

REVISTA PERUANA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

Volumen 1 / Enero – Diciembre 2015



**SOCIEDAD PERUANA de
HISTORIA de la PSICOLOGÍA**

Revista Peruana de Historia de la Psicología
Rev. peru. hist. psicol. / ISSN 2414-195X
Año 2015 / Volumen 1

© Sociedad Peruana de Historia de la Psicología

Director

Tomás Caycho. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.

Comité Editorial

Ramón León. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Hugo Klappenbach. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Walter Arias. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

José Emilio García. Universidad Católica de Asunción, Asunción, Paraguay.

Rubén Ardila. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Comité de Revisores Nacionales

Reynaldo Alarcón. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Nicolás Paredes. Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

Arturo Orbegoso. Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú.

Iván Montes. Universidad La Salle, Arequipa, Perú.

Aníbal Meza. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Carlos Ponce. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Lucio Portugal. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

Comité de Revisores Internacionales

Helio Carpintero. Universidad de Valencia, Valencia, España.

Ana María Jacó-Vilela. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.

Noemí Pizarroso. Sociedad Española de Historia de la Psicología, Madrid, España.

Miguel Gallegos. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Gonzalo Salas. Universidad de La Serena, Coquimbó, Chile.

Ana María Talak. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

María Inés Winkler. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Diseño de portada

Omar Suri

Diagramación

José Luis Vizcarra

Traducciones

Ana Lucía Núñez Cohello

Adrus D & L Editores S. A. C.

Av. Tacna 535, Of. 704-B, Lima (Perú)

Teléfono: (+51-1) 401-6451

E-mail: adrusdyleditores@hotmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-19263

No está permitida la reproducción parcial o total de esta obra a excepción de lo contemplado en el decreto legislativo 822.

Presentación <i>Tomás Caycho</i>	5
Artículos	
A cien años de “Historia del Movimiento Psicoanalítico”: La controversia Freud-Jung desde la historia crítica de la psicología <i>Catriel Fierro</i>	7
Introducing Miguel Rolando Covian: Humanism and scientific training in Brazil <i>Rodrigo Miranda, Eneida Damasceno, Marina Massimi & Anette Hoffman</i>	29
Antecedentes de la oposición de Honorio Delgado a la psicología objetiva <i>Arturo Orbegoso Galarza</i>	51
Jerome Bruner: Cien años dedicados a la psicología, la educación y la cultura <i>Walter L. Arias Gallegos</i>	59
“Conducta” de John B. Watson: Actualidad y vigencia cien años después <i>José Emilio García</i>	81
La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: Una revisión histórica <i>Miguel Gallegos & Martina Berra</i>	107
Carta al Editor	
Historia de la psicología: Fomentar investigación e identidad en los estudiantes de psicología <i>Miguel Barboza</i>	119

Reseña

Historias de la Psicología en América Latina <i>Evelyn Espiñeira</i>	121
---	-----

In memoriam

Ethel Tobach (1921-2015) <i>Rubén Ardila</i>	125
---	-----

Normas de Publicación	127
------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

La Sociedad Peruana de Historia de la Psicología brinda a la comunidad académica nacional e internacional un espacio para la reflexión y el análisis acerca de temas sobre historia de la psicología y ciencias sociales. En el ámbito de este espíritu académico aparece el primer número de la Revista Peruana de Historia de la Psicología, que tiene como propósito ofrecer visibilidad a los trabajos de investigación histórica en psicología de alto nivel científico. La revista está dirigida a psicólogos y demás científicos sociales. Además de la importancia que se brinda en la revista a la generación de conocimientos basados en fundamentos teóricos sólidos, se espera que los artículos discutan sus resultados en relación a la generación de una identidad de la psicología en los países latinoamericanos.

Este primer número de la revista cuenta con seis artículos y una carta al editor, una reseña y una necrología, no solo de la pluma de investigadores peruanos sino también de Argentina, Brasil y Paraguay. Así, Catriel Fierro, de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), aborda la controversia surgida entre Sigmund Freud y Carl Jung, desde el marco de la historiografía crítica en psicología, analizando el contexto institucional y político en el que ambos personajes se desenvuelven. Desde Brasil, Rodrigo Miranda, Eneida Damasceno, Marina Massimi y Anette Hoffman, nos presentan algunos aspectos importantes de la vida y obra del neurofisiólogo argentino Miguel Rolando Covián y su laboratorio de la Universidad de São Paulo (Brasil), buscando contribuir con información para un mejor conocimiento de la historia de la psicología, neurofisiología y neurociencias en el Brasil.

Por otro lado, desde Perú Arturo Orbegoso, de la Universidad Privada del Norte, analiza el cambio de actitud de Honorio Delgado, desde una simpatía inicial por el positivismo hasta la adopción de una filosofía idealista. Con este objetivo, Orbegoso, analiza la época y contexto social en el que se desarrolla el reconocido psiquiatra peruano. Walter Arias Gallegos, de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú), nos presenta un análisis de la vida y obra de Jerome Bruner, por sus cien años de vida.

Desde Paraguay, José Emilio García, analiza la actualidad y vigencia del libro del psicólogo estadounidense John B. Watson “Conducta: Una introducción a la psicología comparada”. Un trabajo

de este tipo, permite a su vez, estudiar las influencias intelectuales que recibió Watson y sus ideas referidas a los instintos y la psicología comparada. Miguel Gallegos y Martina Berra, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), abordan la historia de la formación en psicología en América Latina, a través de la revisión de las diferentes instancias donde la preocupación por la formación en psicología ha estado presente.

Finalmente, Miguel Barboza Palomino, de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú), en una breve carta al editor, sustenta la importancia de la historia como eje importante de la psicología. También se suman una reseña del libro “Historias de la Psicología en América del Sur” que edita Gonzalo Salas y que nos remite Evelyn Espiñeira, destacada estudiante de la Universidad Católica San Pablo. Además de ello, y para dar fin a esta primera edición, Rubén Ardila, nos entrega una necrología de Ethel Tobach (1921-2015), incansable promotora de la psicología comparada.

Con la publicación de este primer número, la Sociedad Peruana de Historia de la Psicología se proyecta al futuro, poniendo énfasis a sus actividades de formación, el incentivo de la investigación y la productividad intelectual. Esperamos que estos trabajos motiven el diálogo y la investigación, que son elementos importantes para el desarrollo de la comunidad psicológica.

Tomás Caycho Rodríguez
Universidad de San Martín de Porres
Editor de la Revista Peruana de Historia de la Psicología

A CIEN AÑOS DE “HISTORIA DEL MOVIMIENTO PSICOANALÍTICO”: LA CONTROVERSA FREUD-JUNG DESDE LA HISTORIA CRÍTICA DE LA PSICOLOGÍA¹

A HUNDRED YEARS OF “HISTORY OF THE PSYCHOANALYTIC MOVEMENT” FREUD -JUNG CONTROVERSY CRITICISM FROM HISTORY OF PSYCHOLOGY

Catriel Fierro

Universidad Nacional de la Plata, Argentina

Correspondencia: catriel.fierro@gmail.com

Recibido: 23-05-2014

Aceptado: 20-08-2014

Resumen

En ocasión del centenario de la publicación original de “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico”, se aborda la controversia entre Sigmund Freud y Carl Gustav Jung desde el marco historiográfico crítico en psicología. A partir de la utilización de fuentes epistolares y de la incorporación de literatura revisionista, se analiza el contexto institucional y político que motivó la redacción del texto, específicamente a la luz de las apreciaciones personales y profesionales que Freud y su Comité realizaron en torno a la obra de Jung. Se describen los intercambios entre Freud y sus seguidores en lo que refieren a la persona de Jung, a su obra, y posteriormente a los motivos que llevaron a la redacción del texto centenario.

Palabras clave: Controversia Freud-Jung, historia del movimiento psicoanalítico, historia crítica del psicoanálisis, historia crítica de la psicología, tradiciones historiográficas.

Abstract

On the occasion of the centenary of the original publication of “On the history of the psychoanalytic movement,” the dispute between Sigmund Freud and Carl Gustav Jung is approached from the critical historiography framework in psychology. Using epistolary sources and revisionist

1 Agradezco a William Woodward, a Horst Gundlach y a Frank Sulloway por la facilitación de bibliografía que en parte ha posibilitado el presente trabajo. Asimismo, agradezco las recomendaciones de la Prof. Cristina Di Doménico respecto de una versión previa. El contenido manifestado en el trabajo, sin embargo, es propio.

literature, the institutional and political context that led to the drafting of the text is analyzed, specifically in light of the personal and professional appraisals that Freud and its Committee conducted around the work of Jung. Exchanges between Freud and his followers about the person of Jung, his work, and the reasons that led to the writing of the centennial text are described.

Keywords: Freud-Jung controversy, history of the psychoanalytic movement, critical history of psychoanalysis, critical history of psychology, historiographical traditions.

Hacia 1980 veía la luz en Canadá un volumen colectivo que, en conmemoración del centenario de la fundación de un laboratorio psicofisiológico por obra de Wilhelm Wundt, devolvía a la discusión académica la obra de una de las figuras históricas más disputadas de la psicología (Bringmann & Tweney, 1980). En torno a la psicología wundtiana, múltiples autores de renombre talle contribuyeron a reavivar la obra (a menudo olvidada y regularmente distorsionada) del psicofisiólogo germano. Sin embargo, y para ciertos autores (Danziger, 1980; Woodward, 1980), el centenario de Wundt fue una demostración patente de los posibles usos legitimadores y celebratorios de la historia de la psicología, en el sentido de replicar de forma repetitiva, acrítica y sin una investigación historiográfica sustantiva ciertas ideas, motivos o mitos (Samelson, 1974) propios de la historia de la ciencia psicológica.

El centenario fue también ocasión, sin embargo, para el llamado a una historia crítica, rigurosa, metodológicamente consistente y atenta tanto a las rigurosidades de la tarea historiográfica como a los posibles usos inadecuados o reconstructivos de la historia disciplinar. Psicólogos de orientación histórica como Kurt Danziger (1979; 1980), Allan Buss (1979b), Laurel Furumoto (1989) y William Woodward (1980), entre otros, comenzaron alrededor de la década de 1970 a sistematizar el reclamo por una historiografía crítica, no legitimadora o celebratoria de los ‘grandes hombres’ en psicología y a la altura tanto de los requisitos científicos de la investigación histórica como de la investigación específicamente psicológica.

El presente trabajo se enmarca en la intención de dicho llamado a una historiografía crítica, sirviéndose también de una conmemoración centenaria. Se ha remarcado que las tradiciones historiográficas pueden ser (y a menudo han sido) tradiciones con fines pedagógicos o laudatorios que pretenden socializar a los iniciados en psicología (Ash, 1983). Es en este sentido que puede recocerse en la historiografía clásica del psicoanálisis un fuerte interés por legitimar a la figura de Sigmund Freud como un gran descubridor, aislado y resistido por sus contemporáneos (Klappenbach, 2006; Ben Plotkin, 2003; Sulloway, 1979). Este trabajo analiza la controversia que sucedió hacia finales de la primera década del siglo pasado entre el fundador oficial del psicoanálisis y su discípulo Carl Gustav Jung. A cien años de la publicación en 1914 de un texto vital en la legitimación y difusión del psicoanálisis como lo es *Contribución a la Historia del movimiento psicoanalítico* (Freud, 2006), se pretende arrojar luz sobre las dimensiones del conflicto que enfrentó a dos representantes específicos de la emergente doctrina psicoanalítica, y que constituyó la principal razón –como se argumenta en este trabajo– para la redacción y publicación del texto histórico de Freud. La relevancia del texto

nombrado (de aquí en adelante, *Historia*) para la posterior organización del psicoanálisis ha sido enfatizada (Sulloway, 1991; Klappenbach, 2006) puesto que se le identifica como el hito iniciador de la tradición historiográfica clásica en esta forma concreta de psicología dinámica.

Aunque para realizar dicho análisis es necesario abordar las dimensiones personales de la controversia Freud-Jung, el fin pretendido es contextualizarla en el marco más general de la construcción e institución social del psicoanálisis como teoría y práctica psicológica. Esto obedece a algunas de las tendencias más consolidadas y productivas que integran la historiografía contemporánea en psicología, en especial aquellas que refieren a la historia social y a la sociología de la psicología (Bem & Looren de Jong, 2006). La historia social permite explicar ciertas características del psicoanálisis en términos culturales, políticos e institucionales (Bakan, 1958; Weisz, 1975; Esterson, 2002). De forma complementaria, las controversias en historia de la ciencia han sido consideradas por algunas corrientes en sociología de la ciencia, especialmente por el Programa Empírico del Relativismo (Collins, 1981) como ejemplares claros de la irracionalidad que, junto con otros factores extracientíficos tales como los grupales, institucionales y sociales, conforman la dinámica científica. Este programa en sociología de la ciencia apunta a “mostrar la flexibilidad interpretativa de las decisiones científicas y técnicas, identificar los mecanismos sociales de cierre de esa flexibilidad y relacionarlos con un contexto social más amplio” (Fernández, 2009, pág. 692). Junto a este enfoque empírico, las controversias son analizadas a su vez por otros sociólogos (Shapin & Schaffer, 1985) en términos de negociaciones, estrategias retóricas y patrones de conducta social. La controversia Freud-Jung, que se desplegó entre 1911 y 1913 y alcanzó su punto más alto con la publicación (en 1914) de *Historia* constituye un ejemplar idóneo para incorporar las coordenadas de los análisis sociológicos y de los estudios sociales de la ciencia al marco historiográfico crítico en psicología, para aportar evidencia sobre el grado de influencia que factores extracientíficos y estructuras bifrontes –como los intereses intelectuales– ejercen sobre la producción de tradiciones psicológicas (Danziger, 1979; Buss, 1979).

Junto a la incorporación de los estudios sociológicos de orientación histórica, la controversia entre Freud y Jung es un acontecimiento concreto en la constelación de acciones que hacen a la construcción social del psicoanálisis (Sulloway, 1991): las estrategias retóricas y legitimadoras realizadas por Freud y el movimiento psicoanalítico con el objeto de instituir, perpetuar y controlar la práctica psicoanalítica, y donde la segregación y expulsión de los disidentes fue una cuestión central. Analizar esto en términos de estrategias y de retórica es especialmente válido para la temprana historia del movimiento psicoanalítico, puesto que según ciertos autores (Sulloway, 1979; 1982; Gruengard, 1998) existe una elaborada serie de mitos en torno a esta tradición psicológica. La idea de que Freud rompiera con Jung por el biologicismo de este último constituye según estos autores ejemplo de un mito iniciado por el propio Freud y sistematizado por la tradición historiográfica elaborada por Ernest Jones (Jones, 1956).

Los riesgos acerca de la explicación de tradiciones de pensamiento psicológico a partir de factores sociales y políticos han sido enumerados múltiples veces, quizá más lúcidamente por Mitchell Ash (1993). Con los fines de minimizar el recurso interpretativo o exegético que denuncia dicho autor –recurso cuyo exceso vulnera la credibilidad del relato histórico–, el presente trabajo se nutre de múltiples documentos epistolares publicados hasta la fecha e intercambiados por ciertas figuras

clave en el movimiento psicoanalítico, como así de otras fuentes primarias y de fuentes secundarias de orientación crítica. El recurso a las cartas, circulares y otros documentos epistolares ha sido utilizado previamente en historia crítica de la psicología (por ejemplo, en O’Donnell, 1979; Samelson, 1980; Sulloway, 1991). Estos documentos poseen un valor doble en tanto fuentes primarias y en tanto relatos de carácter autobiográfico, cuya utilidad para la historia de la psicología ya ha sido explicitada (Klappenbach & León, 2012). Sin embargo, este trabajo pretende trascender la descripción de anécdotas, confeccionando en su lugar una reconstrucción interpretativa, plausible y veraz, tal como destacan ciertos historiadores respecto a la confección de relatos históricos (Rosa, Huertas & Blanco, 1998). Lo mismo puede decirse acerca las fuentes y documentos secundarios utilizados, cuyo espíritu crítico a la manera de Danziger (1984) no pretende venerar grandes figuras sino estimular la discusión científica y maximizar la veracidad de los relatos históricos.

La historia crítica del psicoanálisis es una tarea iniciada en el plano internacional hacia fines de la década de 1970 (Ellenberger, 1976; Stepansky, 1976; Sulloway, 1979; Weisz, 1975). Esta clase de historia es aquella que hace casi medio siglo reclamaba Robert Young (1966) al decir respecto de la historia del psicoanálisis contemporánea a él que “pocas están exentas de la tradición de la veneración y del encantamiento, o del vituperio” (Young, 1966, pág. 33). Young, entre otros, alude entre otras a la historiografía de Ernest Jones; historiografía de la cual se ha sostenido que “probablemente ha hecho más daño que bien, al perpetuar malentendidos hasta la actualidad” (Stepansky, 1976, pág. 219). Más allá de la obra historiográfica de Jones, este reclamo por una historia del psicoanálisis más crítica y veraz se intensificó en la década de 1980 cuando se dio a conocer, a partir de investigaciones de archivo, que ciertas publicaciones psicoanalíticas de interés histórico (como las cartas completas Freud-Fliess o el texto compilado en 1950 *Los Orígenes del Psicoanálisis*) habían sido censuradas o fuertemente modificadas por Anna Freud y su grupo de editores (Malcolm, 2004; Sulloway, 1982). Es ante el reconocimiento del “cultivo de una colección altamente funcional de mitos acerca de sus orígenes” (Sulloway, 1982, pág. 199) que se pretende un análisis crítico del contenido y lugar del ensayo a cuyo centenario asistimos.

El análisis epistolar de la controversia Freud-Jung a partir de las cartas sin editar, pretende finalmente evaluar la rigurosidad de al menos cierta parte del contenido de *Historia*, como así también evaluar la función que ocupó el texto de 1914 en la formalización e institucionalización de la tradición historiográfica del psicoanálisis.

Contextualización de Historia del Movimiento Psicoanalítico y caracterización de su importancia estratégica respecto del Comité Secreto

Historia del movimiento psicoanalítico (Freud, 2006) fue publicado en el sexto volumen del *Jahrbuch der Psychoanalyse*, una de las revistas oficiales del psicoanálisis, fundada hacia 1909 por Freud, Jung y Bleuler ante el novedoso encuentro entre la escuela vienesa y la escuela suiza de psicoanálisis. El sexto volumen, específicamente, es el primero luego de la dimisión de Jung a su puesto de redactor y del cambio de nombre de la revista, la cual incorpora como jefes de redacción a Karl Abraham y a Ernst Hitschmann (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 571).

El objetivo político y las consecuencias institucionales de lo que Freud defiende en *Historia* parecen claras para el neurólogo vienés desde un primer momento. En su intercambio epistolar con

Sándor Ferenczi, Freud denomina reiteradas veces a dicho ensayo (en conjunto con *Introducción al Narcisismo*) como “la bomba del *Jahrbuch*” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001). El objeto de dicha bomba es, como reconocen ambos psicoanalistas, debilitar la posición de Jung como presidente de la Asociación Psicoanalítica Internacional y moverlo a la renuncia. Freud admite, sin embargo, que es posible que el ataque “llegue tarde” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 260), puesto que reconoce el malestar que durante 1913 el psiquiatra suizo habría manifestado respecto de su permanencia en el movimiento y ante las continuas críticas. Efectivamente, el 20 de abril de 1914 (tres meses antes de la publicación proyectada de dichos textos), Jung dimite como presidente de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

Los dos textos nombrados, que Freud produce específicamente para segregar y debilitar la posición de sus principales detractores (Jung y Adler), se articulan a su vez con “la salva en el *Zeitschrift*” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 260): denominación que dio Freud a la serie de intensas críticas y reseñas negativas acerca de la obra jungiana sobre la libido que, sistematizadas y orquestadas a partir de las recomendaciones de Freud, publicaron Ferenczi, Abraham y Jones entre 1913 y 1914 con los fines de desestabilizarlo y moverlo a la renuncia (Weisz, 1975). El *Zeitschrift* fue el órgano de difusión oficial de la I.P.A. desde 1913 y constituyó un puesto estratégico de comunicación y expansión del psicoanálisis.

Aunque Freud nunca menciona en su correspondencia con Jung la intención de escribir *Historia*, sí lo hace en la correspondencia con los demás miembros de su círculo. En efecto, la primera mención de la intención de escribir dicho texto tiene lugar en la correspondencia de Freud con Ferenczi. En su carta del 9 de noviembre de 1913 (y paralela al momento más intenso del enfrentamiento con Jung), Freud sostiene que, dado que el *Jahrbuch* ya ha sido ocupado totalmente por discípulos a su favor, “pienso escribir, además, una historia del Psicoanálisis con una crítica sincera a Adler y Jung” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 226). Dicha intención se reitera en su carta del 3 de enero de 1914, calificándola ahora como la “más bien subjetiva historia del movimiento psicoanalítico” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 237). Entre esta fecha y el 12 de enero podemos inferir que Freud comienza a escribirla, puesto que el 12 de enero comenta a Ferenczi, “estoy escribiendo como un poseso *La historia del movimiento psicoanalítico*” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 241). El mismo día Freud también escribe a Abraham, informándole sobre la existencia del ensayo y pidiéndole información específica sobre el grupo suizo de psicoanálisis (Abraham & Freud, 1965, pág. 215). El 1 de febrero de 1914, Freud sostiene ante Ferenczi que “no hago más que escribir, escribir sin parar y sin tener tiempo para ello” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 245). El 11 de febrero comenta a su discípulo: “trabajo asiduamente en la *Historia del movimiento psicoanalítico* y espero haber trabajado sobre Jung y haber terminado con eso para el domingo” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 1993, pág. 538. La traducción me pertenece.). Algo semejante dice días antes a Ernest Jones, el 8 de febrero: “Hoy he acabado con el primer granuja [Adler] y espero poder acabar con el otro [Jung] el próximo domingo” (Paskauskas, 2001, pág. 316). El día 15 de febrero de 1914 Freud comunica a Abraham que acaba de terminar el borrador, y que pretende enviarlo a Budapest para su publicación en el *Jahrbuch* (Abraham & Freud, 1965, pág. 218). La minuciosidad de las fechas aquí no es casual, puesto que demuestran en su conjunto el breve lapso temporal en que Freud comenzó y finalizó la redacción del ensayo.

Respecto de la versión final que fue publicada, podemos inferir por la correspondencia de Freud con Ferenczi y con Jones que le precedió una versión más cruenta y personal. Esta versión, en función de lo expuesto en este trabajo y en las cartas en que se fundamenta, probablemente fuera una crónica más fiel a los hechos e intercambios reales entre Freud y Jung que lo que luego fue la versión final de *Historia*. La primera versión fue enviada por Freud a sus seguidores e incorporó algunas pocas moderaciones realizadas por ellos. Por ejemplo, el manuscrito original, en la página 44, leía: “esa particularidad del carácter de Jung... su tendencia a apartar sin piedad a cualquiera que esté en su camino” (Paskauskas, 2001, pág. 339), fragmento que fue omitido en la publicación dado que, a instancias de Jones, Freud reconoció que el carácter extremadamente personal del ensayo vulneraría su veracidad (carta de Jones a Freud del 18 de mayo de 1914, en Paskauskas, 2001, pág. 338). Sin embargo y paradójicamente, en correspondencia con Freud el 25 de mayo de 1914 Jones avala la dureza de la tercer parte del ensayo (donde Freud ataca directamente a Adler y a Jung, más que en cualquier otra sección), considerándola con certeza “la última palabra sobre el asunto” (Paskauskas, 2001, pág. 340). Algo semejante sucede con Karl Abraham, quien en carta a Freud el 2 de abril de 1914 sugiere al primero que no califique directamente a Adler como paranoico, consideradas las consecuencias negativas que las implicaciones patológicas del término atraerían sobre el ensayo (Abraham & Freud, 1965, pág. 225).

El texto en su conjunto cobró relevancia, a su vez, dentro del círculo conocido como el “Comité Secreto”, integrado por Karl Abraham, Sándor Ferenczi, Ernest Jones, Otto Rank y Hans Sachs, quienes, como se dijo, sugirieron modificaciones pero en general acordaron con la postura de Freud. Aún más, el origen propio del Comité puede rastrearse hasta la época del conflicto entre analistas. Motivado precisamente por la evidente divergencia teórica de Jung y por su potencial conversión en un detractor serio, hacia julio de 1912 Jones propone al neurólogo vienés “la idea de constituir en torno a Freud un pequeño grupo de analistas de confianza, como una especie de ‘vieja guardia’” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 569). Como lo muestra un análisis de las diatribas institucionales a partir de las fuentes epistolares, la misma existencia del Comité puede imputarse a la controversia entre Freud y Jung, y no sólo a las tareas administrativas y propagandísticas, como argumenta retrospectivamente Ferenczi en la primera circular oficial (Wittenberger & Tögel, 2002, pág. 42). En efecto, es sólo luego de que Freud comunique a Jones en julio de 1912 que Jung parece haber renunciado a su amistad, que el propio Jones responde inmediatamente con la idea de formar un círculo íntimo de psicoanálisis.

Todos [Ferenczi, Rank y Jones] estuvimos de acuerdo en una cosa, que la salvación [del movimiento psicoanalítico] sólo podía estar en un autoanálisis sin tregua y llevado hasta el último de sus extremos, para eliminar las reacciones *personales* hasta donde fuera posible, [...] constituir un núcleo central no oficial de la Verein [Asociación] y servir como centros donde los demás (principiantes) pudieran acudir y aprender de la obra. (Paskauskas, 2001, pág. 196)

Freud responde inmediatamente que acepta esta idea y reconoce que habría concebido años atrás la idea de la formación de un círculo de presidentes de asociaciones psicoanalíticas en torno a una figura central, pero no alrededor de la suya propia sino, precisamente, en torno a Jung (Paskauskas, 2001, págs. 197-198). Es interesante notar, como hace el editor de la correspondencia de Freud y Jones, que en la biografía de Jones sobre el neurólogo vienés, la carta en que Freud reconoce que

hubiese deseado formar un comité en torno a Jung fue tendenciosamente editada, y las frases de Freud que muestran su valoración negativa del alejamiento del suizo, omitidas (Paskauskas, 2001, pág. 198; véase también Paskauskas, 1988). Este es un punto, entre otros, que resalta la necesidad de una apreciación crítica de la tradición historiográfica iniciada por Jones (Klappenbach, 2006).

Aunque surge de una propuesta de Jones, el Comité es organizado y diagramado por Freud inmediatamente, quien el 1 de agosto de 1912 en la respuesta a la propuesta de Jones establece el carácter secreto del comité, como así los integrantes a ser convocados y la función organizadora y perpetuadora del comité respecto del psicoanálisis (Paskauskas, 2001, págs. 197-198). Las primeras circulares no oficiales de este comité (Wittenberger & Tögel, 2002, págs. 31-37) –que por supuesto excluyó a Jung y de cuya existencia el psiquiatra suizo nunca tuvo aviso– muestran no sólo la tensión de los psicoanalistas (especialmente Jones y Ferenczi) ante las formulaciones independientes de los disidentes. Estas circulares denotan especialmente los esfuerzos editoriales, organizativos e institucionales de alejar a todo detractor (y en especial a Jung) del psicoanálisis, a partir de promover la disolución de la I.P.A. con el objeto de no permitir que el psiquiatra suizo permaneciese en un lugar de importancia estratégica y decisiva (Paskauskas, 1988; Wittenberger & Tögel, 2002, pág. 36). Dice Ferenczi en correspondencia a Jones el 2 de noviembre de 1913 (mientras que Jung se halla en Estados Unidos dando conferencias en calidad de representante del movimiento freudiano) que ante la propuesta de Freud de disolver la I.P.A., “nosotros lo *aprobamos* unánimemente” (Wittenberger & Tögel, 2002, pág. 31).

El conflicto hacia esta época se debe a que dos meses antes, en el IV Congreso Internacional de Psicoanálisis en Múnich en septiembre de 1913, Jung es reelecto como presidente de la I.P.A. con el apoyo de los tres quintos de los miembros de la asociación (otro error propio de la tradición historiográfica iniciada por Jones ha consistido en retratar erróneamente el resultado de esta votación, como remarcan McGuire y Sauerländer (2012, pág. 570). Es luego de la reelección de Jung –lo que representó el fracaso del Comité secreto de mover a la disolución de la I.P.A.– que comienzan a articularse y sistematizarse las propuestas para forzarlo a renunciar a su cargo. La instrumentalización de este intento se materializa en “la salva” y “la bomba” de los órganos de difusión psicoanalíticos, ambas medidas descriptas anteriormente.

En una circular que envía a todo el comité en marzo de 1914, Karl Abraham identifica la importancia estratégica de las críticas a Jung publicadas en los organismos de difusión psicoanalíticos y –lo que es más importante para el presente trabajo– sostiene que “en el *Jahrbuch* va a publicarse el minucioso ajuste de cuentas de Freud con Jung” (Wittenberger & Tögel, 2002, pág. 33). Dicho ajuste de cuentas es, por supuesto, *Historia* y, en menor medida, *Introducción al Narcisismo*. Al respecto de estas obras dice Freud el 13 de mayo de 1913 a Ferenczi que “la recepción tendrá un impacto correspondiente; causará un auténtico escándalo, salvo entre mis partidarios más fieles. Llegará a tiempo para la disputa con Zúrich, y nos dividirá como el ácido disgrega a la sal” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 190).

Este efecto divisor, sin embargo y a diferencia de la sal, no es la consecuencia natural de hechos impersonales, sino que es efecto intencional de aquello que Freud expone en el texto centenario. El contenido de *Historia*, cuya síntesis excede este trabajo, representa por lo antes expuesto un claro intento de separar a Jung (y a Adler) del movimiento psicoanalítico y, a su vez, de ubicar al

psicoanálisis en un lugar inatacable. En este último sentido, Freud reitera y refuerza en *Historia* la idea de que ha debido enfrentarse a grandes penurias por su defensa de la causa psicoanalítica, y que reconoce que la resistencia al psicoanálisis se debe al destino ineludible que tiene este movimiento de despertar en los hombres la repulsa afectiva más intensa –lo que vuelve cada protesta u objeción ante el psicoanálisis un elemento confirmatorio de sus propuestas teóricas- (Ben Plotkin, 2003). Dentro de esta repulsa, Freud incluye explícitamente en *Historia* las disidencias de Jung y de Adler, que aparecen más como discípulos opositores por tendencias subjetivas o sentimientos negativos que como disidentes científicos isonómicos, una particularidad ya notada por Klappenbach (2006), Sulloway (1991) y Gruengard (1998). Esta idea sería reiterada por Freud años más tarde en su breve ensayo de 1925 “Las resistencias contra el psicoanálisis” (Freud, 2006b). En su conjunto, estas maniobras retóricas –la intensa crítica y segregación de los disidentes, la imputación de neurosis a los mismos, y la conceptualización de la diferencia teórica como producto de resistencias subjetivas, entre otras- ubican al psicoanálisis no como sistema de pensamiento con raíces históricas y sociales concretas y atravesado por luchas políticas, sino, como ha notado críticamente Ben-Plotkin (2003),

como producto de la lucha de un genio aislado (su creador) que combatía simultáneamente contra las fuerzas opuestas por enemigos externos (las resistencias que ‘la sociedad’ opone por definición al desarrollo de la ‘verdad psicoanalítica), e internas (los ‘herejes, quintacolumnistas dentro del propio movimiento). (pág. 457)

Los enfrentamientos entre Freud y Jung desde las fuentes epistolares

Con los fines de evitar las reconstrucciones pre-interpretadas de la controversia, provenientes de manuales de historia o de partes interesadas, se requiere un análisis textual de las comunicaciones personales de los autores durante el desarrollo de su desencuentro. Y es precisamente en contra de algunas de aquellas reconstrucciones (Glover, 1950; Jones, 1954) que hallamos en estos análisis textuales que las causas que clásicamente se atribuyen a la ruptura (la innovación jungiana en torno a la libido) habían sido declaradas explícitamente por el propio Jung hacia 1906, cuando ambos autores comenzarían su amistad. Los desacuerdos teóricos de Jung, en este sentido, fueron temprana y explícitamente declarados en sus primeras exposiciones psicoanalíticas desde 1907 (Jung, 1909). Respecto de estas disidencias, Freud tuvo no sólo noticia sino un verdadero y ávido interés, y las sostendría como aceptables y necesarias hasta tan tarde como 1912, cuando diría a Jung que “con especial interés espero como es lógico su segundo trabajo sobre la libido, con las innovaciones con respecto al concepto de la misma [...] Se convencerá usted de que yo también sé escuchar, y admitir, o bien esperar hasta que veo algo más claramente” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 513). Por esto, como sugieren por separado Stepansky (1976) y Sulloway (1979), debe resituarse la controversia Freud-Jung en coordenadas por completo diversas, que expliquen sin contradicción el repentino deterioro de la relación privada y profesional hacia 1912.

La hipótesis más sólida acerca de la tolerancia de Freud respecto de las disidencias claras y tempranas de Jung destaca el estratégico papel del psiquiatra suizo en la consolidación y difusión del incipiente movimiento psicoanalítico. La incidencia de factores políticos, sociales y hasta religiosos en la relación de Freud y Jung se evidencia en los términos de aquel en una reunión en el segundo

Congreso Internacional de Psicoanálisis en 1910, donde sus seguidores protestaban ante la elección de Jung como presidente de la I.P.A.:

La mayoría de ustedes son judíos, y por lo tanto son incompetentes para ganar amigos para la nueva enseñanza. Los judíos deben conformarse con el modesto rol de allanar el camino. Es absolutamente esencial que yo forme lazos con el mundo de la ciencia general. Yo estoy adentrado en años, y estoy cansado de ser atacado constantemente. Todos estamos en peligro [...] Los suizos nos salvarán—me salvarán a mí, y también a todos ustedes. (Wittels, 1924, pág. 140, citado en Stepansky, 1976, pág. 238)

La importancia estratégica de Jung y de los suizos para la supervivencia del psicoanálisis había sido declarada ya por Freud años antes, cuando en mayo de 1908 le confesaba a Karl Abraham -uno de sus más estrictos seguidores- que fue “sólo por su aparición [la de Jung] en la escena que el psicoanálisis escapó al peligro de convertirse en un asunto nacional judío” (Abraham & Freud, 1965, pág. 34). En alto contraste con esta necesidad imperativa hallamos, alrededor del período más complejo de la relación privada entre ambos hacia 1912, una intensa proliferación de interpretaciones clínicas y gestos psicoanalíticos emitidos por Freud y dirigidos hacia la persona de Jung. Esto se enmarca en la actitud más general e insistente de Freud de reducir explicativamente las teorías de Jung (al igual que las de Adler), y criticar por tanto las innovaciones del primero como innecesarias. En efecto, ante la primera carta en que Jung expone sistemáticamente sus puntos de vista divergentes en torno al carácter exclusivamente simbólico del tabú del incesto, Freud le responde (el 12 de mayo de 1913) que considera la innovación como regresiva y como excesivamente adleriana. Ante esto, Jung responde indignado que ha comprobado con tristeza “qué intensos motivos afectivos contrarios a mis propuestas se elevan en usted” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 521), reaccionando negativamente a ser comparado con Adler.

En esta misma respuesta fechada el 8 de junio de 1912, Jung menciona sus futuras conferencias para América, próximas a llevarse a cabo. Cuando Freud responde, negando estar comparándolo con Adler, también remarca al suizo de forma templada que sus interpretaciones respecto de los trabajos sobre el tabú del incesto y sobre la libido son erróneas. Cabe mencionar aquí que, efectivamente, Freud iguala a Jung con Adler, tanto en la correspondencia con Ferenczi (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, págs. 102, 167, 173) como en la correspondencia con Jones (Paskauskas, 2001, pág. 336) y con Abraham (Abraham & Freud, 1965, pág. 181), y ante lo cual sus discípulos adhieren fervientemente (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, págs. 117, 122, 208; Paskauskas, 2001, pág. 340).

Jung, ante esto —el 18 de julio— le responde en tono negativo que el acierto o no de Freud respecto de su juicio negativo sobre la innovación en el tema de la libido y del incesto hecha por Jung se dirimirá en “el éxito o fracaso de mis próximos trabajos” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 524). Freud, en comunicación con Ernest Jones el 22 de julio de 1912, interpreta esta esto como “una renuncia formal a nuestras hasta ahora amistosas relaciones. Lo siento, no tanto por motivos personales, sino por el futuro de la Verein [Asociación] y de la causa del psicoanálisis” (Paskauskas, 2001, pág. 194). Y ante Ferenczi, opinando sobre esta misma carta del suizo, dice que “Jung debe estar en plena neurosis. Sea cual fuere el desenlace final, mi propósito de reunir a judíos y cristianos al servicio del psicoanálisis por de pronto parece haber fracasado. Se separan como aceite y agua” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 100). Cabe recordar que los trabajos en

que Jung deposita su futuro se refieren a los estudios que compusieron su obra publicada en 1912 sobre el simbolismo y la libido, publicados en inglés cuatro años más tarde (Jung, 1916). Esta obra, como hemos dicho, halló en el medio psicoanalítico freudiano una recepción extremadamente hostil en tanto objeto de “la salva del *Zeitschrift*”, la cual Abraham, Jones y Ferenczi descargaron con intensidad a instancia de Freud.

Las conferencias en América durante septiembre de 1912 son otro punto de enfrentamiento en la controversia entre Freud y Jung, y el que precipita la ruptura. Las conferencias de Jung en la Fordham University serán tema de objeción de Freud, desaprobadas tanto en la correspondencia como en *Historia* (Freud, 2006, pág. 56). Al exponerle Jung un resumen de sus conferencias, dice a Freud el 11 de noviembre de 1912:

He expuesto también, naturalmente, mis puntos de vista, en parte divergentes con respecto a las opiniones hasta ahora mantenidas; me refiero especialmente a la teoría de la libido. He observado que mi concepción del psicoanálisis ganaba muchos amigos, los cuales dudaban hasta ahora frente al problema de la sexualidad en la neurosis. (pág. 527)

Sin embargo, Jung se apresura a sostener que tiene esperanza de que Freud acepte progresivamente sus innovaciones puesto que representan esfuerzos intelectuales que requieren un juicio objetivo. Jung sostiene que no identifica a Freud con un dogma: como lo hubiera referido en las propias conferencias en 1912 en Norteamérica, el suizo consideraba que sus reformulaciones no implicaban una división en el movimiento psicoanalítico, puesto que “dichos sismas sólo pueden existir en materia de fe. Pero el psicoanálisis está abocado al conocimiento y sus siempre cambiantes formulaciones” (Jung, 1915, pág. 2). (Freud, en correspondencia con Ferenczi el 8 de junio de 1913 diría que “ha oído que Jung explicó en América que el psicoanálisis no era una ciencia, sino una religión” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 195)). Sí, sin embargo, critica al neurólogo vienés en mutua correspondencia sus juicios ad hominem al sostener que no desea “ser considerado como un necio con complejos. Creo poseer motivos objetivos para mis concepciones” (pág. 527). La investigación historiográfica demuestra que la sospecha de Jung no está infundada: en múltiples ocasiones Ferenczi lo considera un místico incomprensible, un ocultista y un teopsicólogo, ante lo cual Freud adhiere (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 1993, págs. 182; 208; 226). En relación con esto último, y en una carta fechada el 12 de mayo de 1913, Ferenczi dice a Freud: “¡Atención!, he descubierto la función secreta del trabajo de Jung: no es más que su profesión de fe *ocultista*, encubierta y disfrazada de trabajo científico” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 189). Ante todas estas críticas, Freud concuerda con Ferenczi, y –más importante- alienta y colabora con argumentos críticos en la parte que corresponde a Ferenczi en “la salva del *Zeitschrift*”. Lo mismo sucede con Jones, quien en carta a Freud el 5 de diciembre de 1912 interpreta la obra de Jung en lo diferente a Freud como el producto de una rebelión infantil y no como una legítima disidencia teórica:

El mundo tiembla de miedo porque el *böse Vater* [malvado padre] ha descubierto sus pensamientos secretos, sus deseos de incesto y su sexualidad infantil. Pero el caballeroso san Jorge aparece y tranquiliza al mundo. “Continuad con vuestra sexualidad infantil, que no es sexual, y con vuestros deseos de incesto, que no son incestuosos” [...]. (Paskauskas, 2001, pág. 231)

Respecto a las conferencias que Jung dictaría meses después en Nueva York, Jones comenta que en ellas “una vez más uno ve aquí el efecto de sus experiencias parafrénicas, y la falta de sentido de lo real” (Paskauskas, 2001, pág. 265). La prestancia con que el neurólogo vienés acepta estas críticas es, cuanto menos, paradójica, puesto que había sido el mismo Freud quien empujara a Jung a incursionar en simbología mitológica desde 1909, época a partir de la cual se había mostrado muy satisfecho con los progresos del suizo en estos campos esotéricos (Stepansky, 1976; McGuire & Sauerländer, 2012). La paradoja de las críticas al misticismo jungiano se intensifica al considerar que el misticismo (judío, en este caso) constituyó el trasfondo intelectual del psicoanálisis freudiano (Bakan, 1958; Homans, 1989). Debe remarcar, a la vez, que como muestran estas citas, las críticas de Jones, Ferenczi y otros a la obra de Jung (1916) no se ciernen tanto al contenido de la obra –como suele hacerlo una crítica científica– sino al hecho mismo de que discrepa en ciertos puntos con la ortodoxia freudiana. Junto a esto, las críticas no se estructuran a través de argumentaciones sino mediante interpretaciones analíticas. Aún más, el hecho de que un análisis objetivo de la obra de Jung no muestra rupturas violentas o repentinas con Freud sino discrepancias empíricas (Stepansky, 1976) reforzaría, entre otras, la hipótesis de múltiples sociólogos de la ciencia respecto a la estructura parcialmente irracional, ideológica y política de las controversias en ciencia (Collins, 1981; Shapin & Schaffer, 1985).

Coincidentemente, alrededor de esta época (noviembre de 1912) Freud organiza la nueva revista (el *Zeitschrift*) como órgano oficial de la I.P.A. (como consecuencia de que el anterior órgano de la asociación, el *Zentralblatt*, virase de la mano de Wilhelm Stekel hacia ideas divergentes respecto de las del neurólogo vienés). “En la crisis actual quiero, sobre todo, alejar cualquier peligro que amenaza la existencia de nuestros órganos de prensa” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 149), sostenía Freud ante Ferenczi en diciembre de 1912, consciente de la importancia de la difusión oficial y unificada del psicoanálisis para la supervivencia de la naciente disciplina. Para reforzar la dimensión estratégica de los órganos de difusión del psicoanálisis, cabe recordar que respecto del *Zentralblatt* (y cuando se mostraba aún una revista *leal*), Freud había sostenido el 2 de octubre de 1912 a Ferenczi:

Como Jung se servirá del *Jahrbuch* para su representación, yo convertiré al *Zentralblatt* en mi órgano. El *Zentralblatt* tiene el deber de comentar todas las publicaciones [...] A partir de ahora, quiero inspirar yo mismo estas reseñas, sin embargo, no podré escribirlas, de modo que elegiré, para firmar mis opiniones, entre algunos que no tenga inconveniente. (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 110)

Es en este marco que Freud ofrece a Jung un cargo como colaborador en el nuevo *Zeitschrift*, aunque es obvio, ante la frase arriba citada, que el ofrecimiento es principalmente un formalismo. Jung se niega aduciendo la profunda desautorización de Freud respecto de sus propias innovaciones y, por tanto, el escaso agrado que podrían provocar sus colaboraciones. Probablemente por esta imputación explícita de Jung sobre el desagrado de Freud, éste responde el 29 de noviembre de 1912. Entre otras cosas, Freud reduce irónicamente la obra de Jung al decir que “usted ha resuelto el enigma de toda mística, que se basa en el aprovechamiento simbólico de los complejos puestos fuera de servicio” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 534). La respuesta de Jung no se hace esperar, constituyendo probablemente la carta más directa y explícita del psiquiatra suizo. El 3

de diciembre de 1912 Jung espeta a Freud la fijación que este tiene con respecto a la neurosis, a la vez que sostiene que Freud desprecia en gran medida su trabajo. En contra de este desprecio (que en función de lo que sostiene Freud en otras cartas y en las alusiones a Jung mismo, existe más allá de la percepción del psiquiatra suizo), Jung exige ser evaluado intelectualmente, y no en función de la “escala de neurosis” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 536), ni en los términos adlerianos de afán de dominio, ni en los propios términos freudianos de complejo paterno. Jung critica fuertemente la tendencia de los psicoanalistas, entre ellos Freud –por demás comprobada, como se ha apuntado ya aquí y en otros lugares (Gruengard, 1998)- de criticar las propuestas teóricas divergentes en términos de evaluaciones psicoanalíticas respecto de la personalidad del autor. En los términos de Jung, “una gran parte de los psicoanalistas hace mal uso del psicoanálisis con el fin de devaluar a otros y a sus progresos mediante las consabidas insinuaciones de complejos (¿como si, por otra parte, ello explicase algo! Lamentable teoría).” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 536) Pasa luego a comunicar a Freud que ha oído que su propia propuesta psicológica (la de Jung) es producto de su erotismo anal.

La respuesta inmediata de Freud, aunque no asume como propias las críticas que Jung le dirige, sí le indica que “se ocupe más celosamente de la propia neurosis que de la del prójimo” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 538). Contradiciendo su propia defensa acerca de interpretar las disidencias en términos de neurosis, Freud reconocería medio año después a Ferenczi el 8 de junio de 1913 que el tono arrogante de Jung y de los disidentes era “motivo suficiente para que nosotros les ‘tratemos’ como pacientes” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 195).

Hacia diciembre de 1912 Freud insta a Jung a publicar su crítica sobre la obra de Adler, para desde el punto de vista político poner “fin a las expectativas que se expresan aquí en voz alta, acerca de que viraría usted hacia él” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 542-543). Estas expectativas dubitativas acerca de una posible alianza entre Adler y Jung pertenecen especialmente a Freud y al Comité Secreto, quienes les dan voz reiteradas veces: Ferenczi por ejemplo, insiste en la semejanza entre las posturas de Adler y de Jung (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 173), y eventualmente Freud da la razón a Ferenczi. Al respecto, en una carta del 17 de febrero de 1913, Freud interpreta de una carta de Jung que Ferenczi le filtra, la “confesión de que su oposición servía para poner a prueba neuróticamente mi fuerza y mi amor y de que fracasó en este propósito” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 173).

La respuesta de Jung a la petición política de Freud, el 11 de diciembre de 1912, contiene una frase que Freud concibe como un lapsus de escritura y que, a pesar de la opinión de Jung acerca de la interpretación psicoanalítica entre colegas, el neurólogo vienés remarca en términos clínicos. Nuevamente, Jung responde con una carta en que acusa a Freud de tratar a sus alumnos y discípulos como pacientes, creando así “hijos esclavizados o descarados granujas (Adler-Stekel y toda la desvergonzada banda que se extiende por Viena)” (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 545). Jung critica duramente este paternalismo de Freud (que el mismo Freud había reconocido y declarado como explícito hacia el comienzo y en lo tocante a su relación con Jung) y sostiene que no se considera un neurótico.

El descontento de Jung por la actitud freudiana respecto de sus innovaciones y de las de los demás psicoanalistas se condensa en una frase que le dirige en una carta el 18 de diciembre de 1912:

Cuando usted mismo se haya liberado completamente de complejos y no juegue ya a hacer de padre con sus hijos, a cuyos puntos flacos apunta usted constantemente, y se preste usted alguna vez atención a sí mismo, entonces aceptaré extirpar mi pecaminosa falta de unidad conmigo mismo frente a usted de una vez para siempre. (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 545)

La cuestión aludida por Jung –la reducción de los desacuerdos teóricos a conflictos afectivos o relaciones parentales– es parte de una actitud más general de Freud respecto de las disidencias, las que como sostiene Klappenbach (2006), “fueron interpretadas por problemas de resistencias que representaban expresiones de rebelión infantil contra la figura paterna” (pág. 12). En el mismo sentido, la agresión de la cita de Jung es respuesta a esta maniobra retórica, que lo retrata como “tratando de cambiar la teoría freudiana sólo porque aún no había superado su rebelión edípica contra su propio padre” (Gruengard, 1998, pág. 259). Esta tendencia alarmante hacia la argumentación ad hominem que Freud tenía respecto de sus disidentes (tendencia implícita al comunicarse con el disidente en cuestión pero explícita y directa al comunicarla a los demás miembros del círculo psicoanalítico) fue recibida de forma directa y sin mediación crítica por la tradición historiográfica elaborada por Ernest Jones, y en general por toda la teoría psicoanalítica. En efecto, Jones justificó los disensos por el hecho de que “ninguno de los otros pioneros llegó a conocer gran cosa de su propio inconsciente” (Jones, 1976, tomo 2, p.140, citado en Klappenbach, 2006, pág. 12).

Una primera versión –no enviada– de la respuesta de Freud a la carta de Jung del 18 de diciembre muestra que habría hecho caso omiso a las imputaciones del psiquiatra vienés. Esta carta de archivo, fechada el 22 de diciembre de 1912 y nunca enviada, desmiente cortésmente la acusación de Jung. En efecto, Freud se disculpa de su actitud, aunque reconoce que sólo estaría observando lo evidente. Sobre este borrador, Freud explica a Jones el 26 de diciembre de 1912:

Elaboré una respuesta muy suave pero no la envié. Podría haber tomado una reacción dócil como signo de cobardía y creerse aún más importante. [...] Por ello he decidido no contestar en absoluto y estoy tentado de romper todo tipo de relaciones privadas con él. (Paskauskas, 2001, pág. 238)

Es interesante cotejar este borrador del archivo de Freud con la carta efectivamente enviada el 3 de enero de 1913 a Jung. La primera mitad de la carta enviada reproduce casi idénticamente el contenido de la primera. Sin embargo, la segunda parte comienza abruptamente con la acusación explícita a Jung de neurótico sin conciencia de su enfermedad. Finalmente, Freud propone el cese de relaciones privadas, y en una frase que ya es célebre, reconoce que no pierde con este cese nada más que la larga cadena de frustraciones a las que Jung lo ha sometido. Jung es sintético en su respuesta del 6 de enero de 1913: reconoce que no impondrá su amistad, y acepta el cese de relaciones. Este desencuentro, según Freud en correspondencia con Jones, comprende “el mismo mecanismo e idénticas reacciones que en el caso de Adler” (Paskauskas, 2001, pág. 238).

El fin de la relación privada, el IV Congreso de Psicoanálisis Internacional y la dimisión de Jung a la I.P.A.

La correspondencia entre Freud y Jung comienza a menguar dramáticamente a partir de aquí. Es interesante notar que Freud le comunica a Jung a fines de enero de 1913 que un redactor anónimo (Ferenczi, en realidad) publicará una crítica sobre el trabajo de Jung acerca de la libido (McGuire

& Sauerländer, 2012, pág. 551). Jung, presintiendo los acontecimientos ya en marcha y en su contra, reconoce que no se hace ilusiones con las críticas de su trabajo dado que lo consideran como un aprendiz (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 552).

Entre febrero y julio las escasas comunicaciones entre los dos autores giran sobre todo en torno a la organización del IV Congreso de Psicoanálisis Internacional, proyectado para septiembre. Freud continúa con la crítica subrepticia a Jung, esta vez en una publicación menor (Freud, 2006c) donde no nombra al psiquiatra suizo pero ataca los puntos de vista del grupo de Zurich. Jung, sin embargo y tomando conocimiento del ensayo, comunica por privado a Freud que su crítica no es justa, y expone las correcciones que considera necesarias a la apreciación del neurólogo vienés (McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 558).

Entre esta comunicación del 29 de julio de 1913 y la que anunciaría la dimisión de Jung a la I.P.A. el 20 de abril de 1914 se sucede el IV Congreso de Psicoanálisis Internacional el 7 y 8 de septiembre en Munich. La historiografía psicoanalítica, con Freud en sus fundamentos, ha sostenido en general el comportamiento inadecuado y errático –rayano a lo bizarro– de Jung en este congreso. En términos de Freud, dicho congreso “fue presidido por Jung de manera descomedida e incorrecta; se limitó el tiempo a los expositores, los debates predominaron sobre las comunicaciones” (Freud, 2006, pág. 44). Un tanto semejante haría Jones con su biografía intelectual de Freud al relatar el acontecimiento, reproduciendo de forma errónea los resultados de la votación (Jones, 1954; McGuire & Sauerländer, 2012, pág. 570).

Sin embargo, y contra esta interpretación oficial narrada en *Historia*, otras fuentes que describen el congreso proporcionan una perspectiva diferente y difícilmente complementaria. Ya el 8 de agosto de 1912, Freud cuenta a Ferenczi que Jung le ha propuesto permitir un espacio en el congreso para discutir “opiniones discrepantes” (Brabant, Falzeder, & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 102). Ante esto, dice Freud –acerca de una carta enviada a Jung que no fue hallada en los archivos de su correspondencia mutua–: “Dije que el derecho a discrepar se sobrentendía, pero que si la discrepancia llegaba tan lejos como en Adler (suprimir el inconsciente, la represión, la sexualidad infantil), no parecía tener mucho sentido navegar bajo el mismo pabellón” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 102). En correspondencia con Ferenczi el 3 de agosto de 1913, Freud reconoce que a instancia de Jung y de Adler ha decidido exponer en el congreso, “aunque no me gusta la libertad de discusión introducida por Jung. Me temo que el Congreso nos deje más duramente enfrentados de lo que era nuestro propósito” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 1993, pág. 207). Es evidente que el verdadero descontento expresado por Freud en *Historia* no refiere tanto a la conducción del congreso por parte de Jung sino el espacio abierto por este para debatir y, por tanto, permitir evidenciar las divergencias teóricas entre los autores. Este descontento es compartido por otros, entre ellos Ferenczi, quien reconoce ante la institución de debates, “en el Congreso será inevitable que aclaremos nuestra posición respecto a las doctrinas de Jung. Las conferencias de Rank, Jones y mía estarán llenas de observaciones críticas sobre Jung” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 1993, pág. 209).

Debe considerarse, adicionalmente, que otra reconstrucción tergiversada de un encuentro científico ya había sido descrita en el texto centenario, y que arroja luz sobre la faz política de *Historia*. Allí, Freud describe cómo habría comunicado su teoría acerca de la sexualidad infantil en un congreso

de neurólogos y donde, según el propio autor, habría sido puesto en ridículo, aislado y criticado como una forma de resistencia a la verdad que comunicaba. Este punto concreto de la tradición historiográfica del psicoanálisis fue investigado por ciertos historiadores de la ciencia y refutado en base a las actas y archivos disponibles (Ellenberger, 1976; Sulloway, 1979).

Sin embargo, y en lo que respecta al IV Congreso Internacional, es clave la posición adoptada por Freud luego de que se expresaran públicamente las disidencias teóricas. Inmediatamente finalizado el Congreso y en vacaciones, Freud envía a Abraham el 13 de septiembre una postal del Arco de Tito (Tito era el comandante romano que venció repetidamente a los judíos durante la primera guerra Judeo-Romana). Junto a la postal, Freud escribe “¡El Judío *lo* ha sobrevivido! ¡Saludos cordiales y Coraggio Casimiro!” (Abraham & Freud, 1965, pág. 193. *Itálicas propias*). Tal como describe Homans (1989, pág. 38), este mensaje, a la vez que remarca la importancia que tuvo y tendría la comunidad religiosa entre Freud y Abraham (en directa oposición con la disidencia religiosa entre Freud y Jung), alude las connotaciones y dimensiones políticas, estratégicas y hasta bélicas del Congreso que acababa de finalizar, representadas por la figura del comandante romano en combate contra los judíos. En un tono menos alegre, en correspondencia con Alphonse Maeder (colega suizo de Jung), el 21 de septiembre de 1913 Freud critica la ineptitud de Jung al manejar el congreso precisamente en términos de la apertura al debate y a la discusión teórica. Al pronosticar que Maeder, luego del quiebre que se avecina, se marchará con Jung, Freud comenta que “Si se sentirá cómodo en el laberinto de lo místico, donde Jung dirige, yo no lo sé. Ya no creo en su buena fe” (Shamdasani, 2003, pág. 52).

Un mes después, el 27 de octubre de 1913, y enterado de la pérdida total de confianza de Freud a través de Maeder, Jung escribe al neurólogo vienés que este ha imposibilitado cualquier colaboración ulterior. Así, renuncia a la redacción del *Jahrbuch*. Sin embargo, permanece hasta el 20 de abril de 1914 como presidente de la I.P.A. Como ya se describió arriba, entre octubre de 1913 y abril de 1914 ven a la luz en los diversos órganos de difusión psicoanalíticos las críticas de Abraham, Ferenczi y Jones de la obra de Jung –que, también como hemos descrito, primero fueron revisadas y, en algunos casos ampliadas, por Freud–. La violencia de las críticas, denominada informalmente como “la salva del *Zeitschrift*”, junto con la amplitud del frente de los opositores, lleva a Jung a dimitir ante la percatación del fuerte rechazo de sus propuestas teóricas (Weisz, 1975; McGuire & Sauerländer, 2012).

Jung fue reemplazado como presidente de la I.P.A. por Karl Abraham –freudiano ortodoxo–, ante designación de Freud mismo, y el volumen VI del *Jahrbuch*, publicado en julio de 1914 tuvo como aportes freudianos *Introducción al Narcisismo e Historia del movimiento psicoanalítico*. Esta última, una declaración programática de los principios freudianos inapelables que como hemos demostrado tuvo un propósito político e institucional más que teórico, fue calificada por Freud como “la bomba del *Jahrbuch*” y, como sospechó en una ocasión, no cumplió con su objetivo de mover a Jung a la renuncia, puesto que para la fecha de publicación, Jung había dimitido hacía tres meses. En junio de 1914, Freud reconocía a Ferenczi que

fuera de Viena la bomba todavía no ha tenido repercusiones. Aquí hay unos pocos entusiasmados, frente a otros que opinan cada vez con más vehemencia que es demasiado severo, y uno se puede imaginar lo que pensará alguna otra gente. [...] Me he desahogado una vez –ha valido la pena-

espero la solución de la relación insostenible con los zuriqueses. (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 2001, pág. 274)

En efecto, el desahogo de Freud que representó *Historia* efectivamente fue la solución a la cuestión que representaba la relación con los suizos. Ante la publicación del ensayo, el grupo de Zurich votó el 10 de julio la separación respecto de la I.P.A., cortando definitivamente los lazos con el psicoanálisis de Viena. Un mes antes del desenlace final entre Zurich y Viena, Freud graciosamente describía a Jung en correspondencia con Jones:

Es inevitable que siga su camino, que lleve a cabo su misión, que elabore sus impresiones y que llegue a la personificación de algunas de las resistencias que el psicoanálisis está destinado a encontrarse en su trayectoria. [...] Ya ve que ha encontrado a otro judío [Henri Bergson] para su complejo paterno. Ya no tengo envidia. (Paskauskas, 2001, págs. 342-343).

Conclusiones

Las relaciones entre Freud y Jung, y entre ambos y el movimiento psicoanalítico, fueron amplia y evidentemente problemáticas. La relación personal y profesional comenzó como una relación formal, evolucionando hacia un tutelaje paternalista ejercido por Freud y motivado por hallar un heredero, continuador oficial y salvaguarda del psicoanálisis ante el emergente antisemitismo. Hacia el final es patente la independización teórica por parte de Jung. Esta independización se evidenció en una serie de digresiones tales que Freud consideró necesario expulsar a Jung del psicoanálisis oficial y distinguir las ideas del suizo de las suyas propias. El desengaño de Freud respecto de Jung, a quien consideró desde un comienzo como su heredero y, de forma figurada, como hijo, se tiñó pronto de intensas emociones, lo que se evidencia por el tono de la correspondencia analizada. A la vez, encontramos en Freud –y en menor medida, en Jung– una constante tendencia –negada por el primero cuando acusado por el segundo, pero admitida a Jones y Ferenczi por separado– a considerar a Jung como un paciente neurótico y a atribuir sus producciones teóricas a circunstancias personales, leídas desde la perspectiva psicoanalítica freudiana.

Sin embargo, el valor específico del análisis de la controversia Freud-Jung para la historia de la psicología no reside en un análisis de los motivos personales de los autores o en una recolección de anécdotas. Por el contrario, puede hablarse de aporte a la historia si se aborda la controversia de forma crítica y metodológicamente rigurosa, con fines de refutar reinterpretaciones interesadas y de maximizar la veracidad del relato histórico. Esto se realizó en este trabajo, en línea con la historiografía crítica en psicología (Woodward, 1980; Danziger, 1984), desde un análisis de fuentes primarias y en cotejo constante con las versiones oficiales o clásicas de la controversia, ofrecidas por la tradición historiográfica iniciada por Ernest Jones. En este sentido, el trabajo demuestra, contra ciertas reconstrucciones clásicas (Jones, 1954; Glover, 1950) y contemporáneas (Davis, 2008) de la controversia entre los dos autores, que su separación última no puede reducirse a una disidencia teórica en torno a los conceptos de libido o de sexualidad infantil. Respecto del segundo concepto, se describió en el trabajo el hecho de que desde 1906 Jung remarcó en sus obras aquello que no compartía del pansexualismo freudiano. Respecto de la cuestión de la libido y sus símbolos, hemos visto que habría sido el propio Freud quien instara a Jung a incursionar en la mitología, y aún más, se evidencia que este habría aprobado los desarrollos jungianos de

alrededor de 1910, los cuales casi sin alteraciones se verterían a su obra de 1912 (Jung, 1916). En su conjunto, la historiografía clásica del psicoanálisis ubica esta situación como la causa de la ruptura. El contenido de la correspondencia analizada demuestra lo contrario. En términos de Stepansky (1976), “el uso teórico que hace Jung con su modelo ‘energético’ de la libido es en sí mismo ordinario [unexceptional], y difícilmente presagia la ‘resistencia’ emocional al descubrimiento del psicoanálisis que Freud pronto notaría” (pág. 230).

Por esto no puede reducirse el conflicto de los autores a cuestiones teóricas sin caer en contradicciones y malentendidos. Es en el contexto de las problemáticas personales, pero sobre todo en el contexto de los inicios institucionales del psicoanálisis y de los conflictos políticos en torno a su legitimación, que entendemos la controversia Freud-Jung y el texto que cumple cien años de publicación. Es en este contexto específico que toma forma y se confecciona *Historia*. Un texto que el propio Freud reconoció como subjetivo y como un ajuste de cuentas con Adler y con Jung, su función teórica ha sido contrapuesta con su función política e institucional. Piedra fundacional de la tradición historiográfica clásica en psicoanálisis iniciada por Ernest Jones, su contenido no está librado de ciertas distorsiones. En calidad de tales se ha desarrollado en este trabajo el retrato que Freud hace de Jung como conductor errático del IV Congreso Psicoanalítico Internacional, como también las razones aludidas por las que dicho congreso no fue apreciado por los expositores y participantes, y la identificación de la obra de Jung con la teología y la astronomía con un interés deslegitimador. Otros puntos del ensayo no abordados en este trabajo, como el relato de Freud acerca de la supuesta ridiculización de que fue objeto en el Congreso de la asociación médica de Viena en 1896, han demostrado ser también son construcciones míticas o retóricas reiteradas por Ernest Jones en su obra.

Los puntos analizados en el presente trabajo, específicamente, parecen confirmar así la hipótesis de que la controversia, además de disensos teóricos, “también reflejó diferencias culturales, profundizadas por creencias acerca de dichas diferencias. Reflejó, sobre todo, la lucha política dentro del movimiento psicoanalítico y entre el movimiento y sus oponentes y enemigos en la pelea por reconocimiento” (Gruengard, 1998, pág. 256). Como resultado de la investigación, se concluye también que la controversia no consistió exactamente en una ruptura clara y definida sino, más bien, en un paulatino alejamiento por parte de Jung respecto de Freud, como decantamiento necesario de las disidencias teóricas que el suizo explicitó desde el comienzo de la relación privada con el neurólogo vienés.

El presente estudio de la controversia Freud-Jung a partir de las correspondencias y de las circulares del denominado Comité Secreto se dirigió en el sentido de problematizar y evaluar ciertos puntos de la tradición historiográfica del psicoanálisis en lo que comparte con toda historiografía institucionalizada: su faz legitimadora y reproductora de mitos e imprecisiones. Así, hallamos en términos generales un evidente y sistematizado intento por parte del núcleo del psicoanálisis de aunar fuerzas en contra de Jung. A partir de las mordaces críticas a las obras de Jung publicadas en revistas oficiales y organizadas (a veces incluso redactadas) por Freud, como también a partir de la segregación informal y del filtrado de cartas privadas del autor suizo en el Comité secreto, se arriba a la desautorización y segregación completas. Junto a esto, debe destacarse la patologización de toda disidencia, donde los detractores son neuróticos que aún no ceden sus resistencias.

Junto a estos movimientos de índole ideológica, cobra relevancia historiográfica la faz política y estratégica de los órganos de difusión psicoanalíticos (en desmedro de la faz científica o crítica): faz que se evidencia tanto por la importancia que se les otorga, como por las luchas libradas en torno a ellos y la urgencia que representa ocupar los puestos jerárquicos de dichos órganos con seguidores fieles. Ante el peligro que representa la existencia y difusión de opiniones contrarias (de las cuales las de Jung eran sólo algunas), hallamos tanto a Freud como a Ferenczi, Jones y Abraham expresándose reiteradas veces en términos bélicos: el psicoanálisis es una causa por la que debe lucharse (en revistas y congresos), por la que deben desplegarse tropas (artículos tales como la *salva* y la *bomba*) y por la que deben resistirse las hostilidades irracionales (los disensos e innovaciones, a menudo defendidos de forma ordenada y respetuosa). Jung es, en este marco bélico y ante los ojos de Freud y su Comité, la figura que más amenaza al incipiente movimiento psicoanalítico.

Hemos comprobado en este trabajo que los argumentos ad hominem constituyeron un componente esencial de esta desautorización sistemática al psiquiatra suizo. Ferenczi, Jones, Abraham y especialmente Freud califican a Jung como neurótico, enfermo y acomplejado. Como consecuencia necesaria de esta actitud, los psicoanalistas aludidos reducen la teoría de Jung en su conjunto a una formación reactiva (o afectiva) completamente subjetiva y, por tanto, impropia del cientificismo que los psicoanalistas se atribuían a ellos mismos.

El actual trabajo y el tipo de indagación de que se sirve pretende evidenciar la faz política del texto cuyo centenario se celebra, al incluir en su análisis los intereses intelectuales de los protagonistas de la controversia y de aquellos involucrados directamente. Esta faz política y estratégica se evidencia quizá más claramente en el decir de Freud respecto de la propia lucha entre Adler y Jung: “No nos viene mal que el águila [Adler en el original alemán] y el aguilucho se den picotazos el uno a otro” (Brabant, Falzeder & Giampieri-Deutsch, 1993, pág. 210).

Esta faz política (que en una proporción controlada es parte inherente de la ciencia) podría obviarse o invisibilizarse si se realizara una lectura puramente teórica de *Historia*, o si se reemplazara su lectura crítica por la lectura de la reconstrucción historiográfica realizada por Ernest Jones, por ejemplo. En otras palabras, la invisibilización de la faz pragmática y política de *Historia* podría suceder al no profundizar en las circunstancias culturales e institucionales mayores (ya no meramente personales) que enfrentaron a Jung y Freud: dos autores tan deudores de su momento y lugar históricos como todas las demás figuras y tradiciones del pensamiento psicológico. El análisis contextualizado que implicó el presente trabajo demuestra que, desde su concepción, *Historia* tuvo como propósito la circunscripción definitiva del psicoanálisis freudiano y la expulsión formal de los disidentes, más que la exposición teórica. En términos del propio Freud, la importancia del ensayo aludido radicaría en que, al aparecer publicado, “cortará definitivamente todas las conexiones entre nosotros [entre el grupo de Viena y el grupo de Zurich]” (Paskauskas, 2001, pág. 303).

Las tradiciones historiográficas, como han remarcado lúcidamente Ash (1983) y Klappenbach (2006), comportan intereses, mitos y maniobras legitimadoras. Implican mecanismos de socialización para los iniciados en la disciplina. Aunque Ernest Jones parecía consciente de esto al considerar que el texto de Freud “hará historia, además de ser histórico” (Paskauskas, 2001, pág. 317), no parece haber escapado sin embargo a las tendencias distorsionantes de las clásicas reconstrucciones históricas en psicología. Estas tendencias, en parte, ya se hallaban presentes en *Historia*, según lo que hemos

desarrollado. El retrato histórico que muestra a Freud como un descubridor aislado víctima de un ostracismo irracional, que debió cortar lazos con Jung por el neuroticismo, misticismo y biologicismo de éste constituye, según lo expuesto en este trabajo, una de las maniobras retóricas y legitimadoras iniciadas por el propio Freud y sistematizadas por la tradición historiográfica que le siguió. Uno de los fines de estas maniobras, entre otros y de acuerdo a lo desarrollado en el presente trabajo, sería el permitir el desarrollo y difusión del psicoanálisis más allá de los circunscriptos territorios que lo vieron nacer, eliminando a su vez la posibilidad de atentado alguno contra la originalidad y el control total que Freud pretendía sobre el movimiento psicoanalítico. El centenario de *Historia del movimiento psicoanalítico*, piedra angular de toda una tradición historiográfica, es una ocasión más para abordar el ensayo freudiano, y la controversia que lo motorizó, de forma contextual y crítica: esto es, como exigía Young (1966), sin veneración o vituperio alguno.

Referencias

- Abraham, H. C., & Freud, E. (1965). *A Psycho-Analytic Dialogue: The Letters of Sigmund Freud and Karl Abraham, 1907-1926*. Nueva York: Basic Books.
- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States between Pedagogy and Scholarship. En L. Graham, W. LePenies, & P. Weingart, *Functions and Uses of Disciplinary Histories* (págs. 143-189). Dordrecht: Springer.
- Ash, M. (1993). Rhetoric, Society and the Historiography of Psychology. En H. Rappard, P. Van Strien, L. Mos, & W. Baker, *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (págs. 49-57). Nueva York: Plenum Press.
- Bakan, D. (1958). *Sigmund Freud and the Jewish Mystical Tradition*. Nueva York: D. Van Nostrand.
- Bem, S., & Looren de Jong, H. (2006). Sociology and Psychology of Science. En *Theoretical Issues in Psychology. An Introduction (2da Ed.)* (págs. 117-140). Londres: Sage.
- Ben Plotkin, M. (2003). El Psicoanálisis y sus Historias. *Psicoanálisis, Vol. XXV (2/3)*, 457-461.
- Brabant, E., Falzeder, E., & Giampieri-Deutsch, P. (1993). *The Correspondence of Sigmund Freud and Sándor Ferenczi: 1908-1914*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brabant, E., Falzeder, E., & Giampieri-Deutsch, P. (2001). *Sigmund Freud - Sándor Ferenczi. Correspondencia completa. 1912-1914. Vol I.2*. Madrid: Síntesis.
- Bringmann, W., & Tweney, R. (1980). *Wundt Studies: A Centennial Collection*. Toronto: Hogrefe.
- Buss, A. (1979). *Psychology in Social Context*. Nueva York: Irvington.
- Buss, A. (1979). The Emerging Field of the Sociology of psychological knowledge. En *Psychology in Social Context* (págs. 1-24). Nueva York: Irvington.
- Collins, H. (1981). Knowledge and Controversy: Studies of Modern Natural Science. *Social Studies of Science, 11*, 3-10.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (págs. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1980). On the threshold of the New Psychology: Situating Wundt and James. En W. Bringmann, & R. Tweney, *Wundt Studies: A Centennial Collection* (págs. 363-379). Toronto: Hogrefe.

- Danziger, K. (1984). Hacia un marco conceptual para una historización crítica de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 99-107.
- Davis, D. (2008). Freud, Jung and Psychoanalysis. En P. Young-Eisendrath, & T. Dawson, *The Cambridge Companion to Jung* (págs. 39-55). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ellenberger, H. (1976). *El Descubrimiento del Inconciente*. Madrid: Gredós.
- Esterson, A. (2002). The myth of Freud's ostracism by the medical community in 1896-1905: Jeffrey Masson's assault on truth. *History of Psychology*, 5(2), 115-134.
- Fernández, A. (2009). El Constructivismo Social en la Ciencia y la Tecnología: Las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(738), 689-703.
- Freud, S. (2006). Contribución a la Historia del Movimiento Psicoanalítico. En *Obras Completas de Sigmund Freud. Tomo XIV* (págs. 2-64). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2006b). Las Resistencias contra el Psicoanálisis. En *Obras Completas. Tomo XIX* (págs. 223-238). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2006c). Un Sueño como Pieza Probatoria. En *Obras Completas. Tomo XII* (págs. 279-292). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. En I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9)* (págs. 5-34). Washington, D.C: APA.
- Glover, E. (1950). *Freud or Jung*. Nueva York: W. W. Norton.
- Gruengard, O. (1998). Introverted, Extroverted, and Perverted Controversy: Jung Against Freud. *Science in Context*, 11(2), 255-290.
- Homans, P. (1989). *The Ability to Mourn: Disillusionment and the Social Origins of Psychoanalysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jones, E. (1954). *Life and Work of Sigmund Freud, Vol. II: The Years of Maturity*. Nueva York: Basic Books.
- Jones, E. (1956). *The Life and Work of Sigmund Freud: The Formative Years and the Great Discoveries*. Nueva York: Basic Books.
- Jung, C. G. (1909). *The Psychology of Dementia Praecox*. Nueva York: The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Jung, C. G. (1915). *The Theory of Psychoanalysis*. Nueva York: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Jung, C. G. (1916). *Psychology of the Unconscious: A study of the transformations and symbolisms of the libido*. Nueva York: Moffat, Yard and Co.
- Klappenbach, H. (2006). Construcción de Tradiciones Historiográficas en Psicología y Psicoanálisis. *Psicología em Estudo*, 11, 3-17.
- Klappenbach, H., & León, R. (2012). *Historia de la Psicología Iberoamericana en Autobiografías*. Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- Malcolm, J. (2004). *En los Archivos Freud*. Buenos Aires: Alba.
- McGuire, W., & Sauerländer, W. (2012). *Sigmund Freud - Carl Gustav Jung. Correspondencia*. Madrid: Trotta.

- O'Donnell, J. (1979). The crisis of experimentalism in the 1920s: E. G. Boring and his uses of history. *American Psychologist*, 34(4), 289-295.
- Paskauskas, A. (1988). Freud's break with Jung: the crucial role of Ernest Jones. *Free Associations. Psychoanalysis, Groups, Politics, Culture*, 1, 7-34.
- Paskauskas, A. (2001). *Sigmund Freud - Ernest Jones. Correspondencia completa, 1908-1939*. Madrid: Síntesis.
- Rosa, A., Huertas, F., & Blanco, F. (1998). Haciendo historia para el futuro de la psicología. *Anuario de Psicología*, 29(1), 73-88.
- Samelson, F. (1974). History, Origin Myth and Ideology: 'Discovery of Social Psychology. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 4(2), 217-232.
- Samelson, F. (1980). E.G. Boring and his History of Experimental Psychology. *American Psychologist*, 35(5), 467-470.
- Shamdasani, S. (2003). *Jung and the Making of Modern Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapin, S., & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Stepansky, P. (1976). The Empiricist as Rebel: Jung, Freud and the Burdens of Discipleship. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 12, 216-239.
- Sulloway, F. (1979). *Freud: Biologist of the Mind*. Nueva York: Basic Books.
- Sulloway, F. (1982). Freud and Biology: The Hidden Legacy. En W. Woodward, & M. Ash, *The Problematic Science: Psychology in Nineteenth-Century Thought* (págs. 198-227). Nueva York: Praeger.
- Sulloway, F. (1991). Reassessing Freud's Case Histories: The Social Construction of Psychoanalysis. *Isis*, 82, 245-275.
- Weisz, G. (1975). Scientists and Sectarians: The case of Psychoanalysis. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11(4), 350-364.
- Wittels, F. (1924). *Sigmund Freud*. Nueva York: Dodd & Mead.
- Wittenberger, G., & Tögel, C. (2002). *Las circulares del "Comité Secreto". 1913-1920*. Madrid: Síntesis.
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek, & L. Pongratz, *Historiography of Modern Psychology* (págs. 29-67). Toronto: Hogrefe.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, 5, 1-51.

INTRODUCING MIGUEL ROLANDO COVIAN: HUMANISM AND SCIENTIFIC TRAINING IN BRAZIL

PRESENTANDO A MIGUEL ROLANDO COVIAN:
HUMANISMO Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA EN BRASIL

Rodrigo Miranda*, Eneida Damasceno,
Marina Massimi** y Anette Hoffman**
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil**
*Universidade de São Paulo, Brasil***
Correspondencia: dingoh@gmail.com

Recibido: 30-06-2014

Aceptado: 05-10-2014

Abstract

This paper introduces some aspects of the Argentinian neurophysiologist Miguel Rolando Covian and his laboratory at the *Universidade de São Paulo* (USP), Brazil. Sources were both primary prints and photographic documents from 1955 to 1974. This study shows the following: (a) biographical information about Covian before moving to Brazil; (b) Brazilian agenda on politics, science and university; (c) Covian's ideas on scientific training; and (d) his laboratory as a tool for teaching and researching. Presenting these aspects, a promising character for neurosciences –and psychology– in Brazil is shown. In addition, this paper could contribute for future research on the history of psychology, neurophysiology and neurosciences in the country.

Keywords: History of Psychology; History of Neurosciences; Scientific Laboratory; Miguel Covian

Resumen

Este artículo presenta algunos aspectos del neurofisiólogo argentino Miguel Rolando Covián y su laboratorio de la *Universidad de Sao Paulo* (USP), Brasil. Este estudio muestra los siguientes puntos: (a) la información biográfica sobre Covián antes de trasladarse a Brasil; (b) el programa político, científico y universitario brasileño en el que se desarrolló su trabajo; (c) las ideas de Covián con respecto a la formación científica; y (d) el uso del laboratorio como una herramienta para la enseñanza y la investigación. La presentación de estos aspectos, un agente prometedor para las neurociencias –y la psicología– se muestra en Brasil. Además,

este trabajo podría contribuir para futuras investigaciones sobre la historia de la psicología, neurofisiología y neurociencias en el país. Para ello se realizó un estudio y análisis historiográfico sobre fuentes primarias, documentos y fotografías, del periodo que va desde al año 1955 hasta el año 1974. Se espera que este trabajo contribuya a futuras investigaciones sobre la historia de la psicología, la neurofisiología y las neurociencias en el nuestro país.

Palabras clave: Historia de la Psicología; Historia de Neurociencias; Laboratorio Científico; Miguel Covian.

Histories of neuroscience are trying to understand the production and circulation of knowledge related to mind and brain in different contexts. These studies are especially focusing on cultural and social conditions from the 1950s, because this was a period for a systematic institutionalization of neuroscience around the world. A topic of interest of these histories is the *sujet cérébral*, i.e., an anthropological and psychological concept that defines the human being based on his brain (Vidal, 2005, 2009). According to Vidal (2005), the motto for that concept is: “*X avec le cervau Y est Y ...*” (p. 45). This *sujet cérébral* has been incorporated into the contemporary western culture with intellectual and practical impacts. The contemporary subject is defined based on his brainhood, which suggests the brain as the *locus* for the modern human. Histories of neuroscience are helping us understand the theoretical and technical knowledge that shaped the human being as defined by his brain activities. These studies also help us see how the brainhood legitimizes the neuroscientific discourses and their incorporation in contemporary Western culture.

Based on this theoretical framework, our goal is to describe and analyze some proposals and laboratory practices of the Argentinian –naturalized Brazilian– neurophysiologist Miguel Rolando Covian. Our sources were both primary prints and photographic documents from 1955 to 1974, period of time when Covian was head of the Physiology Department of the Medicine School at USP (FMRP-USP). Studying his proposals and especially his lab practices contribute for a better comprehension of two aspects. Firstly, how different scientific areas –neurophysiology and psychology– were brought together into the scientific laboratory. Secondly, what were the relations between the experimental scientist and the political and scientific debate on the university in Brazil.

This paper can be categorized as a “contextualized biography” and it fits in the contemporary historiographical literature on this model. Histories with a biographical approach have been relevant for the general historiography because they have helped to comprehend human characteristics among past events (Avelar, 2012). A biographical history requires the localization of different characters in time and space. This allows one to notice aspects of a certain history period on a personified form. This historiographic perspective also has impact on the historiography of science and, especially, the history of psychology. According to Campos (1996), the “contextualized biography” tied to the historiography of science and psychology is influenced by the social and cultural history. Based on this, the author affirmed that the “contextualized biography” is... a research model ...: the biography of an author as a source to understand the relationship between his point of view –as

1 Translation: “X with an Y brain is Y ...”

a consequence, the standpoint of its social class in a certain period of time and place— and his theoretical work (p. 133)

Another example is the research developed by Cruz (2013) about the American psychologist B. F. Skinner. The “contextualized biography” written by Cruz shows how some events of Skinner’s life influenced his work and the establishment of a behavior analyst community in the USA between the 1920s and 1970s. Cruz’s study points out how solutions and mishaps in the history of the scientist influence his dialogues in a scientific community as well as in the creation of his theoretical perspective. Thus, biographical histories could help us understand some aspects of culture and society with which scientists were related and contributed in their constitution.

Our paper embraces four topics. First, we introduce some biographical data about Covian before moving to Brazil, which shows some aspects of his life. Second, some debates on politics, science and university in Brazil are presented, because these were important topics in the country at that time. Third, we show some Covian’s proposals for the scientific training in the university system that contribute establishing some relations between the author and the context. Finally, teaching and researching aspects of his laboratory at the *Universidade de São Paulo*, campus Ribeirão Preto (USP-RP), Brazil were highlighted. As we shall see, Covian appears as a promising character to understanding histories of neuroscience in Brazil once he brought together neurophysiology and psychology.

Miguel Covian: Paths before moving to Brazil

Miguel Rolando Covian was born in Rufino, a city west from Buenos Aires, Argentina, in 1913. He got a Medical degree from the *Facultad de Medicina* of the *Universidad de Buenos Aires* (UBA) in 1942. Covian’s undergraduate period occurred amidst a group of social, political and cultural changes promoted in the first government of Juan Domingo Perón (1946-1955). During Perón’s first government the home market was increased; the industrialization and urbanization were strengthened; and several educational reforms took place, especially related to the higher education system (Buchbinder, 2010). On the cultural and educational spheres, religious topics –Catholicism– were promoted and traditional education methods were established –mainly in the primary and high school systems. According to Hurtado (2010):

...el gobierno peronista se centró en la promoción de áreas vinculadas al desarrollo de la “técnica” y en la profundización del proceso de industrialización. En todo caso, la actividad científica apareció en el discurso oficial como subsidiaria del desarrollo *técnico e industrial* (p. 74)

This context produced a technical and scientific training of liberal professionals, such as physicians.

In the university milieu, there was a strong intervention of the Federal government. This process was stronger at the UBA and impacted on the Argentinian scientific and intellectual elite. According to Medina (1997), “the intellectual milieu in the university ... wants a liberal government

2 Translation: “Peron’s government ... focused on the promotion of development-related ‘technical’ areas and the deepening of industrialization. In any case, the scientific activity appeared in official discourse supporting technical and industrial development”

and they were disappointed with the intervention of the Federal government on the university ...” (n.p.). The creation of the *Instituto de Biología y Medicina Experimental* in Buenos Aires is an example of the controversies between Federal government and intellectual milieu in Argentina during this period (Covian, 1979a). It was created by professors “fired” from UBA because of political and ideological struggles with the government, such as Bernardo Alberto Houssay³. The *Instituto* got funding from the *Fundación Sauberman* as well as from the Braun-Menéndez family (Cândido, 2009). Other important physiologists were professors at the *Instituto*, e.g., Eduardo Braun-Menéndez⁴. Covian was under Houssay’s supervision during his PhD and recognized his professor as “his master for the whole life” (Hoffmann, 2005, p. 39). Following this “master”, Covian was incorporated into the *Instituto* in 1942.

From 1945 to 1948, Covian ran research at the *Instituto* under the supervision of Braun-Menéndez (Damasceno, 2013). In 1948, he moved to the USA for his three-years-postdoctoral studies at the John Hopkins University (Baltimore, Maryland). He got a Rockefeller Foundation scholarship and studied under the supervision of the professors: Curt Richter⁵ and Philip Bard⁶. During this period he got a better training in neurophysiology and could have had contact with psychological aspects, due to the links between Richter and Bard to psychological issues. For example, the scientific research of Richter was important enough to be celebrated in a book “The Psychobiology of Curt Richter”, edited by Elliott Blass in 1976. He also was one of the few students who had the supervision of John B. Watson at the John Hopkins University. Another example is Bard’s research, which interacts directly with the James-Lange formulations for the relationship emotions-behavior. His research were related to the initial development of psychobiology in the USA.

Covian moved back to Argentina in 1952, when became the chairperson of the Neurophysiology laboratory at the *Instituto de Biología y Medicina Experimental*. The 1950s was a decade of strong economical, political and ideological crisis in Argentina, e.g., reduced Federal government money, increasing of inflation, the military opposition to Perón, etc. In 1952, Perón was overthrown from this position as president, what produced a turbulent and instable political condition of

3 Bernardo Alberto Houssay (1887-1971) was an Argentinian neurophysiologist who worked on the metabolism of sugars. He held a Pharmacy degree (1904) and a Medicine one as well (1911). He was professor of Physiology at the Veterinary and Agronomy School and, then, at the Medical School (1919). He was one of the Nobel Prize winners in 1947, with the Austrian-American couple Carle and Gherty Cori.

4 Eduardo Braun-Menéndez (1903-1959) was a Chilean physiologist. He got a Medical degree at UBA, specializing in the cardiovascular medicine and physiology. The got important scientific administrative positions, such as the head of the Physiotherapy Department of the *Instituto Municipal de Radiología e Fisioterapia de Buenos Aires* (Buenos Aires Radiology and Physiotherapy Institute). He helped and coordinated different scientific journals, e.g., *Ciencia y Investigación* and *Acta Physiologica Latinoamericana*.

5 Curt Paul Richter (1894-1988) was a psychobiologist at the John Hopkins University working on the hypothalamic regulation of awaken-sleep process.

6 Philip Bard (1898-1977) developed with Walther B. Cannon the Cannon-Bard theory for the understanding of emotions. This theory stressed the brain activity on the emotion and feeling behaviors.

the country. His ideological propositions were still influent in Argentina, but the opposition was getting stronger. This produced many debates and controversies between pro and con-Perón people.

In 1955, Covian was internationally recognized in the scientific physiology milieu due to his research on the limbic system (Cândido, 2009). However, he was afraid about the political situation in Argentina and, consequently, about the existence of the *Instituto*. He said: “Our future [at *Instituto de Biología y Medicina Experimental*] was not clear, as if there was a wall blocking our way” (Covian, 1979a, p. 615). In this same year, Zeferino Vaz⁷ - Dean of the brand new School of Medicine of USP-RP (FMRP-USP) – invited him become a university professor, researcher and head of the Physiology Department of FMRP-USP.

The previous experience at the *Instituto* and in the USA, as well as the experience of living under Perón's government in Argentina, impacted Covian's proposals and conceptions on the university (see Covian, 1979a). Mainly, his beliefs about the freethinking of the researcher and of the university. The Brazilian context at that time was brought together to his personal story to produce an idiosyncratic perspective at the FMRP-USP.

Brazil: Politics, science and university

Many countries produced efforts to promote and accelerate their economical, political and social development after the World War II. Among these countries there were Latin America ones, such as Brazil. In Brazil, this was a period of political and ideological debates related to populism and military politics. The Brazilian president, Getúlio Vargas, killed himself in 1954, what produced an instable political situation. From 1954 to 1956, many politicians became Brazilian presidents, but always for a short period of time. Two examples were Fernandes Campos Café Filho and Carlos Luz. In 1956, Juscelino Kubitschek (JK) and João Goulart were elected, respectively, as president and vice-president. JK's government had a variety of political and economical problems during its first moments, e.g., political struggles promoted by the Vargas suicide, huge inflation process, etc. However, the charismatic personality of JK in addition to his enthusiastic government propositions (a sort of populism) promoted fast Brazilian development.

Since the first decades of the 20th century, the tripod industrialization, scientific development and educational renewal was an important subject for the intellectual and political elite while debating Brazilian development (Mendonça et al., 2006). Between 1950 and 1960, the modernity that had been desired since the beginning of the 1900s was established in Brazil. This modernity could be seen in the development of industries in the country; the urbanization process; the access to the day-by-day new technologies (e.g., refrigerators, vacuum cleaners); the building of a new capital, Brasília, etc. According to Skidmore (1982): “there is no doubt that Brazil had a real and clear economical development between 1956-1961” (p. 204). This modernization process was also tied to the promotion of education, chosen as one of the main aspects for the progress on

7 Zeferino Vaz (1908-1981) got a Medical degree at the School of Medicine of USP, in Sao Paulo city, in 1932. Later on, he became professor at this university. He supported and coordinated the establishment of universities in the countryside of the Sao Paulo State. For instance, the FMRP-USP (1940-1950s) and the *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), in Campinas city (1960-1970).

the country. This context put in the spotlight the scientists and the intellectual elite as the main people responsible for the social reorganization.

The discourse of modernization for promoting national progress was intensified in Brazilian universities, and the technical aspects of education were strengthened, as was governmental investment in higher education. These efforts linked the university to development of research and science production. Development of both teaching methods and research became a trend in the discourse of the Brazilian university (Cunha, 2007). In line with the ideals of modernization, the need for encouraging the development and organization of the Brazilian scientific community was highlighted in educational policy. For instance, many government agencies that support research with grants and scholarships were created at that time. We can mention: *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* [São Paulo Research Foundation] (FAPESP) in 1947; *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* [Brazilian Society for the Progress of Science] (SBPC) in 1948; and in 1951, the *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* [National Council for Scientific and Technological Development] (CNPq) and the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* [Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education] (CAPES).

Gastão Rosenfeld (1963), one of the founders of the SBPC, affirmed:

It is necessary to truly stimulate the collaborative spirit in order to increase the number of scientists and to improve their skills ... this is the only way culture will be strengthened—by having the number of its supporters increased (p. 82).

Similarly, Warnick Kerr, professor at the USP-RP and director of the FAPESP between 1962 and 1964, said: “[the] lack of qualified personnel for research constitutes the major deficiency for the rapid progress of science in the State of São Paulo” (Kerr, 1965, p. 72). According to some authors, these characters advocated

... The necessity to implement a new university culture in Brazil should be guided – among many aspects – by the establishment of relations between professors and between those characters and the students. This new culture should bring meaningful changes into the university core ..., the university should offer in its courses both theoretical and practical training, in which the scientific logic of thinking and researching would be stressed rather than expository classes (Mendonça, 2003, p. 12).

Thus, the creation of a “national science” was prominent in the academic environment, whose objective was to act in the Brazilian social context. However, Brazilian researchers also promoted the invitation of foreigners to contribute to the establishment of a scientific community in the country (Cunha, 2007; Sá, 2006). For instance, the anthropologist Claude Lévi-Strauss gave lectures on Sociology at USP between 1935-1939. Other examples, related to Psychology – Social and Experimental Psychology – at USP, are the courses taught by Otto Klineberg (1945-1947) and Fred Keller (1961-1962). It is interesting to observe that both psychology courses were developed in the Physiology Department of USP, São Paulo city.

Brazilian modernization and economical optimism also impacted the countryside, especially in the Southeast. An example of this is the establishment of universities outside the main cities of the country, such as the creation of FMRP-USP (Mauro & Nogueira, 2004). São Paulo govern-

ment advocated the creation of public universities in the countryside of the State and, in 1947, a Commission was created headed by Zeferino Vaz. From 1947 to 1951, many cities were studied for the establishment of a university and Ribeirão Preto was chosen to get the School of Medicine. Many aspects influenced this choice, such as a bigger student population when compared to other countryside cities (20,000 students) and a well-established network of schools. In 1951 the FMRP-USP was created and it started working in 1952. Zeferino Vaz was its first Dean and its first faculty members were brought from the USP Campus in São Paulo city. The Rockefeller Foundation also contributed to the creation of FMRP-USP (Damasceno, 2013). The partnership between the School and the Foundation promoted the establishment of full-time professors on the university for teaching and researching. It also influenced the raising of buildings and laboratories, the promotion of scholarships for researchers and students, etc.

Upon arriving in Brazil, Covian found favorable conditions for the development of his work and his intellectual proposals. These conditions were consistent with the ideas that emerged from institutions managed by Brazilian intellectual elite. He found a university engaged in the developmental background of the 1950s, led by an innovative design and suited to the needs of a society that was experiencing changes. The FMRP-USP loomed as a center of excellence in research: promoting the work of its scientists; well-equipped laboratories; a well-organized vivarium with a wide availability of animals for research (Mauro & Nogueira, 2004). However, this scenario would change radically, imposing to Covian, once again, the experience of living and teaching under a dictatorial political regime.

In the first months of 1964, a dictatorial government developed by joint civilian and military forces began in Brazil⁸ (Schneeberger, 2003; Skidmore, 1988). This period can be characterized by: a lack of democracy; suppression of constitutional rights; strengthening of censorship; political persecution and repression of those who were against the military government. In April 1964, General Humberto de Alencar Castelo Branco took over the presidency. During his government - considered a “moderate” one - were promoted practices of social control, such as the: the suspension of political rights, the retirement and dismissal of public staff, etc. Laws that were intended to neutralize any anti-government activities were established, e.g., the *Lei de Imprensa* (Press Law) and the *Lei de Segurança Nacional* (National Security Law)⁹. From 1967 onwards, the dictatorship got even more severe, with the leadership of

8 Brazilian Army, in this dictatorship, governed Brazil for twenty years (1964-1984). There is controversy about the beginning of the Brazilian military dictatorship. The coup that put down the civil presidents João Goulart started at March 31st, 1964. This date highlights the march of military troops from Minas Gerais and São Paulo states to Rio de Janeiro, the federal capital at that time. One can understand this as the milestone for the military regime, whereas there are other possibilities of comprehension. Other possibility is April 1st, when the civil president left the country. It is interesting to remember this second date is celebrated as April fool’s Day.

9 The goal of the first Law was to oversee the press using censorship. The second one established new and hard punishments for those who were considered committing crimes or threatening the national security. For further information, we suggest reading the *Atos Institucionais* (AI) [Institutional Acts] -legal documents for social control published during the dictatorship-: < <http://www.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais> >. Access: Apr. 16, 2014.

General Arthur da Costa e Silva. This significantly impacted the Brazilian university with control and censorship on teaching and research activities.

The promotion and organization of science in Brazil between 1950-1970 influenced Covian on his ideological proposals and scientific practices as well. Moreover, these propositions were influenced by the experience of a new dictatorial government with interventions on the university and scientific research.

Humanism and University Education: Training scientists

The Department of Physiology was already working with a group of assistants teaching theoretical-practical courses in physiology when Covian arrived in Brazil (Figure 1). Covian came as a full professor to reorganize the Department for running research, training scientists, supervising undergraduate and graduate students, teaching, etc. (Damasceno, 2013). His work as a researcher and professor contributed for the recognition of the Department of Physiology as a prominent institution for training scientists and researching. For instance, the *Associação Latino-americana de Ciências Fisiológicas* (ALACF) [Latin American Association for Physiological Sciences] and the Organization of American States (OAS) certified the Department of Physiology of FMRP-USP (Mauro & Nogueira, 2004). Covian's activities were in line with what he believed as the goal of the university: a site for research, teaching and social care (Covian, 1979a). His beliefs and activities were also in line with other characters and documents of the period.



Fig. 1. Covian in his office at the Physiology Department of FMRP-USP, about 1960. Source: FMRP-USP Historical Museum.

The medical community in Brazil was also asking for better training on technical and scientific aspects during the university education. The Covian's proposals and practices were in line with these medical demands (see Covian, 1979a). According to Bulcão, El-Kareh and Sayd (2007), health sciences –especially Medicine– had to adapt themselves to many social changes occurred in Brazil in the first decades of the 20th century. These social changes got stronger and faster tied to the modernization process of the 1940-1950s. According to these authors:

The criteria of importance shifted to the experts, to the new and updated physicians with technical skills; the hospital and its equipment and the medical enterprise. Medical professionals have found themselves compelled to reshape their practice towards a technological medicine, i.e., to update themselves on the scientific-technological development. (p. 474)

The creation of the FMRP-USP and the Covian activities can be grounded on this context. Medical education at that School –developing research as well as training professionals and scientist– attended social expectations. These social demands came from civil society and medical and scientific communities as well, being part of the organization of these last two groups.

Another example is the Federal Law No. 5.540 published on December 3, 1968, which regulates the organization and operation of higher education in Brazil. The first two articles of this Law read as follows:

Art. 1 - Higher education aims the research - for the development of sciences, humanities and arts - and the training of professionals at university level.

Art. 2 - The higher education –inseparable from research–, occurs in universities and, exceptionally, in certified isolated institutes, organized as public or private institutions (Federal Congress, 1968, n.p., emphasis added).

Covian's proposal and practices were in line with aspects presented by this Law. His training at the *Instituto de Biologia y Medicina Experimental* and at the *John Hopkins University* as well, gave him the credibility and skills to run a lab. These skills and credentials were tied to his technical expertise on experimental work.

At the same time, Covian advocated other important aspects of the scientist training at a lab. According to Covian, the scientist should search for knowledge in the scientific research, but the scientist must study philosophy to achieve the proper awareness of science, i.e., to control techniques and not be controlled by it. He advocated that the technique was in the service of science and not the contraire, since science should use and produce technology for humanity. In his own words:

The technique is born as a defensive response from mankind against the force of nature, to satisfy imperative needs, such as cold, heat, hunger, etc. Humankind produces a second nature, which modifies and subdues the first one. This first step is born by human needs, because the mankind reigns over this nature that it created ... However, in a second step, the technique fails to satisfy basic human needs and it start creating superfluous needs. When mankind begins to feel the need for expendable things for their welfare, starts its *via crucis* of unhappiness. The dominator becomes dominated by technology and its products. (Covian, 1975/2007a, p. 56)

Covian also pleaded the scientist to keep in mind the relations between philosophy and science. According to him, a scientist should have a religious attitude, based on good moral principles – probably an inheritance from Argentinian context. He believed that science and religion must be together, because scientists should be wise and dedicated to research: “The real man of science has a natural mood for quiet and contemplative work, I will say that his attitude is religious even if he negates God” (p. 63). This emphasis on a humanistic/cultural training of the scientists helps us understand some controversies on both Argentinian and Brazilian higher education contexts. On the one hand, this emphasis on a humanistic education seemed to be a counterpoint of what he had experienced in Argentina under Perón and in Brazil under military dictatorship. These two contexts promoted the bolstering of technical subjects on the university training. Humanistic/cultural training could minimize the impacts of technique over mankind. On the other hand, his promotion of “religious” attitudes could be in line with the increasing of religious (Catholicism) practices and ideas in Argentina and Brazil during the 1960s (Buchbinder, 2010). Thus, Covian fostered a humanistic/cultural training associated to the technical one. This proposal was connected to his beliefs on the university as a freethinking institution.

Covian advocated creativity and freethinking as essentials tools for the scientific practice. These aspects seemed to be in the opposite way of the government opinions in the Argentinian and Brazilian contexts at that time, because of their authoritarian governments. Defending the freethinking in the university, Covian affirmed:

The University is a community of thought that must teach its students critical thinking. It should teach them how to think by themselves. The university is a center of criticism, training professionals capable of freethinking and criticism. Its students should be able to transmit this freethinking spirit to society. This is the main service that the University should provide to society (Covian, 1979a, p.616).

The humanistic/cultural training of the scientist was a technical and philosophical training at the university (Covian, 1977/2007b). This training was connected to the university as a “center for criticism” and the scientists trained on a humanistic perspective could keep the freethinking alive there. According to him, “humanism” was “...a human tendency to its fullest, activating all its potential” (p. 66). Covian’s proposals on the humanistic education and free thought went against the current of occurrences of the period, with strong government intervention in the directions of the university during Brazilian dictatorship. Moreover, it seemed to go against the pragmatism and utilitarianism proposals practiced in national scientific culture of the country (Mendonça et al., 2006). Between 1960 and 1970, the pragmatism and utilitarianism proposals were remarkable influences in Brazilian educational milieu, especially in higher education. However, for Covian (1979a): “The spirit needs spontaneity to flourish in creativity, but this attitude dies when the utility –pragmatism– becomes the supreme body” (p. 617). In this same text, he continues:

The University is, and always should be, a place for meeting and debates, to express concerns, to propose political and social criticisms, without authoritarianism and free from punishments that minimize man and institutions. (p. 616)

The humanistic training advocated by Covian had influences from his philosophical and human sciences readings. Among these readings, we can find influences of psychological concepts and proposals. According to Cândido (2009), three authors were quite influential in Covian's humanistic thought and had an impact on his performance as a teacher and researcher: Teilhard de Chardin¹⁰, José Ortega y Gasset¹¹ and Thomas Merton¹². These philosophical and human sciences readings contributed for the Covian's proposals on the "humanistic training" based on three axes: (i) truth; (ii) goodness; and (iii) beauty (Cândido, 2009; Cândido & Massimi, 2010). Covian advocated that this tripod should be presented during the scientific training in the university. In his words:

It is duty of the University to promote student's education in all its dimensions, i.e., humanistic training which is another name for cultural education. We need technicians to help the development of a country, but it is naive to believe technocracy will solve all human problems. It is imperative to defend man against technocracy that transforms man into an object. We also need to train in-depth thinkers, who guide the technique to be placed at the service of humankind. The learning of technical expertise requires to be balanced with a guided training for Truth, Good, and Beauty. (Covian, 1979b, p. 14)

The relationship between those three axes guided Covian's proposals and activities at the FMRP-USP

Covian fostered the discussion on the status of "truth" connected to the knowledge. This was due to the fact that, with the development of science, a specialization of knowledge and predominance of experimental science occurred. According to Covian (1975/2007b), the experimental scientific method was introduced as the only method able to achieve the "truth", constituting itself as a misconception. On the one hand, the association between specialization and experimental method enabled the production of increasingly sophisticated knowledge by accessing the lower limits of the real. In his words, the experimental method: "... moving on the surface of the real, verifying, measuring and explaining phenomena and acquiring mastery over a limited aspect of reality" (p. 53). On the other hand, the experimental method could produce a blurred notion that reality was only the sum of small parcels created/discovered through science. This possible misconception produced by the techniques should be minimized by philosophy and humanities.

10 Marie-Joseph-Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) was a priest who had a strong scientific and literary training since junior high studies. When he was eighteen, he entered a novitiate of the *Companhia de Jesus* (Society of Jesus). From 1908 to 1912, he attended his four-years of theology in Hastings. Between 1911-1914 he studied at the *Collège de France* and in 1922, graduated in natural sciences at the *Sorbonne*.

11 José Ortega y Gasset (1883-1955), studied philosophy at various universities in Spain (Madrid) and Germany (Leipzig, Berlin and Marburg). Between 1910-1936 he was professor of Metaphysics at the *Universidad de Madrid* (University of Madrid). He was strongly dedicated to promoting literary culture in Spain, with the publication of journals and collections, such as the *Revista de Occidente*. He translated into Spanish several authors, e.g., Bertrand Husserl, Max Scheler, Franz Brentano and Wilhelm Dilthey.

12 Thomas Merton (1915-1968) was an American Catholic thinker and writer who published on activism, pacifism and spirituality.

They could articulate the dispersion of knowledge sprayed by the experimental method and by scientific specialization.

The “goodness” emerged as a consequence of the Covian’s ideas on Ethics and on the axes of “truth” (see Covian, 2007c). The researcher should consider Ethics as a set of values and morals virtues, but it should not come just from external and social conditioning. Ethical considerations should come to the researcher based on his thinking about “truth” and knowledge; they should be a consequence of the humanities training. This conception is connected to his proposals on university and scientific training. According to him: “The scientist who closes himself schizophrenic in his lab, oblivious to the whole university, political and social debates, it is a marginalized human being” (Covian, 1979a, p. 617). The scientist’s knowledge should be related to an ethical concern, which was partially determined by the scientific readings and partially related to political and social demands. To promote these training on Ethics, focusing the “goodness”, Covian stated:

... I suggest the university to train small groups of students ... with periodical meetings - inspired by the first days of the University - to freely and respectfully debate important problems, such as: science, social demands, arts, philosophy, etc. (p. 619)

Finally, Covian presented the “beauty”. According to him, people - including scientists - should marvel themselves at the experience of reality. They should be curious and recognize the “beauty” of the world, which could promote freethinking. For the scientist, this could contribute in the development of their scientific activities. The creation of scientific knowledge connected with humanities promotes culture. Quoting the psychoanalyst Carl Jung, Covian said: “Man can leave behind his animal part through the cultural process, towering over his organic condition, creating its own environment (culture)” (Covian, 1979b, p. 14). Guided by the “beauty” of reality, scientists could become

... Thinkers, able to exercise a critical and argumentative role in society, fleeing from conformity and lack of intelligence and spirit. They will be brave enough to fight to change the degrading social, political and economical structures of the human condition. (p. 14)

Thus, the humanistic training at the university advocated by Covian connects technical knowledge of scientific work with cultural subjects. Especially, knowledge originated from the humanities. This would allow the education of people committed to ethical practices and, consequently, social changes.

He affirmed he intended to harmonize Physiology with Philosophy, as an effort to connect Philosophy and Science. An example of this effort was his area of research at the FMRP-USP, which was called by him as “interaction brain-mind” that represented his primal interest on Neurophysiology (Damasceno, 2013).

Scientific Laboratory: Research and scientific training

The humanistic proposals for education advocated by Covian did not clash with his practices as a scientist and professor in the Neurophysiology laboratory. His lab was a tool for teaching and researching that had an important impact on the scientific community of USP as well as on the Brazilian scientific community. According to some reports of the period, his lab “... has been

carrying out high-level research on cortical and cerebellar activity, hypothalamus, reticular formation, and septal area ...” (Mendes, 1975, p. 4). In the lab studies, the behavior of the experimental subject and its relation to specific parts of the brain were in the foreground, especially: amygdala, hypothalamus and septal area. These areas are part of the limbic system in mammals and they are responsible for social behaviors and emotions. The amygdala is related to sexual behavior as well as with feelings (e.g., fear and anxiety). The hypothalamus is a bridge between the nervous system and the endocrine system, mainly regarding the control of body temperature, hunger and thirst. Finally, the septal area, is associated with the cerebral enhancers and punishers processing behavior of the subject.

Based on the study of these areas, the “interaction brain-mind” had three main approaches: (i) the relationship between emotion and behavior; (ii) feeding behavior; and (iii) the neural basis of behavior. The studies on these approaches occurred mainly with albino rats, rabbits, guinea pigs and cats as experimental subjects. Different interventions were performed, especially in the central nervous system, e.g., in the septal area, hypothalamus and amygdala. For instance: (a) electrolytic lesions; (b) electrical or chemical stimulation parameters recorded on neurovegetative and metabolic activity; (c) heart rate; (d) blood pressure; (e) respiratory rhythm; and (f) behavioral parameters, like motor activity and intake of water and sodium. In some experiments manipulation of the endocrine system or systemic injection of different types of drug activity were performed. According to those approaches and experimental designs, we can notice an early institutionalized development of neuroscience in Brazil. This development had relations with themes of psychology, especially experimental psychology (e.g., feeding behavior, operant conditioning, etc.).

Searching for the “Covian” at the *Periódicos CAPES*¹³ (CAPES Journals), we found 13 papers within our time frame (see Table 1).

Table 1 shows us just a single paper that was not an experimental one: a memorial for Houssay in 1971. The other papers were experimental research related to lab work, which represents those three “interaction brain-mind” main approaches: (i) the relationship between emotion and behavior (e.g., Lico, Hoffmann & Covian, 1974); (ii) feeding behavior (e.g., Covian, 1967); and (iii) the neural basis of behavior (e.g., Saad, Antunes-Rodrigues, Gentil & Covian, 1972). These studies used apparatuses for experimental work, in which the stereotaxic apparatus was the most frequent. It was used for stereotaxic surgery in experimental subjects, e.g., inserting cannula, electrodes in the brain. In addition to this, there were kymographs, pneumographs and polygraphs kits, for the measurement of neuronal and behavioral conditions related to experimental estimations of neural system, such as blood pressure, breathing rhythm, body movements, vocalizations, etc. The same sort of apparatuses was also common in papers and propagandas in experimental psychology scientific journals, e.g., the *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* (JEAB) (Miranda, Gonçalves, Miranda & Cirino, 2009). Other apparatus used by Covian’s lab was related to some experimental psychology theories and concepts, such as the behavior analysis. For instance, in the study of Graeff et al. (1973) they used: a Skinner box (Figure 2), the target behavior was “lever pressing” and it was installed with the differential reinforcement of successive approximations.

13 *Periódicos CAPES* it is free access virtual library of scientific journals for students and professors tied to Brazilian universities.

Table 1. Publications of the Neurophysiology Laboratory

Year	Title	Author(s)	Publication
1965	Decrease Blood Pressure Due to Brain Septal Stimulation: Parameters of Stimulation, Bradycardia, Baroreceptor Reflex	Miguel Rolando Covian & César Timo-Iaria	Physiology and Behavior
1966	Alterations in Sodium Chloride and Water Intake after Septal Lesions in the Rat	Andrés Negro-Vilar; Cleber G. Gentil & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
1967	Studies on the Neurovegetative and Behavioral Functions of the Brain Septal Area	Miguel Rolando Covian	Progress in Brain Research
1968	Role of Amygdaloid Complex in Sodium Chloride and Water Intake in the Rat	Cleber G. Gentil; José Antunes-Rodrigues; Andrés Negro-Vilar & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
	Autonomic Conditioning in the Anesthetized Rabbit	Maria Lico; Annette Hoffmann & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
1970	Role of Adrenals in the Changes of Sodium Chloride Intake Following Lesions in the Central Nervous System	José Antunes-Rodrigues; Cleber G. Gentil; Andrés Negro-Vilar & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
	Mechanism of Decreased Sodium Chloride Intake After Hypothalamic Lesions: Effect of Hydrochlorothiazide	José Antunes-Rodrigues; Wilson A. Saad; Cleber G. Gentil & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
1971	Bernardo Alberto Houssay (1887-1971)	Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
1972	Water and Sodium Chloride Intake Following Microinjections of Angiotensin II into the Septal Area of the Rat Brain	Miguel Rolando Covian; Cleber G. Gentil & José Antunes-Rodrigues	Physiology and Behavior
	Interaction Between Hypothalamus, Amygdala and Septal Area in the Control of Sodium Chloride Intake	Wilson A. Saad; José Antunes-Rodrigues; Cleber G. Gentil & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
1973	Lever-Pressing Behavior Caused by Intraseptal Angiotensin II in Water Satiated Rats	Frederico G. Graeff; Cleber G. Gentil; Vera Lúcia Peres & Miguel Rolando Covian	Pharmacology, Biochemistry and Behavior
1974	Influence of Some Limbic Structures Upon Somatic and Autonomic Manifestations of Pain	Maria Lico; Annette Hoffmann & Miguel Rolando Covian	Physiology and Behavior
	Antagonism of the Dipsogenic Action of Intraseptal Angiotensin II in the Rat	Vera Lúcia Peres; Cleber G. Gentil; Frederico G. Graeff & Miguel Rolando Covian	Pharmacology, Biochemistry and Behavior

Another example is the study developed by Covian and Hoffmann (1974). We can notice the use of some concepts like respondent behavior and conditioned stimuli. These concepts were initially developed by I. Pavlov and were reinterpreted by theoretical formulations of American experimental psychology. The presence of these concepts suggests us the circulation of classical concepts on experimental psychology and some possible communication between neurophysiology and psychology. This also helps us understand that scientific instruments can acquire different uses and become independent of the initial theoretical formulation. The presence of behavioral concepts and apparatuses that measure behavior could be analyzed based on the training of Covian in the USA with Richter and Bard.



Fig. 2. Skinner box at USP, about 1960s. Source: Universidade de São Paulo.

A single author, Covian, wrote two of the thirteen texts presented on Table 1. The others texts are signed by multiple authors, which suggests teamwork in the development of activities in the lab. There are ten different authors and, from them, three are women. In the early decades of the 20th century in Brazil, there were some professions that were not considered “appropriate” for women, among those, the one of scientist. The presence of women as scientists can suggest the inclusion of women in Brazilian scientific universe due to the fact that almost one third of the authors were female (see Figure 3). In this figure, we see Anette Hoffmann and Maria Carmela Lico standing right behind Covian. All used coats, clothing typical of the scientist in the laboratory. In the background, we see some laboratory instruments such as oscilloscope, electronic stimulator and electronic time controllers. Covian could be in the foreground because he was a man, but it could also be because he was the head of the department and laboratory. The existence of this record helps us to compose more a counterpoint of laboratory activities in the period: the fact that he promoted and registered female scientific work in that period (Hoffmann, 2008).



Fig. 3. Anette Hoffman, Maria C. Lico and Miguel Rolando Covian, about 1960.

Source: FMRP-USP Historical Museum.

Maria Lico can also help us understand the relationship of the lab with psychology due to her research on the constitution and functioning of the mind related to mechanisms of pain and its perception.

Observing the training of Covian's co-authors, we can point out some aspects. Some of those authors were already professors at the Department of Physiology, but were also under the supervision of Covian. For instance, some names appear with different periods of supervising: César Timo-Iaria (1960-1961), José Antunes-Rodrigues (1960-1962) and Vera Lúcia Peres (1970-1973). According to Eduardo Krieger, who was incorporated into the Department in 1957, Covian's lab was an important site for researching and training other professors of the Physiology Department (Krieger, 1991 cited in Mauro & Nogueira, 2004, p. 118). He affirmed: "... we really researched ... there were not excessive obligations of supervising at that time, it was a period that we [professors] had to be trained ..." (p. 118 - emphasis added). Training people who were already University professors to do research was quite common at that time. The graduate courses began to gain momentum in the transition between the decades of 1960-1970s (Cunha, 2007) in Brazil, i.e., became a researcher was part of the day-by-day training of professors in activity. The Department, with the help of the Rockefeller Foundation, hired two Covian's Argentinians colleagues: Andrés Negro-Vilar (1965) and Maria Carmela Lico (1963) (Franci, 2002). Frederico Graeff was assistant professor at the Department and Anette Hoffmann - who was supervised by Maria Lico (1966-1970) - was hired in 1969. Cleber Gentil and Wilson Saad were professors at Physiology Departments: the first one, at the Pharmacy and Dentistry School of USP-RP, and the second one, at *Universidade Estadual Paulista*, Campus Araraquara, Sao Paulo¹⁴. Based on that authorship, we observe the laboratory acting like a "truth spot", centralizing characters around those three main approaches on the "interaction brain-mind". The activities of the lab seemed to occur based on partnership between researchers and supervisor-students. These relations contributed for the specialized training for those who would compose the Department of Physiology. We can also notice the lab fulfilling the role of a teaching tool. According to Cândido (2009), the neurophysiology laboratory of Covian, became a "truth spot" for many young researchers in the field, such as Anette Hoffmann, Renato M. Sabbatini and Norberto Garcia-Cairasco. In this direction, Hoffmann (2008) reports:

When I arrived in Ribeirão Preto in 1966, I had the opportunity to start my scientific training participating in projects developed by Maria C. Lico and Michael R. Covian. At that time, acute experiments with anesthesia in animals were commonplace. The laboratory technician, Mr. Osvaldo Del Vecchio, a tailor by training, performed surgeries with accurate performance. Maria C. Lico conducted the experiments. Covian, who was the head of the department, was summoned to the experimental room only when the animals were subject of a special experimental treatment. (p. 25-26)

This report helps us understand the teaching performed in the laboratory, handling the apparatuses and discussing with experienced researchers. The role of teaching tool can also be observed on Figure 4.

14 In the researched sources, both of them appeared as tied to the Department of Physiology of the FMRP-USP.

Figure 4 shows Covian surrounded by students while operating a cat. The students were in the second year of Medical School at the *Universidade Federal do Ceará* (UFC). This course was related to the investment of the lab - especially advocated by Covian - of training physiologists to work in universities outside of the Southeast. In the Figure, we observed several instruments on the table, and some hanging on Covian. We see a lamp for surgical services, as well as an instrument to immobilize the head of the experimental subjects. By the location of the incision, it seems that it was a procedure of spinal cord section. Students were mostly men and all used coats.

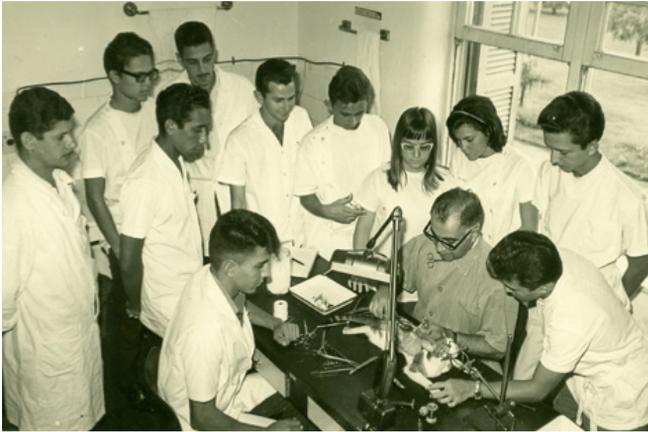


Fig. 4. Covian and students during the First Summer Course of the Physiology Department, about 1965

Source: FMRP-USP Historical Museum.

The use of the laboratory as a teaching tool was an important aspect in professors-students and professor-professors relationships (Mauro & Nogueira, 2004). According to some characters of lab:

Practical classes were assigned to other teachers of the Department. Covian was responsible just for the theoretical courses. He was, however, concerned to attend classes of his Department's fellow and comment on them later. This practice trained a group of professors from the first line. (Antunes-Rodrigues, 1991 cited in Mauro & Nogueira, 2004, p. 118)

Another character continues: "About the practical classes in Physiology, his [Covian] former student Otacílio Lopes da Silva says: since the first year students were experimenting with chickens and rabbits" (p.118). In the same direction: "[Covian] required of professors an experiment per day, as well as frequent reading of scientific papers, discussed on Saturday mornings during meetings with all members of the Department." These accounts help us understand the importance of: (i) ongoing training for professors at the Department and (ii) theory in Covian's proposals. As we noticed, Covian brought together theory and practical aspects on the scientific training performed at his lab. Other professors could teach the practical lectures - that happen really early in the Medical training - meanwhile Covian was interested in the theoretical training of his students. Some of the objects and subjects of those theoretical and practical aspects were related to some areas of psychology.

Final Considerations

Our goal was to describe and analyze aspects related to ideas and practices of Argentine neurophysiologist Miguel Rolando Covian between 1955 and 1974. By addressing this topic we can observe conditions for the development and circulation of scientific knowledge related to neurosciences (e.g., psychology, neurophysiology) in Brazil. Consequently, this helps us to better understand the relations between science, technical innovations and society in the country, such as some aspects of the “brainhood” in Brazil in a period of paradigmatic strengthening of “neuro” discourses around the world.

We noted that Covian’s proposals and practices are related to two main axes: humanistic reasoning and scientific training. These two axes defined a humanist ideal of scientist that helps us to understand the practices carried out in the laboratory, especially regarding the scientific training of students/professors. The humanistic education was based on readings in the field of humanities, such as Psychology, Philosophy and Behavioral Sciences. Covian brought those readings together on three main topics: truth, goodness, and beauty. The Covian’s ideal of University was grounded of those three topics, defining a humanistic/cultural training of the scientist. This training focuses the development of social and political criticism as well as scientific and technical production. The University advocated by Covian criticized the exaggeratedly technical training at the expense of a larger cultural formation. These ideas seem to be anchored in what he learned in Argentina and the USA before coming to Brazil. In the Brazilian context, its proposals were controversial compared with the mainstream pragmatism and utilitarianism fostered in that period. Moreover, his scientific training proposals defended the university as a freethinking spot and the role of the scientist in social criticism. These aspects can be read as milestones of a position contrary to State interventionism in the University during the Brazilian dictatorship.

Covian described how his studies focused on “brain-mind interaction”, which represented the root of his interest in Neurophysiology. The “brain-mind interaction” was articulated into three main axes: (i) the relationship between emotion and behavior; (ii) feeding and drinking behavior; and (iii) the neural basis of behavior. The research guided by these areas was developed in partnership between professors-professors and professors-students. This contributed for the training of human resources in the country, which was stressed on higher education proposals of the period and contributed to organize a scientific community in Brazil. His research focused on the relationship between organism and environment, highlighting the role of brain mechanisms in behavior and was developed with different apparatuses, e.g., stereotaxic equipment, electrodes, cannulas, pneumographs, polygraphs and Skinner boxes. At this point, three aspects suggest approximations to some sub-disciplines of psychology: (1) a focus on the behavior of experimental subjects; (2) the instruments; and (3) theoretical concepts from some experimental psychology perspectives, e.g., operant behavior, reinforcement and reflex behavior.

Finally, we should also mention the methodological constraints of our study. These are the first results of an approximation of a promising intellectual tie to neurosciences in Brazil. The main part of research on Covian was focusing his theoretical and philosophical proposals, dealing with his readings on humanities. Thus, the existence of psychological concepts and ideas on his theoretical perspective is a field better developed than the relations between his lab research and

psychology. Our paper addresses some these new aspects of Covian's work in Brazil, and can help us to observe psychological issues in his research and how this research was related to the dispersion of neurosciences in Brazil. Complementary studies need to be conducted to map out the research developed in his lab, stake out more clearly how they are associated with psychology, how they have affected neurosciences, etc. Our paper presented a promising character for the interface between Neurophysiology and Psychology, fields connected to neuroscience in the country. Moreover, we present information that can help future research in related topics, such as the history of psychology, history of neurophysiology and history of neurosciences.

References

- Avelar, A. S. (2012). Biografia e Ciências Humanas em Wilhelm Dilthey [Biography and Human Sciences in Wilhelm Dilthey]. *História da Historiografia*, 9, 129-143.
- Buchbinder, P. (2010). Los sistemas universitarios de Argentina y Brasil: una perspectiva histórica y comparada de su evolución desde mediados del siglo XX [The University Systems in Argentina and Brazil: A historical and comparative perspective about their evolution during the 20th century]. In P. Buchbinder, J. Califa & M. Millán (Eds.), *Apuntes sobre la Formación del Movimiento Estudiantil Argentino (1943-1973)* (pp. 9-30). Buenos Aires: Final Abierto.
- Bulcão, L. G.; El-Kareh, A. C. & Sayd, J. D. (2007). Ciência e Ensino Médico no Brasil (1930-1950) [Science and Medical Training in Brazil (1930-1950)]. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 14(2), 469-487.
- Campos, R. H. F. (1996). Em Busca de um Modelo Teórico para o Estudo da História da Psicologia no Contexto Sociocultural [Looking for a Theoretical Model to the Study of History of Psychology in Sociocultural Context]. In _____ (Ed.), *História da Psicologia - Coletâneas ANPEPP, volume 1, serie 15* (pp. 125-145). São Paulo: EDUC.
- Cândido, M. (2009). *Humanismo no Pensamento Universitário de Miguel Rolando Covian* [Humanism in the University Proposals of Miguel Rolando Covian]. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil.
- Cândido, M. & Massimi, M. (2010). Perspetivas para uma Formação Humanística do Estudante Universitário no Pensamento de Miguel Rolando Covian [Perspectives for a Humanistic Training of the University Students in Miguel Rolando Covian's Proposals]. *Memorandum*, 19, 210-224.
- Congresso Nacional (1968). *Lei No. 5.540 de 03 de Dezembro de 1968 [Law No. 5.540]*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso Apr. 16, 2014.
- Covian, M. R. (1979a). A Essência da Universidade [The Inwardness of the University]. *Ciência e Cultura*, 31, 615-620.
- Covian, M. R. (1979b, July 22). Universidade: Um centro de cultura? [University: A centre for culture?]. *O Estado de São Paulo*, 3(142), 14-15.
- Covian, M. R. (2007a). Ciência Técnica e Humanismo [Technical Science and Humanism]. In A. Hoffmann & M. Massimi (Eds.), *A Universidade Pensada e Vivida por Miguel Rolando Covian* (pp. 51-63). São Paulo: Funpec. Original publicado em 1975.

- Covian, M. R. (2007b). Cultura Humanística do Estudante Universitário [Humanistic Culture in the University Student]. In A. Hoffmann & M. Massimi (Eds.), *A Universidade Pensada e Vivida por Miguel Rolando Covian* (pp. 64-72). São Paulo: Funpec. Original publicado em 1977.
- Covian, M. R. (2007c). Ética do Ensino Profissional [Ethics in Professional Training]. In A. Hoffmann & M. Massimi (Eds.), *A Universidade Pensada e Vivida por Miguel Rolando Covian* (pp. 84-90). São Paulo: Funpec.
- Cruz, R. N. (2013). *B. F. Skinner e a Vida Científica: Uma história da organização social da Análise do Comportamento* [B. F. Skinner and a Scientific Life: A history of the social organization of Behavior Analysis]. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil.
- Cunha, L. A. (2007). Ensino Superior e Universidade no Brasil [Higher Education and University in Brazil]. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*, 3rd ed. (pp. 151–204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Damasceno, E. N. (2013). *Criação do Arquivo Epistolar do Neurofisiologista Prof. Dr. Miguel Rolando Covian: Um registro histórico-contextual* [The Creation of an Epistolary Archive of the Neurophysiologist Prof. Dr. Miguel Rolando Covian: A historical-contextual record]. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil.
- Doações da Fundação Rockefeller ao Brasil [Donations from Rockefeller Foundation to Brazil] (1958, February 11). *O Estado de São Paulo*, 10.
- Franci, C. R. (2002). Departamento de Fisiologia [Physiology Department]. *Medicina, Ribeirão Preto*, 35, 277-283.
- Hoffmann, A. (2005). *Resgate da Memória de uma Experiência Universitária: A história de Miguel Rolando Covian* [Memories of an University Experiency: The history of Miguel Rolando Covian]. Resumo de trabalho apresentado no I Congresso Paulista de Medicina. Ribeirão Preto, São Paulo, Brazil.
- Hoffmann, A. (2008). Dor e Conhecimento: Uma homenagem a Maria Carmela Lico. [Pain and Knowledge: A tribute to Maria Carmela Lico] In Hoffmann, A.; Massimi, M. & Menescal-de-Oliveira, L. (Eds.), *Reflexões em Torno da Dor* (pp. 21-31). Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia Argentina, Un Proyecto Inconcluso: 1930-2000* [Argentinian Science: An unfinished project: 1930-2000]. Buenos Aires: Edhasa.
- Kerr, W. (1965). A Pesquisa Científica no Estado de São Paulo [Scientific Research in the State of São Paulo]. *Ciência e Cultura*, 17, 72–84.
- Mauro, J. E. M. & Nogueira, A. R. (2004). *A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP: Primeiros tempos, através dos documentos e pela voz de seus construtores* [The School of Medicine at Ribeirão Preto, USP: First moments, through its documents and reports of its builders]. Ribeirão Preto: FUNPEC.
- Medina, A. B. (1997). *Bernardo Alberto Houssay: Misionero entre gentiles* [Bernardo Alberto Houssay: Missionary among gentiles]. Retrieved April 16, 2014, from <<http://www.houssay.org.ar/hh/index.htm>>.
- Mendes, E. G. (1975, May 10). Fisiologia [Physiology]. *O Estado de São Paulo, Suplemento do Centenário*, 19, 3-4.
- Mendonça, A. P. C. (2003). A Pós-Graduação como Estratégia de Reconstrução da Universidade Brasileira [The Graduation System as an Strategy for Remodeling the Brazilian University]. *Revista Educar (Curitiba)*, 21, 289-308.

- Mendonça, A. P. C., Xavier, L. N., Breglia, V. L. A., Chaves, M. W., Oliveira, M. T. C., Lima, C. N., & Santos, P. S. M. B. (2006). Pragmatismo e Desenvolvimentismo no Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos de 1950/1960 [Pragmatism and Developmentalism in the Brazilian Educational Thought in the Years of 1950/1960]. *Revista Brasileira de Educação, 11*, 96–113.
- Miranda, J. J. Gonçalves, A. L.; Miranda, R. L. & Cirino, S. D. (2009). *Propagandas no Journal of Experimental Analysis of Behavior: Uma história da Análise do Comportamento no Brasil* [Marketing in the Journal of Experimental Analysis of Behavior: A history of Behavior Analysis in Brazil]. Banner presented at the II Congresso Scientiarum - Encontro Luso-brasileiro de História da Ciência, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Rosenfeld, G. (1963). Universidade e Formação de Pessoal de Nível Superior. [University and Development of Higher Education Personnel]. *Ciência e Cultura, 15*, 81-82.
- Sá, D. M. (2006). A Ciência como Profissão: Médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935) [*Science as a Profession: Physicians, bachelors and scientists in Brazil (1895-1935)*]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Schneeberger, C. A. (2003). *Minimanual Compacto de História do Brasil*, 1st ed [Compact Minimanual of the History of Brazil]. São Paulo: Rideel, 2003.
- Skidmore, T. E. (1982). *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964*, 7th ed. [Brazil: From Getúlio Vargas to Castelo Branco, 1930-1964]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Skidmore, T. E. (1988). *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985* [Brazil: From Castelo Branco to Tancredo, 1964-1985]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vidal, F. (2005). Le Sujet Cérébral: Une Esquisse Historique et Conceptuelle [The Brain Subject: A historical and conceptual draft]. *Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences, 3*(11), 37-48.
- Vidal, F. (2009). Braihood, Anthropological Figure of Modernity. *History of Human Sciences, 22*(1), 5-36. DOI: 10.1177/0952695108099133.

ANTECEDENTES DE LA OPOSICIÓN DE HONORIO DELGADO A LA PSICOLOGÍA OBJETIVA

BACKGROUND OF THE HONORIO DELGADO'S OPPOSITION TO OBJECTIVE PSYCHOLOGY

Arturo Orbegoso Galarza

Universidad Privada del Norte, Perú

Correspondencia: aorbegoso@yahoo.es

Recibido: 04-08-2014

Aceptado: 30-11-2014

Resumen

Este artículo trata sobre Honorio Delgado (1882-1969), destacado psiquiatra peruano, reconocido por Freud como su primer discípulo latinoamericano y uno de los iniciadores de la psicología en el Perú. En una primera época él simpatizó con el positivismo pero luego adoptó la filosofía idealista. Y desde esta última perspectiva el escribió criticando la moderna psicología experimental. Este trabajo examina tal aparente cambio de actitud. Para ello, se analizan su época, su generación y su contexto social.

Palabras clave: Positivismo, psicología, filosofía.

Abstract

This article is about Honorio Delgado (1882-1969). This Peruvian psychiatrist, named by Freud his first disciple in Latin America, is considered one of the beginners of psychology in Peru. Being young, he adopted positivist philosophy but years later he changed this approach for idealist philosophy. And since this last perspective he wrote in opposition to the growing experimental psychology. This work examines such apparent change of ideas. For it, his age, his generation and his social context are analyzed.

Keywords: Positivism, psychology, philosophy.

Entre los introductores de la psicología en el Perú destaca el psiquiatra Honorio Delgado (1882-1969). Su inquietud intelectual y su experiencia europea le indujeron a importar aquella psicología que a inicios del siglo XX se practicaba en el exterior. Dichos saberes fueron difundidos en la Facultad de Medicina de la Universidad de San Marcos y en el Hospital Psiquiátrico Larco Herrera. Lo expuesto en las aulas universitarias fue propagado también en sus artículos periodísticos, en sus libros y hasta en revistas locales de psiquiatría, las primeras en su género animadas por él y otros alienistas peruanos.

Hasta los años 20' Delgado se muestra cercano al positivismo. Y desde tal perspectiva plantea su idea de la psicología y la urgencia de incorporarla a San Marcos. En 1919 escribió:

La psicología que en otro tiempo pertenecía sólo al dominio de la especulación, y sus cultores la elaboraban en su mesa de trabajo, sin más material de observación que la propia conciencia, era una rama de la filosofía. Hoy en día la psicología es, como la física, la biología o la sociología, una ciencia... Siendo la psicología una *ciencia natural*, debe ella constituir una asignatura especial en la Facultad de Ciencias. (Delgado, 1992, p. 25, [cursivas añadidas])

Esta convicción variará radicalmente en los años 30. En un artículo de 1933, año en que aparece también su manual *Psicología*, su concepción de ésta es otra muy diferente:

...la psicología, en su estado actual, difícilmente puede ser considerada como una ciencia en el sentido riguroso del término. En efecto, la multiplicidad de experiencias de las cuales ella se compone, difícilmente permite reducirla a una unidad de ideas fundamentales y de métodos, a una síntesis unitaria de tendencias. (...) el conocimiento de lo individual, de lo comprensible, del final y del total –lo más característico en los fenómenos psicológicos, (...) no puede tener lugar más que en las ciencias llamadas morales, culturales, o ciencias del espíritu. La unidad de la Psicología, en tanto que ciencia, constituye más una aspiración, por el momento irrealizable, que una realidad adquirida. (Delgado, 2001a, p. 39)

De la comparación de ambas citas queda claro el repliegue de su autor, en el lapso de catorce años, desde posiciones positivistas o científicas a una postura meridianamente idealista. Si se tratara de un caso aislado, no merecería la atención de los historiadores de las ideas. Sucede que Delgado ejerció una profunda influencia no solo en medios académicos, también entre la intelectualidad peruana en general. Fue, además de conocido catedrático universitario y psiquiatra, un personaje que ocupó importantes cargos públicos. Y en lo que toca específicamente a la psicología, su cambio de perspectiva filosófica, debido al eco que generaba su opinión, retardó el desarrollo de una psicología científica y empírica en el Perú.

Este breve escrito se propone discutir las razones de tal viraje de ideas. O si en verdad lo fue. Se trata de un punto poco tratado por los historiadores de la psicología peruana. Pareciera que se le asume como un giro natural dentro de la dinámica ideológica de la época. Como se verá, no fue una actitud restringido exclusivamente al plano intelectual. En verdad intervinieron hechos sociales que significaron un cuestionamiento a la mentalidad oligárquica dominante y al orden social que ésta reivindicaba. En suma, se buscará probar que la irreductible defensa de una psicología espiritualista y reacia a una psicología experimental era inherente a una concepción conservadora y elitista de la sociedad compartida por Delgado y otros personajes. Fue este espiritualismo el que impidió el avance del enfoque objetivo en la psicología peruana (León, 1993). Debe señalarse, por cierto, que el análisis sociológico e ideológico del contexto en que nació la psicología en el Perú no es moneda corriente. Para lograr tal abordaje se tratará a Delgado como miembro de la generación arielista o del novecientos, grupo con el que habitualmente se le ha vinculado (Salazar, 1967; Sobrevilla, 1980).

La reacción contra el positivismo

A inicios del siglo pasado aún era visible la influencia del positivismo en parte de la intelectualidad peruana. Este ideario había estimulado un desarrollo apreciable en medicina, derecho y sociología (Basadre, 2005). La filosofía positiva contribuyó a destacar nuestras carencias y permitió asimismo trazar una agenda de

reformas sociales. Los problemas que el positivismo exaltó fueron diversos: las deficiencias de salud en Lima y otras ciudades de incipiente industrialización; el lamentable estado de la educación pública; los vacíos en la legislación; el rezago del campo y sus habitantes y las crecientes tensiones sociales (Sobrevilla, 1980; Basadre, 2005).

Como han señalado varios autores (Salazar, 1967; Sobrevilla, 1980; Castro, 2009), este positivismo no tuvo la profundidad ni la severidad que conoció en otros países. Salvo el caso singular de Manuel Gonzales Prada no supuso, para la mayoría de sus adherentes peruanos, anticlericalismo ni radicalismo militante. Puede concluirse, a este respecto, que el positivismo peruano sirvió como instrumento de estudio o análisis de la problemática nacional mas no llegó a convertirse en una ideología sólida y duradera. De hecho, conocidos simpatizantes de esta filosofía en su juventud la abandonaron y abrazaron un ideario completamente opuesto tiempo después. Este fue el caso de José de la Riva Agüero, Víctor Andrés Belaunde, de los hermanos García Calderón (Sobrevilla, 1980) y, por supuesto, de Honorio Delgado (Alarcón, 2000).

La marca del positivismo empezó a agotarse o extinguirse justo tras haber destacado las profundas contradicciones de la sociedad peruana. Y aquí convergen varios hechos. El desarrollo o adaptación de importantes sectores de la economía peruana según los requerimientos del capitalismo internacional. Esto coincidió con la censura al individualismo y al utilitarismo expresada por intelectuales conservadores quienes identifican estas actitudes como efecto pernicioso de la modernización sobre las costumbres.

De este afán capitalista se quejó Delgado:

La unión de la técnica fabril del europeo con la técnica de la especulación judía, engendra la fatal proclividad del espíritu mercantil a la expansión de las empresas y a la ganancia ilimitada, verdadera “tendencia al infinito”, todo lo contrario de la mesura en la riqueza, mensura divitae, sostenida por la autoridad de la iglesia. (Delgado, 2001, p. 75)

También denuncia la afición por el positivismo y el progreso:

Tal movimiento [el positivismo] es sostenido por ciertos sabios e ideólogos renombrados, así como por una caterva de fanáticos de las generalizaciones pseudocientíficas, “predicadores ambulantes del materialismo”, que encuentran dóciles prosélitos en las desarraigadas multitudes del mundo industrial. Fatigadas, ávidas de novedades, con la fe poco menos que vacante, fascinadas por los inventos y transformaciones que se suceden sin cesar, estas multitudes se inclinan cándidamente a adoptar una concepción mecanicista de la índole humana y una como (sic) religión de los milagros técnicos, cuyo mito es el progreso. (Delgado, 2001, pp. 76-77)

Esta prédica anti-moderna recibe apoyo de filosofías llegadas de Europa que se oponen a todo materialismo. Estas corrientes idealistas cuestionan la fe en la razón, heredera de la Ilustración, así como las esperanzas depositadas en la ciencia y el progreso. La I Guerra Mundial pareció confirmar el escepticismo y pesimismo de los irracionalistas. Dicho movimiento, que agrupa varias filosofías, recibe el nombre de espiritualismo pues parte de exaltar una entidad ideal, no visible ni física, que anima al ser humano. También se le llamó bergsonismo, en recuerdo de Henri Bergson, filósofo francés de gran predicamento en aquel tiempo. Un colectivo de sus adeptos peruanos se hará conocido también como la generación arielista debido a su devoción por el libro *Ariel* del uruguayo José Rodó.

Esta reacción se ve alimentada, igualmente, por otros acontecimientos foráneos percibidos como potencialmente peligrosos si la ideología que los anima se expande en el Perú: se trata de la Revolución Mexicana (1910) y de la Revolución Rusa (1917). Recuérdese, además, que el país conoce por estos años de sublevaciones campesinas y de las primeras acciones de fuerza del movimiento obrero.

Ideología y sociedad para la generación de Honorio Delgado

Delgado provino de una familia mesocrática de la ciudad de Arequipa, localidad conocida por el marcado catolicismo explícito de sus gentes. Religiosos y laicos arequipeños, anteriores y pertenecientes a la generación de Delgado, destacaron en la vida pública y política peruanas: por ejemplo, Francisco de Luna Pizarro, Nicolás de Piórola y Víctor Andrés Belaunde. Klaiber (1988) recuerda que a algunos de estos personajes los unió, además del vínculo regional y su profundo catolicismo, su rechazo al civilismo oligárquico o liberal. Dice este autor (Klaiber, 1988) que desde mediados del siglo XIX los sectores arequipeños conservadores reivindicaban el respeto por la familia, la religión y la propiedad.

En cuanto al positivismo de juventud de estos hijos de familias católicas limeñas y de provincias, Klaiber (1988) lo califica de elegante escepticismo o de un liberalismo de conveniencia. Esto es, se aproximaron a este ideario en tanto consideraron que constituía una palanca para el progreso social. Y se alejaron de él y otras formas de pensamiento liberal cuando sintieron que la propagación de tales ideas amenazaba el orden social vigente.

A partir de los años 20, en el horizonte de esta generación de intelectuales, llamada arielista o del novecientos, destacaban dos objetivos: la defensa de la iglesia católica y un reformismo que propicie la restauración del orden social y supere los conflictos (Klaiber, 1988).

En torno al influjo de la religión sobre Delgado, Salazar (1967) destaca que este psiquiatra atribuía a las jerarquías sociales un origen divino. Seguin (1982) ha ratificado que para dicho personaje toda autoridad provenía de Dios.

El mismo Salazar (1967) sintetiza así el giro que tomará el pensamiento de Delgado en su madurez: profesaba una concepción aristocrática, elitista, sincera y radical, de la vida en sociedad; defendió además un autoritarismo reñido abiertamente con los ideales democráticos modernos. Este acentuado aprecio por el orden, la jerarquía y la autoridad hizo que él y otros de su generación expresaran viva simpatía por los regímenes fascistas de los años 30, tales como el nazismo y el franquismo (López Soria, 1981, Seguin, 1982; Ruiz, 1993).

Gonzales (1996) ha reseñado cómo los cambios sociales de la época contribuyeron a hacer variar el pensamiento de la generación de Delgado:

...cuando el entorno social se modifica, cuando el mundo exterior ya no es capaz de ofrecer seguridades y el sentido de “destino” se ve ensombrecido, estos intelectuales sienten la impostergable necesidad de retroceder en sus propuestas más audaces, de aferrarse a viejas certidumbres y de volverse cómplices –activamente o por inacción- del orden establecido. (...) Los intelectuales arielistas, aun cuando cuestionadores del sistema oligárquico, entendían implícitamente que los cambios y las variantes que se podían hacer no deberían tocar a ese orden de una manera total. Es más, ni siquiera cruzaba por sus mentes que eso pudiera suceder porque el conjunto de relaciones en donde vivían era *el* orden, era *la* sociedad, como algo casi “natural”. Por razones culturales y de época su mirada sobre el horizonte se detenía ahí. No podían imaginar más, no eran

reproductores de una sociedad, sino receptores y -en última instancia- fustigadores, pero fundamentalmente sus continuadores. (Gonzales, 1996, pp. 132-133; cursivas en el original)

¿Pero cuáles fueron los cambios sociales que hicieron retraerse en sus convicciones a los arielistas o novecentistas? En primer lugar, la modernización capitalista hizo emerger a nuevos actores sociales como obreros y otros trabajadores urbanos que iniciaron sus reclamos y reivindicaciones (Basadre, 2005). Junto con ello, accedieron a la tradicional Universidad de San Marcos sectores medios de Lima y provincias que plantearon la modernización y democratización de esta institución. Entre obreros y estudiantes se difundieron también ideas vistas como radicales para la época: anarquismo, aprismo y socialismo (Basadre, 2005; Cotler, 2006). Por último, una reacción católica se vio potenciada debido a otros planteamientos considerados también dañinos por los conservadores: el liberalismo y el protestantismo (Klaiber, 1988).

Sobre estas “desviaciones” se manifestó Delgado:

En el Perú, según información digna de crédito, las diversas sectas protestantes se han repartido indignamente el territorio nacional, con proliferas demarcaciones. Pero a su influencia se agregan otros males importados que agravan la desorientación; las insensatas fantasías teosóficas, filosofía de pacotilla, que solo pueden consumir mentalidades débiles con credulidad a toda prueba, las doctrinas del humanitarismo materialista y demagógico, que encuentran terreno favorable entre las víctimas del resentimiento; la inmigración judía, con sus artífices de la disolución y con sus películas cinematográficas de igual índole. (Delgado, 2001, p. 102)

A la luz de la evidencia expuesta puede concluirse que Delgado adoptó el positivismo en su juventud, como lo hiciera su generación, en tanto instrumento de estudio de la realidad peruana, lo que benefició sus ideas, clarificándolas y permitiendo hacer aportes significativos en ciencias sociales, incluyendo la medicina social (Sobrevilla, 1980). Pero bajo esa postura objetiva y aparentemente materialista se mantuvo un sustrato de actitudes conservadoras y aristocráticas que renació y se vio alimentado cuando sectores significativos de la sociedad buscaron llevar más lejos reformas que sentían urgentes (Gonzales, 1996). Ante la presión popular, estos personajes se refugiaron en un pensamiento idealista y decadentista que les permitió racionalizar su privilegiada ubicación en la sociedad y censurar el radicalismo de otros.

Razones para una psicología espiritualista

Como ya se señaló, desde fines del siglo XIX el positivismo europeo fue paulatinamente desplazado por doctrinas filosóficas irracionistas como las de Nietzsche o Bergson (Herman, 1998; Quintanilla, 2006). Según tales ideas, la realidad no es racional o, cuando menos, no es completamente accesible mediante la razón como afirman los creyentes en la ciencia y el progreso (Ferrater Mora, 2008). En consecuencia, la ciencia positiva y racionalista no consigue más que seccionar o fragmentar esa realidad, en su ilusa pretensión de estudiarla como objeto inanimado (Hergenhahn, 2011). Lo cierto es, sentencian los irracionistas, que la realidad no se halla estática, se encuentra en constante fluir (Watson, 2011). Y este dinamismo o fluidez incesante es propio también de nuestro mundo interior o vida psíquica, cuyo principio o causa primera es el espíritu (Quintanilla, 2006). Así, los intentos por abordar su estudio con el instrumental de las ciencias naturales estaban condenados al fracaso, pues el espíritu no puede ser medido.

Contra el afán atomista propio de la experimentación, de su empeño por parcelar el mundo psicológico, deformándolo, se expresó Honorio Delgado en su conocido manual:

La psicología experimental de laboratorio, por su misma naturaleza, limita la observación a fenómenos aislados, simplificados y condicionados artificialmente; excluye lo más genuino de la vida mental: la espontaneidad, las relaciones del conjunto, la continuidad configurativa y la fisonomía anímica individual. (Delgado e Iberico, 1961, pp. 21-22)

La duda acerca de los métodos objetivos en psicología también procede de la fenomenología, doctrina filosófica de prestigio por entonces, según la cual es inapropiado pretender expresar las manifestaciones psicológicas en términos cuantitativos, como hace la psicología positivista y experimental, pues su carácter es cualitativo. Sobre esto último, en su libro *Psicología*, Delgado observó:

Todas las descripciones y medidas de nuestras reacciones y de los estímulos que las provocan, jamás podrán sugerir la idea de un sentimiento vivido, de un pensamiento concebido, etc. Estas son experiencias primarias de una categoría distinta de las actividades del organismo; por consiguiente, irreducibles a términos de física y de fisiología (Delgado e Iberico, 1964: 7).

No hay ninguna curva, ninguna estadística que pueda traducir adecuadamente esas diferencias [individuales], porque son diferencias que se refieren a modos irreducibles de la experiencia o de la acción. Y así, en consecuencia, el término de medida psíquica es impropio y contrario a la naturaleza del espíritu. (Delgado e Iberico, 1964, p. 9)

Para Delgado, la posibilidad de una ciencia psicológica signada por el positivismo es vista con escepticismo o como una tarea sumamente ambiciosa.

Está claro: tanto el ser individual como la esfera del objetivo espiritual son irreducibles a un conocimiento total y absoluto. La tarea asignada a esta suerte de comprensión es, por tanto, ilimitada, con horizontes y niveles que se extienden hacia el infinito. (Delgado, 2001a, p. 45)

Siguiendo a Bergson, Delgado plantea que el estudio de la subjetividad solo es posible mediante la intuición, una forma de representación del mundo del otro en uno mismo y que está reservada a unos pocos, es decir, a personas de especial sensibilidad.

...las principales adquisiciones del saber respecto a la naturaleza humana (...) se alcanzan por la intuición y la interpretación fina y certera de espíritus particularmente dotados: grandes místicos, poetas, novelistas y moralistas, raros filósofos, historiadores y médicos. El común de los hombres, por muchos que sean los medios técnicos de que disponga, si carece de la vocación especial del investigador del alma, no será capaz ni de hacer una cabal descripción de la experiencia más ordinaria. (Delgado e Iberico, 1964, pp. 21-22)

Al preferir la intuición y descartar la experimentación, Delgado persiste en la fenomenología de Husserl, quien al ocuparse de las cualidades psicológicas humanas enfatiza la necesidad de, antes de asumirlas como cosas dadas en la realidad, examinar la forma en que éstas son vividas o experimentadas por el propio sujeto. Solo de esa manera podrá describíseles de modo certero y sin presupuestos deformadores. Así se arriba, sostiene Husserl, a la generalidad o esencia de los fenómenos de la conciencia y, en consecuencia, del espíritu (Carpintero, 2005; Hergenhahn, 2011). Delgado defiende, pues, una psicología filosófica y especulativa, alejada de la objetividad que postulaban, por ejemplo, Wundt o Watson.

En síntesis, para Delgado la psicología es en realidad psicología del espíritu, un saber eminentemente filosófico, de límites indeterminados, se orienta al estudio de la vida mental, a través de la intuición como método, y que busca así arribar a la comprensión del espíritu pero cuyo ejercicio

es privilegio de un reducido número de personas poseedoras de algunas dotes extraordinarias (Delgado e Iberico, 1964).

Epílogo

La psicología dominante en el Perú, durante el siglo XIX, fue aquella circunscrita a la filosofía. Iniciado el siglo XX, hay reclamos o intentos por trasplantar desde el exterior la psicología empírica y positiva que empezaba a cobrar fuerza. Esto ocurre dentro de una atmósfera cultural todavía dominada por el positivismo. Contra lo que podría imaginarse, tal interés decae o se frustra. Y la psicología que finalmente se impone hasta los años 30' es aquella idealista, metafísica o espiritua- lista. Honorio Delgado fue su principal exponente.

Este autor expresa desconfianza de la aplicación del método experimental en psicología. Manifiesta que es impropio e inaplicable a esencias ideales, no materiales. Una psicología de laboratorio, piensa, incurre en una reificación, busca hacer tangible algo de naturaleza metafísica y abstracta.

Tal cerrazón o rechazo solo es comprensible si se atiende al contexto social e ideológico que rodeó a Delgado. Las filosofías irracionalistas y decadentistas que suscribe su generación responderían a un afán inmovilista y conservador de clases medias de mentalidad elitista ante la emergencia de nuevos actores sociales que postulan reformas que conduzcan a transformaciones reales.

En dicha generación hay, pues, el apego al orden, a la religión católica y a la propiedad. Estos valores se exaltan frente al avance de corrientes como el liberalismo, el protestantismo, el socialismo y otros credos considerados como perturbadores de la estructura social reinante.

La introducción de una psicología experimental o científica volvía accesible la práctica de este saber; democratizaba su ejercicio gracias a métodos igualmente alcanzables. Y esto chocaba con la propia concepción que la generación arielista tenía de la psicología, de sus fundamentos y de quienes supues- tamente estaban mejor dotados para ejercerla.

En conclusión, el positivismo fue para Delgado, hasta los años 20', un saber instrumental que le permitió nutrirse intelectualmente y analizar de modo objetivo y desapasionado la realidad peruana. Pero bajo esta visión pervivieron sus convicciones aristocráticas y su acentuado catolicismo. Su elitismo y autori- tarismo se incrementaron conforme se hacían más notorios los cambios en la sociedad de su tiempo. La modernidad vino a alterar este ordenamiento que su generación estimaba como natural. La extensión del capitalismo tendía a extinguir las diferencias sociales imperantes en una sociedad pre-moderna u oligárquica. La instalación de la psicología experimental en San Marcos acercaba este saber a sectores más amplios de la población y cancelaba el exclusivismo del conocimiento.

Referencias

- Alarcón, R. (2000). *Historia de la psicología en el Perú*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Basadre, J. (2005). *Historia de la República del Perú (1933-2000)*. Lima: El Comercio.
- Carpintero, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Castro, A. (2009). *La filosofía entre nosotros. Cinco siglos de filosofía en el Perú*. Lima: PUCP.

- Cotler, J. (2006). *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.
- Delgado, H., & Iberico, M. (1964). *Psicología*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Delgado, H. (1992). *Honorio Delgado en El Comercio*. Lima: El Comercio.
- Delgado, H. (2001). *De la cultura y sus artífices*. Lima: Universidad Cayetano Heredia.
- Delgado, H. (2001a). La nueva psicología espiritual. En: *Anales de Salud Mental. Homenaje al Profesor Honorio Delgado, 17(1-2)*, 39-45.
- Ferrater Mora, J. (2008). *Diccionario de filosofía abreviado*. Barcelona: Edhasa.
- Garfias, M. (2010). *La formación de la universidad moderna en el Perú. San Marcos (1850-1919)*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- Gonzales, O. (1996). *Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima. Ediciones PREAL.
- Hergenhahn, B. (2011). *Introducción a la historia de la psicología*. México: Cengage Learning.
- Herman, A. (1998). *La idea de decadencia en la historia occidental*. Santiago: Andrés Bello.
- Klaiber, J. (1988). *La iglesia en el Perú*. Lima: PUCP.
- León, R. (1993). *Contribuciones a la historia de la psicología en el Perú*. Lima: CONCYTEC.
- López Soria, J. (1981). *El pensamiento fascista*. Lima: Mosca Azul.
- Quintanilla, P. (2006). La travesía del espiritualismo. En: *El Dominical de El Comercio*. Edición del 6 de agosto. Pp. 4-5.
- Ruiz, A. (1993). *Psiquiatras y locos*. Lima: Instituto Pasado y Presente.
- Salazar, A. (1967). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. (Tomo II) Lima: Francisco Moncloa Editores.
- Seguín, C. (1982). *Tres facetas*. Lima: Labor.
- Sobrevilla, D. (1980). Las ideas en el Perú contemporáneo. En *Historia del Perú*. (Tomo XI, pp. 115-415). Lima: Editorial Juan Mejía Baca.
- Watson, P. (2011). *IDEAS. Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona: Crítica.

JEROME BRUNER: 100 AÑOS DEDICADOS A LA PSICOLOGÍA, LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

JEROME BRUNER: 100 YEARS DEDICATED TO PSYCHOLOGY,
EDUCATION AND CULTURE

Walter L. Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo, Perú

Correspondencia: warias@ucsp.edu.pe

Recibido: 10-10-2015

Aceptado: 03-11-2015

Resumen

En este trabajo se desarrolla un abordaje histórico de la vida y obra de Jerome Seymour Bruner, psicólogo cognitivo que se ha dedicado a los campos de la psicología educativa y la psicología narrativa, primordialmente. Se revisan sus experiencias tempranas y sus aportes a la psicología de la percepción, el lenguaje y el pensamiento; que marcan una etapa que corresponde con la revolución cognitiva. También se analiza su visión de la educación y sus contribuciones a este campo, para finalmente focalizarnos en sus estudios sobre psicología narrativa, como parte de su incursión en la llamada revolución cultural.

Palabras clave: Jerome Bruner, psicología educativa, psicología cognitiva, historia de la psicología.

Abstract

In this work develops an historical approach to the life and work of Jerome Seymour Bruner, cognitive psychologist who has been devoted to the fields of educational psychology and narrative psychology, primarily. We review their early experiences and their contributions to the psychology of perception, language and thought; that marked a stage that corresponds to the cognitive revolution. It also discusses the vision of education and their contributions to this field. Finally to focus on his studies of narrative psychology, as part of its foray into the so-called cultural revolution.

Key words: Jerome Bruner, educational psychology, cognitive psychology, history of psychology.

Introducción

El movimiento cognitivo ha despertado gran interés en los últimos años gracias a que investigadores como Jerome Bruner, pusieron mayor énfasis en los procesos cognitivos del niño, y revolucionaron así las teorías de la pedagogía y del aprendizaje. En ese sentido, una figura importante del cognitivismo, que ha tenido gran impacto en la psicología y la educación, es Jerome Bruner. Su teoría del aprendizaje por descubrimiento orienta y dirige la labor educativa por senderos en los que el educando se hace cada vez más autónomo e independiente, ubicándose en una posición privilegiada dentro del escenario educativo, interpretando un rol protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su obra empero, no se circunscribe solamente a la psicología educativa, ya que también se ha dedicado a la psicología militar, la psicología cultural y más recientemente a la psicología narrativa. Y, así como fue uno de los principales protagonistas de la revolución cognitiva de los años 50^o también ha sido uno de los mayores promotores de la revolución cultural de los últimos años con sus estudios en la construcción de la identidad a partir de las narraciones mediadas por los contextos culturales (Alzate, 2000; Guilar, 2009).

Conocer su vida y su obra es una aventura fascinante, que no debemos perder de vista, pues en su biografía encontramos importantes lecciones de vida, muy útiles para los profesionales interesados en la psicología y la educación. El presente trabajo, busca hacer una breve revisión de la vida de Jerome Bruner, considerando que este año, 2015, cumple 100 años de vida, siendo así uno de los psicólogos más longevos y una de las figuras vivientes más representativas de la psicología educativa. Asimismo, una contribución que se desprende de este artículo es el abordaje histórico de su vida y obra, pues en nuestro país, existen muy pocos trabajos dedicados a este insigne autor de la psicología, y los que existen son básicamente síntesis muy escuetas de sus aportes académicos, centrados sobre todo en la psicología educativa (Sánchez, 2011; Sánchez y Reyes, 2002), con muy poco énfasis en su aporte a la psicología cultural y la psicología narrativa, que son sus actuales campos de investigación.



Fig. 1. Jerome Bruner en su cumpleaños 100 en Fordham University (30 de junio del 2015)

Los primeros años de Bruner: Su formación académica y profesional

Jerome Seymour Bruner nació el primero de octubre de 1915 en la ciudad de New York. Fue el menor de cuatro hijos de una familia de ascendencia judía que había emigrado de Polonia a los Estados Unidos. Cuando nació padeció de problemas de la vista de modo que durante los dos primeros años de su vida, estuvo casi ciego (Sánchez y Reyes, 2002). Recién a los tres años se sometió a una cirugía de cataratas que le ayudaría a restablecer la vista. Este hecho le dejaría una huella imborrable que marcaría su personalidad, pues Bruner reconoce que el nacer ciego, generó en él mucha curiosidad por el mundo y un notorio afán de vivir la vida de manera intensa, comprometida y orientada a la desarrollo de la sociedad (Bruner, en Weir, 2015).

Ya un poco mayorcito, durante su niñez, vivió con su hermana mayor, un medio hermano por parte de su padre y dos primos más. Lamentablemente, el padre de Bruner muere cuando este todavía es muy joven. Así, a los doce años de edad, Bruner queda huérfano de padre, y es desde entonces cuando él y su familia tienen que mudarse muy seguido, debido a cuestiones económicas y laborales (Arias, 2005). En medio de este contexto de frecuentes cambios, Bruner hace sus estudios secundarios y reniega de no poder encontrar amigos cercanos ya que no se quedaba en un lugar el tiempo suficiente como para tomarle confianza a sus pares de barrio y de escuela. A pesar de esta situación, el desenvolvimiento académico de Bruner era bastante bueno.

Cuando cumplió los dieciséis años, el joven Bruner se apasionó por el motociclismo y participó en varios campeonatos y torneos con sus amigos de adolescencia; incluso se sabe que ganó la carrera del *Round Manhattan* en 1932 (Arias, 2005). Bruner fue siempre una persona muy afectada de los deportes, y en particular a los acuáticos, como por ejemplo el squash y el velleo. De hecho, él atribuye su longevidad a su práctica deportiva constante a lo largo de su vida (Bruner, en Weir, 2015).



Fig. 2. Jerome Seymour Bruner (1936)

En 1933, Bruner ingresó a la Universidad de Duke en California del Norte para estudiar psicología. Durante su formación se nutrió de las clases de William McDougall (1871-1934) y de muchos otros como Donald Adams (1902-1971) y Karl Zener (1903-1964), que habían trabajado con Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Lewin (1890-1947) en Berlín. Durante sus años de estudios de pregrado, vivió una época intelectual activa, donde por ejemplo, los debates entre Edward Thorndike (1874-1949) y Donald Adams acerca del comportamiento de los gatos en las

cajas problema, eran muy estimulantes. El dilema giraba en torno a la concepción del aprendizaje pasivo y acumulativo de Thorndike y el aprendizaje activo y súbito de Adams. Mientras estuvo en la Universidad de Duke publicó su primer artículo, se trataba de un estudio sobre el comportamiento sexual de las ratas (Temporetti, 2010).

Al final de los años 30' dos libros ejercieron una notable influencia en Bruner, estos serían "Principios de la Psicología de la Gestalt" de Kurt Koffka (1941) y "La personalidad" de Gordon Allport (1973), mientras que por otro lado, se alejó de los planteamientos conductistas por considerarlos reduccionistas, a raíz de una conferencia de Clark Hull (1884-1952) que escuchó por aquellos años. Con esas influencias académicas, en 1938 Bruner ingresó a la Universidad de Harvard para hacer sus estudios de postgrado en psicología. En 1939 recibió su grado de máster y en 1941 su grado de doctor.

En Harvard, Bruner también conoció a importantes figuras de la psicología, tales como Edwin Boring (1886-1968), Henry Murray (1893-1988) y Gordon Allport (1897-1967). De hecho, por un tiempo Allport fue una figura de referencia para Bruner, ya que él mismo reconoce el profundo efecto que tuvo en sus ideas, aunque su influencia haya sido también pasajera (Greenfield, 1990). A pesar de ello, llegaron a tener algunas publicaciones juntos (Allport, Bruner & Jansdorf, 1941), sin embargo los intereses de Bruner sobre cuestiones cognitivas lo alejarían de Allport, quien cuando vio la célebre *A Study of Thinking* de Bruner, señaló que "su antiguo estudiante se había alejado de los verdaderos problemas de la psicología" (Greenfield, 1990, p. 328 [traducido por el autor]).

Bruner también pudo asistir a las clases de Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948) y Clyde Kluckhohn (1905-1960), quienes frecuentaban la Universidad de Harvard. Puede decirse que todos ellos dejaron su sello culturalista en Bruner, y aunque su interés por la cultura ya asomaba por algunas de sus investigaciones, era más notorio su sesgo cognitivo. La tesis doctoral de Jerome Bruner se tituló *A Psychological Analisis of International Radio Broadcasts of Belligerent Nations* (Un análisis psicológico acerca de emisiones internacionales de radio de naciones beligerantes). Se trataba de un tema interdisciplinar que abarcaba la política, la propaganda y la milicia. Una publicación suya sobre ese tema apareció en la prestigiosa revista *Journal of Abnormal and Social Psychology* a principios de los 40' (Bruner, 1941).

Los intereses de Bruner le llevaron además, a trabajar en el *Foreign Broadcast Intelligence Service*, una vez que obtuvo su doctorado (Sánchez y Reyes, 2002). En este Servicio de Inteligencia de la Armada de los Estados Unidos, Bruner trabajó sobre temas de propaganda en el cuartel general aliado en Francia (Guilar, 2009), dedicándose a cuestiones afines a las que desarrolló en su tesis. Durante 1943 y 1944 fue el responsable de la edición de una publicación trimestral de opinión pública, que se emitía en la base donde servía como recluta durante la Segunda Guerra Mundial. Es posible, que en el ambiente de la milicia, Bruner se haya aproximado más a los trabajos de los teóricos de la psicología del procesamiento de la información, para después orientarse de lleno por la psicología cognitiva, ya que la Segunda Guerra Mundial, generó un contexto propicio para el desarrollo de las ciencias cognitivas (Grande y Rosa, 1993).

De la percepción al pensamiento: La revolución cognitiva

Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, Bruner se instaló en la Universidad de Harvard como catedrático y rápidamente se convirtió en profesor principal de dicha casa de estudios. De modo que para 1952, Bruner ya era un profesor de tiempo completo (Arias, 2005). Es entre estos años, que Bruner se dedicó a estudiar experimentalmente los fenómenos perceptivos y luego los del pensamiento (Aramburu, 2004; Temporetti, 2010). Sería así como poco a poco Bruner siguió el camino que le llevaría a formular la teoría del crecimiento cognoscitivo y del aprendizaje por descubrimiento.

Estudiando la percepción, Bruner analizó cuidadosamente la literatura de los psicólogos de la Gestalt desde 1946, y se enfoca en los procesos perceptuales como objeto de las influencias externas, lo que le empuja a orientarse por una concepción constructivista de la percepción. Uno de estos clásicos estudios lo realizó con Cecile Goodman, al comparar en niños de 10 y 11 años, que provenían de familias pobres y ricas, la valoración que hacían de diversas monedas. Los resultados de este estudio indicaron que aunque todos los niños sobrevaloraron los tamaños de las monedas que tenían más valor económico e infravaloraron las monedas de menor denominación, la distorsión fue mayor en los niños pobres (Bruner y Goodman, 1947). Además de estos estudios, realizó investigaciones sobre el fenómeno de la conservación que había sido estudiado inicialmente por Piaget (1985) y que Bruner modificó e interpretó de manera diferente (Aramburu, 2004).

Pero antes de centrarse en ello, Bruner planteó un nuevo paradigma de la percepción en el que señala que las diferentes maneras de mirar el mundo dependen de lo que pensamos, por tanto no es la percepción la que da significado a lo que percibimos, sino el procesamiento de la información que tiene lugar en la mente (Bruner y Postman, 1949). Este movimiento se conoció como “New Look” y capturó la atención de los psicólogos entre 1946 y 1951. Evidentemente, su contacto con la *Gestalt Theory* –considérese que sus profesores Zener y Adams se formaron con Koffka y Lewin– y las investigaciones sobre la conservación orientaron las hipótesis de Bruner hacia su teoría de la percepción, en la que sustenta que los valores y las necesidades determinan las percepciones humanas. Es aquí donde ya se empieza a notar su interés por un tema de investigación que le ocuparía años más tarde: el de los significados y la mediación de la cultura.

Cabe mencionar en este sentido, que la psicología Gestalt se vincula con la psicología cognitiva, porque la percepción es un fenómeno cognitivo que forma parte del procesamiento de la información, pero además, las aplicaciones de la Gestalt han servido para formular lineamientos instruccionales que han trascendido en el campo de la educación, tanto en la lectoescritura, como en el pensamiento productivo, la creatividad y el aprendizaje (Arias, 2008; Schunk, 1997; Good y Brophy, 1999).

Ahora bien, entre 1951 y 1952 Bruner visitó el *Instituto de Estudios Avanzados de Princeton* que le motivó a profundizar en temas cognitivos, de modo que cuando regresó a Harvard inició una serie de estudios sobre el pensamiento y su desarrollo (Temporetti, 2010). Sus investigaciones se centraron en el pensamiento pero a través de la formación y categorización de conceptos. Los resultados se plasmaron en el libro *A Study of Thinking* (Un estudio sobre el pensamiento), que se

ha traducido al español como “El proceso mental en el aprendizaje” (Bruner, Goodnow & Austin, 2003) y que fue publicado en 1956 en coautoría con Jacqueline Goodnow y George Austin.

Sobre la formación de conceptos, Bruner la entiende como un acto inventivo en virtud del cual se construyen clases o categorías, mientras que la adquisición de conceptos supone la búsqueda de atributos que distinguen a los seres que son ejemplares de la clase que se quiere diferenciar:

...cuando aprendemos a categorizar un subconjunto de sucesos de un modo determinado, estamos haciendo algo más que aprender simplemente a reconocer las instancias encontradas. Aprendemos también una regla que puede aplicarse a instancias nuevas. El concepto o categoría viene a ser, básicamente, esa “regla de agrupamiento”, y se construyen tales reglas en el momento de formar y adquirir conceptos. (Bruner, Goodnow & Austin, 2003, p. 55)

Para realizar sus investigaciones en adquisición y formación de conceptos, Bruner elaboró una serie de tarjetas que tenían varios diseños que resultaban de la conjunción de diferentes atributos. Estos atributos eran: los marcos de las tarjetas, que podían ser de doble línea, triple línea o una línea simple; las figuras centrales que podían ser cruces, cuadrados y círculos; el número de las figuras que podían ser una, dos o tres; y el color, que variaba en tres tonos.

Los sujetos a los que Bruner aplicó estas tarjetas, eran todos estudiantes de los primeros años de la carrera de psicología de la Universidad de Harvard. Los sujetos estudiados tenían que formar un concepto, en función del orden en que se les presentaba las tarjetas, de modo que los atributos que se mostraban en las tarjetas, les dieran las claves necesarias para hacer categorizaciones y predecir qué tarjeta es la que sigue. Bruner distinguió tres tipos de conceptos: los conceptos conjuntivos, eran aquellos cuyos atributos relevantes están presentes todo el tiempo; los conceptos disyuntivos son aquellos que se definen por la presencia de cualquier de sus atributos relevantes; y los conceptos relacionales, surgen cuando los atributos definitorios se relacionan entre sí (Aramburu, 2004). Bruner también analizó algunas de las condiciones que afectan la conducta de la adquisición de conceptos; entre las que tenemos: el tipo de tarea, la naturaleza de los atributos, el orden en que se presentan las tarjetas, las consecuencias de las categorizaciones y la naturaleza de las restricciones impuestas (Bruner, Goodnow y Austin, 2003).

Asimismo, además del aporte académico que supuso esta obra de Bruner, la publicación de *A Study of Thinking* en 1956, constituye un hito fundamental en el desarrollo de la psicología cognitiva (Greenwood, 2011). Lo que ocurre es que ese año, se considera como la fecha en que surge formalmente la psicología cognitiva. Al respecto, si bien tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña hubo importantes investigaciones sobre la cognición humana tomando como modelo el paradigma computacional desde los años 20' hasta los 60' (Grande y Rosa, 1993), en el año de 1956 ocurrieron varios sucesos que le ubican como una fecha clave. Se debe señalar empero que el movimiento cognitivo se consolida en los 50' gracias al aporte de la filosofía, la antropología, las neurociencias, la psicolingüística, la psicología y la cibernética (Gardner, 2000). Así pues, desde la palestra filosófica se contribuye con una serie de discusiones sobre la filosofía de la mente (Searle, 1985) y la reformulación del positivismo de mano de los filósofos del círculo de Viena, que permite ajustar la lógica de la investigación con sentido más crítico y menos ingenuidad teórica a la hora de abordar los temas psicológicos (Popper, 2004). Esto posibilitó aproximarse a la mente

no ya como una caja negra, como lo había hecho el conductismo, sino como un objeto de estudio legítimo para la ciencia (Sternberg, 2011).

Por su parte, la antropología empezó a concebir la cultura como la producción simbólica de diversas manifestaciones humanas (Cassirer, 1975), mientras que la psicolingüística aportó con Chomsky (2002) una nueva manera de entender el lenguaje a partir de la gramática generativa. Las neurociencias iban explorando las diversas bases neurofisiológicas de la cognición (Kandel, Schwartz & Jessell, 1999) y la psicología dejaba atrás los modelos mecanicistas y asociativos del conductismo y asumía un paradigma computacional que equipara la mente humana con una computadora, de manera que tanto una como la otra procesan activamente la información encontrando regularidades que dan sentido a la experiencia. Los mayores aportes a la ciencia cognitiva, vendrían empero desde la cibernética. El primero en plantear el isomorfismo entre la mente y la computadora fue Alan Turing (1912-1954), lo que dio origen a la creación de la primera computadora en 1941, invención que fue capaz de descifrar los códigos nazis. Tres años antes, Claude Shannon (1916-2001) introdujo la lógica booleana al diseño de circuitos eléctricos; para luego junto con Warren Weaver (1894-1978) formular una teoría matemática de la comunicación, conocida como la Teoría General de Sistemas. En 1948 Norbert Wiener (1894-1964) publica *Cybernetics*, obra con la que propone la retroalimentación como mecanismo de autocontrol de los sistemas (Romero, 1998).



Fig. 3. Participantes del Simposio Hixon (1948)

Ese mismo año, se desarrolló el Simposio Hixon en el Instituto Tecnológico de California, con la temática de “Los mecanismos cerebrales de la conducta”, que congregó a diversos especialistas en psicología, neuropsicología y cibernética. Entre los participantes se encontraban Ward Halstead (1908-1968), Wolfgang Köhler (1887-1967), Karl Lashley (1890-1958), John von Newman (1903-1957) y Warren McCulloch (1898-1969). Como resultado de este simposio, los investigadores plantearon desarrollar líneas de estudio interdisciplinar sobre la cognición y valorar los resultados años más tarde. Ese segundo encuentro tendría lugar el 11 de setiembre de 1956, en el Simposio sobre Teorías de la Información que se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

Ese mismo año, George Miller (1920-2012) publicó “El Mágico número siete, dos más dos menos”, Bruner publicó *A study of thinking* y Noam Chomsky sustentó su tesis doctoral que un año más tarde aparecería en formato de libro bajo el título de “Estructuras Sintácticas”, generando

profundas innovaciones en la psicolingüística con su teoría generativa. Todas estas obras y hechos, tuvieron lugar en 1956, por lo que se le considera la fecha en que la psicología cognitiva surge formalmente (Gardner, 2000). Así, en este movimiento científico, cognitivo e interdisciplinar, que revolucionó la psicología; Bruner tuvo un rol muy destacable, no sólo por el libro sobre la formación de conceptos, sino que también fundó uno de los centros de investigación de la cognición humana más importantes en Estados Unidos y el mundo.

Fue en 1960, que junto con George Miller, Bruner funda el Centro de Estudios Cognoscitivos, al que podemos considerar como la cuna del movimiento cognitivo (Boeree, 2002). Este centro de investigación sería visitado por importantes personalidades de la psicología y la lingüística como Roman Jakobson, Noam Chomsky, Clifford Geertz, Jacques Lacan, Barbara Inhelder, Jean Piaget (Temporetti, 2010), y la cibernética como John von Newman, Claude Shannon y Norbert Wiener. También sirvió como centro de formación de importantes exponentes de la psicología cognitiva como Donald Norman, George Sperling y Ulrich Neisser (Mestre, Nacher, Samper y Tur, 2006). En este centro de estudios, Bruner ocupó el cargo de director hasta 1972, fecha en que se traslada a Inglaterra, para trabajar en la Universidad de Oxford. Ocho años antes de viajar, Bruner fue electo presidente de la *American Psychological Association*, y ocupó tal cargo entre 1964 y 1965.

Bruner y la educación

En 1947 el prestigioso físico francés Pierre Auger (1899-1993), invitó a Bruner a participar de las reuniones de la comisión Langevin-Wallon, que estaban orientadas a formular un proyecto de reforma escolar en Francia. Aunque el proyecto se concluyó pero nunca se implementó, sería esta experiencia, la que despertaría en Bruner, su interés por la educación (Guilar, 2009). Es así, como a partir de 1950, el enfoque de Bruner se centra en los temas sobre el desarrollo cognoscitivo y el constructivismo. En ese sentido, a diferencia de muchos autores como Albert Bandura, Lev Vygotsky o Jean Piaget, que han sido calificados como constructivistas por terceros (Schunk, 1997), Bruner se considera a sí mismo como un constructivista: “Yo siempre he sido un constructivista. Nada de lo que existe en el mundo está allí por sí mismo. Siempre estás contruyéndolo, y algunas reglas de construcción tienen que ver con la conformación a aquellas con las cuales tienes que vivir. No importa lo que hagamos, nosotros expresamos las reglas de la cultura en la que vivimos” (Bruner, citado en Weir, 2015, p. 50 [traducido por el autor]).

Sería revisando los trabajos de Piaget, Luria y Vygotsky; que Bruner se interesa cada vez más en las cuestiones relativas a la educación. En 1956 se deja sentir más en Bruner, la influencia de Piaget, a quien conoce personalmente en Ginebra y que luego visitara el Centro de Estudios Cognoscitivos. Es entre 1960 y 1966 que Bruner estudió y profundizó los experimentos de Piaget, señalando que solo describen pero no explican los procesos del desarrollo (Temporetti, 2010). Este periodo también, Bruner publica varios libros sobre educación con críticas muy importantes a la educación de su tiempo. Otro acercamiento a la educación, tiene lugar en 1959, cuando la *Academia Nacional de Ciencias* organizó un taller en *Woods Hole* para discutir el modo en que podía mejorarse la enseñanza de las ciencias en las escuelas públicas. Este evento convocó a afamados especialistas en educación de la talla de John Carroll, Lee Cronbach, Robert Gagne, George Miller y Kenneth Spence (Bruner, 1968). Bruner resumió los resultados de estas conferencias en su libro *The Process of Education* (El Proceso de la Educación) que

se publicó en 1960, centrándose en cuatro aspectos: la estructura del aprendizaje y la enseñanza, la gradualidad del aprendizaje, el pensamiento inductivo y las motivaciones para aprender. Es así que este libro de Bruner se convirtió en una declaración clásica sobre la educación y generó gran expectativa sobre las posibilidades de implementar reformas más consistentes en la educación escolar. Con estos hechos por antecala, Bruner contribuyó a iniciar el movimiento para la reforma educativa en los Estados Unidos, conformando el *Science Advisory Committee* durante el gobierno de J. F. Kennedy. También fue asesor de la secretaría de educación de las Naciones Unidas en años posteriores, desempeñando una función sobresaliente (Arias, 2005).

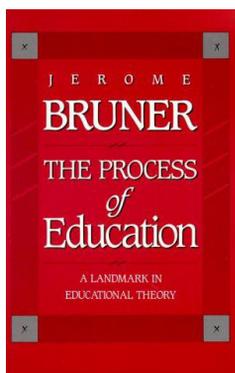


Fig. 4. Cubierta del libro *The Process of Education* (1960)

También por estos años, más específicamente en 1961, hace la primera publicación sobre su teoría del aprendizaje por descubrimiento a través de un artículo titulado “El acto de descubrir” que aparece en la revista *Harvard Educational Review* (Bruner, 1961). El aprendizaje por descubrimiento de Bruner pone de manifiesto la confrontación entre la memoria mecánica y la comprensión, que toma como base a la memoria lógica. En ese sentido, Bruner considera a la comprensión como el factor nuclear del verdadero aprendizaje, pues dado que la memoria humana es tan frágil, la comprensión de los fundamentos de una materia es una estrategia más completa. No se trata pues, de memorizar los conceptos sino de comprenderlos y categorizarlos. Para lograr que los estudiantes sigan estos procedimientos, los educadores deben, en primer lugar organizar bien el material que entregan a sus alumnos, en segundo lugar deben diseñar actividades significativas que puedan ser vivenciadas por los alumnos de modo que sean incorporadas en sus estructuras cognoscitivas.

El aprendizaje por descubrimiento es una forma de aprendizaje que se apoya en métodos inductivos de enseñanza, en palabras de Bruner: “la enseñanza del descubrimiento, en general, no implica tanto el proceso de guiar a los estudiantes para que descubran lo que está ‘allí afuera’, sino en realidad, el descubrimiento de lo que hay dentro de sus propias mentes” (Bruner, 1987a, p. 85). En ese sentido, estos métodos inductivos, han sido aplicados desde hace mucho tiempo. Sócrates (470-399 a.c.) por ejemplo, los aplicaba facilitando el aprendizaje por descubrimiento por medio de diálogos, en los que lanzaba preguntas tentativas para orientar las ideas de sus discípulos hacia presupuestos de orden general (Arias, 2001). El nombre que recibe esta dinámica de aprendizaje es enseñanza mayéutica y está siendo aplicada en la actualidad como una técnica muy provechosa, que incluso

se vale de programas asistidos por computadora para hacer que los estudiantes deriven principios generales y los apliquen en situaciones nuevas, a través de ejercicios variados (Hudson, 1986).

Ahora bien, así como aplaudida, la propuesta de Bruner fue también criticada. Uno de los críticos de Bruner sería David Ausubel (1918-2008), psicólogo cognitivo estadounidense que desarrolló la Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción. La crítica de Ausubel se sustenta en cuatro aspectos: a) no todo conocimiento es descubierto por uno mismo, b) el razonamiento inductivo puede ser una fase de una estrategia deductiva general, c) el aprendizaje por descubrimiento no conduce necesariamente a la organización, categorización y transferencia del conocimiento, y d) el significado no es exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal (Ausubel, Novack y Hanesian, 1976).

Las ideas de Bruner acerca de la educación se pueden apreciar en varias de sus obras, pero primordialmente, es en dos de ellas que tienen talante pedagógico. Una primera obra sería *Toward a Theory of Instruction* (Hacia una Teoría de la Instrucción) que se publicó en 1966, pero en publicaciones previas y en diversas conferencias, ya expone las ideas base de este libro en cuestión (Bruner, 1963). La crítica de Bruner es contundente, al señalar que aunque hay varias teorías del aprendizaje, no hay teorías de la instrucción. En ese sentido, Bruner propone no confundir el aprendizaje con la enseñanza, ya que la instrucción tiene lugar antes que el aprendizaje, y por ello merece un desarrollo teórico independiente, pero sin dejar de lado los aportes de los estudios sobre el aprendizaje (Bruner, 1966). Aquí Bruner puntualiza que la instrucción tiene que ver con objetivos previamente delimitados que se relacionan con el cómo son presentadas las cosas para facilitar su aprendizaje. En ese sentido, el uso de organizadores visuales en la enseñanza, se deriva en buena medida de estas ideas de Bruner, y que diversos autores han desarrollado con resultados muy provechosos (Buzan, 1996).

Otros elementos, que Bruner rescata como decisivos para construir una teoría de la instrucción son los factores que predisponen el aprendizaje de los niños, dentro de los que el juego tiene un rol trascendental, porque estimula el pensamiento y el lenguaje. En ese sentido, el juego –dice Bruner (1983)– debe ser incluido como estrategia para resolver problemas, porque minimiza las consecuencias negativas del aprendizaje que pueden ser frustrantes para los estudiantes, los niños se concentran más en el proceso que en los resultados, favorece la planificación y la interacción entre pares, permite proyectar el mundo interior y por tanto tiene un valor constructivo único, mientras que en la enseñanza tradicional el aprendizaje va de afuera hacia adentro.

En segundo lugar, una teoría de la instrucción debe poner énfasis en la estructura que permitiría desarrollar nuevas ideas en los alumnos, más allá de la información proporcionada por los profesores, tema que toca más exhaustivamente en una publicación posterior que se titula *Beyond the information given* (Bruner, 1973). También reconoce el valor de los premios y los castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la secuencia adecuada en que se debe presentar la información a los estudiantes. Esta idea le condujo a plantear después su “currículum en espiral”, que no es sino la presentación de los contenidos educativos con una complejidad y amplitud gradual a medida que se avanza en el proceso de enseñanza. De esta manera los temas son organizados de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico, conectándose con la información precedente (Arias, 2005).

En su libro *La Importancia de la Educación* que aparece originalmente en 1971, Bruner retoma las ideas de sus publicaciones precedentes, abarcando temas del proceso de la educación, el aprendizaje por descubrimiento y la teoría de la instrucción. Lo particular en esta obra es que comienza a hacerse más patente el interés de Bruner por la cultura, y su relevancia como medio para el desarrollo humano: “No se puede pensar en la educación sin tener en cuenta cómo se transmite una cultura” (Bruner, 1987a, p. 81). También se concentra en la necesidad de generar una educación avocada a la estimulación del pensamiento en la escuela y la personalización del conocimiento, la organización del aprendizaje y la metacognición. En palabras de Bruner, esto es:

Ya hemos notado que los niños consideran que la memorización es una de las tareas primordiales, pero es poco frecuente que sientan la importancia de razonar con la intención de volver definir lo que han encontrado, y de darle una nueva forma, de reordenarlo. El cultivo de la reflexión, o como se le quiera llamar, representa uno de los mayores problemas que hay que resolver, cuando se elabora el currículum: cómo enseñar a los niños a que descubran las facultades y los placeres que encierra la práctica de la retrospectión. (Bruner, 1987a)

Un punto esencial del texto, es que Bruner (1987a) se cuestiona acerca de la artificialidad de la enseñanza, cuando señala que los geógrafos no aprenden geografía leyendo libros de geografía, sino formulando interrogantes que son respondidas a través de la investigación, por ende, si queremos que los niños aprendan debemos acercarnos a los métodos de la ciencia. ¿Por qué no hacer que los niños aprendan las materias escolares como las aprenden los científicos? Ello supone manejar ciertos heurísticos mentales y diversos recursos cognitivos que la enseñanza debe proveer para generar y desarrollar el propio conocimiento.

En resumen, estos libros de Bruner tienen un impacto importante sobre el pensamiento pedagógico de la época, pues con ellos, Bruner hace hincapié en la famosa dicotomía del aprendizaje memorístico y aquel que se sustenta en los métodos activos de enseñanza. Para Bruner, el aprendizaje es un proceso que implica la adquisición de información así como la manipulación o transformación de la misma, para ser puesta a prueba y comprobar su validez. Es decir, que Bruner sigue los mismos pasos metodológicos que se sigue en la investigación científica y los aplica cómo estrategias didácticas que poco a poco serán aprehendidas por los alumnos en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esta razón que Bruner propone una educación con lineamientos científicos como ejes troncales del sistema educativo. Para Bruner entonces, es imprescindible enseñar a los estudiantes a pensar como lo hace un científico, y es justamente por ello, que propone el aprendizaje por descubrimiento.

De otro lado, la teoría de Bruner cuenta con importantes elementos a partir de sus estudios sobre el desarrollo intelectual, así, en 1966 publicó *Studies in Cognitive Growth* (Estudios sobre el Crecimiento Cognitivo) y en 1968 escribió *Processes of Cognitive Growth* (Los Procesos del Crecimiento Cognitivo). Este periodo se caracterizó por sus estudios en el desarrollo del niño bajo la influencia de las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Las investigaciones de Bruner en este periodo abarcan las habilidades motrices, las representaciones mentales, el pensamiento, la solución de problemas, la conducta intencional, el lenguaje y el juego (Bruner, 2002).

Bruner indica que la escuela debía alentar el crecimiento cognoscitivo de los estudiantes; y para lograr ello, la educación tiene que poner mayor énfasis en la “estructura” de los conocimientos que imparte. Además, es estudiando el crecimiento cognoscitivo, que Bruner identificó tres etapas similares a las que estudió Piaget en su teoría del desarrollo intelectual. Estas etapas son: la etapa enactiva, que se corresponde con el periodo sensoriomotriz de Piaget, en la que el niño comprende el mundo a través de sus movimientos y sensaciones; la segunda es la etapa icónica, cuando los niños adquieren la noción de permanencia del objeto y se basan en las imágenes que perciben. Esta etapa correspondería con el periodo preoperacional de Piaget, por eso cuando Piaget realiza sus experimentos de conservación de masa y de reversibilidad, entiende que los niños responden erróneamente porque aun sus esquemas son un poco inestables. Bruner en cambio, simplifica su interpretación, diciendo que el niño responde que el vaso más largo es el que contiene más agua, porque eso es lo que en realidad está observando. La última etapa del crecimiento cognoscitivo recibe el nombre de etapa simbólica, y se caracteriza porque los niños son capaces de usar ideas abstractas, símbolos y formas complejas de lenguaje. Esta etapa, obviamente se relaciona con la etapa de las operaciones formales de Piaget.

Es importante señalar que Bruner discrepaba con Piaget en muchos aspectos. De acuerdo con Temporetti (2010) Bruner intentó conciliar sus ideas con las de Piaget, pero no pudo hacerlo básicamente por tres cuestiones: 1) la indiferencia piagetana hacia los elementos culturales del desarrollo, 2) la rigidez de las etapas del desarrollo, y 3) el concepto de equilibrio que controla el despliegue de dichas etapas. En efecto, Bruner no pensaba que sus etapas de desarrollo, que eran en el fondo maneras de representar el mundo, se suceden una a la otra, sino que se complementan, y que esta cualidad puede ser usada provechosamente en la educación, ya que se relacionan con las formas de aprender que tiene el estudiante (Bruner, 2002, 1987a).

Aunque Bruner comenzó a acercarse a Piaget a mediados de los 50', cuando visitó Inglaterra para asistir a una serie de conferencias en la Universidad de Cambridge, donde participaron Karl Pribram (1919-2015), Donald Broadbent (1926-1993) y Frederic Bartlett (1886-1969); con la publicación de *Estudios sobre el Crecimiento Cognitivo* en 1966 –que Bruner incluso dedica a Piaget– es que sus relaciones se redujeron a coordinaciones institucionales entre la Escuela de Ginebra y el Centro de Estudios Cognitivos de Harvard. Como señala Linaza (citado en Bruner, 2002), la recepción de este libro fue muy fría de parte de Piaget, que hasta llegó a desaprobado su contenido. Por otro lado, la ruptura con Piaget, significó para Bruner el acercamiento hacia otro grande de la psicología: Lev Vygotsky (Posada, 1993).

Es en 1954 que Bruner inicia contacto con algunos discípulos de Vygotsky en un Congreso Internacional de Psicología que se lleva a cabo en Montreal. La obra de Vygotsky impactó muy favorablemente en Bruner al punto que escribió el prólogo de la primera edición en inglés del libro cumbre del autor soviético, “Pensamiento y Lenguaje”, que fue publicada en 1962. Ese mismo año, Bruner viajó a Moscú, habiendo tenido previamente, a Luria como invitado en el *Centro de Estudios Cognitivos* de Harvard en 1960. En 1966 Bruner participó del 18avo Congreso Internacional de Moscú con la ponencia “El desarrollo de los procesos de representación”, en la que confronta las ideas de Piaget y Vygotsky (Temporetti, 2010)

En ese sentido, y como veremos, las ideas de Bruner están más cerca de las de Vygotsky que de las de Piaget, aunque también hayan puntos de coincidencia con él. Es justamente, el contacto con la obra vygotskyana y su formación de la mano en destacados antropólogos culturalistas, que Bruner le impone un sello cultural a su obra, tanto psicológica como pedagógica. Estas influencias se hacían notar en varias de sus obras, pero luego las desarrollaría de manera singular a través de la psicología narrativa.

Durante los años 60', y ya bajo la influencia de la psicología vygotskyana, trabajó con Urie Bronfenbrenner (1917-2005) destacado psicólogo que planteó su modelo ecológico de los sistemas micro, meso, exo y macro sociales, como determinantes de la conducta del individuo. Ambos participaron del proyecto educativo *Head Start* en el que se conseguía aumentar la capacidad intelectual de niños provenientes de familias económicamente menos favorecidas, hasta en 20 puntos de su cociente intelectual, por medio de la estimulación social y cultural (Arias, 2013). Este proyecto fue implementado durante la gestión del presidente Lyndon B. Johnson como parte de su llamada "guerra contra la pobreza". A la muerte de Bronfenbrenner el 2005, quien continuó con el proyecto, más de 22 millones de niños y niñas de edad escolar habían participado del programa, con muy buenos resultados.

Lamentablemente, la administración del presidente Nixon no apoyó esta línea de trabajo que había sido concebida por Kennedy y continuada por Johnson, lo que motivó que Bruner y Bronfenbrenner publicaran a finales de los 70' un artículo en el *New York Times*, que criticaba la política de Nixon. Ante esto, el presidente Nixon vetó las propuestas de Bruner y el Pentágono atacó sus reformas curriculares. Además, el rector de la Universidad de Harvard le negó la posibilidad de crear una escuela para la primera infancia, lo que hizo que Bruner aceptara trabajar en la Universidad de Oxford (Guilar, 2009). Además de trabajar en la Universidad de Oxford, Bruner también realizó investigaciones en el Instituto Wolfson, del que fue miembro hasta 1979, fecha en que regresa a Estados Unidos y se dedica a otro campo de estudio.

Bruner y la psicología narrativa: La revolución cultural

Para 1972, fecha en que Bruner deja Harvard y se muda a la Universidad de Oxford, su fama como investigador y psicólogo, que se había convertido en uno de los principales promotores de la reforma educativa de los Estados Unidos, era bastante conocida. Ahora bien, una vez que Bruner llega a la Universidad de Oxford, se ocupa de llevar a cabo diversas investigaciones sobre el lenguaje y las habilidades comunicacionales durante la infancia, en medio de una atmósfera en la que predominaba el enfoque estructuralista y la teoría del acto del habla.

Con una metodología experimental, Bruner se centró en el lenguaje durante la primera infancia, analizando un tema que ha sido poco estudiado y que Bruner denominó, el protolenguaje. En base a experimentos sencillos con una muestra pequeña de niños, Bruner fue reportando como desde pocos meses de nacido, el niño se expresa de manera diferenciada a través de sus interlocuciones con la madre (Bruner, 2010a) y va pasando de la comunicación sin habla al lenguaje articulado propiamente dicho.

El interés de Bruner por el lenguaje surge de la lectura del libro de Frederic Bartlett (1886-1969): *Remembering*, publicado originalmente en 1932; pero también se nutrió de la concepción socio-cultural de Vygotsky y de figuras como Ludwing Wittgenstein (1889-1951), Noam Chomsky y Roman Jakobson (1896-1982), a quien le dedica el libro “El habla del niño”, texto en el que Bruner agrupa varios de sus artículos sobre sus estudios del protolenguaje (véase Bruner, 2010a).

Precisamente, en este libro Bruner observó que de las interacciones entre la madre y el bebé se crean rituales del uso del lenguaje que le sirven de guía al niño para el aprendizaje del lenguaje. De aquí, establece la noción de andamiaje que ha sido un gran referente en el ámbito educativo, y que introduce formalmente a través de la publicación del artículo *The role of tutoring in problem solving* (Wood, Bruner y Ross, 1976). Pero si bien Bruner propone el término andamiaje (*scaffolding*, en inglés), la idea de fondo ya la había dado Vygotsky (1979) con su concepto de la zona de desarrollo próximo. Bruner entendía en ese sentido, que el lenguaje es un instrumento de la mente, como también fue recalado por Vygotsky. Bruner empero, enfatizó las intenciones del proceso comunicacional, señalando que los significados que se utilizan en el lenguaje se negocian.

La primera vez que Bruner alude el tema es en el artículo *The Language of education* publicado en 1982 en la revista *Social Research*, donde dice que el aspecto más generativo del lenguaje no es la gramática sino el uso práctico que se le da, criticando que no se tiene hasta el momento una teoría acerca de la interpretación axiomática de la negociación de significados que adquirimos socialmente. El lenguaje en ese sentido no solo transmite, sino que crea realidades, escenarios en los que el niño es un negociador activo que construye su propio conocimiento y se distancia de la educación a través de la metacognición (Bruner, 1982).

En palabras del propio Bruner, el “lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no únicamente del consumo o adquisición del conocimiento” (Bruner, 2002, p. 208). Estas ideas sobre la negociación de significados son recurrentes y determinantes en sus desarrollos teóricos posteriores. Por ejemplo en *Actual minds, posible worlds* se enfatiza la creación de nuevas realidades a partir del lenguaje (Bruner, 1987b), en *Acts of meaning* se propone que la narrativa nos permite construir nuestra propia identidad (Bruner, 1990), en “La elaboración del sentido” se analizan las transacciones involucradas en la construcción de significados (Bruner y Haste, 1995) y en *The culture of education* se plantea que la educación es una puerta hacia la cultura (Bruner, 1997).

En todas estas obras, el denominador común es el papel que juega la cultura en el desarrollo del ser humano, la transformación del mundo y la construcción de su identidad; proceso dentro del cual la educación posibilita la negociación y adquisición de significados, en tanto fenómeno social. En esta línea de pensamiento, Bruner primero reconoce, en un artículo titulado *Nature and uses of immaturity* que se publicó en la revista *American Psychologist*, que si nacemos tan desprotegidos en comparación con otras especies, es porque la cultura y la sociedad ocupan un lugar privilegiado en el desarrollo del hombre, lo que se corresponde con la educabilidad del ser humano (Bruner, 1972). Para ello echa mano de autores como Claude Lévi-Strauss (1908-2009) y Nikolaas Tinbergen (1907-1988), pero también de Piaget, Vygotsky, Geertz, Bronfenbrenner, Köhler, Harlow, etc.

En esta etapa de su producción, Bruner pasa de ser el protagonista de la “revolución cognitiva” a ser un incansable promotor la “revolución cultural”, situándose en la búsqueda de una ciencia de

lo mental a partir de la creación y negociación y de significados. Como dice Guiler (2009), Bruner pasa del estudio del pensamiento racional y paradigmático que permiten explicar los sucesos del mundo físico, al pensamiento narrativo como instrumento que cataliza las intenciones humanas en pos de la construcción de su mundo interior, es decir, su identidad.

En ese sentido, tres temas que confluyen en la psicología narrativa de Bruner son el lenguaje, la educación y la cultura. El lenguaje como sistema de significados, la educación como negociación de sentidos y la cultura como el crisol en el que se funden ambos aspectos para ser interiorizados por el individuo en el curso del desarrollo (Posada, 1993; Alzate, 2000; Rojas, Flórez, González y Espíndola, 2011).

Es en *Acts of meaning* que señala los conceptos que van a ser los pilares de su propuesta teórica de sello culturalista. Estos serían: a) el significado como principal preocupación de la psicología, b) el papel constitutivo de la cultura, c) la psicología popular como parte de la psicología cultural, y d) la acción situada (Rojas, Flórez, González y Espíndola, 2011). Bruner comienza hablando de la psicología popular (*folk psychology*), como portadora de un “sentido común” que se desarrolla en cada cultura, y que viabiliza que la estructura narrativa actúe como un instrumento mental al servicio de la creación de significados. Asimismo, la negociación de significados es lo que mediatiza la interpretación narrativa. Esto se aprende usando el lenguaje y se plasma en una gran variedad de producciones lingüísticas dentro de entornos narrativos, que responden a ciertas necesidades culturales. Lo más importante de esto es que las narraciones que creamos, nos ayudan a formular quienes somos, por tanto nuestra identidad es un “yo” situado producto de la negociación con los demás y construido a partir de una realidad social (Bruner, 1990).

Hasta aquí, podemos notar muchas similitudes entre la obra de Bruner y el pensamiento de Vygotsky: su énfasis en la cultura y el contexto histórico, el impacto del lenguaje en el desarrollo humano, la dirección que adopta el significado a través del sentido y la importancia de hacer trabajos interdisciplinarios (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010). Incluso, podría decirse que Bruner ha sido un continuador de la obra de Vygotsky, pero la psicología narrativa tiene un sello más característico de Bruner que de Vygotsky, aunque sí es posible delinear rasgos comunes.

Uno de estos rasgos comunes es el interés de ambos, en las producciones literarias, que incluso confluye en ambos casos en la revisión de autores clásicos de la literatura rusa. Recordemos que Vygotsky escribió el libro “Psicología del arte”, siendo su primer obra publicada en 1925 (Vygotsky, 1972). Sin embargo, para Bruner, es Ignace Meyerson (1888-1983) el primero en enunciar que la principal función de toda actividad cultural colectiva es la producción de obras (Alzate, 2000), idea central en sus planteamientos. Aquí, además, es donde Vygotsky y Bruner difieren, pues para Vygotsky el lenguaje favorece el tránsito de las funciones psicológicas inferiores en superiores, a través de sus vínculos con el pensamiento y la función reguladora de la conducta (Vygotsky, 1995). Para Bruner, en cambio, el lenguaje nos permite la construcción de diversas realidades, siendo una de ellas, nuestra propia identidad (Bruner, 2004).



Fig. 5. Bruner dando una conferencia en el Coloquio de Medicina Narrativa (2003)

En ese sentido Bruner identifica diez características de la narrativa: a) es diacrónica, b) es particular, c) es intencional, d) es hermenéutica, e) es canónica, f) es referencial, g) es generativa, h) es normativa, i) es negociable, y j) es acumulativa (Bruner, 1991). Es por todas estas características que la narrativa abarca tanto lo pasado como lo presente y hasta lo futuro, lo real como lo irreal, lo interno y lo externo, lo individual y lo social, lo cuantitativo y lo cualitativo; pero siempre en franco proceso de construcción, por tanto es voluntaria y también autorregulable, aunque puede conectar aspectos conscientes e inconscientes. Es decir que Bruner le da un valor a la narrativa como categoría psicológica, que involucra los contenidos psicológicos más esenciales de la persona.

En ese sentido, para Bruner, lo que caracteriza más a la persona es la construcción de un sistema conceptual que organiza todas sus experiencias en lo que llamamos memoria autobiográfica, cuando se orienta al pasado, y que constituye “posibilidades” cuando se extiende al futuro (Bruner, 2010b). Es decir que si tenemos identidad, es porque podemos narrar historias. Esto es así porque en la autobiografía confluyen la realidad y la fantasía. Por eso, la educación es un buen escenario para construir narrativas, porque la educación se encarga precisamente, de enseñar nuevas vidas a través del pasado (en la historia), nuestro presente (con las ciencias sociales) y el futuro posible (a través de las artes y la literatura) (Guiler, 2009). Bruner menciona por ejemplo a Ann Brown (1943-1999) como una de las promotoras más importantes de la narrativa y el andamiaje, a través del método de la “enseñanza recíproca”.

Hay que tener presente también que de acuerdo con Bruner, la cultura se encuentra en el núcleo de la narrativa, no solo por el carácter simbólico y mediatizador del lenguaje, sino por ser el recipiente de innumerables experiencias. Pero si bien es cierto que nada escapa de la cultura, las personas no somos meros reflejos de la cultura, sino que se da un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo la influencia social (a través de las instituciones, los grupos, etc.) y las versiones que son producto de las historias individuales. Estos se llevan a cabo mediante intercambios personales que son eminentemente simbólicos e intersubjetivos (Temporetti, 2010).

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los

mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. (...) El derecho es fascinante porque aspira a buscar en el pasado y en la memoria, para determinar si un caso presente es o no un modelo, un recurso de lo que se prescribió en el pasado. (Bruner, 2003, p. 130)

Precisamente, otra área fértil para el desarrollo de la narrativa es el derecho. A su regreso de Europa en 1979, Bruner se hizo cargo de la cátedra George Herbert Mead en el *New School College* y en 1991 empezó a trabajar en la Escuela de Leyes de la Universidad de la Universidad de New York, donde junto con Anthony Amsterdam aplicaron la psicología narrativa al derecho (sobre todo en procesos de litigio, adjudicación y testimonio) y publican varios textos sobre el tema. Uno de estos textos sería *Minding the law* (Amsterdam y Bruner, 2000) y otro, ya convertido en un clásico de la psicología narrativa, *Making Stories: Law, Literature and Life* (Bruner, 2003).

Es así, como el trabajo de Bruner se volcó a partir de la psicología narrativa, en la interpretación legal, dentro de la cual el relato es un instrumento para afirmar la unicidad del yo (Bruner, 2003). Bruner considera que el derecho es un terreno fértil para el desarrollo de la psicología narrativa, en tanto que legitima en marcos narrativos –que llamamos leyes– y aporta a la construcción de las identidades institucionales, nacionales y hasta personales (Temporetti, 2010). Hoy en día, Bruner continúa su trabajo en psicología narrativa y sobre todo en directa relación con la psicología forense, que como hemos explicado, constituye uno de los campos más recientes en los que da rienda suelta a su producción académica.

Bruner en perspectiva

Jerome Bruner nos muestra una obra muy amplia y también original, aunque como en el caso de muchos otros grandes de la psicología, sus teorías no esconden sus raíces, que recogen las ideas de científicos como Piaget, Vygotsky, Jakobson, Chomsky, Miller, Bartlett; y tantos otros que han influido en su pensamiento desde sus años formativos hasta su anclaje académico en la psicología narrativa. En ese sentido, Bruner ha desarrollado sus trabajos en campos como la psicología militar, la psicología evolutiva, la psicología educativa, la psicología cultural y la psicología narrativa. Sus investigaciones abarcan diversas metodologías (experimental, correlacional, observacional, cualitativas, teóricas, etc.) y cubren un amplio rango de temas, aunque se pueden circunscribir a la psicología educativa y la psicología narrativa, campos a los que les ha dado un impulso notable. No podemos dejar de recalcar, que Bruner es el protagonista de dos grandes revoluciones en la psicología y el mundo académico: la cognitiva durante los 50' y la cultural durante los 70'.

Por sus aportes a la psicología, ha sido también galardonado con numerosos premios entre los que podemos destacar, la medalla de oro CIBA que se le otorga en 1974, por sus aportes y sus originales investigaciones. En 1987, Bruner recibió también el Premio Internacional Balzan por sus contribuciones al entendimiento de la mente humana. Asimismo, a lo largo de su carrera también ha recibido diversos grados honorarios, de varias universidades, como la Universidad de Yale, la Universidad de Columbia, la Sorbona de París, la Universidad de Bolonia, la Universidad de Berlín, la Universidad de Brunswick, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Roma, entre muchas otras.



Fig. 6. Bruner recibiendo un doctorado honoris causa en la University of New Brunswick (1969)

Bruner además, no es un personaje distante a la psicología latinoamericana, ni mucho menos, inaccesible. El 2010 estuvo en la Universidad Nacional del Rosario en Argentina en un evento que conmemoraba el Bicentenario de la Revolución de Mayo. La revista *Psyberia*, órgano de difusión académica de dicha casa de estudios, recoge un breve artículo hecho por Bruner para dicho evento (Bruner, 2010b). El año 2013, en el marco del XVI Congreso Nacional de Psicología y el VI Congreso Internacional de Psicología, organizados por el Colegio de Psicólogos del Perú que se celebró en Arequipa, se llevó a cabo una teleconferencia con Bruner.

Bruner acaba de cumplir 100 años y continúa trabajando en la Universidad de New York como Profesor Principal. Él sigue publicando libros y otros muchos más artículos de investigación científica sobre psicología narrativa. Su legado comprende cientos de artículos y dos docenas de libros, además de conferencias y disertaciones científicas alrededor de todo el mundo. Su obra es multifacética y tan variada como sus ideas. Temas como la percepción, la adquisición de conceptos, el aprendizaje por descubrimiento, la estructura cognitiva, el protolenguaje, el andamiaje y la narrativa; son constructos psicológicos que Bruner ha trabajado, y no solo eso, sino que ha abierto nuevas líneas de investigación en cada uno de ellos. Su originalidad y su compromiso con los destinatarios de la ciencia psicológica en el abordaje de estos temas, marcan un antes y un después de Bruner para la psicología cognitiva, la psicología educativa, la psicología cultural y la psicología narrativa. Sin lugar a dudas, Bruner es y será un ícono en la psicología de nuestro tiempo.

Referencias

- Allport, G. W. (1973). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G. W., Bruner, J. S., & Jansdorf, E. M. (1941). Personality under social catastrophe: Ninety life histories of the Nazi revolution. *Character and Personality*, 10, 1-22.

- Alzate, M. V. (2000). Cultura y pedagogía: Una aproximación a Jerome Bruner. *Revista de Ciencias Humanas*, 24, 1-11.
- Amsterdam, A. G. y Bruner, J. (2000). *Minding the law*. Cambridge: Harvard University Press.
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(7), 1-17.
- Arcila, P. A., Mendoza, Y. L., Jaramillo, J. M., & Cañón, O. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49.
- Arias, W. L. (2001). Sócrates el primer constructivista. *Paradigma Educativo*, 3(5), 11-13.
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos. Hombres de ciencia*. Arequipa: Faraday Editores.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias, W. L. (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 22-37.
- Ausubel, D.; Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Boeree, C. G. (2002). *History of Psychology*. (Documento en format html) Descargado el 22 de marzo del 2103 de: www.ship.edu/~cgboeree/histsyl.html
- Bruner, J. S. (1941). The dimensions of propaganda: German shortwave broadcast to America. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36, 561-574.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32.
- Bruner, J. S. (1963). Needed: A theory of instruction. Ponencia presentada en la *18th Annual Conference ASCD*, 10 de marzo, St. Louis, Missouri.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Bruner, J. B. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 1-22.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given*. New York: Norton.
- Bruner, J. B. (1982). The language of education. *Social Research*, 49(4), 835-853.
- Bruner, J. S. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. Ponencia presentada en la *Reunión Anual de la Preeschool Playgroups Association of Great Britain*, marzo, Gales, Gran Bretaña.
- Bruner, J. S. (1987a). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Bruner, J. S. (1987b). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje N° 125. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (1995). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2010a). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2010b). What psychology should study. *Psyberia*, 2(4), 25-31.
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. (2003). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. S., & Postman, L. (1949). On the perception of incongruity: A paradigm. *Journal of Personality*, 18, 206-233.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Cassirer, E. (1975). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2002). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2000). La nueva ciencia de la mente: *Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Good, T. y J. Broophy. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Grande, P., & Rosa, A. (1993). Antecedentes y aparición de la psicología del procesamiento de información: Un estudio histórico. *Estudios de Psicología*, 50, 107-124.
- Greenfield, P. (1990). Jerome Bruner: The Harvard years. *Human Development*, 33, 327-333.
- Greenwood, J. D. (2011). *Historia de la psicología. Un enfoque conceptual*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, Th. M. (1999). *Neurociencia y conducta*. España: Prentice Hall.
- Koffka, K. (1941). *Principios de la Psicología Gestalt*. Buenos Aires: Paidós.
- Hudson, K. (1986). *Enseñanza asistida por ordenador*. Barcelona: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Mestre, V.; Nácher, M. J.; Samper, P. & Tur, A. (1998). Primera fuerza: Siempre el experimentalismo (ahora centrado de nuevo sobre la mente). En F. Tortosa y C. Civera, *Historia de la Psicología* (pp. 431-442). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México, D.F.: Planeta.
- Popper, K. (2004). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Posada, J. J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Boletín*, 32, 49-54.
- Rojas, L. P., Flórez, S. L., González, Y. M., & Espíndola, L. M. (2011). La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. Prevalencia del determinismo y surgimiento de la cultura. *Tesis Psicológica*, 6, 215-235.
- Romero, A. (1998). El papel de las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información en el surgimiento de la psicología cognitiva. En F. Tortosa, *Una Historia de la Psicología Moderna* (pp. 417-432). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Sánchez, H. (2011). Personajes de la psicología que han contribuido a la Educación: Jerome Bruner. *Maestros y Alumnos*, 4, 117-120.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2002). *Diccionario biográfico de psicología contemporánea*. Lima: Universidad Ricardo Palma - Editorial Universitaria.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Searle, J. R. (1985). *Mentes, cerebros y ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Sternberg, R. J. (2011). *Psicología cognoscitiva*. 5ta edición. México, D.F.: Cengage Learning.
- Temporetti, F. (2010). La psicología en construcción... y una pedagogía también. *Psyberia*, 2(3), 7-40.
- Vygotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weir, K. (2015). The centenarian psychologist. *Monitor on Psychology*, 46(5), 48-51.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

“CONDUCTA” DE JOHN B. WATSON: ACTUALIDAD Y VIGENCIA CIEN AÑOS DESPUÉS

“BEHAVIOR” BY JOHN B. WATSON: ACTUALITY AND
VALIDITY ONE HUNDRED YEARS LATER

José Emilio García Noce

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

Correspondencia: joseemiliogarcia@hotmail.com

Recibido: 20-11-2014

Aceptado: 05-03-2015

Resumen

En 1913 el psicólogo estadounidense John B. Watson produjo una importante conmoción en la ciencia psicológica con la publicación de su artículo *La psicología como la ve un conductista*, que fue seguida al año siguiente por el libro *Conducta: Una introducción a la psicología comparada*. Habitualmente se asume que tanto el libro como el artículo constituyen el origen formal del conductismo, una de las orientaciones psicológicas de mayor influencia en los siglos XX y XXI. Su principal objetivo fue el desplazamiento de toda clase de explicación mentalista en la psicología y una concentración en el comportamiento objetivamente investigado. A un siglo de producida la publicación del libro resulta propicia una evaluación de su actualidad y vigencia. Este artículo persigue ese propósito, centrándose en las ideas básicas de Watson tal como se encuentran expresadas en el libro, así como en las influencias intelectuales que recibió y en sus ideas respecto a los instintos y la psicología comparada. Se concluye que *Conducta* continúa representando una fuente importante de ideas para la psicología. La metodología del artículo es analítica y se apoya en la revisión de fuentes primarias y secundarias. En el tratamiento del tema se otorga una importancia especial al contexto en que surgen y se desarrollan las ideas discutidas.

Palabras clave: John B. Watson, conductismo, instinto, psicología comparada, historia de la psicología.

Abstract

In 1913 the American psychologist John B. Watson produced a major commotion in psychological science with the publication of his article *Psychology as the behaviorist views it*, followed the next year by the book

Behavior: An introduction to Comparative Psychology. It's commonly assumed that both the book and the article constituted the formal origin of behaviorism, one of the most influential psychological trends on the XX and XXI century. Its main objective was the displacement of all kind of mentalist explanations on psychology and a concentration on behavior objectively studied. After a century of Watson's book publication, this is a propitious time for an evaluation of its actuality and validity. The article pursues this purpose, focusing on the basic Watson's ideas as they are presented in the book and also the intellectual influences he received, as well as his ideas about the instincts and comparative psychology. It is concluded that *Behavior* continues to represent an important source of ideas for psychology. The article's methodology is analytical and supported by the review of primary and secondary sources. Special importance is given to the context in which the discussed ideas arose and developed.

Key words: John B. Watson, behaviorism, instinct, comparative psychology, history of psychology.

Los historiadores de la psicología son muy afectos a conmemorar acontecimientos que consideran gravitantes para el desarrollo de su ciencia, como la publicación de libros, fundación de revistas, sociedades y centros de estudios, así como de eventos tales como el nacimiento y muerte de figuras prominentes. Estas evocaciones a menudo se aprovechan como situaciones propicias para emprender evaluaciones o, cuando fuese requerido, sugerir rectificaciones. En este sentido el 2014 se presenta colmado de un conjunto de acontecimientos históricos a los que puede asignarse una significación destacable para la psicología, tanto si hablamos a nivel latinoamericano como universal. Por una parte se recuerda el primer medio siglo del fallecimiento del psicólogo Emilio Mira y López (1896-1964), español nacido en Santiago de Cuba cuando la isla aún era una colonia de ultramar y que emigró a América en 1939, dejando una perceptible influencia en países como Argentina y Brasil. En estos días Mira es objeto de estudios y publicaciones que enfocan diferentes aspectos de su extensa obra (García, 2014, Rossi, Falcone & Ibarra, 2014, Sánchez-Moreno, 2014). De igual modo, también se recuerdan cincuenta años del fallecimiento de Henri Piéron (1881-1964), psicólogo francés que fue un gran defensor y promotor de la psicología científica.

Otro evento importante y que guarda resonancias universales para la psicología constituye el interés focal para este artículo. Se trata del siglo transcurrido desde la publicación de *Behavior. An Introduction to Comparative Psychology (Conducta: Una introducción a la Psicología Comparada)* del psicólogo estadounidense John Broadust Watson (1878-1958) (Watson, 1914). Como era de esperarse, este aniversario también dio lugar a varios estudios sobre aspectos diversos, incluyendo la impresión por primera vez, en más de un siglo, de una investigación emprendida por Watson (2014) sobre las respuestas al suicidio en una muestra de sujetos con motivo de la gran depresión económica de 1929 y que había permanecido inédita hasta ahora en los archivos de la Biblioteca del Congreso de Washington, D.C. Igualmente se ha instalado el debate respecto al caso del pequeño Alberto o *Little Albert*, el niño al que Watson indujo una neurosis experimental y del que algunos

afirman se trató de Douglas Merritte (1919-1925), un infante no tan saludable como habitualmente se había supuesto y que, por el contrario, sufría de hidrocefalia obstructiva congénita, meningitis/ventriculitis iatrogénica por estreptococo y atrofia de la retina y el nervio óptico (Fridlund, Beck, Goldie & Irons, 2014). Por el contrario, Digdona, Powell & Smithson (2014) y Powell, Digdon, Harris & Smithson (2014) alegan que en realidad se trataba de otro niño, llamado Albert Barger (1919-2007), que no poseía los severos problemas que acusaba Douglas, lo cual de paso también deja a salvo el nombre de Watson respecto a los cuestionamientos que recibió en su ética personal al haber experimentado con un menor enfermo. Otras investigaciones analizaron las influencias de Watson sobre la psicología del desarrollo (Reese, 2013), su trayectoria como publicista y autor de artículos en revistas populares durante la década de 1920 y comienzos de la década de 1930 (Gondra, 2014) hasta finalmente llegar a la reimpresión de un artículo de Rosalie Rayner, la segunda esposa que escribió sobre el feminismo y la maternidad en 1932 (Rayner Watson, 2014) y el correspondiente análisis de sus ideas (Harris, 2014).

No hay discusión en que Watson es un autor fundamental para la historia de la psicología. Se ha dicho incluso que fue el más importante modelador de la psicología moderna durante la primera mitad del siglo XX, solo superado en influencia por Sigmund Freud (1856-1939) (Brewer, 1991), su verdadero antípoda conceptual. La obra de Watson adquirió variadas significaciones, entre ellas el constituir uno de los puntos de partida para el desarrollo futuro del *conductismo*, al que puede considerarse una de las orientaciones psicológicas que mayor gravitación y permanencia alcanzó durante el siglo XX en las ciencias del comportamiento. Este enfoque, por otra parte, alteró muchos de los supuestos teóricos que habían guiado y sostenido a la psicología hasta ese momento. Al mismo tiempo el conductismo no constituyó una respuesta unilateral hacia un solo tipo de problemas, sino una reacción a numerosas tendencias intelectuales diferentes. Pero quizás su oposición más significativa se haya producido en relación a los preceptos difundidos y mantenidos por el filósofo francés Rene Descartes (1596-1650) durante los tres siglos previos. Hocutt (1996) apunta sucintamente que el cartesianismo impulsó el reinado del solipsismo en la psicología, tuvo dificultades para reconciliar sus posiciones con la física mecanicista, con la biología evolucionista y la lógica, además de no coincidir con muchos hechos obvios del comportamiento humano. Las ideas racionalistas no desaparecieron de la psicología a la muerte de Descartes. Al contrario, permanecieron bien ancladas en la psicología posterior y es un hecho que estaban vivas en muchas de las producciones psicológicas que surgieron entre los finales del siglo XIX y los comienzos del XX.

Watson designó a su trabajo con el nombre de *conductismo metodológico*, lo cual significaba que, para su estudio, solamente había que concentrarse en aquéllos comportamientos que pudieran ser directamente observados. Sobre actividades de carácter subjetivo como el pensamiento no podría afirmarse que fueran inexistentes, aunque su estudio era demasiado complejo y difícil y no debía acometerse hasta tanto existiera una forma objetiva de hacerlo (Powell, Honey & Symbaluk, 2013). Por muchas décadas, el conductismo representó la corriente principal de la psicología en los Estados Unidos (Hergerhahn & Henley, 2013), aunque esta condición ha decrecido en el tiempo presente. La orientación que se relacionó al *condicionamiento operante* de B. F. Skinner (1904-1990) tuvo un impacto considerable, al punto de ser considerado el psicólogo más influyente del siglo XX (Ardila, 2002) y a la vez uno de los más prominentes y controversiales (Richelle, 1993).

Otras perspectivas, como el *conductismo propositivo* de Edward C. Tolman (1886-1959) se suponen avanzadillas para el desarrollo de la psicología cognitiva. Aunque inició una aproximación más abierta hacia la consideración de variables mentales siguió pensando que lo más significativo en la psicología podía aprenderse de experimentos con ratas blancas (Pickren & Rutherford, 2010). A Tolman también le cupo un rol destacado, aunque escasamente conocido, como uno de los investigadores que abrió el campo de la genética del comportamiento con sus experimentos sobre habilidad para el aprendizaje laberíntico en ratas (Innis, 1992). En el rubro de las aplicaciones, la modificación del comportamiento dio paso a un dilatado abanico de innovaciones tecnológicas en la psicología clínica, la psicología educacional y el ámbito de la industria y el trabajo. El conductismo, pues, se encuentra vivo y bien. La especial circunstancia de esta conmemoración centenaria hace propicia la ocasión para revisar los fundamentos y actualidad de las ideas iniciales. En consecuencia, los objetivos de este artículo son: 1) Analizar brevemente el contexto en que se publica el libro de Watson de 1914 y su relevancia en relación al enfoque general de la teoría promovida por este autor, 2) Estudiar los principios centrales defendidos por Watson en *Conducta* y que sirven de sustento teórico para esta versión original del conductismo, 3) Examinar los conceptos de Watson relativos al instinto y a la psicología comparada y 4) Evaluar la trascendencia de este libro para la psicología contemporánea. El artículo se fundamenta en una revisión crítica de las fuentes publicadas que resultan pertinentes para el análisis de los temas mencionados. En una primera sección, consideraremos los antecedentes y circunstancias en que surge y adquiere forma esta obra.

El contexto de fondo

El libro que Watson bautizó como *Conducta* tuvo su origen en una serie de ocho conferencias que tuvieron lugar durante el invierno de 1913 en Columbia University (Watson, 1914) y en las él había oficiado como disertante principal. Se sitúa así en el rango de los pioneros. Todo parece indicar que Watson fue el primero en utilizar los términos *conductismo* (*behaviorism*), *conductista* (*behaviorist*) y otros vocablos asociados (Moore, 1999), no solo en la psicología sino en cualquier otro contexto similar. Aunque también es posible concordar con Wispé (1991) que ya en 1905 el psicólogo británico William McDougall (1871-1938) se había anticipado a Watson en tiempos que se hallaba diseñando un proyecto teórico para definir a la psicología como la ciencia de la conducta (utilizando el inglés *conduct* en el texto original, no el de *behavior* que prefirió Watson). Pero más allá de cualquier detalle preciso sobre la precedencia temporal o prioridad intelectual puede afirmarse que la historia del conductismo, hablando en sentido estricto, no comenzó con este libro, aunque fuese en sus páginas donde se produjo una elaboración más acabada de los postulados centrales que sustentaron el enfoque. Un año antes, en 1913, se había publicado en las páginas del *Psychological Review* un artículo titulado *Psychology as the behaviorist views it (La psicología como la ve el conductista)* (Watson, 1913) y en el que nuestro autor tomó las armas para iniciar lo que se ha denominado con posterioridad la *revolución conductista* (Kantowitz, Roediger III & Elmes, 2009). Él fue muy cuidadoso al establecer el tono que deseaba otorgar a esta conferencia, pues mientras esperaba que sus destinatarios potenciales fueran los psicólogos también estaba fortaleciendo un lugar y una posición al reservar para sí la denominación como *el conductista*. Con ello buscaba significar no solo que se consideraba un crítico de la actual teoría psicológica

sino además el líder indiscutido de una nueva y revolucionaria manera de comprender el sentido y los alcances de la psicología experimental (Buckley, 1989). Comenzaba así una transformación significativa que habría de proyectarse al menos durante todo un siglo, dentro de la evolución interna que le concernió como teoría. Pero aunque Watson es corrientemente reconocido como el fundador del conductismo, es un hecho que otros autores surgidos en las décadas anteriores ya habían allanado el camino para el surgimiento de esta nueva orientación. De hecho, la ciencia es una acumulación sucesiva de esfuerzos graduales que paulatinamente se van agregando para configurar la aparición de nuevos enfoques, y en el caso del conductismo esta característica se percibe incluso mejor que en otros casos.

Pese a que el conductismo es una de las escuelas de psicología más peculiarmente estadounidenses, cualidad que comparte con el funcionalismo, sus precursores más relevantes se encuentran en Europa (Wertheimer, 2012). Aunque no debemos olvidar lo apuntado por Ardila (2013) que resaltó las semejanzas entre el conductismo y el pensamiento de algunos psicólogos latinoamericanos, sobre todo el argentino José Ingenieros (1877-1925). Pues bien, un antecedente muy importante es el trabajo del británico Conwy Lloyd Morgan (1852-1936), cuya visita a Boston entre 1895 y 1896 para pronunciar las *Conferencias Lowell* se considera el inicio de la psicología comparada en los Estados Unidos (Cadwallader, 1987). El texto de las disertaciones fue publicado en 1896 en un volumen titulado *Habit and Instinct* (Morgan, 1896a). Igualmente fue autor del primer libro que incorporó la denominación *psicología comparada* como parte de su título (Morgan, 1896b), ya que otro autor inglés, George Romanes (1848-1894), había utilizado la expresión en el texto de una obra publicada con una antecendencia de algunos años en relación al manual de Lloyd Morgan. Este último acuñó el principio de la *parsimonia* -que posteriormente fue conocido como el *Canon de Lloyd Morgan*- estableciendo que en ningún caso una actividad animal debería analizarse en términos de procesos psicológicos superiores si pueden ser interpretados en términos más simples en la escala de la evolución y desarrollo psicológico (Morgan, 1896b). La admonición iba dirigida principalmente contra Romanes (1884), que introdujo el uso del llamado *método anecdótico* en el campo del comportamiento animal. Esta era una práctica que indeseadamente dejó espacio para muchas descripciones subjetivas y antropocéntricas, que las alejaron del ideal de objetividad prevaleciente.

Los intereses en el comportamiento animal también se vieron reflejados en el libro que Leonard T. Hobhouse (1864-1929) publicó por primera vez en 1901 con el nombre de *Mind in evolution* (*La mente en evolución*) (Hobhouse, 1915). Este autor fue un político liberal británico que elaboró una de las primeras versiones doctrinarias consistentes sobre la democracia progresista en su país (Kloppenber, 1986). Al mismo tiempo, presentó la síntesis más equilibrada y completa que se disponía en sus días sobre el aprendizaje, la percepción y el pensamiento (Demarest, 1987). Congruente con sus preocupaciones sociológicas, lo que más interesó a Hobhouse era la evolución del fenómeno psíquico colectivo y dentro de ese espectro cómo se daba el avance de la psique humana y el desarrollo moral (Conway, 2013). Hobhouse fue el último de los psicólogos comparativos del siglo XIX que intentó desarrollar una teoría general de la mente basada en los preceptos darwinianos. En este sentido, su propósito no fue el estudio de la psicología comparada y la evolución de la mente *per se*. Le interesaron estas cuestiones porque implicaban la atención obligada a problemas que debían ser resueltos de manera previa si es que una ética social habría

de establecerse sobre las bases firmes que provee la ciencia (Tolman, 1987a). Un texto de gran predicamento y quizás uno de los más populares fue el de Margaret Floyd Washburn (1871-1939), *The animal mind (La mente animal)*, cuya primera edición apareció en 1908 (Washburn, 1917). Este libro ofrecía una presentación muy sólida y organizada. En su plan básico se ordenaban los procesos mentales de manera jerárquica, partiendo de las sensaciones simples hasta los procesos mentales superiores (Demarest, 1987).

Antes de finalizar la primera década del siglo XX Herbert Spencer Jennings (1868-1947), un biólogo estadounidense que fue colega de Watson en Johns Hopkins University, había tomado una posición decididamente cautelosa en relación al uso de conceptos que involucrasen el mundo privado de los pensamientos y sentimientos (Wasserman, 1999). En 1906 Jennings publicó *Behavior of the lower organisms (Comportamiento de los organismos inferiores)* (Jennings, 1906) y en este libro razonó que, aunque los procesos conscientes figuran entre los problemas más relevantes que puede enfocar la psicología, somos incapaces de tratar directamente con ellos a través de los métodos de la observación y el experimento. En consecuencia, los fenómenos del comportamiento se convierten en los más interesantes hacia los que podemos orientar nuestra atención como científicos. El libro tuvo un impacto destacable. Un comentarista tan solvente como Robert Yerkes (1876-1956) calificó las observaciones de Jennings como correctas y admirables en lo que hace a la exactitud de su descripción, aunque reservó críticas hacia la forma como había enfocado sus resultados y las conclusiones obtenidas de la comparación entre especies (Yerkes, 1904). Por la misma época otros autores escribieron libros que anticipaban casi exactamente los mismos puntos de vista que después habría de enfatizar el conductismo. Este fue el caso del neurólogo y psiquiatra ruso Vladimir Bechterev (ó Béjterev ó Bekhterev) (1857-1927) que en 1904 publicó *La psicología objetiva*, una obra en la que negaba enfáticamente que la introspección fuera el método adecuado para la investigación psicológica, sugiriendo al mismo tiempo que los reflejos debían ser los conceptos clave para una nueva psicología de cuño objetivo y que la misma debería estudiar y medir las reacciones humanas a toda clase de estímulos. La desventaja para Bechterev estuvo en que su lengua materna, el ruso, era poco utilizada fuera de su propio país y que su obra comenzó a ser mayormente conocida en Occidente solo luego de las primeras traducciones al francés (Bechterew, 1913). No obstante esta desventajosa situación interpuesta por el idioma, los logros de Bechterev fueron muchos, como la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en Rusia en 1886, organizado solo pocos años después que el de Leipzig. Bechterev impresionó a sus contemporáneos por la gran cantidad de escritos que produjo sobre psicología, psiquiatría, filosofía e historia (Shirayev, 2014). Su capacidad como escritor fue asombrosa. Boakes (1989) comenta que siempre iba acompañado de un surtido de hojas en las que, ni bien disponía de unos minutos libres, se dedicaba a crear nuevos artículos y libros.

En este contexto también fueron importantes los aportes de un biólogo nacido en Alemania, pero cuya carrera se desarrolló primordialmente en los Estados Unidos: Jacques Loeb (1859-1924). Él fue uno de los profesores que tuvo Watson en la Universidad de Chicago. En su obra más importante (Loeb, 1900) y en otros escritos menores estudió detenidamente el mecanismo de los *tropismos*, fenómenos biológicos que implican cambios de orientación hacia determinadas fuentes de estímulo así como las *taxias* y en particular las *fototaxias*, que son modificaciones en la dirección de respuesta del animal hacia una fuente de luz. Loeb se hizo muy famoso al demostrar que ciertas variedades

de mariposas buscan la luminosidad de una vela en la oscuridad hasta quemarse por completo las alas en la llama. La orientación de Loeb fue objetivista y su pretensión era explicar todas las formas de comportamiento, incluyendo las humanas, en la forma de tropismos simples. Entre los anticipos históricos al conductismo, por supuesto no podemos soslayar los descubrimientos de Ivan P. Pavlov (1849-1936) en la Rusia zarista de comienzos del siglo XX y que lo llevaron a distinguir las diferentes variantes que adquiere el condicionamiento clásico. No hay que olvidar que Pavlov escribió sus obras en ruso y que la primera traducción al inglés se produjo recién en 1927, catorce años después que tuviera lugar la conferencia de Watson. Sin embargo, este último ya hablaba de aquéllos principios en sus primeras publicaciones, con evidente conocimiento de causa. La explicación es que Pavlov mantuvo correspondencia durante muchos años con Robert Yerkes, a la sazón un psicólogo interesado en el estudio del comportamiento animal y uno de los propulsores más importantes de la primatología y el estudio de la inteligencia de los chimpancés en los Estados Unidos (Yerkes & Learned, 1925). El mantuvo varios proyectos colaborativos con Watson durante la primera década del siglo XX (Boakes, 1989). Fue a través de la correspondencia entre Pavlov y Yerkes como aquél tomó conocimiento de los principios que el fisiólogo ruso se hallaba descubriendo en su laboratorio (Wight, 1993). Yerkes, Watson y otros investigadores distinguidos como Edward Lee Thorndike (1874-1949) formaron la segunda generación de psicólogos estadounidenses, tras los mayores como William James (1842-1910) y James Mark Baldwin (1861-1934). Una de las características principales en esta generación fue el consolidarse como científicos y alejarse rápidamente de la filosofía en su producción psicológica, diferenciándose nítidamente de los europeos contemporáneos suyos, cuya receptividad hacia la especulación no había variado mucho (Mills, 1998). Lo importante fue el sostenimiento invariable de esa actitud, ya que autores como Baldwin continuaron publicando y editando libros sobre filosofía (Baldwin, 1901-1905). Con estos ingredientes a mano, la escena ideal para el surgimiento del nuevo enfoque psicológico estaba puesta y únicamente aguardando su momento.

El surgimiento del conductismo

En el artículo previamente mencionado, Watson (1913) definía a la psicología como una rama objetiva y experimental de las ciencias naturales. No había sido muy corriente, hasta ese momento, delimitar a la psicología de esta forma. En el primer párrafo hacía una alusión muy específica a la introspección, la estrategia de investigación de la conciencia con que la psicología había iniciado su trayectoria institucional como ciencia en el célebre recinto de la Universidad de Leipzig de la mano de Wilhelm Wundt (1832-1920). Pero la mención era solo para señalar que esta no formaba una parte esencial de sus métodos. La nueva psicología que Watson estaba proponiendo declaraba que no habría de reconocer ninguna línea divisoria entre el hombre y los *brutos*, esto es, los animales. Esta no sería en absoluto una novedad para quienes hubieran conocido el trabajo y las primeras publicaciones de Watson durante la década inmediatamente anterior, cuando sus investigaciones sobre el comportamiento de las aves marinas lo habían hecho bastante conocido en los círculos científicos interesados en los hábitos de los animales (Boakes, 1989). Sin embargo, más adelante veremos que sí hubo un punto donde Watson fijó una barrera. Remarcaba además que el comportamiento humano, con todo el refinamiento y complejidad que le caracteriza, constituye solo una pequeña parte

en todo el esquema de investigación que corresponde a la línea de trabajo implantada por el conductismo (Watson, 1913).

Estos giros profundos en la orientación de la psicología representaron cambios verdaderamente radicales, en especial si se considera la situación prevaleciente en 1913. Si bien se contaban algunas escuelas menores, cuando Watson entró en escena con la publicación de *Conducta* la psicología norteamericana se hallaba dominada por las dos orientaciones rivales y muy antagónicas que constituían el *funcionalismo* y el *estructuralismo*. La primera de ellas estaba liderada por figuras como Baldwin y James Rowland Angell (1869-1949), aunque corrientemente se la considera fuertemente inspirada en las ideas que William James expuso en *The Principles of Psychology (Principios de Psicología)*, su monumental obra en dos volúmenes publicada en 1890, tras doce años de gestación (James, 1890). El estructuralismo, que tuvo su base más evidente en los desarrollos teóricos de Wundt, encontró en Edward Bradford Titchener (1867-1927) su continuador más reconocido e influyente en el escenario norteamericano. Titchener había nacido en la ciudad inglesa de Chichester, pero tenía el pensamiento típico de un alemán, al decir de Boakes (1989). Esto es porque congeniaba estrechamente con las ideas de Wundt, lo cual no era habitual entre los ingleses, que tendían más hacia el evolucionismo. Pero pese a ello no fue un seguidor dogmático e incondicional de Wundt. Con él mantuvo algunas singulares divergencias filosóficas, principalmente por la inclinación del maestro alemán hacia la tradición idealista de los filósofos de su país. Titchener comulgó aún mejor con el asociacionismo que el británico John Locke (1632-1704) había elaborado tres siglos antes. Al mismo tiempo, Titchener aplicó el método introspectivo mucho más que Wundt (Kardas, 2014). Y fue hacia este tipo de psicología en particular que Watson reaccionó con tanta energía e hizo su objetivo fundamental el sustituirla completamente. Esa resistencia era importante porque Titchener había comenzado a cosechar críticas cada vez más frecuentes por la utilización del método de la introspección y sus reportes sobre los elementos de la conciencia, caracterizados por la subjetividad (Schultz & Schultz, 2011). Tales debates eran relevantes porque en estos años el escenario de la psicología estadounidense se hallaba íntimamente ligado al desarrollo potencial del estamento académico y su identificación básica se daba fundamentalmente en ese carácter (Evans, 1984). Es decir, cualesquiera opiniones que pudieran surgir respecto a la psicología y los psicólogos dependían de cuanto se hallaran analizando los profesores universitarios.

Para un autor como Angell, la psicología funcionalista era un “...esfuerzo por discernir y retratar las operaciones típicas de la conciencia bajo las condiciones de la vida actual, contra el intento de analizar y describir sus *contenidos* complejos” (Angell, 1907, pp. 62-63). Este análisis era variado y comprendía una serie de tópicos a los que podían aplicarse los principios derivados de la teoría de la evolución de Charles Darwin (1809-1882), siendo así la primera orientación psicológica en proceder de esta manera. No sería la última. El contrapunto con la psicología defendida por Titchener era muy evidente y agudo, especialmente si consideramos que esta, tal como la definía ese autor, debía conceptualizarse como *la ciencia de los procesos mentales* (Titchener, 1896, pp. 4-5). Esto debía entenderse como el movimiento y los cambios que ocurren en la mente, la cual a su vez se identifica con los fenómenos que caen bajo el amplio rango de nuestra experiencia. Entonces, remarcaba Titchener (1896), la psicología no habrá de enfocar otra cosa que no sean *los procesos mentales*. La psicología debía proceder al estudio de la experiencia intelectual en sus componentes más simples, comenzando por atomizar lo complejo. Todo esto, sin embargo, trajo muchos

problemas. Moore (2011) resaltó que dos de ellos, y que afectaban por igual al estructuralismo y al funcionalismo, eran la falta de confiabilidad y consenso. La confiabilidad se refiere al método introspectivo, que encontraba dificultades por la escasa frecuencia con que sus hallazgos podían ser replicados por otros participantes en distintos laboratorios, a pesar del esfuerzo por entrenar rigurosamente a los sujetos. La falta de consenso obedecía al relativo esoterismo que albergaban las discusiones surgidas entre los psicólogos, especialmente debido a la pobre definición conceptual en muchos de los términos utilizados y que generaban la desconfianza de la gente común. Fueron varios los puntos de fricción entre ambos enfoques, pero como expone Green (2009), la inconsistencia de los estudios sobre los tiempos de reacción, que constituyeron uno de los temas fuertes de estudio en el laboratorio de Leipzig, fue lo que motivó la fiera oposición entre estas dos grandes líneas de la psicología norteamericana. Los cuestionamientos comenzaron con James McKeen Cattell (1860-1944) y encontraron un enfático defensor en Titchener. Este intentó salvar las inconsistencias de los datos, argumentando que no existían. Finalmente Baldwin, conduciendo estudios propios, demostró errores en los argumentos de Titchener. En esta disputa a veces agria, la psicología funcional y evolucionista estadounidense comenzaba a verse como una alternativa más que seria.

Paralelamente, la confrontación del ideario conductista con los principios del funcionalismo y el estructuralismo eran más que evidentes. En realidad muchas de estas corrientes psicológicas respondían a influencias metapsicológicas similares, no siendo la menor el positivismo, aunque esto no impidió que surgieran perspectivas teóricas muy alejadas que favorecieron visiones discordantes sobre el objeto y la metodología para la psicología. Pero la secuencia histórica que siguen las ideas y el modo como unas adquieren la capacidad de producir efectos visibles e insertarse en otras resulta menos fácil de precisar y seguir de lo que a primera vista podría suponerse. Por ejemplo, en la reconstrucción histórica de la psicología a menudo se da por supuesto que el conductismo es una derivación, o al menos un modelo conceptual que ha sufrido influencias de considerable peso y extensión por parte del positivismo lógico (Leahey, 1998). De esta manera, se habría asumido que el análisis de la ciencia elaborado por esta filosofía era correcto, lo que a su vez estimuló la adopción de enfoques congruentes con esta línea de pensamiento en particular. Pero autores como Smith (1986) cuestionaron este supuesto, poniendo en entredicho la conclusión sobre una relación unívoca y directa entre ambas construcciones intelectuales. Su criterio estaba fundamentado en que el interés del positivismo lógico no se restringió al conductismo únicamente sino que abarcó otros modelos como el de la psicología de la *gestalt*, así como en el hecho que los escritos de los conductistas por lo general no mencionan al positivismo lógico como una perceptible influencia en su trabajo. Pero en la opinión de otros autores, Watson encarnó el esquema del positivismo con fidelidad. Incluso Smith (1986) sostiene que esta forma de *positivismo comportamental* que tomó forma con el conductismo era una extensión del fisicalismo típico del Círculo de Viena, cuyos autores llegaron a estar muy familiarizados con las opiniones de Watson y concordaron fuertemente con él, a través del conocimiento que obtuvieron con la lectura de algunos ensayos del filósofo británico Bertrand Russell (1872-1970). Otros que discrepan con esta caracterización del conductismo como un producto directo del positivismo arguyen, no sin atendibles argumentos, que fue más bien un estilo de *fenomenalismo* combinado con otras influencias, las que en su conjunto pueden considerarse los basamentos filosóficos de las ideas de Watson (Tolman, 1992).

Lo indiscutible es que la orientación de la teoría y en particular del libro que analizamos estaba alineado a una concepción fundamentalmente objetivista, experimental y naturalista. Y dejó esa impronta muy marcada en la psicología, en especial la estadounidense, a partir de entonces.

Ideas y principios fundamentales

Conducta (Watson, 1914) fue publicada por la editorial Henry Holt de Nueva York y contaba con cuatrocientos treinta y nueve páginas. Se hallaba organizada en catorce capítulos con los siguientes temas y títulos: I. Psicología y Comportamiento, II. Algunos problemas enumerados, III. Aparatos y Métodos, IV. Estudios observacionales y experimentales sobre los instintos, V. Sobre el origen de los instintos, VI. El estudio experimental de la formación de hábitos, VII. Fijación de arcos en el hábito, VIII. La simplificación del proceso de aprendizaje, IX. Los límites del entrenamiento en los animales, X. El hombre y las bestias, XI. Visión, XII. Funciones auditivas y relacionadas, XIII. El olfato, el gusto y el “sentido común químico” y XIV. Sentidos cutáneo, orgánico y kinestésico. El libro estaba dedicado a James R. Angell y Henry H. Donaldson, a quienes Watson gentilmente llamaba “amigos y profesores”.

De acuerdo al argumento expuesto en el libro, la psicología había fracasado durante los cincuenta años previos de su existencia como disciplina en el fin básico de establecer su lugar como una ciencia natural indisputada. Sus métodos aún mantenían algo de esotéricos y cuando ciertos datos fallaban en ser replicados era más común argüir que se debía a una mala aplicación de la introspección que a problemas surgidos en los aparatos o en el control de los estímulos. Por ello, decía Watson (1914), había llegado el momento propicio para descartar la conciencia y no continuar engañándonos vanamente con la ilusión de que se está haciendo de los estados mentales un objeto real de observación psicológica. Los enfoques teóricos más influyentes también resultaban problemáticos en este sentido. Tanto en lo que concierne a la psicología estructuralista como lo que hace a la psicología funcional ambas adolecían de las mismas dificultades, pues mientras la primera se interesaba en la estructura y el contenido, la segunda solo cambiaba ligeramente los términos, introduciendo el concepto de *función* para darle mayor movilidad a los procesos bajo estudio. Pero con esto caían, en la opinión de Watson (1914), en una suerte de paralelismo entre lo mental y lo físico, aunque los psicólogos funcionalistas se hayan esforzado en permanecer dentro de los términos más precisos de una cierta variedad de interacción. En cambio, Watson (1914) consideró que el conductismo era la única psicología verdaderamente funcional, pues esquivaba tanto el Escila del paralelismo como la Caribdis de la interacción. Gracias al programa que había propuesto, él esperaba superar por completo el antiguo problema mente-cuerpo, que había caracterizado los devaneos de los filósofos del pasado y persistió en algunos de los primeros psicólogos inclusive. Con esa fórmula creyó posible cortar el Nudo Gordiano simplemente con un rechazo completo de la mente consciente como un tópico válido para la investigación científica (Baars, 1986).

La psicología debía definirse como la ciencia de la conducta y nunca más volver a utilizar términos como conciencia, mente, estados mentales, contenido, voluntad, imágenes y otros semejantes. Los conceptos de la psicología debían ser los de estímulo y respuesta, formación e integración de hábitos y otros de similar tenor. Una disciplina que se preciara de científica debería partir solo de los hechos observables, tanto de los que competen a los humanos como a los animales, así como

el modo en que estos se ajustan a sus ambientes por medio de la herencia y de los hábitos con que se encuentran equipados. Otro aspecto crítico era el de la metodología. Debía ser de un interés prioritario, en toda la variedad de enfoques que se agrupan bajo la denominación del método experimental, el proceder de un modo unificado y coherente. Tanto el comportamiento humano y el animal debían estudiarse siempre, tanto como ello fuera posible, bajo similares condiciones. No había justificación para hacer diferencias. Lo mismo ocurría con la *conducta implícita*, que hasta el momento no puede ser convenientemente analizada. En verdad, habían formas más prácticas, si cabe la expresión, de investigar cómo pueden producirse fenómenos como el pensamiento o el lenguaje interno. Dejemos hablar a Watson mismo:

La laringe y la lengua, creemos, son el loci de la mayoría de los fenómenos. Si sus movimientos pudieran ser adecuadamente retratados podríamos obtener un registro similar al de un fonograma. Ciertamente, nada tan definido como esto se podría lograr, pero debemos conseguir un registro, al menos, que revele en gran parte los hábitos verbales del sujeto, los cuales, si no nos equivocamos, conforman el grueso de las formas implícitas de comportamiento (Watson, 1914, pp. 20).

El aprendizaje es, de lejos, el tópico más relevante para el análisis global del comportamiento. De hecho, este se convirtió en el fenómeno psicológico más estudiado por los conductistas durante todo el siglo XX. Watson pensaba que tanto la conducta normal como la anormal eran debidas a procesos aprendidos. La importancia de esta variable no podría nunca disminuirse, desde el momento que, a través de la formación de los hábitos, se encuentra la forma más directa y efectiva de controlar la conducta (Watson, 1914). A diferencia de los instintos, hacia los cuales Watson hace menciones menos categóricas y despectivas de lo que habitualmente se supone -es decir, no los negaba ni tampoco anulaba su acción-, y que además no pueden ser fácilmente modificados, los hábitos pueden ser sistemáticamente implantados. Es más, no hay límites a la cantidad de ellos que un animal pueda formar ni tampoco a la complejidad que logran alcanzar. La indagación sobre los procesos de ensayo y error había demostrado suficientemente que desde los paramecios a los primates existe la capacidad de aprender en esta forma (Watson, 1914). Lo necesario era descubrir las normas que gobiernan la producción de los hábitos o en su defecto establecer parámetros de comparación entre especies.

En el proceso de investigación del comportamiento debían ser tomados en cuidadosa consideración los aparatos para la experimentación con sujetos animales y humanos. Los libros de Jennings, Loeb y el de Samuel Ottmar Mast (1871-1947), *Light and the behavior of organisms (La luz y el comportamiento de los organismos)* (Mast, 1911) eran tomados por Watson como referencias básicas. La instrumentación debía ser útil para medir fenómenos tales como: a) los estímulos generales a los cuales el animal debe responder positivamente (la comida y objetos relacionados con la actividad sexual) y b) aquéllos a los cuales el animal otorga respuestas negativas (choques eléctricos, extremos de temperatura, luz intensa, etc.), así como los que sirven para el análisis de los receptores y la formación de hábitos sensoriales. Se discutía el desarrollo de las así llamadas *cajas de control*, dispositivos que debían servir para estudiar el comportamiento en todas las especies lo mismo que en el trabajo de laboratorio. Diagramas y gráficos detallados acompañaban la explicación sobre el uso de estos implementos. Las estrategias que había popularizado Pavlov se describían como métodos fisiológicos, usados ampliamente en el comportamiento animal. Watson (1914)

los consideraba de utilidad para determinar la eficiencia de los receptores de los animales. En la página 66 del libro se ofrece una ilustración minuciosa del esquema pavloviano.

El pensamiento de Watson hacia los instintos

El uso de conceptos como el del *instinto* tuvo una historia relativamente accidentada dentro de la psicología, principalmente porque su definición casi siempre rehuyó la precisión que se requiere para hacerla parte del lenguaje científico. Pese a esta deficiente conceptualización, la noción contenía algunas propiedades básicas: a) era innato, b) no aprendido y c) universal entre los miembros de una misma especie. Podría variar desde patrones específicos de respuesta hasta acciones propositivas que involucran acciones finalistas (Cofer, 1985). Muchos fueron los autores que escribieron sobre este punto. Charles Darwin por ejemplo, en su teoría de la evolución por vías de la selección natural, reconoció la existencia de dos clases de instintos: los que llamó *generales* y los que denominó *especiales*. Consideró que los primeros tenían una mayor incidencia e importancia para la explicación del comportamiento humano (Alexander & Shelton, 2014). En la época de publicado *El origen de las especies*, Darwin (1859) había aceptado que la acción de los hábitos, y sobre todo la repetición de los mismos hasta volverse propiedades hereditarias, podía explicar adecuadamente el mecanismo por el cual se establecen los instintos, aunque más adelante haya modificado en algo esta posición para concentrarse más en la selección grupal como su elemento de origen. En los Estados Unidos la definición clásica de William James, contenida en el capítulo XXIV de los *Principios de Psicología* (James, 1890), se refería a los instintos como la facultad de actuar en formas tales que se pueda acceder a determinados resultados, sin previsión alguna de la finalidad y sin una educación previa para lograr la ejecución. Así entendidos, se suponía que los instintos estaban presentes en una amplia escala del reino animal y su existencia era obvia, por lo que no requerían demostración alguna. James (1890) aceptó como ciertas las dos propiedades que se le atribuían a partir de autores como los británicos Romanes y Douglas Alexander Spalding (1841-1877), este último considerado uno de los fundadores históricos de la etología (Thorpe, 1982): a) el principio de la inhibición de los instintos por los hábitos y b) la ley de la transitoriedad, esto es, su decrecimiento o desaparición a una edad específica. Tras proponer una larga lista de tendencias prominentes, James (1890) concluía diciendo que ningún otro mamífero, incluidos los simios, poseen una variedad tan amplia y numerosa. En condiciones óptimas de desarrollo, cada uno de estos instintos podría dar origen a un hábito orientado hacia ciertos objetos y, del mismo modo, inhibir otros dirigidos hacia cosas diferentes.

El apelativo a los instintos también alcanzó un punto culminante en la obra de William McDougall durante los primeros años del siglo XX. El sistema psicológico de McDougall se conoció como *psicología hórmica*, denotando un propósito útil para el comportamiento (Walsh, Teo & Baydala, 2014). En esencia era un enfoque *propositivo*, en el sentido de interpretar el carácter básico de la conducta como una acción dirigida hacia una meta (Innis, 1998). Las inclinaciones intelectuales de McDougall conocieron de muchas y variadas aristas, habiendo incursionado por ejemplo en la investigación psíquica a poco de su arribo a los Estados Unidos en 1921, proveniente de su natal Inglaterra (Asprem, 2010). Aunque escribió uno de los primeros textos de psicología social en lengua inglesa, el contenido de su trabajo lo acercó bastante a lo que podría considerarse una psicología comparada. La exhibición de modos complejos de comportamiento adaptativo en un

animal sin que este al mismo tiempo muestre una experiencia previa de la situación, sumada a la comprobación de una constancia de tales modos de conducta en todos los individuos que pertenecen a una misma especie constituyen, en la óptica de McDougall (1912a), los criterios generalmente aceptados para diferenciar la actividad instintiva. El reconocimiento de la que deber ser su presa específica por el individuo promedio, sin contar para ello con ninguna guía que pudiera provenir de su experiencia previa, implica que el animal posee una destreza cognitiva correspondiente, que se origina en su constitución innata y se muestra perfectamente funcional en cada integrante del grupo, con absoluta prescindencia del ejercicio o el entrenamiento anterior. El disponer de la capacidad de actuar en relación a su víctima durante el primer encuentro en la forma característica que incumbe a la especie a que pertenece conlleva al mismo tiempo la posesión de una disposición conativa y congénita. Esto es lo que, en última instancia, se identifica con la naturaleza misma de un instinto. En otras palabras, consiste en una disposición conativa innata que coexiste junto a una tendencia cognitiva especializada.

En opinión de McDougall (1912a), el sistema cognitivo-conativo completo puede ser innato o heredado y se desarrolla espontáneamente en cada individuo hasta conducirlo a una condición en que le resulta posible dirigir una reacción adecuada hacia objetos específicos que orientan su acción. Por consiguiente, los instintos son fijos y poseen una función adaptativa primaria. En la especie humana existen algunas proclividades innatas o hereditarias que McDougall (1912b) considera los poderes motivadores para todo pensamiento y acción y además las bases a partir de las cuales se desarrollan el carácter y la voluntad de los individuos y las naciones, siempre bajo el influjo de las facultades intelectuales superiores. Conforme a este punto de vista, las tendencias primarias innatas forman parte de la constitución mental de los hombres de todas las épocas y todas las razas. En opinión de McDougall (1912b), las bases nativistas de la mente humana se hallaban conformadas por la suma de estas propensiones innatas y adquieren dos formas principales: a) Las tendencias específicas o instintos y b) Las tendencias generales o no específicas, que se forman desde la especial constitución de la mente y los procesos intelectuales en general. Como puede apreciarse, la noción instintiva que discutimos posee un fuerte y consistente cimiento evolucionista. Aquí debemos advertir que McDougall no fue el único en ocuparse de la naturaleza de los instintos en las primeras décadas del siglo XX, incluso un poco antes de la irrupción del conductismo, aunque las ideas que difundió al respecto hayan sido posiblemente las más influyentes en su ambiente cultural. En esta época algunos autores que provenían de muy diferentes campos, como el cirujano británico Wilfred Trotter (1872-1939) avanzaban sus propias especulaciones sobre el particular en libros como el titulado *Instincts of the herd in peace and war (Los instintos gregarios en la paz y en la guerra)* (Trotter, 1917). Pinillos (1975) informó que el sociólogo Luther Bernard (1881-1951) había revisado en detalle la literatura existente en los años veinte y encontró que mencionaban aproximadamente una seis mil clases diferentes de instintos, incluyendo algunos tan insólitos e inesperados como el *instinto de despiojamiento*. Sin desmerecer a los autores que intentaron estudiar con seriedad y rigor este campo, era evidente que el abuso del concepto había alcanzado grados alarmantes.

Es contra este marco de fondo como Watson buscó arrojar alguna claridad a sus opiniones sobre los instintos en el libro de 1914. Los intereses del autor en esos ámbitos a menudo resultan subestimados y además los eclipsa el trabajo que realizó con el comportamiento (Dewsbury, 1988). Sobre

el uso del término opinaba que, en una dimensión únicamente comparable al de la *conciencia*, era el concepto al que las ambigüedades cosechadas en su propia historia le habían perjudicado más. Para Watson (1914) el uso de la expresión había llegado a significar una combinación de respuestas congénitas desplegadas de forma serial bajo una estimulación apropiada. Estas, al mismo tiempo, se presumen “adaptativas” bajo el punto de vista darwiniano. Cada elemento de la serie que compone estos comportamientos puede ser apropiadamente conceptualizado como un reflejo. El instinto, en esta forma que lo planteó Watson (1914) podría ser visto como una cadena de reflejos. Estos tienen un carácter hereditario y la forma en que ocurre su despliegue en particular obedece estrictamente a esa condición. Enfocados en una perspectiva filogenética, los instintos son modos de respuesta que pueden contrastarse con los hábitos, que son adquiridos durante el curso de vida de un individuo. Verdaderamente, los hábitos son los conceptos clave de toda la aproximación de John B. Watson, habida cuenta que su psicología se ha centrado enteramente sobre este concepto y en el rechazo del mentalismo (Malone Jr., 1990). Las conductas instintivas se hallan bien ilustradas, conforme a esta caracterización, por algunos de los comportamientos de las aves al salir de los huevos y su empeño posterior de construir el primer nido, las nacientes respuestas de vuelo y sus intentos iniciales de capturar, matar y devorar sus presas (Watson, 1914). Al observarlo en su primera aparición en el animal, y sin la oportunidad de que primero se haya establecido un hábito, puede legítimamente hablarse de instinto. Expresado en esta forma, no hay reparos evidentes de Watson en la utilización continuada de este concepto. Y tampoco es ocioso hacer notar las semejanzas, deliberadas o debidas al *zeitgeist*, con las nociones inherentes a la obra de McDougall. La afirmación relativamente usual de un supuesto rechazo frontal al instinto por parte de Watson resulta explicable solamente en quienes no han leído sus escritos con la atención debida.

Los instintos, entonces, resultan aceptables para el vocabulario de la psicología comportamental en la forma de cadenas concatenadas de reflejos. Estas deberán comprenderse únicamente como patrones de acción fijos y formas de reacción completamente estereotipadas. Sin embargo, en las condiciones del conocimiento científico a inicios del siglo XX no era posible reducir todos los comportamientos a una única serie de reflejos estereotipados, como algunos contemporáneos de Watson pretendían -recordemos a Loeb-. La conducta se encuentra en constante cambio y ese también es un dato primario, argumentaba Watson (1914). La estimulación extra-orgánica, lo mismo que la intra-orgánica, son las responsables finales de la producción del comportamiento. La discusión sobre los reflejos podría ser también un punto que refuerce la impresión en el pretendido darwinismo de Watson, esto es, la creencia que su trabajo recibió influencias muy fuertes del creador de la teoría de la evolución. Desde luego hay un sentido más general en que casi todos los investigadores biológicos y del comportamiento eran en algún modo darwinianos al comenzar el 1900, pero el aspecto principal es si podría considerarse que Watson aceptaba sin reservas la idea básica de la continuidad entre las especies animales y el hombre. Muchos autores de texto lo han dado por supuesto, pero Logue (1978) encontró elementos para cuestionar esta asunción corriente. Él consideró que Watson en verdad no era un adherente incondicional a la idea de la continuidad, pues en algunos de sus libros, e incluso en el que estamos analizando (Watson, 1914) se habrían deslizado ciertas consideraciones suyas en apoyo de una diferencia fundamental entre el comportamiento humano y el de *los brutos*. Logue (1978) señala que hasta 1915 Watson continuó publicando algunos trabajos sobre aprendizaje animal, pero que tras esa fecha (y con una

sola excepción identificable claramente) nunca volvió a ocuparse de estos asuntos. La investigación sobre el comportamiento humano fue tomando de a poco el centro de su pensamiento y esta nueva orientación puede haber limitado su apertura hacia la discusión teórica sobre la continuidad. También podría haber influido el hecho que Watson, al alejarse de los problemas de la psicología comparada, fue otorgando cada vez más peso a la influencia del ambiente y el aprendizaje, en detrimento de sus posiciones iniciales abiertas inclusive a la admisión de los instintos en cuanto conjuntos de reflejos, como hemos visto en los párrafos precedentes. Las ideas que mantuvo sobre la filogenia del comportamiento, entonces, requieren una mirada más cercana.

El destino de la psicología comparada

El libro de 1914 lleva como subtítulo “una introducción a la psicología comparada”. Lo escribía alguien que no había escogido el nombre simplemente por motivos retóricos, sino que en los años previos condujo experimentos y estudios de campo con diferentes especies animales (Boakes, 1989), desde el control sensorial del aprendizaje hasta la ontogenia del comportamiento, incluso adelantando hallazgos que enfocaron el fenómeno que más tarde sería denominado *imprinting* por los etólogos (Cooper, 1985). Para muchos que exploraron el tema a lo largo de los años, este subtítulo parecía relativamente equívoco, habida cuenta la influencia más bien negativa que el libro habría tenido para el desarrollo de esta área de la psicología en particular. Es legítimo inquirir entonces sobre las características que poseía la psicología comparada de Watson y si su influjo fue positivo o pernicioso. El propio Watson no resultó muy abundante en fijar un concepto propio para la psicología comparada ni en establecer con demasiada especificidad el modo como su libro habría de constituir una *introducción* a ese campo. Tal vez se asumiera, en el ambiente académico donde se hacía la publicación, que el concepto en sí se hallaba lo suficientemente claro y por lo tanto mayores precisiones resultaban innecesarias. Las intenciones de Watson (1914) en el prefacio se limitaban a afirmar su esperanza de que este trabajo hubiera de servir para implantar el uso de métodos más cuidadosos en el estudio del comportamiento y contribuir de este modo a que el campo se escindiera de la hegemonía de otras ciencias.

Pero hay otros elementos que ayudan a situar mejor el panorama. Barrett (2012), por ejemplo, señala que con el advenimiento de la teoría evolucionista de Darwin se impuso una visión de los animales que concebía los detalles ínfimos de su morfología y sus particularidades psicológicas como producto de los procesos que operan a nivel de la selección natural. De este modo se rompía con la prolongada influencia de la visión cartesiana tradicional respecto a los seres vivos y el cuerpo. En efecto, esta concebía a los animales como máquinas o autómatas sometidos a las acciones ciegas del mecanicismo físico y al mismo tiempo ubicaba la esfera consciente humana en un plano superior, fuera de la naturaleza y libre de la influencia de la causalidad. Así vistos, los animales eran simples artilugios biológicos desprovistos de pensamiento o juicio. Los supuestos de Darwin condujeron con firmeza a la noción de la continuidad entre especies, especialmente considerando las capacidades psicológicas, que se producían como resultado directo de la evolución filogenética. Los cambios acumulados a través del tiempo nos llevan a descubrir que en todas las especies superiores, tanto en su forma física como en su psicología individual, pueden hallarse rudimentos o huellas de los antecesores. En consecuencia, la mente de los animales emerge de las relaciones entre la contextura física y el ambiente y no era algo diferente o separado, sino simplemente otra característica

más que había modelado la selección natural. No había separación entre organismo y ambiente, sino mutualidad e interdependencia.

Este esquema fue alterado por la llegada del conductismo, que reintrodujo un estilo de análisis cartesiano al ámbito de la psicología. Los aspectos mentales fueron entonces confinados al reino de lo inaccesible, generando una nueva oposición entre la mente interior y la conducta externa (Barrett, 2012). Hay que recordar que los primeros psicólogos comparativos estaban interesados sobre todo en aspectos como la mente animal, que incluso estudiaron con una actitud bastante antropocéntrica. Y no hablamos solo de Romanes sino de Darwin mismo, cuyas descripciones de los animales se hacían en términos bastante similares a los de seres humanos dotados de consciencia (Darwin, 1872). Las correcciones de Lloyd Morgan perseguían la depuración de estos defectos y comenzaron de a poco a modificar el lenguaje. Al igual que él, Watson esquivó los compromisos con el antropocentrismo desde sus primeros artículos (Shirayev, 2014). El trabajo de autores como Loeb transformó el campo dotándolo de una terminología y metodología más objetivas y preparando, también de ese modo, el advenimiento del conductismo. El fenómeno comportamental fue cayendo cada vez más bajo el control de las técnicas experimentales objetivas y la atención de los investigadores se trasladó desde las inferencias mentales de los animales al comportamiento en sí mismo (Papini, 2008). Esto es esencialmente importante por cuanto Watson (1914), en el décimo capítulo de su libro, y donde se enfoca en las relaciones particulares entre el *Hombre y la Bestia* -posiblemente el más *comparativo* de todos-, establece con claridad que la psicología no precisa cambiar sus métodos de investigación y sus principios al pasar del estudio de formas más simples de comportamiento a variedades más complejas. O lo que es igual a decir, de los animales al hombre. Sin embargo, lamentaba la existencia de una inclinación perniciosa y no solo en los psicólogos, sino incluso entre los biólogos. En ellos se constataba la tendencia a tratar los reflejos y hábitos simples en una forma perfectamente objetiva. Pero luego, y de manera repentina, se mostraban compelidos a introducir lo psíquico en la explicación del comportamiento. Incluso remarca que Loeb no había escapado del todo a esa propensión. Este punto denotaba una costumbre que no era apropiado mantener en una ciencia del comportamiento, pues las explicaciones se pueden desarrollar perfectamente sin el recurso a los aspectos mentales. Watson (1914) pensaba que, en la medida que se avanza de las respuestas de los animales simples a las más complejas de las especies superiores es posible corroborar dos cosas: 1) Existe un número mayor de unidades comportamentales y 2) Hay formas diversas en que estas se combinan y revisten más complejidad. El avance en la comprensión de las singularidades del comportamiento en los animales superiores se debe realizar manteniendo la base en los reflejos y en los hábitos.

No era precisamente así como procedían los psicólogos comparativos en las etapas inmediatamente anteriores a Watson. Aquellos investigadores mantenían las perspectivas más anchas y abiertas, no solo en lo concerniente a la metodología, sino a los conceptos más generales que les servían de apoyo e iban desde la mente animal hasta el instinto. Dewsbury (1992) por ejemplo señala con acierto que, conforme a la perspectiva recibida sobre el perfil de la psicología comparada y la etología, esta última fue definida como el estudio de los insectos, los peces y las aves en su ambiente ecológico natural mientras la psicología comparada se especializó en la investigación del aprendizaje de las ratas blancas en el laboratorio. Esa visión apunta a que ambas disciplinas avanzaron por caminos separados y notoriamente diferentes, sin conexiones mutuas. No obstante, el trabajo de los

psicólogos comparativos en sus comienzos no guarda diferencias esenciales con el de los etólogos. Incluso Watson, al iniciar su carrera, pasó cuatro veranos observando gaviotas oscuras en las costas de Florida y concentrándose en el estudio de la orientación, aprendizaje, localización del nido y desarrollo. Estas investigaciones del comportamiento natural tenían una cercana proximidad con lo que más tarde sería común entre los etólogos (Dewsbury, 1992).

Una mirada más atenta al estilo de trabajo de Robert Yerkes nos ayudará a entrever un ejemplo claro de esta disposición. Muchos psicólogos de la época compartían ese mismo espíritu. Como lo ha estudiado Reed (1987), Yerkes fue un geneticista al estilo de Francis Galton (1822-1911) y Lewis Terman (1877-1956) y un objetivista a la manera de Loeb y Watson, cuyas aspiraciones en el control de la conducta también compartió. Al mismo tiempo era un evolucionista por principio, y al igual que Darwin, no se mostraba dispuesto a dejar de lado ninguna fuente de información que pudiera servir como una vía para el avance del conocimiento. En los Estados Unidos, Yerkes fue uno de los exponentes principales del movimiento de los *tests* psicológicos. Este talante singular marcaba una diferencia muy perceptible con el conductismo. Reed (1987) recuerda que en el libro introductorio a la psicología del que Yerkes fue autor y que se publicara originalmente en 1911 (Yerkes, 1911), una parte sustancial de su contenido se hallaba dedicado al estructuralismo, con descripciones detalladas sobre la percepción, la conciencia y las asociaciones, concebidas a la manera de Titchener. Otras obras importantes de Yerkes como su estudio en coautoría sobre la inteligencia de los chimpancés y sus vocalizaciones permiten encontrar indicios de esta misma amplitud de miras, incorporando, por ejemplo, el análisis de los rasgos mentales de los primates (Yerkes & Learned, 1925).

Las comparaciones entre el hombre y todas las demás especies condujeron a Watson (1914) hacia una evaluación detenida de, quizás, el problema de mayor trascendencia que pueda ser investigado en este contexto: el de una continuidad o división entre el comportamiento de los humanos y el de los *brutos*. Sobre estos últimos, al ser cotejados unos con otros, Watson (1914) declaraba no haber encontrado ninguna diferencia extraordinariamente sutil. Las hay, por supuesto, en detalles como la presencia o ausencia de ciertos tipos de acción, el rango de la sensibilidad de los receptores y el funcionamiento de los mismos y en el desarrollo, extensión, combinaciones o efectividad que poseen los sistemas musculares, entre otros aspectos. En los primates se encuentran formas rudimentarias de los tipos de reacción que usualmente encontramos en el hombre. Sin embargo Watson (1914) advertía que el simple recurso a la diversidad del sistema nervioso como vía explicativa para solucionar la incógnita de la continuidad no brinda mejores resultados. De hecho, la idea de una brecha entre los humanos y las demás especies está presente en el pensamiento humano desde mucho tiempo atrás y tiene resonancias milenarias inclusive. Al respecto, Watson (1914) creía que la certeza sobre la inexistencia de una ruptura iba imponiéndose cada vez más entre los académicos de su época, muchos de los cuales se inclinaban por difuminar cualquier separación radical. La teoría de la evolución tenía bastante que ver con ello. En los comienzos del siglo XX era relativamente común que el eslabón perdido de Darwin se atribuyera a descubrimientos paleontológicos como el del Hombre de Neanderthal o el que, por aquél tiempo, aún se denominaba Hombre de Java, descubierto por el médico del ejército holandés Eugène Dubois (1858-1940) (Shipman, 2001). Para quienes adoptaran al proceso evolutivo como un criterio básico y definitivo para dirimir la cuestión, esta *brecha* entre los humanos y los animales podría parecer incluso menos defendible.

Pero no es lo que Watson pensaba exactamente. Como admitieron otros autores con anterioridad a su trabajo, él sostuvo que donde se observa una similitud en la estructura de inmediato se presume una igualdad en la función. En otras palabras, si encontramos al hombre haciendo algo que el animal no puede, la razón podría deberse únicamente a una de dos alternativas: a) el animal no posee la estructura respectiva o b) no la ostenta en una forma lo suficientemente desarrollada. Observando al hombre y los animales, decía Watson (1914), encontramos que hay una diferencia en la estructura que importa significativamente para la opinión popular así como la de algunos científicos, y al mismo tiempo apoya la convicción de que existe una brecha real y concreta. El argumento al que hacía alusión ya suena con fuerza desde los versículos bíblicos del *Génesis* y se perpetúa en la obra de numerosos escritores de todas las épocas: la carencia de mecanismos bien desarrollados para el habla en los animales y la consecuente ausencia de hábitos lingüísticos. En la posesión del lenguaje es donde finalmente se abre la profundidad del resquicio entre los humanos y las demás especies. Recordar lo que Watson razonaba al respecto puede ser más que ilustrativo:

Lo que estamos diciendo es que si pudiéramos establecer en el antropoide incluso un lenguaje primitivo y fuésemos entonces a compararlo con el bosquimano australiano primitivo, deberíamos perder inmediatamente el sentimiento de que hay alguna diferencia cualitativa entre su comportamiento y el nuestro propio, es decir, deberíamos perder el sentimiento a la vez que la idea de que sea un bruto (Watson, 1914, pp. 322).

A finales del siglo XIX comenzaron los primeros intentos para enseñar alguna forma de signos a los chimpancés. Estos trabajos procuraban responder a las preguntas fundamentales sobre el origen evolutivo del lenguaje y a cuáles serían los indicios para distinguirlo (Radick, 2007). Es necesario observar, sin embargo, que aquéllas experiencias se realizaban con una metodología más bien simple y sin tomar suficientemente en cuenta las diferencias anatómicas y funcionales, las mismas que Watson remarcó. Desde luego, tales estudios carecieron del éxito esperado y no fue sino hasta mediados de la década de 1960 que el matrimonio de Allen y Beatrix Gardner consiguió avances significativos con el uso del lenguaje de signos *Ameslam* (*American Sign Language*) del que se valen los sordos en los Estados Unidos y que enseñaron a su famosa chimpancé hembra, Washoe (Gardner, Gardner & Van Cantfort, 1989). Pero tales resultados aún se hallaban muy distantes en el futuro para que Watson y sus contemporáneos los tomaran en cuenta. Las explicaciones de estos fenómenos también serían muy divergentes, por supuesto. Watson (1914) recordaba que antes que los hábitos pudieran formarse era necesario que los estímulos relevantes despertaran algunas reacciones reflejas apropiadas. Por ello, sin el estímulo adecuado, ningún hábito se instala. Es lo que ocurre con el niño al momento de adquirir los primeros rudimentos del lenguaje. En ellos, la abundancia de los estímulos es tan exuberante que el mecanismo del habla resulta muy apropiado para que a él se vincule la formación de los hábitos respectivos. En el caso de los músculos y mecanismos de la garganta sucede algo similar a lo que conocemos con los demás movimientos del cuerpo, es decir, existen concatenaciones específicas de reflejos que se consideran llantos y sonidos instintivos. Los animales tienen un grupo fijo y definitivo de ellos. En ellos no hay evidencia de que sus sonidos característicos sean modificados por los que provienen de otras especies diferentes. Es decir, son estables y predecibles.

Pero en el momento en que el niño forma el primer hábito lingüístico, habrá de diferenciarse para siempre de las bestias "...y en lo sucesivo mora aparte en otro mundo" (Watson, 1914, pp. 331). Naturalmente que continuará utilizando todos los dispositivos musculares con los que está dotado y ejecutará sus hábitos a plenitud, pero desde allí no habrá ya nada que pueda disputarle su derecho de ser llamado un ser humano. Esta conclusión de Watson terminaba cerrando la posibilidad de cualquier discusión posterior en la disputa sobre la continuidad. El sintetizaba los argumentos expresando su convicción sobre la completa futilidad de buscar indicios de razonamiento o imaginación en los animales, habida cuenta que los mismos son dependientes del lenguaje o, mejor dicho, de un grupo específico de hábitos corporales con similar funcionamiento y vinculados a los hábitos del habla. Los cimientos para la interpretación sobre el lugar diferenciado de los humanos y los animales en referencia a los procesos evolutivos que determinan la formación de las especies y en especial su relación con los fenómenos comportamentales estaban finalmente puestos. En la óptica de Tolman (1987b), estas puntualizaciones también sirvieron para fundamentar la clara noción watsoniana de una transformación cualitativa que ocurre con la especie humana, lo cual presupone al mismo tiempo el *status* especial que presuntamente le corresponde. De esta forma, el conductismo sucumbía a un reduccionismo que en su esencia resultaba también marcadamente antievolucionista. El triunfo de esta escuela psicológica fue una de las señales más claras de la declinación que sufrió la teorización evolucionista en los países de habla inglesa, aumentando la ironía de que Watson enmarcó la presentación de los argumentos expuestos en *Conducta* sobre una perspectiva darwiniana (Richards, 1987). Las suposiciones, principios básicos, aproximación y estilo que habían caracterizado a la psicología comparada desde los días de Darwin y Romanes, sufrieron un vuelco muy importante. Watson, que para algunos autores era la figura más descollante de la psicología comparada en su momento (Mills, 1998), desarrolló con precisión las coordenadas básicas sobre las que habría de orientarse el conductismo de los inicios, pretendidamente basado en la extensa investigación realizada por él y otros colegas sobre el complejo ámbito que concierne al comportamiento animal. Comenzaba a trazarse el camino que, para ganancia de algunos aspectos y para pérdida de otros, habría de recorrer la psicología durante gran parte del siglo que le quedaba por delante.

Conclusión

Observada en retrospectiva, la psicología ha transitado por una senda accidentada que cubre ciento treinta y cinco años de cambio y debate constante a partir de su reconocida autonomía institucional en 1879. Junto a otros aspectos resaltantes como el desarrollo de la vertiente aplicada y la expansión permanente de las áreas de interés, fue la secuencia en la aparición y sucesión de enfoques y teorías lo que más identificó su existencia como disciplina. Muchas de las aproximaciones que surgieron en la psicología tuvieron un importante éxito inicial y luego desaparecieron parcial o completamente. Otras en cambio sostuvieron una vigencia permanente, no sin sufrir desde luego ciertas modificaciones en relación a los preceptos iniciales que defendieron sus fundadores, para mantenerse en el escenario central de las producciones científicas durante más de un siglo. El enfoque de John B. Watson pertenece a esta última categoría de teorías. En un comienzo, el conductismo fue un movimiento orientado contra la conciencia como el objeto primario de la psicología y en desacuerdo con la introspección como su método de investigación básico (Hayes,

Wilson & Gifford, 1999). En las décadas siguientes muchas transformaciones continuaron acumulándose en el plano de la teoría y la aplicación, siendo la más significativa entre ellas el establecimiento del *conductismo radical* de Skinner, que condujo la explicación del comportamiento desde lo que se describe como el mecanicismo clásico hacia las explicaciones de tipo relacional (Chiesa, 1992) y funcional (Moxley, 1992). En ellas, el comportamiento aparece como una función directa de las contingencias ambientales a través del reforzamiento. Como afirma Leahey (2004), entre todas sus variantes el conductismo de Skinner es el más próximo y cercano al de Watson en lo que toca a su esencia básica, aunque no en los detalles.

No hace falta insistir en que el desarrollo de las teorías científicas es una sucesión concatenada de influencias y transformaciones mutuas y diversas. Por ello, y aunque Watson haya sido el más vigoroso defensor del enfoque comportamental (Greenwood, 2009) es indiscutible que su trabajo tuvo significativos antecedentes en la obra de otros autores. El arribo del conductismo fue abonado por discusiones y posicionamientos teóricos previos, aunque es claro que la conferencia de 1913 y el libro de 1914 marcaron hitos fundamentales. Otras publicaciones de años posteriores, significativamente el libro de 1919 titulado *Psychology from the standpoint of a behaviorist (La psicología desde el punto de vista de un conductista)* (Watson, 1919) o el de 1924, *Behaviorism (Conductismo)* (Watson, 1924) no hicieron otra cosa que reforzar los principios y el programa inicialmente propuesto, aunque al mismo tiempo lo alejaron de las sintonías evolucionistas previas. En su momento, muchos pudieron no sentirse demasiado conformes con el plan que Watson trazó para la psicología, especialmente por la negación total del estudio de los procesos mentales (Hart & Kritsonis, 2006). Pero aun así, ya no era posible contemplar las cosas como se había hecho antes.

La verdad es que el conductismo obtuvo más influencia de lo que puede ser obvio a simple vista y esto se refleja en muchos hechos singulares. Por ejemplo, luego de concluida la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y en el primer encuentro internacional de filósofos que tuvo lugar en la Universidad de Oxford, Watson estuvo invitado -aunque no pudo asistir por el difícil momento que atravesaba en su tormentoso divorcio- a un simposio sobre la teoría conductista y al que se preveía la asistencia de algunas de las mentes más brillantes de la época (Hall, 2009). A pesar que Watson y el conductismo por él creado fueron controversiales, igual que su ambientalismo extremo, hoy podría ser muy útil superar las caricaturizaciones que se han hecho de sus consignas para lograr una mejor comprensión del rol del aprendizaje en el desarrollo del comportamiento (Horowitz, 1992). La psicología, luego de estas contribuciones de Watson, recibió una impronta muy fuerte y duradera en que la aspiración a una ciencia objetiva y rigurosa nunca desapareció por completo. Aunque el vino añejo pueda haber cambiado un poco su sabor en los odres nuevos, siguió igual en su esencia. O como dice Harzem (2004) respecto a las recomendaciones de Watson para la psicología: el conductismo es como un cubo de azúcar disuelto en una taza de té, no tiene una existencia distinta pero está en todas partes.

En particular, *Conducta* modificó varios aspectos fundamentales en la concepción sobre el objeto de estudio que compete a nuestra ciencia. Concebido en el plan básico del libro como una introducción a la psicología comparada, su publicación trajo al estudio del comportamiento animal una metodología sencilla y objetiva, pero eliminando a renglón seguido muchas de las interrogantes más importantes que habían formado las bases anteriores de esta disciplina, es decir, cuestiones

como los orígenes, distribución y desarrollo de la mente (Demarest, 1987). En este sentido, el libro introdujo cambios profundos y radicales, aunque no siempre beneficiosos, pues tuvo el indeseado efecto de privar a la psicología comparada de muchos de sus problemas de investigación más atrayentes e importantes. No todo fue absolutamente positivo o completamente negativo. Lo que se ganó en precisión metodológica, se perdió en amplitud conceptual. Durante las décadas siguientes, el arrinconamiento de la psicología comparada como el estudio del comportamiento de la rata blanca en el laboratorio obedeció en gran parte al estilo de psicología defendido en el libro. Este cambio hizo que indirectamente se reafirmara la etología, cuyo fortalecimiento a mediados de la década de 1950 permitió que ocupara muchos de los ámbitos que anteriormente eran propios de la psicología comparada. Tales distanciamientos comenzaron a revertirse en el decenio de 1990, cuando una mayor combinación de los enfoques experimentales de la psicología y los naturalistas de la etología dieron lugar a una integración paulatina, como es perceptible en algunos de los textos fundamentales publicados a principios de esa década (Dewsbury, 1990). Casi lo mismo puede mencionarse respecto a la utilización del instinto como concepto, que guarda significativas conexiones con el trabajo de McDougall. Aunque Watson fue muy cuidadoso al replantearlo como cadenas de reflejos, su posición muchas veces fue interpretada más como un rechazo radical que como una redefinición operacional. Hoy tal constructo ha sido redefinido por los psicólogos comparativos en cuanto *comportamiento específico de la especie*. Solo teniendo presentes estos aspectos es como mejor puede revalorizarse el sentido y contribución que correspondió a *Conducta*. Y aunque en la actualidad no sea la obra más adquirida en las librerías ni la lectura más recomendada en los cursos universitarios de psicología, su influencia está presente en la concepción de muchos de los temas fundamentales de la disciplina, en las prevenciones para definir sus términos básicos y en una gran parte de su metodología. El libro tuvo el mérito insustituible de enmendar rumbos cuando fue necesario hacerlo. Al sumergirse en la lectura de sus páginas una centuria después podrá comprobarse que el contenido sigue vivo y lleno de sugerencias y desafíos importantes para la psicología de hoy.

Referencias

- Alexander, B. K. & Shelton, C. P. (2014). *A history of Psychology in western civilization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angell, J. R. (1907). The province of functional psychology. *Psychological Review*, 14(2), 61-91.
- Ardila, R. (2002). *La psicología en el futuro. Los más destacados psicólogos del mundo reflexionan sobre el futuro de su disciplina*. Madrid: Pirámide.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Asprem, E. (2010). A nice arrangement of heterodoxies: William McDougall and the professionalization of psychical research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 46(2), 123-143.
- Baars, B. J. (1986). *The Cognitive Revolution in Psychology*. New York: The Guilford Press.
- Baldwin, J. M. (Ed.) (1901-1905). *Dictionary of Philosophy and Psychology*. New York: The Macmillan Company, 3 volúmenes.

- Barrett, L. (2012). Why Behaviorism isn't Satanism. En J. Vonk & T. K. Shackelford (Eds.), *The Oxford Handbook of Evolutionary Comparative Psychology* (pp. 17-38). New York: Oxford University Press.
- Bechterew, W. (1913). *La Psicología Objetiva*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Boakes, R. A. (1989). *Historia de la psicología animal. De Darwin al conductismo*. Madrid: Alianza.
- Brewer, C. L. (1991). Perspectives on John B. Watson. En G. A. Kimble, M. Wertheimer & C. L. White (Eds.), *Portraits of pioneers in Psychology* (pp. 171-186). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckley, K. W. (1989). *Mechanical man. John Broadust Watson and the beginnings of behaviorism*. New York: The Guilford Press.
- Cadwallader, T. C. (1987). Early zoological input to comparative and animal psychology at the University of Chicago. En E. Tobach (Ed.), *Historical perspectives and the international status of comparative psychology* (pp. 37-59). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chiesa, M. (1992). Radical Behaviorism and scientific frameworks. *American Psychologist*, 47(11), 1287-1299.
- Cofer, C. N. (1985). Drives and motives. En G. A. Kimble & K. Schlesinger (Eds.), *Topics in the History of Psychology 2* (pp. 151-190). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conway, J. (2013). Stereotypes of femininity in a theory of sexual evolution. En M. Vicinus (Ed.), *Suffer and be still. Women in the Victoriana age* (pp. 140-154). New York: Routledge (publicación original: 1972).
- Cooper, J. B. (1985). Comparative Psychology and Ethology. En G. A. Kimble & K. Schlesinger (Eds.), *Topics in the History of Psychology, Volume 1* (pp. 135-164). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darwin, C. (1859). *The origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Demarest, J. (1987). Two comparative psychologies. En E. Tobach (Ed.), *Historical perspectives and the international status of comparative psychology* (pp. 127-155). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewsbury, D. A. (1988). The Comparative Psychology of Monogamy. En D. W. Leger (Ed.), *Comparative Perspectives in Modern Psychology* (pp. 1-50). Lincoln: University of Nebraska Press (Nebraska Symposium on Motivation, Volume 35).
- Dewsbury, D. A. (1990) (Ed.). *Contemporary issues in Comparative Psychology*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Dewsbury, D. A. (1992). Comparative Psychology and Ethology: A reassessment. *American Psychologists*, 47(2), 208-215.
- Digdona, N., Powell, R. A., & Smithson, C. (2014). Watson's alleged Little Albert scandal: Historical breakthrough or new Watson myth? *Revista de Historia de la Psicología*, 35(1), 47-60.
- Evans, R. B. (1984). The origins of American academic psychology. En J. Brozek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 17-60). Cranbury: Associated University Presses.
- Fridlund, A. J., Beck, H. P., Goldie, W. D., & Irons, G. (2014). Little Albert: A neurologically impaired child. *History of Psychology*, 15(4), 302-327.
- García, J. E. (2014). Entre la aceptación y el rechazo: Emilio Mira y López y el Psicoanálisis. Manuscrito sometido a publicación.

- Gardner, R. A., Gardner, B. T., & Van Cantfort, T. E. (1989) (Eds.). *Teaching sign language to chimpanzees*. Albany: State University of New York Press.
- Gondra, J. M. (2014). Behaviorist, publicist and social critic: The evolution of John B. Watson. *Revista de Historia de la Psicología*, 35 (1), 13-36.
- Green, C. D. (2009). Darwinian Theory, Functionalism, and the first American psychological revolution. *American Psychologist*, 64 (2), 75-83.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, G. (2009). Watson: The thinking man's behaviourist. *British Journal of Psychology*, 100, 185-187.
- Harris, R. (2014). Rosalie Rayner, feminist? *Revista de Historia de la Psicología*, 35 (1), 61-70.
- Hart, K. E., & Kritsonis, W. A. (2006). A critical analysis of John B. Watson's original writing: "Behaviorism as a behaviorist views it" (1913). *National Forum of Applied Research Journal*, 19 (3), 1-6.
- Harzem, P. (2004). Behaviorism for new psychology: What was wrong with behaviorism and what it is wrong with it now. *Behavior and Philosophy*, 32, 5-12.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., & Gifford, E. V. (1999). Consciousness and private events. En B. A. Thyer (Ed.), *The philosophical legacy of behaviorism* (pp. 153-187). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hergerhahn, B. R., & Henley, T. B. (2013). *An introduction to the History of Psychology*. Boston: Cengage Learning, Séptima Edición.
- Hobhouse, L. T. (1915). *Mind in evolution*. London: Macmillan, Segunda Edición.
- Hocutt, C. (1996). Behaviorism as opposition to cartesianism. En W. O'Donohue & R. F. Kitchener (Eds.), *The Philosophy of Psychology* (pp. 81-95). London: Sage.
- Horowitz, F. D. (1992). John B. Watson's legacy: Learning and environment. *Developmental Psychology*, 28(3), 360-367.
- Innis, N. K. (1992). Tolman and Tryon. Early research on the inheritance of the ability to learn. *American Psychologist*, 47(2), 190-197.
- Innis, N. K. (1998). History of Comparative Psychology in biographical sketches. En G. Greenberg & M. M. Haraway (Eds.), *Comparative Psychology: A Handbook* (pp. 3-24). New York: Garland.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 2 volúmenes.
- Jennings, H. S. (1906). *Behavior of the lower organisms*. New York: The Columbia University Press.
- Kantowitz, B. H., Roediger III, H. L., & Elmes, D. G. (2009). *Experimental Psychology*. Stamford: Cengage Learning.
- Kardas, E. P. (2014). *History of Psychology: The making of a science*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Kloppenber, J. T. (1986). *Uncertain victory. Social democracy and progressivism in European and American thought, 1870-1920*. New York: Oxford University Press.
- Leahey, T. H. (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico* (4ta Edición). Madrid: Prentice Hall.
- Leahey, T. H. (2004). Behaviorism. En W. E. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science* (3ra Edición), (pp. 113-116). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Loeb, J. (1900). *Comparative Physiology of the Brain and Comparative Psychology*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Logue, A. W. (1978). Behaviorist John B. Watson and the continuity of the species. *Behaviorism*, 6(1), 71-79.
- Malone Jr., J. C. (1990). William James and habit: A century later. En M. G. Johnson & T. B. Henley (Eds.), *Reflections on The Principles of Psychology: William James after a century* (pp. 139-165). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mast, S. O. (1911). *Light and the behavior of organisms*. New York: John Wiley & Sons.
- McDougall, W. (1912a). *Psychology: The study of behaviour*. New York: Henry Holt and Company.
- McDougall, W. (1912b). *An introduction to Social Psychology* (6ta Edición). London: Methuen & Co.
- Mills, J. A. (1998). *Control: A history of Behavioral Psychology*. New York: New York University Press.
- Moore, J. (1999). The basic principles of behaviorism. En B. A. Thyer (Ed.), *The philosophical legacy of behaviorism* (pp. 41-68). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological Record*, 61, 449-464.
- Morgan, C. L. (1896a). *Habit and Instinct*. New York: Edward Arnold.
- Morgan, C. L. (1896b). *An introduction to Comparative Psychology*. London: Walter Scott, Ltd.
- Moxley, R. A. (1992). From mechanistic to functional behaviorism. *American Psychologist*, 47(11), 1300-1311.
- Papini, M. R. (2008). *Comparative Psychology. Evolution and Development of Behavior* (2da Edición). New York: Psychology Press.
- Pickren, W. E., & Rutherford, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. Hoboken: Wiley.
- Pinillos, J. L. (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.
- Powell, R. A., Digdon, N., Harris, B., & Smithson, C. (2014). Correcting the record on Watson, Rayner, and Little Albert. Albert Barger as “Psychology’s Lost Boy”. *American Psychologist*, 69(6), 600-611.
- Powell, R. A., Honey, P. L., & Symaluk, D. G. (2013). *Introduction to Learning and Behavior* (4ta Edición). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Radick, G. (2007). *The simian tongue. The long debate about animal language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rayner Watson, R. (2014). What future has motherhood? *Revista de Historia de la Psicología*, 35(1), 71-78.
- Reed, J. (1987). Robert M. Yerkes and the comparative method. En E. Tobach (Ed.), *Historical perspectives and the international status of comparative psychology* (pp. 91-101). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, H. W. (2013). Influences of John B. Watson’s behaviorism on child psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 39(2), 48-80.
- Richards, R. J. (1987). *Darwin and the emergence of evolutionary theories of mind and behavior*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Richelle, M. N. (1993). *B. F. Skinner: A reappraisal*. Hove: Psychology Press.
- Romanes, G. J. (1884). *Animal intelligence*. New York: D. Appleton and Company.

- Rossi, L. A., Falcone, R., & Ibarra, F. (2014). Emilio Mira y López en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(2), 93-110.
- Sánchez-Moreno, I. (2014). El remordimiento de Prometeo: Una revisión comparada entre la perspectiva de Emilio Mira y Ramón Sarró sobre psicología del arte. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(3), 7-34.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, Décima Edición.
- Shipman, P. (2001). *The man who found the missing link. Eugène Dubois and his lifelong quest to prove Darwin right*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shirae, E. (2014). *A History of Psychology. A global perspective*. London: Sage, Segunda Edición.
- Smith, L. D. (1986). *Behaviorism and Logical Positivism. A reassessment of the alliance*. Stanford: Stanford University Press.
- Thorpe, W. H. (1982). *Breve historia de la etología*. Madrid: Alianza.
- Titchener, E. B. (1896). *An outline of Psychology*. New York: The Macmillan Company.
- Tolman, C. W. (1987a). The Comparative Psychology of Leonard T. Hobhouse: Its content and conception. *International Journal of Comparative Psychology*, 1(2), 85-96.
- Tolman, C. W. (1987b). Theories of mental evolution in Comparative Psychology: Darwin to Watson. En E. Tobach (Ed.), *Historical perspectives and the international status of comparative psychology* (pp. 15-23). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolman, C. W. (1992). Watson's Positivism: Materialist or Phenomenalist? En C. W. Tolman (Ed.), *Positivism in Psychology. Historical and Contemporary Problems* (pp. 83-102). New York: Springer-Verlag.
- Trotter, W. (1917). *Instincts of the herd in peace and war*. London: T. Fisher Unwin Ltd., Tercera Reimpresión.
- Walsh, R. T. G., Teo, T., & Baydala, A. (2014). *A critical History and Philosophy of Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Washburn, M. F. (1917). *The animal mind. A text-book of Comparative Psychology* (2da Edición). New York: The Macmillan Company.
- Wasserman, E. (1999). Behaviorism. En R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 77-80). Cambridge MA: The MIT Press.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J. B. (1914). *Behavior. An Introduction to Comparative Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.
- Watson, J. B. (2014). Why I don't commit suicide. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(1), 37-46.
- Wertheimer, M. (2012). *A brief History of Psychology* (5ta Edición). New York: Psychology Press.
- Wight, R. D. (1993). The Pavlov-Yerkes connection: What was its origin? *The Psychological Record*, 43, 351-360.
- Wispe, (1991). *The Psychology of Sympathy*. New York: Plenum.

- Yerkes, R. M. (1904). Review of Contributions to the study of the behavior of lower organisms by Herbert S. Jennings. *Science*, 20(518), 750-753.
- Yerkes, R. M. (1911). *Introduction to Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Yerkes, R. M., & Learned, B. W. (1925). *Chimpanzee intelligence and its vocal expressions*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

LA PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN AMÉRICA LATINA: UNA REVISIÓN HISTÓRICA¹

CONCERN ABOUT THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS IN LATIN AMERICA: A HISTORICAL REVIEW

Miguel Gallegos* y Martina Berra**

*Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC-UNAM), México**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina***

Correspondencia: maypsi@yahoo.com.ar

Recibido: 28-10-2015

Aceptado: 10-11-2015

Resumen

Este trabajo aborda la historia de la formación en psicología en América Latina. Específicamente se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuándo comienza la preocupación por la formación en psicología en América Latina? Para dar respuesta a este interrogante se realizó una revisión de diferentes fuentes documentales con el objetivo de analizar la información recuperada. Hasta donde se pudo indagar, tal preocupación comenzó a reflejarse en el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología, realizado en Montevideo, Uruguay, en 1950. También aparece como temática central del Primer Congreso Interamericano de Psicología, reunido en Santo Domingo, República Dominicana, en 1953. Desde luego, la instancia paradigmática se encuentra en la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, realizada en Bogotá, Colombia, en 1974. En la actualidad, las actividades relacionadas con la formación en psicología son realizadas por las organizaciones psicológicas más representativas de la región. Este trabajo ofrece una revisión histórica de las diferentes instancias donde la preocupación por la formación en psicología ha estado presente como interés colectivo en América Latina.

Palabras clave: Historia de la psicología, formación en psicología, América Latina.

1 Este trabajo fue posible gracias al Programa de Posdoctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las actividades académicas se desarrollaron en el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC-UNAM). El primer autor desea expresar su agradecimiento al Dr. Rodrigo Páez Montalbán, quien fuera asesor académico durante la estancia de investigación.

Abstract

This paper makes a review of the history of training in psychology in Latin America. Specifically, the following query is discussed: when does the concern about training in psychology begin in Latin America? In order to answer this query, a revision of different documentary sources was carried out with the objective of analyzing the collected information. The research showed that such a concern began to appear in the First Latin-American Congress of Psychology performed in Montevideo, Uruguay in 1950. This concern also appears as a topical subject of the First Inter-American Congress of Psychology gathered in Santo Domingo, Dominican Republic, in 1953. Of course, the paradigmatic instance appears in the First Latin-American Conference about Training in Psychology, performed in Bogota, Colombia in 1974. Nowadays, the activities related to training in psychology are carried out by the organizations of psychology that are the most representative in the region. This paper offers a historical review of the different instances where the concern about training in psychology has been present as a collective interest in Latin America.

Keywords: History of psychology, training in psychology, Latin America.

Introducción

La psicología en América Latina detenta un pasado altamente variopinto y singular que se remonta más allá del período colonial. Desde la difusión de diversas obras con contenido psicológico hasta la creación de laboratorios, institutos y cátedras, pasando por la fundación de revistas, organización de congresos y aplicaciones específicas al mundo del trabajo, la educación y la salud, la psicología como saber disciplinario ha tenido una presencia insoslayable en la historia latinoamericana (Alarcón, 2002, 2004; Ardila, 1986; Gallegos, 2009; Klappenbach & Pavesi, 1994).

Ahora bien, como carrera formalmente establecida en estudios superiores, la psicología tiene una vigencia que apenas supera los sesenta años en algunos países. En efecto, hacia mediados del siglo XX se crean los primeros programas universitarios de formación en psicología, dando inicio al llamado período de profesionalización la psicología en América Latina: Chile en 1946, Colombia en 1947, Argentina y Perú en 1955, México y Venezuela en 1956, entre otros (Ardila, 1986; Gallegos, Reynaldo, Catini, 2010; Klappenbach & Pavesi, 1994).

El interrogante central que se pretende abordar en este trabajo es el siguiente: ¿Cuándo comienza a visualizarse la preocupación por la formación universitaria en psicología desde una perspectiva global en América Latina? Esquemáticamente, se plantea que tal preocupación acontece paralelamente a la organización de las primeras carreras de psicología en la región. Desde los propios orígenes de las carreras se constata el interés por analizar y pensar los procesos de formación en psicología en América Latina.

No se desconoce la existencia de una preocupación temprana por la enseñanza de la psicología en el marco de la formación pedagógica, filosófica o médica entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando la psicología comienza a dictarse como asignatura incorporada en la formación del profesorado y la enseñanza universitaria de disciplinas afines. De hecho, durante ese período comienzan a editarse varias obras destinadas a la transmisión de la psicología, elaboradas por los propios responsables de la enseñanza (Foradori, 1954).

Entre varias obras, pueden citarse el *Curso expositivo de psicología experimental* de Carlos Vaz Ferreira, editado en Uruguay, en 1897, *La psicología* de Enrique Aragón, publicado en México, en 1902, *Principios de psicología* de José Ingenieros, publicado en Argentina, en 1911, *Noções de psychologia* de Manoel Bomfim, editado en Brasil, en 1916, *Apuntes de psicología experimental* de Oscar Larson, editado en Chile, en 1928, *Psicología* de Honorio Delgado y Mariano Ibérico, producido en Perú, en 1933, y *Lecciones de psicología* elaborado por Manuel Riquelme, en Paraguay, en 1936, entre otros. Incluso, se reconocen obras anteriores, tales como *Lecciones de Psicología* de Manuel Ancízar, publicado en Colombia, en 1851, y la obra del brasileño Eduardo Ferreira França, quien publicó *Investigações de psicología*, en 1854.

Tampoco se ignoran los casos puntuales de formación en psicología en México, en 1937, cuando se implementó una Maestría en Psicología (Colotla & Gallegos, 1978) o los esfuerzos de Waclaw Radecki en Brasil, durante la década de 1930, por tratar de oficializar la formación de psicólogos en ese país (Centofanti, 1982; Centofanti & Jacó-Vilela, 2008; Jacó-Vilela, 2000). Sin embargo, en este trabajo interesa destacar la aparición de la preocupación por la formación en psicología en el contexto universitario, entendida como preocupación colectiva de diferentes instituciones y actores en diversos países, sin reparar en casos específicos o puntales de cada país.

Es importante aclarar que la búsqueda se ciñe a la formación en psicología como aspecto global de una capacitación universitaria destinada a formar un profesional, sin anclarse en la historia de la enseñanza de la psicología, lo cual exigiría otro tipo de recorrido historiográfico. En otras palabras, se plantea un distingo entre formación en psicología y enseñanza en psicología. Esta diferencia no es arbitraria ya que la formación se refiere a un conjunto de aspectos muchos más amplios que los propiamente específicos de la enseñanza psicológica. Si bien es cierto que el interés por los aspectos de la enseñanza de la psicología invoca necesariamente la cuestión formativa de los psicólogos, hubo un tiempo donde la enseñanza de la psicología no se contemplaba dentro de un esquema curricular destinado a la formación de un psicólogo profesional, tal como sí ocurre a partir de mediados del siglo XX en América Latina.

La preocupación por la formación de psicólogos

La primera referencia que se encuentra respecto de la preocupación por la formación en psicología ocurre en el marco del *Primer Congreso Latinoamericano de Psicología*, organizado en Montevideo, en 1950, por Waclaw Radecki, quien ya había demostrado interés en iniciar la formación de psicólogos en Brasil. Tal como ha sido señalado por León (1981), ese congreso fue un evento olvidado por la tradición psicológica en la región y su recuperación ha permitido relevar algunos datos interesantes que hacen a la historia de la formación del psicólogo en América Latina.

Por ejemplo, una de las sesiones plenarias de este evento estuvo conferida a la temática de la profesión del psicólogo. En esa sesión temática específica se establecieron una serie de recomendaciones relacionadas a la “formación del psicólogo”, la “responsabilidad del psicólogo” y la “ética profesional del psicólogo” (Radecki, Tuboras & Nieto, 1950). Concretamente para el primer punto se indicó lo siguiente: a) “El Congreso señala la necesidad social de contar con los servicios de psicólogos profesionales especializados”; b) “En consecuencia, el Congreso aconseja la creación de Escuelas Superiores profesionales, tipo Facultad, destinada a la formación y capacitación profesional del psicólogo, en todos aquellos países en que no existan tales organismos” (Radecki, Tuboras & Nieto, 1950).

Para el segundo ítem se planteó lo siguiente: a) “El Congreso destaca la necesidad de hacer una clara delimitación de la esfera de acción del psicólogo”; b) “El Congreso señala la importancia de ser formulada la responsabilidad profesional del psicólogo en los casos de colaboración con otros profesionales o ejercida autónomamente” (Radecki, Tuboras & Nieto, 1950). Por último, como tercer aspecto, se plasmó que “El Congreso confirma la necesidad de trazar normas referentes a la ética profesional del psicólogo” (Radecki, Tuboras & Nieto, 1950).

De este evento se promovió una *Comisión Permanente*, bautizada como *Comisión Coordinadora Latinoamericana de Psicología*, cuya función no sólo sería estudiar los problemas que habían surgido durante la reunión, sino además, sería la encargada de gestionar un segundo congreso, que como se sabe nunca llegó a concretarse, a pesar de haberse planificado responsablemente (Ardila, 1986; Gallegos, 2009; León, 1981).

Otra referencia temprana también se encuentra en otro congreso. Durante el *Primer Congreso Interamericano de Psicología*, realizado en Santo Domingo, República Dominicana, en 1953, diversos conferencistas hicieron alusión al estado de la psicología en sus respectivos países, así como también, brindaron un breve panorama de la formación en psicología (Actas, 1955; Gallegos, 2012a). En las memorias transcritas de este evento, auspiciadas por la *Sociedad Interamericana de Psicología*, cuya creación data de 1951, no sólo se puede revisar el estado de la psicología y la formación de psicólogos en varios países de las Américas hacia mediados de siglo XX, sino además se puede corroborar que la temática de la formación estuvo presente (Actas, 1955; Gallegos, 2012a, 2012b, 2013).

Quizás resulte interesante comparar el temario que se había planteado previamente a la realización del congreso con el que posteriormente se desarrolló. Para el caso, el temario sugerido en primera instancia incluía los siguientes puntos, 1) “Posición de la psicología en el conjunto de las ciencias. Límite, naturaleza y tareas de las disciplinas psicológicas”, 2) “Formulación de un Plan de Estudios unificado para la Carrera de Psicólogo y sus especialidades en los países de América”; 3) “Limitación y valoración académica y legal de la Profesión de Psicólogo en los diversos países americanos”; 4) “Informe del estado actual de la Psicología y de su ejercicio en los diversos países miembros de la Sociedad” (Actas, 1955).

A pesar de haberse esgrimido aquel temario, el programa definitivo incluyó algunas sustanciales modificaciones: 1) “Problemas relativos a la naturaleza, límites y tareas de las disciplinas psicológicas”; 2) “Problemas relativos a la formación, entrenamiento, rango académico, ejercicio legal,

y relaciones con otras profesiones, de los psicólogos profesionales”; 3) “Problemas relativos a la contribución de los psicólogos en la defensa de los valores de la comunidad nacional e internacional”; 4) “Problemas relativos a la Filosofía del Espíritu a las relaciones entre Ética y Psicología y a los aspectos antinómicos de lo psíquico” (Actas, 1955).

Como se puede observar, en el temario preliminar resulta llamativo el objetivo declarado de un plan de formación unificado para las Américas, que luego no se replica en el definitivo. Por su parte, en el temario efectivamente desarrollado quedó registrado todo lo relativo a la constitución de una nueva profesión, es decir, los temas de formación académica, ejercicio y legalización profesional, así como las cuestiones éticas que enmarcan la práctica profesional. En ambos temarios se alude a la psicología en plural (“disciplinas psicológicas”) y se expresa el interés por la formación académica del psicólogo. Además, tanto el congreso interamericano como el congreso latinoamericano acentúan la figura del “psicólogo”, lo cual pone de manifiesto el carácter profesional antes que el meramente disciplinar.

Durante el citado congreso interamericano, merece destacarse la presentación de Carlos Nassar, quien fuera gestor del primer programa de formación en psicología en Chile, el cual se aprueba oficialmente en 1946 y comienzan con sus actividades en 1947. Dicho programa se destaca por ser uno de los primeros programas organizado en toda América Latina, donde además participaban estudiantes extranjeros (Gallegos, 2012a; Salas, 2014). En su presentación se describía el modelo de formación implementado, las características de las asignaturas que estructuraban el plan de estudios, la cantidad de alumnos, las horas de cursado y las actividades prácticas que realizaban los estudiantes, entre otros. Para el tiempo que fue presentada la ponencia, ya se habían titulado 12 psicólogos (Nassar, 1955).

Para agregar un dato nacional contemporáneo, cabe señalar que el *Primer Congreso Argentino de Psicología*, realizado en Tucumán, en 1954, estableció un temario oficial donde se hacían explícitas las cuestiones relativas a la formación en psicología. El último punto del temario se refería a las “Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en nuestro país”, con dos subtemáticas: “La enseñanza y la investigación de la Psicología en la Argentina” y “Formación de Psicólogo profesional” (Actas, 1955). Tal como ha sido destacado por la historiografía de la psicología en Argentina, aquel primer congreso fue el evento que instó a la creación de las carreras de psicología en el país. Su declaración final, suscripta por varias figuras representativas de la psicología en la época, abogaba por la creación de carreras superiores destinadas a formar psicólogos profesionales (Dagfal, 1997; Gallegos, 2005; Gallegos & Berra, 2012a; Gentile, 1997, 2003; Rossi, 1994).

También puede resultar de interés comentar el trabajo de Arrigo Angelini, quien realizó un reporte de la psicología en el mundo, a propósito de un congreso efectuado en Francia, en 1962. En dicho trabajo, el autor puso en evidencia que la psicología se encontraba parcialmente legalizada en Estados Unidos, Canadá y Egipto, mientras que en el resto de los países todavía no se encontraba autorizada legalmente, a excepción de Brasil, dado que ese mismo año sería oficialmente reconocida por parte del Estado como profesión de derecho pleno (Angelini, 1964/65). La comunicación del autor visualizaba la precariedad legal de la profesión psicológica a mediados del siglo XX, no sólo en América Latina, sino también, en casi todo el mundo.

Dentro de los innumerables congresos interamericanos de psicología, también es posible indicar que el interés por la formación en psicología fue una constante. Según informa Angelini (1979), la temática sobre “Formación y ejercicio profesional del psicólogo” fue muy discutida en el *VII Congreso Interamericano de Psicología*, reunido en Mar del Plata, Argentina, en 1963. Según este autor, por primera vez, un congreso interamericano expresaba el interés por la formación psicológica (Angelini, 1979). Un reporte de la época señalaba que los psicólogos argentinos fueron los más protagónicos con respecto al debate sobre el rol profesional y la idoneidad del psicólogo para el ejercicio de la psicoterapia.

En el *X Congreso Interamericano de Psicología*, celebrado en Lima, Perú, en 1966, no sólo se presentaron varias ponencias vinculadas a la capacitación del psicólogo, sino además, se organizaron varias mesas temáticas. Si bien las memorias de ese evento recibieron el título de *Aportaciones de la psicología a la investigación transcultural*, dada la gran cantidad de ponencias relacionadas con ese tema (Hereford & Natalicio, 1967), no obstante, los trabajos sobre enseñanza, formación y práctica profesional en psicología también fueron numerosos.

En el referido congreso, los psicólogos argentinos -otra vez- fueron los más preocupados por los temas de formación y práctica profesional en psicología. De dieciocho ponencias relacionadas con la temática, cinco pertenecían a profesionales argentinos y el resto se distribuía entre autores de diversos países. Asimismo algunas de las mesas temáticas propuestas abordaron ampliamente los problemas inherentes a la identidad profesional. Una estuvo destinada a los estudiantes, bajo el título “Diálogo para los estudiantes acerca de la educación, preparación y oportunidades en psicología”. Otra mesa se refería al “Estado actual de la psicología en Latinoamérica” y otra convocaba a las “Asociaciones profesionales de psicólogos” (Hereford & Natalicio, 1967).

En el marco del *XII Congreso Interamericano de Psicología*, reunido en Montevideo, Uruguay, en 1969, el interés por la formación se hizo presente nuevamente. De hecho, el lema de convocatoria central del evento se refirió a la “Formación, especialización e investigación en psicología” (Angelini, 1979). No sabemos que amplitud o profundidad llegó a tener la temática de la formación durante el desarrollo del congreso, sin embargo, vale mencionarlo dado que aquella sería la primera vez que dicha temática figuraba como lema central de convocatoria de los congresos interamericanos.

No es casual que los temas sobre enseñanza, formación y práctica profesional en psicología hayan sido muy visibles durante aquellos tiempos. Sucede que la preparación universitaria de psicólogos ya estaba rodando hace algunos años y la sola presencia de los nuevos practicantes no sólo alentaba la discusión respecto de su rol e identidad profesional, sino también, los aspectos relacionados con la enseñanza y formación. Toda esta movilización tendría su corolario unos años más tarde cuando se organizaría un evento exclusivamente dedicado a reflexionar sobre la formación en psicología.

La *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología*, fue organizada en Bogotá, Colombia, hacia diciembre de 1974, paralelamente al *XV Congreso Interamericano de Psicología*. Esta conferencia fue uno de los primeros eventos específicamente destinados a analizar y discutir sobre la formación académica y profesional del psicólogo en la región de América Latina. En la misma se presentaron diversos trabajos que fueron recolectados, cuatro años después, en la obra compilada por Rubén Ardila, *La profesión del psicólogo* (Ardila, 1978). Originalmente, el título de

la obra sería *La profesión del psicólogo en América Latina* (Anónimo, 1976). Sin embargo, a última hora, se decidió cambiar el título por uno más general (Gallegos, 2010).

La citada conferencia fue la primera y la única que se concretó a nivel regional. Ni antes ni después de aquella conferencia se volvió a organizar un evento de similar característica. Solo recientemente se han realizado algunas acciones similares, pero sin dudas aquel evento guarda el estigma de haber sido uno de los primeros eventos interesados por analizar la formación en psicología en toda la región de América Latina.

Se sabe que la organización de este evento pionero estuvo en consonancia con la conferencia Boulder, organizada en Colorado, en el año 1949, donde se discutió acerca de la formación de psicólogos en Estados Unidos y la mejor forma de orientar los procesos de enseñanza, capacitación y entrenamiento profesional. En América Latina se tenía pleno conocimiento de los avatares institucionales de la psicología a nivel internacional, tanto en su carácter científico y profesional como en las directrices que se estaban generando para orientar la formación de los psicólogos. De hecho, la primera conferencia que se desarrolla en la región, por una parte, replica la crítica hacia el énfasis en la formación clínica y, por otra, adopta el doble rol de la psicología como ciencia y profesión para la organización de la formación académica en psicología (Gallegos, 2010).

El “modelo Bogotá” o “modelo latinoamericano”, nominaciones con las que se dieron a conocer las recomendaciones suscitadas en la conferencia latinoamericana (Anónimo, 1976; Ardila, 2003), tuvieron una importante repercusión en las orientaciones curriculares de la psicología en varios países de América Latina (Alarcón, 2004; Ardila, 2003; Klappenbach, 2003; Vilanova, 2003). Según este modelo, “científico-practicante”, los estudiantes deben realizar una tesis que aporte al conocimiento de la disciplina y también deben realizar prácticas supervisadas en algún área de interés de la psicología. Además los planes de estudio deben comenzar con mayor carga teórica, para luego ir ganando en carga práctica.

La mayoría de los planes de formación en psicología se concibieron y elaboraron con base en aquellas directrices, lo que en rigor no hace más que poner en evidencia la impronta norteamericana con la cual se tiñó la formación en psicología en América Latina, al menos en lo que se refiere a la estructuración de las mallas curriculares. En efecto, el modelo de profesionalización norteamericana de la psicología fue un recurso del cual se sirvieron varios actores institucionales para estructurar la formación de psicólogos en América Latina, incluso, muchos antes de la mítica conferencia latinoamericana. Al respecto, tampoco es casual, que la mayoría de los encuadramientos éticos y deontológicos adoptados por los colegios profesionales de la región siguiera el desiderátum norteamericano (Ferrero, 2005).

Luego de la célebre conferencia latinoamericana sobre formación en psicología, las acciones colectivas destinadas a repensar la capacitación de los psicólogos en la región fueron retomadas durante la década de 1990, principalmente en el sur latinoamericano con los *Encuentros Temáticos e Integradores de los Psicólogos del Mercosur*, los cuales se desarrollaron en diferentes países a partir de 1994 hasta mediados del 2000. Durante esos encuentros se lograron ciertos acuerdos sobre la formación en psicología, las normativas éticas y la movilidad de los académicos y profesionales

entre los países miembros del Mercosur (Di Doménico & Piacente, 2003, 2011; Di Doménico & Vilanova, 1999; Gallegos, Reynaldo, Catini, 2010; Vilanova & Di Doménico, 1999).

Una institución que ha colaborado ampliamente con los temas de formación en psicología ha sido la *Sociedad Interamericana de Psicología* (SIP), la cual desde sus orígenes en 1951 ha mantenido el interés en la temática formativa (Gallegos, 2012a, 2012b, 2013). El corolario de ese interés tuvo lugar a partir de la creación de un grupo de trabajo sobre Formación en Psicología, en 2001, el cual logró compilar y sistematizar tres obras relacionadas con la formación académica y el entrenamiento profesional de los psicólogos en todos los países de América (Toro & Villegas, 2001; Villegas, Marassi & Toro, 2003a, 2003b).

También la Federación Iberoamericana de Psicología (FIAP) y la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) se han comprometido con los temas de formación académica y práctica profesional en psicología. La primera ha convocado diversas reuniones de decanos y autoridades de psicología para fijar ciertas pautas y acuerdos respecto de la formación en psicología y la segunda también ha promovido algunas acciones orientadas a favorecer la producción de conocimientos en el área de la formación académica de psicólogos.

A partir de las acciones de ULAPSI, recientemente se ha constituido la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI), la cual viene desarrollando sus congresos periódicamente desde el 2012. Coincidentemente, en ese mismo año se desarrolló el *I Encuentro de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública en Latinoamérica*, en Montevideo, Uruguay, aunque no se tuvo noticias de un segundo encuentro hasta el momento. En general, toda esta tradición de actividades demuestra la importancia que la temática de la formación en psicología fue adquiriendo con el correr de los años, desde la organización de las primeras carreras de psicología hace poco más de 60 años en la región.

Por supuesto que estas acciones colectivas se complementan con las iniciativas nacionales que se fueron gestando con el transcurrir de los años. Por ejemplo, cabe indicar la creación del *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, en México, en 1971, la *Asociación Colombiana de Facultades de Psicología*, en 1986, la *Asociación de Unidades Académicas de Psicología*, en Argentina, en 1991, la *Red Nacional de Unidades Académicas de la Psicología Chilena*, en 1994 y la *Associação Brasileira de Ensino de Psicologia*, en 1998 (Gallegos, Reynaldo, Catini, 2010). Cada una de estas organizaciones se ha interesado por la formación en psicología en sus respectivas fronteras nacionales, y al respecto ha desarrollado una intensa labor de investigación, producción y gestión especializada en los temas formativos.

En el presente, los condicionamientos de la educación superior en el mundo y la región han impuesto una dinámica diferente a los procesos de formación académica, principalmente en lo atinente a la evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado. Como es evidente, la formación superior en psicología no ha pasado incólume, de suerte que las agendas académicas de las instituciones formadoras de psicólogos se encuentren atravesando por el proceso de evaluación y acreditación de sus instancias de formación (Gallegos & Berra, 2012b).

Esto se vive como un proceso inédito en la región, ya que en el pasado no se había registrado nada parecido. Incluso, dicho proceso también puede ser visualizado como inédito debido a las nuevas

reglas de juego que fija el contexto de la educación superior en la región, con su dinámica cambiante respecto del conocimiento y las relaciones con la sociedad y el Estado (Gallegos, Berra, Benito & López López, 2014). En esta nueva realidad, las instancias de formación en psicología no se definen exclusivamente desde su interior, sino además, se ven afectadas por las nuevas normativas de la educación superior, con lo cual, el contexto específico de la formación en psicología ya no puede ser analizado de forma aislada como en el pasado.

Conclusiones

Tal como se ha documentado, la preocupación por la formación de psicólogos en América Latina estuvo presente desde el origen mismo de la creación de las carreras de psicología en la región. Al mismo tiempo que se gestaron los programas de formación, comenzó a pensarse y debatirse sobre los modos, las formas y los contenidos de la capacitación profesional de los psicólogos. La preocupación por la formación de los psicólogos que emerge en los diversos congresos de inicios de la década de 1950 se debe a un interés que estaba muy presente en la época y por tanto no es casual que dicha temática apareciera con reiterada frecuencia.

Además, hay que tener presente que tales congresos no eran eventos aislados, al margen de que algunos de ellos fueran organizados por instituciones diferentes. Lo cierto es que muchas de las figuras representativas de la psicología de la época circularon por varios de los eventos señalados, los cuales no eran numerosos como en la actualidad. Incluso, algunos de los que participaron en el congreso latinoamericano de 1950, también lo harían en el congreso interamericano de 1953. Más aún, algunos participantes del congreso latinoamericano se involucrarían con el congreso organizado en Argentina en 1954. Por tanto, contrariamente a lo que puede ser una creencia generalizada, la psicología de la época se encontraba ampliamente conectada a través de sus diferentes cultores en la región. De allí es que la temática formativa fuera un contenido reiterado en los diversos eventos específicos de la disciplina.

Como se sabe, en sus inicios, las carreras de psicología fueron organizadas como dependencias de otras facultades, tales como filosofía, pedagogía o humanidades, y como es lógico, la enseñanza estuvo mayoritariamente a cargo de médicos, filósofos y pedagogos. Con el devenir del tiempo y el consecuente avance de la profesionalización, la enseñanza pasó a estar en manos de los propios psicólogos y las carreras fueron ganando en jerarquía académica, desprendiéndose como unidades autónomas.

En ese acontecer, se ha constatado que la mayoría de los planes de estudio que inauguraron la formación de psicólogos en los diversos países de la región fueron retocados en los años sucesivos a su implementación, es decir, sufrían los ajustes y reacomodaciones lógicas de una incipiente y novedosa propuesta académica para formar profesionales especializados. Paradójicamente, en la actualidad se constata el proceso inverso, es decir, que la mayoría de los planes de estudio se encuentran inmodificados desde hace dos o tres décadas, de suerte que muchos estén desactualizados y envejecidos.

Todas estas cuestiones relacionadas con los planes de formación han sido retomadas por las organizaciones que se fueron gestando en las últimas décadas. No obstante, en la actualidad,

los debates y cuestionamientos hacia la formación en psicología no se reducen meramente a los planes de estudio, sino que abarcan un sinnúmero de cuestiones mucho más amplias, tales como la infraestructura edilicia, la calidad del cuerpo docente, la amplitud teórica y metodológica del curriculum, la cantidad de horas destinadas a las prácticas psicológicas, etc.

En su conjunto, la preocupación por la formación en psicología en América Latina se ha vuelto un tópico de primer orden en la región. Tal es así que la formación en psicología se ha convertido en un campo de especialización, que interesa tanto a los investigadores como a los responsables de administrar la formación en psicología. Incluso, la información suministrada por las investigaciones que se vienen desarrollando sirve para tomar mejores decisiones respecto de la formación, aunque no siempre se recurra a ella debido a cuestiones políticas que suelen estar presentes en los contextos de toma de decisión.

Referencias

- Actas (1955). *Actas del Primer Congreso Interamericano de Psicología*. Trujillo: Editora del Caribe.
- Alarcón, R. (2002). *Estudios sobre psicología latinoamericana*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2004). Medio siglo de psicología latinoamericana: una visión de conjunto. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 307-316.
- Angelini, A. (1964/1965). O status do psicólogo em diversos países: excerto da Conferência Internacional sobre Intercâmbio em Psicologia. *Boletim de Psicologia*, 16/17(47-50), 3-40.
- Angelini, A. (1979). O papel da Sociedade Interamericana de Psicologia no desenvolvimento da psicologia na América Latina. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 13(1-2), 5-25.
- Anónimo. (1976). La I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(1), 134-135.
- Ardila, R. (Ed.). (1978). *La profesión del psicólogo*. México: Trillas.
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Ardila, R. (2003). ¿Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "modelo Bogotá": tres décadas más tarde. En J. Villegas, P. Marassi & J. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogos en las Américas* (Vol. 3, pp. 139-148). Santiago: SIP.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicología no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(1), 3-50.
- Centofanti, R., & Jacó-Vilela, A. (2008). O Laboratório de Psicologia na Colônia de Psicopatas em Engenho de Dentro. En R. Freitas Campos & R. Vieira (Eds.), *Instituições e psicologia no Brasil* (pp. 179-204). Rio de Janeiro: NAU.
- Colotla, V., & Gallegos, X. (1978). La psicología en México. En R. Ardila (Ed.), *La profesión del psicólogo* (pp. 69-81). México: Trillas.
- Dagfal, A. (1997). Discursos, instituciones y prácticas presentes en la etapa previa a la profesionalización de la disciplina psicológica en Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 173-195.

- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas, P. Marassi & J. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. 3, pp. 31-58). Santiago: SIP.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Eds.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: UNMdP.
- Ferrero, A. (2005). El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 6(1), 177-184.
- Foradori, A. (1954). *La psicología en América*. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.
- Gallegos, M. (2009). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 33-60.
- Gallegos, M. (2010). La Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología: el modelo latinoamericano y su significación histórica. *Psicología: Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809.
- Gallegos, M. (2012a). El Primer Congreso Interamericano de Psicología (1953): su acontecer histórico. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 21-34.
- Gallegos, M. (2012b). Historia de la psicología interamericana: Sociedad Interamericana de Psicología (1951). *Psychologia Latina*, 3(1), 23-36.
- Gallegos, M. (2013). Sixty years of the Interamerican Society of Psychology: origins and developments. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1313-1320.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2012a). La psicología en Argentina: 25 años de la Facultad de Psicología (UNR). *Cuadernos Sociales*, 12, 123-152.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2012b). Un contrapunto entre la formación académica de psicólogos y las últimas recomendaciones en educación superior en América Latina. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 4, 113-117.
- Gallegos, M., & Berra, M., Benito, E. & López López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117.
- Gallegos, M., Reynaldo, L., & Catini, T. (2010). Una visión panorámica de la profesionalización de la psicología en América Latina. *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 3, 84-87.
- Gentile, A. (1997). Primer Congreso Argentino de Psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 159-172.
- Gentile, A. (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología*. Rosario: Ross.
- Hereford, C., & Natalicio, L. (1967). *Aportaciones de la psicología a la investigación transcultural*. México: Trillas/SIP.

- Jacó-Vilela, A. (2000). Psicólogos estrangeiros no Brasil. *Cadernos IPUB*, 6(18), 37-52.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18.
- Klappenbach, H., & Pavesi, P. (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-482.
- León, R. (1981). El Primer Congreso Latinoamericano de Psicología (1950): un evento olvidado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 345-359.
- Nassar, C. (1955). Experiencias recogidas en torno a la preparación profesional del psicólogo en Chile. En *Actas del Primer Congreso Interamericano de Psicología* (pp. 571-586). Trujillo: Editora del Caribe.
- Radecki, W., Tuboras, C., & Nieto, M. (1950). *Relatorio del Primer Congreso Latinoamericana de Psicología*. Montevideo: CEPUR.
- Rossi, L. (1994). *Psicología en argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente*. Buenos Aires: Tekné.
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109-112.
- Toro, J., & Villegas, J. (Eds.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol. I. Buenos Aires: SIP.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMdP.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur*. Mar del Plata: UNMdP.
- Villegas, J., Marassi, P., & Toro, J. (Eds.) (2003a). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol. II. Santiago: SIP.
- Villegas, J., Marassi, P., & Toro, J. (Eds.) (2003b). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol. III. Santiago: SIP.

CARTA AL EDITOR

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: FOMENTAR INVESTIGACIÓN E IDENTIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

HISTORY OF PSYCHOLOGY: PROMOTING RESEARCH AND IDENTITY IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY

Walter Blumenfeld en el año de 1966, en el prefacio a la 5ta edición del libro *Introducción a la Psicología Experimental*, comenta la acogida y demanda de su texto como material de consulta en los planes de estudio de las universidades nacionales e internacionales, duda alguna no cabe del éxito y utilidad del libro, ningún material es reimpresso si no tiene una comunidad lectora que lo acoja. Desde aquel entonces, pasaron menos de 50 años, y el nombre de aquel ilustre personaje de la psicología peruana fue desapareciendo paulatinamente del recuerdo inmediato del estudiante peruano de psicología. Sí bien es cierto, los contenidos de la psicología experimental se fueron actualizando, recurriéndose a nuevos materiales de consulta, hoy en día, en el ámbito universitario resulta extraño para los futuros psicólogos (e inclusive muchos que ya la son) asociar el nombre de Walter Blumenfeld con la psicología peruana.

Por su parte, ante la consulta que se realiza a los estudiantes sobre qué psicólogos o personajes de la psicología desarrollaron o desarrollan aportes para el avance de nuestra ciencia y profesión en el contexto local, salta a la luz el nombre de personas que son cuestionadas por su forma de hacer psicología, la cual es expuesta como una mercancía que en reiteradas ocasiones se vende en los medios de comunicación. Asimismo, por situar un ejemplo en relación a un contexto internacional, consultar al estudiante sobre el fundador de la psicología científica, lleva a una respuesta: Wilhelm Wundt y el 1° laboratorio experimental de psicología en 1879, ante la interrogante, qué libros publicó Wundt o qué se leyó de él, predomina el silencio.

A partir de lo mencionado, se pueden plantear algunas interrogantes: ¿Resulta necesario conocer a los personajes que aportaron y aportan al desarrollo científico y profesional de la psicología en el contexto local e internacional? ¿Cuán importante es para los psicólogos en formación conocer la historia de la psicología local e internacional? Son interrogantes que resultan pertinentes resolverse, y se pueden resolver situándonos en el momento significativo fundacional de la psicología, destacando que el padre de la psicología, Wilhelm Wundt, consideraba la investigación histórica como un asunto ligado al quehacer científico de la psicología (Salas, 2014), por ende, se afirma que resulta necesario conocer a las diferentes personas y sus aportes al desarrollo de la psicología por un asunto no sólo de carácter contextual, también porque permite visualizar aciertos y errores que facilitan la re-conceptualización del estudio de diferentes problemas que como científicos sociales ameritamos enfrentar.

La historia de la psicología como se ha sustentado en éstas breves líneas, constituye un eje importante de la psicología, siendo reconocida y dando nacimiento por ejemplo a diferentes espacios de intercambio de

experiencias, así como a revistas de investigación, tal es el caso de la Revista de Historia de la Psicología, una de las más importantes en el ámbito iberoamericano (Mestre, 2006). En el escenario latinoamericano, también encontramos trabajos en historia de la psicología, existiendo una serie de académicos que han llevado a cabo investigaciones valiosas en dicho campo, tal es el caso de Rubén Ardila en Colombia, Julio Villegas, Gonzalo Salas, Eugenio Lizama en Chile, José Emilio García en Paraguay, Hugo Klappenbach, Miguel Gallegos en la Argentina (Klappenbach, 2014; Laborda, Quezada & Cornejo, 2013; García, 2011; Gallegos, 2005) por mencionar algunos ejemplos. También resulta importante señalar que en los últimos años han surgido diferentes redes y asociaciones en las cuales han confluído académicos interesados en el tema, el Perú, no ha sido ajeno a dicho movimiento, el esfuerzo de diversas personas se ve por ejemplo cristalizado en la presente revista.

Consideramos que la enseñanza de la historia de la psicología amerita un reto para las instituciones universitarias peruanas, que debe plasmarse no sólo en el hecho de implementar cursos que hagan hincapié en el conocimiento histórico internacional, sino también, al conocimiento local, generando identidad por nuestra psicología, también resulta crucial el fomento de actividades de investigación, enseñando que existe una metodología para la investigación histórica (Klappenbach, 2014) y entrenando a los estudiantes a ponerla en práctica.

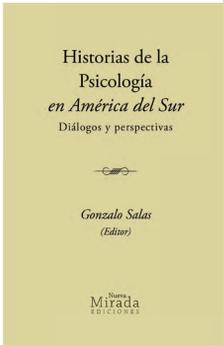
A propósito de la nueva Revista Peruana de Historia de la Psicología, ésta se convierte en una propuesta interesante para sistematizar las investigaciones en dicho eje de trabajo, siendo función de las personas involucradas en la formación de psicólogos, utilizar los artículos en diferentes actividades académicas, de modo que se genere interés en el desarrollo de nuevas investigaciones en tan fascinante campo.

Referencias

- Blumenfeld, W. (1966). *Introducción a la Psicología Experimental*. Barcelona: Librería Internacional del Perú.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.
- García, J. E. (2011). Enseñanza de la Historia de la Psicología paraguaya. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 103-122.
- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *Psykhé*, 23(1), 1-12.
- Laborda, M. A., Quezada, V. E., & Cornejo, M. (2013). Serie Historia de la Psicología en Chile. *Psykhé*, 22(1), 107-109.
- Mestre, M. V. (2006). Revista de Historia de la Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 631-632.
- Salas, G. (2014). *Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.

Miguel Barboza-Palomino
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú

RESEÑA



Salas, G. (Ed.) (2014). *Historias de la psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones. (pp. 342) ISBN 978-956-353-966-0

El reconocido psicólogo Chileno Gonzalo Salas, investigador académico del Departamento de Psicología de la Universidad Católica del Maule, Doctor en Educación, evaluador y autor de diversas revistas científicas de psicología y de una variedad de libros; en esta ocasión nos presenta una compilación de escritos, que narran las diferentes etapas correspondientes al proceso de institucionalización de la psicología en América del Sur, a través de investigaciones realizadas por autores destacados de cada país que comparten el interés por la historia de la psicología.

Cada autor, pone de manifiesto las diferentes etapas que atravesó su país para poder establecer la psicología como ciencia y profesión, abarcando los campos que han tenido mayor repercusión social y académica. El libro está conformado por dos partes; la primera cuenta con 9 capítulos dedicados a dicho proceso, recorriendo la historia de la psicología desde sus orígenes hasta los momentos más actuales. La segunda parte cuenta con 5 capítulos que abarcan una serie de historias complementarias, que también son de suma relevancia en la historia de la psicología sudamericana; aquí, otros autores se dedican a hacer diferentes contribuciones con sentido crítico y de manera más especializada.

En el primer capítulo, Lucía Rossi y Magalí Jardón, se sitúan en las primeras décadas del siglo XX para contarnos como es que la psicología en Argentina, logró institucionalizarse a partir del surgimiento de diferentes campos de investigación, en el ámbito clínico, educacional, laboral y criminológico. También se realiza una importante distinción al centro de salud mental con mayor reconocimiento del país: *El Borda*, haciendo referencia a los antepasados centros de recuperación mental que hicieron hincapié a la fundación de un sitio como éste. Las autoras nos cuentan las fases en que fueron creadas estas instituciones, abordando los conflictos que brotaban en las personas que padecían trastornos melancólicos y maniáticos, hasta que años más tarde comenzaron a surgir las colonias que trataban estas alteraciones. En el segundo capítulo, Marion Schulmeyer, da un aporte explicando la afección causada por los gobiernos dictatoriales, que retrasaron el inicio de la carrera de psicología en Bolivia, ya que atentaron contra ciertas carreras de índole superior. También hace un recuento de la profesionalización de la psicología y la producción académica a través de revistas de investigación, congresos de psicología y las aplicaciones profesionales.

El tercer capítulo, escrito por Ana María Jaco-Vilela, aborda cómo el auge económico social y político brasileño promovió el desarrollo de la psicología durante el siglo XX, siendo una de las más prósperas del continente. Es así que Brasil posee la mayor difusión de investigación en psicología, lo que le ha valido reconocimiento en el ámbito de investigación científica. En el capítulo encontramos diferentes tendencias psicológicas que comenzaron a surgir en el siglo XIX, como los programas de higienización mental. En el ámbito psicotécnico se comenzaron a realizar test psicométricos que seleccionaban conductores.

Rubén Ardila, en el cuarto capítulo, indica el proceso del avance de la psicología en Colombia refiriéndose a sus antecedentes culturales y enfocándose en el crecimiento de la profesión a nivel de especialización e investigación, en áreas como la psicología social, la neuropsicología y la psicobiología, entre otras, y las revistas de investigación publicadas. En el quinto capítulo, el editor, Gonzalo Salas, hace referencia al proceso de institucionalización de la psicología en Chile, a partir de los primeros laboratorios instaurados en el país sureño, la profesionalización de la carrera y las áreas profesionales que abarca la psicología. Otro aspecto significativo en la década de los 50', fue la fundación de la Asociación de Psicólogos, donde se tratan cuestiones éticas de la profesión.

En el sexto capítulo Lucio Balarezo y Mayra Velástegui desarrollan el tema de la psicología ecuatoriana, explicándonos los antecedentes y contextos culturales que repercuten en las concepciones psicológicas del Ecuador. Así, en aquellos países en los que predomina la raza indígena, resulta difícil instaurar otras creencias. Otro aspecto relevante que se menciona en el capítulo es el del ámbito gremial, que en los años 60' permitieron reivindicar los derechos profesionales de los psicólogos en ese país. En el séptimo capítulo, José Emilio García, realiza una periodización de la psicología en Paraguay mencionando personajes de gran relevancia, como lo fue Ramón I. Cardozo (1876-1943) en el ámbito educacional. El autor hace referencia a la creación de la primera cátedra de psicología en la Universidad de Asunción en el año 1893, tratando temas de investigación como la emoción, el dolor, la inteligencia y la atención, entre otras.

En el octavo capítulo, Walter Arias, introduce los antecedentes psicológicos de Perú, mencionando la creencia mística y religiosa que predomina desde los antepasados indígenas y además desarrolla diferentes etapas, que representan la instauración de la psicología: su formación como ciencia en el cual los psiquiatras comenzaron a aplicar pruebas mentales, seguidas por el desarrollo de laboratorios experimentales, su establecimiento en la profesión y el rol que cumple en la actualidad, teniendo en cuenta que la psicología cognitiva es el área de investigación predominante. En el capítulo noveno Jorge Chávez y Paribanú Freitas nos cuentan cómo se introdujo la psicología en Uruguay desde los ámbitos epistemológicos, historiográficos y sociopolíticos; tomando como principal acontecimiento, el surgimiento y consolidación de la psicología clínica en los años 50' y a partir de esto, su introducción a la vida universitaria.

La segunda parte del libro contiene diferentes historias de la psicología en América del Sur a manera de microhistorias que se concentran en temas muy particulares. Hugo Klappenbach, por ejemplo, se refiere a los estudios norteamericanos que se ocuparon de representar la psicología en América del Sur. Aquí se encuentran los aportes de psicólogos destacados como lo son Beebe-Center y McFarland, quienes se pronunciaron tempranamente sobre la psicología latinoamericana, criticando su escaso desarrollo académico. Por otro lado, se tiene la obra de M. Hall, quien había

elaborado un informe en el que se destaca la falta de independencia profesional de la psicología en América del Sur como también la ausencia de carreras profesionales, sosteniendo que el único país en el que la psicología sigue un sendero de progreso y desarrollo, es Brasil. Uno de sus aportes empero, fue la proposición de crear un programa de cooperación de psicología, entre Estados Unidos y América del Sur.

María Inés Winkler y María Isabel Reyes, en el decimoprimer capítulo, establecen aspectos biográficos y socio institucionales del trayecto de algunas mujeres psicólogas y psicoanalistas en Argentina y Chile, centrándose en los inicios de la carrera de psicología en ambos países. En Chile se menciona su integración en el ámbito educativo a partir del año 1870 (aproximadamente), seguido por su participación en partidos políticos; mientras que en el caso de Argentina, hay un importante restablecimiento de los derechos de la mujer cuando el peronismo les otorga el derecho al sufragio.

Ramón León, en el capítulo 12, se dedica a examinar la correspondencia entre Walter Blumenfeld, radicado en Perú, quien fue una de las figuras más importantes en la historia de la psicología peruana, ya que, a pesar del escaso desarrollo que padecía el país en el ámbito psicológico, él contribuyó de manera destacada al desarrollo científico de la psicología. Se analizan aquí, las cartas que revelan la relación académica que mantuvo con los intelectuales argentinos, entre ellos Enrique Mouchet y Francisco Romero.

El libro concluye con dos trabajos relacionados con dinámicas estudiantiles. En el primero de ellos, Miguel Gallegos se refiere a la historia del movimiento estudiantil de la psicología en América del Sur, considerando eventos estudiantiles nacionales, latinoamericanos e internacionales, así como su rol en el desarrollo de la psicología. En el último capítulo Gonzalo Salas junto a Jonathan Ayala, Christian Jibaja y Fernando Nazaret, hacen alusión a los Congresos Latinoamericanos de Estudiantes de Psicología y su historia reciente.

Como podemos ver, el libro es el resultado de diferentes investigaciones llevadas a cabo por los psicólogos latinoamericanos mencionados, gracias a quienes podemos comprender que el proceso de instauración de la psicología en el continente, se debe a una serie de factores muy particulares de cada país, pero también comunes a todos ellos: entre los podemos encontrar la creación de los primeros laboratorios de psicología experimental, la edición de las primeras revistas, el desarrollo de las diferentes especializaciones, cómo se fueron organizando los congresos, seminarios y jornadas psicológicas, el inicio y la extensión de la carrera en el ámbito universitario, entre otras. Teniendo en cuenta todos estos aportes, hoy existe un extenso número de profesionales y de personas interesadas en la historia de la psicología, que investigan y siguen reconstruyendo la historia de nuestra profesión, aumentando y ampliando la cantidad de información historiográfica en América latina. El libro nos brinda así, una extensa cantidad de información histórica de gran valor para la psicología de los países del cono sur. Se sugiere leer esta obra, así como a los autores mencionados previamente, pues son figuras comprometidas con el desarrollo de la psicología latina y el enriquecimiento del conocimiento de la historia de la psicología en América del Sur.

Evelyn Espiñeira
Universidad Católica San Pablo, Perú

IN MEMORIAM



Ethel Tobach (1921-2015)

Ethel Tobach nació en 1921 en Ucrania, que en esa época era parte de la Unión Soviética. Emigró a Palestina con sus padres y luego a Estados Unidos (a Filadelfia). En su niñez y adolescencia trabajó como obrera, junto con su madre. Estudió en Hunter College, de New York y se graduó en 1949. Ya en esa época se caracterizaba por su radicalismo político y su interés en la investigación científica. Se casó con Charles Tobach, un periodista-fotógrafo igualmente comprometido con la justicia social como Ethel, y permanecieron casados hasta la muerte de Charles. Ethel obtuvo el Ph.D. en New York University en psicología comparada bajo la supervisión de T.C. Schneirla, en 1957. Ese mismo año se vinculó al American Museum of Natural History, de Nueva York, al Departamento de Conducta Animal, donde pasó la mayor parte de su vida académica. En el momento de su fallecimiento era “curadora emérita” del Museo.

Fue una destacada investigadora en psicología comparada, y realizó 117 publicaciones entre artículos científicos, capítulos de libros y obras de su autoría o compiladas. Su trabajo en psicología comparada se centró en la emocionalidad de la rata, el desarrollo psicobiológico, la relación entre conducta y ecología, y la preservación de los recursos naturales y humanos. Luchó en contra del determinismo genético, contra el racismo y el sexismo. En 1972 fue vice-presidente de la *New York Academy of Sciences*. Entre 1984 y 1985 fue presidente de la División de Psicología Comparada y Fisiológica de la APA. Entre 1987 y 1988 fue presidente de la *Eastern Psychological Association*.

Su interés por los problemas sociales, por la paz, la justicia social y la ecología la llevaron a trabajar activamente en la *Society for the Psychological Study of Social Issues* (División 9 de la APA) y más adelante en la División 48 sobre Psicología de la Paz.

Su labor internacional fue muy reconocida. En 1983 fundó la *International Society for Comparative Psychology* (ISCP) y organizó el primer Encuentro (Congreso) en Toronto (Canadá). En 1987 fundó el *International Journal of Comparative Psychology*. Durante toda su vida fue una investigadora de primera magnitud y una activista radical en psicología comparada, psicología fisiológica, psicología de la paz, asuntos sociales, género y feminismo. Por sus aportes a la psicología comparada se la

nombró “Presidenta Emérita a Perpetuidad” de la International *Society for Comparative Psychology*” (*Constitution and by Laws of ISCP*, ítem 7).

Ethel fue una psicóloga internacional, que trabajó en numerosos países en todos los continentes y tuvo colegas, amigos y estudiantes a lo largo y ancho del planeta. Participó en eventos internacionales, Congresos, simposios, redes de investigación, talleres, siempre como promotora de la ciencia psicológica y de la justicia social. En Latinoamérica tuvo muchos colegas y estudiantes. Participó en el 28 Congreso Interamericano de Psicología (Santiago de Chile, 2001) y en el 29 (Lima, Perú, 2003), entre otros.

En mi libro *La psicología en el futuro* la entrevisté y sus contribuciones fueron muy valiosas para estas reflexiones sobre las perspectivas de la psicología.

Ethel Tobach será recordada por sus numerosos colegas y estudiantes de muchos países. Su legado permanecerá entre nosotros.

Rubén Ardila
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

REVISTA PERUANA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. La Revista Peruana de Historia de la Psicología es una publicación oficial de la Sociedad Peruana de Historia de la Psicología, que tiene como objetivo publicar trabajos científicos sobre la historia de la psicología, que brinden una contribución para el mejor conocimiento y el afianzamiento de la identidad de la psicología como ciencia. Los trabajos pueden ser de naturaleza teórica y aplicada, además de tener un carácter interdisciplinario.
2. Los trabajos deben ser inéditos, no admitiéndose estudios que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su evaluación. Todas las personas que figuran como autores darán su conformidad al texto.
3. Los trabajos, tanto en español como en inglés, deben tener una extensión máxima de 50.000 caracteres, incluyendo título, resúmenes, palabras clave, referencias, figuras, tablas, anexos e ilustraciones.
4. En la primera página del trabajo deberán incluirse los siguientes datos:
 - a. Título del artículo (en español e inglés).
 - b. Nombre completo del autor(es), filiación institucional, datos de correspondencia (de no existir indicación explícita, la correspondencia se mantendrá con el primer autor en la dirección de su filiación).
 - c. Resumen y el abstract, no superior a 250 palabras.
 - d. Entre 3 y 5 palabras clave en castellano e inglés, al pie de cada resumen.
5. Las figuras y tablas deberán ser colocadas al final del texto y numeradas correlativamente. Dentro del texto solamente se debe indicar la ubicación.
6. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2010, 6ta. edición, o posteriores ediciones). Para las citas bibliográficas se debe tenerse presente que: 1) las citas literales han de aparecer entre comillas y en letra normal (no cursiva); y 2) cuando la cita es igual o superior a 40 palabras debe estar en un párrafo aparte, no entrecomillar ni modificar tampoco la letra. Las referencias bibliográficas deben estar ordenadas alfabéticamente al final del trabajo. A continuación se brindan algunos ejemplos:
 - a) Para libros:

Alarcón, R. (2015). *Historia de la psicología en el Perú. De la colonia a la República*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

- b) Para capítulos de libros colectivos o de actas:
- Caycho, T., Salas, G., & Arias, W. L. (2015). Los aportes de Hermilio Valdizán y el coacainismo en el antiguo Perú. En C. Rojas (Ed.). *Drogas. Conceptos, miradas y experiencias* (pp. 145-155). Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- c) Para revistas:
- Ibarz, V., & León, R. (2015). José Joaquín Mora (1783-1864): un introductor de la escuela escocesa del sentido común en el Perú, Bolivia y España. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2-3), 145-152.
- d) Para referenciar textos obtenidos en Internet, se debe añadir la dirección web. Sólo se informará de la fecha de obtención del documento cuando se trate de una página que se modifique por sucesivas actualizaciones (como ocurre, por ejemplo, con las 'wiki'). Asimismo, en el caso de libros o artículos que posean un "Digital Object Identifier" (DOI) se hará constar al final de la referencia, después de señalar la existencia de tal caso con el acrónimo 'doi:'.
- Freitas, H. de, Jacó-Vilela, A., & Massimi, M. (2010). Historiography of psychology in Brazil. *History of Psychology*, 13(3), 250-276. doi: 10.1037/a0020550
7. Los trabajos serán remitidos por correo electrónico a la siguiente dirección tppcaycho@gmail.com.
8. La recepción de los manuscritos se comunicará de inmediato al primer autor. Así mismo, todo artículo recibido será revisado, de forma anónima, por al menos dos evaluadores externos al Comité Editorial de la Revista y expertos en la temática del trabajo, quienes serán los encargados de juzgar la conveniencia de su publicación, sugiriendo las rectificaciones oportunas y teniendo como resultado del proceso de evaluación:
- (a) aceptación del artículo,
 - (b) rechazo o
 - (c) aceptación condicionada a rectificaciones.
9. Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son de la Revista Peruana de Historia de la Psicología.
10. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión y política científica de la revista.

Revista Peruana de Historia de la Psicología

Rev. peru. hist. psicol. / ISSN 2414-195X

Año 2015 / Volumen 1

Se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos de:

Joshua V&E S.A.C.

Calle Angamos N° 118 Urb. María Isabel
Cercado - Arequipa

en el mes de diciembre de 2015

