo de las enfermedades mentales ejercieron sobre James, en el sentido de resaltar la naturaleza «inconsciente» de algunos hechos y aspectos de la personalidad y en el de ayudarle a saber valorar las pruebas y los hechos con criterios más amplios, sin dejarse atrapar por el introspeccionismo al estilo alemán.

A través de toda su obra vemos a James debatirse entre unas hipótesis materialistas de trabajo y una creencia personal en la espiritualidad superadora de la materia. Igualmente siempre estuvo fluctuando entre un pragmatismo utilitarista, una teoría de la verdad, y una concepción intuitiva de la realidad: de una parte, su teoría de la significación, que hace que la verdad no pueda ir más allá en las palabras; y de otra, la intuición de la experiencia vivida, de lo real.

No fue un inventor de métodos como Weber, Wundt, etc.; tampoco abrió sectores ignorados como Ebbinghaus o Freud; no hizo ningún caso de las nacientes pruebas mentales ni de las técnicas estadísticas; más artista y literato que científico concienzudo, para muchos fue una fuerza impulsora en la psicología actual (al menos en Norteamérica). Entre sus alumnos estuvieron las grandes figuras posteriores de la psicología americana: Angell, Thorndike, Woodworth, Yerkes, etcétera.

Abrió el camino al funcionalismo y behaviorismo; enfocó con originalidad los temas psicológicos y abrió el criterio en lo referente al empleo de una amplia metodología frente a la estrechez de «los instrumentos de bronce» de los estructuralistas. En realidad, fue tenido justamente como el más importante psicólogo de América durante una época y si no llegó a crear un sistema, ciertamente puso sus cimientos y creó la orientación.

2. Métodos de la psicología según W. James [1]

Reconoce W. James las dificultades que el objeto propio de la psicología ofrece a quien quiera estudiarlo científicamente. Es un tanto gracioso el título que encabeza el capítulo de los métodos: «Los métodos y las trampas de la psicología». Él acepta:

1. *La introspección.* Mediante el examen de nuestro propio espíritu podemos estudiar válidamente los estados de conciencia (la corriente del pensamiento) *tal y como ellos se dan;* subrayando estas últimas palabras pretendemos diferenciar la introspección de James de la de Wundt, esta última deshace el fenómeno para buscar elementos que no se dan manifiestamente, la de James contempla el fenómeno tal y como se da, como un fluir dinámico, continuo, personal, cambiante y adaptante. La introspección es a menudo inexacta dice James, pero es válida si la hace un observador agudo y sensible, si se utilizan controles adecuados y si se comparan los informes de varios observadores. Al hablar de la introspección de Wundt, James la tacha de absurda, aburrida y fatigosa.

2. *El método experimental.* En 1875, siendo James profesor de fisiología en Harvard, gasta 300 dólares en aparatos de fisiología para que sus estudiantes del curso especial que dictó en ese año («Las relaciones entre la fisiología y la psicología») pudieran poner en práctica algunos conceptos de sus lecciones teóricas. Este laboratorio no tuvo apenas importancia y al mismo James desilusionó el procedimiento experimental; en aquel entonces casi lo único que podía estudiarse experimentalmente eran los procesos sensoriales (tiempos de reacción, experimentos psicofísicos, etc.) y él estaba preocupado por problemas de índole mucho más compleja; experimentar sobre aquello era cortarse las alas, con lo que no podría sobrevolar el inmenso bosque de la psicología naciente, y gracias a esta actitud suya consigue realizar su preocupación en su obra *Principios de Psicología.* A pesar de todo, él no rechaza el método experimental, pues admite cualquier fuente posible de información. En su obra sólo pertenecen a la psicología experimental, en parte, el capítulo de la naturaleza de emoción (se basa en encuestas que James hizo personalmente, experimentos clínicos realizados en hospitales y manicomios y, en todo caso, agrupando los datos según el modelo de las tablas baconianas: tablas de presencia, de ausencia y de variaciones concomitantes) y el capítulo de la memoria.

3. *El método comparativo.* Estudiando animales, niños, salvajes, instituciones, mitos, lenguaje... etc., se puede mostrar la vida psíquica en parte de su variedad. Este método a veces es inexacto, debido a la parcialidad que puede haber al hacer las interpretaciones.

[1] W. James, *Principios de psicología,* México, FCE, 1989, cap. VII.

3. Contenido de la obra de W. James [2]

James acepta como óptima la definición de psicología que da Ladd, añadiéndole el título de ciencia natural. Psicología es la ciencia natural que se ocupa de «la descripción y explicación de los estados de conciencia como tales, entendiendo por estados de conciencia las sensaciones, deseos, emociones, conocimientos, razonamientos, decisiones, voliciones, etc. En su explicación debe ser comprendido naturalmente el estado de sus causas, condiciones y consecuencias inmediatas, en cuanto pueden ser determinadas» [3].

A James le preocupa fundamentalmente el estudio de la conciencia humana, reconoce el éxito que se está teniendo en recientes estudios sobre el comportamiento de animales, pero dice no tener espacio para estudiarlo y se contenta con aludir incidentalmente a algunas manifestaciones de la vida animal, cuando puedan aclarar ciertos puntos de la psicología humana. Al hablar de conciencia humana se refiere no solamente, como hacía Wundt, a la conciencia del hombre blanco, adulto, normal, sino también a la de cualquier ser humano y en cualquier circunstancia.

El pensamiento de James tiene una admirable lógica interna que contrasta con el aparente desorden de sus dos obras que más interés tienen para los psicólogos: *Principios de psicología* y *Compendio de psicología.*

Al estudiar detenidamente el desarrollo del pensamiento de James hemos notado la constante presencia del carácter motor de todo acto de conciencia, «toda conciencia es motora». De este postulado se desprende el principio que él denomina de la «huella motora» o de «la acción ideomotora», que es de naturaleza psicofisiológica y que le va a servir para explicar los más importantes temas de la psicología. Este concepto de «huella motora» primero toma cuerpo material en las muchas páginas que James dedica a la actividad nerviosa en general y a las sensaciones y funciones cerebrales. Explica la formación de las conductas habituales, las reacciones instintivas y el polémico capítulo de la emoción. Incluso el importante tema de la conciencia y la atención tiene una estrecha relación con el principio de la «huella motora» para la determinación de los actos voluntarios.

Para James «toda conciencia es motora» y, por tanto, toda huella es motora, es decir, «toda impresión de los nervios aferentes produce alguna descarga en los eferentes». Con esto se refiere a la mutua, constante y profunda implicación y participación de los fenómenos motores en lo que podríamos llamar, en sentido amplio, los procesos cognoscitivos, desde la más simple y elemental de las sensaciones, las percepciones, imágenes y recuerdos, hasta el mismo pensamiento.

James es filósofo, pero también es fisiólogo y psicólogo, y sirviéndose de este principio de la «huella motora» armoniza estas tres facetas. Como filósofo, es dualista porque reconoce la realidad psicológica («huella») y lo fisiológico (motor);

[2] Los textos están tomados del *Compendio de psicología* de W. James (Buenos Aires, Emecé Editores, 3.ª edición, 1963).

[3] W. James, *Compendio de psicología,* p. 11.

como psicofisiólogo coloca el principio de la huella motora en la postura del paralelismo psicofisiológico.

Tal vez la formulación más explícita que James ofrece del principio de la «huella motora» o de la «acción ideomotora» sea: «todos los estados mentales... determinan una actividad corporal. Ocasionan cambios invisibles en la respiración, la circulación, la tensión muscular general, la actividad glandular o visceral, aun cuando no produzcan movimientos visibles en los músculos de la vida voluntaria...», y más adelante confiesa: «Dejaremos este hecho establecido como fundamental para la ciencia psicológica» [4]. En otra parte de la obra confirma la importancia de esta acción conjunta: «Los movimientos imaginados de cualesquiera objetos parecen paralizados desde el momento en que no van acompañados de sensaciones de movimiento, ya de sus propios ojos, ya de sus propias piernas» [5].

Del principio de la huella motora se desprende el hecho de que «la conciencia es impulsiva por propia naturaleza», porque, si se me permite la metáfora, cada latido de sensación es correlato con alguna actividad nerviosa motora. Todo el complejo proceso de la conciencia parece seguir, de alguna manera, el modelo del arco reflejo en el que las corrientes aferentes terminan siendo inmediata y automáticamente descargadas a través de nervios motores, y sólo así el bloque queda desligado, como si un resorte interior se hubiera aflojado.

El dolor y el placer, el hábito y el instinto, la emoción y el acto voluntario son temas importantes para James y en todos ellos participa el principio de la «huella motora». James reconoce que en muchos casos el *dolor* y el *placer* paralizan o inician la acción y también, agudamente, aclara que estos sentimientos al acompañar a la acción misma la pueden modificar y regular en su curso (he aquí el naciente concepto de *Feed-back*).

Por su orientación pragmatista James concede especial importancia al proceso de adquisición de los *hábitos* ya que éstos se convierten en instrumentos no sólo útiles, sino también imprescindibles para adaptarnos al medio ambiente. En este importante tema se realiza el principio de la «huella motora», porque, en el proceso de aprendizaje primero, y luego, como componente esencial del hábito, es la descarga motora de la huella la que explica el mecanismo de formación del hábito. En primer lugar, al adquirir un hábito, la descarga motora pasa a acompañar a otra huella diferente a la suya propia: «Un hábito adquirido es, desde el punto de vista fisiológico, no otra cosa que una nueva vía de descarga que se forma en el cerebro, por la cual habrán de escapar desde entonces ciertas corrientes aferentes» [6]. Esto se observa con claridad en el condicionamiento, del que James tan sólo podrá hacer ciertas referencias, ya que Pávlov será quien, una década más tarde, podrá estudiar este tema a fondo; pero, de todos modos, James dejará esbozada la naturaleza de este proceso: «Cuando dos procesos cerebrales elementales han actuado, activa y conjuntamente o en sucesión inmediata, al reaparecer uno tiende a propagar su

[4] *Ibid.*, pp. 5-6.
[5] *Ibid.*, p. 347.
[6] *Ibid.*, p. 153.

excitación al otro» [7]. James distingue hábitos simples y hábitos complejos. Los primeros no son «mecánicamente» otra cosa que una descarga refleja cuyo substracto anatómico es una vía en el sistema nervioso; los segundos son «descargas concatenadas en los centros nerviosos» que movilizan una cadena de contracciones musculares, en la que «la impresión ocasionada por una contracción muscular sirve como estímulo para provocar la siguiente, hasta que una impresión final inhibe el proceso y cierra la cadena» [8]. Así se forma el hábito y, una vez establecido, ciertas huellas cognoscitivas lo ponen en marcha; pero, una vez iniciado el proceso, el pensamiento y la percepción dejan de intervenir, siendo la sensación cinestésica de la contracción muscular anterior el elemento desencadenante de la contracción muscular siguiente y así sucesivamente. Este esquema es bien sencillo, todo comienza con una huella perceptiva o cognitiva superior que inicia el proceso y ya en el proceso, cada contracción muscular provoca una huella cinestésica y ésta, a su vez, desencadena la siguiente contracción muscular.

El *instinto* o «facultad de actuar de modo que se produzcan ciertos fines, sin previsión ni adiestramiento ejecutivo» obecede al mismo principio de la «huella motora». Por su naturaleza, «todo instinto» es un impulso, es un reflejo más o menos complejo en el que el componente aferente (huella elemental) y el motor están íntima y automáticamente unidos a unos niveles relativamente altos de intensidad, hecho que facilita la expresión conductual del proceso. La organización del instinto puede ser más o menos compleja pero, en todo caso, su naturaleza la constituyen grupos de sensaciones y reacciones fatalmente unidos sin previo adiestramiento. Así, el instinto para James no es otra cosa, en nuestra opinión, que una más o menos complicada red de huellas motoras que tienen un fuerte componente específico.

Tal vez el tema de la *emoción* sea el que más claramente refleje la aplicación del principio de la «huella motora». La emoción ha llegado a ser el capítulo más popular de la obra de James, aunque ciertamente no sea el más importante. En él, James habla de ciertas percepciones, imágenes, pensamientos e incluso recuerdos que, en virtud del principio de la huella motora, van acompañadas de movimientos o reacciones corporales, pero relativamente intensas. La aplicación del principio de la «huella motora» en estos casos es donde más ha llamado la atención, por parecer contradecir las más simples observaciones de las experiencias cotidianas que nos dicen que la causa de estas conmociones orgánicas parecen depender del sentimiento que sigue a la percepción del hecho. James sigue el principio de la íntima unión de lo motor con la huella y esto le hace explicar el ejemplo de que uno llora antes de estar triste y luego se pone triste porque llora, mientras que el sentido común parece confirmar que uno recibe una noticia («huella», «idea»), por ello se siente triste (sentimiento) y seguidamente llora (reacción corporal, fenómeno motor o glandular). Para James la acción motora es el correlato más inmediato de la percepción o «huella». Son varios los textos de este capítulo que se refieren a este

[7] *Ibid.*, p. 289.
[8] *Ibid.*, p. 157.

hecho: «todas las percepciones particulares producen efectos corporales mediante una fuente de influencia física inmediata» [9]. James enuncia con pocas palabras su teoría de la emoción: «el cambio corporal sigue directamente a la percepción del hecho excitante, siendo la emoción la sensación que aparece al ocurrir dichos cambios» [10]. Es tan importante en el pensamiento de James la parte motora en el proceso emocional que incluso sin ella quedaría anulado el cuadro perceptivo-afectivo: «si llegásemos a ser corporalmente anestésicos, quedaríamos excluidos de la vida de los afectos, tanto de los ásperos como de los suaves, y adquiriría nuestra existencia una forma nuevamente cognoscitiva o intelectual» [11].

Pero James concede aún más importancia a la parte motora, al reconocer que en ausencia del objeto y tan sólo con una huella del mismo más o menos lejana, «toda suscitación voluntaria, a sangre fría, de las llamadas manifestaciones de una emoción especial, nos dará la propia emoción» [12].

En el *acto voluntario* James diferencia dos tipos de situaciones, aquéllas en la que pasa por la mente una sola idea. En este caso la relación de la huella con el componente motor tiene lugar y se incrementa hasta la acción, sin interferencia u obstrucciones de otros componentes antagónicos ideomotores. Esto sucede en la mayor parte de las actividades de la vida cotidiana, tales como al comer, vestirse, andar, etc. Pero, a veces, entran en conflicto varias huellas en la conciencia; cada una, por principio, con su componente motor que la acompaña, pues todas ellas, en la simple representación, son, de alguna manera más o menos latente, ejecutadas incipientemente. Todas estas ejecuciones incipientes se inhiben mutuamente y cada una tiene el potencial de inhibición según el tiempo en que son atendidas o mantenidas en la mente. Domina sobre las demás la que permanece firmemente en la mente hasta llenarla sin dejar espacio a las otras, aun teniendo en cuenta el carácter esencialmente fluctuante de la mente. James define la atención voluntaria como «la repetición de sucesivos esfuerzos que retrotraen a la mente al mismo asunto», porque no hay atención voluntaria sostenida por más allá de unos segundos. Atender voluntariamente a algo no es quedar fijado, con la mente puesta en ello, sino un proceso de volver y volver sobre lo mismo gracias al «esfuerzo de la atención», facilitado por la repetida novedad del objeto. James se percata de un interesante efecto de la idea prevaleciente en la conciencia; cuando la conciencia mantiene la atención sobre un objeto, éste «comenzará a evocar sus congéneres y asociados, terminando por cambiar completamente la disposición de la conciencia» y su correspondiente componente motor. La consecuencia lógica de todo esto es que para James el «esfuerzo de la atención» sea «el fenómeno esencial» o «acto fundamental de la voluntad». «El término del proceso fisiológico en la volición, el punto al cual aplícase directamente la voluntad, es siempre una idea», pero, «la única resistencia que cabe en lo posible a nuestra voluntad es la resistencia que tal idea ofrecerá a

[9] *Ibid.*, p. 247.
[10] *Ibid.*, p. 426.
[11] *Ibid.*, p. 431.
[12] *Ibid.*, p. 433.

ser atendida. Atenderla es el acto volicional» [13]. James pone un ejemplo, para levantarse de la cama en una mañana fría, lo que paraliza nuestra actividad inicialmente puede ser la aguda conciencia del calor o del frío, pero en el momento en que la idea de levantarse invade más y más la conciencia sus efectos motores llegan a traspasar el umbral de la ejecución. Y en otro lugar habla del borracho que es incapaz de dejar de beber porque atiende a ideas inadecuadas; según la ocasión, se dice a sí mismo: «es el último vaso», «es descortés no aceptar una invitación», «es Nochebuena», etc., mientras que lo único que debería mantener en la mente es la idea de que es un borracho porque bebe.

En el proceso del acto voluntario James alude a otro hecho que también desempeña un importante papel junto con el «esfuerzo de la atención», éste es el de «las imágenes anticipadas de los resultados de cada movimiento». Sin ellas, dice James, se dejaría a la conciencia en un «vacío total y absoluto», al carecer de los soportes necesarios para la acción. Estas imágenes representan las sensaciones cinestésicas de cada cadena de movimientos y de su correspondiente esfuerzo. La imagen previa de las consecuencias sensoriales de un movimiento es una anticipación de los efectos sensibles y se miden por el grado de esfuerzo sentido y de esto depende generalmente la acción. Estas «imágenes previas» son adquiridas por las experiencias anteriores de cada movimiento y serán tanto más remotas estas huellas a la conciencia cuanto más práctica tengamos de las mismas. El esfuerzo de la atención se mantiene con el «interés». El «interés» es la categoría bajo la cual queda subordinado lo agradable y lo penoso, incluso lo morboso y también lo habitual y lo voluntario. James no define operativamente el «interés», pero califica sus efectos al afirmar «interesar la atención es cautivarla», mantenerla. Comenta James cómo el doctor Carpenter, que solía estar aquejado de un fuerte dolor neurálgico, gracias al interés mantiene el esfuerzo de la atención hasta que llegaba a conseguir «lanzarse a la corriente del pensar, sintiéndose absorto sin la menor distracción».

James considera el acto voluntario a partir de la compleja relación del principio de la «acción ideomotora», el «esfuerzo de la atención» y «el interés», y a esto añade otras ideas secundarias que enriquecen este proceso tan complejo pero sumamente importante. Así, alude a la fuerza del «impulso ideal», la «propensión sensual», «sentimiento de íntima intranquilidad», «tendencias intensamente explosivas», «líneas de mayor o menor resistencia», y otros tantos conceptos que, a pesar de ser de naturaleza puramente fenomenológica, enriquecen enormemente el análisis psicológico del acto voluntario.

En resumen, lo que diferencia esencialmente al acto voluntario de los demás procesos de huella-motor es la intervención del esfuerzo de la atención, reclamado con el interés, que se traduce en la atención mantenida, entendida como el volver y volver sobre una huella. En los otros procesos que hemos comentado, la noticia o percepción esteroceptiva o interoceptiva del hecho, según sea el caso, desencadena automáticamente el proceso ideomotor.

El hecho de que James se encuentre a caballo entre la psicología y la filosofía,

[13] *Ibid.*, pp. 512-513.

y que lo reconozca y acepte de buena gana le coloca en una situación de privilegio para estudiar temas tan esencialmente humanos como el acto voluntario. James desarrolla la mayor parte de su propia doctrina partiendo de la «estimación introspectiva de síntomas y fenómenos» [14]. En aquellos tiempos en los que la psicología apenas contaba con técnicas experimentales, la fecunda mente de James le permitió desarrollar un sistema extraordinariamente rico, sugestivo y fecundo para las nuevas generaciones, aunque sin base experimental. Suerte contraria tuvo Wundt por su obsesión por hacer de la psicología una ciencia estrictamente experimental. Según Boring, James avanzaba sin prejuicios y seguía avanzando y dejaba a otros para que acabaran sus ideas. Ciertamente, aún hoy, quedan muchas de estas tareas por completar, por eso leer a James hoy es seguir aprendiendo psicología. El hábito, la «corriente de la conciencia», el «yo», las «series espontáneas» y «voluntarias» del pensamiento, la emoción y la voluntad son, en nuestra opinión, los temas más relevantes de la obra de W. James.

Hothersall, D. (1997). Funcionalismo en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Columbia. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 365-373.

CAPÍTULO DIEZ

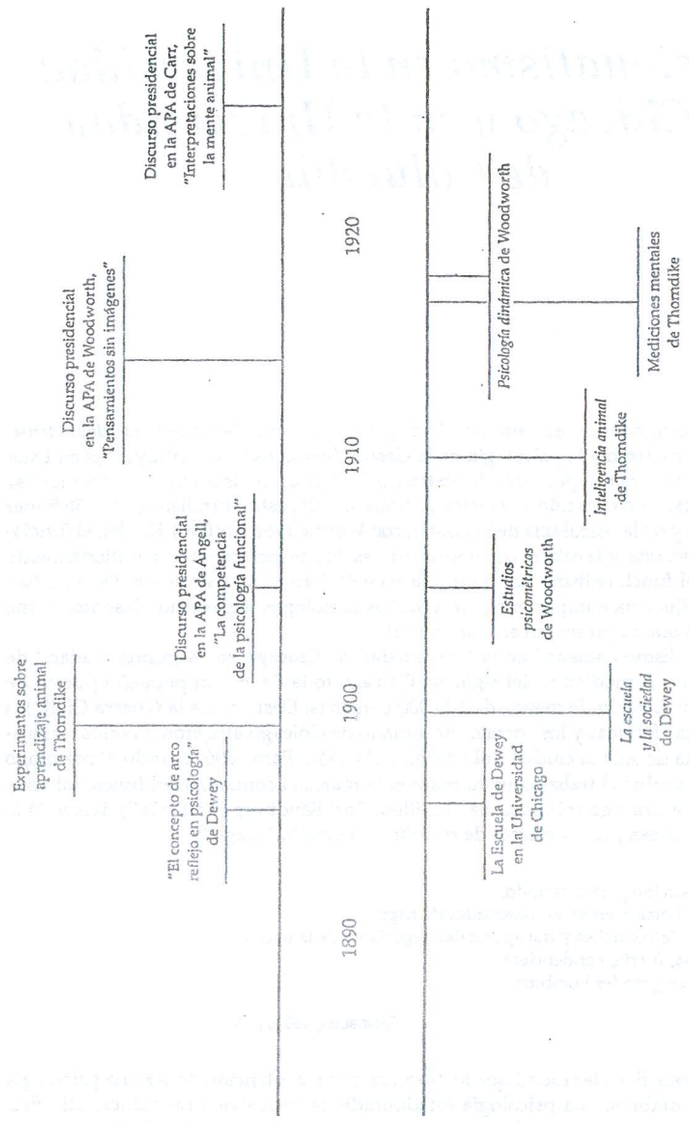
Funcionalismo en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Columbia

El funcionalismo fue la primera escuela de psicología verdaderamente *estadounidense*. El estructuralismo y la psicología de la Gestalt fueron escuelas influyentes en Estados Unidos, pero eran importadas del extranjero. El funcionalismo fue estadounidense en sus orígenes, aproximación y carácter. A diferencia del estructuralismo, con Titchener como su líder, y de la psicología de la Gestalt con Wertheimer, Koffka y Köhler, el funcionalismo no tuvo una sola cabeza o grupo de líderes. Existe incluso cierto cuestionamiento acerca de si el funcionalismo fue o no una escuela formal de psicología. Pero no hay duda de la influencia e importancia de aquellos psicólogos vagamente descritos como funcionalistas que se presentan en este capítulo.

El funcionalismo comenzó en la Universidad de Chicago, la "segunda ciudad" de Estados Unidos. A mediados del siglo XIX Chicago todavía era un pequeño puerto de lago con una población de menos de 100 000 personas. Después de la Guerra Civil, los ferrocarriles, las fábricas y los corrales de ganado de Chicago atrajeron a tantos trabajadores que cada década la ciudad doblaba su población. Para 1896, cuando el psicólogo John Dewey escribió el trabajo que formalmente marca el comienzo del funcionalismo, la población de Chicago sobrepasaba el millón. Carl Sandburg (1878-1967) describió la ciudad en la famosa primer estrofa de su mítico poema "Chicago":

> Carnicero porcino para el mundo,
> Hacedor de herramientas, amontonador de trigo,
> Jugador con ferrocarriles y transporte del negociante de la nación;
> Tempestuosa, fuerte, pendenciera,
> Ciudad de los grandes hombros.
>
> —SANDBURG, *1916, p. 3*

El funcionalismo, fiel a la ciudad que lo dio a luz, tuvo la intención de ser una psicología con grandes hombros: una psicología estadounidense inclusiva, pragmática, útil. Presentaremos primero a tres psicólogos funcionalistas de la Universidad de Chicago.

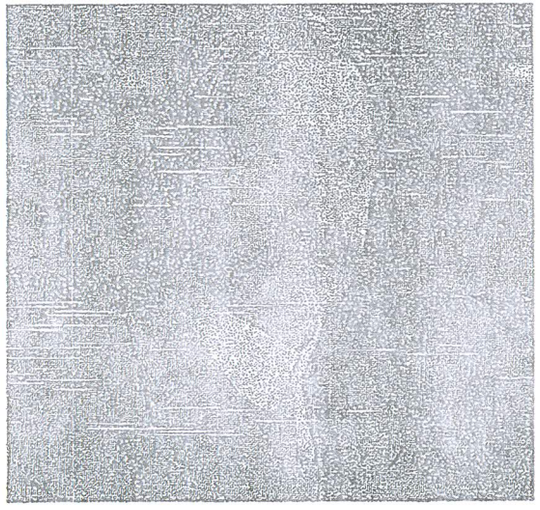


JOHN DEWEY (1859-1952)

Primeros años de la vida de Dewey

John Dewey fue uno de los primeros filósofos de Estados Unidos, un influyente innovador y reformador educativo, un crítico y comentarista social y un psicólogo cuyos escritos constituyen los fundamentos del funcionalismo. Nació en el hermoso pueblo de Burlington, Vermont, el 20 de octubre de 1859; tercero de cuatro hijos de una familia de clase media, creció en una familia y en una sociedad que reflejaban las virtudes clásicas de Nueva Inglaterra: respeto por la libertad personal y por los derechos individuales, amor por la simplicidad, desdén por la ostentación y dedicación a la democracia. Tanto la familia de su madre como la de su padre tuvieron sus ancestros en los primeros pobladores de Nueva Inglaterra. Aunque se mudó lejos de Vermont cuando era joven, siempre fue un hombre de Nueva Inglaterra. Sus retratos muestran a un hombre escarpado, de piedra, que conforme se hacía mayor (vivió hasta los 92 años) también se hacía más escarpado y más de piedra (Schilpp, 1939).

El padre de Dewey fue tendero. Un hombre de modestas aspiraciones tanto para él como para sus hijos, que con frecuencia decía que esperaba que uno de sus niños llegara a ser mecánico. La amistad de sus clientes fue más importante para él que el dinero y se decía que ningún mercader en Burlington había vendido más bienes y reunido tan pocos billetes. Su esposa era el impulso de la ambición de la familia. Estaba determinada a que sus hijos asistieran al colegio, y todos lo hicieron.



John Dewey (1859-1952)
(*Archivos de la Historia de la Psicología Americana*)

Para John Dewey sus años en la escuela pública fueron lentos y tediosos. Sentía que descubría más con sus hermanos y amigos en sus aventuras en el campo de Vermont que lo que aprendía en la escuela. Se graduó de preparatoria a la edad de 15 años y entró a la Universidad de Vermont. Ahí recibió una educación amplia. La universidad tenía sólo trece miembros en la facultad y tomó por lo menos un curso con cada uno de ellos. En Vermont aprendió fácilmente, encontró interesante mucho del trabajo, obtuvo buenas calificaciones y se graduó en la fraternidad Phi Beta Kappa en 1879. Su clase de graduados, que estaba formada por 17, incluía a dos de sus hermanos. El primo de la madre de Dewey, el director de la preparatoria en Pennsylvania, le ofreció un puesto como maestro y Dewey dio clases ahí durante dos años antes de regresar a Vermont y enseñar en una preparatoria de Burlington durante un año. En ambas escuelas fue necesario que enseñara todas las materias. Su experiencia lo convenció de la necesidad de una reforma educativa. En esa época no había requisitos o políticas educativas nacionales o estatales. Los maestros lo eran por nombramientos políticos o por ser amigos o parientes de las autoridades de la escuela; se decía que había que "conservar" en lugar de "enseñar". La disciplina se mantenía mediante la fuerza física y los niños debían sentarse silenciosamente en sus escritorios hasta que los llamara el maestro. El aprendizaje por memorización era la regla y la mayoría de los maestros no toleraba preguntas (Schilpp, 1939).

Dewey en la Universidad Johns Hopkins y en la Universidad de Michigan

Tres años de enseñanza fueron suficientes para Dewey. Tras escuchar los planes del presidente Daniel Coit Gilman de hacer de Johns Hopkins una universidad sobresaliente para graduados, consiguió prestados 500 dólares y viajó a Baltimore para inscribirse. En Johns Hopkins estudió filosofía y psicología, la última bajo la dirección de G. Stanley Hall. Uno de sus compañeros fue James McKeen Cattell. Éste tenía la única beca del departamento, pero al final de su primer año Hall recomendó que terminara el nombramiento de Cattell y que Dewey fuera nombrado en su lugar. Al final del primer año de Dewey, Hall recomendó que a él también se le negara volver a ser nombrado por su supuestamente insatisfactorio trabajo. Dewey, a diferencia de Cattell, no podía permitirse abandonar Hopkins, y, ya cerca de obtener su grado, continuó sus estudios y escribió una tesis titulada *La psicología de Kant;* recibió su grado de doctor con Hall como su tutor en 1884. Su relación, sin embargo, nunca fue cercana y, unos años más tarde, cuando Gilman sugirió que Dewey fuera traído de regreso a Hopkins para enseñar filosofía, Hall vetó la sugerencia señalando que Dewey no era competente (Ross, 1972, p. 146).

Después de su graduación, Dewey aceptó un nombramiento como instructor en el departamento de filosofía de la Universidad de Michigan. Su salario anual era de 900 dólares. Pasó sus primeros años en Michigan impartiendo cursos sobre filosofía y psicología y escribiendo un gran número de trabajos y libros, incluyendo su *Psicología*, publicado en 1887. En esta obra trató de combinar la filosofía y la nueva ciencia natural de la psicología, pero el libro estuvo lejos de ser un éxito. Aunque fue utilizado en Michigan durante los diez años siguientes (Raphelson, 1973), su aceptación general como un texto psicológico terminó en 1890 con la publicación de *Principios* de James. Dewey reconocía la superioridad del texto de James y con frecuencia lo describía como un clásico.

En 1894 Dewey publicó uno de sus únicos estudios empíricos: una evaluación de desarrollo de lenguaje en dos niños pequeños. Contó las frecuencias del uso de la palabra y encontró que la mayoría de las palabras que los niños utilizaban eran sustantivos (Dewey, 1894). Los sujetos del estudio no fueron identificados, pero sus edades y el hecho de que fueron observados de manera continua durante algún tiempo sugiere que eran los hijos de Dewey.

El funcionalismo de Dewey

En 1894 se le ofreció a Dewey la presidencia del departamento de filosofía en la Universidad de Chicago. La universidad había abierto en octubre de 1892, pero los miembros de la facultad todavía estaban siendo reclutados. El presidente William Harper, con el respaldo de John D. Rockefeller que finalmente dio 80 millones de dólares a la universidad, podía ofrecer salarios altos y condiciones atractivas (capítulo 9). El departamento de filosofía de Dewey incluía tanto psicología como pedagogía. En Chicago, Dewey publicó el trabajo que se ha convertido en un clásico en psicología y que marca el inicio formal del funcionalismo, "El concepto de arco reflejo en psicología", en *Psychological Review* en 1896. Influido por Darwin, Dewey en su funcionalismo enfatizaba las funciones y el valor adaptativo de la mente y la conciencia.

Dewey introdujo su trabajo con un análisis acerca de la necesidad de un principio o una hipótesis unificadora en psicología y propuso el concepto de arco reflejo que tomó prestado de la fisiología (capítulo 3), tal vez atendiendo más a la unificación que a la necesidad teórica. Sin embargo, concebía el arco reflejo psicológico no como una labor de elementos atomistas desarticulados, sino como una unidad coordinada que debía verse como un todo. Dewey criticó las dicotomías estímulo-respuesta y sensación-idea, ya que sugieren entidades psicológicas separadas en lugar de un conjunto coordinado. Señaló que las respuestas y las ideas siempre ocurren en un contexto funcional y utilizó como ejemplo a un niño alcanzando la flama de una vela. Ese ejemplo fue utilizado antes por John Locke (capítulo 2) y por William James (James, 1890, vol. I, p. 25), entre otros. De acuerdo con las concepciones estructuralistas de esta situación, que la analizan en el contexto de elementos de estímulo y respuesta, el niño ve la flama brillante (el estímulo), la alcanza (la respuesta), siente el dolor de la quemadura (estímulo) y retira la mano (respuesta). En este análisis elementarista, la conducta es vista como una serie de reacciones a los estímulos. Dewey argumentaba que esta concepción es artificial porque comienza y termina en puntos arbitrarios e ignora el papel de los ajustes de la conducta al medio ambiente. Antes de que el niño vea la flama, una serie completa de respuestas debe ocurrir; después de que la secuencia supuestamente terminó, muchas respuestas y otros cambios persisten. El hecho de alcanzar la flama es transformado por la experiencia dolorosa, y por tanto en el futuro el niño probablemente no responderá de esa forma. De acuerdo con Dewey, esta secuencia conductual no comienza con la percepción de la vela o termina con retirar la mano. La lección que Dewey esbozó para la psicología es que la conducta y la conciencia no pueden ser separadas en partes, trozos o elementos. Deben entenderse en términos de su función de permitir al organismo ajustarse al medio ambiente. Al tomar esta postura Dewey se encontró a sí mismo en concordancia con William James (capítulo 9) y en claro desacuerdo con Edward Titchener (capítulo 5). La similitud entre su posición y la de los psicólogos de la Gestalt (capítulo 7) también es clara.

Además, Dewey argumentó que cualquier concepción de conducta como una serie de reacciones a los estímulos ignora una de las características más importantes de un estímulo: ocurre en un contexto y es percibido por un individuo en particular con características específicas. Un fuerte sonido repentino provoca reacciones totalmente diferentes en un escolar que trabaja en una biblioteca que en un centinela patrullando. En las dos situaciones el estímulo tiene diferente "valor psíquico". Veinte años más tarde Kurt Lewin daría ejemplos similares en su análisis de los "espacios vitales" de las personas en diferentes situaciones (capítulo 7). Dewey también señaló que algunos estímulos caen abajo del umbral de la percepción de una persona en particular en un momento específico y por tanto no afectan la conducta. Por consiguiente, los estímulos deben verse como eventos psicológicos, no sólo como energías físicas del entorno. De manera similar, veía el componente final del arco reflejo psicológico como mucho más que una reacción desarticulada; también tiene siempre un contexto. Así, aunque el concepto de Dewey del arco reflejo psicológico era muy diferente del de los fisiólogos, él seguía argumentando que el modelo resultaba útil para la psicología.

Postura de Dewey acerca de la educación

Dewey, influido por la teoría de la evolución de Darwin, se describía a sí mismo como un evolucionista democrático. Creía con pasión que Estados Unidos debía ser una democracia inclusiva. Aceptaba las descripciones de Darwin de recursos finitos, limitados, y de una lucha competitiva cada vez mayor por la sobrevivencia, pero veía la cultura, la educación y los sistemas de gobierno como diferenciadores de la especie humana en relación con otras. Las escuelas son parte de la cultura de una sociedad y Dewey creía que la educación es un medio crucial para asegurar que la gente tenga una oportunidad para participar y competir con sus mejores habilidades en la lucha por la sobrevivencia. Se oponía al derecho divino, a las aristocracias heredadas y a los sistemas de gobierno no democráticos. Todas las personas deben tener las mismas oportunidades y una forma de que esto ocurra es proporcionando oportunidades educativas y ocupacionales iguales. En su Chicago, cuatro de cinco personas habían nacido en el extranjero o eran hijos de inmigrantes. A la vuelta del siglo, Estados Unidos era una tierra de oportunidades donde las personas de talento podían desarrollarse y hacer fortuna. Andrew Carnegie, era hijo de un pobre tejedor escocés, inmigrado a Estados Unidos en 1848. En 1901 se decía que Carnegie era el hombre más rico del mundo. John D. Rockefeller, hijo de un hombre de negocios de poca monta y vendedor de "curas" para el cáncer, iba a construir su Standard Oil Company dentro del "coloso de Cleveland", la compañía petrolera más grande y más rica del mundo (Heilbroner, 1985). Ésa fue también la era de Henry Ford, Thomas Edison, los hermanos Wright y Alexander Graham Bell. Tal vez el siglo XX sería el "siglo estadounidense", pero si esa promesa iba a cumplirse, Dewey estaba convencido de que una reforma educativa era fundamental.

La escuela y la sociedad de Dewey (1899) fue un libro con gran influencia. En él veía a la psicología bien fundada como la base de la teoría y la práctica de la educación. Para tener éxito cualquier sistema educativo debe satisfacer cuatro necesidades psicológicas básicas del niño: conversación, curiosidad, construcción y expresión artística. Dewey no era un teórico en su torre de marfil, sino una persona que creía en la importancia de probar sus puntos de vista y sus teorías en el duro y desordenado salón de clases. Uno de

los atractivos de su nombramiento en Chicago había sido la inclusión de los departamentos de pedagogía, filosofía y psicología y, por consiguiente, la oportunidad de trabajar con niños. Dewey estaba convencido de que los métodos educativos existentes, en particular como se utilizaban en las escuelas elementales, no estaban psicológicamente bien fundados. Su objetivo era establecer un tipo diferente de escuela, en el que a los niños no se les enseñara mediante métodos memorísticos, sino más bien se les estimulara a pensar, a explorar y así a aprender.

En 1896, con la ayuda de un pequeño grupo de padres de Chicago interesados en un tipo diferente de educación para sus hijos y bajo el auspicio de su departamento, Dewey comenzó un "laboratorio escuela" para niños en edad elemental. Intentó que la relación entre los departamentos de psicología, filosofía y pedagogía de la universidad y esta escuela fuera similar a la que había entre los departamentos de física y química y sus laboratorios. El laboratorio escuela de Dewey no tenía la intención de ser una escuela de entrenamiento para maestros, sino un laboratorio para estudiar cómo piensan y aprenden los niños y cómo puede enseñárseles mejor. En Chicago se le conoció como "la Escuela de Dewey". Ésta sirvió como modelo para escuelas similares, con frecuencia ubicadas en las instalaciones universitarias. Una de esas escuelas se estableció en las instalaciones de la Universidad Estatal de Ohio. Cinceladas en piedra sobre su entrada están las frases:

> Alabad la duda, especies pequeñas existen sin ella

y

> Mente sana en cuerpo sano

Dewey también tenía influencia internacional y sirvió como consejero de los gobiernos de China y Japón cuando reorganizaron sus sistemas escolares. Como miembro del Comité para la Amistad Soviética-Americana, también estudió la educación en Rusia. Después de la Revolución rusa aconsejó mantener la mente abierta en lo que él veía como el experimento social de mayor alcance nunca probado y fue tildado de bolchevique. Tras visitar la Unión Soviética expresó serias dudas acerca de la dirección del experimento soviético y entonces fue tachado de reaccionario (Rucker, 1974, p. 275). Dewey atrajo a muchos estudiantes extranjeros, quienes llevaron su filosofía educativa a sus países nativos.

Convencido de que la educación debe fomentar el crecimiento, mantener la mente flexible y permitir a los niños participar en el proceso educativo, Dewey se oponía rotundamente al aprendizaje memorístico y mediante ejercicios y repeticiones. Para él tales aproximaciones mazo hacían probable que un niño que aprendiera sólo a utilizar un mazo trataría todo como una estaca. Para él la tarea de la educación no era transmitir el conocimiento convencional —ese conocimiento con frecuencia era incorrecto— sino más bien desarrollar la inteligencia creativa y la versatilidad. La función del educador no era transmitir el dogma, sino fomentar el pensamiento divergente. Éstas eran ideas revolucionarias y aunque Dewey tenía partidarios entusiastas, también tenía críticos. Su escuela recibió sólo un pequeño presupuesto de la universidad y se sostenía casi por completo mediante cuotas y donaciones. Fue una especial molestia para los miembros de la facultad de educación que Dewey se negara a permitir el entrenamiento formal de maestros

en su escuela. Desafortunadamente, estos críticos terminaron por convencer al presidente de la universidad de que la escuela de Dewey debía fusionarse con el Instituto de Entrenamiento de Maestros que operaba en el departamento de educación. La fusión fue arreglada sin consultar a Dewey y sin su consentimiento. Dewey y sus partidarios se sintieron agraviados y aunque se le ofreció la dirección de la Escuela de Educación, la rechazó y en 1904 renunció a la facultad de la Universidad de Chicago. Gracias a los esfuerzos de su amigo Cattell se le ofreció un puesto en la Universidad Columbia, donde permaneció por el resto de su vida. Dewey continuó encabezando el "movimiento progresivo" en educación, que después se convertiría casi en una parodia de lo que Dewey intentaba, pero que en sus primeras décadas fue una influencia significativa en el sistema educativo de Estados Unidos.

Últimos años de la vida de Dewey

Dewey fue electo miembro fundador de la APA en 1892 y fungió como su presidente en 1899. En 1910 fue el cuarto psicólogo elegido para ingresar a la Academia Nacional de Ciencia. Sin embargo, después de abandonar Chicago se interesó cada vez más en la filosofía y en la observación educativa y social. Fue un escritor prolífico que se dirigía a personas de muchas condiciones. El listado de su bibliografía cubre 75 páginas (Schilpp, 1939). Se han escrito muchos libros sobre Dewey y existe incluso el *Dewey Newsletter* que permite que los "académicos Dewey" se mantengan en contacto. Fue uno de los miembros fundadores de la primera unión de maestros en la ciudad de Nueva York, y el lema de los maestros del gremio, "Educación para la democracia y democracia para la educación", bien pudo haber sido su credo personal. Con Cattell estuvo activamente involucrado en el establecimiento y organización de la Asociación Americana de Profesores Universitarios y fungió como su primer presidente. Dewey también apoyaba causas liberales como la Unión de Libertades Civiles y la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Gente de Color. A la edad de 70 años Dewey se interesó en el arte; era tal la universalidad de su mente que se desarrolló como una autoridad en el tema y escribió libros de arte y estética que fueron ampliamente leídos y aclamados. Se le considera uno de los intelectuales más importantes de Estados Unidos —filósofo estadounidense— aunque siguió siendo una persona modesta, encantadora. Un entrevistador lo describió a la edad de 90 años:

> El extenso poder del pensamiento de Dewey es lo más notable que se debe apreciar al mirar atrás cuando uno considera su origen. John Dewey es de carácter casero, casi regional. En este día, conociéndolo, uno podría imaginarse hablando con un campesino de Vermont, como siete generaciones de sus antepasados lo fueron. Durante los últimos 50 años una concurrencia académica en su mayoría, ha recorrido largas distancias para ver y escuchar al gran John Dewey y ha quedado placenteramente desconcertada al encontrar que no era otro sino el hombre modesto, de cabello gris, de hombros encorvados, con una voz cansina de montaña verde y una risita ahogada y socarrona con el que han estado hablando durante los últimos diez minutos. (Edman, 1970, pp. 101-102)

La carrera de Dewey como psicólogo terminó esencialmente en 1904, aunque siguió siendo una figura de influencia en la historia de la psicología. Nunca realizó experimentos controlados, raramente condujo estudios empíricos, nunca designó o administró pruebas psicológicas y no se puso en el camino de fundar una escuela de psicología, aunque fue uno de los fundadores de la psicología estadounide

Freud, S. (1924). Esquema del Psicoanálisis. En: S. Freud. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva pp. 2729-2760.

ESQUEMA DEL PSICOANÁLISIS *

1923 (1924)

El psicoanálisis nació, por decirlo así, con el siglo XX. La obra con la cual apareció ante el mundo como algo nuevo, mi *Interpretación de los sueños*, vio la luz en 1900. Pero, naturalmente, no brotó de la roca ni cayó del cielo, sino que se enlaza a algo anterior, continuándolo, y surge de estímulos que somete a elaboración. Así, pues, su historia ha de comenzar por la descripción de las influencias que presidieron su génesis, y no debe pasar por alto tiempos y estados anteriores a su creación.

El psicoanálisis nació en un terreno estrictamente delimitado. Originalmente sólo conocía un fin: el de comprender algo de la naturaleza de las enfermedades nerviosas llamadas «funcionales», para vencer la impotencia médica de hasta entonces en cuanto a su tratamiento. Los neurólogos de aquella época habían sido formados en la sobreestimación de los hechos químico-físicos y patológico-anatómicos, y a lo último se hallaban bajo la influencia de los descubrimientos de Hitzig y Fritsch, Ferrier, Goltz y otros, que parecían demostrar una íntima vinculación, quizá exclusiva de ciertas funciones a determinadas partes del cerebro. Con el factor psíquico no se sabía qué hacer; no podían aprehenderlo; lo abandonaban a los filósofos, a los místicos y a los curanderos; y en consecuencia, no se abría acceso ninguno a los secretos de la neurosis, sobre todo a los de la enigmática «histeria», la cual constituía el prototipo de la especie toda. Todavía cuando en 1885 practicaba yo en la La Salpètrière pude ver que, en cuanto a las parálisis histéricas, se consideraba suficiente la fórmula de que dependían de ligeros trastornos funcionales de las mismas partes del cerebro, cuya grave lesión provocaba la parálisis orgánica correspondiente.

Bajo la falta de comprensión, padecía naturalmente también la terapia de estos estados patológicos. Consistía en medidas de carácter general, en la prescripción de medicamentos y en tentativas –inadecuadas en su mayoría– de influenciación psíquica, tales como intimidaciones, burlas y reprimendas. Como terapia específica de los estados nerviosos se aconsejaba la electricidad; pero el médico que se decidía a aplicarla, siguiendo los minuciosos preceptos de V. Erb., hallaba pronto ocasión de asombro ante el lugar que también en la ciencia presuntamente exacta ocupaba la fantasía. El viraje decisivo se inició cuando, entre el año 80 y el 90, demandaron de nuevo un acceso en la ciencia médica los fenómenos del hipnotismo, merced esta vez a los trabajos de Lièbault, Bernheim, Heidnhain y Forel, y con mayor éxito que nunca hasta entonces. Lo importante fue el reconocimiento de la autenticidad de tales fenómenos. Una vez dado este paso, se imponía extraer del hipnotismo dos enseñanzas fundamentales e inolvidables. En primer lugar, se llegó a la convicción de que ciertas singulares alteraciones somáticas no eran sino el resultado de ciertas influencias psíquicas, activadas en el caso correspondiente. Y en segundo, la conducta de los pacientes después de la hipnosis producía la clara impresión de la existencia de procesos anímicos que sólo «inconscientes» podían ser. Lo «inconsciente» era ya,

* 'Kurzer Abriss der Psychoanalyse', publicado en 1924, según una traducción inglesa por A. A. Brill en 'These Eventful Years', volumen II (73): 5-11523, Encyclopaedia Britannica Pub. Co. London and New York. 1924. *(nota de J.N.)*

tiempo atrás, como concepto teórico, objeto de discusión entre los filósofos; pero en los fenómenos del hipnotismo se hizo por vez primera corpóreo, tangible y objeto de experimentación.

A ello se añadió que los fenómenos hipnóticos mostraba una innegable analogía con las manifestaciones de algunas neurosis. Nunca se ponderará bastante la importancia del hipnotismo para la historia de la génesis del psicoanálisis. Tanto en sentido teórico como terapéutico, el psicoanálisis administra una herencia que el hipnotismo le transmitió.

La hipnosis demostró ser también un valioso medio auxiliar para el estudio de las neurosis, y sobre todo, nuevamente, de la histeria. Causaron gran impresión los experimentos de Charcot, el cual había supuesto que ciertas parálisis surgidas después de un trauma (accidente) eran de naturaleza histérica, y fundándose en tal hipótesis, logró provocar artificialmente parálisis de idéntico carácter por medio de la sugestión de un trauma durante la hipnosis. Desde entonces se mantuvo la esperanza de que en la génesis de los síntomas histéricos podían participar generalmente influencias traumáticas. Charcot mismo no persiguió más allá la comprensión psicológica de la neurosis histérica; pero su discípulo P. Janet reanudó tales estudios, y pudo demostrar, con ayuda del hipnotismo, que las manifestaciones patológicas de la histeria dependían estrictamente de ciertas ideas inconscientes (ideas fijas). Janet caracterizó la histeria por una supuesta incapacidad constitucional de mantener en conexión los procesos psíquicos, de la cual resultaba una disociación de la vida anímica.

Pero el psicoanálisis no se enlazó en modo alguno a estas investigaciones de Janet. Tuvo su punto de partida en la experiencia de un médico vienés, el doctor José Breuer, que, libre de toda influencia ajena, logró, alrededor de 1881, estudiar y restablecer, con ayuda del hipnotismo, a una muchacha enferma de histeria. Los resultados obtenidos por Breuer no fueron dados a la publicidad sino quince años más tarde, después de haber admitido como colaborador de quien esto escribe. El caso por él tratado ha conservado hasta el día su significación única para nuestra comprensión de las neurosis, siendo así inevitable su exposición detallada. Es necesario aprehender claramente en qué hubo de consistir la singularidad del mismo. La sujeto había enfermado a consecuencia de los desvelos impuestos por la asistencia a su padre, al que amaba tiernamente, durante una larga y penosa dolencia. Breuer pudo demostrar que todos los síntomas de la muchacha se referían a dicha asistencia y hallaban en ella su explicación. Se había logrado, pues, por vez primera, hacer plenamente transparente un caso de tan enigmática neurosis, y todos los fenómenos patológicos habían demostrado poseer un sentido. Era, además, un carácter general de los síntomas el de haber nacido en situaciones que integraban un impulso a una acción, la cual no había sido, sin embargo, llevada a cabo, sino omitida por motivos de otro origen. En lugar de estas acciones omitidas habían surgido los síntomas. Tales circunstancias indicaban como etiología de los síntomas histéricos la efectividad y el dinamismo de las fuerzas psíquicas, y estos dos puntos de vista siguen hasta hoy en pie.

Breuer equiparó los motivos de la génesis de los síntomas a los traumas de Charcot. Ahora bien, se daba el caso singular de que tales motivos traumáticos y todos los impulsos anímicos a ellos enlazados quedaban perdidos para la memoria del paciente, como si jamás hubiesen sucedido, mientras que sus efectos, o sea los síntomas, perduraban inmodificables, como si para ellos no existiese el desgaste por

el tiempo. Quedaba así descubierta una prueba más de la existencia de procesos anímicos inconscientes, pero por ello mismo singularmente poderosos, tales como los primeramente observados en las sugestiones post-hipnóticas. La terapia empleada por Breuer consistía en llevar al paciente, por medio del hipnotismo, a recordar los traumas olvidados y reaccionar a ellos con intensas manifestaciones de afecto. Conseguido así, desaparecía el síntoma nacido en lugar de una tal manifestación afectiva. Así, pues el mismo procedimiento servía simultáneamente para la investigación y la supresión de la enfermedad, y también esta unión inhabitual ha sido mantenida luego por el psicoanálisis.

Una vez que el autor de estas línea hubo confirmado, en los primeros años de la última década del siglo XIX, la exactitud de los resultados de Breuer, ambos, Breuer y él, decidieron dar a la estampa una publicación que integrase sus experiencias y la tentativa de una teoría en ellas fundada (*Estudios sobre la histeria, 1895*). Esta teoría firmaba que el síntoma histérico nacía cuando el afecto de un proceso anímico intensamente afectivo era desviado de la elaboración consciente normal y encaminado así por una ruta indebida. En el caso de la histeria, dicho afecto se resolvía en inervaciones somáticas inhabituales (conversión), pero podía ser dirigido en otro sentido y descargado por medio de la reminiscencia del suceso correspondiente durante la hipnosis (derivación por reacción). A este procedimiento le dimos el nombre de *catarsis* (limpieza, liberación del afecto represado).

El método catártico es el antecedente inmediato del psicoanálisis, y a pesar de todas las ampliaciones de la experiencia y de todas las modificaciones de la teoría, continúa hallándose contenido en ella como nódulo central. Pero no era más que un nuevo camino para la influencia médica de ciertas enfermedades nerviosas, y nada hacía sospechar que pudiera llegar a ser objeto del interés general y de violenta oposición.

II

Poco después de la publicación de los *Estudios sobre la histeria*, terminó mi colaboración con Breuer. Breuer, cuya orientación profesional era propiamente la Medicina general, dejó el tratamiento de enfermos nerviosos, dedicándome yo entonces a perfeccionar el instrumento que mi colega me abandonaba. Las innovaciones técnicas por mí introducidas y mis descubrimientos hicieron del procedimiento catártico el psicoanálisis. El paso más decisivo fue la renuncia al hipnotismo como medio auxiliar. Dos fueron los motivos que a ella me llevaron. En primer lugar, porque no obstante haber asistido durante un curso completo a la clínica de Bernheim, en Nancy, eran muchos los pacientes a los que no conseguía hipnotizar. Y en segundo, porque los resultados terapéuticos de la catarsis, basada en el hipnotismo, no acababan de satisfacerme. Tales resultados eran, desde luego, patentes y aparecían al poco tiempo de iniciar el tratamiento, pero demostraron también ser poco duraderos y demasiado dependientes de la relación personal del médico con el paciente. La supresión de la hipnosis significó una ruptura con la evolución del procedimiento hasta entonces y un nuevo comienzo.

Ahora bien: el hipnotismo había servido para llevar a la memoria consciente del sujeto los datos por él olvidados. Tenía, pues, que ser sustituido por otra técnica. En esta necesidad comencé a poner en práctica el método de la

asociación libre, consistente en comprometer al sujeto a prescindir de toda reflexión consciente y abandonarse, en un estado de serena concentración, al curso de sus ocurrencias espontáneas (involuntarias). Tales ocurrencias las debía comunicar al médico, aún cuando en su fuero interno surgieran objeciones de peso contra tal comunicación; por ejemplo, las de tratarse de algo desagradable, desapartado, nimio o impertinente. La elección de *la asociación libre* como medio auxiliar para la investigación de lo consciente olvidado parece tan extraña, que no estará de más justificarla expresamente. En tal elección hubo de guiarme la esperanza de que la llamada asociación libre no tuviera, en realidad nada de libre, por cuanto una vez sojuzgados todos los propósitos mentales, habría de surgir una determinación de las ocurrencias por el material inconsciente. Tal esperanza ha sido justificada por los hechos. Persiguiendo así la asociación libre dentro de la observación de la «regla analítica fundamental» antes expuesta, se obtenía un rico material de ocurrencias que podía ponernos sobre la pista de lo olvidado por el enfermo. Dicho material no aportaba los elementos olvidados mismos, pero sí tan claras y abundantes alusiones a ellos, que el médico podía ya adivinarlos (reconstruirlos) con el auxilio de ciertos complementos y determinadas interpretaciones. Así, pues, la libre asociación y el arte interpretativo lograban el mismo resultado que antes el hipnotismo.

En apariencia nuestra labor quedaba así extraordinariamente dificultada y complicada; pero, en cambio, lográbamos una ventaja inestimable: la de un atisbo en un dinamismo que el estado de hipnosis encubría antes al observador. Descubríamos, en efecto, que la labor de patentizar los elementos patógenos olvidados tenía que pugnar contra una resistencia constante y muy intensa. Ya las objeciones críticas son las que el paciente había querido excluir de la comunicación las ocurrencias en él emergentes, y contra las cuales objeciones se dirigía la regla psicoanalítica fundamental, eran manifestaciones de tal resistencia. Del estudio de los fenómenos de la resistencia resultó uno de los pilares maestros de la teoría psicoanalítica de la neurosis: la teoría de la *represión*. No era difícil suponer que las mismas fuerzas que ahora se oponían a que el material patógeno se hiciera consciente habían exteriorizado en su día, con pleno éxito, igual tendencia. De este modo quedaba ya cegada una laguna de la etiología de los síntomas neuróticos. Las impresiones y los impulsos anímicos, de los que ahora eran sustitución los síntomas, no habían sido olvidados sin fundamento alguno o, según la tesis de Janet, a consecuencia de una incapacidad constitucional para la síntesis, sino que habían sufrido, por la influencia de otras fuerzas anímicas, una represión, cuyo resultado y cuya señal eran precisamente su apartamiento de la conciencia y su exclusión de la memoria. Sólo a consecuencia de esta represión se habían hecho patógenos; esto es, se había creado, por caminos inhabituales, una expresión como síntoma.

Como motivo de la represión, y con ello como causa de toda enfermedad neurótica, habíamos de considerar el conflicto entre dos grupos de tendencias anímicas. Y entonces la experiencia nos enseñó algo tan nuevo como sorprendente sobre la naturaleza de las fuerzas en pugna. La represión partía, regularmente, de la personalidad consciente (*el yo*) del enfermo y dependía de motivos eróticos y éticos; a la represión sucumbían impulsos de egoísmo y crueldad, que, en general, podemos considerar malos; pero, sobre todo, impulsos optativos sexuales, muchas veces de naturaleza repulsiva e ilícita. Así, pues, los síntomas patológicos eran un sustituto de satisfacciones prohibidas, y la enfermedad parecía

corresponder a una doma incompleta de lo inmoral que el hombre integra.

El proceso de nuestros conocimientos nos reveló cada vez más claramente qué magno papel desempeñan en la vida anímica los impulsos optativos sexuales y nos procuró ocasión de estudiar penetrantemente la naturaleza y la evolución del instinto sexual (Tres ensayos para una teoría sexual, 1905). Pero llegamos también a otro distinto resultado, puramente empírico, al descubrir que las vivencias y los conflictos de los primeros años infantiles desempeñan un papel insospechadamente importante en la evolución del individuo y dejan tras de sí disposiciones imborrables para la edad adulta. De este modo llegamos a descubrir algo que hasta entonces había sido totalmente inadvertido por la ciencia, *la sexualidad infantil,* la cual se manifiesta, desde la más tierna edad, tanto en reacciones somáticas como en actitudes anímicas. Para armonizar esta sexualidad infantil con la llamada normal del adulto y con la vida sexual anormal de los perversos, hubo necesidad de hacer experimentar al concepto mismo de lo sexual una ampliación que pudo ser justificada por la historia de la evolución del instinto sexual.

A partir de la sustitución del hipnotismo por la técnica de la asociación libre, el procedimiento catártico de Breuer quedó transformado en el psicoanálisis, el cual fui yo sólo en practicar y desarrollar durante más de un decenio. El psicoanálisis fue adueñándose paulatinamente, en este intervalo, de una teoría que parecía procurar información suficiente sobre la génesis, el sentido y la intención de los síntomas neuróticos y un fundamento racional para el esfuerzo médico encaminado a la supresión de la enfermedad. Reuniré de nuevo los factores que constituyen el contenido de tal teoría. Tales factores son la acentuación de la vida instintiva (afectividad), de dinamismo anímico y de la plenitud de sentido y determinación incluso de los fenómenos psíquicos aparentemente más oscuros y arbitrarios, la doctrina del conflicto psíquico y de la naturaleza patógena de la represión, la concepción de los síntomas patológicos como satisfacciones sustitutivas y el descubrimiento de la significación etiológica de la vida sexual, y muy especialmente de los brotes infantiles de la lógica de la vida sexual, y muy especialmente de los brotes infantiles de la misma. En sentido filosófico, esta teoría tuvo que adoptar el punto de vista de que lo psíquico no coincide con lo consciente, y que los procesos psíquicos son, en sí, inconscientes y sólo por la función de ciertos órganos (instancias, sistemas) son hechos conscientes. Como complemento de esta enumeración, añadiré que entre las actitudes afectivas de la infancia resaltaba la complicada relación afectiva del sujeto infantil con sus padres, el llamado *complejo de Edipo,* en el cual se descubría, cada vez más patentemente, el nódulo de todo caso de neurosis, y que en la conducta del analizado con respecto al médico se singularizaban ciertos fenómenos de *transferencia afectiva,* que adquirieron tanta importancia para la teoría como para la técnica.

La teoría psicoanalítica de las neurosis contenía ya en esta estructura muchos elementos opuestos a opiniones e inclinaciones dominantes y que hubieron de despertar, en los sectores lejanos al nuestro, extrañeza, disgusto e incredulidad. Tales fueron nuestra actitud ante el problema de lo inconsciente, el reconocimiento de la sexualidad infantil y la acentuación del factor sexual en la vida anímica en general; pero aún habrían de añadirse a ellos otros más.

III

Para medio comprender cómo, en una muchacha histérica, un deseo sexual prohibido podía transformarse en un síntoma doloroso, habíamos tenido que construir penetrantes y complicadas hipótesis sobre la estructura y la función del aparato anímico. Lo cual constituía una franca contradicción entre el esfuerzo y el resultado. Si las circunstancias afirmadas por el psicoanálisis existían realmente, habían de ser de naturaleza fundamental y tenían que poder manifestarse también en fenómenos distintos de los histéricos. Pero si así sucedía en efecto, el psicoanálisis cesaba ya de interesar exclusivamente a los neurólogos y podía aspirar a la atención de todos aquellos para quienes supusiera algo a la investigación psicológica. Sus resultados no atañían ya tan sólo al sector de la vida anímica patológica, sino también al de la función normal, para cuya comprensión habían de ser imprescindibles.

La prueba de su utilidad para la explicación de la actividad psíquica no patológica la consiguió muy pronto el psicoanálisis con su aplicación a dos órdenes de fenómenos; a los frecuentísimos y cotidianos *actos fallidos*, tales como los olvidos y las equivocaciones orales y escritas, etc., y a los *sueños* de los hombres sanos y psíquicamente normales. Los pequeños actos fallidos, como el olvido temporal de nombres propios archiconocidos por el sujeto, las equivocaciones orales y escritas y otros análogos, no habían sido objeto hasta entonces de explicación ninguna o eran simplemente atribuidos a estados de fatiga o desviación de la atención. En nuestra Psicopatología de la vida cotidiana (1901-1904) demostramos nosotros, con múltiples ejemplos, que tales sucesos tenían un sentido y nacían a consecuencia de la perturbación de una intención consciente por otra, retenida y a veces directamente inconsciente. Casi siempre basta una rápida reflexión o un breve análisis para descubrir la influencia perturbadora. Dada la frecuencia de estos actos fallidos, tales como las equivocaciones orales, cualquiera puede extraer de sí propio la convicción de la existencia de procesos anímicos que, no siendo conscientes, son, sin embargo, eficaces y se procuran una exteriorización por lo menos como inhibiciones y modificaciones de otros actos intencionales.

Más allá, nos condujo aún el análisis de los sueños, cuyos resultados publicamos en nuestra *Interpretación de los sueños*, aparecida en 1900. De este análisis resultaba que el sueño compartía la estructura de los síntomas neuróticos. Puede aparecer, como éstos, extraño y falto de sentido; pero si la investigamos con auxilio de una cierta técnica, muy semejante a la de la asociación libre usada en psicoanálisis, llegamos, desde su *contenido manifiesto*, a un sentido secreto del sueño, o sea a las *ideas latentes* del mismo. Este sentido latente es siempre un impulso optativo, que es representado como cumplido en el presente. Pero, salvo en los niños pequeños o bajo la presión de necesidades somáticas imperativas, este deseo secreto no puede ser jamás expresado en forma reconocible. Tiene que someterse antes a una deformación, que es obra de las fuerzas restrictivas y censoras dadas en el *yo* del sujeto. De este modo nace el sueño manifiesto, tal como es recordado al despertar, deformado, hasta resultar irreconocible, por las concesiones a la censura onírica; pero que el análisis puede desenmascarar y revelar como expresión de una satisfacción o del cumplimiento de un deseo, como una transacción entre dos grupos de tendencias anímicas en pugna, idénticamente a como descubrimos que sucedía en el síntoma histérico. La fórmula según la cual el sueño es una satisfacción (disfrazada) de un deseo (reprimido), es la que mejor y más

profundamente define la esencia del sueño. El estudio de aquel proceso que transforma el deseo onírico latente en el contenido manifiesto del sueño (la elaboración onírica) nos ha procurado lo mejor que sobre la vida anímica inconsciente sabemos.

Ahora bien: el sueño no es un síntoma patológico, sino una función de la vida psíquica normal. Los deseos cuyo cumplimiento presenta son los mismos que en la neurosis sucumben a la represión. El sueño debe la posibilidad de su génesis simplemente a la circunstancia favorable de que durante el estado de reposo, que paraliza la motilidad del hombre, la represión se debilita, convirtiéndose en la censura onírica. Pero cuando la formación del sueño traspasa ciertas fronteras, el sujeto le pone fin y despierta sobresaltado. Se demuestra, pues, que en la vida psíquica normal existen las mismas fuerzas, y las mismas relaciones entre ellas, que en la patología. A partir de la interpretación de los sueños, reunió el psicoanálisis una doble significación; no era ya sólo una nueva terapia de las neurosis, sino también una nueva psicología; aspiraba a ser tenida en cuenta, no sólo por los neurólogos, sino por todos los hombres consagrados a las ciencias del espíritu.

Pero la acogida que encontró en el mundo científico no fue nada amistosa. Durante cerca de diez años, nadie se ocupó de mis trabajos. Hacia 1907, un grupo de psiquiatras suizos (Bleuler y Jung, de Zurich) orientó la atención hacia el psicoanálisis y, en el acto, estalló, en Alemania sobre todo, una tempestad de indignación que, por cierto, no seleccionó en modo alguno sus medios y argumentos. El psicoanálisis compartió así el destino de tantas otras novedades, que luego, al cabo de cierto tiempo, han encontrado aceptación general. De todos modos, correspondía a su esencia despertar contradicción intensísima. Hería los prejuicios de la humanidad civilizada en varios puntos, particularmente sensibles: sometía en ciertos modos a todos los hombres a la reacción analítica, descubriendo lo que un convenio general había reprimido y rechazado a lo inconsciente, y obligaba así a nuestros contemporáneos a conducirse como enfermos, los cuales manifiestan especialmente, en el curso del tratamiento analítico, todas sus resistencias. Pero también es fuerza reconocer que no era fácil adquirir la convicción de la exactitud de las doctrinas analíticas sin ser iniciado en el ejercicio del análisis

Sin embargo, la hostilidad general no pudo impedir que, en el curso de los diez años siguientes, el psicoanálisis se extendiera sin tregua en dos sentidos: sobre el mapa, siendo cada vez más las naciones en las que emergía el interés por el psicoanálisis, y en el terreno de las ciencias del espíritu, hallando aplicación a nuestras disciplinas. En 1909, G. Stanley Hall, director de la Clark University de Worcester, Massachusetts (Estados Unidos), nos invitó a Jung y a mí dar, en dicho centro, una serie de conferencias sobre psicoanálisis, las cuales fueron amablemente acogidas. Desde entonces el psicoanálisis se ha hecho popular en Norteamérica, aunque precisamente en tal país se encubra con su nombre algún abuso. Ya en 1911 pudo comprobar Havelock Ellis que el psicoanálisis era practicado no sólo con Austria y Suiza, sino también en los Estados Unidos, Inglaterra, India, Canadá y Australia.

En este período de lucha y primera floración nacieron también los órganos literarios consagrados exclusivamente al psicoanálisis. Tales fueron el *Jarhbuch für Psychoanalytische and Psychopathologische Forschungen*, editado por Bleuler y por mí y dirigido por *Jung* (1909-1914), que cesó de publicarse

al estallar la guerra; la *Zentralblatt für Psychoanalyse* (1911), redactada por Adler y Stekel que se convirtió luego en la *Internationale Zeitscrift für Psychoanalyse* (1913), y cuya publicación continúa regularmente alcanzando a diez volúmenes y la revista Imago, fundada en 1912 por Rank y Sachs y dedicada a la aplicación del psicoanálisis a las ciencias del espíritu. El interés de los médicos angloamericanos se manifestó en 1913 con la fundación, por White y Jellife de la Psychoanalytic Review, subsistente aún. Más tarde, en 1920, nació el International Journal of Psychoanalysis, redactado por E. Jones y dedicado especialmente a Inglaterra. La editorial 'Internationaler Psychoanalytischer Verlag y su rama inglesa (la International Psuchoanalitical Press) lanza una serie continua de publicaciones bajo el nombre de la Internationale Psychoanatische Bibliotehek. Naturalmente, la literatura psicoanalítica no ha de buscarse exclusivamente en estas publicaciones periódicas, sostenidas en su mayoría por sociedades psicoanalíticas, sino también en una multitud de lugares dispersos y tanto en producciones científicas como literarias. Entre las revistas de lengua romántica que dedican especial atención al psicoanálisis, debemos mencionar la *Revista Psiquiatría*, dirigida por H. Delgado, de Lima (Perú).

La diferencia esencial entre esta década del psicoanálisis y la anterior consistió en no ser ya yo su único representante. En torno mío iba formándose un círculo de discípulos y adeptos, cada vez más nutrido, cuya labor se dedicó primero a la difusión de las teorías psicoanalíticas y las continuó, completó y profundizó luego. Varios de estos adeptos se separaron después de nosotros como era inevitable, en el transcurso de los años, tomando caminos propios o pasándose a una oposición que parecía amenazar la continuidad de la evolución del psicoanálisis. Entre 1911 y 1913 fueron C. G. Jung, en Zurich, y Adler, en Viena, los que, con sus tentativas de interpretación particular de los hechos analíticos y sus tendencias a la desviación de los puntos de vista del análisis provocaron cierta conmoción; pero no tardó en demostrarse que tales secesiones no habían causado daños duraderos. Su éxito pasajero se explicaba fácilmente por la disposición de la masa a dejarse liberar del peso de las exigencias psicoanalíticas, cualquiera que fuese el camino que para ello se le ofreciera. La mayoría de mis colaboradores se mantuvo firme y prosiguió la labor siguiendo las líneas directivas marcadas. En la siguiente exposición, muy abreviada, de los resultados del psicoanálisis en los diversos sectores de su aplicación encontraremos repetidamente sus nombres.

IV

La ruidosa repulsa que el psicoanálisis sufrió por parte del mundo médico no ha sido bastante para impedir a sus adeptos desarrollarla, ante todo, conforme a su propósito inicial, en una patología especial y una especial terapia de las neurosis, labor aún no totalmente acabada hoy. Los innegables éxitos terapéuticos, que rebasaban considerablemente lo hasta entonces logrado, estimulaban a nuevos esfuerzos, y las dificultades que surgían al penetrar más profundamente en la materia motivaron hondas modificaciones de la técnica analítica e importantes modificaciones de las hipótesis de la teoría.

En el curso de esta evolución, la técnica del psicoanálisis se ha hecho tan determinada y tan ardua como la de cualquier otra especialidad médica. Por desconocimiento de este hecho se peca gravemente en Inglaterra y Norteamérica, sobre todo

por aquellas personas que han adquirido, por medio de la lectura, un mero conocimiento literario de psicoanálisis se creen ya capacitadas para emprender tratamientos analíticos sin someterse antes a una iniciación práctica suficiente. Los resultados de tal conducta son nefastos, tanto para la ciencia como para los pacientes, y han contribuido mucho al descrédito del psicoanálisis. La fundación de la primera policlínica psicoanalítica (por el doctor M. Eitingon, de Berlín, en 1920) ha constituido así un paso de alta importancia práctica. Esta institución se esfuerza, por un lado, en hacer accesible la terapia analítica a sectores más amplios, y por otro, se encarga de iniciar a los médicos en la práctica del análisis mediante un curso preparatorio, que integra la condición de que el candidato se someta por sí mismo a un psicoanálisis.

Entre los conceptos auxiliares que hacen posible al médico el dominio del material analítico, hemos de mencionar en primer término el de la «libido». Libido significa en el psicoanálisis, primeramente, la energía (concebida como cuantitativamente variable y mensurable) de los instintos sexuales orientados hacia el objeto (en el sentido ampliado por la teoría analítica). Del estudio subsiguiente resultó la necesidad de yuxtaponer a esta «*libido del objeto*» una «*libido narcisista o libido del yo* », y los efectos recíprocos de estas dos fuerzas han permitido explicar multitud de procesos de la vida psíquica tanto normales como patológicos. No tardó en establecer la diferenciación general entre las llamadas «neurosis de transferencia» y las afecciones narcisistas, siendo las primeras (histeria y neurosis obsesiva) los objetos propiamente dichos de la terapia psicoanalítica, mientras que las otras, las neurosis narcisistas, aunque permiten la investigación con ayuda del análisis, oponen dificultades fundamentales a una influenciación terapéutica. Es cierto que la teoría psicoanalítica de la libido no está aún acabada ni aclarada aún su relación con una teoría general de los instintos –el psicoanálisis es una ciencia muy joven, incompleta, en vías de rápida evolución-, pero sí podemos acentuar ya, desde luego, cuán erróneo es el reproche del pansexualismo que tan frecuentemente le es opuesto. Tal reproche pretende que la teoría psicoanalítica no conoce energías instintivas psíquicas distintas de las sexuales, y utiliza así, en su beneficio, prejuicios comunes, empleando el término «sexual»no en su sentido analítico, sino en un sentido vulgar.

La concepción psicoanalítica tuvo que contar entre las afecciones narcisistas también aquellas dolencias que la Psiquiatría llama «psicosis funcionales». No cabía duda de que las neurosis y las psicosis no estaban separadas por límites precisos, como tampoco la salud y la neurosis, y era inmediato aplicar a la explicación de los tan enigmáticos fenómenos psicóticos los conocimientos adquiridos en el estudio de las neurosis, igualmente impenetrables hasta entonces. Ya en mi período de aislamiento había yo conseguido hacer comprensible, por medio de la investigación psicoanalítica, un caso de paranoia, y demostrar en dicha inequívoca psicosis los mismos contenidos (complejos) que en las neurosis simples y un dinamismo análogo. E. Bleuler ha perseguido en un gran número de psicosis los indicios de aquello que califica de «mecanismos freudianos», y C. G. Jung conquistó, de una vez, gran consideración como analítico, cuando, en 1907, explicó los enigmáticos síntomas emergentes de los desenlaces de la *demencia praecox* por la historia individual de tales enfermos. El amplio estudio de la esquizofrenia, que Bleuler lleva a cabo (1911), ha mostrado, de un modo probablemente definitivo, la exactitud de los

puntos de vista psicoanalíticos para la concepción de estas psicosis.

De este modo ha sido y sigue siendo la Psiquiatría el primer sector de aplicación del psicoanálisis. Los mismos investigadores que más han laborado para profundizar el conocimiento analítico de las neurosis –K. Abraham, de Berlín, y S. Ferenczi, de Budapest, para no citar sino las más sobresalientes, han sido también los que más han contribuido a la aclaración analítica de las psicosis. La convicción de la unidad y homogeneidad de todas las perturbaciones que se nos muestran como fenómenos neuróticos y psicóticos va imponiéndose cada vez más, a pesar de la resistencia de los psiquiatras. Se empieza a comprender –en América, mejor quizá que en ningún otro lado- que sólo el estudio psicoanalítico de las neurosis puede procurar la preparación necesaria para una comprensión de la psicosis, y que el psicoanálisis está llamado a hacer posible en el porvenir una psiquiatría científica que no necesitará ya contentarse con la descripción de singulares cuadros, de estados y trayectorias incomprensibles, y con la persecución de la influencia de traumas meramente anatómicos y tóxicos sobre el aparato anímico, inaccesible a nuestro conocimiento.

V

Pero con sólo su significación para la Psiquiatría, el psicoanálisis no hubiera atraído jamás la atención del mundo intelectual ni conquistado un puesto en *The History of our times*.

Esta noción partió de la relación del psicoanálisis con la vida anímica normal, no con la patológica. Originalmente, la investigación analítica se proponía tan sólo fundamentar la génesis de algunos estados psíquicos patológicos pero en esta labor llegó a descubrir relaciones de importancia fundamental y a crear una nueva Psicología, teniendo, por tanto, que decirse que la validez de tales descubrimientos no podía limitarse al terreno de la Patología. Sabemos ya cuándo fue conseguida la demostración definitiva de la exactitud de esta conclusión. Fue cuando la técnica analítica logró la interpretación de los sueños, los cuales pertenecen a la vida psíquica de los normales y constituyen, sin embargo, productos propiamente patológicos, que pueden nacer regularmente bajo las condiciones de la salud.

Si se mantenían los atisbos psicológicos conquistados por medio del estudio de los sueños, no quedaba ya más que un paso para proclamar el psicoanálisis como doctrina de los procesos psíquicos más profundos, no accesibles directamente a la conciencia, como «psicología abisal», y poder aplicarla a casi todas las conciencias del espíritu. Tal paso consistió en la transición desde la actividad psíquica del individuo a las funciones psíquicas de comunidades humanas y pueblos; esto es, desde la psicología individual a la psicología colectiva, y había muchas sorprendentes analogías que aconsejaban darlo. Así se había averiguado que en los estratos profundos de la actividad mental inconsciente, los elementos antitéticos no se diferencian unos de otros, sino que son expresados por un mismo elemento. El filólogo K. Abel había sentado ya en 1884 la afirmación de que los idiomas más antiguos que conocemos trataban del mismo modo las antítesis. El antiguo egipcio, por ejemplo, no tenía al principio más que una palabra para «fuerte» y «débil», y sólo más tarde diferenció los dos términos antitéticos por medio de

ligeras modificaciones. Todavía en los idiomas modernos es posible hallar claros residuos de tal sentido contradictorio. Así la palabra alemana «boden» significa tanto la parte más alta como la más baja de la casa: y en latín «altus» es tanto alto como profundo. Vemos, pues, que la equiparación de lo antitético en el sueño es un rasgo arcaico general del pensamiento humano.

Consideramos otro ejemplo perteneciente a un distinto sector: es imposible sustraerse a la impresión de coincidencia que descubrimos entre los actos obsesivos de algunos enfermos y las prácticas de los creyentes del mundo entero. Algunos casos de neurosis obsesiva parecen manifestaciones de una religión privada y caricatural, de manera que podemos comparar las religiones oficiales con una neurosis obsesiva mitigada, por su generalidad. Esta comparación, altamente indignante, desde luego, para todos los creyentes, ha sido muy fructífera desde el punto de vista psicológico. Pues en cuanto a la neurosis obsesiva, el psicoanálisis ha descubierto pronto qué fuerzas pugnan entre sí hasta que sus conflictos llegan a crearse una expresión singular en el ceremonial de los actos obsesivos. Nada semejante había sido sospechado del ceremonial religioso, hasta que, con la referencia del sentimiento religioso a la relación con el padre, como su más profunda raíz, se consiguió señalar también en este sector análoga situación dinámica. Este ejemplo puede también advertir al lector que la aplicación del psicoanálisis a sectores no médicos no puede tampoco por menos de herir prejuicios muy estimados, rozar susceptibilidades de muy hondo arraigo y despertar así hostilidades que tienen una base esencialmente afectiva.

Si podemos aceptar como generalmente dada las relaciones más generales de la vida anímica inconsciente (los conflictos de los impulsos instintivos, las represiones y las satisfacciones sustitutivas), y si hay una psicología abisal que conduzca al conocimiento de tales relaciones, es de esperar que la aplicación del psicoanálisis a los más diversos sectores de la actividad intelectual humana consiga por doquiera resultados importantísimos e inalcanzables hasta ahora. En un estudio muy rico en contenido, Otto Rank y H. Sachs se han esforzado en determinar en qué medida ha cumplido tales esperanzas la labor de los psicoanalíticos hasta 1913.

La falta de espacio me impide intentar aquí un complemento de dicha ennumeración. Sólo puedo hacer resaltar el resultado más importante y exponer, con ocasión del mismo, algunos detalles.

Si prescindimos de los impulsos internos poco conocidos, podemos decir que el motor capital de la evolución cultural del hombre ha sido la necesidad real exterior, que le negaba la satisfacción cómoda de sus necesidades naturales y le abandonaba a magnos peligros. Esta negación exterior le obligó a la lucha con la realidad, lucha cuyo desenlace fue en parte una adaptación y en parte un domino de la misma, pero también la colaboración y la convivencia con sus semejantes, a lo cual se enlazó ya una renuncia a varios impulsos instintivos que no podían ser satisfechos socialmente. Con los progresos siguientes de la cultura crecieron también las exigencias de la represión. La civilización se basa, en general, en la renuncia de los instintos, y cada individuo tiene que repetir personalmente en su camino, desde la infancia a la madurez, esta evolución de la Humanidad hasta la resignación razonable. El psicoanálisis ha mostrado que son, predominantemente, si no exclusivamente, impulsos instintivos sexuales lo que sucumben a esta represión cultural. Parte de ellos integra la valiosa cualidad de poder ser desviados de sus

fines más próximos y ofrecer así su energía, como tendencias «sublimadas», a la evolución cultural. Pero otra parte pervive en lo inconsciente en calidad de impulsos optativos insatisfechos y tiende a lograr una satisfacción cualquiera, aunque sea deformada.

Hemos visto, que una parte de la actividad mental humana está dedicada al dominio del mundo exterior real. A esto añade el psicoanálisis que otra parte, singularmente estimada, de la creación psíquica se halla consagrada al cumplimiento de deseos, a la satisfacción sustitutiva de aquellos deseos reprimidos que desde los años infantiles viven insatisfechos en el alma de cada cual. A estas creaciones, cuya conexión con un inconsciente inaprensible fue siempre sospechada, pertenecen los mitos, la poesía y el arte, y la labor de los psicoanalíticos ha arrojado realmente viva luz sobre los dominios de la mitología, la literatura y la psicología del artista.

Tal ha sido principalmente la obra meritoria de Otto Rank. Se ha demostrado que los mitos y las fábulas son, como los sueños, susceptibles de interpretación; se ha seguido los intrincados caminos que conducen desde el impulso del deseo inconsciente hasta la realización en la obra de arte; se ha aprendido a comprender la acción afectiva de la obra de arte sobre el sujeto receptor; se ha explicado la afinidad interior del artista con el neurótico y sus diferencias, y se ha indicado la relación entre sus disposición, sus vivencias casuales y su obra. La valoración de las dotes artísticas de la obra de arte y la explicación de las dotes artísticas son problemas ajenos al psicoanálisis. Parece que el psicoanálisis está en situación de decir la palabra decisiva en todos los problemas relativos a la vida imaginativa del hombre.

Pero, además, el psicoanálisis nos ha descubierto, para nuestro asombro, cuán importante papel desempeña en la vida anímica del hombre el llamado complejo de Edipo; esto es, la relación afectiva del niño con sus padres. Tal asombro se mitiga cuando averiguamos que el *complejo de Edipo* es la correlación psíquica de dos hechos biológicos fundamentales de la prolongada dependencia infantil de los hombres y de la forma singular en que su vida sexual alcanza, entre los tres y los cinco años, una primera culminación, pasando luego por un período de latencia y renovándose al iniciarse la pubertad. Ulteriormente se nos reveló que un tercer trozo, altamente serio, de la actividad mental humana, aquel que ha creado las magnas instituciones de la religión, el derecho, la ética y todas las formas estatales, apunta en el fondo a facilitar al individuo el vencimiento de su complejo de Edipo y a derivar su libido, desde sus vinculaciones infantiles a las vinculaciones sociales definitivamente deseables. Las aplicaciones del psicoanálisis a la ciencia de las religiones y a la sociología (Freud, Th. Reik y O. Pfister), que han conducido a este resultado, se hallan aún en sus comienzos y son insuficientemente estimadas, pero es indudable que estudios ulteriores ratificarán la exactitud de sus conclusiones.

Como apéndice he de citar aún que la Pedagogía no podrá omitir el uso de las indicaciones que le suministra la investigación analítica de la vida infantil. Y que entre los terapeutas ha habido quienes han declarado que el psicoanálisis ofrece nuevas posibilidades para el tratamiento de graves dolencias orgánicas, ya que en muchas de estas afecciones colabora también un factor psíquico sobre el cual es posible lograr influjo (Groddeck, Jellifee).

Podemos, pues, abrigar la esperanza de que el psicoanálisis, cuya evolución y rendimiento hasta el momento actual

acabamos de exponer en breves síntesis, entrará, como un importante fermento, en la evolución cultural de los próximos decenios y ayudará a profundizar nuestra comprensión del mundo y a rechazar muchas cosas reconocidamente nocivas. Pero no debe olvidarse que por sí sola no puede procurar una imagen completa del mundo. Si se acepta la diferenciación por mí propuesta poco ha, que divide el aparato anímico en un yo vuelto hacia el exterior y dotado de conciencia y un *Ello* inconsciente dominado por sus necesidades instintivas, el psicoanálisis deberá ser considerado como una psicología del *Ello* (y de su acción sobre el *yo*). Puede, pues, procurar en todo sector científico aportaciones complementarias de las de la psicología del *yo*. Si estas aportaciones contienen con frecuencia precisamente lo más importante de un estado de hechos, ellos corresponden tan sólo a la importancia que para nuestra vida integra lo inconsciente psíquico, que tanto tiempo ha permanecido ignorado.

Herrera, J. (2007). Sigmund Freud y el psicoanálisis.
www.biografiasyvidas.com

Sigmund Freud y el psicoanálisis

Freud nació en Freiberg (actual Príbor, República Checa), el 6 de mayo de 1856 y se educó en la Universidad de Viena. Cuando apenas tenía tres años, su familia, huyendo de los disturbios antisemitas que entonces se producían en Freiberg, se trasladó a Leipzig. Poco tiempo después, la familia se instaló en Viena, donde Freud residió la mayor parte de su vida.

Aunque su ambición desde niño había sido dedicarse al ejercicio del derecho, Freud se decidió a estudiar medicina justo antes de entrar en la Universidad de Viena en 1873. Inspirado por las investigaciones científicas del poeta alemán Goethe, sintió un vehemente deseo de estudiar ciencias naturales y de resolver alguno de los retos que en aquel momento afrontaban los investigadores de su tiempo.

Ya durante el tercer curso, Freud comenzó a investigar sobre el sistema nervioso central de los invertebrados, en el laboratorio de fisiología que dirigía el médico alemán Ernst Wilhelm von Brücke. Estas investigaciones neurológicas fueron tan absorbentes que Freud descuidó sus obligaciones académicas, permaneciendo en la facultad tres años más de lo habitual antes de obtener su licenciatura en Medicina.

En 1881, después de cumplir un año de servicio militar obligatorio, finalizó su licenciatura. Sin embargo, no quiso abandonar el trabajo experimental y permaneció en la universidad como ayudante en el laboratorio de fisiología. En 1883, presionado por Brücke, abandonó de mala gana la investigación teórica para adquirir alguna experiencia práctica.

Así, Freud estuvo tres años en el Hospital General de Viena, dedicándose sucesivamente a la psiquiatría, la dermatología y los trastornos nerviosos. En 1885, tras su designación como profesor adjunto de Neuropatología en la Universidad de Viena, dejó su trabajo en el hospital. A finales del mismo año, recibiría una beca del gobierno para estudiar en París diecinueve semanas junto al neurólogo Jean Charcot, que a la sazón trabajaba en el tratamiento de ciertos transtornos mentales mediante la hipnosis, en el manicomio de Salpêtrière del que era director. Los estudios de Freud con Charcot, centrados en la histeria, encauzarían definitivamente sus intereses hacia la psicopatología, el estudio científico de los trastornos mentales.

En 1886 Freud se estableció como médico privado en Viena, especializándose en los trastornos nerviosos. Sufrió una fuerte oposición de la clase médica vienesa por su defensa del punto de vista de Charcot sobre la histeria y el uso de la hipnosis, entonces considerados como enfoques poco ortodoxos. El enfrentamiento resultante retrasó la aceptación de sus hallazgos posteriores sobre el origen de las neurosis.

Los comienzos del psicoanálisis

El primer trabajo publicado de Freud sobre psicopatología, *Sobre la afasia*, apareció en 1891; era un estudio de este trastorno neurológico en el que la capacidad para pronunciar palabras o nombrar objetos comunes se pierde como consecuencia de una enfermedad orgánica en el cerebro. Su último trabajo sobre neurología, el artículo, 'Parálisis cerebrales infantiles', fue escrito para una enciclopedia en 1897 sólo por la insistencia del editor, porque en aquel momento Freud estaba más ocupado en las explicaciones psicológicas de las enfermedades mentales que en las fisiológicas. Sus trabajos posteriores se inscriben enteramente en ese terreno, que él mismo había bautizado como psicoanálisis en 1896.

Sigmund Freud con si hija Anna

Esta nueva orientación de Freud se dio a conocer por vez primera en su trabajo *Estudios sobre la histeria* (1893), elaborado en colaboración con el médico vienés Josef Breuer, que dos años después se publicaría con mayor extensión. Se consideraban los síntomas de la histeria como manifestaciones de energía emocional no descargada, asociada con traumas psíquicos olvidados. El procedimiento terapeútico consistía en sumir al paciente en un estado hipnótico, para forzarle a recordar y revivir la experiencia traumática origen del trastorno, con lo que se descargarían por catarsis las emociones causantes de los síntomas. La publicación de esta obra marcó el comienzo de la teoría psicoanalítica, formulada sobre la base de las observaciones clínicas.

Durante el periodo de 1895 a 1900, Freud desarrolló muchos de los conceptos posteriormente incorporados tanto a la práctica como a la doctrina psicoanalítica. Poco después de la publicación de los estudios sobre la histeria, Freud abandonó el uso de la hipnosis como procedimiento catártico, para reemplazarlo por la investigación del curso espontáneo de pensamientos del paciente —llamado asociación libre—, como método idóneo para comprender los procesos mentales inconscientes que están en la raíz de los trastornos neuróticos.

En sus observaciones clínicas, Freud halló evidencias de los mecanismos mentales de la represión y la resistencia, describiendo la primera como un mecanismo inconsciente que hace inaccesible a la mente consciente el recuerdo de hechos dolorosos o traumáticos; y la segunda como la defensa inconsciente contra la accesibilidad a la consciencia de las experiencias reprimidas, para evitar la ansiedad que de ella se deriva.

Freud propuso seguir el curso de los procesos inconscientes, usando las asociaciones libres del paciente como guía para interpretar los sueños y los lapsus en el lenguaje (además de chistes, actos fallidos, etc). Mediante el análisis de los sueños llegó a sus teorías sobre la sexualidad infantil y el complejo de Edipo, que explicaría el apego del niño al progenitor del sexo contrario, junto con los sentimientos hostiles hacia el del propio sexo (considerado —en principio— un rival). Estos planteamientos, que hacían hincapié en la base biológica del comportamiento humano —particularmente el sexo y la agresividad—, fueron muy controvertidos.

En estos años, desarrolló también la teoría de la transferencia, proceso por el que las actitudes emocionales, establecidas originalmente hacia las figuras de los padres durante la infancia, son transferidas en la vida adulta a otros personajes (maestros, autoridades, jefes, el propio psicoanalista, etc). El final de este periodo viene marcado por la aparición de su obra más importante, *La interpretación de los sueños* (1900 primera edición, que posteriormente el mismo Freud ampliaría). En ella analiza (además

de algunos sueños de sus pacientes, amigos, hijos, e incluso de personajes famosos) muchos de sus propios sueños, registrados durante tres años de autoanálisis iniciados en 1897. Este trabajo expone todos los conceptos fundamentales en que se asientan la teoría y la técnica psicoanalítica.

En 1902 Freud fue nombrado profesor titular de la Universidad de Viena. Este honor no era, sin embargo, debido al reconocimiento de sus aportaciones, sino como resultado de los esfuerzos de un paciente con influencias. El mundo médico todavía contemplaba su trabajo con hostilidad, y sus siguientes escritos, *Psicopatología de la vida cotidiana* (1904) y *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), no hicieron más que aumentar este antagonismo. Como consecuencia, Freud continuó trabajando virtualmente solo, en lo que él mismo denominó "una espléndida soledad ".

Freud, el primero por la izquierda, durante el congreso sobre psicoanálisis celebrado en EEUU en 1909; a la derecha, sentado, C.G. Jung, al lado de S.Hall; de pie, S.Ferenczi y A.A.Brill.

Sin embargo, hacia 1906, Freud contaba ya con un reducido número de alumnos y seguidores destacando los psiquiatras austriacos William Stekel y Alfred Adler,el psicólogo austriaco Otto Rank, el psiquiatra estadounidense Abraham Brill, y los psiquiatras suizos Eugen Bleuler y Carl Jung, además del húngaro Sándor Ferenczi, que se unió al grupo en 1908.

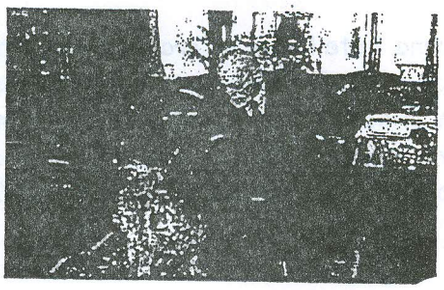
Reconocimiento internacional

El creciente reconocimiento del movimiento psicoanalítico hizo posible crear en 1910 una organización de ámbito mundial denominada Asociación Psicoanalítica Internacional. Mientras el movimiento se extendía, ganando adeptos en Europa y Estados Unidos, Freud estaba preocupado por las disensiones aparecidas entre los componentes de su círculo original, sobre todo las de Adler y Jung, cada uno de los cuales desarrolló una base teórica diferente en desacuerdo con la tesis de Freud sobre el origen sexual de las neurosis. Freud se enfrentó a estas posturas desarrollando sus conceptos básicos y sus puntos de vista en publicaciones y conferencias.

Tras el comienzo de la I Guerra Mundial, Freud abandonó casi la observación clínica y se concentró en la aplicación de sus teorías a la interpretación psicoanalítica de fenómenos sociales, como la religión, la mitología, el arte, la literatura, el orden social o la propia guerra. En 1923 se le detectó un cáncer en la mandíbula que precisó de un tratamiento constante y doloroso, por el que tuvo que someterse a varias operaciones quirúrgicas. A pesar de estos sufrimientos, continuó su actividad durante los dieciseis años siguientes, escribiendo principalmente sobre asuntos filosóficos o culturales. Cuando los nazis ocuparon Austria, en 1938, Freud se trasladó con su familia a Londres, donde falleció el 23 de septiembre de 1939.

La principal contribución de Freud fue la creación de un enfoque radicalmente nuevo en la comprensión de la personalidad humana, al demostrar la existencia y poder de lo inconsciente. Además, fundó una nueva disciplina médica y formuló procedimientos terapeúticos básicos que, más o menos modificados aún se aplican, en el tratamiento mediante psicoterapia de las neurosis (y, parcialmente, de las psicosis). Aunque nunca conoció en vida un reconocimiento unánime, y ha sido a menudo cuestionado desde entonces, Freud es indudablemente uno de los grandes pensadores del mundo contemporáneo.

Entre otros de sus trabajos habría que destacar *Tótem y Tabú* (1913), *Más allá del principio del placer* (1920), *Psicología de masas* (1920), *El yo y el ello* (1923), *El malestar en la cultura* (1930), *El porvenir de una ilusión* (1927), *Introducción al psicoanálisis* (1933), y *Moisés y el monoteísmo* (1939).



Páez, R. (1981). El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. *Perfiles educativos*. UNAM-CISE, 5-20.

El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones

Rodrigo PAEZ MONTALBAN*

Introducción.

La reflexión en el seno de la práctica docente es un elemento de vital importancia para superar el pragmatismo y la rutina que, insensiblemente, se van instalando en la labor de los agentes del proceso educativo.

A veces no se explicitan suficientemente las bases teóricas que están detrás de la acción educativa concreta, lo que suele limitar la crítica a las técnicas y procedimientos que pretenden mejorar el rendimiento académico.

El presente artículo tiene como objetivo analizar una de las posturas más extendidas para la comprensión del fenómeno educativo: la corriente conductista. Importante por sus supuestos y principios, esta corriente lo es también por los alcances que ha tenido en el terreno educativo, especialmente por sus aplicaciones en el campo de la tecnología educativa y por las implicaciones ideológicas que sus enunciados encierran.

La presentación de este análisis pretende ayudar al docente en su reflexión sobre los supuestos teóricos en los que basa su acción, muchas veces de manera no plenamente consciente. Eso es importante para la evaluación que haga de los recursos y métodos didácticos que emplea, de la relación que establece con los educandos y del examen de sus motivaciones fundamentales en el ejercicio de la docencia.

---

*Profesor e investigador del CISE.

También puede ser de utilidad para que, al profundizar en el estudio de una corriente contemporánea del aprendizaje, se pueda discernir lo que ella aporta, así como sus limitaciones y problemas, lo que contribuirá a la formación de un concepto de aprendizaje que implique los valores y metas que se han propuesto para el crecimiento grupal que constituye el proceso educativo.

El artículo abarcará una visión esquemática de los principios fundamentales de la escuela conductista, sobre todo en relación con la educación y señalará también algunos de los principales problemas que la teoría y su aplicación han suscitado en la práctica educativa.

Se iniciará citando algunos de los principales autores que han contribuido al desarrollo de esta escuela, hasta desembocar en la formación de los conceptos del análisis experimental de la conducta. Se pasará luego a la consideración de esta última, en cuanto fenómeno central y objeto de estudio de esta escuela, abordando los problemas de la molecularidad, la interpretación y la extrapolación de la conducta. En la siguiente etapa se verá la concepción de ciencia que subyace en este planteamiento, con sus características y los problemas que suscita para la psicología, considerada como ciencia social. Se pasará luego al planteamiento de dos problemas que suscita de manera especial esta visión, a saber, los relacionados con la adaptación y el control de las conductas. Por último, se verán algunas de las interrogantes que la utilización de técnicas conductistas plantea en el desarrollo del proceso educativo.

La incidencia del conductismo en psicopedagogía ha desatado fuertes polémicas, por lo cual se intentará analizar en el presente documento algunos de los rasgos más relevantes de esa corriente, en términos de sus alcances dentro de ese terreno, así como de sus limitaciones e insuficiencias.

1. *Origen de la corriente conductista*

Nacido en los inicios del siglo XX, el conductismo trata de responder a la necesidad de lograr para la psicología un *status* científico. El predominio de la concepción neopositivista de la ciencia no era compatible con el mantenimiento de las nociones mentalistas de la psicología tradicional. Se pensaba que mientras ésta siguiera centrada en el estudio de la conciencia, sus resultados no podrían rebasar el marco de las especulaciones filosóficas.

Watson (1913), considerado como el iniciador de esta corriente psicológica, reacciona en contra de la psicología de tiempo y propone como único objeto de estudio de esta "ciencia" a la conducta manifiesta,[1] descrita y controlada a la manera como se procede en otras ciencias, notablemente en la biología, ciencia que estudia la conducta de los organismos.

El surgimiento de este enfoque, además, responde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder controlar la conductas. La demanda creciente que se hace a la psicología, tanto desde el desbordante y creciente campo de la industria de principios del presente siglo, como desde los de la educación y de la salud, en el sentido de obtener recursos para la selección y capacitación del personal que se ocupa en estas actividades, da como resultado que los psicólogos se desplacen de los terrenos de la introspección hacia los del análisis y programación de las conductas.

Los autores que han seguido la orientación conductista, o que se definen como tales, aceptan de una manera más o menos ortodoxa las posturas de Watson respecto a la importancia de centrarse en el estudio de la conducta y no en los supuestos estados interiores o en las facultades de la mente. Sin embargo, algunos de ellos no aceptan su pertenencia a una "escuela", por cuanto ello implica la aceptación de ciertos principios teóricos que los alejarían de la experimentación básica y que, además, no están todavía suficientemente elaborados.[2]

No obstante, para efectos prácticos, se suele hablar de la "escuela conductista" y, dentro de ella, de los "neoconductistas"; es decir, de aquellos autores que, de una forma u otra, se han apartado de los excesos de Watson[3] y han propuesto otros enfoques al problema.

Cuando se habla de conductismo, no hay que creer, por tanto, que se trata de un cuerpo de conocimientos teóricos, sustentados de manera uniforme por los psicólogos conductistas. Para algunos de ellos, incluso, no se puede hablar de teoría, pues ese es el terreno de los que especulan sobre el conocimiento. El psicólogo es concebido como un científico y un técnico en la modificación de las conductas.

Uno de los más destacados precursores de esta corriente fue E.L. Thorndike (1905), quien descubrió la denominada "ley del efecto". Según esta ley, "todo acto que en una situación dada produce satisfacción, se asocia con esa situación,

de modo que cuando ésta se reproduce, la probabilidad de una repetición del acto es mayor que antes. A la inversa, todo acto que en una situación dada produce displacer, se desliga de la situación, de modo que cuando la situación recurre, la probabilidad de repetición del acto es menor que antes". (Citado por Marx, M. y Hillix, W., *op. cit.*, p. 137).

No es la intención del presente artículo presentar una visión completa de los principales creadores de esta corriente,[4] si no más bien señalar las relaciones e inferencias que sus supuestos tienen en los problemas educativos. Por eso seleccionamos solamente los aportes de B.F. Skinner, quien, a partir de los años cincuenta descubre el condicionamiento operante de las conductas y se ocupa de la descripción y el control de las mismas, así como de las contigencias ambientales que las modifican. La referencia que hacemos a este psicólogo se funda en la influencia que sus descubrimientos y sus escritos han tenido en todos los ámbitos que se relacionan con el estudio de las conductas, notablemente el campo educativo; aunque los limitados alcances del presente artículo, no nos permiten aludir a la totalidad de la copiosa obra escrita de este investigador.

2. *El análisis experimental de las conductas*

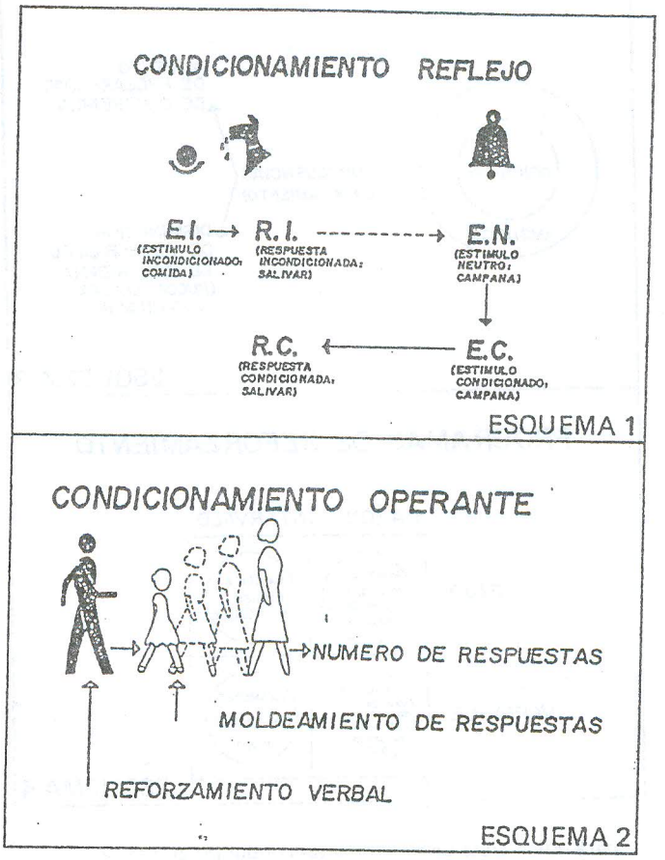
2.1 Condicionamiento clásico, condicionamiento operante.

Las investigaciones posicológicas de Skinner se dirigen más bien a establecer un análisis experimental de las conductas. Hay que establecer la diferencia entre los estudios dirigidos al condicionamiento operante, a los cuales se va a dedicar este autor, de los relativos al condicionamiento clásico o reflejo, iniciados por Pavlov. Este último parte de conductas reflejas, no aprendidas, tales como salivar, dilatar la pupila, etc. Cuando estas conductas se hacen coincidir, es decir, se aparean con estímulos neutros (tales como el sonido de la campana, en el experimento clásico de Pavlov), tanto estos estímulos neutros (campana) como el estímulo incondicionado (comida) producen la misma respuesta (salivar). Cuando se produce este tipo de condicionamiento, el organismo "aprende" una serie de respuestas, todas ellas de tipo reflejo, que serán dadas ante estímulos previamente neutros, y cuya fuerza va a depender tanto del número de apareamientos estímulo neutro-estímulo incondicionado producidos, como del menor lapso que haya entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado.[5] (Cfr. esquema 1).

El condicionamiento operante, al contrario, no va a partir de conductas reflejas (no aprendidas), sino de toda conducta que el sujeto emita. Esas conductas (prácticamente todas las conductas que están dentro del "repertorio" de cada especie animal) van a ser reforzadas,[6] con lo cual se altera su frecuencia, o su tasa, que aumenta o disminuye, incluso hasta la extinción, según actúen las contingencias del reforzamiento en ese momento. En este tipo de condicionamiento, cuyo máximo exponente es Skinner, la respuesta (conducta emitida) es afectada por los estímulos que la siguen; en el condicionamiento clásico pavloniano, la respuesta es afectada por los estímulos que la preceden, como se puede ver en el esquema 2.

Según esta escuela, los descubrimientos logrados han permitido la descripción e interpretación de un número cada vez mayor de procesos conductuales.

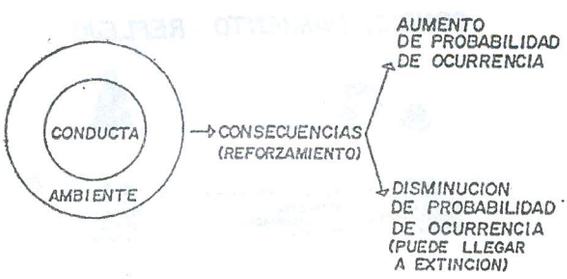
"Nuestro conocimiento creciente del control ejercido por el ambiente, dice Skinner, hace posible examinar el efecto del



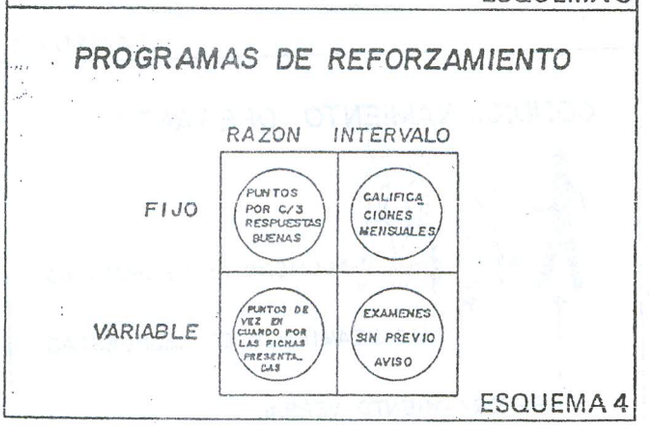
mundo de dentro de la piel y la naturaleza del auto-conocimiento. También hace posible la interpretación de una amplia gama de expresiones mentalistas".[7] Ese descubrimiento lo ha llevado al diseño de los "espacios experimentales" (algunos los llaman "cajas de Skinner") que son ambientes en donde el organismo va a operar, es decir, las conductas que emita van a producir consecuencias y, por tanto, su tasa de frecuencia va a variar, aumentando o disminuyendo, según el programa de entrenamiento a que haya sido sometido el organismo.

2.2 Contingencias de reforzamiento.

El concepto de contingencias de reforzamiento merece una explicación adicional.[8] Estas contingencias son diversos elementos, a saber: la conducta que el organismo ha emitido, la situación en la cual ha sido emitida y las consecuencias de dicha conducta. Por ejemplo, en una situación escolar, un maestro aprueba verbalmente la respuesta de un alumno a un problema matemático de difícil solución que le ha sido planteado. El alumno sigue haciendo esfuerzos para solucionar los problemas subsiguientes del programa de matemáticas. En este caso, la conducta que el sujeto emite es la respuesta al problema matemático. La situación en que dicha conducta ha sido emitida está constituída por el trabajo realizado en el aula, conforme al programa previsto, y por todos los elementos que están interviniendo en la determinación de las conductas del alumno. Las consecuencias de la conducta (en este caso la aprobación verbal que recibe el alumno), son aquello que hace que se incremente esa conducta capaz de resolver problemas. Para el psicólogo, o



ESQUEMA 3



ESQUEMA 4

para quien trate de modificar las conductas en base a programas de orientación conductista, el problema fundamental es poder controlar y precisar bien las contingencias en que va a ser reforzado el sujeto.
Esto es imprescindible en el logro de conductas complejas. Habrá que recurrir al reforzamiento de conductas previas, más simples, en un proceso de "moldeamiento" que irá delineando poco a poco las conductas que se desea establecer. Si un profesor de educación física quiere enseñar a un alumno a jugar baloncesto, por ejemplo, comenzará por reforzar verbalmente todos los movimientos parecidos a los que desea obtener del alumno, en un proceso de creciente complejidad y exigencia, hasta lograr la conducta deseada. (Cfr. esquema 3).
Con este enfoque, la labor de todo técnico en el establecimiento y control de las conductas (sea psicólogo, educador, psicoterapeuta, etc.) consiste en diseñar y llevar a cabo programas de condicionamiento, aplicando oportunamente los reforzadores. En este momento cabe señalar que, de hecho, muchas de las conductas que se realizan están siendo resultado de programas de reforzamiento establecidos, utilizando o proporcionando reforzadores primarios (los que responden a las necesidades básicas del ser humano, tales como comida, sueño, etc.), o secundarios (los que están vinculados con los primarios, tales como la aprobación, el dinero, y, en general, los reforzadores sociales), inmediatamente después de que las conductas han sido emitidas. Aplicando esos reforzadores se van estructurando programas de creciente complejidad que dan como resultado las diferentes conductas: Programas de "razón", cuando el reforzamiento se aplica después de determinado número de respuestas (número fijo o variable, según el programa), o programas de "intervalo", cuando el reforzamiento se proporciona cada cierto tiempo (fijo o variable, según el programa). Así, por ejemplo, si se otorgan a los estudiantes puntos por cada tres respuestas buenas que presenten en una serie de preguntas, se les está sometiendo a un programa de "razón fija" (la entrega de calificaciones mensuales constituye un programa de "intervalo fijo"); si se toman en cuenta las fichas presentadas por los alumnos sólo de cuando en cuando, se trataría de un programa de "razón variable". Por último, hacer exámenes sin previo aviso sería establecer un programa de "intervalo variable". (Cfr. esquema 4).
Es interesante selañar que, conforme a este enfoque, tanto el establecimiento como la modificación de las conductas, por efecto de los determinantes ambientales, es considerado como aprendizaje. Todos los procesos que intervienen en el condicionamiento, fruto a su vez de la complejidad en la combinación de las diferentes contingencias ambientales (discriminación, diferenciación, generalización, encadenamiento de programas, etc.) son diferentes procesos de aprendizaje.[9] Lo significativo de dichos aprendizajes sería considerado en términos de la mayor o menor probabilidad de ocurrencia que tuvieran las conductas esperadas.

3. *La conducta como fenómeno central*

3.1 Conducta molecular, conducta molar.

De acuerdo con este planteamiento, la conducta es el fenómeno central de la psicología. El tipo de conducta se concibe de manera molecular, es decir, en el nivel biológico de integración,[10] tal como "aparece" ante la observación de varios testigos.
En general, los creadores de esta escuela no reconocen otras propiedades a la conducta. Una notable excepción entre ellos es E.C. Tolman, quien propone una interpretación molar de la conducta, reconociendo, sobre todo, su carácter intencional. Sus proposiciones se acercan a los planteamientos de la psicología de la Gestalt, básicamente cognitivos en materia de aprendizaje. El organismo aprende "signos", aprende qué es lo que lo lleva a un fin. "El modelo de Tolman incluía tres construcciones principales. El sistema de necesidades, estrechamente relacionado con las nociones ortodoxas sobre los impulsos; el espacio de la conducta, estrechamente relacionado con el espacio vital de Lewin. . ., y la matriz de creencia-valor, que consiste en jerarquías de expectativas aprendidas respecto de los objetivos ambientales y de su papel en relación con la conducta".[11] Aceptar la invisión, o *insight*,[12] como parte del aprendizaje, no hizo que Tolman dejara de considerarse conductista; sin embargo, es uno de los pocos que van a proponer el estudio de conductas molares como parte de la psicología.[13]
Aquí observamos, por tanto, dos posiciones con respecto de la consideración de la conducta, problema que vuelve a surgir cuando se trata de definir si el conductismo va a considerar únicamente a las conductas observables, o si en este punto se va a rebasar el pensamiento "radical" de Watson. Para Skinner, por ejemplo, también se deben estudiar las conductas "encubiertas",[14] las que posiblemente en otras escuelas se llamarán conductas "mentales".
Estas conductas "encubiertas" se refieren a las conductas verbales o derivan de ellas; es decir, son las que se han establecido y modificado por la influencia reforzante de la

de modo que cuando ésta se reproduce, la probabilidad de una repetición del acto es mayor que antes. A la inversa, todo acto que en una situación dada produce displacer, se desliga de la situación, de modo que cuando la situación recurre, la probabilidad de repetición del acto es menor que antes". (Citado por Marx, M. y Hillix, W., *op. cit.*, p. 137).

No es la intención del presente artículo presentar una visión completa de los principales creadores de esta corriente,[4] si no más bien señalar las relaciones e inferencias que sus supuestos tienen en los problemas educativos. Por eso seleccionamos solamente los aportes de B.F. Skinner, quien, a partir de los años cincuenta descubre el condicionamiento operante de las conductas y se ocupa de la descripción y el control de las mismas, así como de las contigencias ambientales que las modifican. La referencia que hacemos a este psicólogo se funda en la influencia que sus descubrimientos y sus escritos han tenido en todos los ámbitos que se relacionan con el estudio de las conductas, notablemente el campo educativo; aunque los limitados alcances del presente artículo, no nos permiten aludir a la totalidad de la copiosa obra escrita de este investigador.

2. *El análisis experimental de las conductas*

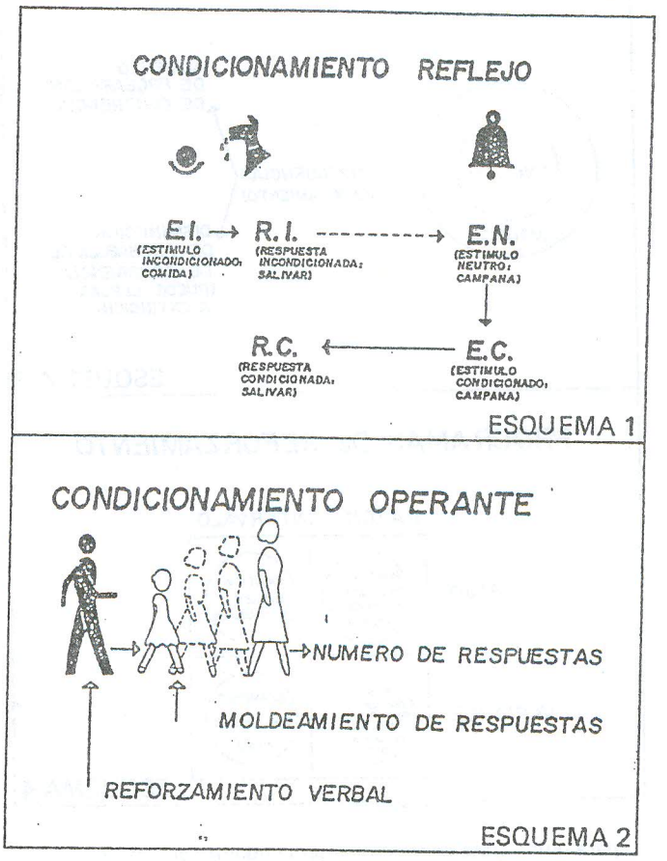
2.1 Condicionamiento clásico, condicionamiento operante.

Las investigaciones posicológicas de Skinner se dirigen más bien a establecer un análisis experimental de las conductas. Hay que establecer la diferencia entre los estudios dirigidos al condicionamiento operante, a los cuales se va a dedicar este autor, de los relativos al condicionamiento clásico o reflejo, iniciados por Pavlov. Este último parte de conductas reflejas, no aprendidas, tales como salivar, dilatar la pupila, etc. Cuando estas conductas se hacen coincidir, es decir, se aparean con estímulos neutros (tales como el sonido de la campana, en el experimento clásico de Pavlov), tanto estos estímulos neutros (campana) como el estímulo incondicionado (comida) producen la misma respuesta (salivar). Cuando se produce este tipo de condicionamiento, el organismo "aprende" una serie de respuestas, todas ellas de tipo reflejo, que serán dadas ante estímulos previamente neutros, y cuya fuerza va a depender tanto del número de apareamientos estímulo neutro-estímulo incondicionado producidos, como del menor lapso que haya entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado.[5] (Cfr. esquema 1).

El condicionamiento operante, al contrario, no va a partir de conductas reflejas (no aprendidas), sino de toda conducta que el sujeto emita. Esas conductas (prácticamente todas las conductas que están dentro del "repertorio" de cada especie animal) van a ser reforzadas,[6] con lo cual se altera su frecuencia, o su tasa, que aumenta o disminuye, incluso hasta la extinción, según actúen las contingencias del reforzamiento en ese momento. En este tipo de condicionamiento, cuyo máximo exponente es Skinner, la respuesta (conducta emitida) es afectada por los estímulos que la siguen; en el condicionamiento clásico pavloniano, la respuesta es afectada por los estímulos que la preceden, como se puede ver en el esquema 2.

Según esta escuela, los descubrimientos logrados han permitido la descripción e interpretación de un número cada vez mayor de procesos conductuales.

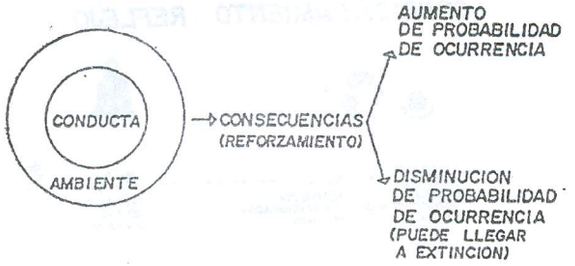
"Nuestro conocimiento creciente del control ejercido por el ambiente, dice Skinner, hace posible examinar el efecto del



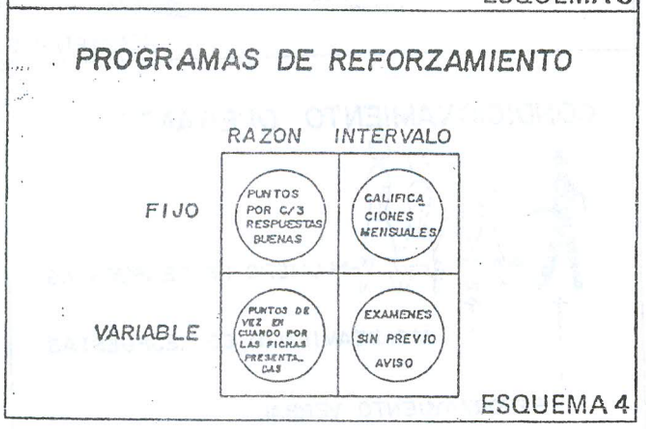
mundo de dentro de la piel y la naturaleza del auto-conocimiento. También hace posible la interpretación de una amplia gama de expresiones mentalistas".[7] Ese descubrimiento lo ha llevado al diseño de los "espacios experimentales" (algunos los llaman "cajas de Skinner") que son ambientes en donde el organismo va a operar, es decir, las conductas que emita van a producir consecuencias y, por tanto, su tasa de frecuencia va a variar, aumentando o disminuyendo, según el programa de entrenamiento a que haya sido sometido el organismo.

2.2 Contingencias de reforzamiento.

El concepto de contingencias de reforzamiento merece una explicación adicional.[8] Estas contingencias son diversos elementos, a saber: la conducta que el organismo ha emitido, la situación en la cual ha sido emitida y las consecuencias de dicha conducta. Por ejemplo, en una situación escolar, un maestro aprueba verbalmente la respuesta de un alumno a un problema matemático de difícil solución que le ha sido planteado. El alumno sigue haciendo esfuerzos para solucionar los problemas subsiguientes del programa de matemáticas. En este caso, la conducta que el sujeto emite es la respuesta al problema matemático. La situación en que dicha conducta ha sido emitida está constituída por el trabajo realizado en el aula, conforme al programa previsto, y por todos los elementos que están interviniendo en la determinación de las conductas del alumno. Las consecuencias de la conducta (en este caso la aprobación verbal que recibe el alumno), son aquello que hace que se incremente esa conducta capaz de resolver problemas. Para el psicólogo, o



ESQUEMA 3



ESQUEMA 4

para quien trate de modificar las conductas en base a programas de orientación conductista, el problema fundamental es poder controlar y precisar bien las contingencias en que va a ser reforzado el sujeto.
Esto es imprescindible en el logro de conductas complejas. Habrá que recurrir al reforzamiento de conductas previas, más simples, en un proceso de "moldeamiento" que irá delineando poco a poco las conductas que se desea establecer. Si un profesor de educación física quiere enseñar a un alumno a jugar baloncesto, por ejemplo, comenzará por reforzar verbalmente todos los movimientos parecidos a los que desea obtener del alumno, en un proceso de creciente complejidad y exigencia, hasta lograr la conducta deseada. (Cfr. esquema 3).
Con este enfoque, la labor de todo técnico en el establecimiento y control de las conductas (sea psicólogo, educador, psicoterapeuta, etc.) consiste en diseñar y llevar a cabo programas de condicionamiento, aplicando oportunamente los reforzadores. En este momento cabe señalar que, de hecho, muchas de las conductas que se realizan están siendo resultado de programas de reforzamiento establecidos, utilizando o proporcionando reforzadores primarios (los que responden a las necesidades básicas del ser humano, tales como comida, sueño, etc.), o secundarios (los que están vinculados con los primarios, tales como la aprobación, el dinero, y, en general, los reforzadores sociales), inmediatamente después de que las conductas han sido emitidas. Aplicando esos reforzadores se van estructurando programas de creciente complejidad que dan como resultado las diferentes conductas: Programas de "razón", cuando el reforzamiento se aplica después de determinado número de respuestas (número fijo o variable, según el programa), o programas de "intervalo", cuando el reforzamiento se proporciona cada cierto tiempo (fijo o variable, según el programa). Así, por ejemplo, si se otorgan a los estudiantes puntos por cada tres respuestas buenas que presenten en una serie de preguntas, se les está sometiendo a un programa de "razón fija" (la entrega de calificaciones mensuales constituye un programa de "intervalo fijo"); si se toman en cuenta las fichas presentadas por los alumnos sólo de cuando en cuando, se trataría de un programa de "razón variable". Por último, hacer exámenes sin previo aviso sería establecer un programa de "intervalo variable". (Cfr. esquema 4).
Es interesante selañar que, conforme a este enfoque, tanto el establecimiento como la modificación de las conductas, por efecto de los determinantes ambientales, es considerado como aprendizaje. Todos los procesos que intervienen en el condicionamiento, fruto a su vez de la complejidad en la combinación de las diferentes contingencias ambientales (discriminación, diferenciación, generalización, encadenamiento de programas, etc.) son diferentes procesos de aprendizaje.[9] Lo significativo de dichos aprendizajes sería considerado en términos de la mayor o menor probabilidad de ocurrencia que tuvieran las conductas esperadas.

3. *La conducta como fenómeno central*

3.1 Conducta molecular, conducta molar.

De acuerdo con este planteamiento, la conducta es el fenómeno central de la psicología. El tipo de conducta se concibe de manera molecular, es decir, en el nivel biológico de integración,[10] tal como "aparece" ante la observación de varios testigos.
En general, los creadores de esta escuela no reconocen otras propiedades a la conducta. Una notable excepción entre ellos es E.C. Tolman, quien propone una interpretación molar de la conducta, reconociendo, sobre todo, su carácter intencional. Sus proposiciones se acercan a los planteamientos de la psicología de la Gestalt, básicamente cognitivos en materia de aprendizaje. El organismo aprende "signos", aprende qué es lo que lo lleva a un fin. "El modelo de Tolman incluía tres construcciones principales. El sistema de necesidades, estrechamente relacionado con las nociones ortodoxas sobre los impulsos; el espacio de la conducta, estrechamente relacionado con el espacio vital de Lewin. . ., y la matriz de creencia-valor, que consiste en jerarquías de expectativas aprendidas respecto de los objetivos ambientales y de su papel en relación con la conducta".[11] Aceptar la invisión, o *insight*,[12] como parte del aprendizaje, no hizo que Tolman dejara de considerarse conductista; sin embargo, es uno de los pocos que van a proponer el estudio de conductas molares como parte de la psicología.[13]
Aquí observamos, por tanto, dos posiciones con respecto de la consideración de la conducta, problema que vuelve a surgir cuando se trata de definir si el conductismo va a considerar únicamente a las conductas observables, o si en este punto se va a rebasar el pensamiento "radical" de Watson. Para Skinner, por ejemplo, también se deben estudiar las conductas "encubiertas",[14] las que posiblemente en otras escuelas se llamarán conductas "mentales".
Estas conductas "encubiertas" se refieren a las conductas verbales o derivan de ellas; es decir, son las que se han establecido y modificado por la influencia reforzante de la

comunidad verbal en la que se desenvuelve el individuo.
"El comportamiento perceptivo encubierto es particularmente intrigante. Imaginar o fantasear, como maneras de 'ver' algo en ausencia de la cosa vista, posiblemente tienen relación con hacer lo que se hace cuando está presente la cosa vista".[15]
Este tipo de comportamiento, según Skinner, es el que describe condiciones privadas que se asocian con el comportamiento público, pero no son generadas necesariamente por él.
La conducta verbal y la conducta "encubierta", a pesar de su enorme complejidad, son descritas de la misma manera que el resto del comportamiento.
Al pensar, el individuo se habla a sí mismo, o realiza conductas moldeadas por reglas.[16] Por supuesto, aun en este tipo de conductas se establece su funcionalidad. Su incremento o decremento viene a ser el resultado de las contingencias de reforzamiento en que se han producido.
Esto ha generado una fuerte polémica con los estructuralistas y con los psicolingüistas, que no ha perdido vigencia,[17] y que parece confirmar las limitaciones del esquema en lo referente a la explicación de las conductas humanas.
En efecto, la complejidad de la conducta humana requiere de concepciones molares, sobre todo si se pretende lograr el nivel de explicación de la misma. El esquema mecánico del estímulo-respuesta, que corresponde más bien al esquema molecular de las conductas, analizadas únicamente en el nivel biológico de integración, se queda en el campo de la simple descripción de las contingencias en que se producen las conductas. Esta es una de las limitaciones del modelo empirista en las ciencias sociales, como se va a analizar más adelante.

3.2 El problema de la interpretación de las conductas.

Se puede decir que este enfoque soslaya el problema de la interpretación de las conductas.[18] La conducta aparece por la diferente configuración de las contingencias dentro de las cuales se emite. En ese sentido es inútil hablar de causas, y mucho más si éstas se hacen aparecer como "internas". Para un maestro, el problema no sería, por ejemplo, interpretar qué está pasando en su clase, sino más bien cómo están diseñadas las contingencias en las que se está dando el hecho educativo y que pueden producir efectos acordes, o no, con los objetivos que se establecieron al principio del curso.[19]
Este es otro de los puntos donde el análisis experimental de las conductas se muestra insuficiente, tanto para iniciar el planteamiento de hipótesis sobre el comportamiento humano,

cuanto para contribuir al esclarecimiento de la significatividad de las conductas humanas y de los aprendizajes que se desee establecer en el terreno educativo. No basta con evadir el terreno de la teoría, a la que hay que recurrir para tratar de explicar el por qué de las conductas, ni parece suficiente recurrir a las contingencias del refuerzo (los problemas motivacionales profundos que se dan en un aula así lo demuestran). La comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje va a requerir del análisis de los vínculos que se establecen entre los diversos agentes que participan en él, así como de otros elementos, lo que no podrá hacerse sin recurrir a planteamientos teóricos que interpreten las conductas dentro de ámbitos cada vez más amplios y en base a principios que logren la explicación de dichas conductas.

3.3 El problema de la extrapolación de las conductas

Algo que suele objetarse al conductismo es la manera como extrapola los hechos establecidos en el terreno (experimental) animal para aplicarlos al hombre. Muchas de sus investigaciones básicas han sido hechas con pichones, ratas, monos y otras especies menores. Las conductas animales son también objeto de esta "ciencia de la conducta". La influencia del evolucionismo darwiniano,[20] con su énfasis en la necesidad de adaptación, como base de la sobreviviencia de las especies, viene a ubicar el estudio de la psicología como referido a las manifestaciones externas (conductas) que por procesos de condicionamiento se han ido acomodando a los distintos ambientes. La conducta humana es una más en la escala de las conductas animales; una de las más complejas, ciertamente. En este punto el reduccionismo biologista es evidente.

Esta forma de hacer la extrapolación, sin embargo, no deja de crear problemas. Las conductas humanas y animales están sometidas indudablemente a similares procesos de condicionamiento reflejo u operante y se modifican por la acción de las contingencias ambientales. Sin embargo, dada la complejidad y la estructura de las conductas humanas, sobre todo las verbales y las llamadas "mentales" (o "encubiertas"), no hay extrapolación que pueda permitir una explicación cabal y que supere la descripción de los procesos básicos o se acerque a la explicación de los procesos complejos. Cabe preguntarse si la diferencia entre la conducta animal y la humana es sólo de grado o si, por el contrario, hay una diferencia cualitativa que sólo puede explicarse conforme a la hipótesis sobre las características de la conducta molar, y que lleve a entender mejor el por qué del comportamiento humano.

La extrapolación se hace también en otro sentido. Los fenómenos sociales se van a describir en el mismo sentido en que se describen las conductas individuales. "Una ley social debe ser generada por la conducta de los individuos. Siempre es un individuo quien actúa y lo hace con el mismo cuerpo y siguiendo los mismos procesos que en una situación no social. . . La conducta individual explica el fenómeno del grupo".[21] De la misma manera en que se condiciona y modifica la conducta de los organismos individuales, se condiciona y modifica la de los grupos y los conglomerados sociales.[22]

La reducción del estudio de la conducta al ámbito individual, haciendo abstracción práctica de los ámbitos sociales e institucionales, encierra graves consecuencias. Por un lado, se prescinde de los factores sociales, sin los cuales no es posible estudiar, y menos tratar de explicar la conducta humana, que es siempre una conducta situada como fruto de dichos factores. Por otro, se hace caso omiso de las importantes aportaciones de la teoría de los grupos, dentro de los cuales se analiza el establecimiento de vínculos, cuya naturaleza adquiere importancia especial dentro de las "contingencias" que determinarían la conducta, según otros enfoques aplicados al estudio de la misma.[23] Por último, en este enfoque subyace la tesis de que los problemas de la humanidad se van a solucionar únicamente con una apropiada tecnología de la conducta individual.[24]

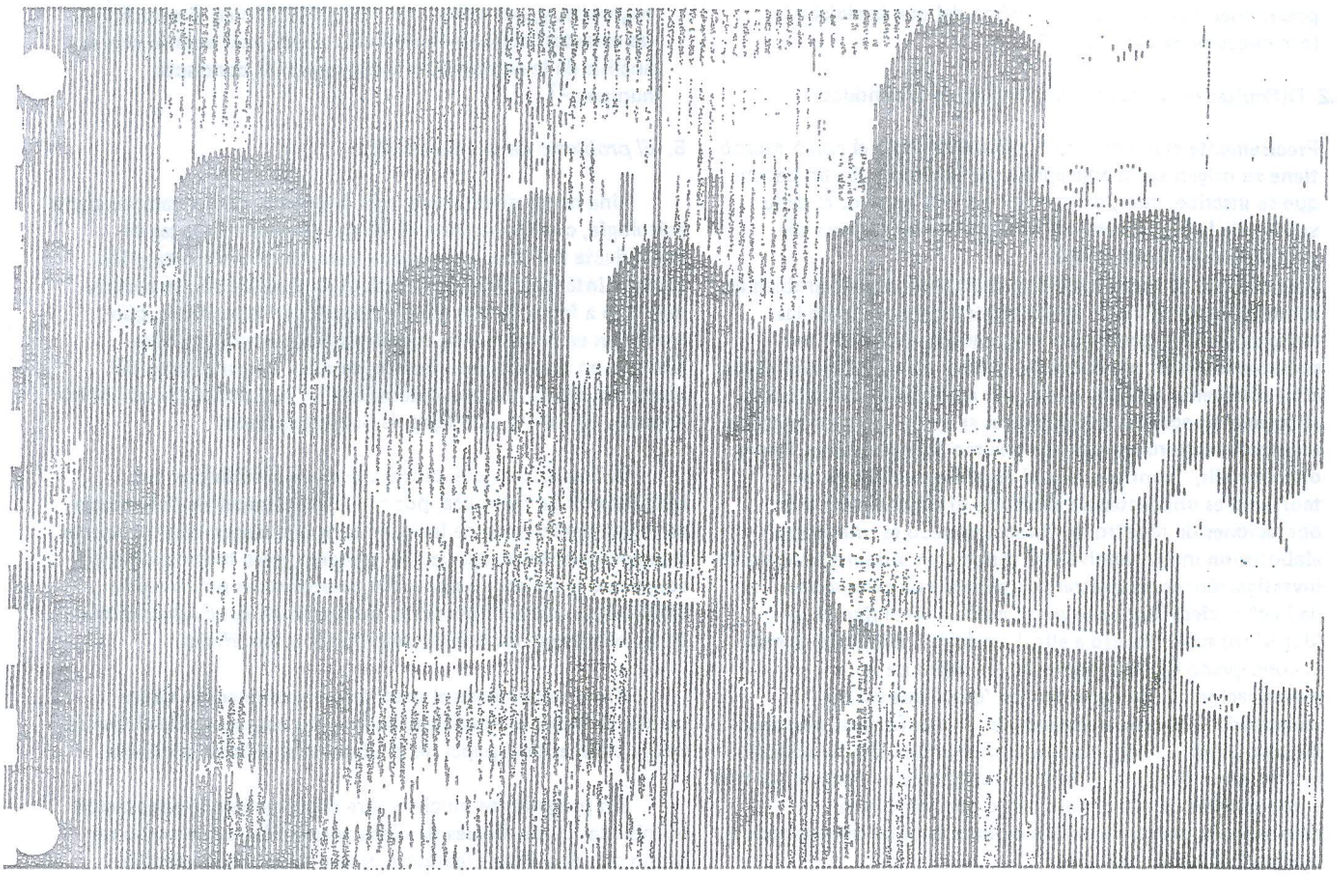
Dentro de una perspectiva social más amplia, este juicio parece pecar de ingenuidad o, por lo menos, de parcialidad, sobre todo si se considera la raíz social de los grandes problemas humanos, notablemente los educativos, por lo que las soluciones requieren de un tratamiento que rebase el ámbito individual de los mismos.[25]

4. *Concepto de ciencia en el conductismo*

4.1 El quehacer científico, según el conductismo

Convencidos de la necesidad de abandonar el campo de la filosofía, en el cual se movió la psicología por mucho tiempo, los conductistas presentan su postura como una concepción científica de la psicología. Su objeto de estudio es la conducta, tanto humana como animal, tal como se da en sus contingencias concretas, a los ojos del observador.[26]

En su empeño por superar el racionalismo esencialista de psicologías anteriores y en sus intentos por explicar la "naturaleza humana", el conductismo inicia un camino práctico, útil, hacia el control de la conducta humana. No en



vano es de origen sajón, de donde extrae su pragmatismo. La "verdad" de los principios conductistas no vendrá de postulados esencialistas, sino de su capacidad para llegar a transformar las conductas humanas.[27]

Más que una psicología, término de difícil y de variada connotación, pretende ser una "ciencia de la conducta". Conviene, pues, ver el modelo de ciencia que se propone. Con Braunstein[28] se puede decir que la "revolución" conductista en psicología comporta cinco cambios, con respecto a la psicología tradicional; a saber: cambio de objeto de estudio (de la conciencia, a la conducta); cambio de objetivo (de la explicación, a la descripción y el control); cambio de método (de la introspección, al método "científico"); cambio de ámbito de la conducta estudiada (de la conducta humana exclusivamente, a la inclusión también del estudio de la conducta animal), y por último, cambio en el *status* del psicólogo (de pensador, a técnico en conductas humanas, a "ingeniero conductual").

De estos cambios es conveniente hacer resaltar el que se refiere al método. Conforme al modelo neo-empirista, las investigaciones psicológicas conductistas emplearán el método "científico", entendiéndose por éste el basado en la selección y el control de variables (conductas) para establecer entre ellas relaciones funcionales.[29]

El modelo empirista pretende llegar directamente a los hechos. Estos son datos que basta obtener, reunir y organizar, puesto que en toda su objetividad preexisten a la investigación.

El objeto de la ciencia es el de establecer relaciones entre los datos; es decir, llegar a "leyes" que se van a expresar por medio de los conceptos inferidos, precisamente al estabecer las relaciones entre los datos. "Las relaciones entre datos, expresadas en relaciones conceptuales inferidas de las primeras, constituyen leyes, a condición de que se respeten los principios fundamentales de la confiabilidad (precisión en la observación) y de la validez (legitimidad de la inferencia del concepto a partir del dato). El proceso completo se presenta finalmente en esta forma:

Hecho-Observación-Datos-Relaciones entre datos-Indicadores-Conceptos-Relaciones entre conceptos-Teoría". (Castells, M. y de Ipola, E. *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*)

Las investigaciones realizadas en base a esta metodología han proporcionado un número impresionante de estudios que han abarcado casi todas las conductas observables.[30]

La utilización del método "científico" parece dar acceso a la cientificidad. El dato está ahí, basta captarlo. Las conductas se pueden observar, medir, y los resultados se establecen en función del incremento o decremento de la probabilidad de aparición, relativa al tratamiento que especifican los "programas de reforzamiento".

Una ciencia objetivista, que no responde a planteamientos teóricos ni postula necesariamente hipótesis, sino que maneja variables para establecer su funcionalidad, es la que utiliza el conductismo para describir la conducta humana sin recurrir a ningún tipo de explicación causal.[31]

El objeto y la perspectiva del estudio quedan enmarcados en el paradigma neo-empirista de investigación. Lo conductual es parte de lo biológico, y el estudio de lo psicológico debe de seguir el mismo proceso. Como ciencia positiva, la

psicología conductista avanzará, por la vía del método, precisamente a ese *status* científico del que la alejaba la introspección subjetivista.[32]

4.2 Dificultades que suscita la "ciencia de la conducta"

Precisamente gran parte de la discusión sobre el conductismo tiene su origen en su concepción de la ciencia. Es un debate que se inscribe, pues, dentro de uno más amplio: el de la validez de la base epistemológica en que se sustenta ese paradigma de investigación.
Este modelo de investigación presenta numerosos problemas, sobre todo cuando se le aplica dentro del terreno de las ciencias sociales, problemas que, dada la extensión del presente artículo, no podemos analizar en su totalidad. Baste citar solamente algunos como, por ejemplo, la dificultad de relacionar conceptos e indicadores si no se recurre a criterios objetivos proporcionados por una teorización previa. Como dice Castells, "contra lo que el empirismo sostiene, la teoría no es una instancia accesoria ni subordinada a las operaciones de registro de datos; tampoco es una simple elaboración interpretativa que vendría a coronar el trabajo de investigación; es, al contrario, un medio de producción de hechos científicos que no es posible divorciar de los 'datos' (ni subordinarlo a ellos) sin falsear al mismo tiempo la concepción de las etapas y de las reglas de la investigación. . . En rigor, no hay 'dato' que no sea construido y, en esta construcción, la teoría juega un papel indispensable y eminentemente productivo. Desconociendo este aspecto decisivo, el 'modelo' empiritista conduce, no sólo a una sacralización del 'dato', sino también a una deformación profunda del funcionamiento de un dispositivo teórico." (Castells, *op. cit.*)
La influencia de esta escuela en amplios ambientes donde se analiza la conducta humana proviene, además de sus logros y de su eficacia, de la sencillez que presenta su punto de partida y su método. Pero en eso estriba, precisamente, su debilidad metodológica al pretender captar directamente el dato, tal como aparece ante los ojos del investigador, sin que haya interferencia que empañe la captación de lo observado.[33]
Esta falta de construcción conceptual[34] hace que las conductas sean registradas únicamente en términos de frecuencia y de intensidad, dentro de la molecularidad del modelo estímulo-respuesta.[35] Pero se carece de la reflexión posterior, en base a hipótesis que puedan dar cuenta de la inscripción de lo observado dentro de esquemas que interpreten precisamente la calidad de esas conductas analizadas y el significado de las relaciones funcionales que se pretende establecer entre dichas "variables".
Es necesario, pues, considerar la interacción que se da entre el investigador y su objeto de estudio y, sobre todo, la ubicación del investigador dentro de una problemática más amplia,[36] donde las determinaciones, sobre todo de tipo social, implican una visión del mundo, de la ciencia y de la conducta que responde no sólo a los esquemas moleculares de la ciencia biológica, sino también a los intereses de quienes detentan el poder de "hacer ciencia".
Es preciso, entonces, superar la visión conductista, para no caer en las simplificaciones exageradas a que, generalmente, da lugar. Eso puede permitir, por un lado, tomar como punto de partida las investigaciones conductistas para elaborar hipótesis que expliquen la conducta más allá del simple criterio cuantitativo de probabilidad de ocurrencia de respuesta, y, por otro, una profundización en el estudio de las características de la conducta molar, más acorde con el análisis de la complejidad que presenta la conducta humana.[37]

5. *El problema de la adaptación*

Una de las divergencias más frecuentes en los campos de la psicología, cuando se trata de buscar las determinantes de la conducta humana, es la que representan el ambiente y los factores internos. Cuando se insiste en el ambiente, se recurre más bien a factores externos, a situaciones geográficas, que incidirían en la conducta, modificándola; cuando se hace hincapié en los factores internos, se suele buscar dentro del sujeto los elementos que determinan los cambios en la conducta humana. El debate está lejos de haberse cerrado.

En la posición conductista se toma partido por el ambiente.[38] Se reconoce, por supuesto, el papel de la herencia en el establecimiento de las conductas que tienen que ver con la sobrevivencia de la especie. Sin embargo, para todas las demás conductas se insiste en que están determinadas por factores ambientales, parte importante, junto con las conductas mismas, de las contingencias que las determinan y modifican.

Hacer recaer todo el peso de la determinación de las conductas sobre el ambiente, lleva como consecuencia el que se valore altamente el papel de la adaptación a dicho ambiente.

Sin preguntarse mucho sobre el por qué de la adaptación ni sobre las metas finales de dicha adaptación, se da como un hecho que ésta debe efectuarse, y que de hecho se efectúa.

La adaptación presenta, sin embargo, difíciles problemas educativos. Insistir en ella supone, muchas veces, un orden que existe previamente y cuya aceptación es importante para conseguir las metas educativas. La adaptación del individuo a su ambiente hace ver como normal y socialmente inevitable la adaptación del niño a su sociedad, vía adaptación a la familia; la adaptación del estudiante a la institución escolar, la del obrero a la fábrica y, en fin, la del sujeto al sistema dentro del cual vive.

Subyace toda una ideología de la adaptación en las psicologías que insisten en la sobredeterminación ambiental y el conductismo es una de ellas, sin analizar este postulado más profundamente y sin cuestionar el orden al que, pretendidamente, hay que someterse.[39] Este sutil presupuesto ideológico es, a la vez, la base del control político e institucional que subyace en múltiples sistemas educativos.

El educador deberá estar muy consciente de los riesgos inherentes a una posición que enfatiza el papel de la adaptación en lo que respecta a metas, programas, procedimientos o técnicas educativas. La concepción de la educación como algo dinámico y activo, que evoluciona al ritmo de una búsqueda activa de soluciones y respuestas a problemas propios de comunidades o grupos complejos, está lejos de poder congeniarse con la visión pasiva de la simple adaptación. Sin embargo, no bastará la buena voluntad de los agentes educativos para salvar este escollo. Como todo problema político, su solución va a rebasar el ámbito escolar y el institucional.

6. *El control de las conductas*

6.1 La legalidad conductista

Cuando se trata de hacer el análisis del conductismo, uno de los puntos cruciales es el problema del control de las conductas. El término control tiene de por sí connotaciones muy aversivas, sobre todo para las pedagogías que buscan el fomento de la libertad, de la creatividad, de actitudes críticas o que se presentan como centradas en el interés de los educandos.
Es preciso, sin embargo, cuestionarse primero sobre si ese control se da de hecho, cualquiera sea la postura que se tome al respecto. El enfoque conductista así lo supone; lo ve como inevitable, puesto que es el ambiente lo que controla a las conductas.[40] El maestro, por ejemplo, maneja las "contingencias" dentro de las cuales desea obtener ciertos logros de sus alumnos, y esto incluso en las posiciones "no-directivas", en donde el control se halla disimulado muchas veces dentro de los programas, actividades, materiales, juegos, etc., previamente diseñados para incentivar la actividad y creatividad de los alumnos.[41] A juicio de Skinner, la única forma de defenderse contra ese control ambiental, venga de donde viniere, es la de establecer contra-controles, es decir, aplicar el conocimiento de las "leyes" del comportamiento humano, lo cual hace saber a los sujetos cómo se modifican sus conductas y quién, eventualmente, los está manipulando.[42]
Naturalmente que cabe una discusión más a fondo sobre el carácter de "leyes" que tendrían las aseveraciones conductistas.[43] Los resultados de las investigaciones de esta escuela se presentan en forma de relaciones funcionales. Estas marcan, generalmente, una relación en función del aumento o decremento de la probabilidad de ocurrencia de las respuestas. En este sentido son "leyes", habida cuenta de la simplificación que se hace al seleccionar las variables que se relacionan.[44]
El trasfondo positivista de esa acepción de legalidad es fácil de adivinar.[45]

6.2 El problema pedagógico del control de los aprendizajes

Hablar de control es de por sí un problema complicado; no porque esta escuela lo proponga o lo desee, sino porque se da como resultado de las múltiples contingencias que determinan las conductas en un momento dado. La insistencia que hace esta escuela en la inevitabilidad del control la hace blanco de acusaciones en el sentido de proponerse deliberadamente la manipulación de los individuos; sin embargo, dada la arbitraria elección que se hace en esta

misma escuela de las variables que intervienen en los estudios conductuales, la simplificación de limitarse a las conductas observables y el ámbito extremadamente individualista que se utiliza,[46] no puede decirse que el control que se ejerza sea absoluto ni tampoco que se llegue al reconocimiento de todas las condicionantes de una conducta en un momento dado.

Dentro de una opción educativa que pretenda el fomento de la libertad y la creatividad de las personas, el problema del control se convierte en un problema central. No se le puede soslayar, y se tomará conciencia de su existencia y de la necesidad de ir abriendo caminos para hacerlo menos oneroso. Tanto para los controles externos, circunscritos más bien a las estructuras sociales y a las limitaciones institucionales, como para los controles internos, generados dentro de los procesos grupales y dentro de la personalidad misma de los agentes del proceso educativo, será preciso un mayor grado de conocimiento de los mismos y una mayor voluntad de diálogo que enfatice la búsqueda grupal de caminos de liberación.

7. *Tecnología educativa y conductismo*

Las consideraciones anteriores, sobre todo las relativas al control y a la adaptación de las conductas, plantean el problema de la "utilización" de las técnicas conductistas en educación,[47] considerando, desde luego, las limitaciones que este enfoque implica, ya analizadas anteriormente. Las técnicas para el aprendizaje que ha implementado esta escuela funcionan de manera eficiente, si se toma en cuenta la forma en que logran los objetivos para los que fueron diseñadas. De ahí su rápida aceptación en los más diversos medios.

En el campo de la pedagogía, el conductismo es actualmente la fuente de técnicas cada vez más sofisticadas: Los textos de enseñanza programada, en los cuales los alumnos aprenden autorreforzándose (las respuestas van incluidas en el mismo texto) al ritmo que cada uno puede seguir; la programación de materias por objetivos, en donde tanto alumnos como maestros tienen señaladas, de manera muy detallada, las conductas que se deben lograr; las máquinas de enseñanza, que pretenden hacer superflua la presencia del maestro, y en donde electrónicamente se reciben los reforzadores (respuestas correctas) para adquirir una cuantiosa información. Estos son sólo algunos ejemplos de las aplicaciones conductistas en el campo de la pedagogía. No se puede negar que estas técnicas son eficaces y precisas, en el sentido que se señaló anteriormente. Queda, sin embargo, el cuestionarse sobre su validez dentro del marco de diferentes prácticas educativas.

A veces se presentan estas técnicas como neutrales, dentro de un planteamiento ideológico excesivamente simple e ingenuo.[48] De hecho, las técnicas responden a un modelo de ciencia y, por tanto, de tecnología, acorde con los intereses que financian su investigación y su aplicación. La consideración del contexto socio-político es, por tanto, imprescindible para valorar las características y eventuales aplicaciones de la tecnología educativa.

Para quien acepte el conductismo como una verdadera "ciencia de la conducta", no habrá problema en cuanto a sus aplicaciones; pero desde la perspectiva de una "pedagogía de y para la libertad", el problema se transfiere a la validez del empleo de las técnicas conductistas, debido a las implicaciones ideológicas que contiene.[49]

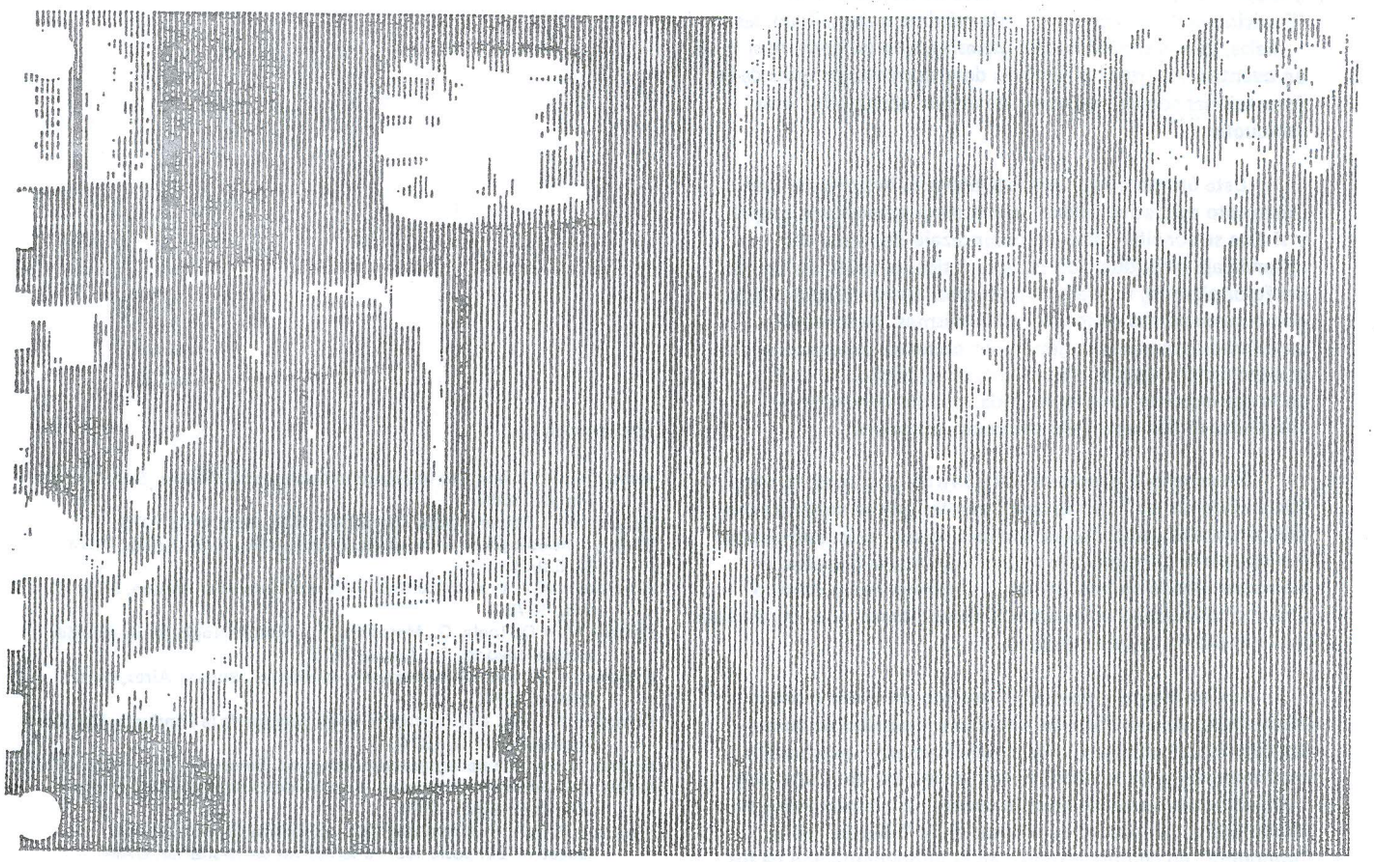
En efecto, la práctica educativa puede insertarse en diferentes proyectos educativos que la van a impulsar en diferentes direcciones. Simplificando las opciones, puede decirse que esta práctica puede caminar por la vía de la integración o por la de la liberación.[50]

Dentro de la primera opción se propicia un alto grado de control sobre todo el proceso educativo, en particular sobre la capacidad de crítica y de análisis de los educandos. La aplicación más o menos indiscriminada de "técnicas (conductistas) de modificación de conductas" es consecuencia de esta opción.[51]

Para la segunda opción, el problema es más difícil. Por supuesto que el uso de técnicas educativas no es condenable; al contrario, éstas pueden ser útiles para el logro de las metas educacionales, con la condición de saber establecer qué visión del hombre y del aprendizaje propugnan, antes de decidir su eventual aplicación.

Gran parte de la tecnología educativa que existe actualmente es de base conductista.

El uso de esas técnicas de modificación de conducta no está necesariamente en pugna con la segunda opción, sobre todo si su elección es resultado de acuerdos comunes, previo el diálogo necesario, y acordes con las metas decididas al inicio del proceso, o bien que puedan incrementar posteriormente la eficacia de los logros educativos.



Se hace cada vez más necesaria la elaboración de tecnologías que correspondan a nociones de conducta, de aprendizaje, de motivación, de evaluación, que se vayan inscribiendo en ámbitos cada vez más amplios y profundos que los que supone el solo análisis experimental de las conductas.

Tocará a los agentes del proceso educativo vigilar que se puedan salvaguardar valores tales como la creatividad, el fomento de la iniciativa y de actitudes críticas, presupuestos básicos de una educación liberadora. El papel de las técnicas consiste en coadyuvar a la obtención de lo planeado; en hacer más asequible el camino para el alcance de las metas, pero no en la decisión sobre los valores y logros finales del proceso, ni sobre la significatividad de los aprendizajes.

Reflexiones finales

Dentro del proceso educativo, algo muy importante es el "proyecto de educación", porque a éste responden las relaciones en que entran los diversos agentes que intervienen en el proceso, la elección de los contenidos, los procedimientos, métodos y recursos que se emplean. Ese proyecto, tanto por la elección de valores y objetivos en función de los cuales una comunidad educativa se traza todo un conjunto de tareas, como por el marco socio-político de la sociedad en que está inserto, es el que, en realidad, determina la elección del marco teórico y de la tecnología que va a contener.

Quien no tome la aproximación conductista como explicación "última" de los fenómenos conductuales, sino como uno de los intentos de descripción de la influencia de las contingencias ambientales en el estudio de la probabilidad de aparición o disminución de la tasa de ocurrencias de muchas conductas humanas, verá en ella un punto de vista que ha podido proporcionar elementos válidos para el desarrollo de programas de modificación de conductas y para la elaboración de técnicas que han demostrado ser eficaces en el logro de objetivos educacionales concretos.[52]

Esta corriente no logra, y tampoco lo pretende, un análisis más profundo de lo que constituye la conducta humana, de su complejidad y su carácter cualitativamente diferente de las conductas animales. Esa complejidad, con la que el educador se encuentra diariamente, al tratar de lograr aprendizajes significativos, que trasciendan el logro de los objetivos educacionales elaborados generalmente a un nivel de información e instrucción y de simple adquisición de conocimientos, frente a la cual (complejidad) el educador pretende cambios de actitudes y del proceso mismo de aprender, va a requerir de modelos de conducta que tengan en cuenta al hombre como ser social, y como ser que actúa en función de múltiples influencias ambientales. Esto es cierto, pero también está "motivado" por factores no siempre "presentes" y "observables" a los ojos de quien "registra" las tasas de la frecuencia con que ocurren.[53]

Esta corriente tampoco va a lograr una comprensión cabal de los procesos históricosociales en los que se "inscriben" las conductas humanas. La extrapolación de los resultados de experimentos hechos en los laboratorios, donde se controlan muchas variables de las conductas animales, al hombre, cuya conducta está controlada por innumerables "contingencias",

y luego la extrapolación que se hace de las conductas "individuales" a las conductas de máxima complejidad, las sociales, es una simplificación excesiva, que no permite el tener en cuenta y analizar los factores determinantes propios de las formaciones sociales en donde se están "emitiendo" esas conductas.[54]

Este último punto es especialmente importante si el "proyecto educativo" tiene en cuenta al aprendizaje grupal, y si éste se concibe como un aprendizaje diferente del aprendizaje individual con características propias, en las que profesor-alumno, teoría-práctica, aprendizaje-terapia, sujeto que conoce-objeto conocido, y las mismas nociones de enseñanza-aprendizaje dejen de ser opuestos dicotomizados y se conviertan en polos dialécticos, relacionados en espiral, en la consecución de síntesis cada vez más complejas y completas en los logros del proyecto educativo.

En cuanto al problema del control, el asunto no sería tanto el de ver las "intenciones" con las que se pudieran usar tales controles. Independientemente de que exista un control tan completo del ambiente sobre la conducta humana, el verdadero fondo de la cuestión es considerar el trasfondo político subyacente en el manejo de conductas y en las técnicas que con ese fin se implementen.

Posiblemente la discusión versaría no tanto sobre los mecanismos de control, sino sobre la pretensión de querer cambiar las conductas y, más ambiciosamente, resolver los problemas de la humanidad (o los problemas de la educación) reglando casos particulares de control. Evidentemente, es bueno que se conozcan los avances de la "ciencia" de la "conducta" en cuanto a logros en la implementación de los diferentes programas de reforzamiento. Pero los cambios en la sociedad, y en educación por tanto, no se llevarán al cabo cambiando solamente o de manera principal a los individuos.

Una última consideración con respecto al tema de aprendizaje: conforme a esta corriente, prácticamente todo es considerado aprendizaje, ya que se le identifica para efectos prácticos con la modificación de las conductas. Puede decirse que considera más bien el producto de procesos de aprendizaje. Para entender y explicar estos procesos será preciso insistir, además, en los aspectos relacionales, en los vínculos que se van a establecer necesariamente entre todos los agentes participantes, en la acción grupal que los acompaña, y en la vinculación con el objeto de conocimiento, al que se produce y se transforma en todo el acto educativo.

Por tanto, los diferentes acercamientos a la educación, tanto a nivel de las escuelas psicológicas como de las diferentes teorías del aprendizaje, deben mirarse y considerarse en relación con un proyecto educativo válido, en los términos de comprensión amplia de los procesos que lo acompañan y de las determinantes conductuales y sociales que le dan existencia. El proyecto dará la razón justa del proceso, sobre todo si se superan las líneas de la simple adaptación y se adoptan explícitamente las de la liberación, las de la selección de los lineamientos metodológicos y técnicos que pongan en la educación los elementos propios para los cambios que las transformaciones en las relaciones de producción y en las estructuras socioeconómicas de la sociedad vayan haciendo posibles.

BIBLIOGRAFIA

Achard, P. et al. Discurso biológico y orden social. México, Edit. Nueva Imagen, 1980.

Bachelard, G. Epistemología. Barcelona, Edit. Anagrama, 1973.

Bleger, J. Psicología de la conducta. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1974, 3a. Edición.

Braunstein, N.A. et al. Psicología: ideología y ciencia. México, Siglo XXI Eds., 1975.

Castells, M. y De Ipola, G., Metodología y espitemología de las ciencias sociales. Madrid, Ed. Ayuso, 1975.

Chomsky, N. Crítica al conductismo de Skinner. Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976.

Chomsky, N. et al. La explicación en las ciencias de la conducta. Madrid, Alianza Editorial, 1974.

Girardi, G. Por una pedagogía revolucionaria. Barcelona, Edit. Laia, 1977.

Keller, F.S. Aprendizaje. Buenos Aires, Paidós. (Biblioteca del Hombre Contemporáneo), 1976.

Kuri, A. y Follari, R. Elementos para una crítica de la tecnología educativa. Simposio sobre alternativas universitarias, UAM, Azcapotzalco, Mayo de 1980.

Marx, M. y Hillix, W. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1978.

Moreno, A. Skinner, una psicología para la dependencia. Caracas. Cuadernos de Educación, No. 55. Laboratorio Educativo.

Nudler, O. et al. Problemas epistemológicos de la psicología. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI, 1975.

Pichón-Riviere, G. Teoría del vínculo. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1979.

Sánchez Azcona, J. Introducción a la sociología de Max Weber. México, Edit. Porrúa, 1980.

Snyders, G. Pedagogía progresista. Madrid, Edit. Marova-Fax, 1972.

Skinner, B.F. Ciencia y conducta humana. Barcelona, Edit. Fontanella, 1970. Sobre el conductismo. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975. Tecnología de la enseñanza. Barcelona, Edit. Fontanella, 1970. Más allá de la libertad y la dignidad. Barcelona, Edit. Fontanella, 1972.

Ulrich, W. Control de la conducta humana. México, Edit. Trillas, 1972.

NOTAS:

1. Watson no descarta la conciencia, sino la posibilidad que ésta tiene de ser el objeto de estudio de la psicología. Había sido influído por las opiniones de Angell (1910) en el sentido de que elegir la conducta "no significaría la desaparición de los fenómenos que llamamos 'conscientes' sino que el interés de la psicología se desplazara hacia otros fenómenos para los cuales resulta más útil un término como 'conducta'". Marx, M. y Hillix, W. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós, 1978, p. 155.
2. Para Spence, se trata de una "superación" de la etapa de las escuelas. "En lugar de tratar de formular un sistema completo de psicología, estos teóricos se han preocupado más bien por la elaboración de hipótesis relativamente específicas, referidas a ámbitos de datos bastante limitados como, p. ej. teorías acerca de los fenómenos de aprendizaje simple, teorías motivacionales, teorías acerca del desarrollo de la personalidad, etc. . . . En consecuencia, encontramos que en lugar de reunirse en torno del símbolo del 'conductismo', las lealtades tienden a vincularse con rótulos tales como asociacionismo, condicionamiento, teoría del refuerzo, hipótesis de la frustración, etc. . . . En otras palabras, parece como si estos psicólogos hubieran superado la etapa de las escuelas". Spence, K.W., en Nudler, P. et al., Problemas epistemológicos de la psicología. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975, p. 16.
3. Algunos conductistas tendrían problemas al aceptar totalmente la descripción que hace Watson de la psicología, en cuanto que esta ciencia "tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos, y el valor científico de sus datos no depende de que se presten a una interpretación fácil en términos de conciencia. En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, no es más que una parte del esquema total de investigación del conductista. . . Parece haber llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesita ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales". Citado por Marx, M. y Hillix, W. op. cit., p. 158.
4. Después de Watson, se puede hacer mención de algunos principios neoconductistas. Lashley (1940), que fue más bien un psicofisiólogo que estudió los aspectos neurofisiológicos que están en la base de la relación estímulo-respuesta (son famosos sus estudios sobre la equipotencialidad y la acción masiva, resultado de extirpaciones cerebrales en ratas); Hull (1943), quien se preocupó más bien de las variables intermedias que estarían entre el estímulo y la respuesta (algo así como las variables de la "caja negra", de las teorías organísmicas y de la comunicación) y elaboró una teoría muy formalizada de la conducta interconectando hipótesis para deducir luego consecuencias (hipótesis del gradiente-meta, por ejemplo); Guthrie (1935), quien partiendo del principio de contigüidad estableció sus principios sobre el "aprendizaje por un ensayo", haciendo depender a aquél de un único apareamiento de estímulo-respuesta; y otros autores contemporáneos.
5. A mayor número de veces que se presenten simultáneamente el sonido de la campana (estímulo neutro) y la presencia de la comida (estímulo incondicionado), habrá más secreción de saliva (respuesta incondicionada, que luego será condicionada cuando se produzca con la sola presentación del sonido). La fuerza de esa respuesta (salivar) también será mayor si el lapso que existe entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado se reduce lo más posible.
6. Conforme al enfoque del condicionamiento operante se van a objetar los términos "agradable" y "desagradable" de la "ley del efecto", debido a sus connotaciones subjetivas, infiriendo más bien lo reforzante de una situación o un estímulo, del aumento o disminución de la tasa de respuestas que el organismo emita.
7. Skinner, B.F. Sobre el conductismo. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 25.
8. "La conducta es moldeada y mantenida por sus consecuencias. Una vez que se reconoce este hecho, podemos formular la interacción entre el organismo y el ambiente, de una manera más comprensiva. Hay dos resultados importantes. Uno concierne al análisis básico. La conducta que opera sobre el ambiente para producir consecuencias (conducta 'operante') puede ser estudiada arreglando los ambientes con los cuales son contingentes las consecuencias específicas. Las contingencias bajo investigación han llegado a ser rápidamente más complejas y una por una se están imponiendo sobre las funciones explicativas previamente asignadas a las personalidades, estados mentales, sentimientos, rasgos de carácter, propósitos e intenciones. El segundo resultado es práctico: el ambiente puede ser manipulado. . . Los cambios en el ambiente de un individuo tienen efectos rápidos y dramáticos". Skinner, B.F. Más allá de la libertad y la dignidad. Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 12.
9. Para un mayor conocimiento del aprendizaje dentro de este marco y de los procesos que se explican aquí de manera tan resumida, se puede consultar el libro de Keller, F. Aprendizaje. Buenos Aires, Edit. Paidós, (Biblioteca del Hombre Contemporáneo), 1976.
10. Se entiende por nivel de integración de la conducta el mayor grado de complejidad, perfeccionamiento y diferenciación en la organización funcional coincidente con la presentación de nuevas cualidades inexistentes en los niveles anteriores. En cada nivel se dan leyes específicas para tratar de explicar las conductas. Sobre el nivel físico-químico y el nivel biológico estaría el nivel humano de integración. En este sentido, la conducta molecular analiza las reacciones puramente fisiológicas, mientras que la conducta molar estudia la estructura psicológica de las mismas. Bleger propone como características de la conducta molar la de tener motivación, unidad funcional (finalidad de la conducta), vínculo (relación interpersonal real o virtual con un objeto), unidad significativa (sentido relativo a la personalidad total y a la situación de la cual emerge) y estructura o pauta específica de relación. Bleger, J., Psicología de la conducta. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977, pp. 79 y ss.
11. Marx, M. y Hillix, W., op. cit., p. 304.
12. Insight o invisión 1. Comprensión súbita de un problema previamente insoluble. 2. Reorganización súbita del campo perceptual (Gestalt) Marx, M. y Hillix, W., op. cit., p. 414.
13. Tolman va a reconocer en Watson dos concepciones de conducta diferentes. "Por una parte, definió (Watson) la conducta en términos de sus detalles físicos y fisiológicos subyacentes. . . Llamaremos a ésta la definición molecular de la conducta. Y por otra parte, llegó a reconocer. . . que la conducta, como tal, es más que y diferente a la suma de sus partes fisiológicas. La conducta, como tal, es un fenómeno 'emergente' con propiedades descriptivas y definitorias exclusivas. Y llamaremos a esta última la definición molar de la

conducta". Ibidem, p. 179.

14. "El comportamiento encubierto se observa fácilmente y no carece de importancia, y el descuidarlo, simplemente porque no era 'objetivo', fue el error del conductismo metodológico, de ciertas versiones del positivismo lógico y del estructuralismo. . . No explica el comportamiento manifiesto: simplemente, es más comportamiento lo que se debe explicar". Skinner, B.F. Sobre el conductismo. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 100.
15. Skinner, B.F., Ibidem, p. 34.
16. "La vida mental y el mundo en que se vive esa vida son invenciones. Han sido inventados con base en la analogía del comportamiento externo que ocurre bajo las contingencias externas. Pensar es comportarse: el error consiste en colocar al comportamiento en la mente". Ibidem, p. 100.
17. Cfr Nudler, O., et al., Problemas epistemológicos de la psicología, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 111-201.
Es conveniente citar a Chomsky al respecto: "La magnitud del fracaso de este intento por dar cuenta de la conducta verbal sirve como una suerte de medida de la importancia de los factores omitidos y como una indicación de lo poco que en realidad se sabe acerca de este fenómeno notablemente complejo" (p. 116).
18. "Si leemos sus obras veremos que para él interpretar implica no ir más allá de lo que los hechos mismos ofrecen de observable y experimentable. El límite de la interpretación está en establecer relaciones funcionales entre variables (esto es, enunciar qué variables están en función la una de la otra). El enunciado de estas relaciones funcionales es lo que constituye una ley científica. . . Interpretar, por lo tanto, no significa una comprensión conceptual total del fenómeno, expresada en forma de procesos causales". Moreno, A. "Skinner, una psicología para la dependencia", en: Cuadernos de Educación, No. 55, Laboratorio Educativo, Caracas, p. 79.
19. "El maestro prepara las contingencias bajo las cuales el estudiante adquiere el comportamiento que le será útil bajo otras contingencias más tarde". Skinner, B.F., op. cit., p. 169.
20. Skinner hace un parangón entre su ciencia de la conducta y los aportes científicos de Darwin. "A Darwin le correspondió descubrir la acción selectiva de la especie, como a nosotros nos corresponde suplementar el desarrollismo de la ciencia del comportamiento con un análisis de la acción selectiva del ambiente". Op. cit., p. 69.
21. Skinner, B.F., Ciencia y conducta humana. Barcelona, Edit. Fontanella, 1974, p. 323.
22. "La práctica de este método le ha llevado al estudio del fenómeno conductual tal como se presenta en un individuo. Para el estudio de los procesos básicos es suficiente observarlos tal como se presentan cuando se dan en su mayor pureza. Y esto sucede igual en cada individuo. Por ello, no hace falta trabajar con grupos y hacer estadística. La utilización de la estadística supone, ya de partida, la aceptación de un error". Moreno, A., op. cit., p. 43.
23. Cfr. Por ejemplo, Pichón-Riviere, Teoría del vínculo, Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1979.
24. "Lo que necesitamos es una tecnología de la conducta. Podríamos resolver nuestros problemas bastante más rápido si pudiéramos ajustar el crecimiento de la población mundial de manera tan precisa como ajustamos el recorrido de una cápsula espacial, o desarrollar la agricultura y la industria con algo de la confianza con la que aceleramos las partículas de alta energía, o avanzar hacia un mundo de paz con algo del rápido progreso con el que la física se ha acercado al cero absoluto". Skinner, B.F., Más allá de la libertad y la dignidad, Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 5.
25. "El absurdo se hace mayor cuando consideramos el mundo social real en el que las 'probabilidades de respuesta' determinables son tan mínimas que no tienen virtualmente ningún valor predictivo". Chomsky, N., Crítica al conductismo de Skinner, Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976, p. 52.
26. "Pero observamos simplemente que una persona responde a un ambiente concreto ('la evidencia de los sentidos') debido al hecho de estar expuesta a las contingencias que han formado parte de ese ámbito."
Skinner, B.F., Sobre el conductismo, Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 23.
27. Moreno advierte sobre los problemas que origina la elección del punto de partida de la ciencia en el conductismo. "Nos atrevemos a afirmar que éste es uno de los problemas principales del trabajo de Skinner. La definición del objeto de estudio, en su caso la conducta, no es una definición a la que se llega por el estudio de la realidad, sino una definición de la que se parte en vista al trabajo experimental". Moreno, A., op. cit., p. 89.
28. Braunstein, N. et al., Psicología: ideología y ciencia, México, Edit. Siglo XXI, 1975, p. 37.
29. "Cuando todavía no se comprendía plenamente el concepto de relación funcional, las explicaciones de los fenómenos se buscaban en sus estructuras". Skinner, B.F., op. cit., p. 68.
30. Cfr. Ulrich, Control de la conducta humana, México, Edit. Trillas, 1974. También los volúmenes del Journal of Applied Behavioral Analysis (JABA).
31. "Otra cosa es el control. Su precio exige evitar el mentalismo ('psicologismo'), rechazando la búsqueda de las causas". Skinner, B.F., op. cit., p. 21.
32. Skinner resume su concepción de ciencia de una manera inequívoca al decir que "los hechos y leyes de la ciencia son descripciones del mundo, es decir, de las contingencias del refuerzo vigentes".
Nève especifica algunas de las características del modelo de ciencia que Skinner utiliza en sus investigaciones y sus consecuencias reduccionistas. "El conductismo de Skinner anuncia, apoyándose en la biología y en la física, la aparición de una 'nueva psicología'. El argumento biológico permite reducir lo social a lo animal, hacer abstracción de la historia y de las relaciones sociales, a la vez que el argumento físico fundamenta su realidad como sistema 'caja negra' cuyo modelo es la cibernética". Nève, P. Aprendizaje y tecnología del comportamiento: B.F. Skinner, en: Achard, P. et al., Discurso biológico y orden social, México, Edit. Nueva Imagen, 1980, pp. 218-219.
33. Bachelard previene contra el peligro de dejarse deslumbrar por lo inmediato en la construcción de la ciencia. "Basta que hablemos de un objeto para que nos creamos objetivos. Pero en nuestra primera elección, el objeto nos elige más a nosotros que nosotros a él. . . De hecho, la objetividad científica sólo es posible si antes se ha roto con el objeto inmediato, si se ha rehusado la seducción de la primera elección, si se han detenido y contradicho los pensamientos que nacen de la primera observación". Bachelard, G. Epistemología, Barcelona, Edit. Anagrama, 1973, p. 147.
34. Para Skinner "un concepto es simplemente un rasgo de un conjunto de contingencias que existe en el mundo y se le descubre simplemente en el sentido de que las contingencias someten a control el comportamiento". Skinner, B.F., op. cit., p. 92.
35. Chomsky indica el problema epistemológico que implica la pretensión de reducir el análisis a las variables que elige el conductismo. "La tarea del análisis científico no es, como piensa Skinner, demostrar que las condiciones a las que él limita su atención determinan completamente la conducta humana, sino descubrir si realmente lo hacen (o si son de algún modo significativas), lo cual es algo muy distinto". Chomsky, N. op. cit., p. 15.
36. "En el fondo de su pretendida ingenuidad, parece hallarse el presupuesto de que la realidad 'en sí' es asequible al investigador. No tiene en cuenta que la realidad es modificada por el mismo hecho de acercarse a ella para investigarla, de modo tal que la realidad que descubrimos no es una entidad pura, la realidad original, sino la transformación por el mismo proceso y los instrumentos de análisis". Moreno, A., op. cit., p. 74.
37. Moreno dice, refiriéndose a las investigaciones de Skinner, que "Sus aportes han de ser mantenidos dentro de los límites que su misma naturaleza de investigaciones experimentales les fijan; sin negarles el derecho a generalizaciones y extrapolaciones, siempre serán hipótesis de trabajo pendientes de confirmación adecuada, y nada más"

Moreno, A., op. cit., p. 108.
"Yo creo que un análisis científico del comportamiento debe suponer que el comportamiento de una persona está controlado por sus historias genética y ambiental, y no por la persona como agente iniciador y creativo". Skinner, B.F., op. cit., p. 173.

39. Es el peligro que señala Braunstein y que lo atribuye al reduccionismo biologista en psicología. "Así como los animales deben adaptarse al medio natural en que viven, los hombres deben aceptar su medio social con idéntica 'naturalidad' y en consecuencia adaptarse. El conductista se arroga, sobre la base de este supuesto, el papel de ingeniero, elimina lo que 'estorba' y apuntala y acrecienta lo que aumenta el nivel de la eficiencia. La reducción biologista ofrece pues, al conductista, una doble utilidad: por el lado de la instrumentación de los resultados de la fisiología puede elaborar técnicas y por el de la homologación de los medios puede racionalizar su discurso dejando entre paréntesis a la estructura social". Braunstein, N., et al., op. cit., p. 266.

40. Para Skinner, por ejemplo, "el control no es una etapa pasajera. No podemos escoger un modo de vida en el cual no haya control. Solamente podemos cambiar las condiciones de control". Skinner, B.F., Sobre el conductismo, Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 173. Y este proceso se empieza a generar desde las primeras etapas de vida. "El control de los demás, aprendido muy tempranamente, llega finalmente a utilizarse en el auto-control, y eventualmente, una tecnología completa del comportamiento conduce a un autocontrol hábil". Skinner, B.F., op. cit., p. 172.

41. Con la visión pragmatista de Skinner, el problema no es ético, ni es asunto de intenciones buenas o malas. Supuesta la inevitabilidad del control, lo importante es producir la cultura que ofrezca beneficios al "ayudado". "Ambas cosas (ayuda y control) no son contrapuestas. Se puede ayudar a una persona arreglando un ambiente que ejerza control, y si no me equivoco, no se puede ayudar a una persona si no se hace esto. . . La palabra 'ayuda' indica los intereses de la persona ayudada, y la palabra 'control' los intereses del que controla, pero antes de que decidamos que lo primero es bueno y lo segundo malo, debemos preguntarnos si el que controla es afectado por su propio bien o por el bien de los otros. Debemos preguntarnos por qué la gente ayuda a los demás y al hacerlo ejerce control. La cultura del terapeuta debe llevarle a actuar de manera que sus conductas sean buenas para la persona a quien ayuda; y el problema de quienes se interesan en la terapéutica consiste en producir esa cultura, no en encontrar terapeutas humanos". Skinner, B.F., op. cit., p. 170.

42. El contra-control va a iniciarse descubriendo el carácter "inconsciente" (no observable) de los controles, lo que permite llegar a la auto-observación. "Las relaciones de control existentes entre el comportamiento y las variables genéticas y ambientales son inconscientes por cuanto no se observan y fue Freud quien destacó que no es necesario que se observen (es decir, que sean conscientes) para que sean efectivas. Se requiere un ambiente verbal especial para imponer conciencia al comportamiento de modo que se induzca a la persona a responder a su propio cuerpo mientras se está comportando. El hecho de que parezca que la conciencia tiene efecto causal es el efecto del ambiente especial que induce a la auto-observación". Skinner, B.F., op. cit., p. 143.
Pero, en el fondo, ese contra-control se convierte de nuevo en otra forma de control. "Cuando nos parece que dejamos el control a la persona misma estamos simplemente cambiando un modo de control por otro". Skinner, B.F. Más allá de la libertad y la dignidad, Barcelona, Edit. Fontanella, 1973, p. 51.

43. Chomsky advierte sobre la problemática que genera la legalidad propuesta por la escuela conductista en el momento actual de la ciencia de la conducta: "Si acepta las definiciones amplias, caracterizando a cualquier acontecimiento físico que actúa sobre el organismo como un estímulo y a cualquier parte de la conducta del organismo como una respuesta, debe concluir que no se ha demostrado que la conducta es legal. En el estado actual de nuestro conocimiento, debemos atribuir una influencia preponderante sobre la conducta real a factores mal definidos de atención, tendencia, volición y capricho". Chomsky, N., Reseña de la conducta verbal de B.F., Skinner, en: Nudler, O. et al. Problemas epistemológicos de la psicología, Buenos Aires, Edit. Siglo XXI, 1975, p. 120. Y más adelante añade, refiriéndose a lo significativo de las conductas estudiadas por Skinner: "Se llama estímulo (desencadenante, discriminador o reforzador) y respuesta, respectivamente, a una parte del medio y a una parte de la conducta, sólo si están relacionadas legalmente, esto es, si las ' leyes dinámicas ' que las relacionan muestran curvas uniformes y reproducibles. Es evidente que no se ha mostrado que los estímulos y las respuestas, así definidos, figuren muy ampliamente en la conducta humana ordinaria". Chomsky, N. op. cit., p. 121.

44. Para Moreno, la proposición central de Skinner es importante, pero modesta. "Resumiendo el trabajo científico de nuestro autor, podemos reducirlo a una proposición (llámese ley si se quiere) central: Si se varían las consecuencias de una conducta, varía la frecuencia de esa conducta". Moreno, A., op. cit., p. 107.

45. "Los defensores del positivismo postulan su uso en el ámbito social: consideraban que para que los estudios que se hicieran sobre las relaciones sociales pudieran tenerse como científicos, debería aplicarse el método de las ciencias naturales. Para ellos sólo se podía formar un conocimiento objetivo cuando éste se refiriera a los objetos del mundo exterior. Querer conocer, decían, el sentido del actuar de las personas no es posible; si se quiere hacer algún estudio sobre ello, éste no podrá tener validez científica. Para realizar un trabajo científico de los fenómenos sociales se deberá partir de la objetividad derivada de las relaciones intersubjetivas, esto es, se debe tomar en cuenta sólo la conducta externa de las personas, que es el único índice que nos puede guiar en los fenómenos sociales. Si se quiere llegar a formular leyes dentro del campo social, éstas, claro está, serán leyes naturales y para su formación se partirá primero de la observación de la conducta externa de las personas y, segundo, se llevará a cabo un control estadístico de las mismas". Sánchez Azcona, J. Introducción a la sociología de Max Weber, México, Edit. Porrúa, 1981, p. 34.

46. Es conveniente notar, con Moreno, que según las suposiciones conductistas, tanto los problemas educativos como las soluciones sugeridas tienen características netamente individualistas. "Pero la mejor forma de solucionar este tremendo problema es fortalecer al controlado. En el individuo está la solución". Moreno, A., op. cit., p. 49.

47. Se trata de analizar brevemente el uso de técnicas para el logro de aprendizajes concretos, incluidos en diferentes programas o proyectos educativos. Existe actualmente una reflexión para considerar, dentro de una visión más amplia, a la tecnología educativa como escuela teórico-práctica, con el fin de poner al descubierto el planteamiento que subyace en diversos programas de base conductista. "No se trata de los medios técnicos (un televisor, proyector, etc.) tampoco de las técnicas en cuanto tales. Estas últimas son a veces parcialmente rescatables. Nos referimos a la escuela teórico-práctica adscrita a la tecnología educativa, a un ' logos ' determinado sobre la educación con su propia discursividad y fundamentaciones. Se trata de descubrir la ideología implícita bajo la exposición científica, sus silencios sobre lo social, su epistemología no declarada".
Kuri, A. y Follari, R., Elementos para una crítica de la tecnología educativa, México, U.A.M.-Azcapotzalco, Simposio sobre Alternativas Universitarias, Mayo de 1980, Material Mimeografiado, p. 1.

48. Braunstein resume sus apreciaciones sobre la aplicación del conductismo en el siguiente texto, en donde marca sus puntos de vista más bien cautelosos.
"En primer lugar, conductismo y neoconductismo se nos ofrecen como una ideología de recambio (Deleule), más aceptable por su apariencia de cientificidad que la apelación a la conciencia, en una época dominantemente tecnocrática. En segundo lugar, debemos señalar la trascendencia que tales corrientes tienen en la psicología académica contemporánea. No hay

prácticamente centro de altos estudios en que esta corriente no cuente con fervorosos defensores. Más aún, es dable esperar que su difusión e influencia aumenten todavía en el futuro inmediato. En tercer lugar, producen técnicas eficientes. Las mismas se hayan marcadas por el contexto en que se aplican; en este caso particular, el de una formación social capitalista. Esto plantea la delicada cuestión del uso de técnicas de inspiración conductista en procesos históricos de transición al socialismo, uso determinado por necesidades conyunturales específicas de tipo político que deben ser evaluadas en ese nivel". Braunstein, N., op. cit., p. 269.

49. "La crítica se hace, pues, a la ideología que pretende reducir la educación a la tecnología y a los métodos y procedimientos que le son propios; no se trata de una cruzada arcaica en contra de los medios técnicos en sí. Es un análisis de la corriente educacional que ha dado en llamarse tecnología educativa". Kuri, A. y Follari, R., op. cit., p. 2.

50. Giulio Girardi ofrece una magnífica descripción de las características de estas dos opciones en educación. Cfr. Girardi, G., Por una pedagogía revolucionaria, Barcelona, Edit. Laia, 1977, pp. 37-131.
"La educación integradora es aquella que tiene como fin real, consciente o inconsciente, integrar el individuo a la sociedad, haciendo de él un 'buen ciudadano', es decir, un 'hombre de orden', mediante la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental en la reproducción de la sociedad. . . La educación liberadora es precisamente el movimiento de creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo. . . el objetivo es finalmente el de la revolución: la instauración del 'reino de la libertad', de esa sociedad en la que el libre desarrollo de cada uno será la condición del libre desarrollo de todos", p. 37 y ss.

51. Esta opción excluye, generalmente, a los destinatarios de los programas en la toma de decisiones previa a la acción, con las implicaciones respectivas.
"El control de la población en su conjunto es cuestión que hay que dejar en manos de especialistas, policía, sacerdotes, propietarios, maestros, terapeutas. . . con sus reforzadores igualmente especializados y sus contingencias codificadas". Skinner, B.F., Más allá de la libertad y la dignidad, Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 194. Eso responde a la convicción de ese autor en el sentido de que "a fin de cuentas, cualquier contra-control efectivo conducente a la 'liberación del individuo' solamente puede lograrse por medio de un diseño explícito, y éste debe basarse en un análisis científico del comportamiento humano" Skinner, B.F., Sobre el conductismo, Barcelona, Edit. Fontanella, p. 182.

52. La opinión de Melvin Marx y de William Hillix en este sentido es optimista, aun en medio de las limitaciones que encuentra a la metodología conductista posterior a Watson.
"Las críticas al conductismo han sido y continúan siendo vehementes. Han barrido la mayoría de los excesos del conductismo, y lo han cambiado de manera notable. El conductismo metafísico, muchos de los postulados secundarios de Watson, y todas las perspectivas mecanicistas que pudieran haberse asociado con la formulación E-R demasiado rígida del reflejo, desaparecieron en medio de la tormenta de protestas. . .; la piedra fundamental, la metodología conductista, ha resistido obstinadamente, y en la actualidad debe considerársele como una contribución sólida y evidentemente duradera. Sin embargo, una piedra no es un edificio, y una restricción metodológica no es un sistema; de modo que, así como no hay estructuralismo, tampoco hay en la actualidad un sistema completo que se denomine conductismo". Marx, M. y Hillix, W., op. cit., pp. 189-190.
Moreno destaca la ambigüedad de los resultados obtenidos con el análisis experimental de las conductas.
"El método skinneriano es quizás lo más sofisticado que en investigación conductual se haya procedido, pero acaso en su misma sofisticación esté su debilidad". Moreno, A., op. cit., p. 86. Pero reconoce que gran parte de la investigación conductual deberá construirse sobre el trabajo básico de Skinner.
"En el caso de la conducta, ciertamente se han dicho muchas cosas interesantes a lo largo de estos cien años de psicología, pero hasta Skinner no se había estudiado a fondo lo elemental, lo primero en la construcción. Y hacer esto es muy importante. Después de Skinner, la psicología, aun aquella que parta de presupuestos y trabaje con métodos totalmente distintos, construirá en buena parte sobre él. En este sentido, Skinner tiene vigencia y permanencia. De pocos científicos conductuales se puede decir lo mismo". Op. cit., p. 110.

53. Es lo que indica Chomsky, cuando se refiere al libro de Skinner: Más allá de la libertad y la dignidad, cuyo título es ya de por sí sugestivo. "Quizá, tal como a veces sugiere la literatura clásica de la libertad y de la dignidad, existe una inclinación humana intrínseca hacia la investigación creadora y el trabajo productivo para que los seres humanos no sean insensibles mecanismos formados por la historia de los refuerzos y conductas predecibles, sin necesidades intrínsecas aparte de la necesidad de satisfacción fisiológica. En consecuencia, los seres, los seres humanos, no son sujetos preparados para la manipulación y buscaremos un modelo social de acuerdo con ello. Pero no podemos, en este momento, acudir a la ciencia para dilucidar estas cuestiones. Afirmar otra cosa sería un puro fraude. Por el momento, un científico honesto deberá admitir sin discusión que no tenemos casi ningún conocimiento, a nivel de investigación científica, respecto a la dignidad y la libertad humanas". Chomsky, N. Crítica al conductismo de Skinner, Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976, pp. 50-51.
Este mismo autor hace una importante distinción cuando subraya que en la obra de Skinner "sus especulaciones sobre la conducta humana deben ser claramente diferenciadas de sus investigaciones experimentales sobre la conducta condicionada". Op. cit., p. 9.

54. El "proyecto educativo" de Makarenko, por ejemplo, en el que Snyders ve un esfuerzo serio de síntesis entre la "educación tradicional" y las proposiciones de la "nueva educación". Una característica importante de ese proyecto, la alegría, es citada como ejemplo en el logro de importantes objetivos sociales. "O también partir de una alegría individual y próxima, pasar a una perspectiva todavía individual, pero más alejada, para llegar a una alegría de toda la colectividad, en un plazo ya bastante lejano: la que se espera, por ejemplo, del aniversario de la creación de la escuela o del día que marcará la apertura de nuevas instalaciones. Llegar finalmente a proponerse el porvenir de la misma institución, e incluso el porvenir del país 'como una meta perfectamente justa y seria'. Encontrar su satisfacción en una aspiración común hacia un mañana lleno de esfuerzos colectivos y de éxitos colectivos". Snyders, G., Pedagogía progresista, Madrid, Marova-Fax, p. 142.

Moya, S.J. y García, V.L. (1993). La psicología humanista. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 265-291.

7. LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

JOSÉ MOYA SANTOYO y LUIS GARCÍA VEGA

I. INTRODUCCIÓN

La psicología humanista es un movimiento surgido en Norteamérica en la década de los sesenta, orientado a promover una psicología más interesada por los problemas humanos, «una ciencia del hombre y para el hombre» (Smith, 1969). La psicología humanista intenta convertirse en un nuevo paradigma que contrarreste la visión pesimista del hombre propia del psicoanálisis y la visión mecanicista del conductismo.

El humanismo apareció en EE UU, al tiempo que en Europa predominaba la filosofía fenòmenológica y la existencial, al final de la segunda guerra mundial, aunque no se constituyó formalmente sino en la década de los sesenta.

Para Fourcade (1982) se trata de «un acercamiento al hombre y a la experiencia humana en su globalidad. Un movimiento científico y filosófico que comprende la Psicología en sus dimensiones dinámica y social, basada en una visión holística del hombre, redescubriendo formas tradicionales occidentales y orientales de conocimiento. Un conjunto de técnicas de cambio individual y social, un conjunto de valores que conciernen las relaciones del individuo y de la sociedad con una moral implícita o explícita... Un movimiento contracultural, que se ha extendido bajo la forma de lo que se ha venido en llamar Movimiento del Potencial Humano».

El nuevo modelo nació con la intención de constituirse en la tercera vía *(third force)* o alternativa a las dos grandes escuelas que dominaban en ese momento el panorama de la psicología de EE UU: el psicoanálisis y el conductismo, y llegar con el tiempo a convertirse en la psicología del futuro. Maslow (1962) la considera una *Weltanschaung* global, una nueva filosofía de la vida, una nueva concepción del hombre, el inicio de otros cien años de trabajo, siempre que podamos, naturalmente, evitar antes un holocausto. La tercera fuerza, dice Maslow, es, en gran parte, una reacción a la falta de adecuación de las psicologías freudianas y del comportamiento para tratar la naturaleza superior del hombre. La psicología académica clásica carece de un orden sistemático en el que puedan incluirse elementos superiores de la personalidad, como el altruismo y la dignidad o la búsqueda de la verdad y la belleza. Es natural que no se hagan preguntas sobre los valores humanos últimos cuando se está trabajando en un laboratorio donde se experimenta con animales. Los miembros de esta nueva fuerza sienten que el conductismo es un acercamiento artificial, y relativamente estéril para la comprensión del hombre. La exigencia metodológica de estudiar sólo las conductas externas, ha conducido al conductismo a deshumanizar al hombre y a reducirlo a «una gran rata blanca o un

pequeño computador» (Bugental, 1967, p. VII). Desde luego, la imagen que se obtiene del hombre a través de sus estudios es, en el mejor de los casos, incompleta, y en el peor de los casos, inadecuada; porque el conductismo no analiza lo que es único en el hombre: sus más altas cualidades y capacidades que lo hacen distinto del resto de los animales. Intentar sacar conclusiones sobre el hombre de los experimentos realizados con animales, aunque estos experimentos estén llevados a cabo con suma precisión científica, es totalmente inútil.

Respecto al psicoanálisis, el mismo Maslow critica que los grandes problemas del hombre se traten desde una perspectiva clínica, es decir, analizándolos desde el punto de vista reductivo y pesimista. Por ejemplo, la generosidad se interpreta como una reacción contraria a la avaricia, la ira o la tendencia al asesinato. Es como si no pudiéramos fiarnos de ninguna de las buenas cualidades que valoramos en nosotros mismos. Por otra parte, el psicoanálisis freudiano sólo estudia los individuos con perturbaciones mentales, neuróticos y psicóticos. Maslow se pregunta cómo puede el psicoanálisis conocer nada de las cualidades y características positivas del hombre. El psicoanálisis no ha prestado atención a cualidades como la alegría, la satisfacción, la felicidad, éxtasis, ternura, generosidad, porque sólo ha enfocado la parte oscura, la parte enferma del hombre. Por tanto, el estudio de un especimen inmaturo, enfermo, raquítico, sólo puede conducir a una psicología inmadura, enferma y raquítica (Maslow, 1954).

La nueva psicología no quiere suplantar a la psicología científica, intenta solamente ser una brisa de aire fresco, un nuevo marco o actitud para el estudio del hombre. Sus protagonistas afirman que solamente quieren introducir un nuevo replanteamiento y un complemento de las formas existentes de psicología. Así, para Bugental (1967) la psicología humanista tiene como meta última la preparación y descripción de lo que significa vivir como ser humano. Para Pinillos las ciencias humanas ponen números a las cosas, hacen uso de un lenguaje matemático cuando les es posible, aplican la estadística, emplean el lenguaje observacional de hechos públicos, y buscan las mismas garantías metodológicas que el resto de las ciencias positivas y todo esto está muy bien, porque la vocación de la psicología es integrarste dentro de las ciencias positivas; pero no es el dato, el experimento, ni los sistemas de abstracciones lo que puede cultivar la dimensión del hombre que preocupa al humanista, sino las ideas que rezuman cordialidad y espíritu, las ideas que hablan a lo humano del hombre y reducen con brillo análogo al de unos ojos amigos, las que hacen vibrar la cuerda íntima de la persona, las que significan y, además, expresan sus más acuciantes y recónditos problemas (Pinillos, 1951).

A. *Nacimiento de la psicología humanista*

Aunque con anterioridad a 1962 ya se habían publicado escritos defendiendo un estudio comprensivo del hombre y se habían hecho muchos manifiestos a favor de la humanización de la psicología (Maslow, 1956; Barret, 1958; Cohen, 1958; May, 1958; Murphy, 1958; Rogers, 1951; Tillich, 1944; Pinillos, 1951), sin embargo, no

se suele considerar una escuela o movimiento hasta que no se constituye formalmente o se institucionaliza a través de los canales propios de la sociedad científica (Moya Santoyo, 1985; Campfield, 1973; Albrech, 1960). A este respecto podemos considerar 1961 como el año en que comienza su andadura institucional la psicología humanista, porque es en este año cuando se constituye formalmente la *American Association for Humanistic Psychology* (AAHP), aunque la primera reunión de la Asociación se tuvo en 1962 y este mismo año sale el primer número de la revista que habría de ser el órgano oficial de publicación de la Asociación: la *Journal of Humanist Psychology*. Esta revista fue editada por Abraham Maslow y Anthony Sutich (Villegas, 1986).

El Comité organizador de la Asociación estaba compuesto por los siguientes miembros: Abraham Maslow, Anthony Sutich, Joe Adams, Dorothy Lee y Clark Moustakas.

James Bugental, el primer presidente de la Asociación Americana para la Psicología Humanista, redactó en 1962 el primer Manifiesto del movimiento humanista, titulado *Humanistic Psychology: A New Breaktrough*, presentado a la Asociación Psicológica en el Orange County (California), apareciendo publicado el año siguiente en la revista *American Psychologist*.

Dos años más tarde se creará la Old Saybrook Conference, encargada de examinar las bases filosóficas sobre las que se asiente la Asociación Americana de Psicología Humanista y reorientar los temas y las metas de la Asociación.

En 1970, la American Association for Humanistic Psychology entró como miembro de la American Psychological Association en la división 32. Posteriormente dejaría el apelativo «American» para constituirse en Asociación Internacional.

II. ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

Para algunos historiadores de la psicología, las raíces filosóficas del movimiento humanista se encuentran en la filosofía fenomenológico-existencial (Bühler y Allen, 1972; Misiak y Sexton, 1973; Fourcade, 1982). Aunque es cierto que los psicólogos humanistas americanos no se inspiraron directamente en los autores más representativos de esta escuela, y así lo reconocen algunos de ellos (Maslow, 1962), sin embargo, el movimiento fenomenológico-existencial forma, sin duda alguna, los cimientos sobre los que se levanta el edificio humanista. La psicología en Norteamérica carece de un pasado filosófico como afirma Caparrós (1980), pero en muchos momentos de su desarrollo ha recogido el pensamiento europeo, modificándolo y adaptándolo a la mentalidad americana, de modo que obtiene un cierto tinte de originalidad. En este sentido podríamos afirmar con Villegas (1981) que el hecho de que existan algunos elementos comunes entre la psicología humanista y el existencialismo no es más que una convergencia producto del Zeitgeist de una época (entendiendo que la fenomenología y el existencialismo europeo también son «espíritu de la época» en que se produce el movimiento humanista). En este sentido

pronuncia Matson (1981) cuando afirma que sin los precedentes y antecedentes opeos es dudoso que ninguna de las versiones americanas de la psicología hunista se hubieran desarrollado. Sin duda, también el movimiento migratorio eueo contribuyó a la difusión de esta filosofía (Misiak y Sexton, 1973). Otros sustos son:

a. La concepción que J. J. Rousseau (1712-1778) tenía del hombre: el hombre bueno por naturaleza, pero su contacto con la tradición, la autoridad, la cultura en malo al hombre primitivo. Si el hombre quiere liberarse, debe volver a lo mitivo, a lo original, desarrollando espontáneamente sus sentimientos.

b. El personalismo cristiano. La filosofía cristiana hunde sus raíces en la concción del hombre transcendido por encima de su propia naturaleza a través de Redención. E. Mounier, J. Lacroix, P. Ricoeur y otros filósofos franceses deiden la dignidad de la persona, los valores, el ineludible compromiso personal cada hombre, el respeto a la individualidad, libertad y dignidad humana y la a de que cada hombre tiene una vocación particular: Al hombre «lo hiciste poco nos que un dios, lo coronaste de gloria y dignidad, le diste el mando sobre las as de tus manos, todo lo sometiste bajo sus pies» (Sal, 8, 5-7). La conciencia de lignidad del hombre es una constante en las antropologías que se desarrollan a tir de la segunda guerra mundial por autores como H. Plessner, A. Portmann, Gehlen, E. Rothacker, Landmann, Cassirer, Lévi-Strauss, o Pannenberg, entre os.

c. Raíces psicológicas. Para A. Adler (1870-1937), todo hombre posee un innate impulso de «abajo hacia arriba», un «afán de perfección», que debe realizar poniéndose una meta u «objetivo final», lo que conlleva un «estilo» o modo tonal de vivir, que sólo tiene sentido si conduce al desarrollo del «sentimiento comunidad»; en aquellas ocasiones en que su orientación está marcada por el n de dominio y superioridad» da lugar al «carácter neurótico» (Adler, 1912).

Maslow reconoce la influencia de Adler a quien fue a visitar muchas veces a su y con quien mantuvo innumerables conversaciones (Goble, 1970).

E. Fromm concibe al hombre como un ser capaz de superar la naturaleza animal tualizarse a sí mismo como persona, al ejercer su libertad, esto lo logra conjudo la «individuación» (el hecho de ser él mismo, diferente a los demás) con la peración con los otros, mediante el amor y el trabajo compartido y creativo. mor auténtico es una entrega desinteresada al otro, dentro de una auténtica ción humana, no mercantil. Las personas, por otra parte, se deben valorar no lo que tienen, sino por cómo se han desarrollado como personas.

Víctor E. Frankl, por su condición de judío, estuvo durante tres años en los pos de concentración nazis de Dachau y Auschwitz. Fue profesor de neurología iquiatría en la Universidad de Viena. Para Frankl, el hombre es un ser capaz xperimentar, decidir y comprometerse porque, a pesar de las fuerzas que le ionan, «tiene la capacidad de *saber* que es una víctima, y de este modo puede ir en su destino». El hombre se hace a sí mismo, puede proyectar su existencia

y hacer planes. Su centro de interés es la persona existente, el ser tal como es y se desarrolla.

Matson (1981) encuentra la matriz cultural del movimiento humanista en la dialéctica específica realismo e idealismo. La mentalidad americana acentuaba más la acción del hombre sobre el medio, que la del medio sobre el hombre. La escuela funcionalista personificaba la convicción del hombre como actor y sus procesos mentales como agentes instrumentales que le ayudan a enfrentarse con el mundo. Esta alternativa, que demostró el carácter social, activo y volitivo de la conducta humana, se enraizó posteriormente en las psicologías sociales de Charles H. Cooley y Georges H. Mead. En el campo de la psicología individual, William McDougall sostuvo un conductismo «intencional». Para McDougall (1923) existían dos alternativas a la ciencia, la mecánica y la intencional (Villegas, 1986).

William James dedicaba en su *Principles of Psychology* (1890) un papel preponderante al *self*. Para James la importancia y significación personales son primordiales, así como la libre voluntad, la capacidad de compromiso y decisión. También G. Stanley Hall y los funcionalistas americanos ponen de relieve la importancia de la mente como adaptación y transformación del medio, donde juegan un papel importante los sentimientos y los afectos.

Maslow reconoce la influencia de las dos direcciones predominantes en la psicología de principios de siglo: el conductismo y el psicoanálisis. «El gran momento en que regresé a la psicología fue cuando leí la obra de Watson [...] Pero siendo estudiante en Wisconsin, tropecé con Freud y Adler. El primer trabajo que hice fue sobre psicoanálisis [...] No soy contrario al conductismo, excepto como filosofía» (Frick, 1971). Y en el prólogo a la primera edición de *Motivation and Personality* (1954) afirma que Max Wertheimer y Kurt Koffka le enseñaron gestalt. Kurt Goldstein con su libro *The Organism* (1939) ejerció una influencia decisiva. Aprendió psicoanálisis con David Levy y Abraham Kardiner y más tarde con Erich Fromm y Karen Horney. Estudió antropología con Ruth Benedict y también con Margaret Mead, Gregory Bateson y Ralph Linton. El concepto de voluntad positiva de Otto Rank influyó poderosamente en Rogers, aunque su posición personal se halla dentro de la tradición americana encabezada por John Dewey, no en vano asistió durante su estancia en el Teachers College de Columbia a los cursos dirigidos por H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, para quien la perfección no era un objetivo final, sino un proceso perpetuo de crecimiento.

III. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

La Asociación para la Psicología Humanista publicó un escrito en el que proponía algunos puntos fundamentales sobre los que hubo suficiente consenso:

a. Aunque los científicos de la conducta tienden a acumular conocimientos, su principal objetivo debe ser de servicio. Los psicólogos deben ayudar a las per-

sonas a comprenderse a sí mismas y a desarrollar sus potencialidades plenamente. Su meta debe ampliar y enriquecer las vidas de los hombres. Una adecuada comprensión del ser humano no se puede basar exclusivamente o en gran parte en investigaciones llevadas a cabo con animales.

b. Los psicólogos deben estudiar a los seres humanos como un todo, en lugar de dividir en categorías su funcionamiento (percepción, memoria, aprendizaje, personalidad, etcétera). Los tópicos elegidos para ser estudiados deben estar llenos de sentido en términos de la existencia humana, y no deben elegirse en base a la posibilidad de ser estudiados en el laboratorio y a su cuantificación posterior. En psicología experimental muchos de los elementos que no son susceptibles de recibir tratamiento experimental suelen ser ignorados.

c. Los psicólogos deben estudiar los problemas humanos significativos, como la responsabilidad personal, creatividad, espontaneidad y valores. Se debe prestar una atención prioritaria a las experiencias subjetivas internas, a conductas parciales y externas. Esto no quiere decir que deba descartarse el estudio de las conductas abiertas, pero éstas no deben ser el único objeto de investigación.

d. Los psicólogos deben centrar su estudio en la conciencia subjetiva (tal como se ve a sí misma), ya que la interpretación es fundamental para toda actividad humana.

e. Los psicólogos deben esforzarse por comprender al individuo, lo excepcional y lo impredecible, igual que lo común y lo general. Por el contrario los psicólogos psicoanalíticos, neoconductistas y cognitivos se interesan sobre todo en descubrir las leyes generales de operación de la conducta. Los psicólogos deben estudiar cada individuo en vez de estudiar la media estadística de un grupo. El estudio estadístico ignora lo atípico, la excepción, la persona que se desvía de la media.

f. Los métodos específicos que adopten los científicos de la conducta deben considerarse secundarios a los problemas que se quieren estudiar. Por consiguiente los psicólogos humanistas utilizan diversos métodos de investigación: métodos objetivos, estudios de casos individuales, técnicas de introspección informal, e incluso análisis de obras literarias.

IV. MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS HUMANISTAS

El movimiento humanista rechaza la exclusividad del método galileo-newtoniano que considera el universo como una máquina, y sirve de modelo para la psicología conductista. El marco de referencia ha cambiado tanto para la física como para el resto de las ciencias. El ideal surgido con el positivismo lógico que pretendía una objetividad total no se puede sostener. Los físicos reconocen que lo que pretendemos conocer objetivamente no es, en último análisis, sino un conocimiento subjetivo, dependiente del observador. Todo conocimiento, por tanto, es un «conocimiento personal».

Es importante poner de manifiesto que los humanistas no rechazan el estudio

objetivo del hombre, sino que intentan una expansión de la ciencia a otros campos rechazados por los planteamientos científicos del conductismo radical, porque, en definitiva, como afirma Maslow (1966), los métodos científicos son... en última instancia, lo que nos permite estar seguros de que lo que hacemos está dentro de la verdad. Para él las técnicas de estudio «in vitro» son útiles y lícitas, pero menos significativas que las realizadas «in situ», por ello es necesario replantear el estudio de los temas básicos de la psicología para tener una visión holística. El cuerpo no es una colección de órganos independientes, sino integrados. Por otra parte, el organismo no es el paciente de las causas, en quien los estímulos producen respuestas, sino un agente activo, inmerso en una compleja relación mutua con la causa (Maslow, 1970).

Los psicólogos humanistas, aunque prefieren el método idiográfico en sus investigaciones, sin embargo, consideran útil todo tipo de investigaciones objetivas, porque aportan un sustrato para conocer mejor al individuo. La posición idiográfica extrema defiende que la persona, por ser algo único, sólo puede ser estudiada individualmente. Esta posición se interesa por las características y rasgos únicos y distintivos de los individuos, por tanto, las técnicas que debe usar son: la autobiografía, estudio de documentos personales, la entrevista, etc., siendo esenciales para la comprensión del individuo la empatía y la intuición.

Rogers defiende una ciencia de la conducta humana mediante la cual se pueda conocer, predecir, influir y controlar la conducta humana, pero al mismo tiempo defiende la elección subjetiva y el mundo de valores que transciende la ciencia de la conducta. Rogers utilizó preferentemente la técnica Q de Stephenson (1953), en sus investigaciones del *self*. Esta técnica aporta un índice de la medida de las frases relativas al *self*, tanto el real como el ideal.

V. REPRESENTANTES

A. *Gordon W. Allport (1897-1967)*

1. Biografía

Gordon Willard Allport, uno de los cuatro hijos del doctor John Edwards y de Nellie Edith, nació en Montezuma, Indiana, el 11 de noviembre de 1897. Él describe su vida hogareña enmarcada dentro de la piedad protestante y un trabajo arduo. Su madre, ex maestra de escuela, estimulaba a los niños en la investigación filosófica, destacando la importancia de la religión. Su padre dirigió por muchos años una clínica instalada en su casa, y a sus niños les asignaba responsabilidades como ayudantes.

Después de graduarse en la escuela secundaria de Cleveland, Ohio, donde se habían mudado sus padres, Allport ingresó en Harvard con su hermano Floyd, quien también fue psicólogo. Prestar sus servicios en la primera guerra mundial le

hizo interrumpir por un tiempo sus estudios. Después de recibir el grado de bachiller en 1919, ingresó como profesor en el Robert College en Estambul (Turquía); después regresó a Harvard, donde se doctoró en psicología a la edad de 24 años. Amplió estudios en Alemania e Inglaterra, y a su regreso a EE UU estuvo un año en el Darmouth College, pasando como profesor al Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard. De 1926 a 1927 fue ayudante de Ética Social en esta Universidad, Adjunto en el Darmouth College de 1927 a 1930, y profesor a partir de 1930 en la Universidad de Harvard, en el departamento de Relaciones Sociales En 1958, la Universidad de Boston le concedió el grado de doctor en Humanidades. Allport murió el 9 de octubre de 1967.

Durante su vida, Allport recibió virtualmente todos los honores profesionales que se conceden a los psicólogos: fue presidente de la APA en 1939, presidente de la Eastern Psychological Association en 1943; miembro de la Comisión Nacional de la UNESCO; presidente de la Prospect Union Association; director del National Opinion Research Center. Fue miembro honorario de la British Psychological Society, y de la Deutsche Gesellschaft für Psychologie, de la Osterreischische Arztegesillschaft für Psychotherapie, y de la Societé Française de Psychologie. Perteneció a la Phi Beta Kappa. Durante los años 1937-1949 editó el *Journal of Abnormal and Social Psychology*. En 1956 fue Consejero Internacional del Instituto de Investigaciones Sociales, de la Universidad de Natal en Sudáfrica, en calidad de visitante.

De él decían que era humanitario, sabía respetar las opiniones de los demás y se preocupaba por la gente. Muchos de estos rasgos son parte esencial de la psicología de Allport.

2. Obras

Allport fue un escritor prolífico, pero sus libros más importantes son *Personality: A Psychological Interpretation* (1937). En esta obra ofrece 49 definiciones de personalidad desde diferentes enfoques y establece las bases de la personalidad desde los comportamientos iniciales del infante hasta la personalidad madura. En *The Nature of Prejuice* (1954), defiende la necesidad de una toma de conciencia de la auténtica naturaleza humana, que aunque ha conseguido un amplio dominio de la Naturaleza a través de la técnica, sin embargo, siguen existiendo campos donde predomina el prejuicio, es decir, motivaciones irracionales que se encuentran ligadas a componentes raciales. *The Psychology of Rumor* (1947) expone que parece indudable que la circulación de rumores es un problema social y psicológico de gran magnitud, con mayor virulencia en momentos críticos. El rumor viene a ser una propensión específica para creer el mensaje que suele pasarse de persona a persona de forma oral, tiene un carácter específico y está limitado en el tiempo. Esta obra la escribió en colaboración con Postman. *Pattern and Growth in Personality* (1961) es una cuidadosa revisión, 24 años después de su primera obra de psicología de la personalidad: *Personality: A Psychological Interpretation*. Partiendo del enfoque idiográfico, se opone a las investigaciones no científicas, defendiendo los procedimientos que descansan en la observación sistemática de los hechos y en la interpretación objetiva de los mismos.

3. Métodos de investigación

Según Allport, el investigador puede estudiar la conducta en función de principios generales y variables universales con gran cantidad de sujetos, o bien estudiar un caso particular, aplicando métodos y variables adecuados a la singularidad de cada persona, es decir, se pueden utilizar el método nomotético o el idiográfico, propuestos por Windelband. Más tarde sugirió que se deberían sustituir los términos anteriores por dimensional (nomotético) y morfogenético (idiográfico).

El énfasis de Allport está en que la utilización del método clínico morfogenético viene determinada por su concepción de la persona y de la ciencia. En primer lugar, Allport enfatiza la singularidad de cada persona que es única e irrepetible. En segundo lugar, lo más característico de la persona no son las cosas que tiene en común con el resto sino sus singularidades. Las diferencias en personalidad se deben a las disposiciones personales (rasgos individuales).

Entre las técnicas más utilizadas por Allport podemos señalar el estudio de la conducta expresiva, el análisis estructural, y el análisis de contenido.

4. Doctrina

Para Allport, cada hombre es único e irrepetible, diferente del resto de la humanidad, tanto por la complejidad de su organización mental, como por su sistema nervioso. Ambas estructuras (biología y psique) son básicas en la constitución del individuo. Las respuestas que da el ser humano no están sujetas a estereotipos, sino que gozan de versatilidad, son flexibles, de modo que el individuo puede responder de diferentes maneras ante situaciones semejantes. Además, el hombre es dueño de su propio destino, porque puede elegir metas y proyectar su vida con un cierto grado de autonomía.

La personalidad: Características fundamentales

La personalidad es algo muy complejo que se va construyendo a lo largo de la vida (García Vega, 1987). «Personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos» (Allport, 1961, p. 47).

El problema central de la psicología es el de la organización mental. La integración y otros procesos de organización deben aceptarse necesariamente para explicar el desarrollo y la estructura de la personalidad. Este término implica también el proceso recíproco de desorganización, especialmente en las personalidades anómalas en las que se produce una progresiva desintegración. Con el término psico-

físico se quiere indicar que la personalidad no es ni exclusivamente mental ni exclusivamente neural (física). Su organización requiere el funcionamiento de la «mente» y el «cuerpo» en una inextricable unidad. Por *sistema* se entiende un complejo de elementos en mutua interacción. Estos sistemas, cuando son llamados a la acción, motivan o dirigen una actividad y un pensamiento específico. Todos los sistemas comprendidos en la personalidad han de considerarse como *tendencias determinantes.* Toda la conducta y todo pensamiento son característicos de la persona y son únicos, existentes solamente en un individuo. La conducta y el pensamiento designan todo lo que puede hacer el individuo. Lo que principalmente hace el individuo es adaptarse al ambiente. Pero no solamente nos adaptamos al medio, sino que tratamos de dominarlo. Por tanto, la conducta y el pensamiento son modos de adaptación al medio y de acción sobre el mismo, originados por la situación ambiental en que se encuentra el individuo, modos elegidos y dirigidos por sistemas psicofísicos comprendidos en nuestra personalidad.

La personalidad la constituye una serie de elementos que, en distintas composiciones, hacen que cada persona sea un individuo completamente distinto del resto. La idea clave de la concepción estructural del individuo está ligada a la evolución a través de la cual se transforma en persona adulta. Unos elementos proceden directamente de la herencia: el físico, las dotes de inteligencia y el temperamento. Otros factores dependen del medio ambiente; por tanto, podemos establecer que: personalidad = f (herencia) (ambiente).

Siendo la personalidad la organización dinámica de los sistemas psicológicos que determinan la conducta, se desprenden dos principios fundamentales: *a.* Una diferenciación de los sistemas funcionales y *b.* Una integración de las estructuras en estructuras de rango superior. La integración significa la formación de «todos» más amplios y de mayor contenido a partir de unidades separadas de conducta. A lo largo de la vida se forman distintas estructuras organizativas de las conductas, básicamente cinco: reflejos condicionados, hábitos, rasgos, yoes, y personalidad total.

— *Reflejos condicionados,* que son los más simples de las formas aprendidas de conducta adaptativa. La capacidad de responder a un estímulo sustitutivo se integra en un sistema reflejo innato.

— *Hábitos,* sistemas integrados de reflejos condicionados que implican respuestas «reforzadas» especiales.

— *Rasgos personales,* disposiciones más dinámicas que resultan, por lo menos en parte, de la integración de hábitos específicos. Pertenecen a este nivel las disposiciones llamadas sentimientos, valores, necesidades e intereses.

— *«Selves»* o yoes, sistemas de rasgos coherentes, pero que pueden variar en situaciones diferentes. *Cf.* la tesis de W. James: «un hombre tiene tantos *selves* sociales diferentes como *grupos* de personas con los que se relaciona y cuyas opiniones comparte». Un ejemplo extremo es el caso de «múltiple personalidad» como en la historia del doctor Jekyll y míster Hyde, de Robert Louis Stevenson.

— *Personalidad,* integración progresiva, pero nunca completa, de todos los sistemas relativos a las adaptaciones características individuales a los diversos ambientes.

A continuación analizaremos el rasgo de una manera especial, dada la importancia que le atribuye Allport en la constitución de la personalidad.

El rasgo

Allport había diferenciado entre los rasgos comunes a un gran número de personas y los propios del individuo. A partir de 1961, los rasgos comunes se denominaron simplemente rasgos, y los rasgos individuales se llamaron disposiciones personales de rasgos morfológicos.

Allport define el rasgo como un «sistema neuropsíquico (peculiar del individuo) generalizado y focalizado, con la capacidad de conectar muchos estímulos funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas coherentes (equivalentes) de comportamiento adaptativo y expresivo» (Allport, 1961, p. 347). El rasgo tiene su raíz en el sistema neuropsíquico, es, por tanto, una organización neural estructurada de una forma característica, dependiente tanto de la aportación biológica como de las experiencias del individuo. Como toda estructura, en el sentido pavloviano, tiene la capacidad de la generalización y la focalización, lo que le permite conectar estímulos funcionalmente equivalentes, es decir, el individuo puede reaccionar de la misma manera a situaciones diferentes cuando los estímulos tienen cierta semejanza funcional. Los rasgos, además, pueden iniciar y guiar la conducta, actúan, pues, como motivos.

El rasgo morfogenético

La disposición personal se define de la misma manera que el rasgo, excepto que la disposición personal es peculiar del individuo.

Allport identifica tres clases de disposiciones personales, de acuerdo con el grado de su idiosincrasia personal, a saber: disposiciones cardinales, centrales y secundarias.

Una disposición cardinal es aquella cuyo poder de generalización es tan grande que se le suele atribuir cualquier acción del sujeto; sin embargo, las disposiciones cardinales son raras y se manifiestan en muy pocas personas.

Las disposiciones centrales tienen características altamente específicas del individuo y se suelen identificar con bastante facilidad. El número de estas disposiciones es bastante reducido, entre cinco y diez, pero describen con bastante exactitud la personalidad de un individuo.

Las disposiciones secundarias son menos frecuentes y tienen menos importancia para la descripción de una persona, son muy numerosas y más específicas que las centrales.

El propium

Es un término con el que designa Allport las funciones que han sido adscritas al yo, podría llamarse también *personalidad consciente.*