

Rosalía Montealegre
Editora

PSICOLOGÍA CULTURAL:

Arte, Educación y Trabajo

Psicología cultural: Arte, Educación y Trabajo



Psicología cultural: Arte, Educación y Trabajo

Rosalía Montealegre
Editora



Psicología Cultural: Arte, Educación y Trabajo
Editora Académica. Rosalía Montalegre

Autores

Andrés M. Pérez-Acosta
Gladys Parra Alfonso
Juan Gabriel Ocampo Palacio
María Alejandra Castro-Arbeláez
Marta Shuare
Miguel Gutiérrez-Peláez
Rosalía Montalegre

ISBN 978-958-52808-6-1

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE PSICOLOGÍA.
ASCOFAPSI

JUNTA DIRECTIVA

Nelson Molina – Presidente, Universidad del Valle
Oscar Utria – Vicepresidente, Universidad de San Buenaventura Bogotá
Idaly Barreto Tesorera, Universidad Católica de Colombia
Yadira Martínez – Secretaria, Universidad Simón Bolívar
Rodrigo Mazo – Vocal, Universidad Pontificia Bolivariana Medellín
Diego Restrepo Ochoa – Presidente Saliente, Universidad CES

Coordinación Editorial: ASCOFAPSI. Astrid Triana Cifuentes
Corrección de Estilo: Ana Lucía Arbaiza Bayona
Diseño Gráfico: Precolombi EU, David Reyes

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o método,
sin autorización escrita de Ascofapsi.

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva
de los autores.

CONTENIDO

Introducción	11
<i>Rosalía Montealegre</i>	
 La teoría histórico-cultural: caracterizaciones	23
<i>Marta Shuare</i>	
Principales postulados de la teoría histórico-cultural	25
Metodología y métodos: su importancia en la	
concepción de Vygotski.....	36
El método de la doble estimulación (o método de	
Vygotski-Sájarov).....	41
Referencias.....	44
 La actividad humana en la psicología histórico-cultural	47
<i>Rosalía Montealegre*</i>	
Introducción	47
Sobre la actividad humana	50

La actividad intelectual humana.....	60
Conclusión	65
Referencias.....	66
La psicología cultural posvygotskiana: Bruner, Cole, Shweder y Valsiner.....	69
<i>Andrés M. Pérez-Acosta</i>	
<i>Gladys Parra Alfonso</i>	
Introducción: la psicología cultural después de Vygotski	70
Cuatro autores contemporáneos en psicología cultural	74
Jerome S. Bruner	74
Michael Cole	76
Richard A. Shweder	78
Jaan Valsiner	80
Conclusión: convergencias y divergencias	84
Referencias.....	87
Psicología del arte: percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora	93
<i>Rosalía Montealegre</i>	
Percepción estética	94
La perspectiva del punto de fuga	111
La perspectiva aérea	112
La perspectiva cubista	113
Abstracción geométrica	114
Expresión literaria.....	114
Análisis de Vygotski	117
Análisis de Freud	121

Imaginación creadora	130
Referencias.....	141

Apéndice: <i>Concierto barroco</i>, Novela escrita por Alejo Carpentier. Un Ensamble de la Novela	143
I.....	143
II.....	144
III.....	146
IV.....	147
V.....	148
VI.....	150
VII.....	151
VIII.....	153

La relación entre el arte y la locura. Una aproximación desde la literatura psicoanalítica	157
---	------------

Miguel Gutiérrez-Peláez

María Alejandra Castro-Arbeláez

Aspectos históricos	157
Procesos creativos	170
Arteterapia.....	177
Los <i>Living Museums</i>	185
Conclusiones.....	187
Referencias.....	192
Apéndice A	201
Apéndice B.....	202
Apéndice C	203

Prácticas culturales educativas. Lectoescritura, narrativas y solución de problemas	205
<i>Rosalía Montealegre</i>	
Introducción	205
Lectoescritura.....	209
Narrativas	218
Solución de problemas.....	225
Referencias.....	233
Apéndice. Parábola del Palacio	237
<i>Jorge Luis Borges</i>	
Psicología del trabajo. Actividad humana, motivación laboral, cultura organizacional	241
<i>Rosalía Montealegre</i>	
<i>Juan Gabriel Ocampo-Palacio</i>	
Introducción	241
Actividad humana	243
Motivación Laboral	255
Características del trabajo	260
Características de la persona	261
Cultura organizacional.....	266
Referencias.....	272
Autores	277

Introducción

Rosalía Montealegre

Editora

El libro *Psicología cultural: arte, educación y trabajo* presenta algunos capítulos introductorios titulados: (a) “La teoría histórico-cultural: caracterizaciones”; (b) “La actividad humana en la psicología histórico-cultural”; y (c) “La psicología cultural contemporánea: Bruner, Cole, Shweder y Valsiner”. Posteriormente, se presentan capítulos relacionados con las temáticas arte, educación y trabajo: (a) “Psicología del arte: percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora”; (b) “La relación entre el arte y la locura: una aproximación desde la literatura psicoanalítica”; (c) “Prácticas culturales educativas: lectoescritura, narrativas y solución de problemas”; y (d) “Psicología del trabajo: actividad humana, motivación laboral y cultura organizacional”.

En el capítulo “La teoría histórico-cultural: caracterizaciones”, Marta Shuare precisa los datos biográficos de L. S. Vygotski, quien nació el

17 de noviembre de 1896 en la ciudad bielorrusa de Orsha y falleció el 11 de junio de 1934 en Moscú. Vygotski realizó estudios de derecho y de psicología. En 1925 defendió su tesis doctoral titulada *Psicología del arte*. Fue autor de unos 200 trabajos científicos, además de innumerables conferencias, informes, ponencias, etc.

Posteriormente, Shuare presenta los principales postulados de la teoría vygotskiana, para la cual la clave es el origen histórico-social de la psiquis humana. Además, en esta teoría el tiempo humano es historia, tanto en la vida individual como en la social. Es la historia de la actividad transformadora de los hombres. Dicha actividad está mediada por los instrumentos, los símbolos, los signos, es decir, por objetos “no naturales” sino culturales. Así mismo, la autora plantea la metodología y los métodos de la concepción vygotskiana.

Por otra parte, en el capítulo “La actividad humana en la psicología histórico-cultural”, Rosalía Montealegre plantea los dos elementos constitutivos de la actividad: (a) la orientación, la cual incluye las necesidades, los motivos y las tareas; y (b) la ejecución, entendida como la realización de acciones y operaciones vinculadas con las necesidades, los motivos y las tareas.

En este sentido, toda actividad humana presenta una serie de acciones dirigidas a una finalidad. La acción tiene un aspecto intencional que debe ser logrado, así como un aspecto operacional que implica el cómo y el modo de su logro. La psicología histórico-cultural considera que la acción mediada por instrumentos (i.e., instrumentos materiales o instrumentos culturales, denominados signos) es la unidad de análisis de la psicología. El signo mediatiza la relación del ser humano con el otro y consigo mismo.

El lenguaje juega un gran papel en el paso de la acción material a la acción realizada mentalmente (acción interna). Por medio de él la acción se verbaliza, es decir, se convierte en verbal. Para desarrollar diferentes tipos de acciones (e.g., intelectuales, comunicativas, etc.) es indispensable lograr primero el dominio de manera interpsíquica y luego intrapsíquica (manejo interior de las acciones). De esta manera, la acción exterior se vuelve representación mental.

Adicionalmente, la autora plantea que la actividad humana no puede examinarse aparte del sistema de relaciones sociales, de la actividad de la sociedad. En este sentido, toda actividad humana se asimila a partir de la experiencia socialmente elaborada. La asimilación o apropiación cultural incluye en su génesis, y de manera esencial, las interacciones sociales. En este contexto, concluye que la teoría de la actividad humana es un logro muy importante, no solamente en la psicología histórico-cultural sino en la ciencia psicológica en general.

En el capítulo “La psicología cultural contemporánea: Bruner, Cole, Shweder y Valsiner”, Andrés Pérez-Acosta y Gladys Parra Alfonso presentan una síntesis comparativa de estos cuatro autores. Para ello, parten de aspectos biográficos y de ideas claves de las teorías de cada uno de los exponentes.

Jerome Bruner fue un psicólogo que protagonizó dos revoluciones: la cognitiva (a mediados del siglo XX) y la del significado (a finales del mismo siglo). Para Bruner, la psicología popular (*folk psychology*) es un camino válido para comprender la mente humana en un contexto cultural. Esta psicología se expresa mediante narraciones, las cuales le permiten a la gente dar sentido al mundo, mientras comparte con otros. En ese sentido, la autobiografía se muestra como una vía de revelación del yo (*self*), en tanto construcción social.

Por su parte, Michael Cole es reconocido internacionalmente por haber llevado la psicología cultural a Norteamérica, gracias a la traducción al inglés del trabajo de Vygotski. El aporte más original de Cole es el programa Quinta Dimensión, en el cual combinó la educación, el juego y la interacción de pares. La meta del programa de Cole es proporcionar a los niños contextos para que dominen el conocimiento y logren en ellos un amplio rango de habilidades para la vida.

Richard A. Shweder es un antropólogo cultural, quien considera la psicología cultural como un campo interdisciplinario que investiga el hecho de que hay distintas psicologías para formas de vida alternativas. Esto es equivalente a la antropología psicológica. En su investigación más reciente, Shweder examinó las perspectivas y limitaciones del pluralismo en las democracias liberales occidentales. Un ejemplo de ello es la recepción de prácticas culturales controvertidas, tales como los matrimonios arreglados, los sacrificios de animales, la circuncisión de niños y niñas, etc.

Jaan Valsiner es un psicólogo estonio radicado en Dinamarca, quien en 1994 fundó la revista *Culture & Psychology*. La propuesta de psicología cultural de Valsiner se centra en la relación entre la cultura, la mente y los signos. En esta perspectiva, la persona pertenece a la cultura y la cultura pertenece a la persona. La cultura se genera a partir de la construcción de signos y símbolos (visuales y verbales), los cuales regulan la conciencia y la actividad superior humana, es decir, moldean la mente.

En el capítulo titulado “Psicología del arte: percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora”, Rosalía Montealegre aborda el arte como instrumento cultural. Este instrumento presenta una serie de “mundos imaginados”, en donde la obra de arte es el

producto de la interrelación entre la creación personal y lo social. En el apartado dedicado a la percepción estética, la autora analiza las ilusiones y las constancias perceptuales. En este sentido, aborda las leyes de la Psicología de la Gestalt sobre la organización perceptiva. Siguiendo al artista Samuel Montealegre, reseña una serie de figuras que representan ilusiones perceptuales (visuales, volumétricas y espaciales), así como las relacionadas con el mundo del espectáculo.

En el estudio de las ilusiones estéticas Montealegre enfatiza en los siguientes puntos: (a) el artista logra lo estético en la obra de arte; (b) la calificación de lo estético refleja no solo la creación individual del artista, sino diferentes épocas y tendencias; y (c) la vivencia estética evidencia no solamente procesos no conscientes sino inconscientes (i.e., afectivos y cognoscitivos).

En este trabajo Montealegre también se plantea las constancias perceptivas de forma, tamaño y color (matiz, saturación y brillo). Así mismo, presenta los diferentes tipos de perspectiva: el punto de fuga, la aérea, la cubista, y la abstracción geométrica. Además, analiza los principios geométricos aplicados a la percepción de las invariantes o constancias (i.e., tamaño, forma, color) y a la percepción de las transformaciones.

En la sección dedicada a la expresión literaria, plantea la forma en la que Vygotski considera que el sentido psicológico auténtico de la reacción estética consiste en la contradicción dialéctica del contenido y la forma. La forma lucha contra el contenido y lo supera. Para Vygotski la percepción no es el problema central en la psicología de las obras de arte de la novela, la tragedia y la fábula. En estos casos, la percepción depende de otros dos problemas: la sensibilidad (los sentimientos, las emociones) y la imaginación (la fantasía). En

síntesis, para Vygotski (1970) “Todo el arte se basa en la unidad del sentimiento y la fantasía” (p. 322).

En el apartado relacionado con la imaginación creadora, Montealegre presenta cuatro formas construidas a partir de las impresiones o materiales tomados de la vida real. La primera forma consiste en la actividad creadora de la imaginación (la fantasía), la cual se relaciona con la variedad de experiencias acumuladas por el ser humano. En la segunda forma se enlaza la fantasía con la realidad. La tercera forma consiste en el establecimiento del enlace emocional entre la función imaginativa y la realidad. En la cuarta, las nuevas formas creadas en la fantasía son unidas según la lógica interna de la imagen artística. Para Vygotski, la actividad de la imaginación (fantasía) está estrechamente ligada a los procesos de las emociones, los sentimientos y los afectos. En síntesis, en el estudio del arte se observa que, en su búsqueda de lo estético, el artista evidencia su creatividad dentro de determinado contexto, tanto social como psicológico personal.

El capítulo de Miguel Gutiérrez-Peláez y María Alejandra Castro-Arbelaez, titulado “La relación entre el arte y la locura. Una aproximación desde la literatura psicoanalítica”, plantea los orígenes de la relación entre el arte y la psicosis. Los autores presentan una aproximación de intervenciones artísticas de tipo terapéutico y desde un modelo psicoanalítico. Este recorrido inicia en el siglo XIX, momento en el que varias personas empiezan a confrontar los esquemas del arte establecidos y a crear una ruptura con estos cánones. Por esta época, los autores que estaban relacionados con la enfermedad mental comenzaron a convertirse en personajes de admiración.

En el siglo XX surgió una nueva manera de ver el arte, lo cual se relaciona con la creación de la compañía *Art brut*, instaurada por Jean

Dubuffet. Para esta compañía, la obra no está dirigida a otro, no se realiza bajo reglas y no se produce con la estética que existe dentro de los círculos académicos, sino fuera de estos. En 1972, el término *Art brut* fue traducido a la lengua inglesa como *Outsider Art* (arte outsider) por Roger Cardinal, quien hizo hincapié en la cultura. En este movimiento se muestra que el arte es una forma de comunicación para las personas con enfermedad mental, así como una necesidad de expresión. Es una manera de establecer puentes de comunicación con el exterior y una liberación del inconsciente.

En este sentido, se afirma que el sujeto psicótico intenta recuperarse mediante una reorganización y uso de sus potencialidades, lo cual puede implicar al arte. Al respecto, la arte-terapia es un conjunto de prácticas derivadas de la educación, la rehabilitación y la psicoterapia, cuyo objetivo es la integración o la reintegración de la personalidad.

En síntesis, el trabajo de Miguel Gutiérrez-Peláez y María Alejandra Castro-Arbeláez muestra cómo el arte puede dar forma y sentido a la realidad en una persona con psicosis. Así mismo, muestra que el arte como medio de expresión y comunicación puede ser un elemento conectivo, un puente de comunicación.

Por otro lado, Rosalía Montealegre presenta un capítulo titulado “Prácticas culturales educativas: lectoescritura, narrativas y solución de problemas”. Este trabajo parte de la concepción de desarrollo cultural de la psicología histórico-cultural de L. S. Vygotski, la cual considera al ser humano como un ser social. Igualmente, dicha teoría relaciona el origen de los procesos psíquicos del ser humano con las formas concretas de la actividad histórico-social de la humanidad. Además, concibe la cultura como el producto de la vida social y de

la actividad social del ser humano. Por esta razón, todo lo cultural es social.

En la sección relacionada con la lectoescritura se abordan las fases de adquisición y dominio. El desarrollo del lenguaje escrito inicia con la prehistoria conceptual de los gestos y los garabatos, continúa con la adquisición formal de la lectoescritura, y finaliza con el dominio de la habilidad de comprender y producir textos escritos. La práctica de lectoescritura no es equivalente a la escolarización, en algunas ocasiones puede adquirirse de manera independiente. En relación con el aprendizaje o la profundización de la lectoescritura, el psicólogo M. Cole desarrolló una actividad mediada por ordenadores denominada Quinta Dimensión (5^a D), donde se combina la educación y el juego. En la lectoescritura en general y en el aprendizaje de una segunda lengua se plantea trabajar narrativas cortas como las de los cuentos, las rondas y las literarias.

En el apartado dedicado a las narrativas se abordan los relatos factuales (i.e., descripciones empíricas, históricas, relatos periodísticos, relatos de acontecimientos) y los relatos ficticios (i.e., mitos, cuentos, literatura, telenovelas, relatos imaginarios, historias). La narración se considera como un instrumento de la mente, que es necesario en la construcción de la realidad. También se aborda el proceso de las narraciones de la ciencia, el cual consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregirlas y aclararlas. Además, se presenta la autobiografía como una narración importante.

Por su parte, en el desarrollo de la solución de problemas se plantea que la solución de problemas cognitivos (SPC) es una función psicológica superior (FPS). Para la psicología histórico-cultural, toda FPS hace

referencia a la combinación de instrumentos y signos culturales que median en la actividad psíquica humana. Desde esa perspectiva, la unidad de análisis es la acción mediada por instrumentos materiales, semióticos (signos) y otro ser humano (adulto o par significativo). Así mismo, los instrumentos permiten al ser humano ampliar su comportamiento en las interacciones con el medio, con los otros y consigo mismo. Las unidades de análisis guían los aspectos metodológicos e investigativos.

Posteriormente, se reseña el libro *Manual orientador en solución de problemas cognitivos (SPC)*. En dicho capítulo se presentan una serie de sesiones de intervención para desarrollar tareas cognitivas relacionadas con: (a) el pensamiento productivo o creativo (extrapolación de números y problemas matemáticos); (b) los juegos y entretenimientos matemáticos; y (c) el conflicto sociocognitivo (análisis de hechos y conceptos sociales).

El capítulo “Psicología del trabajo: actividad humana, motivación laboral, cultura organizacional”, de Rosalía Montealegre se divide de la siguiente forma. La primera sección es dedicada a la actividad humana. En ella, el trabajo es visto como una actividad específicamente humana que se desarrolla en contextos culturales y socioeconómicos, y que se puede realizar en contextos organizacionales o no. En el régimen de empleo, el significado y la función psicosocial del trabajo varían según los contextos históricos y socioculturales. En la práctica laboral, se aborda principalmente la gestión de competencias en las personas trabajadoras. Así mismo, se plantea que en el desarrollo del trabajo existen riesgos psicosociales. Al respecto, se destaca el estrés y el *burnout*. El burnout es un estado persistente de desgaste físico y psicológico que se deriva del estrés laboral crónico.

De igual forma, el trabajo es una actividad mediatizada por el instrumento. El instrumento es el objeto con el que se realiza la acción laboral y el trabajo es una actividad social práctica que implica una serie de acciones laborales, productivas, que se desarrollan entre los seres humanos mediante la cooperación y la comunicación. Se concibe el trabajo organizado en el contexto de una organización laboral, la cual se dedica a lograr los objetivos de la producción mediante una tecnología. No obstante, no es posible describir adecuadamente los mecanismos que producen el desarrollo industrial sin tener en cuenta el modo prevaleciente de la organización laboral.

En la segunda sección del capítulo se aborda la motivación laboral. En esta se plantea que el ser humano le da significado y valor al trabajo según: (a) el contexto laboral; (b) las competencias profesionales requeridas; y (c) la motivación y satisfacción laboral. En este sentido, la motivación laboral es un tópico importante dentro de la psicología del trabajo y de las organizaciones (PTO). Al estudiar la motivación laboral se debe tener en cuenta que gran parte de la actividad de trabajo se desarrolla en el marco de las organizaciones. Así mismo, se debe considerar que los aspectos motivacionales laborales se relacionan con:

1. Las características del contexto de trabajo, las cuales pueden ser económicas, interpersonales, de estabilidad o seguridad, así como las condiciones de trabajo, los ascensos y las promociones.
2. Las características de la persona, lo cual se relaciona con los aspectos afectivos y cognitivos básicos y las actitudes generalizadas hacia el trabajo. Este último punto se relaciona con el significado del trabajo, la implicación para el trabajo y los compromisos con el trabajo.

De esta manera, la motivación laboral implica una relación entre el trabajo y el fin que su realización busca.

En una sección posterior del capítulo se aborda la cultura organizacional en la empresa, que consiste en una cultura de valores y normas que permiten lograr un buen clima organizacional para todos los trabajadores. Este concepto se relaciona con la motivación laboral, la capacitación y la comunicación, entre otros.

Una cultura organizacional consiste en planear, organizar, dirigir y controlar acciones sincronizadas sobre los recursos necesarios. De igual forma, la cultura organizacional supone la meta de la efectividad. Un elemento importante dentro de este concepto son los factores de cambio organizacional (i.e., liderazgo, motivación, riesgos psicosociales y equipos de trabajo).

Finalmente, el trabajo debe ser abordado como un fenómeno histórico-cultural dentro de una cultura organizacional, el cual se desarrolla a partir del cambio de las formaciones económico-sociales.

La teoría histórico-cultural: caracterizaciones

Marta Shuare

Universidad M.V. Lomonosov, Moscú

Antes de caracterizar la teoría histórico-cultural es importante recordar los datos biográficos de L. S. Vygotski. Nació el 5(17) de noviembre de 1896 en la ciudad bielorrusa de Orsha. Un año después, su familia se mudó a Gómel. Su padre fue empleado bancario y agente de seguros, mientras su madre se dedicó a criar a sus ocho hijos (Lev fue el segundo). Se dice que el padre fundó una biblioteca pública en la ciudad. La familia tenía una fuerte inclinación por la literatura y de ella salieron muchos filólogos: Lev, dos hermanas suyas (Sinaída y Claudia) y su primo David, un conocido representante del formalismo ruso, con quien compartió su inclinación por la poética. El joven Lev se dedicó a la literatura y la filosofía, y su filósofo predilecto fue Benedictus Spinoza. Estudió alemán, francés y latín en el gimnasio, e inglés, griego y hebreo antiguo en su casa.

Ingresó a la Universidad de Moscú (Facultad de Abogacía), donde estudió desde 1914 a 1917. Así mismo, se interesó por la crítica literaria, de manera que publicó reseñas de libros de escritores simbolistas de la época (e.g., A. Beli, V. Ivanov, D. Mereshkóvski). En esos años de estudiante, escribió su primera obra: *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare*.

Después de 1917 volvió a Gómel y allí inició su carrera como psicólogo. Entre 1922 y 1923 realizó una serie de investigaciones y presentó los resultados de tres de ellas en el II Congreso de Psiconeurología en Rusia. Luria, el director del Instituto Moscovita de Psicología (N. Kornílov), invitó a Vygotski a trabajar en Moscú. De esta manera, inició la etapa moscovita de su vida y obra, la cual duró 10 años. Durante la primera parte de esta etapa se dedicó a la defectología, de forma que organizó y dirigió el Instituto de Defectología. Así mismo, escribió los prefacios a las traducciones de los más importantes psicólogos extranjeros (psicoanalistas, behavioristas, gestaltistas). En 1920 enfermó de tuberculosis.

Viajó al extranjero solo una vez (1925), cuando visitó Berlín, Amsterdam, París y Londres. Ese mismo año defendió su tesis doctoral *Psicología del arte*. En 1926 y padeciendo un feroz ataque de su enfermedad, escribió una de sus obras fundamentales: *El sentido histórico de la crisis psicológica*.

Las obras principales del período de 1927 a 1931 son: *El método instrumental en paidología* (1928), *Problemas del desarrollo cultural del niño* (1928), *El método instrumental en psicología* (1930), *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (1930), e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931). Entre 1931 y 1934 encaró el estudio de problemas globales, tales como las relaciones entre la enseñanza

y la educación, la zona de desarrollo próximo y los problemas de la vinculación entre los procesos cognoscitivos y emocionales.

Fue autor de unos 200 trabajos científicos, además de innumerables conferencias, informes, ponencias, etc. Aunque falleció el 11 de junio de 1934, la vitalidad de su pensamiento es muy grande. Esto se refleja en el hecho de que luego de 86 años de su muerte, su creación es cada día más actual para una psicología que se esfuerza por salir de los marcos habituales de la ciencia tradicional, y por abrir nuevas perspectivas para el desarrollo pleno del hombre.

Principales postulados de la teoría histórico-cultural

En este apartado se aborda lo que he llamado la clave de la teoría vygotskiana: el origen histórico-social de la psiquis humana. Ese origen histórico-social significa que el eje o vector central de toda la teoría es la historia. Aunque esta idea fue bosquejada inicialmente en la escuela francesa por Janet, en la teoría de Vygotski alcanza su plena significación, gracias al abordaje desde el marxismo (materialismo histórico). Sabemos que Vygotski conocía muy bien la obra de Marx (véase su trabajo *Significado histórico de la crisis en psicología*, 1926), el cual fue aplicado creativamente para resolver los problemas del desarrollo de la psiquis humana.

De esta manera, la clave del trabajo de Vygotski radica en la historia y no en el tiempo. Por esta razón, el desarrollo de los procesos psíquicos no consiste en el mero transcurrir. En otras palabras, no hay un despliegue de las características intrínsecas a medida que llega el momento para ello, como ocurre con la semilla que madura. En el caso de esta, el tiempo actúa desde afuera y constituye solo el lapso

necesario para que las estructuras internas se manifiesten. Aquí se trata del tiempo pasivo de la espera.

Por su parte, la historicidad o tiempo histórico (no el devenir físico) define la esencia de la psiquis humana. Ese tiempo histórico es diferente al tiempo entendido como lapso, transcurrir externo o como intervalo que separa dos estados (o más) de un cuerpo, una sustancia o un fenómeno. El tiempo humano es historia tanto en la dimensión individual como en la social. Corresponde a la historia del desarrollo de la sociedad y de la actividad transformadora de los hombres, así como de su constitución como género y especie. Dicha actividad no es (y nunca lo fue) una actividad inmediata, sino mediatizada. De esta manera, la actividad está mediatizada por los instrumentos, los símbolos, los signos o por objetos “no naturales”, sino culturales.

En consecuencia, se puede afirmar que el hombre es un ente sociocultural por origen y esencia. Su naturaleza sociocultural no se superpone a la “naturaleza natural”, sino que la transforma y la somete a leyes de orden superior. En este contexto, las funciones psíquicas específicamente humanas son el producto de la compleja interacción del individuo con el mundo. Es importante aclarar que esa interacción no es directa como en el caso de las reacciones (incondicionadas o condicionadas) estudiadas por la reflexología. Por el contrario, tal interacción está mediatizada por “instrumentos” especiales, los signos y la cultura.

Si la psiquis humana debe constituirse y esa constitución es el producto de la interacción del hombre con el mundo de la cultura (para el hombre no hay otro), mediante el empleo de instrumentos especiales, resulta claro que la “ubicación” de la psiquis (donde está), así como su forma de generación y existencia es el espacio-tiempo

de las relaciones hombre-mundo. Vale la pena aclarar que esta ubicación no es física o mecánica, no se la puede asir, sino que hay que aprehenderla con el instrumental teórico de la psicología. Este es un postulado ontognoseológico, del cual se deducen los conceptos esenciales y las categorías científicas con los que opera la psicología.

Vygotski planteó que solo la esencia social del hombre, que condiciona una nueva forma de relación con la naturaleza, puede explicar la aparición y el desarrollo de un nuevo principio de regulación del comportamiento. Dicha regulación implica el sistema de signos y la función de significación, la cual es diferente de la función de señalización, común a los animales y al hombre.

Además, la ontogénesis de las funciones psíquicas superiores (aquellas específicamente humanas) es el desarrollo del sujeto en la interacción y la comunicación con los otros, lo cual ocurre en el mundo de los objetos creados por el hombre (la cultura). Dicho con otras palabras, la historia ontogenética de las funciones psíquicas específicamente humanas es el desarrollo cultural del sujeto.

Estamos en presencia del primer postulado esencial de la teoría vygotskiana: desde el punto de vista del materialismo, el tiempo humano es historia, es el desenvolvimiento del proceso de la actividad productiva de las personas y de la sociedad. No se trata de una simple enunciación o de una afirmación sin consecuencias. De ella se desprende que esa actividad productiva transforma no solo la naturaleza, sino también a los propios sujetos que la realizan.

¿Cómo ocurre que esa actividad productiva, transformadora de la naturaleza, modifica a quienes la llevan a cabo? La actividad productiva humana se caracteriza por ser mediatizada, es decir, el instrumento

se interpone entre el sujeto y el objeto de la actividad. Mientras los instrumentos van conformando una segunda naturaleza de carácter social, los objetos creados por el trabajo se interponen entre el hombre y la naturaleza, y constituyen la cultura. Lo que se denomina social en el hombre no es un agregado, una capa superpuesta a la naturaleza natural como si se tratara de una torta hecha de diferentes capas de sustancias. Al contrario, ocurre una transformación y sometimiento a las leyes de orden superior. Vygotski (1983) señala que "...el proceso de desarrollo psíquico del hombre es parte del proceso general de desarrollo histórico de la humanidad" (p. 48).

En este contexto, el nacimiento y desarrollo del niño tiene lugar en un medio cultural que cambia a lo largo del devenir de la humanidad. Por esta razón, se afirma que históricamente está condicionado. No obstante, el condicionamiento no es social sino histórico, puesto que Vygotski enfatiza que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural.

La aclaración previa es de extrema importancia. En primer lugar, permite afirmar que la denominación sociocultural, con la que usualmente se identifica la teoría de Vygotski, es incorrecta y conduce a una interpretación equivocada de su teoría. En segundo lugar, la afirmación citada de Vygotski es esencial porque evita la trampa de la doble determinación (un poquito de esto y un poquito de aquello), así como caer en la determinación unívoca por parte de lo social, donde no hay lugar para la libertad creadora del hombre. En esto último incurrió la escuela sociológica francesa. Por su parte, lo que he denominado doble determinación no es más que una postura ecléctica encubierta. Como todo eclecticismo, está condenado a sufrir contradicciones internas y termina negando abierta, o solapadamente, alguno de los dos componentes. En tercer lugar, la aclaración sobre

el carácter del condicionamiento es de vital importancia dado que Vygotski introdujo, y otorgó una importancia esencial, a los objetos de la cultura, tales como los medios de producción, las herramientas, los instrumentos, los signos, etc.

Este es un tema gnoseológico muy importante. Recordemos que la metodología no es la suma de métodos o metódicas (e.g., los test), sino la teoría sobre los métodos, los procedimientos y las estrategias de investigación de un área dada de la realidad. En este sentido, no debe tomarse en forma de objeto, ni en forma de contemplación, sino que debe ser tomada como realidad humana sensible, como práctica o subjetivamente (véase Marx, 1845).

El segundo postulado esencial en la teoría vygotskiana y que produce el eje histórico, es que la psiquis humana (los procesos psíquicos) no es algo dado de una vez y que dura para siempre. Por el contrario, la perspectiva propone que su desarrollo es histórico y que ocurre con respecto a la vida y a la actividad social de los hombres. En este sentido, la historia de la psiquis humana es la historia social de su conformación. De forma complementaria, una vez se constituye la psiquis, esta no permanece de manera directa en las estructuras orgánicas del niño, sino que se entiende como presupuesta. En este caso, el sujeto debe apropiarse (adquirirla, asimilarla) en el curso de su vida y mediante su actividad. Así como la psiquis no es algo inmutable e invariable en el curso del desarrollo histórico de la sociedad, tampoco lo es en el curso el desarrollo individual.

Dicho con otras palabras: la psiquis no es una propiedad o una cualidad invariable en el curso del desarrollo histórico o del desarrollo individual, pues en ambos casos sufre cambios estructurales y funcionales. ¿Por qué los procesos psíquicos están sometidos a cambios y

transformaciones? Porque la psiquis no es algo directamente presente en las estructuras orgánicas o cerebrales, no es el producto directo del funcionamiento de dichas estructuras fisiológicas y tampoco de las influencias directas de lo que tan difusamente se llama *influencias sociales*. La respuesta está dada en el tercer postulado o generación conceptual producida por el eje histórico.

Con respecto a este punto, podemos señalar que la superación de la idea del carácter inmediato (dado) de la psiquis, supone superar los siguientes postulados de la psicología tradicional: (a) la psiquis es algo dado y no generado; (b) la psiquis es algo dado al sujeto de alguna manera, bien sea por la acción de leyes naturales, por la acción de la voluntad divina o por cierto *fiat* de naturaleza desconocida, etc.; (c) la psiquis se encuentra dentro del sujeto individual y cabe dudar de su existencia en otros seres semejantes; y (d) la psiquis es algo dado internamente, sea en las estructura cerebrales o en espacios virtuales dentro del individuo.

El tercer postulado que se deriva de la historicidad se relaciona con el carácter mediatizado de la psiquis humana. La idea de mediatización es la concreción y ampliación de la afirmación relacionada con la superación del carácter dado e inmediato de lo psíquico humano. A diferencia de los fenómenos psíquicos naturales de los animales, los fenómenos psíquicos humanos (i.e., las funciones psíquicas superiores) son producto de la interacción entre el sujeto y el mundo. Dicha interacción es mediatizada por los objetos creados en el curso de la historia de la sociedad y, en particular, por los sistemas de signos.

Vygotski (1987) usa como analogía el papel que cumplen los instrumentos de trabajo en la mediatización de las relaciones del hombre con la naturaleza. De esta misma forma los signos se interponen entre la

función psíquica natural y su objeto. Tal interposición cambia de raíz las propiedades de la función dada, de todos los procesos psíquicos.

En este sentido, los instrumentos de trabajo son propiedad exclusiva del hombre y su adquisición ocurre en el curso del desarrollo histórico de la humanidad. En contraposición, los animales usan distintos elementos de la naturaleza para alcanzar un fruto, romper su cáscara, etc. Por ejemplo, en una edición de la serie llamada *Mundo Animal* se muestra cómo un mono (no recuerdo la especie) usa una piedra para romper la dura caparazón de un molusco. Dado que golpearla sobre una piedra no da resultado, pone el molusco sobre una piedra, toma otra de menor tamaño y lo golpea hasta quebrar el caparazón. Así, pudo extraer el molusco y comerlo. Los experimentos de Köhler (1917) demuestran la capacidad de los monos antropoides para utilizar algunos elementos que el investigador pone a su disposición para alcanzar una fruta, etc. Sin embargo, resulta que una vez alcanzado el propósito (romper el caparazón, alcanzar la banana colgada muy alto, etc.), el instrumento es abandonado.

A diferencia de animales más evolucionados como son los monos antropoides, el hombre primitivo no solo usó la piedra, el palo, etc., sino que conservó y perfeccionó el instrumento (e.g., afiló una punta del palo, dio a la piedra una forma adecuada a su mano, etc.). En otras palabras, no solo usó un objeto natural, sino que lo modificó para alcanzar mejor su propósito, es decir, creó un instrumento que no existía en la naturaleza a partir de un objeto natural.

Desde el primer palo afilado o la primera piedra tallada, hasta los ordenadores cuatro dimensiones (4D), todos son instrumentos que el hombre interpone entre él y la naturaleza para ponerla a su servicio, para alcanzar sus propósitos y para modificarla a la medida de

sus necesidades. De esta manera, como lo señalaron los clásicos del marxismo: los hombres no usan la naturaleza como el animal, sino que la transforman.

En una sociedad donde la desigualdad y el dominio de los intereses egoístas de pocos prevalecen, esta capacidad de modificar la naturaleza está llegando a límites cercanos a su destrucción (contaminación ambiental, tala de bosques, uso de pesticidas, etc.). De igual forma, esto se puede relacionar con el exterminio de la raza humana, al menos de sus miembros más indefensos.

Por otro lado, los instrumentos psicológicos que mediatizan los procesos psíquicos naturales, propios de los animales y del hombre en etapas más tempranas de su desarrollo como especie, son convertidos en procesos psíquicos culturales o superiores. Esto se relaciona específicamente con los procesos humanos voluntarios y conscientes. Al interponerse entre la función psíquica natural y su objeto, dichos objetos cambian de raíz las características y propiedades de dicha función. Sin embargo, esto no ocurre de una vez, sino que se trata del proceso de desarrollo de la humanidad y del desarrollo del niño desde la edad más temprana.

En su *Historia de la psicología*, Zhdan (1999) señala que los instrumentos psicológicos son signos que tienen significado, debido a su contenido. La investigación del significado ha mostrado cómo en distintas etapas del desarrollo del niño, la palabra adquiere diferentes sentidos. El estudio del desarrollo del significado llevó a Vygotski (1982) al problema de la estructura sistémica y del sentido de la conciencia. Según esa concepción “el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana” (Vygotski, 1982, p. 346).

Las ideas fundamentales que desarrolló Vygotski llevan a plantear de forma diferente el problema del lugar donde residen los procesos psíquicos, así como su modo de existencia. Desde esta perspectiva, la psiquis existe en el espacio-tiempo de las interrelaciones del hombre con el mundo, con sus semejantes, y en el espacio-tiempo de su actividad. Este planteamiento no es de fácil comprensión, ya que estamos acostumbrados a considerar el tiempo y el espacio como dos entidades separadas e independientes, en las cuales transcurre la vida del hombre (nace, muere, sufre el transcurrir del tiempo, se desplaza en el espacio, etc.). De igual forma, estamos acostumbrados a pensar que la psiquis y los procesos psíquicos están ubicados en el interior del sujeto desde el inicio de su vida. En este sentido, existe la tendencia a considerar que son procesos internos y, por ende, que su génesis debe buscarse en las profundidades del individuo. Dicha tendencia se relaciona con la búsqueda en la glándula pineal en las estructuras celulares del cerebro, en la atribución de la existencia innata de estructuras dadas por la naturaleza o por un espíritu divino, y en la consideración de que dichas estructuras son intrínsecas a la condición humana.

Sin embargo, el caso de los niños encontrados en África demuestra que esa condición humana no es intrínseca, dada por la naturaleza o por el espíritu. Este caso ocurrió cuando por un accidente aéreo algunos bebés (de pocos meses de vida) quedaron solos en la selva. Al parecer fueron criados y amamantados por un animal (no se tiene certeza sobre el tipo de animal). Cuando tenían aproximadamente 4 o 5 años fueron encontrados por una expedición, cuyos miembros constataron su estado salvaje. Los niños no hablaban, sino que gruñían, se desplazaban en cuatro patas, trepaban árboles, comían raíces y carne cruda, etc. Fueron recogidos y enviados a una institución especializada, donde luego de algunos años aprendieron la marcha

erecta, pudieron comunicarse adecuadamente mediante el uso del lenguaje, etc. En otras palabras, se “convirtieron” en seres humanos.

Otro ejemplo es el hospitalismo descrito por Spitz (1970). Dicho autor muestra que lo que explica la génesis y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no es el aprendizaje de hábitos mecánicos, ni la formación de reflejos condicionados.

En resumen, podemos decir que la teoría histórico-cultural aborda de manera novedosa los siguientes puntos:

1. Qué es la psiquis y cuál es su naturaleza. La respuesta a estas preguntas yace en el carácter no dado sino generado de los procesos psíquicos.
2. El desarrollo psíquico en la ontogénesis, en torno al cual se plantea la distinción entre las funciones psíquicas inferiores y superiores.
3. El papel de los instrumentos (mediadores) en el desarrollo de los procesos psíquicos, el paso de interpsíquicos a intrapsíquicos y su carácter cultural.
4. El locus de los procesos psíquicos, es decir, dónde están ubicados y el problema de la internalización.
5. Finalmente, el papel del lenguaje en el desarrollo de los procesos psíquicos.

Es necesario subrayar una vez más que la historia social de la constitución de la psiquis humana no debe entenderse como un

condicionamiento. Es decir, no se trata de un agregado superpuesto a lo propiamente psíquico (o a lo fisiológico, si se piensa que lo psíquico es un epifenómeno de las estructuras fisiológicas). No hay un condicionamiento directo de lo social sobre el sujeto en desarrollo. Así mismo, la sociedad no ejerce una influencia directa e inmediata sobre los individuos, sino a través de medios que se pueden llamar cultura. No obstante, el concepto de cultura no debe ser entendido en el sentido habitual (e.g., obras literarias, cuadros, música, etc.), sino en una acepción mucho más amplia.

De esta manera, la cultura se puede definir como aquella actividad humana que incluye todas las formas y modos de autoexpresión y autoconocimiento humano, así como la acumulación de hábitos y habilidades por parte del hombre y el *socium*. Representa la manifestación de la subjetividad y objetividad (i.e., el carácter, las competencias, los hábitos, las habilidades y los conocimientos), y el conjunto de formas estables de la actividad humana, sin las cuales no puede reproducirse o existir. Igualmente, la cultura es el conjunto de códigos que prescriben al sujeto determinado comportamiento, en relación con las vivencias y pensamientos que le son inherentes. De esta manera, la cultura ejerce una influencia directiva.

Tal como se ha mencionado, Vygotski considera que la psiquis humana no está dada de manera directa en las estructuras orgánicas del niño, sino que está presupuesta. El sujeto debe apropiarse (adquirirla y asimilarla) en el curso de su vida y actividad. Así como la psiquis no es algo inmutable e invariable en el curso del desarrollo histórico de la sociedad, tampoco lo es en el curso del desarrollo individual.

Metodología y métodos: su importancia en la concepción de Vygotski

Por lo general, cuando se habla de la teoría histórico-cultural no se le otorga la suficiente atención a la metodología que, a mi juicio, merece. Sin embargo, como se desprende del análisis de un trabajo esencial de Vygotski (i.e., *El significado histórico de la crisis de la psicología*, 1927/1981) dicho tema tiene una importancia fundamental.

En este sentido, debemos partir de las definiciones de metodología y método, ya que muchas veces se usan esos términos sin precisión ni claridad. En la *Enciclopedia filosófica*, Spirkin, Yudin y Yaroshevski (s.f.) definen la metodología como el sistema de principios y medios de organización y construcción de la actividad teórica y práctica, así como la teoría sobre ese sistema. Por su parte, Stiopin y Goldber (2018) plantean que el método científico es el sistema de principios, procedimientos y medios reguladores, los cuales permiten alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad en los marcos de la actividad científica. De esta manera, el método se entiende como una vía de investigación, de conocimiento. En un sentido amplio, es el medio para alcanzar un resultado determinado, para realizar cierta actividad y para solucionar algunas tareas.

Según el filósofo Shveriev, el método implica una secuencia de acciones en un plano ideal, estrictamente articulado y controlado, del cual se tiene clara conciencia. Esta secuencia de acciones es aplicable a los más diversos tipos de actividad cognoscitiva y práctica en la sociedad y en la cultura.

En principio, la realización de la actividad sobre la base de uno u otro método presupone la correlación consciente de las formas de acción

de los sujetos de dicha actividad y de la situación real. Así mismo, dicho proceso implica la evaluación de su eficacia, el análisis crítico y la elección de las diferentes alternativas de acción.

Lo anterior implica que la elaboración y el empleo del método están vinculados con la racionalización de la actividad, así como con la reflexión sobre sus premisas. De tal manera, la idea del método se contrapone a las diferentes formas de comportamiento no reflexivo y a cualquiera de las formas de automatismos controlados o de las reacciones instintivas.

Históricamente, la formulación del concepto de método, de su ideal como guía del conocimiento correcto y la idea del método como valor cultural, está ligada al surgimiento de la filosofía como tipo teórico-racional de concepción del mundo. El método se convierte en el regulador más importante del conocimiento científico. Un ejemplo de ello es el hecho de que desde la edad moderna se formularon los métodos clásicos de la investigación científica: la inducción y la deducción, la observación y la experimentación, etc.

No obstante, los métodos pueden variar en relación con los tipos de actividad a los cuales se aplican, así como de la esfera de su empleo. Existen métodos particulares de investigación en esferas concretas. Algunas veces se les llama metódicas y se entienden como los métodos que se emplean en diferentes áreas de la ciencia y la práctica (e.g., el método estadístico, el método modelador, etc.). Además, se deben distinguir los métodos de investigación en determinadas disciplinas y los métodos interdisciplinarios (e.g., el método sistémico-estructural), de los métodos de la ciencia en general (i.e., la observación, el experimento, el método de idealización, el método de hipótesis, etc.).

En este contexto, la filosofía también elaboró métodos que no deben ser universalizados y proyectados de manera directa a las esferas particulares de la actividad. Algunos ejemplos son el método trascendental, el método dialéctico, el método fenomenológico, entre otros. Sin embargo, la formación de la idea del método como una vía “correcta” de conocimiento está ligada a la aparición de la filosofía, la cual puede ser entendida como una forma racional-teórica de concepción del mundo. En esta calidad, la filosofía es capaz de someter las premisas iniciales de la relación del hombre con el mundo al análisis reflexivo y al control.

La elaboración de métodos universales teóricos es la condición indispensable para la constitución y el desarrollo de la ciencia como forma de conciencia racional-teórica. Esto se distingue de la preciencia, cuyo carácter es tecnológico y de inserción directa en la actividad práctica de las personas. De esta forma, el surgimiento y la existencia de la filosofía y de la ciencia es imposible sin la presencia del componente metodológico y de las concepciones metodológicas que aseguran la identificación, la formulación y las normas de funcionamiento de los métodos del pensamiento racional.

Así mismo, la metodología no pone simplemente de manifiesto los procedimientos y modos ya establecidos de la actividad. Por el contrario, formula las normas y métodos correspondientes, y elabora los métodos del pensamiento racional en la filosofía y en las ciencias.

Las definiciones y consideraciones de los filósofos y metodólogos sirven para entender un poco más el hecho de que la elección de la metodología para el estudio de un problema no es (ni debería ser) una decisión arbitraria ni inocente. Según Vygotski (1927/1981), la metodología no es la suma de los métodos o metódicas, sino la

teoría sobre los métodos, los procedimientos y las estrategias de investigación de un área dada de la realidad. Esta realidad no debe tomarse en forma de objeto, ni en forma de contemplación, sino como realidad humana sensible, como práctica, es decir, subjetivamente. Al respecto, se recomienda el texto *Tesis sobre Feuerbach* de Marx y *El significado histórico de la crisis de la psicología* de Vygotski (1927/1981).

Con relación al estudio del desarrollo del lenguaje infantil, Vygotski (1982) señala que esto ha sido estudiado a partir de la descomposición y el desarrollo de los aspectos “sonoro”, “fonético” y de “sentido”. De acuerdo con la perspectiva del autor, esto llevó a no entender la esencia del fenómeno estudiado.

Igualmente, Vygotski (1982) afirma que no se trata del análisis que descompone y aísla, sino del análisis que encuentra en un todo complejo las unidades que lo forman. Es el análisis que pone al descubierto las unidades constitutivas del todo en estudio. Así mismo, este autor define la unidad como un producto del análisis tal que, a diferencia de los elementos, posee todas las propiedades fundamentales que son inherentes al todo.

El ejemplo clásico que usa Vygotski (1982) es el del agua. En este ejemplo, la molécula da cuenta de las propiedades de sus componentes y no al revés, lo cual se evidencia en el hecho de que el agua apaga el fuego, mientras que el oxígeno lo mantiene y el hidrógeno lo incrementa. En otras palabras, para Vygotski lo que permite estudiar adecuadamente el fenómeno dado no es el análisis por elementos, sino el análisis por unidades. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural es “la acción mediada por instrumentos (mediación instrumental)” (Montealegre, 2016, p. 273).

Debo insistir en el siguiente aspecto: el método (o los métodos) que el investigador utiliza depende directamente de la concepción que tenga sobre el objeto de estudio. En el caso de la psicología, el método depende de la concepción sobre qué es la psíquis y cuál es su esencia. Dicho objeto puede estudiarse por medio de la introspección, la observación, la experimentación (en sus distintas variantes), el análisis estadístico, el método clínico, etc. Esto depende de considerar que los procesos psíquicos son estados internos del sujeto, fenómenos que pueden investigarse solo en sus manifestaciones externas o que deben ser puestos en evidencia mediante determinadas manipulaciones.

También debe quedar claro que ningún método es “inocente” o su aplicación indiferente. Así como un mismo método puede ser utilizado en los marcos de diferentes concepciones, los resultados obtenidos se interpretarán a la luz de estas. Sin embargo, el peor escenario es aquel en que el investigador no es capaz (o no está capacitado) de explicitar qué piensa sobre la naturaleza de los fenómenos que se dispone a estudiar.

La mayor parte de los trabajos de tesis o artículos que me ha tocado leer y calificar padecen, justamente, de este defecto: “alegremente” se elige un tema para investigar, “alegremente” se aplica un método y “alegremente” se analizan los resultados obtenidos. En general, esta manera de estudiar un fenómeno nunca da resultados negativos, con lo cual se afirma una vez más que la metodología elegida es adecuada. Sin embargo, la consecuencia es que los trabajos de investigación realizados así, tienen un defecto fundamental: en realidad no se sabe qué se investigó y para qué sirven los resultados obtenidos.

Pasemos ahora a examinar los métodos que en psicología han modificado sustancialmente la forma y el modo de recopilar datos, y lo han

hecho porque se derivan de una concepción específica y explícita de la esencia de los procesos psíquicos. Me refiero al método de la doble estimulación, al método genético-experimental, desarrollado por Vygotski y sus discípulos, y al método que empleó Piaget. Posteriormente, compararé estos métodos entre sí y con el de la formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos de Galperin (1959).

El método de la doble estimulación (o método de Vygotski-Sájarov)

El método de la doble estimulación fue elaborado inicialmente por Vygotski y Sájarov para estudiar el proceso de formación de los conceptos. En este método se utilizan dos series de estímulos. La primera serie cumple la función de objeto al que está dirigida la actividad del sujeto, mientras que la segunda ejerce la función de señal o estímulo-medio, con ayuda del cual se organiza dicha actividad.

En este método, se utilizan figuras de diferentes colores, formas y dimensiones en calidad de estímulos-objetos. Así mismo, en calidad de estímulos-medios se utilizan palabras escritas en el reverso de cada figura o palabras que constituyen conceptos experimentales. La tarea del sujeto es formular el concepto, a partir del descubrimiento de sus rasgos sobre la base de la selección de figuras que son portadoras del concepto dado, según su opinión.

Gracias al método de la doble estimulación fue posible investigar cómo el sujeto emplea los estímulos-medios para dirigir sus procesos de pensamiento. Así mismo, se abordó cómo tiene lugar la formación de los conceptos, en relación con el modo en que se usa la palabra.

En el Gran Diccionario de Psicología (Zínchenko y Mesheriakov, 2004) se señala que este método fue elaborado y utilizado para investigar las funciones psíquicas superiores, sobre la base de la teoría de Vygotski acerca del carácter mediatizador del signo. Además, el método fue utilizado por Leóntiev y Luria para estudiar la atención y la memoria. Por esta razón, debe ser considerado como un grupo de metodicas basadas en el principio de la mediatización por el signo.

El Método Genético-Experimental de Investigación del Desarrollo

Es importante aclarar desde el comienzo que el término genético no tiene nada que ver con los genes, sino que se refiere a la génesis. Es decir, este método se relaciona con el origen y la generación del fenómeno estudiado. Su esencia es la creación de las condiciones experimentales que permitan surgir las formas superiores de las funciones psíquicas.

La base teórica general de este método se puede resumir en dos afirmaciones. En primer lugar, los procesos psíquicos específicamente humanos son procesos mediatizados por los medios (instrumentos) psicológicos, elaborados en el curso del desarrollo histórico de la humanidad, es decir, de la cultura. Como ya se ha mencionado, estos medios son los signos (i.e., símbolos, lenguaje, medidas, operaciones aritméticas, patrones sensoriales, etc.). En segundo lugar, los procesos psíquicos surgen en el plano interpsíquico y luego pasan a un plano intrapsíquico.

Es evidente que el método clásico de experimentación psicológica no servía para estudiar el problema de la conversión de lo natural en cultural (mediatización). Sin embargo, sí sirve para estudiar las

formas naturales de comportamiento. Para estudiar la mediatización requiere que se reconstruya el trabajo del signo, o sea, que se recreen las situaciones en las que se genera el sujeto del comportamiento.

Vygotski (1983) llamó al método genético-experimental, genético-modelador o también objetivizante. Este método permite identificar los mecanismos que permanecen ocultos para la observación y el registro inmediatos de las manifestaciones externas de la conducta.

El método estímulo-reacción, método objetivo por excelencia en la psicología clásica, limita la investigación a aquellos procesos que son externos. Por el contrario, el que emplea Vygotski no es objetivo sino objetivizante. Está dirigido a estudiar los procedimientos y las estructuras internas y no observables de forma directa. Con él es posible estudiar las operaciones que le permiten al sujeto cumplir una u otra tarea, es decir, objetivizarlas. Al respecto se recomienda el texto *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* de Vygotski (1930/1984).

Por otro lado, el método genético-experimental posibilitó la reproducción del origen y la consolidación de la forma cultural de comportamiento. Este tipo de comportamiento es resultado de la implantación del instrumento psicológico (el signo), y no de la evolución de los medios o procedimientos naturales de funcionamiento.

Para finalizar, planteo que lo señalado en este artículo es apenas un breve esbozo de todo lo que la teoría elaborada por Vygotski y sus colaboradores (y continuada por otros investigadores) dio a la ciencia psicológica. Dicha teoría representa una cumbre del pensamiento humanístico, ya que permanece vigente y sigue mostrando el camino para avanzar en la difícil tarea de aunar esfuerzos en la construcción

de una ciencia que tenga por objetivo el desarrollo y el despliegue de las capacidades humanas.

Referencias

- Galperin, P. Y. (1959). Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales. *La Ciencia Psicológica en la URSS*, 1, 446-463.
- Köhler, W. (1917). Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. *Abhandlungen der königlich preussische Akademie der Wissenschaften (physikalisch-mathematische Klasse)*, 1, 1-213.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 284-296. <https://dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Spirkin, A. G., Yudin, E. G., & Yaroshevski, M. G. (s.f.). *Enciclopedia filosófica*. Editorial Akademik.
- Spitz, R. (1970). *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Aguilar.
- Stiopin, V. S., & Goldber, F. I. (2018). *Tecnologías humanísticas. Método científico*. Ediciones del Centro de Tecnologías Humanísticas.
- Vygotski, L. S. (1927/1981). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Editorial Pedagógica. (Trabajo original publicado en 1927)
- Vygotski, L. S. (1970). *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare & Psicología del arte*. Igitur. (Trabajo original publicado en 1925)
- Vygotski, L. S. (1981). *El método instrumental en psicología*. Editorial Pedagógica. (Trabajo original publicado en 1930)
- Vygotski, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Editorial Pedagógica. (Trabajo original publicado en 1930)
- Vygotski, L. S. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Pedagógica. (Trabajo original publicado en 1931)

- Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pedagógica. (Trabajo original publicado en 1934)
- Zhdan, A. N. (1999). *Historia de la Psicología*. Hardcover.
- Zinchenco, V. P., & Mesheriakov, B. G. (2004). *Gran diccionario de psicología*. Editorial Praim-Euroznak.

La actividad humana en la psicología histórico-cultural

*Rosalía Montealegre**

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Introducción

El aspecto conceptual de la psicología histórico-cultural que orienta este trabajo es la noción de la actividad humana. Leóntiev es la figura responsable de la formulación general de la teoría de la actividad. Posteriormente, investigadores como Luria, Galperin, Davíдов y Zínchenko, entre otros, han contribuido a su explicación.

Dentro de esta perspectiva, la actividad acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. En dicha relación, el ser

* El presente capítulo fue originalmente publicado como artículo en la *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 23, 2005 (número monográfico “Psicología Histórico-Cultural”), pp. 33-42, © Copyright, Fundación para el Avance de la Psicología.

humano se transforma a sí mismo al transformar el objeto. Además, la relación con el objeto se presenta al sujeto como tal, como relación, y por ello regula la actividad.

En este sentido, los elementos constitutivos de la actividad son: (a) la orientación, la cual plantea que se parte de determinadas necesidades, motivos y tareas; y (b) la ejecución, que consiste en realizar acciones y operaciones vinculadas con las necesidades, los motivos y la tarea. En toda actividad humana se debe tener clara la finalidad, así como las condiciones de realización y de logro.

Al respecto, Vygotski, creador de la psicología histórico-cultural, plantea las bases de la teoría de la actividad humana. Dicho autor parte de tres puntos importantes. El primero plantea que lo social es el fundamento de lo psíquico y el carácter mediatizado de la psiquis humana, lo cual ocurre por medio del instrumento y el signo (instrumento psicológico). En segundo lugar, aborda la sociogénesis de las formas superiores de comportamiento, aquellas denominadas funciones psíquicas superiores (FSP). Para dicho autor, durante el desarrollo el niño asimila no solo el contenido de la experiencia cultural de la humanidad, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas del comportamiento cultural. El tercer aspecto clave es la ley genética del desarrollo cultural, en la que se plantea que toda función psíquica aparece en escena dos veces, en dos planos, primero el social y luego el psicológico. En otras palabras, estas funciones se presentan primero como categoría interpsíquica, entre las personas, y luego en el interior del niño, como categoría intrapsíquica. Por esta razón, el desarrollo de las funciones psíquicas siempre comienza con la formación de acciones externas.

Por otro lado, aunque dentro de la psicología histórico-cultural se precisa la unidad orgánica de la psíquis y la actividad, no se plantea la identidad. Podemos decir que la actividad es la fuerza motriz que impulsa el desarrollo de la psique. De igual forma, existen dos tipos concretos de actividad humana: la práctica, encaminada a lo externo; y la teórica, la cual se dirige a lo interno. La actividad teórica surge y se desarrolla influida por los objetivos de la actividad práctica y contribuye a que tales objetivos se alcancen de la manera más efectiva. Por su parte, la actividad teórica lleva a la formación del pensamiento conceptual, es decir, al pensamiento lógico verbal.

En este sentido, toda actividad implica una serie de acciones dirigidas a una finalidad. Sin embargo, la elección del camino de la acción, la determinación del contenido concreto de la acción y la adaptación de la acción a las condiciones del momento, son tareas de la actividad orientadora-investigativa del ser humano. De esta forma, comprender una situación dada es una tarea general de la actividad orientadora-investigativa.

En este contexto, el presente trabajo aborda la concepción de la actividad humana en la psicología histórico-cultural. Esto tiene lugar a partir de la consideración de los siguientes elementos: (a) el carácter objetal (material) de la actividad; (b) la concepción del reflejo psíquico de la realidad objetiva; (c) los eslabones de la actividad, el de orientación y el de ejecución; (d) la finalidad de la acción; (e) la acción mediada por instrumentos; (f) la formación de acciones mentales; (g) la importancia del lenguaje en la orientación y regulación de la acción; y (h) la asimilación o apropiación cultural. En segundo lugar, se analiza la actividad intelectual humana, a partir del papel de la actividad orientadora-investigativa, la actividad intelectual ligada a

la actividad de estudio, y las acciones intelectuales de comprensión de texto y memorización, como actividades indispensables en el proceso de apropiación de conocimientos y habilidades.

Los objetivos que orientaron la realización de este trabajo son:

1. Abordar la categoría de la actividad en la psicología histórico-cultural, sobre la base de la concepción filosófica materialista dialéctica de la cual parte.
2. Formular la concepción de la actividad humana a partir de la tradición de los fundadores y seguidores de la psicología histórico-cultural de la escuela de la Universidad de Moscú. Este objetivo está ligado a los nombres de Leontiev y Luria, los cuales junto con Vygotski conforman la tríada inicial.
3. Analizar dos modos concretos de actividad humana: la actividad intelectual y la actividad de estudio.

Respecto a la tradición investigativa sobre la teoría de la actividad, el psicólogo estadounidense del enfoque sociocultural Cole (1999), precisa los siguientes autores: en Alemania, Raeithel; en la región escandinava/nórdica, Hydén; y en Estados Unidos, Goodwin, Nardi y Scribner. Todos estos autores consideran como base de su trabajo la psicología histórico-cultural de la escuela vygotskiana.

Sobre la actividad humana

La idea central de los estudios de Vygotski y de su escuela (la psicología histórico-cultural; Leontiev, Luria, Galperin, Davíдов y otros)

es que la actividad humana se origina y se construye en la actividad externa objetal (material) y significativa. El concepto de objetal se refiere a la acción práctica con los objetos. En este sentido, la actividad inicialmente es externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales, y luego es interna cuando se realizan acciones con los mismos objetos, pero en un plano representativo. El aspecto significativo de la actividad consiste en dar sentido tanto a las acciones prácticas como a las acciones mentales (representaciones mentales) y en extraer su significado. De esta forma, el sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto.

Dado que la característica básica de la actividad es el carácter objetal, la psicología histórico-cultural considera que la expresión actividad no objetal no tiene sentido. La actividad puede parecer no objetal, pero su investigación científica exige el descubrimiento de su objeto (Leontiev, 1981; 1983; 1989). De igual forma, el objeto de la actividad aparece de manera doble: primero como independiente, subordinando y transformando la actividad del sujeto; y segundo como imagen del objeto, como resultado de la actividad del sujeto. La imagen del objeto es una imagen íntegra y surge como resultado de una compleja labor analítico-sintética, por parte del sujeto. En dicha actividad destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son, al tiempo que combina los detalles percibidos en un *todo concienciado*, como afirma Luria (1975/1987).

Por su parte, Leontiev muestra la estructura psicofisiológica circular de la actividad de la siguiente manera. En primera medida ocurre la aferentización inicial. En esta etapa, el *aferentizador* que dirige los procesos de la actividad es primero el propio objeto y posteriormente la imagen aferente inicial. En segundo lugar, se plantean los procesos efectores que realizan el contacto con el medio objetal. Posteriormente,

se presenta la correlación y el enriquecimiento de la imagen aferente inicial con ayuda de los enlaces de retorno.

Leóntiev afirma que lo principal no reside en la estructura circular en sí misma, sino en los procesos de la actividad, por medio de los cuales la imagen psíquica es el producto subjetivo y quien se encarga de fijar, estabilizar y llevar en sí el contenido objetivo de la actividad. Es así como tiene lugar un tránsito doble: (a) el pasaje objeto-proceso de la actividad; y (b) el pasaje actividad-producto subjetivo (imagen psíquica). Además, desde la concepción materialista dialéctica el autor señala que el pasaje del proceso al producto ocurre no solo en el polo del sujeto sino en forma más evidente en el polo del objeto. A partir de ello, el objeto es transformado por la actividad humana.

En la explicación de la subjetividad de la imagen, la psicología histórico-cultural parte de la concepción del *reflejo psíquico de la realidad objetiva*. Esta postura teórica del reflejo psíquico difiere de la teoría de los reflejos condicionados de Iván Pávlov y de la reflexología de Béchtereov sobre los reflejos motores. Desde este planteamiento, los resultados del conocimiento deben ser relativamente adecuados al objeto (reflejar de alguna manera el objeto), el cual existe independiente del sujeto cognoscente. Así mismo, el reflejo psíquico de la realidad objetiva es el postulado básico de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico. En esta postura, lo material es transpuesto en el cerebro del ser humano y transformado por él. Es así como la conciencia del ser humano es una imagen subjetiva del mundo objetivo.

Es necesario señalar que la prehistoria de la actividad humana comienza cuando los procesos vitales adquieren carácter objetal. Esto significa la aparición de formas elementales del reflejo psíquico,

como la conversión de la excitabilidad (irritabilidad) en sensibilidad o en sensaciones. Tales procesos elementales son la base de las formas superiores del reflejo psíquico, es decir, la percepción categorizada, la imagen cabal de la situación, la conciencia, etc.

Por otro lado, Luria (1975/1987) distingue la percepción sensorial inmediata, guiada por la experiencia sensible, de la percepción categorizada, guiada por la experiencia abstracta racional. Para el autor, esta particularidad abstracta racional caracteriza la conciencia del ser humano y la diferencia de la psiquis animal. Además, considera que la percepción es un acto de categorización, en el que la persona aplica y contrasta hipótesis, al tiempo que les otorga significado, según sus valores, intereses, experiencias anteriores y necesidades.

Dentro de esta perspectiva, la actividad tiene dos eslabones fundamentales: el de orientación y el de ejecución. El aspecto relacionado con la orientación incluye las necesidades, los motivos y las tareas. En él, el objeto de la actividad se presenta al sujeto como capaz de satisfacer una necesidad determinada. Así, aunque las necesidades estimulan la actividad del sujeto y la dirigen, solo pueden hacerlo si son objetales. Por esta razón, hay que diferenciar la necesidad como condición interna que logra el movimiento del organismo, de la necesidad objetal, la cual dirige y regula la actividad concreta del sujeto en el medio objetal. Entonces, la necesidad es objeto del conocimiento psicológico justamente en su función orientadora. El objeto de la acción por sí mismo no origina el actuar, para que la acción surja y pueda realizarse es necesario que el objeto aparezca frente al sujeto, en su relación con el motivo de la actividad.

El concepto de actividad está ligado al concepto de motivo, el cual puede ser material o mental. En correspondencia, el objeto de la

actividad es su verdadero motivo. Si se observa una actividad “no motivada”, realmente no es una actividad privada de motivo, sino una actividad con un motivo subjetivo y objetivamente oculto. En este eslabón de orientación, la tarea se manifiesta por la unidad entre el objetivo de la actividad y las condiciones de su logro. Mientras las acciones de la actividad responden a una tarea, la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones. Además, por medio de la tarea se transforman los objetos con los que actúa el sujeto o se transforma el propio sujeto actuante. Esto último sucede con la tarea de estudio, en la cual la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades origina en el sujeto cambios, desarrollo cognitivo y reestructuraciones.

El eslabón de la ejecución está constituido por las acciones y las operaciones. En consecuencia, el objetivo y las condiciones de la tarea se corresponden con las acciones y las operaciones. De esta manera, la acción está relacionada con la finalidad, donde el sujeto delimita y toma conciencia de las finalidades. Igualmente, las operaciones están relacionadas con las condiciones, las cuales son los medios o procedimientos para efectuar la acción. Por esta razón, la operación no puede ser separada de la acción, así como tampoco la acción de la actividad.

En este contexto, la actividad humana existe como forma de acción o de finalidad de las acciones. Por el contrario, la actividad intelectual existe en las acciones (actos) intelectuales, la actividad de comunicación en las acciones (actos) de comunicación, la actividad laboral en las acciones laborales, la actividad de estudio en las acciones de estudio, etc. Si quitamos de la actividad las acciones que se realizan, nada queda de ella.

Se llama *acción* al proceso que está subordinado a la representación del resultado que debe lograrse. En otras palabras, la acción es el proceso subordinado a una *finalidad consciente*. Dicha finalidad implica la delimitación de las condiciones de su logro. Por esta razón, la acción tiene un aspecto intencional (qué debe ser logrado) y un aspecto operacional (cómo o de qué modo puede ser logrado), los cuales están determinados por las condiciones objetivo-objetales de su logro.

Desde la perspectiva histórico-cultural, la acción es considerada como la célula o la unidad de análisis de la psicología. Dicha unidad se encuentra en el centro de todas las interrelaciones de los componentes de la actividad del sujeto. Desde la concepción de Vygotski, Zínchenko (1985; 1993) considera a la acción mediada por instrumentos (i.e., instrumentos materiales o instrumentos psicológicos denominados signos) la unidad de análisis de la conciencia. Siguiendo a Zínchenko, Wertsch (1988) señala que la acción mediada por instrumentos y orientada hacia un objetivo es la unidad del enfoque vygotskiano.

En 1934, Vygotski plantea el método de análisis por unidades. Desde este método, la unidad fundamental se refiere a aquel producto del análisis científico que posee el conjunto de propiedades esenciales del todo analizado y que no puede ser dividido en partes más pequeñas. Respecto a la acción mediada por instrumentos, Vygotski (1931/1995) considera necesario introducir estímulos artificiales para organizar, dominar y reconstruir una operación psíquica, o cualquier función psíquica superior (e.g., el pensamiento productivo y discursivo, la memoria lógica, el lenguaje significativo, etc.). Algunos ejemplos de los estímulos artificiales considerados por el autor son los signos o instrumentos culturales (signos lingüísticos; signos mnemotécnicos; instrumentos materiales y psicológicos; sistemas de escritura y numeración, de esquemas y diagramas, etc.) que sirven de medio

auxiliar en la solución de cualquier tarea relacionada con asimilar, recordar, reconocer, comunicar, comparar, elegir, evaluar o ponderar algo. El signo mediatiza la relación del ser humano con otro y la relación del ser humano consigo mismo. Además, este instrumento cumple el papel de una operación significativa, se interpone entre cualquier función natural psicológica del ser humano y su objeto, y cambia de raíz las propiedades de dicha función.

Al respecto, Leóntiev (1989) sostiene que dominar el instrumento y el significado implica dominar el proceso y la operación. Esto aplica no solo en el niño, sino que también en el adulto es necesario desarrollar las capacidades para el empleo funcional de los signos culturales.

La cultura modifica la actividad de las funciones psíquicas elementales en el niño y la niña. Específicamente, esto se refiere a la transformación de las funciones de pensamiento, memoria, atención, percepción, etc., en FPS, tales como el pensamiento abstracto, la memoria mediatizada, la atención voluntaria, la percepción categorial, el lenguaje significativo, etc. Vygotski (1931/1995) y Wertsch (1988), Shuare (1990), Shuare y Shuránova (1996), entre otros, plantean las siguientes características de las FPS: (a) la naturaleza social, donde lo social constituye la esencia de las FPS; (b) la autorregulación, que implica la regulación voluntaria; (c) la realización consciente, es decir, la intelectualización y el dominio; y (d) el carácter mediatizado, donde se propone que las FPS son el producto de la interacción compleja del individuo con el medio, la cual es mediatizada por los objetos creados por el ser humano.

De acuerdo con Vygotski (1934/1993, 1931/1995), toda función psíquica aparece en escena dos veces en el desarrollo ontogenético, en el plano social y luego en el psicológico. De esta forma, las funciones psíquicas

aparecen primero entre las personas como categoría interpsíquica y luego en el interior del sujeto como categoría intrapsíquica. Bajo esta ley psicogenética, para el desarrollo de diferentes tipos de acciones (intelectuales, comunicativas, etc.) es indispensable lograr el dominio de manera interpsíquica y luego intrapsíquica (manejo interior de las acciones). Como resultado de ello, la acción exterior se vuelve representación mental.

En su teoría y método de la formación de las acciones mentales, Galperin (1959; 1969; 1987) diferencia cinco niveles de formación de la acción: (a) la base orientadora de la acción es el conocimiento de la tarea y de sus condiciones; (b) el apoyo de la acción en objetos materiales (dibujos, diagramas, cálculos, etc.); (c) la acción basada en el lenguaje hablado social con apoyo de las representaciones gráficas; (d) la acción es conducida por el lenguaje externo, sin apoyo en objetos. En este caso, el habla se utiliza en la ejecución de la tarea y la acción debe ser desplegada y no abreviada. Finalmente, el autor considera que (e) la acción se realiza en el plano mental, a partir de lo cual la acción se transforma en representación mental.

Para dominar una nueva acción es necesario partir de un plan denominado orientación fundamental de la acción. En dicho plan se debe mostrar el objetivo final de la tarea y determinar el orden de ejecución de las partes de la acción. Así, el sujeto se imagina la tarea en su totalidad y la forma de su realización desde el principio, lo cual le permite actuar de acuerdo con el plan escogido, su individualidad y sus habilidades. El segundo nivel es denominado apoyo de la acción en objetos materiales, el cual es una representación objetiva de las propiedades y las relaciones entre las cosas. En el tercer nivel, el sujeto realiza la acción material y debe apoyarse en los objetos materiales y utilizar el habla. En el cuarto nivel, ya no existe un apoyo en los

objetos materiales sino solo en el habla. Esto no significa una necesidad indispensable de comentar la acción o comunicar sobre ella, sino que implica la adquisición de una nueva acción, la forma verbal. De este modo, el habla puede verse como una forma material de la acción y no como la simple enunciación de ella. En el último nivel ya se puede operar mentalmente, dado que la acción ha sido asimilada.

El objetivo de este proceso no es simplemente formar la acción sino formarla con determinadas propiedades fijadas de antemano. La realización de la acción material lleva a lograr una experiencia operacional y a adquirir la capacidad de encontrar un resultado por diferentes vías. En el paso de la acción material a la acción realizada mentalmente (acción interna), el lenguaje juega un gran papel, ya que por medio de él la acción se verbaliza y se convierte en verbal. Así mismo, el lenguaje es un medio que permite no solamente asimilar los objetos, reconocerlos y recordarlos, sino también planificar y regular la acción.

Tal como se ha mostrado, el lenguaje es importante en la orientación y regulación de la acción, en el paso de la acción materializada a la forma representativa. Es importante recordar que esta última presupone una orientación en el plano ideal. Además, se ha determinado el lugar del lenguaje con relación a la acción. Al respecto, se observa que en la etapa inicial del desarrollo del niño el lenguaje sigue a la acción, luego se acerca más al momento inicial de la acción y comienza a dirigirla en calidad de lenguaje para sí. En otras palabras, consiste en un lenguaje egocéntrico al principio y lenguaje interior posteriormente. En mi investigación sobre el *Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar* (Montealegre, 1990, 1998) muestro que es indispensable provocar la necesidad objetiva de mediatizar verbalmente la acción y asegurarle al niño

los medios simbólicos, los apoyos materiales, fundamentales para la planificación verbal completa y desplegada.

De acuerdo con Galperin (1969), la calidad de la acción mental o intelectual es alta si existe mayor generalización, abreviación y dominio. El concepto de generalización de una acción significa distinguir entre sus diversas propiedades, aquellas necesarias para una ejecución adecuada. La abreviación permite formar la nueva noción o concepto de la realidad, por medio de la retención de los contenidos de la acción y del logro de un movimiento de orientación, basado en relaciones objetivas. El dominio ocurre solo en el curso de la acción, lo importante es poder discernir lo fundamental y lograr una internalización de las operaciones o del procedimiento en forma abstracta.

Con relación a la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades, Galperin, Zaporózhets y Elkonin (1987) consideran que el método de la formación por etapas de las acciones mentales asegura la dirección del proceso de la asimilación. Esto ocurre a partir de las propiedades fijadas de antemano o de la estructuración de la base orientadora completa de la acción. Por medio del método se logra la conversión de la forma material-objetal en mental-objetal, así como la abreviación y sistematización.

Además, la actividad humana no puede examinarse aparte del sistema de relaciones sociales, de la actividad de la sociedad. En toda actividad humana se asimila la experiencia socialmente elaborada, los procesos de orientación en el mundo objetal y sus transformaciones, los objetos de la cultura humana (materiales y simbólicos), así como las diversas esferas del conocimiento (e.g., las ciencias, la tecnología, etc.).

De igual forma, en la génesis de la asimilación o apropiación cultural se incluyen las interacciones sociales, de manera esencial. Así, en la actividad de estudio es vital la presencia del maestro, los padres o un par significativo, lo cual permite lograr en el estudiante la elaboración y el perfeccionamiento del estudio, para su posterior realización autónoma. En la actividad comunicativa o en la actividad laboral las personas interactúan con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común.

La actividad intelectual humana

En el análisis del desarrollo intelectual, Luria (1975/1985) enfatiza en la actividad orientadora-investigativa del ser humano. Esta actividad empieza a ocupar un lugar rector en los vertebrados superiores. Aunque es un elemento componente de todo el comportamiento, comienza a destacarse e independizarse hasta antecederlo y sustentarlo. Por medio de la actividad orientadora-investigativa, el sujeto demora sus reacciones inmediatas y forma una imagen previa de la acción.

Para Luria (1975/1985), el individuo cristaliza la tarea concreta en el proceso de la actividad orientadora-investigativa. Igualmente, crea la estrategia general, define la táctica de las acciones que puede conducir al éxito, destaca los métodos resolutivos o las operaciones que pueden llevar al cumplimiento de la tarea, y determina los mecanismos de control que permitan cotejar el efecto de la acción con la intención inicial. Si el efecto no conduce al resultado esperado, automáticamente se ponen en marcha nuevas búsquedas de la ejecución que continúan hasta lograr el cumplimiento adecuado.

Así mismo, la actividad orientadora-investigativa conserva un estrecho nexo con la percepción. En el ser humano, el carácter directo del comportamiento intelectual cede su paso a nuevas formas, tales como: (a) la formulación de la tarea en el discurso; (b) la asimilación de los principios abstractos del cumplimiento de la tarea; y (c) la transmisión de la estrategia de la actividad. Esto no ocurre con el apoyo en las imágenes directas, sino en esquemas discursivos abstractos, así como en el carácter independiente de los programas y planes de la acción de la situación inmediata.

En estas nuevas formas de comportamiento intelectual, las tareas complejas se realizan primero en el plano mental y luego se ejecutan en los actos externos. Si antes la actividad intelectual se subordinaba por completo a la percepción directa, ahora la percepción cambia bajo el influjo de los esquemas abstractos, de forma que ocurre el salto de lo sensorial a lo racional.

La actividad intelectual del ser humano presenta el siguiente desarrollo: primero, la actividad práctica concreta del niño se subordina a las leyes de la percepción directa, inmediata; segundo, el carácter sensoriomotor inmediato de las acciones va cambiando y se destaca una fase especial de orientación previa en la situación (esta fase se solidifica entre los 4 y 5 años de edad); y tercero, a partir de los 6 y 7 años la orientación circunstanciada mediante ensayos activos directos adquiere el carácter de operación intelectual interna.

Sin embargo, es incorrecto suponer que el desarrollo de formas complejas de comportamiento intelectual se obtiene solamente por el paso de la actividad práctica a la operación intelectual interna. En el camino del niño para dominar la situación el adulto es de gran importancia. Muy temprano el acto del niño se transforma en acto

social. Esto ocurre cuando el pequeño trata de adueñarse del objeto mediante la intervención del adulto y posteriormente, cuando asimila el lenguaje se establece una comunicación verbal con él.

Al analizar la actividad intelectual ligada a la actividad de estudio, Davíдов y Márkova (1978/1987) afirman que todas las formas y especificidades de la actividad intelectual tienen modelos objetivos socialmente dados. Así mismo, los autores señalan que dichos modelos son asimilados por el ser humano tanto en la enseñanza espontánea como en la dirigida, y que el papel de este último tipo de enseñanza crece constantemente en el curso de la historia. En otras palabras, el desarrollo intelectual transcurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también conocido como proceso de apropiación o asimilación. La etapa inicial de la asimilación consiste en formar la base orientadora de las acciones. Gran medida del éxito de toda asimilación depende de lo correcta y completa que sea la base orientadora de la acción. Además, en el proceso de asimilación se transforma la base orientadora de la acción en conocimiento, conceptos y dominio.

De esta manera, la actividad de estudio en la edad escolar inicial empieza a influir sobre el desarrollo intelectual. Por esta razón, la lectura, la escritura y el cálculo preparan al niño para un complejo y prolongado trabajo de estudio. La actividad de estudio es la actividad rectora del desarrollo en el escolar. A partir de los fundamentos psicológicos anteriores, los niños asimilan las bases de la ciencia y cultura contemporáneas en los grados medios y superiores. En el proceso de la actividad de estudio de estos grados escolares, surge y se forma la base del pensamiento abstracto, teórico. Lo mismo ocurre con el plano interno de las acciones, el carácter voluntario de los procesos psíquicos, etc.

Posteriormente, en la adolescencia se dominan los eslabones de la actividad de estudio, lo cual implica el planteamiento del problema, la realización de las transformaciones objetales activas, el cumplimiento de las acciones de autocontrol y autocalificación, así como las motivaciones de estudio. En el adolescente, el dominio de la propia actividad hace que sea más racional y adecuada al objeto y a las transformaciones objetales. De la misma forma, el nuevo tipo de actitud de los adolescentes se forma eficazmente en la actividad de estudio conjunta y desplegada. Estos medios de colaboración en el trabajo escolar conjunto reestructuran las características de la actividad intelectual de los adolescentes.

En el caso del adulto, la actividad de estudio está ligada al pensamiento lógico-verbal o al pensamiento teórico. Davídov (1968, 1988) y Davídov y Márkova (1987) llaman al pensamiento conceptual, pensamiento teórico. Este tipo de pensamiento opera mediante conceptos científicos, los cuales son asimilados durante la enseñanza escolar. En consecuencia, las operaciones mentales que desarrolla el adulto en la actividad de estudio y en la actividad laboral se pueden equiparar a la actividad del científico, encarnada en el experimento real (i.e., situaciones creadas artificialmente, secuencia experimental, etc.). En otras palabras, el adulto lleva a cabo un experimento mental expresado en abstracciones, en la selección del material a observar, etc.

Luria (1975/1985) llama a este pensamiento lógico verbal. Para su estudio incluye métodos tales como la clasificación de objetos o conceptos, el hallazgo de relaciones lógicas o analógicas, y la ejecución de operaciones sencillas de deducción lógica, a partir del uso de figuras de silogismos y muchos otros. Por medio del pensamiento lógico-verbal el ser humano adquiere la posibilidad de superar la percepción directa inmediata o sensorial del mundo externo, sobre

la base del código lingüístico. Igualmente, es capaz de reflejar las relaciones y los enlaces complejos entre los objetos, de formular conceptos, de sacar conclusiones y de resolver tareas teóricas complejas.

Davídov y Márkova (1981/1987) afirman que la estructura de la actividad de estudio incluye tres aspectos fundamentales. El primero implica la comprensión de las tareas de estudio que llevan a dominar las relaciones generalizadas en el área de los conocimientos estudiados, así como a dominar nuevos procedimientos de acción. La asimilación de la tarea de estudio está estrechamente relacionada con la motivación de estudio, con la transformación del estudiante mismo y con su desarrollo psíquico, sus cambios, sus reestructuraciones, etc. El segundo componente se refiere a la realización de las acciones de estudio. Esto implica una organización correcta del proceso, de manera que las acciones del alumno se puedan orientar a individualizar las relaciones generales, los principios rectores, las ideas claves del área dada de conocimiento, a modelar estas relaciones y a dominar los procedimientos. En tercer lugar, los autores proponen la realización de las acciones de control y evaluación por parte del mismo alumno.

Al respecto, Elkonin (como se citó en Davídov y Márkova, 1981/1987) afirma que la unidad de análisis de la actividad de estudio es la tarea de estudio. La principal diferencia entre esta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformación del propio sujeto actuante y no la transformación de las cosas con las que actúa. La tarea de estudio, como tarea humana, lleva al planteamiento de la acción mediada por instrumentos (instrumentos materiales o instrumentos psicológicos denominados signos) y a uno de los problemas más difíciles: la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades.

Igualmente, para la apropiación de conocimientos y habilidades, son indispensables las acciones intelectuales (acciones cognitivas) de comprensión del texto y de memorización, en la actividad de estudio. El texto oral o escrito activa en el ser humano procesos cognitivos de esquemas, de conocimientos discursivos, de conocimientos acerca de la realidad y el mundo, y de modelos mentales. Ello conduce a la comprensión, al descubrimiento, a la abstracción de sus componentes esenciales y a la interpretación o explicación. Así mismo, estos procesos cognitivos llevan al lector no solamente a captar el sentido del texto sino a la construcción de significados (Montealegre et al., 2000; Montealegre, 2004).

Por su parte, mediante la acción intelectual de memoria se observan los mecanismos del sujeto para memorizar, así como sus operaciones y métodos mnemotécnicos. Esto consiste en los procesos de mediatisación, de recordación lógica, de estrategias de agrupamiento (e.g., códigos, índices de recuerdo y planes de recuerdo), de utilización de conocimientos semánticos y episódicos (Montealegre, 2003). Cada una de estas acciones intelectuales pueden adquirir una fuerza impulsadora propia y convertirse en actividades de comprensión del texto (discurso) o de memoria.

Conclusión

Gracias a la definición de la actividad humana, en el presente trabajo se puede concluir que esta teoría es un logro muy importante, no solamente en la psicología histórico-cultural, sino en la ciencia psicológica en general. Esto se debe a que dicha perspectiva muestra claramente: (a) la concepción filosófica en la cual se apoya; (b) las acciones prácticas y mentales en el ser humano; (c) el influjo de la

cultura en el desarrollo de las funciones psíquicas; (d) la asimilación o apropiación social; (e) el desarrollo de la actividad humana, el objeto de dicha actividad, el producto subjetivo (la imagen psíquica), el papel de las acciones en su aspecto intencional y operacional; y (f) el origen social y el carácter mediatizado de la psiquis humana.

Referencias

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Davídov, V. (1968). En cuanto al problema de la correlación de los conocimientos abstractos y concretos en la enseñanza. *Cuestiones de Psicología*, 6.
- Davídov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación Psicológica teórica y experimental*. Progreso.
- Davídov, V., & Márkova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En M. Shuare, & V. Davídov (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 316-337). Progreso. (Trabajo original publicado en 1981)
- Davídov, V., & Márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En M. Shuare, & V. Davídov (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 173-193). Progreso. (Trabajo original publicado en 1978)
- Galperin, P. (1959). Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales. *La Ciencia Psicológica en la URSS*, 1, 446-463.
- Galperin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole, & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary soviet psychology* (pp. 249-273). Basic Books.
- Galperin, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En M. Shuare, & V. Davídov (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 125-142). Progreso.
- Galperin, P., Zaporózhets, A., & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos

- métodos de enseñanza en la escuela. En M. Shuare, & V. Davídov (Eds.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 300-315). Progreso.
- Leóntiev, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Ediciones Universidad de Moscú.
- Leóntiev, A. N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A. N. Leóntiev, *Selección de Obras de Psicología, Tomo II* (pp. 94-261). Pedagogía.
- Leóntiev, A. N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (Ed.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-326). Progreso.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Martínez Roca, S.A. (Trabajo original publicado en 1975)
- Luria, A. R. (1987). *Sensación y Percepción*. Martínez Roca, S.A. (Trabajo original publicado en 1975)
- Montealegre, R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 239-252.
- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(2), 261-277.
- Montealegre, R., Almeida, A., & Bohórquez, A. C. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, 3, 9-22.
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 99-107.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255.
- Shuare, M. O. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Progreso.
- Shuare, M. O., & Shuránova, I. Yu. (1996). Lev S. Vygotski: nuevos desarrollos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(3), 561-568.
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas II* (pp. 9-348). Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1934)

- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas III* (pp. 11-325). Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.
- Zinchenko, V. P. (1993). La teoría histórico-cultural: experiencia de amplificación. *Cuestiones de Psicología*, 4, 5-19.

La psicología cultural posvygotskiana: Bruner, Cole, Schweder y Valsiner

Andrés M. Pérez-Acosta¹

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

Gladys Parra Alfonso

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Culture in its various forms (semiotic mediation, situated activity, dialogical nature of the self and its environment, social representing of human living) is present in each and every moment in our human lives. The science of cultural psychology unites psychology, anthropology, sociology, and history into a general science of cultural being. Its focus is on basic understanding of the psychology of human beings: their identity, social conduct, intra and intersubjective experiences, emotions, and everyday creativity. (Culture & Psychology, <https://journals.sagepub.com/description/cap>)

¹ Correo electrónico de contacto: andres.perez@urosario.edu.co

Introducción: la psicología cultural después de Vygotski

Después de Lev S. Vygotski y gracias a su influencia y legado, la psicología cultural ha tenido un gran desarrollo internacional. Esto no solo ha ocurrido como campo de investigación, sino como enfoque psicológico y, por lo tanto, está acompañado de implicaciones teóricas, metodológicas y de intervención (Cubero y Santamaría, 2005; Packer, 2019).

En la literatura podemos apreciar tres conceptos relacionados pero que son distintos: psicología histórico-cultural (la versión vygotskiana), psicología cultural (o psicología de la cultura; ver Rengifo, 2009) y psicología transcultural. El primer concepto corresponde a un enfoque de la psicología que parte de la tradición filosófica del materialismo histórico y el materialismo dialéctico de Karl Marx y Federico Engels (Marx, 2012). De hecho, podríamos denominarlo una versión de todos los enfoques culturalistas que han existido en la psicología. Los siguientes dos conceptos corresponden a campos de la psicología con diferentes enfoques, incluido el histórico-cultural, que se remontan a la psicología de los pueblos de Wundt (1920).

Como campo de investigación, la psicología cultural no corresponde a un solo tipo de explicación sino a un espectro amplio de aproximaciones psicológicas (Kashima et al., 2019). La relación entre la mente, el comportamiento y la cultura ha sido de interés para casi todas las grandes escuelas de la psicología, desde el psicoanálisis hasta el conductismo, pasando por la psicología cognitiva y sus derivaciones contemporáneas. Lo anterior ocurrió sin perjuicio del desarrollo de visiones integracionistas del aporte de la biología y la cultura, como la teoría bioecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (2005).

Por su parte, la psicología transcultural se diferencia de los conceptos anteriores en su aproximación a la cultura (Packer, 2019). Mientras que la psicología cultural entiende la cultura como un conjunto de valores y creencias que se transmiten de la mente de un individuo a otro, la psicología transcultural la concibe como una influencia causal de las características humanas. Lo anterior implica que mientras la psicología cultural asume la cultura como parte del fenómeno a estudiar, la psicología transcultural la asume como variable independiente, es decir, como explicación.

En este sentido, durante el presente siglo se ha consolidado un interés local (colombiano; e.g., Rengifo, 2009), regional (latinoamericano) e internacional por la psicología cultural, en tanto enfoque psicológico y área de investigación. Así lo muestran los números especiales de la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* denominados “Psicología histórico-cultural” (volumen 23; Santamaría, 2005; ver Tabla 1) y “Psicología cultural: una perspectiva sistémica contemporánea” (volumen 37, número 3, 2019, editado por Roncancio-Moreno, Brescó, Branco y Mattos; ver Tabla 2).

Tabla 1. Contenidos del número monográfico “Psicología Histórico-Cultural”, publicado en la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* (Vol. 23, 2005)

Título	Autores	País
Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura.	Mercedes Cubero Pérez y Andrés Santamaría Santigosa	España
La actividad humana en la psicología histórico-cultural.	Rosalía Montealegre	Colombia
Elementos básicos para un constructivismo social.	Rosario Cubero Pérez	España
El estudio de la infancia desde la psicología cultural: un encuentro de perspectivas.	Juan José Yoseff Bernal	México

Título	Autores	País
Conciencia y metacognición.	Pedro Organista Díaz	Colombia
Experiencia socioeducativa y acciones de memoria en adultos.	Emiliano Sánchez Rodríguez y Manuel L. de la Mata Benítez	España
Mecanismos semióticos y nivel estratégico de las acciones: un estudio sociocultural.	Andrés Santamaría Santigosa, Alejandro Barragán Felipe y María del Mar Prados Gallardo	España
Cultura y cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento.	Mercedes Cubero Pérez, Alejandro Barragán Felipe y David Rubio	España
Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad.	María del Mar Prados Gallardo y Mercedes Cubero Pérez	España
Modos de discurso y actitudes en grupos de discusión. Un estudio comparativo de mujeres y hombres.	María Jesús Cala Carrillo y Manuel L. de la Mata Benítez	España
La complejidad de los campos de interacción en “educación de padres”.	Gilberto Pérez Campos	México

Tabla 2. Contenidos del número monográfico “Psicología Cultural: Una Perspectiva Sistémica Contemporánea”, publicado en la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* (Vol. 37, No. 3, 2019)

Título	Autores	País
Psicología cultural: introducción y visión general.	Martin John Packer	Estados Unidos
Ateliê de pintura com idosos acolhidos: uma perspectiva sociocultural do curso de vida.	Tatiana Yokoy, Daiane Souza Guedes	Brasil
Dialogical Self Development in Obese Women: A Cultural Psychology Longitudinal Study.	Angela Uchoa Branco, Milena Oliveira Silva	Brasil
Narrativas de mujeres activistas: participación y transformación entre lo personal y lo político.	María Fernanda González	Argentina
Trajetórias em transição: a produção de significados de uma migrante venezuelana.	Rômulo Ataides França, Silviane Bonaccorsi Barbato	Brasil

Título	Autores	País
Violência e privação de liberdade: um estudo sobre trajetórias juvenis a partir do Radar de Relações Interpessoais.	Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira, Kelita Rejanne Machado	Brasil
Relações interpessoais e trocas dialógicas na execução penal de metodologia alternativa.	Sirlene Lopes de Miranda, Danilo Silva Guimarães	Brasil
Resistance to Rupture in the Self Facing a School Failure Experience: Case Study of an Adolescent.	Ramon Cerqueira Gomes, Maria Virgínia Machado Dazzani, Giuseppina Marsico	Brasil / Italia
Desenvolvimento do self e os processos imaginativos na transição para a adolescência: um estudo de caso.	Elsa Mattos	Brasil
Racial Intimidation at a school in Amazonas, Colombia: Elevating the Voices of Children through Iconic Narration.	Carmen Cristina Martínez Torres, Lilian Patricia Rodríguez Burgos, Leidy Evelyn Díaz Posada	Colombia
Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños.	Mónica Roncancio-Moreno, Danna Aristizábal	Colombia
Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus.	Irina Rasskin-Gutman, Ignacio Brescó de Luna	España / Dinamarca
El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión.	José Eduardo Sánchez Reyes, Yamileth Bolaños Martínez	Colombia

Mediante una comparación de ambos números especiales, se puede apreciar un crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo en la producción académica en estas áreas. Con respecto a comienzos de este siglo, en la actualidad la psicología cultural e histórico-cultural es cada vez más internacional en sus redes y se publica en un mayor número de idiomas (aunque el inglés sigue siendo la lengua franca). También se ha diversificado en sus metodologías de investigación y áreas de intervención.

El propósito del presente capítulo es mostrar un panorama sintético de la psicología cultural como enfoque, con base en los aportes de los autores contemporáneos más influyentes del área. Este ejercicio tiene el fin de examinar las convergencias y divergencias de la psicología cultural contemporánea.

Cuatro autores contemporáneos en psicología cultural

A continuación se presentan unas breves biografías y una síntesis del aporte intelectual de cuatro autores, que se han definido a sí mismos como psicólogos culturales y que han publicado libros con el nombre de este campo. Dichos autores son Jerome S. Bruner, Michael Cole, Richard Shweder y Jaan Valsiner.

Jerome S. Bruner

No es casual que Bruner fuera el conferencista principal en la celebración del primer centenario de Piaget y Vygotski, la cual se celebró en 1996 en Ginebra, Suiza (Mejía-Arauz, 1997). Jerome Seymour Bruner nació el 1 de octubre de 1915 y murió en Nueva York el 5 de junio de 2016, luego de un fructífero siglo de vida (“Jerome Bruner”, 2020). Bruner encabezó el conjunto de los cuatro psicólogos culturalistas no solamente por haber nacido primero, sino también por haber sido el más influyente. Infortunadamente, también es el único que a la fecha de este escrito ha fallecido.

Bruner formó parte de una familia judía acomodada, lo que le permitió tener la mejor educación de la época. Comenzó sus estudios de psicología en la Universidad Duke (Carolina del Norte), donde

se graduó en 1937. Su doctorado en psicología en la Universidad de Harvard coincidió con la Segunda Guerra Mundial, por lo cual su tesis doctoral fue un análisis psicológico de las transmisiones de radio internacional de naciones beligerantes (ver Bruner, 1941). Al terminar la guerra, Bruner comenzó a ser profesor e investigador de Harvard, donde abordó el campo de la percepción. Allí fundó el Centro de Estudios Cognitivos (1960), lo cual hizo parte central de la revolución cognitiva, en una época en la que el conductismo tenía mucha influencia en la psicología norteamericana. En dicho centro, el énfasis de su investigación pasó de la percepción al aprendizaje de conceptos, desde donde prestó especial atención a las implicaciones educativas de esta temática.

No obstante, la grandeza de este autor radica en que fue artífice de una revolución que tuvo lugar dentro de la misma revolución que había protagonizado: la del significado, aquella dimensión que los computadores (al menos los de esa época) no recogían como modelos de la mente humana. Luego de haber explorado la importancia del lenguaje y la cultura en los seres humanos, en 1990 publicó su libro *Acts of meaning*. Este texto lo posicionó como un psicólogo culturalista. La compilación-homenaje efectuada por Bakhurst y Shanker (2001), titulada *Jerome Bruner: Language, culture and self*, muestra el impacto de Bruner una década después, en autores contemporáneos de la talla de Howard Gardner, Michael Tomasello, John Shotter, entre otros.

Algunas ideas claves de la psicología cultural de Jerome S. Bruner son:

- La imposibilidad de los estímulos y consecuencias ambientales para la comprensión exclusiva de la mente y el comportamiento humano (revolución cognitiva).

- La imposibilidad del computador para revelar la faceta del significado en la mente humana (revolución semántica).
- La psicología popular (*folk psychology*) como un camino válido para la comprensión de la mente humana en contexto cultural.
- La narración como actividad que permite a la gente dar sentido al mundo mientras comparte con otros.
- La autobiografía como vía de revelación del yo (*self*) en tanto construcción social.

Michael Cole

El psicólogo cultural Michael Cole nació en Los Ángeles el 13 de abril de 1938 (“Michael Cole (psychologist)”, 2018). Ha sido reconocido internacionalmente por haber introducido en Norteamérica la psicología histórico-cultural de Vygotski y sus discípulos, Luria y Leontiev. Este legado lo llevó a recibir el premio de la APA por Contribuciones Distinguidas al Avance Internacional de la Psicología en 2006 (APA, s.f.).

Cole recibió su graduación en psicología en la Universidad de California en el año 1959. Posteriormente, recibió su doctorado en psicología en la Universidad de Indiana (1962). Entre 1962 y 1963 fue académico visitante en la Universidad de Moscú, lo cual fue financiado por una beca de intercambio cultural entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Gracias a Alexander Luria, en aquella ocasión tuvo la oportunidad de conocer la corriente histórico-cultural vygotskiana (Packer, 2019).

Aquel contacto académico fue decisivo para la trayectoria académica de Michael Cole. Tras haber efectuado las primeras traducciones de Vygotski al inglés (*Mind in society*; Vygotski, 1978), Cole fundó el Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California en San Diego (<http://lchc.ucsd.edu/home>), el cual sigue dirigiendo en calidad de Profesor Emérito (<https://psychology.ucsd.edu/people/profiles/mcole.html>). En 1994 fundó la revista *Mind, Culture and Activity. An International Journal* (<http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/index.html>).

Según Cole (1991), sus dos grandes influencias son Alexander Luria y el filósofo pragmatista norteamericano John Dewey, quienes lo han inspirado a desarrollar una teoría mediacional de la mente. En sus primeros años de carrera, comenzó con una serie de estudios transculturales del desarrollo cognitivo. Especialmente, a Cole le interesó cómo este se relaciona con la alfabetización y la escolarización (Packer, 2019). Posteriormente, este interés en la cultura lo llevó a estudiar el desarrollo, a partir de una combinación de métodos experimentales, cuasiexperimentales y métodos *in situ*, tales como la microetnografía y la observación participante. La síntesis de toda esta línea de investigación está publicada en el libro *Cultural psychology: A once and future discipline* (Cole, 1998).

A partir de todo el andamiaje teórico de la psicología histórico-cultural de Vygotski, Luria y Leontiev, quizá el aporte más original de Cole es el desarrollo de intervenciones para mejorar la educación de los niños con la ayuda del uso masivo de tecnologías de la información. Esto es especialmente cierto en el Estado de California. Su programa más exitoso y duradero se denomina *Fifth Dimension Program* (Programa Quinta Dimensión), que consiste en una red de programas después de la escuela (*after school programs*). Dicha iniciativa conecta los niños

de las comunidades con estudiantes de pregrado de instituciones de educación superior locales, en un sistema de actividad que combina la educación, el juego y la interacción de pares (http://lchc.ucsd.edu/Projects/5th.dim_desc.html). El Programa Quinta Dimensión persigue cuatro metas: (a) proporcionar diversos contextos para que los niños dominen el conocimiento y adquieran un amplio rango de habilidades importantes para sus vidas; (b) proporcionar ambientes en los cuales los estudiantes de pregrado (de disciplinas como la psicología, la educación y la comunicación) tengan la oportunidad de conectar la teoría con la práctica, mientras prestan un servicio a los niños; (c) crear sistemas de actividad sostenibles en diferentes ambientes institucionales que incrementen nuestro entendimiento de la combinación de los procesos sociales, los cuales llevan a innovaciones sociales exitosas; y (d) profundizar en el entendimiento de cómo el individuo y la sociedad se crean el uno al otro, a partir de prácticas sociales culturalmente organizadas (Vygotski, 1978).

Richard A. Shweder

Richard Andrew Shweder nació en 1945 (“Richard Shweder”, 2020). Es un antropólogo cultural y Doctor en Antropología Social de la Universidad de Harvard. Fue profesor de la Universidad de Nairobi (Kenia) y actualmente es profesor de desarrollo humano de la Universidad de Chicago. Es autor del libro *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology* (Shweder, 1991). Fue editor o coeditor de las obras *Culture theory: Essays on mind, self and emotion; Metatheory in social science: Pluralisms and subjectivities; Ethnography and human development: Meaning and context in social inquiry; Cultural psychology: Essays on comparative human development*; y *Welcome to middle age! (and other cultural fictions)*.

Shweder fue académico visitante de la Fundación Russell Sage, recipiente de la beca Guggenheim y ganador del Premio Socio-Psicológico de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia. Este último logro lo obtuvo gracias a su ensayo en coautoría: *Does the concept of the person vary cross-culturally?* Así mismo, es miembro de la Academia Americana de Artes y Ciencias y fue presidente de la Sociedad de Antropología Psicológica.

Para Shweder, la psicología cultural es un campo interdisciplinario que investiga la existencia de psicologías distintivas asociadas a formas de vida alternativas (Packer, 2019), lo cual equivale a la antropología psicológica. Shweder piensa que la psicología cultural se interesa en concepciones locales que responden a preguntas universales, relacionadas con aspectos como la verdad, la bondad, la belleza o la eficiencia (Shweder, 1999).

Al igual que Bruner, Shweder también considera que la revolución cognitiva en psicología, ocurrida entre los años 50 y 60 del siglo pasado, falló al confundir información con significado (Packer, 2019). En este sentido, la computación resultó ser otra forma de reduccionismo. Por lo anterior, se requiere un retorno a los fenómenos de significado, tales como la semántica y la pragmática del lenguaje humano. Además, Shweder comparte con Cole (1991) la importancia de explorar la mediación simbólica de la acción humana, y la constitución de la intencionalidad y la conciencia a partir de la cultura.

Su investigación más reciente examina las perspectivas y limitaciones del pluralismo en las democracias liberales occidentales (http://www.quantonics.com/Richard_Shweder_Biography.html). En ella, Shweder explora los conflictos de normas que emergen cuando la gente migra desde África, Asia y Latinoamérica a los países del “norte”.

Los migrantes llevan con ellos prácticas culturalmente respaldadas (e.g., matrimonios arreglados, sacrificios de animales, circuncisión de niños y niñas, ideas sobre autoridad parental, etc.), las cuales son concebidas como aberrantes y molestas por la mayor parte de población en Estados Unidos y Europa Occidental. Ante dicha situación, Shweder se plantea una pregunta clave para la psicología cultural o la antropología psicológica: ¿cuánta acomodación a la diversidad cultural ocurre y debe ocurrir en tales circunstancias?

Jaan Valsiner

Jaan Valsiner nació en Tallin (Estonia) en 1951 (<https://www2.clarku.edu/departments/psychology/faculty/Vitae/ValsinerVita.pdf>). Aunque es el único autor analizado en el presente texto que no es norteamericano, tal como hizo Cole, llevó la psicología cultural en dirección oriente-occidente. Estudió inglés en la Universidad de Tartu (segunda ciudad de Estonia, en aquella época parte de la Unión Soviética), donde se doctoró en 1979 en el Programa de Psicolingüística y Comunicación. Su tesis abordaba los mecanismos de reconocimiento de rostros y expresiones faciales. Sus primeras producciones académicas en la década de los 70 fluctuaban entre los idiomas estonio, ruso e inglés.

En los años 80 y 90 del siglo pasado, sus publicaciones se multiplicaron en número, pero se concentraron en el idioma inglés, gracias a sus vinculaciones académicas de planta con universidades norteamericanas (University of North Carolina at Chapel Hill y Clark University). En esta misma época desarrolló una larga secuencia de estancias como profesor/investigador visitante en universidades de todo el mundo: Alemania, Australia, Brasil, Colombia, Japón, Holanda, Inglaterra,

entre otros. En 1994 fundó la revista *Culture & Psychology* (Packer, 2019). La descripción de la revista muestra claramente la huella de Valsiner, lo que se evidencia en el énfasis en la psicología cultural, aunque también mostró una amplia vocación interdisciplinaria (ver Epígrafe).

En la actualidad, Jaan Valsiner es profesor del Departamento de Comunicación y Psicología de la Universidad de Aalborg en Dinamarca (<https://vbn.aau.dk/en/persons/130747>), donde ha constituido un Centro de Psicología Cultural en la Facultad de Humanidades (<https://vbn.aau.dk/en/organisations/center-for-kulturpsykologi>). El grupo internacional de dicho centro fue clave en la generación del número especial recientemente publicado “Psicología Cultural: Una Perspectiva Sistémica Contemporánea”, de la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* (ver Tabla 2).

Una mención especial merece la conexión de Jaan Valsiner con Colombia. Un autor colombiano en psicología de la cultura, Francisco José Rengifo Herrera (2009), le dedica a Valsiner un capítulo tan elogioso como crítico, el cual se titula “La acción, el signo y el tiempo: aproximaciones a la obra de Jaan Valsiner”. Además, Valsiner fue el conferencista internacional principal del XIV Congreso Colombiano de Psicología realizado en el año 2010, en Ibagué, Colombia. Así mismo, fue profesor visitante de la Universidad del Valle (Cali) y de la Universidad de la Sabana (Chía). En la Univalle obtuvo el Doctorado Honoris Causa en 2010. Finalmente, es llamativo el hecho de que Valsiner posee registro oficial vigente de investigador individual CVLAC del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (antiguo Colciencias: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001370224).

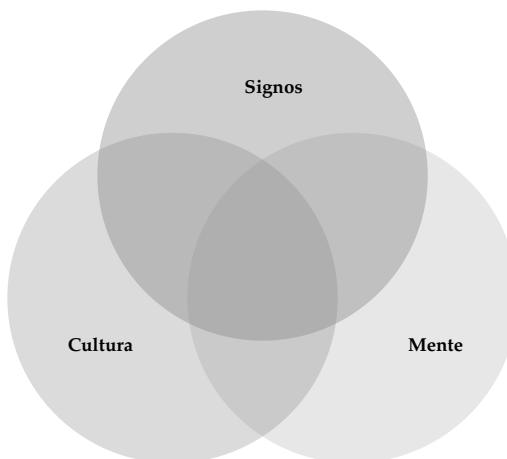
En 2014, Valsiner publicó el libro *An invitation to cultural psychology* en la editorial Sage de Londres. Claramente, esta obra constituye una síntesis de todo el legado de este autor. Por esta razón, es interesante examinar su estructura:

- Introducción: ¿Por qué la psicología cultural? Haciendo significativa la condición humana.
- Capítulo 1: La experiencia humana a través de la lente de la cultura: una invitación a la psicología en una nueva clave.
- Capítulo 2: ¿Qué es la cultura? y ¿por qué la psicología humana necesita ser cultural?
- Capítulo 3: Co-construyendo la mente socialmente: más allá de la comunión.
- Capítulo 4: La mutualidad de la internalización y la externalización.
- Capítulo 5: Creándonos a nosotros mismos: signos, mitos y resistencias.
- Capítulo 6: Jerarquías de signos: su construcción, uso y demolición.
- Capítulo 7: Cómo la cultura es hecha a través de objetos.
- Capítulo 8: Cultivando ambientes: la sobredeterminación por el significado.

- Capítulo 9: Tejiendo texturas sociales juntas: cultura personal y colectiva en acción.
- Capítulo 10: Signos como organizadores: manteniendo e innovando tensiones.
- Epílogo: La psicología cultural como la ciencia de la universalidad de la cultura.

Por último, para comprender mejor la perspectiva de Jaan Valsiner sobre psicología cultural, podemos recurrir a Guitart (2008), quien sintetiza la relación entre cultura, mente y signos, a partir de la postura de Valsiner (Figura 1). Desde esta perspectiva, la persona pertenece a la cultura y la cultura pertenece a la persona. En ese sentido, la cultura se constituye a partir de la construcción de signos y símbolos (visuales y verbales), los cuales regulan la conciencia y la actividad superior humana. En otras palabras, dichos signos y símbolos moldean la mente, tal como lo había planteado Vygotski (1978).

Figura 1 Relación entre los signos, la cultura y la mente (adaptado de Guitart, 2008)



Conclusión: convergencias y divergencias

La psicología cultural se origina a partir del enorme legado de Lev S. Vygotski y sus discípulos (Luria y Leontiev, principalmente). Esta perspectiva fue denominada originalmente psicología histórico-cultural por su base filosófica materialista-dialéctica, la cual se publicó primordialmente en lengua rusa. En ese sentido, este gran aporte al conocimiento se originó en la antigua Unión Soviética y se movió en dirección oriente-occidente. Este hecho tuvo lugar gracias a las iniciativas de autores como Michael Cole y Jaan Valsiner, quienes fundaron las principales revistas especializadas del área: *Mind, Culture & Activity: An International Journal*, y *Culture & Psychology*.

No obstante, luego de varias décadas de desarrollo, principalmente en Estados Unidos, la psicología histórico-cultural se transformó y tomó un nuevo look como psicología cultural. Esto se reflejó en que se publicó principalmente en lengua inglesa, y tuvo el aporte de destacados psicólogos y antropólogos como Jerome S. Bruner y Richard A. Schweder.

Ahora la dirección del impacto se invierte y se multiplica: de occidente a oriente y al resto del planeta. Durante este siglo XXI, con la publicación de los números especiales de *Avances en Psicología Latinoamericana* (2005 y 2019; tablas 1 y 2), podemos afirmar que la nueva psicología cultural no solo es un enfoque psicológico con impacto internacional, sino que es una disciplina global. Este hecho se refleja en que frecuentemente la literatura de esta disciplina se publica en otros idiomas, como español (como es el caso del presente capítulo y su respectivo libro), y portugués.

Lo anterior no implica que la psicología cultural contemporánea sea una construcción armónica. Aunque ofrece muchas convergencias, necesariamente presenta divergencias. Probablemente, la mayor convergencia de los nuevos psicólogos culturalistas es su lealtad a los orígenes histórico-culturales (Del Río y Álvarez, 1990; Packer, 2019). Desde ese punto de vista, todos los autores analizados son vygotskianos de algún modo, ya que asumen el origen cultural de la mente, su internalización y su desarrollo ontogenético en contexto. Estos autores también enfatizan en la importancia de la mediación de los objetos culturales, que representan signos y símbolos. Por todas estas razones, los autores analizados podrían denominarse *posvygotkianos*.

En cuanto a las divergencias, Michael Cole se distingue de los otros tres autores en el hecho de que reduce la atención en la búsqueda del sentido o del significado, y está más interesado en la generación de intervenciones con evidencia (e.g., el Programa Quinta Dimensión). No en vano, Cole se declara influido tanto por Vygotski como por el pragmatismo norteamericano, en particular por la figura de John Dewey.

Otra fuente de divergencia que se puede apreciar incluso en la escuela histórico-cultural soviética, se refiere al posicionamiento frente a la biología y las neurociencias. Así como Vygotski tuvo discípulos cercanos a las neurociencias (e.g., Luria), también tuvo herederos más fieles al nivel de análisis psicológico y a las ciencias sociales (e.g., Leontiev). Dentro de los psicólogos culturales contemporáneos podemos encontrar discursos más radicalmente psicológicos y alejados de las implicaciones biológicas, como es el caso de Bruner y Valsiner. En cambio, las propuestas de Shweder y las más recientes de Cole (Packer, 2019), son de tal amplitud y carácter interdisciplinario, que

no podrían dejar de lado el análisis de la cultura desde la biología y las neurociencias, así se conciba meramente como complementario.

Para cerrar este capítulo, planteamos algunas tendencias futuras de la psicología cultural, con base en publicaciones recientes al respecto (Kashima et al., 2019; Packer, 2019):

- La comprensión de los aspectos culturales de toda la población humana como una sola cultura global.
- El análisis dinámico de la cultura, es decir, sus cambios a través del tiempo y no solo como una fotografía estática en un momento dado de la historia.
- El entendimiento de la forma en que se generan exportaciones efectivas de información cultural hacia otras culturas (e.g., los fundamentalismos religiosos). Esto va más allá del análisis logrado de la importación de modelos culturales que provienen “del exterior” (e.g., el impacto de la globalización en las culturas locales).
- A nivel micro (grupos y colectivos), se torna interesante comprender cómo retener y transmitir información contranORMATIVA y que pueda impactar en prácticas rígidas pero extendidas socialmente (e.g., aquellas que facilitan el calentamiento global).

Retomando la bella descripción de Michael Cole (1998), la psicología cultural es una disciplina que tuvo (gracias a Vygotski) y tiene desafíos para ser una disciplina del futuro. Sin embargo, gracias a los aportes de grandes autores contemporáneos como Bruner, Cole,

Schweder y Valsiner, la psicología cultural es, por fin, una disciplina del presente.

Referencias

- American Psychological Association–APA. (s.f.). *APA Award for Distinguished Contributions to the International Advancement of Psychology*. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de <https://www.apa.org/about/awards/international-advancement?tab=4>
- Bakhurst, D., & Shanker, S. G. (2001). *Jerome Bruner: Language, culture, self*. Sage Publications.
- Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (1995). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.
- Branco, A. U., & Silva, M. O. (2019). Dialogical self development in obese women: A cultural psychology longitudinal study. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 262-276. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7989>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning. Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1941). *A psychological analysis of international radio broadcasts of belligerent nations*. Harvard University. <http://id.lib.harvard.edu/alma/990038246720203941/catalog>
- Cala, C. M. J., & de la Mata, B. M. L. (2005). Modos de discurso y actitudes en grupos de discusión. Un estudio comparativo de mujeres y hombres. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 155-175.
- Cole, M. (1991). On cultural psychology. *American Anthropologist*, 93(2), 435-439.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press.

- Cubero, P. M., Barragán, F. A., & Rubio, D. (2005). Cultura y cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 119-140.
- Cubero, P. M., & Santamaría, S. A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 15-31.
- Cubero, P. R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Del Río, P., & Álvarez, A. (1990). Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: una reflexión sobre los contenidos de esta monografía. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 15-40.
- França, A. R., & Barbato, B. S. (2019). Trajetórias em transição: a produção de significados de uma migrante venezuelana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 292-306. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8180>
- González, M. F. (2019). Narrativas de mujeres activistas: participación y transformación entre lo personal y lo político. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 277-291. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7949>
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural: origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7-23.
- Jerome Bruner. (2020, 19 de agosto). En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner
- Kashima, Y., Bain, P. G. & Perfors, A. (2019). The psychology of cultural dynamics: What is it, what do we know, and what is yet to be known? *Annual Review of Psychology*, 70, 499-529. <https://doi.org/10.1146/ann-rev-psych-010418-103112>
- Lopes de O., S. M. C., & Machado, R. K. (2019). Violência e privação de liberdade: um estudo sobre trajetórias juvenis a partir do Radar de Relações Interpessoais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 307-325. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7966>

- Martínez-Torres, C. C., Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos L. P. (2019). Racial intimidation at a school in Amazonas, Colombia: Elevating the voices of children through iconic narration. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 423-442. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7888>
- Marx, K. (2012). *Escritos sobre materialismo histórico*. Alianza.
- Mattos, E. de (2019). Desenvolvimento do self e os processos imaginativos na transição para a adolescência: um estudo de caso. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 421-434. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8181>
- Mejía-Arauz, R. (1997). El centenario de Piaget y Vygotski en Ginebra. *Renglones*, 37, 46-50. <https://core.ac.uk/download/pdf/47244687.pdf>
- Michael Cole (psychologist). (2018, 21 de junio). En Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Cole_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Cole_(psychologist))
- Miranda, S. L., &; Guimarães, S. D. (2019). Relações interpessoais e trocas dialógicas na execução penal de metodologia alternativa. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 235-251. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7877>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Organista, D. P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.
- Packer, M. J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>
- Pérez, C. G. (2005). La complejidad de los marcos de interacción en "educación de padres". *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 177-192.
- Prados, G. M. M., & Cubero, P. R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.

- Rasskin-Gutman, I., & Brescó, de L. I. (2019). Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 471-488. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7942>
- Rengifo, H., F. J. (2009). *El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura*. Editorial Universidad del Rosario.
- Richard Shweder. (2020, abril 30). En Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Richard_Shweder
- Roncancio-Moreno, M., & Aristizábal, O. D. (2019). Modalidades de integración y valores sociales emergentes en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 455-470. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7965>
- Sánchez, R. J. E., & Bolaños, M. Y. (2019). El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 489-504. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>
- Sánchez, R. E., & de la Mata, B. M. L. (2005). Experiencia socio-educativa y acciones de memoria en adultos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 91-101.
- Santamaría, S. A. (2005). Presentación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 9-12.
- Santamaría, S. A., Barragán, F. A., & Prados, G. M. M. (2005). Mecanismos semióticos y nivel estratégico de las acciones: un estudio sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 103-118.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Shweder, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27(1), 62-73.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wundt, W. (1920). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Engelmann.
- Yokoy, T., & Guedes, T. S. (2019). Ateliê de pintura com idosos acolhidos: uma perspectiva sociocultural do curso de vida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 461-476. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7961>
- Yoseff, B. J. J. (2005). El estudio de la infancia desde la psicología cultural: un encuentro de perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 63-76.

Psicología del arte: percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora

Rosalía Montealegre

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

“La mente y las manos del artista deben estar siempre alertas, convencidas de que hay cosas nuevas para decir sobre los mundos percibidos, haciendo visible lo invisible” (Irving Stone, 1985/1986; Abismos de Gloria).

Este trabajo aborda la percepción estética, la expresión literaria y la imaginación creadora. En él se analizan las ilusiones y las constancias perceptuales, así como el lenguaje y la imaginación que el artista plasma en su obra de arte.

En primer lugar, el arte es considerado un instrumento cultural que presenta una serie de “mundos imaginados”, donde el artista conduce al espectador o lector de su obra a determinadas expectativas, emociones (e.g., alegría, tristeza, tranquilidad, ira, caos, etc.) y fantasías (imaginación). Esto se logra por medio de un estilo estructurado

regido por teorías, métodos y procedimientos específicos, a partir de un contexto histórico-cultural. Por esta razón, la interpretación de una obra de arte es posible si la persona puede leer en ella los códigos simbólicos mínimos que la caracterizan. Por ejemplo, las líneas, las figuras, las composiciones, los colores, los objetos, los volúmenes, los espacios, los sonidos, los ritmos, los movimientos, los acontecimientos, los gestos, las palabras, el discurso, etc.

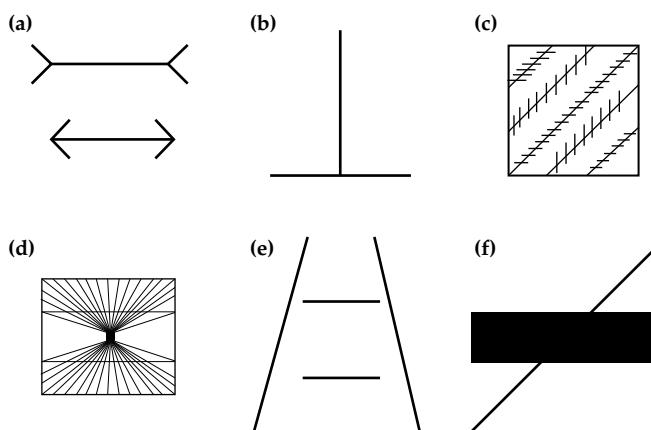
La vivencia estética del espectador sigue siendo un enigma. Existen procesos conscientes e inconscientes que influyen en sus valores, en sus motivos, en sus intereses, en sus necesidades, en sus intenciones, etc. Así mismo, podemos afirmar que no se necesita la percepción especializada del erudito para el goce de la obra de arte. La obra de arte es el producto de la interrelación entre la creación personal y social. En el artista se observa una búsqueda constante de lo estético, mediante la creación de ilusiones y la elaboración de alteraciones que estimulan la emoción y la imaginación. En este sentido, la calificación de lo estético refleja no solo la creación individual del artista sino diferentes épocas, períodos, tendencias y movimientos artísticos.

Percepción estética

Al abordar la percepción estética en el estudio de la psicología del arte es necesario analizar las ilusiones y las constancias perceptuales. Desde la psicología de la percepción se han trabajado las ilusiones perceptuales visuales, espaciales, geométricas, de figura-fondo, de perspectiva, de peso, de movimiento, etc. A partir de dicho trabajo se han planteado una serie de interpretaciones.

En primer lugar, dentro de las numerosas ilusiones geométricas o espaciales señalamos seis que han llamado la atención de los psicólogos durante más de 100 años: (a) la ilusión de Müller-Lyer; (b) la ilusión de la perpendicular (Wundt); (c) la ilusión de Zöllner; (d) la ilusión de Hering; (e) la ilusión de Ponzo; y (f) la ilusión de Poggendorf.

Figura 1. Ejemplos de las seis ilusiones mencionadas (Universidad de Barcelona, 2016; <http://www.ub.edu/pal/node/ilusiones>)



La ilusión diseñada por Franz Müller-Lyer en 1889, consiste en presentar dos líneas horizontales de igual longitud. Al principio y al final de cada una de ellas se introducen unos ángulos agudos, donde una de las líneas se cierra con los ángulos hacia adentro (<—>). La otra línea se abre con los ángulos hacia afuera, de manera que forme ángulos obtusos (>—<). La estimación errónea de los ángulos de la figura de Müller-Lyer produce la compresión o la expansión de los segmentos horizontales.

En su análisis de la famosa ilusión de Müller-Lyer, Piaget (1961/1969) plantea la alteración de la percepción que tenemos de ellas. Un primer escenario ocurre al añadir segmentos en forma de flechas hacia afuera (>—<) o hacia adentro (<—>) en los extremos de las líneas.

En segundo lugar, al poner en cada una de las figuras líneas rectas arriba y abajo, se crean dos trapecios. Cada uno de estos trapecios se caracteriza por tener dos pares de ángulos iguales, dos lados iguales que no son paralelos y dos lados paralelos que no son iguales. En tercera medida, se altera la percepción al incorporar en la figura con las flechas hacia afuera ($>-<$), las líneas arriba y abajo. De esta manera, se representan los dos trapecios unidos por la línea más corta de los dos lados paralelos. Igualmente, al incorporar en la figura con las flechas hacia adentro ($<->$), las líneas arriba y abajo, se representan los dos trapecios unidos por la línea más larga de los dos lados paralelos.

En la explicación que ofrece Piaget (1969) de la ilusión Müller-Lyer se estudia el doble trapecio formado a partir de la base corta de las flechas hacia afuera, con líneas largas arriba y abajo, la figura clásica con las flechas hacia afuera ($>-<$), y las tres líneas rectas que conforman el trapecio (i.e., la línea larga tanto arriba como abajo y la línea corta en la mitad), sin las flechas hacia afuera (desaparece el trapecio). En segundo lugar, el autor analiza el doble trapecio creado a partir de la base larga de las flechas hacia adentro, con líneas cortas arriba y abajo, la figura clásica con las flechas hacia adentro ($<->$), y las tres líneas rectas que conformaron el trapecio (i.e., la línea corta tanto arriba como abajo y la línea larga en la mitad), sin las flechas hacia adentro (desaparece el trapecio). A partir de este análisis, Piaget concluye que los ángulos contribuyen de manera significativa a la ilusión y que la ilusión es mucho más fuerte en la figura de los trapecios. Así mismo, el autor señala que la ilusión es más débil en la figura clásica con las flechas y mucho más débil en la misma figura sin las flechas (las tres líneas rectas).

La psicología de la forma o configuración (Gestalt), fundada en Alemania por Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler (comienzos del siglo XX), se interesó en el estudio de las ilusiones perceptuales. Estos psicólogos encontraron respaldo en Edgar Rubin, quien en 1915 trabajó la conocida ilusión perceptual denominada Copa de Rubin. Dicha ilusión consiste en que en una superficie blanca se representa una copa por el perfil de dos rostros negros, los cuales se encuentran frente a frente. Resulta difícil ver al mismo tiempo la copa y los dos rostros. Debido a que la copa es blanca (del mismo color del papel) se tiende a ver primero los dos perfiles negros, los cuales se destacan sobre el fondo blanco. Sin embargo, si la copa es negra y los perfiles blancos, se tiende a ver primero la copa, la cual se destaca sobre el fondo de los rostros.

Para los psicólogos de la Gestalt, nuestras percepciones están organizadas activamente en conjuntos coherentes. La teoría de la Gestalt considera que: (a) la percepción del conjunto precede a la de las partes aisladas; (b) la percepción no es un grupo de sensaciones aisladas asociadas, sino formaciones integrales denominadas gestalts, estructuras, imágenes y formas; y (c) la existencia de una estructura general de equilibrio (la Gestalt) es aplicable a todas las situaciones y a todos los niveles perceptivos.

Al respecto, Schuster (1978/1982) presenta las leyes de la Gestalt, las cuales han contribuido a considerar la percepción de los objetos como un todo unitario o estructura, que agrupa un conjunto de elementos. La primera se denomina ley de la figura y el fondo. En ella se plantea que la imagen contemplada se divide siempre en dos componentes: en el primer plano la figura aparece nítidamente y el fondo (o segundo plano) aparece de manera difusa. Por medio de su

actividad de observación, el sujeto extrae una figura de la multitud de objetos percibidos, mientras el resto de la imagen permanece relativamente difuso.

La segunda ley se denomina de la proximidad y plantea que los puntos o líneas próximos tienden a percibirse como figura más que los alejados. En tercer lugar, se encuentra la ley de la forma completa, que señala que en el ser humano existe la tendencia de organizar formas completas. En este sentido, los objetos cerrados forman fácilmente una figura. La cuarta ley se denomina de la semejanza, la cual propone que los elementos semejantes tienden a percibirse como parte de una misma figura. A continuación se encuentra la ley de la experiencia, la cual señala que al identificar objetos conocidos dentro de otros desconocidos, el sistema nervioso tiene la capacidad de extraer una figura a partir de un conjunto de formas inconexas. Este hecho se observa en las interpretaciones que realizan las personas ante las manchas de tinta del test psicológico proyectivo de Rorschach.

La sexta ley se denomina de la pregnancia o ley de la buena figura (*gute Gestalt*). Esta ley plantea que gracias a que las estructuras pregnantes resaltan mucho son fáciles de reconocer. Esta misma característica logra que dichas estructuras se perciban mejor como figuras. Además, las formas pregnantes representan mejores cualidades de percepción. Mediante la ley de la buena forma el ser humano tiende a mejorar y definir aquellas confusas o poco reconocibles. De esta manera, la *gute Gestalt* es una estructura con el mayor acervo formal y la mayor sencillez de organización compositiva posible. A las leyes clásicas de la Gestalt se han añadido otras dos: la ley de la región común y la ley de la conectividad. Estas dos fueron propuestas por dos psicólogos continuadores de la Gestalt en América: Irvin Rock y Stephen Palmer.

Todas las leyes de la Gestalt, tanto las clásicas de Wertheimer como estas dos nuevas, han contribuido a considerar la percepción de los objetos como todos unitarios o estructuras que agrupan conjuntos de elementos. De igual forma, las leyes de la psicología de la Gestalt han desempeñado un papel en la creación de algunas obras de arte (e.g., las *Obras imposibles* del artista holandés M. C. Escher; 1898-1972) consideradas como psicología gestáltica aplicada y en las cuales aparece claramente la relación figura-fondo. En las obras de Escher, el fondo y la forma de los grabados se intercambian en un proceso instantáneo.

Adicionalmente, las leyes de la Gestalt sobre la organización perceptiva han sido trabajadas por la Casa de la Construcción (*Staatliches Bauhaus*) en Alemania, la cual fue fundada en 1919 por Walter Gropius, arquitecto berlínés y cerrada definitivamente en 1933, debido al nacionalsocialismo.

Desde una perspectiva de la Gestalt, Arnheim (1966/1995) considera que en el arte y en la representación en general la forma es un prerequisito indispensable para la caracterización perceptual del contenido. Dicho autor señala que no debe entenderse la forma tan solo en relación con la realidad de los objetos del entorno, cuya imagen crea. Por el contrario, la forma tiene una realidad propia gobernada por la organización perceptual, y existe una preferencia perceptual por la forma bien organizada y equilibrada. Por esta razón, percibir y representar una cosa significa encontrar una forma en su estructura.

Para Arnheim (1954/1979), la forma perceptual es el resultado de un juego recíproco entre el objeto material, el medio luminoso que actúa como transmisor de la información y las condiciones reinantes en el sistema nervioso del observador. La forma de un objeto queda

plasmada por los rasgos espaciales que se consideran esenciales. Siguiendo los principios de la Gestalt sobre la percepción visual, el autor considera que “Todo esquema estimulador tiende a ser visto de manera tal que la estructura resultante sea tan sencilla como lo permitan las condiciones dadas” (Arnheim, 1954/1979, p. 70).

Así mismo, Arnheim (1954/1979) enfatiza en la simplicidad relativa que implica parsimonia y orden, independientemente del nivel de complejidad. El principio de parsimonia exige que entre varias hipótesis que den cuenta de los hechos se tome la más sencilla. Este principio es estéticamente válido, en cuanto el artista no debe ir más allá de lo que sea preciso para sus propósitos. Además, el principio propone que la simplicidad está lejos de ser incompatible con la complejidad, de manera que se puede obtener una complejidad sutil al combinar formas geométricas sencillas. A su vez, las combinaciones pueden estar cohesionadas por un orden simplificador. A esta manera de organizar una estructura de la manera más simple posible se llama *orderliness*.

Al respecto, en su libro *Percepción estética* (1998), el artista colombiano Samuel Montealegre señala que “Una cosa es mirar, otra ver y otra percibir. Veo sin mirar; veo y miro sin percibir; veo, miro y percibo”. El percibir significa abstraer, lo cual es más relevante cuando se trata de un objeto o hecho artístico. Dicho autor muestra y analiza una serie de figuras que representan ilusiones perceptuales visuales, volumétricas, espaciales y otras relacionadas con el espectáculo (i.e., 83 figuras en total, con sus respectivas explicaciones).

En su análisis de las figuras visuales, Samuel Montealegre señala una superficie con puntos, círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos orientados en determinada disposición, muestra movimientos

y estructuras compositivas relacionadas con la tranquilidad, la alegría y el caos. También analiza las sensaciones cromáticas, a partir de la consideración de los colores primarios (rojo, amarillo y azul) y los colores derivados de las mezclas de los primarios (anaranjado, verde y violeta).

De igual manera, el artista Montealegre aborda las figuras con volumen (i.e., el cubo, la pirámide, el paralelepípedo y otras formas geométricas). Explica cómo se obtiene el sentido del espesor por medio de las líneas del contorno, lo cual es especialmente cierto en el caso de la esfera, la cual requiere del claroscuro o de líneas modeladoras.

Además, el autor estudia las figuras explicativas sobre el espacio. En ellas, analiza la arquitectura eclesiástica, la formación y el significado en el espacio de la cruz griega, de la cruz latina y de la cúpula. Con respecto a esta última figura señala que, si la esfera sobresale más de la mitad, esta se percibe como si estuviera a punto de elevarse. Adicionalmente, como parte de la estructura y la configuración, en el teatro precisa el efecto de la luz por medio de una figura.

Por otro lado, el maestro Montealegre (1998) ilustra y analiza ampliamente algunas obras de arte de las diferentes expresiones artísticas (75 ilustraciones en total). Las obras de arte analizadas se encuentran dentro de las expresiones de dibujo y pintura, escultura, arquitectura, y música y espectáculo. A continuación se presenta una explicación sintética de algunas de ellas.

En la sección dedicada a la superficie, Montealegre analiza un total de 10 ilustraciones correspondientes a las expresiones de dibujo y pintura. Una de las obras estudiada es la *Catarata III*, un cuadro de 1967 que se encuentra en el British Counseling de Londres. Esta obra

fue creada por la artista inglesa Bridget Riley, perteneciente al arte óptico. En dicho trabajo se evidencia la estructura general ondulatoria que hace recordar el movimiento de las aguas. La segunda obra es la *Cruz roja y círculo negro* (posterior a 1920) del artista ucraniano Kazimir Malevich, que se encuentra en el Stedelijk Museum de Amsterdam. En este trabajo, el artista da sentido al movimiento ubicando una cruz roja inclinada, un círculo negro detrás cortado por la cruz (no en la mitad), y unos rectángulos en la parte de abajo de la cruz. La tercera obra que se retoma del texto de Montealegre es *Colombia*, una serigrafía del artista colombiano Antonio Caro (1950), colección Samuel Montealegre y Salvatore Depau, Bagnoregio, Italia. En dicha obra, la caligrafía y el color rojo de las letras son semejantes a los de la marca publicitaria de Coca-Cola. Con ello, el artista sugiere determinados significados de la dependencia de Colombia con respecto a los Estados Unidos de América.

En el apartado relacionado con el volumen, Montealegre estudia 21 esculturas. En primer lugar, analiza la escultura *Maiastra* (pájaro característico de Rumania), la cual fue elaborada aproximadamente en 1912 y pertenece a la Colección Peggy Guggenheim en Venecia. En la parte inferior de esta obra del artista rumano Constantin Brancusi, se muestra un cono apoyado en su vértice, el cual tiene encima un volumen ovoidal inflado. En la parte de arriba se encuentra el cuello y la cabeza, menor que los otros dos volúmenes, es una especie de cono suavemente curvado. Montealegre señala que esta escultura sugiere la desvinculación de su condición material para alcanzar lo espiritual. Otra escultura estudiada por Montealegre es *Pop, Hop, and Op and Co* (1965), que es propiedad de la Universidad Saint Thomas (Houston), y es creación del suizo Jean Tinguely. En dicha obra se presentan tres objetos apiñados que invitan a recordar ciertos animales como el aveSTRUZ y otras aves, trabajados con residuos de maquinaria. Al

accionar un interruptor eléctrico se producen movimientos convulsiónados imprevistos y sonidos metálicos que desatan hilaridad y generan una situación juguetona.

Por otro lado, en el espacio se presentan 14 ilustraciones de obras de arquitectura, tales como la *Capilla de Ronchamp* (1950-1954) del arquitecto suizo Le Corbusier, en la cual la vista se desliza por las ondulaciones de la capilla. Una obra adicional evaluada por Montealegre es el *Centro comercial Rautatalo* (1953-1955) de Alvar Aalto, que se caracteriza por su intensidad luminosa. De igual forma, el autor estudia la *Casa Kaufmann* o *Casa sobre la cascada* (1936-1939) de Frank Lloyd Wright, que se encuentra en Bear Run, Pensilvania. Esta obra incorpora un elemento natural (el agua), con lo cual logra una estructura de movimientos constantes con efectos mutables.

En el análisis del sonido y el movimiento (30 ilustraciones de música y espectáculo), Montealegre llama la atención sobre *La ilusión en el aire*, la cual es creada por el mítico bailarín varsoviano Vaslav Nijinsky. Dicha ilusión se genera cuando el bailarín salta y luego desciende con mayor lentitud. Esto mismo se observa con el bailarín moscovita Vladimir Vasiliev, quien en el punto máximo de altura del salto parece suspendido, para luego caer suavemente, como sin peso.

Montealegre termina su libro con un Apéndice sobre épocas, períodos, tendencias y movimientos. En este apartado analiza las diferentes expresiones artísticas: el arte prehistórico, el románico, el gótico, el renacentista, el barroco, el rococó, el neoclásico, el expresionismo, el cubismo, la metafísica, el neoplásticismo y el grupo de *stijl* (el estilo), la *bauhaus* (*staatliches bauhaus* o casa de la construcción), el surrealismo, la abstracción geométrica, el organicismo, el racionalismo,

el informalismo, el cinetismo y el arte óptico (*optical-art*, abreviado como op-art).

Al estudiar las ilusiones estéticas, podemos evidenciar los siguientes aspectos: (a) el artista logra lo estético en la obra de arte si organiza el material en función de lo que quiere expresar, y si utiliza una serie de procedimientos y técnicas para estimular diferentes tipos de emociones (e.g., alegría, tristeza, tranquilidad, ira, caos, etc.) y fantasías (imaginación) en el otro; (b) la calificación de lo estético refleja no solo la creación individual del artista sino diferentes épocas y tendencias; y (c) la vivencia estética sigue siendo un enigma, existen procesos no solamente conscientes sino inconscientes (afectivos y cognoscitivos) que influyen en los valores, los motivos, los intereses, las necesidades y las intenciones, tanto en la realización de la obra de arte, como en el psiquismo del espectador cuando la contempla y la interpreta.

Con relación al enigma de la vivencia estética, Freud (1914/1987) analizó la escultura en mármol *El Moisés* de Miguel Ángel, la cual fue esculpida entre 1512 y 1516, y se encuentra en la iglesia San Pietro in Vincoli de Roma. La obra fue encomendada al artista para un gigantesco monumento funerario que habría de guardar los restos del Pontífice Julio II. La figura del Moisés debía adornar el sepulcro con otras cinco o tres estatuas en posición sedente.

Freud consideró que en la mayoría de las interpretaciones de la escultura se analiza el momento de alta tensión, en el cual Moisés se encoleriza y permanece sentado porque advierte que su pueblo está adorando y danzando jubiloso alrededor de un becerro de oro. En la escultura, Moisés está sentado pero la cabeza y los ojos giran hacia la izquierda, el pie izquierdo alzado invita a observar una disposición a levantarse. Las tablas aparecen a punto de resbalar como

consecuencia de la excitación de Moisés y dan la impresión de que van a terminar cayendo al suelo. Siguiendo con el planteamiento, las interpretaciones populares del Moisés de Miguel Ángel plantean que la obra representa el instante de su última vacilación, la calma precursora de la tempestad. Desde esa perspectiva, se propone que en un instante Moisés se erguirá de forma violenta, el pie izquierdo se alzará del suelo, arrojará de sus manos las tablas de la ley, las quebrará, y descargará su ira sobre los apóstatas.

Después de precisar el momento histórico en que Miguel Ángel creó su personaje (el destino de la escultura) y de analizar detalladamente los movimientos percibidos en la escultura, Freud (1913) considera que: el Moisés de Miguel Ángel representa la calma después de la tempestad. Para el autor, este Moisés no se va a alzar airado ni va a arrojar las tablas lejos de sí, por temor a su quiebre. En la escultura de Moisés, las tablas de la ley aparecen cabeza abajo y casi balanceadas sobre una punta. Se puede considerar que las tablas han llegado a esta posición como consecuencia de un movimiento ya cumplido. Lo que se ve en el Moisés no es la introducción a una acción violenta, sino el residuo de un movimiento ejecutado. En consecuencia, Freud se aparta de la interpretación bíblica.

Freud (1910/1987) también analiza la obra de Leonardo da Vinci *Santa Ana, la Virgen y el niño* (1502-1516). Esta obra es un óleo sobre madera que está expuesto en el Museo del Louvre, en París. En este cuadro, Freud (1987) vivencia la figura de un buitre en el pliegue del manto de la Virgen. Esto lo relaciona con una fantasía infantil de Leonardo, en la que un buitre le abre la boca con su cola y le golpea con ella, repetidamente entre los labios. Freud señala la creencia de los antiguos egipcios en el buitre como un símbolo de la maternidad, así como en la existencia de buitres hembras que se reproducen sin

necesidad del macho. Además, el autor enfatiza en que la cola del buitre es una designación sustitutiva del pene en el lenguaje vulgar. En el esclarecimiento de la fantasía de la cola del buitre, Freud revela un enlace causal entre las relaciones infantiles de Leonardo con su madre y su posterior homosexualidad manifiesta.

En general, cuando se contempla la obra *Santa Ana, la Virgen y el niño*, se perciben ciertos detalles que llaman la atención. El primero es la semejanza de edad (juvenil) entre Santa Ana y la Virgen. El segundo es la unidad corporal entre la Virgen y Santa Ana, lo cual se evidencia en que las figuras se encuentran sentadas inclinadas y superpuestas. En tercer lugar, solamente hay tres pies visibles, lo que hace difícil establecer los límites entre ambas figuras. En síntesis, esta obra de Leonardo da Vinci evidencia un enigma tanto estético como psicológico.

Por otro lado, la psicología de la percepción no solo plantea las ilusiones perceptuales sino también las constancias perceptuales de forma del objeto, tamaño y color. Estas tres constancias perceptuales no se pueden incluir dentro de una sola categoría unificada. Aunque existe una correlación significativa entre la constancia de tamaño y la constancia de la forma, ambas se basan en la utilización de señales de profundidad. El estudio de la constancia perceptiva lleva al análisis de la percepción ortoscópica. Lo ortoscópico, por analogía con ortográfico, significa que vemos los objetos correctamente, independiente del ángulo de dónde se perciben, de los movimientos que se realizan o de otros tipos de circunstancias.

Desde una concepción psicológica, Gibson (1950, 1966, 1979) afirma que la percepción del sujeto es un acto de conocimiento que requiere de invariantes o constantes que están fuera del organismo. El autor

aclara el modo en que las invariantes o constantes del mundo físico son percibidas por un perceptor universal, cuya sensibilidad es constante y fiable, no caótica ni desorganizada. La teoría de Gibson plantea una perspectiva ecológica o terrestre, en la que el medio ecológico presenta muchas propiedades interesantes para la indagación psicológica. Sin embargo, el autor reconoce que esas propiedades quedan organizadas de una forma determinada ante cada sujeto perceptor universal.

Desde la perspectiva de Gibson, el sujeto es un explorador de las características de su medio, de manera que no solo hay actividad de los ojos y la mente, sino que todo su cuerpo concurre en la actividad perceptual (e.g., locomoción, sentido de la gravedad, ejes espaciales, aprendizajes). La mente se limita a “extraer información”. Sin embargo, esa extracción es la conducta misma, entendida como un conjunto de procesos, así como un sistema de operaciones que desbordan la percepción pero que la requieren internamente. Por medio de sus procesos mentales, el sujeto descubre diferentes *affordances* o diferentes posibilidades de uso de los objetos de su entorno. Cada uno de estos *affordances* se activan en función de un determinado contexto ecológico, el cual está configurado por: (a) la situación del objeto en el entorno físico; (b) las propias posibilidades del objeto; y (c) la necesidad de uso del objeto que tenga la persona. En síntesis, Gibson enfatiza en que cuando el sujeto percibe una determinada oportunidad está percibiendo un contexto ambiental particular, en el que el objeto cobra un sentido de uso y de significado específicos.

Por otra parte, asignamos los objetos de acuerdo con su forma, su tamaño y su color, a ciertas categorías de familiaridad perceptual o de conocimiento previo de los objetos. Por esta razón, percibimos la forma total del objeto, independientemente de si aparece ante los ojos

con una forma determinada o solo una sección del mismo. Además, gracias a ello percibimos el tamaño de un objeto al distanciarse, a pesar de que la imagen en la retina se reduzca. Igualmente, percibimos el color del objeto, sin importar si lo observamos a mediodía o durante el crepúsculo. Lógicamente, el color del objeto se observa con más intensidad a mediodía, por el reflejo de los rayos luminosos, que en el crepúsculo.

Además, al estudiar las constancias perceptivas debemos tener en cuenta tres aspectos fundamentales. El primero implica considerar que la constancia de la forma es siempre mayor para los objetos en movimiento que para los estacionarios. Por ejemplo, si hacemos girar un plato que estamos mirando, este toma gradualmente la forma de óvalo y hasta de rectángulo alargado. No obstante, a pesar del cambio seguimos percibiendo el plato como redondo. En segundo lugar, los juicios sobre el tamaño de los objetos son más fáciles de establecer en objetos familiares que en objetos desconocidos. Además de la familiaridad, en la aparición de la constancia del tamaño inciden las señales de profundidad y distancia. El tercer aspecto plantea que la constancia perceptual del color se define a partir de la proporción de luz que refleja el objeto (o albedo), mientras que el brillo del objeto depende de su albedo en relación con el albedo de los objetos circundantes. Si fijamos un cuadrado rojo en un fondo gris y luego lo retiramos de ese fondo, veremos el cuadrado coloreado de una tonalidad complementaria. Así mismo, si tomamos dos círculos del mismo gris, a uno lo rodeamos con un anillo blanco y al otro con un anillo negro, observaremos en el primero un gris más oscuro y en el segundo un gris más claro. Esto se debe a la relación del gris con el blanco y con el negro. En relación con la psicología del color, Marty (1999) considera la percepción de los numerosos colores a partir de

ocho categorías cromáticas básicas (i.e., rojo, verde, azul, amarillo, violeta, naranja, rosa y marrón), y de tres categorías acromáticas (i.e., blanco, negro y gris).

En el arte, son numerosos los ejemplos sobre la constancia del color. El artista se caracteriza por jugar con las propiedades del blanco y el negro como colores acromáticos, del azul, rojo y amarillo como colores primarios, y del violeta, anaranjado y verde como colores complementarios, etc. Lindsay y Norman (1975/1986) señalan que para representar cualquier color se requieren tres atributos psicológicos: el matiz, la saturación y el brillo. El matiz se corresponde con el significado normal del color, el cual cambia cuando se modifica la longitud de onda. La saturación del color percibido hace referencia a la cantidad relativa de luz monocromática pura, mezclada con la luz blanca, mientras que el brillo es la intensidad de la luz. Desde la perspectiva de los autores, la luz se describe mediante su frecuencia e intensidad, donde la frecuencia de la onda luminosa es el factor primario en la determinación del color (matiz) que se percibe, y la intensidad es el factor primario en la determinación del brillo. Las ondas luminosas forman parte del espectro electromagnético.

Respecto al color, el pintor estadounidense de origen letón, Mark Rothko (1903-1970), consideraba el color puro como el mejor método para expresar las emociones. Sus obras, generalmente de gran formato, se componen de varios campos de color de formas rectangulares, más o menos horizontales, que parecen flotar sobre el espacio. Los colores oscuros (e.g., rojos, granates, marrones y negros) y los colores sombríos (e.g., morados, grises, verdes oscuros, marrones) son utilizados por el artista con el objetivo de producir obras herméticas y sobrecededoras.

Desde la psicología, Arnheim (1969/1998) plantea que una manera muy común de comportamiento consiste en el uso errado de la constancia, lo cual se evidencia al considerar que cada vez que uno se relaciona con el objeto, este es el mismo. La visión consumada de la constancia crea la ausencia de interacción con el objeto, al considerarlo como invariable. En realidad, el objeto revela su identidad en una multitud de apariencias. La percepción de la forma, el tamaño y el color “verdaderos” nunca reciben un estricto apoyo de lo que los ojos le muestran.

En la pintura, el impresionismo es un ejemplo del abandono de la constancia rígida. En este movimiento, los artistas dibujan factores de color y brillantez existentes en determinadas situaciones. Esto ocurre en las series de pinturas de Claude Monet (1840-1926) en Francia sobre La Catedral de Ruán: (a) *El pórtico y la torre de Albane al alba* (1889); (b) *El pórtico* (impresión matinal; 1893); (c) *El pórtico a medio día* (1893); (d) *La Catedral de Ruán* (1893); (e) *El pórtico* (tiempo gris; 1892); y (f) *El pórtico visto de frente* (armonía marrón; 1892). Monet también pintó varias versiones de Almiares: (a) *Almiar con nieve, cielo cubierto* (1891); (b) *Almiar con nieve por la mañana* (1891); (c) *Almiar bajo la luz del sol* (1891); (d) *Almiares en Giverny por la mañana* (1889). Durante unos años, Monet trabajó en Londres en el motivo de *El Parlamento Inglés, traspasado de sol en la niebla* (1899-1901). En concreto, los impresionistas investigaron nuevos efectos ópticos para captar sobre el lienzo, específicamente la luz que impregna y dota de carácter a la atmósfera de cada momento.

Al abordar el fenómeno de la constancia perceptual, Marty (1999; siguiendo a Rivière, 1987) afirma que el conocimiento está determinado no solo por las funciones perceptuales *bottom-up* (percepción abajo-arriba), producidas por la percepción del mundo exterior desde

las sensaciones al conocimiento. Por el contrario, el conocimiento depende, en mayor o menor grado, de las funciones perceptuales *top-down* (percepción de arriba a abajo), la cual desciende desde niveles superiores de elaboración dados por el sistema central, hacia los niveles estructurales inferiores de la emoción. El procesamiento *top-down* influye en la organización perceptiva final de la imagen, gracias a las estructuras y contenidos ya construidos en la mente del sujeto.

En este sentido, podemos afirmar que el artista parte de sus procesos *bottom-up* en su creación, es decir, de su percepción emocional interior y de su necesidad para expresar lo que siente. Estos procesos unidos a los procesamientos *top-down* de las estructuras y los contenidos analizados por el artista, conducen a una organización perceptiva final, a la construcción de su obra de arte. Gracias a ello, ha sido posible estudiar al artista, a su obra y se han podido determinar épocas, períodos, tendencias y movimientos en el estudio de la historia del arte.

Los juicios sobre la forma, el tamaño y el color se observan en el manejo de la perspectiva. Los artistas proyectan la ilusión de un mundo tridimensional en una superficie de dos dimensiones y logran constancias perceptuales, mediante procesos técnicos. En el arte se han trabajado diferentes tipos de perspectivas: la perspectiva del punto de fuga, la perspectiva aérea, la perspectiva cubista y la abstracción geométrica.

La perspectiva del punto de fuga

El objetivo de la perspectiva del punto de fuga es racionalizar la representación del espacio y proporcionar una ilusión de profundidad.

Al respecto, Kubovy (1986/1996) considera que para los artistas del Renacimiento la introducción de la perspectiva exigió la siguiente red de innovaciones: definir el concepto de representación visual, entender la óptica implicada en esta definición, extraer la geometría subyacente a la óptica, y descubrir los procedimientos para traducir las abstracciones a reglas prácticas generales.

Esta perspectiva fue utilizada por Piero della Francesca (1416-1492) para obtener una precisión de las posiciones espaciales relativas. Así mismo, la perspectiva del punto de fuga proporcionó a los artistas del Renacimiento los medios para atraer la mirada del espectador hacia la figura y las acciones claves del cuadro. Esto se observa en *La última cena* (1495-1498) de Leonardo Da Vinci, donde el punto de fuga está centrado sobre la cabeza de Cristo. Igualmente, en *La disputa del sacramento* (1509) de Rafael el punto de fuga coincide con la representación de la hostia.

En Diego Velázquez (1599-1660), el pintor más destacado del Siglo de Oro Español, también se observa la utilización del punto de fuga de la perspectiva en su obra *Las meninas* (1656). En esta obra la luz que ilumina la estancia desde el lado derecho del cuadro, centra la mirada del espectador en el grupo principal, al tiempo que la puerta abierta al fondo (con el personaje a contraluz) es el punto de fuga de la perspectiva.

La perspectiva aérea

La perspectiva aérea es utilizada por Leonardo da Vinci en su obra *La Mona Lisa* (1503-1506), la cual es expuesta en el Museo Nacional del Louvre en París. En este tipo de perspectiva, el pintor difumina

o desvanece los colores y los contornos de las figuras del paisaje que está en el fondo. En otras palabras, el artista pinta de una manera borrosa y con los bordes poco definidos para crear la sensación de profundidad.

La perspectiva cubista

La perspectiva cubista es utilizada por Pablo Picasso, la cual consiste en la eliminación de la profundidad. Picasso inicia su perspectiva cubista con la obra *Las señoritas de Avignon* (1907), la cual está expuesta en el Museo de Arte Moderno (Moma) de Nueva York. En dicha obra, el artista representó el rostro humano de frente y de perfil al mismo tiempo, y en un ambiente de falsa profundidad. Posteriormente, en el retrato sobre el marchante Ambroise Vollard (1910), Picasso presenta una obra compuesta por planos geométricos rítmicos, donde se observa el rostro de Vollard. En este cuadro predominan los tonos grises, azules y marrones. Dentro de los retratos femeninos pintados por Picasso, destacamos el *Retrato de Dora Maar* en elegante pose (1937), en el cual el rostro se ve de frente y de perfil, y los ojos están mirando en direcciones distintas.

Hagen (1986) considera que el arte está sujeto a leyes y esas leyes pueden expresarse en el lenguaje de las matemáticas. El autor propone que todo arte es gobernado por los principios geométricos. Además, señala que en el estudio de la percepción en el arte se debe analizar la geometría aplicada a la percepción, tanto de las invariantes o constantes (tamaño, forma y color), como la de las transformaciones. Hagen analiza el uso y la aplicación de las invariantes y de las transformaciones en la representación en el arte.

Abstracción geométrica

En esta perspectiva, se recurre a la geometría pura usada de modo mental, la cual es independiente de la representación de la naturaleza y de las cosas, es decir, a la abstracción geométrica (siglos XIX y XX). En la denominada abstracción geométrica entra el Neoplásticismo de Piet Mondrian (1872-1944) y el Suprematismo del ucraniano Kazimir Malevich (1878-1935). De igual forma, en esta denominación entra cierto período del pintor ruso Vasily Kandinsky (1866-1944), especialmente aquellas obras donde sus abstracciones se vuelven cada vez más geométricas y se observa la necesidad interior del artista para expresar lo que siente. Kandinsky investigó sobre la posición y el poder en el espacio del punto, de la línea (la recta y la curva), del plano bidimensional (forma y superficie) y del plano tridimensional (volumen: longitud, anchura y profundidad).

Finalmente, además de la geometría, algunos artistas se valen de la física óptica para organizar los efectos y los movimientos en sus obras, este es el caso del arte óptico y cinético. En el arte cinético los artistas introducen el movimiento por la acción, la cual puede ser: personal manual, del aire, de la mecánica, de la electricidad o de desplazamientos del espectador (movimiento virtual). A partir de ello generan transformaciones visuales de un objeto estático.

Expresión literaria

En el libro *Realidad mental y mundos posibles* (1986/1988), Jerome Bruner abordó el texto literario. En este trabajo, el autor enfatizó en los siguientes puntos:

1. La clasificación del texto según la estructura, el contexto histórico, la forma lingüística y el género literario, que organiza la estructura de los sucesos en comedia, tragedia, épica, lírica o en determinado género psicológico.
2. La manera como el texto afecta al lector, el cual es llevado a una interpretación personal o al denominado texto virtual (término utilizado por Wolfgang Iser). En este sentido, el texto lleva al lector a lecturas alternativas o a múltiples niveles de interpretación (polisemia).
3. Existen dos estilos cognitivos del lector al abordar la narración. El primero es el estilo de arriba hacia abajo (percepción *top-down*), donde los partidarios parten de una teoría sobre el relato, sobre la mente, sobre los escritores, sobre los lectores, y plantean una determinada teoría, llamada psicoanálisis, lingüística estructural, teoría de la memoria, filosofía de la historia, etc. El segundo estilo es el de abajo hacia arriba (percepción *bottom-up*), desde el cual se centran en una obra bien determinada (e.g., un cuento, una novela, un poema e incluso una línea) y lo toman como una porción de la realidad para ser estudiada y reconstruida o destruida. En este estilo se busca la teoría implícita o los mundos posibles que elabora el escritor. De igual forma, Bruner (2010) considera que “se llega mejor a la profundidad mirando desde dos puntos a la vez” (p. 22).

Para Bruner (2010) los aspectos del relato son la fábula y la trama (o *sjuzet* transcripción de la palabra rusa que traduce trama o argumento), y lo atemporal y lo secuencial. La fábula es el material básico del relato y la trama es el relato contado de acuerdo con una organización

determinada de los sucesos, que lleva al lector a lo sucedido. En el relato, lo atemporal es una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes. El primer elemento es la realidad psíquica de los protagonistas, en la cual el escritor logra la creación de ilusiones de la realidad que constituyen la ficción. Esto se logra a través de la psicología de los personajes, es decir, sus características, acciones y comportamientos que son motivadores de identificaciones del lector. El segundo constituyente es el conflicto en el que se encuentran los personajes, por medio del cual se construye el panorama de la acción (el agente, la intención o meta, la situación y el instrumento). Esto podría ser equivalente a la gramática del relato. El último constituyente es la conciencia, es decir, cómo piensan y sienten los personajes que intervienen en la acción. La unidad del relato se observa en el modo en que interactúan los personajes con su conciencia y sus conflictos.

De acuerdo con Bruner, la estructura del lenguaje en la constitución del relato literario debe estar organizada de tal manera que presente el discurso con una serie de intenciones y formas especiales en los actos de habla. Esto debe incitar al lector a ser el compositor de un texto virtual, en respuesta al texto real. Además, los textos literarios deben llevar a producciones de significados en lugar de formular realmente significados en sí. Bruner considera que en el discurso literario deben existir tres características esenciales para reavivar la imaginación del lector. Dichas características son: (a) la presuposición, relacionada con la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos; (b) la subjetificación, que implica la descripción de la realidad a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia; y (c) la perspectiva múltiple, desde la cual se debe ver el mundo a través de una serie de prismas, en donde cada uno de los cuales capta una parte de él. Estas tres características

deben lograr subjuntivizar la realidad narrativa o, en otras palabras, expresar una acción de modo hipotético o futuro.

Análisis de Vygotski

En el libro *Psicología del arte*, Lev S. Vygotski (1965/1972) analiza el relato breve *Aliento apacible* (o *Hálito leve*) de Iván Bunin, primer escritor ruso en obtener el Premio Nobel de Literatura (1933). Así mismo, en dicho trabajo Vygotski estudia *La tragedia Hamlet* de William Shakespeare. Vygotski planteó que la base del estudio de la *psicología del arte* no es el autor ni el espectador sino la propia obra de arte, la cual es un “sistema de excitantes organizados consciente e intencionadamente para que provoquen una reacción estética”. Además, en la obra de arte existe un momento dominante que determina el nombre y el sentido del relato, este es el caso de la obra *Aliento apacible* (o *Hálito leve*).

Aliento Apacible. La protagonista de la obra de Bunin es Olia Meschérskaya, una muchacha de 16 años, alumna de un gimnasio educativo que se ve enfrentada a una serie de eventos de relación amorosa. Olia Meschérskaya se relaciona con un viejo terrateniente amigo de su padre y hermano de la directora de su gimnasio, y con un oficial de cosacos, feo y de aspecto plebeyo, a quien ella cautiva, prometiéndole ser su mujer, y que la mata de un tiro en la estación del ferrocarril entre la multitud que desciende del tren. La obra relata cómo la preceptora (profesora encargada del curso) de Olia, se sume en un estado de asombro y de aturdimiento al pensar que su alumna está enterrada. Ella visita la tumba todos los días de fiesta y la convierte en objeto de sus pensamientos obsesivos y de su admiración. Pero el momento dominante del relato es la descripción que Olia Meschérskaya hace a su mejor amiga sobre la belleza de una mujer, donde lo principal es el aliento apacible al respirar. “Ahora este aliento

apacible se ha expandido por el mundo, en este cielo nuboso, en este frío viento primaveral..." (p. 281), describe Bunin.

En el estudio del relato *Aliento apacible*, Vygotski (1965/1972) emplea el método analítico-objetivo, el cual está dirigido al análisis funcional de la estructura de los hechos presentados y a la recreación de la estructura de la reacción estética. En el análisis de la estructura de la narración y siguiendo la terminología de los formalistas rusos, Vygotski precisa: (a) el material o la fábula base en la construcción de la obra de arte; y (b) la forma o la disposición de los acontecimientos, es decir, cómo estos son relatados para lograr la construcción estética.

Adicionalmente, Vygotski (1965/1972) separa y ordena en líneas rectas o en secuencia cronológica (tal como ocurre en la vida) los acontecimientos de los personajes centrales del relato: Olia Meschérskaya y la preceptora. Siguiendo los acontecimientos de los personajes en el cuento, Vygotski une con líneas curvas (arriba de la recta) el paso a un suceso posterior y cronológicamente más alejado, es decir, todo salto del relato hacia adelante (de izquierda a derecha). Además, une con líneas curvas (debajo de la recta) todo paso a un acontecimiento cronológicamente más temprano, es decir, toda vuelta hacia atrás (de derecha a izquierda). Estas curvas muestran los saltos y los movimientos de los acontecimientos en el relato, de manera que ellas representan la melodía de este. Así, se esboza el trabajo del escritor para dar forma artística al material y se presenta el desarrollo de los acontecimientos en forma de saltos y no de modo lineal como sucede en la vida. Según Vygotski, las gráficas originadas representan la estructura estética del relato, su anatomía. La pregunta clave para revelar la composición dinámica, es decir, la fisiología del relato, que surge de forma inmediata es: ¿para qué el autor presentó de tal manera el material o con qué finalidad?

En síntesis, el sentido psicológico auténtico de la reacción estética consiste en la contradicción dialéctica del contenido y la forma, donde la forma lucha contra el contenido y lo supera. Además, para Vygotski (1965/1972) la importancia del discurso del escritor merece especial atención. El discurso se relaciona con conceptos como el idioma, la organización, la construcción, el ritmo, la melodía y la acción emocional que ejerce el relato.

Hamlet. En el análisis de *La Tragedia de Hamlet (príncipe de Dinamarca)* de William Shakespeare, Vygotski (1965/1972) planteó que la obra es considerada un enigma que lleva a la formulación de la pregunta ¿por qué Hamlet, al ser informado por la Sombra del asesinato de su padre por parte de su tío el rey actual, no asesina inmediatamente al rey? Todas las interpretaciones de la tragedia se nutren del misterio de la *inacción o morosidad* de Hamlet, lo que lleva a su incomprensibilidad.

Al respecto, Vygotski (1965/1972) consideró que para el análisis de Hamlet es necesario partir de tres elementos. El primero se relaciona con la forma primitiva que poseía el material sobre la leyenda de *Hamlet, príncipe de Dinamarca*. En la leyenda se describe la indignación de Hamlet por el asesinato de su padre (difunto rey de Dinamarca), su deseo de venganza del actual rey Claudio (su tío) y de su madre. Sin embargo, Hamlet teme que su tío lo mate, tal como hizo con su padre, y entonces finge estar loco. Como parte del segundo elemento, Vygotski tomó en cuenta la fábula y el argumento de la tragedia. Para el autor, aunque en la leyenda todo es lógico y comprensible, Shakespeare prescindió de las ligaduras que sujetan la leyenda (escrita quince años antes) y partió de ciertos fines estilísticos y de procedimientos artísticos. A partir de ello, Shakespeare introdujo el desarrollo de la morosidad en Hamlet como motivación de la historia.

El tercer elemento considerado por Vygotski (1965/1972) se relaciona con la formación artística compleja respecto al personaje. En la elaboración de la forma artística, el héroe desarrolló y demoró la acción de forma simultánea. En la tragedia se destaca claramente la morosidad de Hamlet para matar al rey (su tío). De acuerdo con Vygotski, esto tiene diversas explicaciones: (a) Hamlet quiso contar con pruebas seguras de confianza y no solo con las palabras de la Sombra; (b) Hamlet juró no levantar la espada contra la reina (su madre); (c) Hamlet no quiso matar al rey cuando este rezaba, sino cuando se encuentre en estado de pecado, de manera que no tenga esperanza de salvación; (d) Hamlet mató a Polonio (canciller del rey) porque lo confundió con el rey; y (e) Hamlet no mató al rey en cumplimiento del mandato de la Sombra, sino que lo mató por haber envenenado a la reina, por haber matado a Laertes (hijo de Polonio) y por haberlo envenenado a él mismo con una espada.

De esta manera, Hamlet ya casi sin vida y en manos de la muerte, mató al rey. Él lo hiere de muerte dos veces rey, primero con la punta envenenada de la espada y después lo obliga a beber un veneno. Como resultado el rey murió antes que Hamlet. Con sus últimas palabras, Hamlet le pidió a Horacio que contara todo lo ocurrido y el porqué de los acontecimientos. La descripción de Horacio lleva al significado de los acontecimientos y a una descripción que el espectador va a conservar en su memoria.

En síntesis, Vygotski (1965/1972) partió de la forma de la obra artística de *Hamlet* y mediante el método de análisis funcional de los elementos y de la estructura recreó la reacción estética que produce la obra. A partir de ello, el autor concluyó que en *Hamlet* las agrupaciones de los acontecimientos fundamentales se deben a la exigencia del efecto psicológico necesario que produce la obra. Esto ocurre mediante: (a)

la percepción de la elaboración argumental de la obra, en su contradicción interna con los acontecimientos de la tragedia, el material o la fábula; (b) las contradicciones entre el carácter del héroe y el desarrollo de la acción, lo cual parte del hecho de que la tragedia obliga a acompañar al héroe y a percibir lo demás a través de él; y (c) la percepción de la psique y las vivencias del héroe. En la tragedia la no coincidencia psicológica de los diferentes factores de expresión del carácter del héroe configura la base del sentimiento trágico.

Análisis de Freud

En el escrito *El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen*, Sigmund Freud (1907/1987) analizó la psiquis de Norberto Hanold, el personaje central de la novela *La Gradiva* de Wilhem Jensen (1903). Freud se refiere al delirio del protagonista, el joven arqueólogo Norberto Hanold, que descubre en un Museo de Roma una figura en bajorrelieve de una mujer joven en actitud de andar, que deja ver sus pies. Uno de los pies de la mujer reposa totalmente en el suelo mientras el otro se apoya sobre las puntas de los dedos, de forma que la planta y el talón se encuentran casi perpendicularmente con relación al suelo. Norberto Hanold llama a la figura la Gradiva, que significa la que avanza. Debido a los rasgos de su rostro la considera de origen heleno, perteneciente a una noble familia, quizás hija de un edil patrício que debió desempeñar un cargo religioso ligado al culto de una divinidad y que vivió en Pompeya. Además, por el movimiento de la joven, Hanold empieza a pensar si el artista ha reproducido en su obra una realidad viva. El protagonista está obsesionado por el problema de si aquel gracioso andar puede o no hallarse en la realidad, y empieza a observar a todas las mujeres y a fijarse en su modo de caminar. Antes de la Gradiva no le había prestado mayor atención al sexo femenino, solamente se había sumido por completo

al estudio de la ciencia arqueológica, donde el mármol y el bronce le daban valor a su existencia.

Dadas estas circunstancias, Freud (1907/1987) nos plantea los siguientes sueños, delirios, hechos e interpretaciones en la novela de Jensen. El primer elemento es el terrible sueño de Hanold, en el cual estaba en la antigua Pompeya el día de la erupción del Vesubio (año 79), el cual sepultó la ciudad bajo su ardiente lava. En dicho sueño, Hanold se encontraba en el Foro, cerca al Templo de Júpiter, cuando de repente ve pasar a la propia Gradiva. Ante el peligro de la erupción le grita para prevenirla y ella vuelve por un instante el rostro, pero sigue adelante, se reclina en las escalinatas del Templo de Apolo y es enterrada por la lluvia de las cenizas del Vesubio después de que su rostro ha palidecido como si fuera de mármol, hasta parecer por completo una estatua. El encuentro con la Gradiva en Pompeya le parece natural a Hanold, ya que esta es la ciudad natal de la joven. Sin embargo, sin que Hanold lo hubiera sospechado la Gradiva vive en la misma época que él.

Hanold entra en un delirio generado por el sueño. Él cree ver pasar frente a su casa a la mismísima Gradiva, de manera que el joven arqueólogo sale a la calle en su persecución. Por la influencia del sueño, por el canto de un canario enjaulado en la ventana de la casa de enfrente y por el ambiente primaveral decide emprender un viaje a Italia y a los pocos días de salir de su casa llega a Pompeya. En el recorrido desorganizado de Hanold por la destruida ciudad de Pompeya ve salir de una casa a la propia Gradiva del bajorrelieve, y tal como en su sueño había aparecido camino al Templo de Apolo. Se podría pensar en una alucinación de Hanold, pero el poeta enseguida narra cómo una lagartija que está tomando el sol sobre una piedra

huye asustada cuando se le acerca Gradiva. Sin embargo, cuando llega a la casa de Meleagro la figura de la Gradiva desaparece.

El delirio de Hanold es considerar que en la antigua Pompeya a la hora del mediodía se reviven los espíritus. Llevado por el delirio, Hanold entra en la casa, se encuentra de nuevo a la Gradiva sentada en una pequeña gradería entre dos columnas. Dado que le atribuye a la Gradiva un origen griego, le habla en griego y al no obtener respuesta le habla en latín. La Gradiva le contesta que le hable en alemán para poder comprenderlo. Al escuchar a la muchacha hablar en alemán, Hanold se ve obligado a admitir que esperaba oírla cuando le habló en su sueño, mientras ella silenciosa se reclinaba para dormir y morir en las escalinatas del Templo de Apolo. La muchacha, una alemana de carne y hueso, se levanta y mirándolo con extrañeza se aleja desapareciendo entre las columnas del patio.

La continuación del delirio consiste en que al día siguiente (a la hora meridiana) Hanold entra en las ruinas y dirige sus pensamientos para lograr encontrar la sustancia de un ser como la Gradiva, que está muerta pero que vive solamente durante esta hora. Al encontrarse con la Gradiva, Hanold le revela su sueño y la atracción que ejerce sobre él su manera de caminar, razón por la cual la reconoció cuando la vio entre las ruinas de Pompeya. Así mismo, Hanold le revela el nombre de Gradiva dado a su escultura, ella se adapta al delirio del joven arqueólogo y desaparece entre una hendidura. Hanold reconoce que la Gradiva no necesita sumirse en las entrañas de la tierra para desaparecer.

Un sueño insensato lleva a Hanold a despertar con una sensación de claridad intelectual y fortaleza física. El joven arqueólogo reconoce los alrededores de Pompeya, se acuesta rendido y tiene el siguiente

sueño: "Gradiva se hallaba sentada al sol y fabricaba con un largo tallo de hierba un lazo para cazar una lagartija. Aunque este medio es realmente ineficaz, ella lo ha empleado con éxito". Desde su interpretación psicoanalítica, la caza de la lagartija por la Gradiva adquiere la significación de cazar y encontrar un marido.

En un nuevo encuentro de Hanold con la Gradiva, esta le pregunta si ya encontró la joya del sol, la cual produce en los países mediterráneos graves trastornos cerebrales. Además, la joven parte un tierno panecillo, lo comparte con él y le pregunta si se acuerda que hace dos mil años han hecho lo mismo. Ante una mosca parada en la mano izquierda de la joven, Hanold golpea su mano y ella reacciona diciéndole ¿estás loco, Norberto Hanold? Ante la realidad viviente de su Gradiva, Hanold huye lleno de confusión, ya que además no podía explicarse cómo una desconocida sabía su nombre.

En el encuentro posterior de Hanold con la Gradiva le pide disculpas por haber golpeado su mano y le manifiesta no poder comprender cómo ella lo ha llamado por su nombre. La muchacha le aclara que su casa es vecina a la de él, que en la ventana de su cuarto tiene colgada una jaula con un canario, que vive con su padre el profesor de zoología Ricardo Bertgang, y que en sus juegos infantiles cotidianos ambos andaban a golpes rodando por el suelo. Además, la Gradiva, que se llama Zoe, le recrimina por no haberle dirigido la mirada en los últimos años y por eso no ha podido reconocerla. Después de la larga reprimenda de Zoe al joven arqueólogo, este empieza a curarse de su delirio y toma conciencia sobre el nombre latino Gradiva, una buena traducción del apellido germánico Bertgang, que significa la que resplandece al avanzar, así como del nombre Zoe, cuyo significado en griego es vida.

Cuando Hanold vence al delirio, llega con su amada Zoe a la puerta de Hércules, comienzo de la Strada Consolare (Calle Consular), donde existe una hilera de gruesas piedras destinadas a facilitar el paso de los peatones. En dicho lugar, le ruega a la joven adelantarse para cruzar la calle por encima de las piedras: “Alzando un poco su vestido con la mano izquierda, la Gradiva rediviva –Zoe Bertgang–, seguida por la mirada ensoñadora de su enamorado, cruza la calle con aquel su dulce paso sereno, bajo la vibrante luz del claro sol meridional” (p. 110).

Freud (1907/1987) analizó los sueños y el delirio de Norberto Hanold y consideró que es un caso de represión del sentimiento erótico. Una parte del contenido del sueño es un contenido manifiesto, que constituye un fiel reflejo de la realidad. En palabras del autor: “Gradiva habita en una ciudad y vive en la misma época que él” (p. 615), lo cual representa verdades referidas a Zoe Bertgang. Igualmente, el autor asegura que otros datos reales han sufrido una desfiguración por desplazamiento: “en el sueño la ciudad no es aquella en la que viven Hanold y Zoe, sino Pompeya y la época no es el presente sino el año 79” (p. 615).

Para Freud (1907/1987), detrás de las fantasías de Hanold se encuentran sus recuerdos reprimidos, los cuales no logran abrirse camino hacia la conciencia. Cuando Hanold ve el bajorrelieve aflora su inconsciente reprimido, o sea, sus represiones infantiles en forma de delirio y de sueños. Al respecto, Freud diferencia el contenido manifiesto del sueño, que lleva a establecer la fantasía (Gradiva habitaba en Pompeya) de las ideas latentes del fenómeno onírico (la muchacha que posee aquel bello andar vive realmente en la misma ciudad que Hanold). Concretamente, lo latente no puede hacerse consciente porque tropieza con la fantasía establecida Gradiva habitaba en Pompeya. Así

mismo, Freud observó en Hanold toda una serie de ideas latentes o inconscientes que se extienden sobre el contenido manifiesto de la alucinación onírica. Para el autor, el sujeto sabe en su pensamiento inconsciente todo aquello que el consciente ignora y equivoca delirantemente. En otras palabras, ya que el inconsciente es esencialmente dinámico tiene influencia sobre la conducta.

En concreto, en la interpretación de la obra de arte *La Gradiva*, Freud (1907/1987) partió de los principios de la teoría psicoanalítica para analizar la conducta de Norberto Hanold, el personaje central de la novela.

Por su parte, en el análisis de la obra literaria, Timoféiev (1978/1979) enfatizó en: (a) la unidad entre la forma y el contenido, los cuales están tan correlacionados que no puede existir el uno sin el otro; (b) el tema y la idea, donde el primero es lo que el escritor describe mientras que el segundo corresponde a su valoración; y (c) la composición y el argumento. En este último elemento, la composición es la estructura de la obra literaria y la expresión es el medio fundamental en la creación artístico-literaria. Por su parte, el argumento constituye el sistema concreto de los acontecimientos de una obra en sus interrelaciones e interacciones.

Así mismo, el lenguaje estético literario es distinto al habla común y corriente. Además, se observan diferentes expresiones literarias según las formas o estilos propios de una época o de un determinado escritor. Al respecto, en la *Historia social de la literatura y el arte* Hauser (1951/1998) orientó su búsqueda hacia el estudio sociocultural de la expresión artística en diferentes épocas. Esto se reflejó en la elección del título de su trabajo. En el Tomo 1, titulado *Desde la Prehistoria hasta el Barroco*, el autor analizó los tiempos prehistóricos, las antiguas

culturas urbanas orientales, la cultura de Grecia y Roma, la Edad Media, el Renacimiento, el Manierismo y el Barroco. El Tomo 2 fue titulado *Desde el Rococó hasta la época del Cine*. En él Hauser analizó el Rococó, el Clasismo, el Romanticismo, el Naturalismo y el Impresionismo, así como el cine.

En este aparte sobre expresión literaria se presentó la obra literaria *Concierto Barroco* de Alejo Carpentier (1974/1983), donde se destruyen las barreras entre la realidad y la ilusión, característica del estilo barroco. De igual manera, en este concierto literario se incorporó a tres músicos barrocos: al fraile veneciano Antonio Vivaldi (1678-1741), al alemán nacionalizado inglés Georg Friedrich Haendel (1685-1759), y al napolitano Doménico Scarlatti (1685-1757). Dichos compositores fueron relacionados con la música del negro Filomeno, nacido en La Habana, ciudad donde entró como criado al servicio de un amo mexicano que salió de México en su nave (la Veracruz) para asistir al Carnaval de la Epifanía en Venecia. En el salón de fiestas de la casa del amo sobresale un óleo al estilo italiano que relataba acontecimientos del país que visitarían. Allí mismo, se encontraba un cuadro de un Montezuma entre “romano y azteca, algo Cesar tocado con plumas de quetzal, sentado en un trono cuyo estilo era mixto de pontificio y michoacan” (p. 170).

Carpentier (1974/1983) describió de forma literaria el tremendo *concerto grosso*, en el Carnaval de la Epifanía en Venecia, realizado en el Ospedale della Pietá. En dicho concierto se encontraba Pierina del violino, Catarina del corneto, Bettina de la viola, Bianca Maria organista, Margherita del arpa dopia y Lucietta della tromba. Así mismo, el autor resaltó la presencia del clavicémbalo, la viola da brazo, el clarino, el oboe, el basso di gamba, el organo di legno, el violino alla francese, la tromba marina, el trombone, etc. Esto resalta al lado de

la música del órgano de Haendel, del clavicémbalo de Scarlatti y del violín de Antonio Vivaldi.

Además, Carpentier (1974/1983) presentó partituras de sonetos, conciertos, sinfonías y oratorios al lado de coplas. Así mismo, indicó la presencia de instrumentos musicales como la vihuela mexicana, la guitarra, los tambores, címbalos y matracas, panderos, cantatas y danzas, así como cantos de soprano y de castrati. En este escenario, el negro Filomeno se unió al concierto con baterías de calderos de cobres, a los que golpea con cucharas, espumaderas, batidoras, rollos de amasar, tizones, palos de plumeros, con ocurrencias de ritmos, de síncopas, de acentos encontrados, improvisando por espacio de treinta y dos compases. Haciendo ademán de matar la serpiente de un cuadro con un enorme cuchillo de trinchar, Filomeno gritó “La culebra se murió, Ca la ba són, Son són. Ca la ba són, Són són. Kábala sum sum sum”, coreó Antonio Vivaldi, dando al estribillo una inesperada inflexión de latín salmodiado. “Kábala sum sum sum”, coreó Doménico Scarlatti. “Kábala sum sum sum”, coreó Jorge Federico Haendel. “Kábala sum sum sum”, repetían las setenta voces femeninas del Ospedale entre risas y palmadas.

También Carpentier describió la ópera del Preste Antonio, *Montezuma* (en italiano Motezuma), inspirada en la Conquista de México y estrenada el 14 de noviembre de 1733, en Venecia en el Teatro di Sant’Angelo. En la ópera *Montezuma* existe una serie de contradicciones históricas, con enredos y desenredos en sí mismas, en general con enredos de nunca acabar.

Las contradicciones y la tendencia a mezclar cosas son típicas del arte barroco. Este movimiento se caracteriza por las formas abiertas (atectónicas) que tienden a lo emotivo y a lo extravagante, desdeñan

las reglas, y enfatizan en la improvisación y la expresión espontánea. Todo esto lo logra Carpentier (1974/1983), donde al final presenta la trompeta y la música de Louis Armstrong (siglo XX, comienzo de la década de los 20) en deslumbrantes variaciones sobre el tema *I can't give you anything but love, baby*, como el nuevo *Concierto Barroco*.

Con su estilo barroco, Carpentier (1974/1983) relacionó en su novela cinco tipos de culturas: (a) la mexicana con opulencia socioeconómica en el amo; (b) la indígena azteca representada en Montezuma; (c) la afro con Filomeno, el sirviente habanero afrodescendiente; (d) la europea musical barroca de Vivaldi, Haendel y Scarlatti; y (e) la norteamericana jazzista de Louis Armstrong.

La expresión literaria de la obra *Concierto Barroco* consiste en la conjugación de diferentes formas perceptuales, las visuales, las auditivas y las cinemáticas. Al respecto, recomiendo ver el Apéndice: Ensamble de la Novela *Concierto Barroco* de Alejo Carpentier.

Siguiendo a Vygotski (1965/1972), podemos concluir que en la obra literaria es necesario distinguir y preguntarnos acerca de las relaciones que existen entre dos tipos de sentimientos, las emociones suscitadas por el material y aquellas suscitadas por la forma. Estos tipos de sentimientos se desarrollan en direcciones opuestas y se encuentran en un estado de antagonismo permanente. Vygotski consideró que, aunque en las obras de arte (i.e., novela, tragedia y fábula) el problema de la percepción es una de las cuestiones fundamentales para la psicología del arte, este no es su problema central. El autor señaló que la percepción depende de otros dos problemas: la sensibilidad (los sentimientos y las emociones) y la imaginación (la fantasía). En síntesis, para Vygotski “Todo el arte se basa en esta unidad del sentimiento y la fantasía” (pp. 245-265).

Imaginación creadora

Para Vygotski (1930/2009) la imaginación o la fantasía se construye siempre con impresiones o materiales tomados de la vida real. A partir de esto, el autor plantea cuatro formas en que esto ocurre. En la primera forma, la actividad creadora de la imaginación (la fantasía) se relaciona con la variedad de experiencias acumuladas por el ser humano. Cuanto más rica sea esta experiencia, más abundante va a ser la fantasía. Por lo tanto, la imaginación del niño es más pobre ya que su experiencia es menor, en comparación con la del adulto.

La segunda forma plantea el enlace de la fantasía con la realidad. Esta forma de enlace solo es posible gracias a la experiencia ajena o social. En este sentido, el ser humano es capaz de imaginar lo que no ha visto o lo que no ha experimentado personal y directamente, a partir solo de relatos y descripciones ajenas. La tercera forma propuesta por Vygotski (1930/2009) señala el enlace emocional entre la función imaginativa y la realidad. Esto se manifiesta de dos maneras: una manifestación corpórea externa y una manifestación interna de selección de pensamientos, imágenes y sentimientos. Los psicólogos han designado a este fenómeno con el nombre de ley de la doble expresión de los sentimientos.

En la cuarta forma las estructuras creadas en la fantasía y unidas según la lógica interna de la imagen artística, empiezan a existir realmente y a convertirse en objetos materiales que van a influir sobre otros objetos. Con respecto a este punto, León Tolstoi (2003) relató que la imagen artística existente de Natacha en su novela *La guerra y la paz*, surgió mediante la combinación de dos mujeres reales: su nuera Tania y su esposa Sonia.

Además, Vygotski enfatizó que un descubrimiento, una invención científica o una obra creadora constituyen procesos históricos, en los que cada nueva forma se apoya en las precedentes y aparece dentro de determinadas condiciones materiales y psicológicas. Así mismo, el autor planteó que toda creación siempre encierra en sí un coeficiente social. A continuación presento algunos ejemplos del coeficiente social en algunas obras de arte.

1. El primer ejemplo se encuentra en la pintura mitológica de Sandro Botticelli (1444/45-1510), titulada *La Primavera* (1481-1482; expuesta en la Galería Uffizi). Esta pintura presenta una narración mitológica transmitida por el poeta romano Ovidio. En el cuadro se representa el reino de la diosa romana del amor (Venus), quien está en el centro de la imagen y encarna una serie de virtudes. Esta representación está acompañada de: (a) su hijo Cupido, quien dispara una flecha de amor con los ojos vendados; (b) las tres gracias (i.e., la voluntad, la castidad y la pulcritud interior), representadas por tres mujeres, que son desdoblamiento de Venus; (c) la diosa de la primavera, Flora, la cual está adornada con numerosas flores; (d) el dios griego del viento, Céfiro, el cual es representado como un ser alado azul verdoso que persigue a la ninfa griega Cloris hasta transformarla en Flora; y (e) el heraldo de los dioses, Mercurio, representado por un hombre joven que con su espada protege el jardín de Venus.
Posteriormente, en su obra *El Nacimiento de Venus* (1484), Botticelli representa a Venus desnuda sobre una concha en el agua del mar. Esta pintura se relaciona con la pintura de *La Primavera*, lo cual se ve reflejado en la aparición de Flora (con un suntuoso manto de flores para cubrir a Venus), y Céfiro y Cloris, los cuales se encuentran entrelazados. Es

importante señalar que esta obra se encuentra también en la Galería Uffizi, en Florencia.

2. En el arte religioso de Miguel Ángel (1475-1564), considerado genio del Renacimiento, manifiesta la belleza humana en la desnudez del cuerpo que sale de las manos divinas. Algunos ejemplos de ello son la escultura en mármol del *David* (1501-1504), expuesto en la Galleria dell'Academia en Florencia y el Juicio Final (1535-1541), que domina el altar de la Capilla Sixtina en el Vaticano en Roma, y que es una composición de 17 metros de altura y 13 de anchura. En la misma Capilla Sixtina se encuentran: los frescos de las Bóvedas (1508-1512), donde sobresale la Creación de Adán, el Diluvio, el Pecado Original, y Adán y Eva en el paraíso. Una escultura religiosa muy bella de Miguel Ángel es *La Piedad* (1498-1499), que muestra el dolor de la Virgen María al sostener en sus brazos el cadáver de su hijo Jesucristo, muerto en la cruz. Esta escultura está elaborada en mármol blanco extraído de las Montañas de Carrara (Italia) y se encuentra en la Basílica de San Pedro en el Vaticano (Roma).
3. Otro ejemplo de coeficiente social se encuentra en la obra religiosa de Leonardo Da Vinci (1452-1510), la cual se titula *La Última Cena* (1495-1497). El artista recoge en su obra el momento en que Jesús está sentado en la mesa con sus apóstoles y anuncia: "En verdad os digo, uno de vosotros me traicionará". Esta obra se encuentra en Santa Maria delle Grazie, en Milán. Otra obra religiosa de Leonardo que destaca es el óleo sobre madera *Santa Ana, la Virgen y el Niño* (1502-1516), la cual se encuentra en el Museo del Louvre (París).

4. Dentro de la categoría de retratos encargados a los artistas, se podría considerar a *La Gioconda* (La Mona Lisa; 1503-1506) de Leonardo Da Vinci y que se encuentra en el Museo del Louvre (París). Probablemente este es el retrato más famoso del mundo, pintado por encargo de Francesco del Giocondo, comerciante de sedas de Florencia.
5. En la pintura que muestra diversión y movimiento musical se encuentra la obra *Baile del Moulin de la Galette* (1876) del pintor impresionista Pierre-Auguste Renoir. En este cuadro se evidencia el disfrute del baile al aire libre de los dominigos en el Moulin de Galette, un molino convertido en café que está situado en el suburbio de Montmartre en París. Por otra parte, se observan rasgos imaginarios de fantasía y de interpretación musical en las obras de Marc Chagall: (a) *El violinista* (1912/1913); (b) *El violinista en rojo* (1911/1914); y (c) *El violinista en verde* (1923/1924).
6. Por otro lado, se encuentra la obra de Diego Rivera (1886-1957) sobre la historia mexicana titulada *Epopeya del pueblo mexicano* (1929-1935) y *México prehispánico y colonial* (1942-1951), las cuales están en el Palacio Nacional de México (Plaza del Zócalo, Ciudad de México). En la escalera del edificio se encuentran tres monumentales murales sobre la epopeya del pueblo mexicano: *México prehispánico-El antiguo mundo indígena* (1929); *La historia de México: de la conquista a 1930* (1929-1931); y *México de hoy y de mañana* (1934-1935). En el piso superior del Palacio Nacional se encuentra la serie de frescos sobre México prehispánico y colonial, la cual se compone de: *La gran ciudad de Tenochtitlán* (1945); *La cultura*

totonaca (1950); y *La colonización o llegada de Hernán Cortés a Veracruz* (1951).

7. En la obra histórica sobre la guerra de Pablo Picasso se encuentra *El Guernica* (1937). En la tarde del 26 de abril de 1937 y por orden de Franco, la ciudad vasca de Guernica fue arrasa por bombardeos de la Legión Cónedor alemana. El bombardeo destruyó la ciudad y causó la muerte a muchos civiles indefensos. Picasso empezó a trabajar en *El Guernica* el 1º de mayo de 1937 y la terminó en solo 5 semanas. En esta obra cubista se muestra el impacto emocional, el grito de dolor y la muerte ocasionados por la guerra. En ella se emplea el blanco y el negro para hacer mención a las terribles fotografías sobre el desastre presentadas por los periódicos.
8. Por su parte, en el arte colombiano sobre la violencia, Silva-Cañaveral (2012) propuso las siguientes obras: *La violencia* (1962) de Alejandro Obregón, en la que se muestra la violencia bipartidista entre conservadores y liberales; *El Martirio Agiganta a los Hombres-Raíz* (1966) de Pedro Alcántara; *La serie de aguafuertes Amarraperros* (1975) de Juan Antonio Roda, que hace referencia a la guerra sucia y la tortura; *La Masacre de Mejor Esquina* (1997) de Fernando Botero, la cual representa una masacre generada por paramilitares en el corregimiento de Mejor Esquina, departamento de Córdoba; y *El David* (2005) de Miguel Ángel Rojas, fotografía de un soldado mutilado por una mina quiebrapatas. Respecto a las obras citadas por Silva-Cañaveral, el cuadro de Obregón, *La Violencia* (1962), representa en el cuerpo de una mujer (bocanilla desnuda y violentada) los estragos del enfrentamiento armado organizado por dirigentes, militares y militantes de

los partidos tradicionales en Colombia, el conservador y el liberal. Con esta obra, Obregón obtuvo el Premio Nacional de Pintura en el XV Salón de Artistas Colombianos (1962). En relación al trabajo de Fernando Botero sobre la violencia en Colombia, recuperó también el cuadro *Autobomba* (1999), el cual relata cuando estalló una bomba cerca de una escultura de Botero en Medellín en 1995. Como resultado de ese acto murieron 27 personas y muchas más resultan heridas.

9. En la obra literaria destaco el caso del colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014), ganador del Premio Nobel de Literatura (1982) con el libro *Cien años de soledad* (1967). El marco de referencia para el realismo mágico presentado en su literatura es el contexto sociocultural de prejuicios y fantasías de Colombia. En concreto, la obra de García Márquez muestra la interiorización de valores culturales respecto a lo permitido y prohibido sexualmente, a lo religioso y a lo moral en Colombia. Luego de *Cien años de soledad*, García Márquez escribió *El otoño del patriarca* (1975), *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El amor en los tiempos del cólera* (1985), *El general en su laberinto* (1989), *Del amor y otros demonios* (1994), y *Memoria de mis putas tristes* (2004), entre otras.

Por otro lado, en la imaginación creadora los colores ofrecen una gama infinita de posibilidades de composición o de expresión. Esto se observa en las siguientes obras:

1. En la pintura del expresionista Vincent Van Gogh (1853-1890), la cual muestra “la expresión de la vida y la cotidianidad” a través del color. Al respecto, resultan relevantes las siguientes obras que se encuentran en el Museo Van Gogh

en Ámsterdam: (a) *Naturaleza muerta con flores* (1886), (b) *Autorretrato con sombrero de fieltro* (1887), (c) *El campo de trigo* (1888), (d) *El dormitorio* (1888), (e) *Los girasoles* (1889), (f) *Campo de trigo con un campesino* (1889), (g) *Ventana del estudio de Vincent Van Gogh en el asilo* (1889), (h) *El jardín de Daubigny* (1890), (i) *Raíces de árboles* (1890).

2. En el neoplásticismo del pintor holandés Piet Mondrian (1872- 1944), en el cual predomina la composición con los colores. En el año de 1912, Mondrian empleó líneas negras distribuidas en forma de una red. Estas líneas constituyen la armazón básica del cuadro. Así, en tal año surgieron los lienzos: (a) *El árbol gris, el cual trae a la memoria la imagen y el olor de un manzano real*, (b) *Manzano en flor*, (c) *Árboles en flor*, y (d) *Composición Árboles II*. Las líneas negras en estos cuadros llevan a la vieja imagen de la vidriera de una iglesia. En 1914, Mondrian desarrolló la obra *Cuadro III*, donde se muestran los colores en una red abstracta. En 1915, en su cuadro *Composición N° 10 (Muelle y Mar)*, el artista redujo la apariencia de la naturaleza a un diseño abstracto de líneas. En *Composición con áreas de colores N° 3* (1917) omitió por primera vez, la red de líneas negras. En dicha obra el artista distribuyó las áreas de color rítmicamente sobre el fondo blanco, lo cual genera la apariencia de movimiento. A partir de 1919, Mondrian empleó otra vez la red de líneas, a partir de lo cual generó las obras: (a) *Composición tablero de damas, colores oscuros* (1919), (b) *Composición con rojo, azul y amarillo-verde* (1920), (c) *Composición* (1921), (d) *Composición en rojo, amarillo, azul y negro* (1921), y (e) *Composición con líneas amarillas* (1933). Al final de su vida el artista redujo la obra de arte en favor de un ritmo musical, lleno de vida

y formado por colores pulsantes. En este momento realizó trabajos como *Broadway Boogie-Woogie* (1942/1943) y *Victory Boogie-Woogie* (1943/1944), la cual quedó inconclusa.

3. En la pintura suprematista del ucraniano Kazimir Malévich (1878-1935) existe una yuxtaposición de formas geométricas puras de colores vivos. El suprematismo logra la belleza suprema al darle al color o al usar los diversos colores un matiz determinado. En este sentido, concilia las formas geométricas del cuadrado, del triángulo, del círculo, del rectángulo y de la cruz en un equilibrio simétrico-asimétrico y en un espacio bidimensional, con sensaciones de movimiento. El arte suprematista es el mundo de la no representación. Este movimiento promueve el gusto por la abstracción geométrica, por el arte no figurativo y por el color (sobre todo el rojo, el amarillo, el verde y el azul), de manera que lo destaca por encima del negro. Además, el arte suprematista es un arte puro, compuesto de símbolos y que crea el mundo del sentimiento. Al respecto, resulta fundamental retomar dos obras de Malevich: *Cruz roja y círculo negro* (posterior a 1920) y *Pintura suprematista* (1915). Estas dos obras se encuentran en el Stedelijk Museum en Ámsterdam. En 1915 y junto al poeta ruso Vladimir Maiakovski, Malévich escribió el *Manifiesto Suprematista*.
4. Finalmente, los artistas del arte cinético incorporan las vibraciones entre diferentes colores y las posibilidades de composición monocromática, y de colores acromáticos (blanco y negro). Al respecto, destaco el trabajo de algunos latinoamericanos perteneciente al arte cinético. Dichos artistas son: Jesús Rafael Soto (venezolano; 1923-2015), Carlos Cruz-Díez

(venezolano; 1923), Antonio Asís (argentino; 1932), Luis Tomasello (argentino; 1957-2014), Iván Contreras-Brunet (chileno; 1927), Julio Le Parc (argentino; 1928), Martha Boto (argentina, 1925-2004).

Desde un planteamiento psicológico, Vygotski (1932/1993) consideró que la imaginación construye nuevas cosas a partir de impresiones anteriores. Sin embargo, el fundamento básico de la actividad imaginativa consiste en que lo nuevo aporta al desarrollo de nuestras impresiones y al desarrollo de los cambios de ellas. Esto permite generar una nueva imagen, es decir, una que anteriormente no existía. Así mismo, Vygotski enfatizó que la actividad de la imaginación (fantasía) está estrechamente ligada a los procesos de emociones, sentimientos y afectos. Al respecto, consideró la imaginación creadora inseparable del pensamiento realista, lo cual se evidencia tanto en la invención como en la creación artística. Propuso que la imaginación es una actividad relativamente autónoma de la conciencia. Sin embargo, el autor aclaró que para la imaginación es importante la dirección de la conciencia. En síntesis, la imaginación debe ser considerada una forma complicada de actividad psíquica, que reúne varias funciones, así como sus peculiares relaciones.

En este contexto, dado que la imaginación (la fantasía) es una de las manifestaciones de la actividad creadora del ser humano, alcanza su desarrollo en la adolescencia. Igualmente, las facetas emocionales e intelectuales del comportamiento del adolescente forman una síntesis compleja en la imaginación creadora, donde “se sintetiza lo abstracto y lo concreto del pensamiento” (Vygotski, 1931/1996).

Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la humanidad han existido “niños prodigo” o “niños genios” que han mostrado capacidades

intelectuales, artísticas o musicales a muy temprana edad. Sandoval (2016) destacó a Mozart, quien a los 9 años ya había compuesto sonatas y sinfonías, y a los 12 presentó su primera ópera. Aunque Mozart murió a los 35 años, dejó más de 600 piezas musicales. Otros ejemplos de niños prodigo considerados por Sandoval son: (a) Miguel Ángel, quien mostró sus dotes para la escultura a los 5 años; (b) Beethoven, que dió su primer concierto a los 8 años y a los 11 años ya era violinista; (c) Jorge Luis Borges, quien a muy temprana edad redactó en lengua inglesa un compendio de mitos griegos y tradujo *El príncipe feliz* de Oscar Wilde.

Con relación a la imaginación del niño en edad escolar, Vygotski (1930/2009) enfatizó en la importancia del teatro. El autor señaló que los niños deben ser los autores, los creadores del libreto, y de la escenificación del espectáculo. El espectáculo ofrece un fin determinado y lleva a los niños a comprender para qué escriben, así como el objeto que persiguen con ello. El premio a los niños debe residir en su propia satisfacción por la preparación y por el proceso de la representación, y no en el éxito y el aplauso de los mayores.

Por su parte, como actor, director y maestro, Stanislavski (1936/1975) enfatizó que al abordar el proceso creativo en el teatro se debe tener en cuenta la imaginación inventiva del escritor, del director de la obra, del actor, del escenógrafo y de los otros participantes en la producción. En su libro *Un actor se prepara*, Stanislavski señaló que el actor no puede dar un paso en el escenario, sin la cooperación de la imaginación, la cual es primera acción interna para luego ser acción externa. En este contexto, el actor debe acudir a ejercicios donde represente imágenes grabadas en su memoria que lo conduzcan a preparar el material y desarrollar la imaginación. En general, el actor

debe recurrir a imágenes internas que le ayuden en la realización de su propio rol.

Cada invención o producto de la imaginación del actor, debe ser completamente trabajado y firmemente construido sobre la base de los hechos. Debe responder a toda cuestión (cuándo, dónde, por qué y cómo), y debe llevar cada vez más al actor a precisar el cuadro de la existencia de su imaginación. De acuerdo con Stanislavski (1936/1975), el actor debe desarrollar la facultad de sentir el impulso a la acción tanto física como intelectualmente. El autor consideró en primer lugar que toda acción que el actor realice en el teatro debe tener una justificación interna y ser lógica, coherente y real. En segundo lugar, debe llevar a una condición y al uso de la palabra "sí", la cual actúa como una palanca que lleva al actor del mundo de la realidad a los dominios de su imaginación. Así mismo, el actor debe aplicar esta palabra tanto al rol de personajes específicos como a los problemas que el mismo intelecto perciba o sugiera. En conclusión, Stanislavski considera que el actor debe dirigir su imaginación, sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones a: (a) precisar y fijar en su mente la línea-eje principal de acción; y (b) establecer y desarrollar el superobjetivo de la trama. Para Stanislavski, el actor debe adquirir un control consciente sobre estos dos importantes aspectos del proceso de creación.

Este estudio sobre percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora plantea la producción estética mediante el desarrollo de acciones artísticas que han partido de factores motivacionales o motivos específicos del artista. En este contexto, considero que aunque no todo motivo se convierta en acción, toda acción tiene motivos. Así mismo, en la búsqueda de lo estético, el artista evidencia

su creatividad dentro de determinado contexto, tanto social como psicológico personal.

Referencias

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1995). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa, S.A.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa, S.A.
- Carpentier, A. (1983). *Concierto barroco*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1987). El delirio y los sueños en la “Gradiva”, de W. Jensen. En S. Freud, *Psicoanálisis del arte* (pp. 105-199). Alianza Editorial.
- Freud, S. (1987). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En S. Freud, *Psicoanálisis del Arte* (pp. 7-74). Alianza Editorial.
- Freud, S. (1913). El Moisés de Miguel Ángel. En *Obras Completas* (Vol. XIII). Amorrortu.
- Gibson, J. J. (1950). *The perception of visual world*. Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin Company.
- Hagen, M. A. (1986). *Varieties of realism. Geometries of Representational Art*. Cambridge University Press.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte desde la Prehistoria hasta el Barroco* (Tomo 1). Editorial Debate.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte desde el Rococó hasta la época del cine* (Tomo 2). Editorial Debate.

- Kubovy, M. (1996). *Psicología de la perspectiva y el arte del Renacimiento*. Editorial Trotta, S.A.
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Tecnos.
- Marty, G. (1999). *Psicología del arte*. Ediciones Pirámide.
- Montealegre, S. (1998). *Percepción estética*. Montealegre Editores.
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Sandoval, M. F. (2016). *Niños prodigo: artistas y genios*. <http://www.kaleidoscopioart.com/blog/ninos-prodigio-artistas-y-genios/>
- Schuster, M. (1982). El artista como manipulador de la percepción: aportaciones de la psicología gestáltica. En M. Schuster, & H. Beisl (Eds.), *Psicología del arte* (pp. 20-40). Editorial Blume.
- Silva-Cañaveral, S. J. (2012). La violencia en Colombia: una perspectiva desde el arte. *Revista Nodo*, 13(7), 43-56.
- Stanislavski, C. (1936/1975). *Un actor se prepara*. Editorial Constancia.
- Stone, I. (1986). *Abismos de Gloria*. Emece Editores, S.A.
- Timoféiev, L. (1979). *Fundamentos de teoría de la literatura*. Editorial Progreso.
- Tolstoi, L. (2003). *Guerra y paz*. Océano.
- Universidad de Barcelona. (2016). *Psicología de la percepción visual. Las ilusiones perceptivas*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/pa1/node/ilusiones>
- Vygotski, L. S. (1965/1972). *Psicología del arte*. Barral Editores.
- Vygotski, L. S. (1932/1993). *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil*. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Imaginación y creatividad del adolescente*. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1930/2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal, S.A.

Apéndice: *Concierto barroco*, Novela escrita por Alejo Carpentier. Un Ensamble de la Novela

I

Cuchillos, jarras, bandejas y demás utensilios de plata son colocados en baúles y cajas, mientras el Amo vigila y decide lo que se queda y lo que se va. En ello se va alguna plata, porcelanas de Japón, sederías de la China y la bacinilla de plata. En el salón de fiestas un óleo al estilo italiano historiaba acontecimientos del país. Allí, un Montezuma entre romano y azteca, algo semejante a un Cesar tocado con plumas de quetzal, aparecía sentado en un trono. Su estilo era mixto entre pontificio y michoacano, bajo un palio levantado por dos partesanas. Delante de él se encontraba Hernán Cortés, con toca de terciopelo, espada al cinto y la arrogante bota puesta sobre el primer peldaño del solio imperial. Detrás, Fray Bartolomé de Olmedo. Mientras Doña Marina abierta de brazos parecía traducir al Señor de Tenochtitlán lo que decía el español.

Más allá, en un pequeño salón el cuadro de las Tres bellas venecianas. Al mirarlo pensaba el Amo que muy pronto conocería a las cortesanas. En el corredor de los pájaros dormidos llegó la visitante nocturna, buscadora del regalo de adioses, era un collar de oro y plata con

piedras. El Amo y la visitante comenzaron un juego amoroso, mientras un Francisquillo canta las mañanitas del Rey David en su vihuela hasta que el Amo solicita algo más moderno. Al sonar el aldabón de la puerta principal, el Amo acalla la vihuela y no deja pasar a nadie. Vuelve el criado con un largo papel enrollado donde se sumaban los encargos y pedidos de última hora. A quién complacerá el Amo será al maestro de música de Francisquillo, que solo pide cosas modestas y fáciles de traer: sonatas, conciertos, sinfonías y oratorios. El Amo y su visitante nocturna marchan a la habitación de los santos para oficiar los júbilos de la despedida en la cama.

II

El Amo entre sus cajas amontonadas en un galpón se da cuenta que las riquezas no eran garantías de felicidad ante ciertos contratiempos. Desde la salida de la Veracruz había caído sobre la nave todos los vientos encontrados. La nave, con las velas rotas y averías en el casco, encuentra al puerto de La Habana enlutado por una tremenda epidemia de fiebres malignas. Los viajeros se instalaron en Villa de Regla, aldea rodeada de manglares que acrecía en el recuerdo el prestigio de la ciudad dejada atrás. Las gentes aceptaban el Dies Irae de rigor como un paso más, rutinario e inevitable, del carretón de la muerte. Después de tiritar durante tres días, Francisquillo murió víctima de fiebres y en un vómito de sangre. He aquí que el Amo se vió sin criado y sin la vihuela mexicana, y un amo sin criado no es amo de verdad. Pero en la posada le llama la atención un negro libre, hábil en artes de almohaza y atusado, que en los descansos que le deja el cuidado de sus bestias, rasguea una guitarra de mala pinta, o cuando le vienen otras ganas, canta irreverentes coplas que hablan de frailes garañones y guabinas resbalosas. A veces se acompaña de un tambor,

marcando el ritmo de los estribillos con un par de toletes marineros, cuyo sonido, al entrechocarse, es el mismo que se oye (martillo con metal) en el taller de los plateros mexicanos. El Amo pensó que no le vendría mal llevarse al cuadrerizo, en Europa es moda tener pajés negros. Además, se entera que es honrado, que sabe leer y escribir cartas sencillas. Traba conversación con Filomeno, así se llama el cuadrerizo, y se entera que es biznieto de un negro etíope (Salvador) que un siglo atrás fue protagonista de una tan sonada hazaña que un poeta llamado Silvestre de Balboa le cantó en una larga y bien rimada oda, titulada Espejo de Paciencia.

Filomeno le cuenta que un día echó anclas en aguas de Manzanillo, un bergantín al mando de Gilberto Girón, hereje francés de los que no creen en Vírgenes ni Santos, y listo a meterse en empresas de contrabandos y rapiñas. Supo el desalmado Girón que Fray Juan de las Cabezas Altamirano, obispo de esta isla, se encontraba visitando las haciendas de Yara y decidió secuestrarlo. Llegó al pueblo de madrugada, halló dormidos a los moradores, se apoderó del virtuoso prelado sin reverencia ni miramientos, y reclamó a cambio de su libertad, un tributo. Los atribulados vecinos reunieron lo fijado y el obispo es devuelto a su parroquia. Furioso al enterarse de lo ocurrido, el capitán Gregorio Ramos resolvió que el francés no habrá de salirse con la suya, ni gozarse del botín tan fácilmente mal habido. Junta una partida de hombres, entre ellos está Salvador, quién peleó valientemente y mató al francés, haciéndose merecedor de la libertad. Al escuchar la historia el Amo consideró que Filomeno sería el mejor sujeto posible para heredar las galas del difunto Francisquillo. Vistió a Filomeno con casaca roja, peluca blanca, medias claras y zapatos de hebilla. En un amanecer de septiembre partió con el negro, con sus tambores y guitarra.

III

Nieto de gentes nacidas en algún lugar situado entre Colmenar de Oreja y Villamanrique del Tajo y que, por lo mismo, habían contado maravillas de los lugares dejados atrás, el Amo imaginó que Madrid era otra cosa. Triste, deslucida y pobre le parecía esa ciudad, después de haber crecido entre las platas y tezontles de México. Fuera de la Plaza Mayor, todo era angosto, mugriente y esmirriado, cuando se pensaba en la anchura y el adorno de las calles de allá. De día, andaban entre tabernas de buen vino y librerías. Una noche fueron de putas a una casa donde los recibió un ama obesa, ñata, bizca, leporina y picada de viruelas. Aquella noche se bebió recio, el Amo contó sus andanzas de minero por las tierras de Taxco, y Filomeno bailó las danzas de su país al compás de una tonada, cantada por él y en cuyo estribillo se hablaba de una culebra cuyos ojos parecían candela y cuyos dientes parecían alfileres. La casa quedó cerrada para mejor holgorio de los forasteros, y las horas de mediodía serían cuando ambos volvieron a su albergue, luego de almorcuzar alegremente con las putas. Pasaron los días y el Amo, con tanto dinero como traía empezaba a aburrirse tremadamente. Y tan aburrido se sintió una mañana que resolvió acortar su estancia en Madrid para llegar cuanto antes a Italia, donde las fiestas de carnaval, que empezaban en Navidades, atraían gentes de toda Europa. Bajando hacia el mar, el mexicano trató de entretenér a su criado con el cuento de un hidalgo loco que había andado por estas regiones, y que en una ocasión había creído que unos molinos eran gigantes. Cuando llegaron a Barcelona se alegraron el oído con el son de muchas chirimías y atabales, ruido de cascabeles. Desde la cubierta del barco que navegaría hacia Italia ven el mar alegre y el aire claro que infunde y engendra gusto súbito en todas las gentes.

IV

En gris de agua y cielos aneblados, a pesar de la suavidad de aquel invierno, estalla el carnaval, el gran carnaval de Epifanía, en amarillo naranja y mandarina, en rojo granate, rojo de cajas chinas, trajes ajedrezados en añil, y azafrán, moñas y escarapelas, bicornios y plumajes, tornasol de sedas, con tal estrépito de címbalos y matracas, de tambores, panderos y cornetas. Se prendieron las linternas y faroles de los buques de guerra, fragatas, galeras, barcazas del comercio, goletas pesqueras, de tripulaciones disfrazadas. Y todo el mundo cambió de cara. Antifaces petrificaban los rostros, ocultaban el semblante y mudaban la voz. Ahora, durante cuarenta días quedarían abiertas las tiendas hasta la media noche, los equilibristas seguirían cruzando la plaza sobre un alambre; seguirían en sus oficios los adivinos, los echadores de cartas, los limosneros y las putas –únicas mujeres de rostros descubiertos–, ya que cada cual quería saber lo que habría de llevarse a las posadas cercanas. Bajo las iluminaciones se había encendido las aguas de la ciudad, en canales grandes y canales pequeños, que ahora parecían mover en sus honduras las luces de trémulos faroles sumergidos. Para descansar del barullo, el Amo vestido de Montezuma entró en la *Botteghe di Caffé* de Victoria Arduino, seguido del negro, que no había creído necesario disfrazarse al ver cuán máscara parecía su cara natural entre tantos antifaces blancos que daban, a quienes los llevaban, un medio rostro de estatua. Allí estaba sentado ya, el Fraile Pelirrojo, –Inca –preguntó. –Mexicano –respondió el Amo, largándose a contar la historia de un rey que había vivido entre volcanes y templos, dueño de un imperio que le fuera arrebatado por un puñado de españoles osados, con ayuda de una india, enamorada del jefe de los invasores. –Buen asunto para una ópera –enfatiza el fraile. Aparece el occidente sajón amigo del fraile, seguido del joven napolitano que en risas contemplaba la cara

obscura de Filomeno: –Hola, Yugurta. El Fraile Pelirrojo menciona que la *Agripina* tuvo, esta noche, más éxito que nunca. El Teatro Grimani estaba lleno, dijo el napolitano. Pero el sajón no podía acostumbrarse al público. Entre canto de soprano y canto de *castrati*, era un ir y venir de los espectadores, comiendo naranjas, estornudando el rapé, tomando refrescos, descorchando botellas. Cansados del estruendo de la plaza que los obligaba a hablar a gritos, el fraile, el sajón y el napolitano pensaron en la posibilidad de aislarla de la fiesta en algún lugar donde pudiesen hacer música. Abandonan el café seguidos de Montezuma y Filomeno.

V

Y chirriaron las bisagras del portillo y entraron los cinco en el Ospedale della Pietá. Y se preguntaban Montezuma y Filomeno a qué habían venido a semejante lugar, en vez de haberse buscado la juerga adonde hubiese hembras y copas, cuando dos, cinco, diez, veinte figuras claras empezaron a salir de las sombras de la derecha y de las penumbra de la izquierda, rodeando el hábito del fraile Antonio. El Maestro hacía las presentaciones: –*Pierina del violino...* *Catarina del corneto...* *Bettina de la viola...* *Bianca Maria organista,* *Margherita del arpa dopia...* *Lucietta della tromba.* Y poco a poco, como eran setenta, el Maestro Antonio las señalaba con el dedo: –*Clavicémbalo...* *Viola da brazo...* *Clarino...* *Oboe...* *Basso di gamba...* *Flauto...* *Organo di legno...* *Regale...* *Violino alla francese,* *Tromba marina...* *Trombone.* Se colocaron los atriles, se instaló el sajón Jorge Federico Haendel ante el teclado del órgano, probó el napolitano Doménico Scarlatti las voces de un clavicémbalo, subió el Maestro Antonio Vivaldi al *podium*, agarró un violín, alzo el arco, y, con dos gestos energéticos, desencadenó el más tremendo *concerto grosso* que pudieron haber escuchado los siglos. Y allí, Filomeno empieza

a interpretar su melodía con batería de calderos de cobre, a los que empezó a golpear con cucharas, espumaderas, batidoras, rollos de amasar, tizones, palos de plumeros, con tales ocurrencias de ritmos, de síncopas, de acentos encontrados, que, por espacio de treinta y dos compases lo dejaron solo para que improvisara. –¡Magnífico! ¡Magnífico! –gritaba Doménico, dando entusiasmados codazos al teclado del clavicémbalo. Compás 28. Compás 29. Compás 30. Compás 31. Compás 32. –¡Ahora! –aulló Antonio Vivaldi, y todo el mundo arrancó sobre el *Da capo*, con tremebundo impulso, sacando el alma a los violines, oboes, trombones, regales, organillos de palo, violas de gamba y a cuanto pudiese resonar en la nave, cuyas cristalerías vibraban, en lo alto, como estremecidas por un escándalo del cielo. En tal tónica se estaba, cuando Filomeno reparó en la presencia de un cuadro de Eva tentada por la serpiente. Pero lo que dominaba en aquella pintura no era la Eva sino la serpiente. Filomeno haciendo ademán de matar la sierpe del cuadro con un enorme cuchillo de trinchar, gritó: –La culebra se murió, Ca-la-ba-són, Son-són. Ca-la-ba-són, Son-són. –Kábala-sum-sum-sum –coreó Antonio Vivaldi, dando al estribillo por hábito eclesiástico, una inesperada inflexión de latín salmodiado. –Kábala-sum-sum-sum, coreó Doménico Scarlatti. –Kábala-sum-sum-sum –coreó Jorge Federico Haendel. –Kábala-sum-sum-sum –repetían las 70 voces femeninas del Ospedale entre risas y palmadas. Y, después de una muy abanicada pausa, se pasó al baile de estilo y figuras, sobre las piezas de moda que Doménico empezó a sacar del clavicémbalo. A falta de caballeros, pues Antonio no bailaba, se formaron parejas de oboe con trompa, clarino con regale, cornetto con viola, flautino con chitarrone, mientras que los violinini picolo alla francese se concertaban en cuadrilla con los trombones. –Todos los instrumentos revueltos –dijo Jorge Federico–: Esto es algo así como una sinfonía fantástica–. Pero Filomeno, ahora, junto al teclado, con una copa puesta sobre la caja de resonancia, ritmaba

las danzas rascando un rayo de cocina con una llave. –¡Diablo de negro! –exclamaba el napolitano–: cuando quiero llevar un compás, él me impone el suyo. Acabaré tocando música de caníbales. Moría la alegre noche y las blancas figuras iban desapareciendo, como ánimas de teatro, por puerta derecha y puerta izquierda. Filomeno sale de allí escondiendo en el gabán un pequeño recuerdo de la Cattarina del Cornetto.

VI

La barca, tras de largo y quieto bogar se acercó a los cipreses de un cementerio. –Aquí se podrían desayunar tranquilos –dijo el Barquero, parando en una orilla. El mexicano, sacado de su sopor, fue invitado nuevamente a narrar la historia de Montezuma. –¡Magnífico para una ópera! –exclamaba el pelirrojo. –¿Por qué no inventa una ópera sobre mi abuelo Salvador Golomón? –insinúa Filomeno–: ese sí que resultaría un asunto nuevo. Con decorado de marinas y palmeras. El sajón y el veneciano echaron a reírse en tan regocijado concierto que Montezuma tomó la defensa de su fámulo: –No lo veo tan extravagante: Salvador Golomón luchó contra unos hugonotes, enemigos de su fe. –Pero ¿quién ha visto que el protagonista de una ópera sea un negro? –dijo el sajón–: Los negros están buenos para máscaras y entremeses. –Además, una ópera sin amor no es ópera –dijo Antonio–: Y amor de negro con negra sería cosa de risa; y amor de negro con blanca no puede ser, al menos en el teatro. –Un momento, –dijo Filomeno, cada vez más subido de diapasón–: Me comentaron que en Inglaterra tiene gran éxito el drama de un moro, general de notables méritos, enamorado de la hija de un senador veneciano. Filomeno deteniéndose, de pronto, ante una tumba cercana que desde hacía rato miraba porque, en ella, se ostentaba un nombre de sonoridad

inusitada en estas tierras. —IGOR STRAVINSKY —dijo, deletreando.— Es cierto —dijo el sajón, deletreando a su vez—: Quiso descansar en este cementerio. —Buen músico —dijo Antonio—, pero muy anticuado a veces en sus propósitos. Y, de pronto, Filomeno sacó del bulto del gabán, enrollado junto a las vituallas, el misterioso objeto que le había regalado la Cattarina del cornetto: era una reluciente trompeta que al punto se llevó a los labios y, después de probarle la embocadura, la hizo prorrumpir en estridencias, trinos, agudas quejas, levantando con ello las protestas de los demás, pues se había venido acá en busca de calma, huyendo de las murgas del carnaval. —Es hora de marcharse —dijo Montezuma. Al ritmo de remos metidos en un agua tan quieta, bogaron lentamente hacia la Plaza Mayor. —Estamos llegando —dijo el Barquero—: y la Hospedería suya tiene entrada por el canal. —Gracias de todos modos —dijo el indiano, que apenas si advirtió que lo sacaban de la barca. —Tengo sueño —murmuró aún—. Vete, tú también a dormir. —No —dijo Filomeno—: Voy con mi trompeta a donde pueda hacer bulla.

VII

Al llamado de Filomeno, el Amo salió de su largo sueño, tan largo que parecía cosa de años. Y dese prisa, dijo el negro, que ya va a empezar el último ensayo, con luces, maquinarias, y todo. El indiano y su servidor se instalaron en la penumbra de un palco. Y, en el puesto del director, apareció el Preste Antonio. Metido en lo suyo, abrió lentamente un manuscrito, alzó el arco —*como aquella noche*—, y, en doble papel de director y ejecutante impar, dio comienzo a la sinfonía más agitada y ritmada, y se abrió el telón sobre un estruendo de color. Entra el Emperador de los mexicanos con una espada en la mano, y aparece la Emperatriz, guapa y valiente mujer, que trata

de reanimar los arrestos de su derrotado esposo. En eso aparece Teutile, personaje mencionado en la *Historia de la Conquista de México* de Mosén Antonio de Solís, que fuera el mayor cronista de Indias. –¡Pero resulta que aquí es hembra! –exclama el indiano–. Esto es un grandísimo disparate: según Mosén Antonio de Solís, Teutile era general de los ejércitos de Montezuma. Es un hombre y no una mujer. Y resulta que Teutile quería casarse con Ramiro, hermano menor del Conquistador Don Hernán Cortés. Y el indiano, desconcertado por el tralsruhe de apariencias, empieza a perderse en el laberinto de una acción que se enreda y desenreda en sí misma, con enredos de nunca acabar. Montezuma dispara una flecha a Cortés, y se arma un lío tal en el escenario que el indiano pierde el hilo de la historia y sólo es sacado de su alelamiento al ver que cambia la decoración y aparece el Emperador de México vestido a la española. Este Montezuma resulta tan insólito, tan inadmisible, que la acción vuelve a enredarse, en la mente del espectador. Pero ahora el arco del virtuoso da entrada a una nueva sinfonía –en tiempo lento–, ábrese el escenario. Ahora Teutile, lamenta el destino de su padre, cautivo de los españoles. Entra en escena Hernán Cortés y la Emperatriz mexicana, esta se entrega a un patético lamento. Reconoce Mitrena-Malinche que aquí se vivía en tinieblas de idolatría y que eran Falsos Dioses los que en estas tierras se adoraban; y que al fin había llegado la Verdadera Religión, con la pólvora, el caballo y la Palabra de los Evangelios. Una civilización de hombres superiores se había impuesto en dramática realidades de razón y fuerza... Pero, por lo mismo, dice Mitrena en subido tono, la humillación impuesta a Montezuma era indigna de la cultura y el poderío de tales hombres. Aparece Montezuma encadenado. Suenan trompetas arriba, suena trompetas abajo, hay estridencias de pífanos y clarines, y es el incendio de la flota azteca, con fuego griego, fumarolas de artificios, centellas, humos y pirotecnias de alto vuelo, vocerío, confusión,

gritos y desastres. – ¡Bravo! ¡Bravo! –clama el indiano–: ¡Así fue! ¡Así fue! En un cerrar y abrirse de escenario, entran los cautivos mexicanos, cadenas al cuello, llorando su derrota; y cuando parece habrá de asistirse a una matanza, sucede lo imprevisto, contrario a toda verdad: Hernán Cortés perdona a sus enemigos, y para sellar la amistad entre aztecas y españoles, se celebran las bodas de Teutile y Ramiro, mientras el Emperador vencido jura eterna fidelidad al Rey de España. Y, el coro, canta la ventura de la paz recobrada, el triunfo de la Verdadera Religión y las dichas del Himeneo. –¡Falso, falso, falso, todo falso! –grita. Y gritando, corre hacia el preste pelirrojo, que termina de doblar sus partituras secándose el sudor con un pañuelo a cuadros. –¿Falso...qué? –atónito pregunta el músico. –Todo. Ese final fue una estupidez. La historia... –La ópera no es cosa de historiadores. Aquí la gente viene a divertirse. El indiano, aunque bajado de tono, seguía insistiendo: –la historia nos dice... –No me joda con la Historia en materia de teatro. Lo que cuenta aquí es la ilusión poética. –¿Y, para usted, la Historia de América no es grande ni respetable? –En América, todo es fábula: cuentos de El Dorado y Potosíes, ciudades fantasmas, esponjas que hablan... Ahora volvía el indiano a irritarse: –Si tanto le gustan las fábulas, ponga música al *Orlando Furioso*. –Ya está hecho: lo estrené hace seis años. –Siento que no les haya gustado mi ópera... Otra vez trataré de conseguirme un asunto más romano.

VIII

Bajo la tenue llovizna, andaba el indiano, ceñudo, metido en sí mismo, con los ojos puestos en el suelo, como contando los adoquines de la calle. –¿Por qué he de verlo como agobiado por la presentación en música que acabamos de ver? –le pregunta Filomeno. –No sé. El Preste

Antonio me ha dado mucho que pensar con su extravagante ópera mexicana. Nieto soy de gente nacida en Colmenar de Oreja y Villamanrique del Tajo, hijo de extremeño bautizado en Medellín, como lo fue Hernán Cortés. Y sin embargo hoy me ocurrió algo muy raro: mientras más iba corriendo la música de Vivaldi y me dejaba llevar por la acción que la ilustraba, más era mi deseo de que triunfaran los mexicanos; y me di cuenta, de pronto, que estaba en el bando de los americanos, blandiendo los mismos arcos y deseando la ruina de aquellos que me dieron sangre y apellido. Y, de pronto, me sentí fuera de sitio, lejos de mí y de cuanto realmente es mío... Regreso a lo mío esta misma noche. Andaban, ahora, por la Calle de la Mercería, y el indiano recordó los encargos que le habían hecho, allá en Coyoacán, sus amigos y contertulios. Ahí en aquella tienda de música, debían hallarse las sonatas y conciertos, que le pidiera el maestro de cantar del pobre Francisquillo. Entraron. El vendedor les trajo unas sonatas de Doménico Scarlatti: –Rico tipo –dijo Filomeno, recordando la noche aquella. Filomeno señala unos conciertos del Preste Antonio, titulados "Primavera", "Estío", "Otoño", "Invierno". –Ese vivirá siempre en primavera, aunque lo agarre el invierno –dijo el indiano. –El Mesías, ¡Nada menos! –exclamó Filomeno. Abrió la partitura: –¡Carajo! ¡Eso se llama escribir para la trompeta! Y leía y releía, con admiración, el aria de bajo, escrita por Jorge Federico sobre dos versículos de la Epístola a los Corintios. Recogido el equipaje, guardadas las músicas en una petaca de sólido cuero, se encaminaron el indiano y el negro a la estación del ferrocarril. Faltando minutos para la salida del expreso, se asomó el viajero a la ventanilla: –siento que te quedes –dijo a Filomeno. –Me quedo un día más. Para mí, lo de esta noche, es oportunidad única. Después iré a París. En París me llamarán Monsieur Philomene. En La Habana, sólo sería el negrito Filomeno. El tren comenzó a deslizarse. Se volvió Filomeno hacia las luces, y le pareció, de pronto, que la ciudad había envejecido enormemente.

Venecia parecía hundirse, de hora en hora, en sus aguas turbias y revueltas. Dentro de media hora, sería el concierto. Fue, con paso ligero, hacia el teatro cuyos carteles anunciaban que, dentro de un momento, empezaría a sonar el cobre impar de *Louis Armstrong*. Y apareció en truenos, grandes truenos que lo eran de aplausos y exultación, el prodigioso Louis. Y, embocando la trompeta, atacó, como el sólo sabía hacerlo, la melodía de *Go down Moses*, antes de pasar a la de *Jonah and the Whale*. Y la Biblia volvió hacerse ritmo y habitar entre nosotros con *Ezekiel and the Wheel*, antes de desembocar en un *Hallelujah, Hallelujah*, que evocó, para Filomeno, de repente, la persona de Aquel –el Jorge Federico– de aquella noche. Y se concertaban ya en nueva ejecución, tras del virtuoso, los instrumentos reunidos en el escenario: saxofones, clarinetes, contrabajo, guitarra eléctrica, tambores cubanos, maracas, címbalos, maderas chocadas en mano a mano que sonaban a martillos de platería, cajas no timbradas, escobillas de flecos, triángulos-sistros y el piano de tapa levantada. Ahora reventaban todos, tras la trompeta de *Louis Armstrong*, en deslumbrantes variaciones sobre el tema de *I can't give You Anything But Love, Baby*, nuevo concierto barroco.

La relación entre el arte y la locura. Una aproximación desde la literatura psicoanalítica

Miguel Gutiérrez-Peláez²

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

María Alejandra Castro-Arbeláez

Universidad de Salamanca, España

Aspectos históricos

El vínculo entre la locura y el arte está presente a lo largo de la historia de la humanidad. Por ejemplo, Aristóteles consideraba que el artista era poseedor de una constitución melancólica (Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006). Por su parte, Platón afirmaba el vínculo de los artistas con la manía y veía la locura como un don divino. De igual forma, los artistas del romanticismo admiraban la melancolía, ya que esta describía la genialidad del autor (Lund, 2010; Pereña, 2007).

² Correo electrónico: miguel.gutierrez@urosario.edu.co

Justamente durante el periodo del romanticismo se concebía la locura como una forma de entrar a terrenos no visibles para la población en general. Sin embargo, en esta época no se veía a la locura como una enfermedad mental a nivel clínico, sino como una admiración al genio y un culto a lo irracional. En este sentido, se idealizó la situación de marginalidad en la que se encuentra la enfermedad mental y se hizo ahínco en la originalidad y la autonomía, con respecto a las normas sociales (Pereña, 2007). Según Sánchez Moreno y Ramos Ríos (2006), el loco se consideraba “lo más cercano a las verdades más profundas de la condición humana” (p. 135).

A principios del siglo XIX, Philip Pinel (1804) realizó grandes aportes a la reformulación del tratamiento de los enfermos mentales, así como la introducción de cambios en las políticas públicas y en la concepción de la enfermedad mental. Al respecto, afirmó que cualquier expresión artística era una muestra de salud mental. Dichos aportes no solo lo convirtieron en uno de los personajes más importantes en la lucha por los derechos del enfermo mental, sino en uno de los pioneros de la relación aquí explorada, ya que reconoció el valor terapéutico del arte.

Por su parte, Benjamín Rush registró la aparición imprevista de la expresión artística de habilidades en áreas como la pintura, la música y la poesía, en pacientes que nunca habían mostrado esto. Rush explicó este fenómeno como la respuesta de una parte sana del cerebro, a partir de la cual se evidencia una capacidad carente de manifestación previa (Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006).

Lombroso (1877) escribió un ensayo titulado *Genio e follia*, donde reunió las obras de 107 pacientes de una clínica en Turín. A partir de ellas expuso la relación cercana del genio y el loco, y generó una

categoría en la que el genio creativo estaba dentro de un tipo de locura, catalogada como psicosis degenerativa. En la perspectiva de Lombroso, el término *degeneración* se refería a la locura como “una regresión a estadios más primitivos del desarrollo humano” (Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006, p. 135). Además, Lombroso (1877) destacó “la originalidad excesiva y las desproporciones psíquicas en las creaciones hechas por los enfermos mentales” (Varela Sandoval & Villalobos Morera, 2013, p. 47).

Uno de los íconos fundamentales de la relación entre el arte y la locura fue el psiquiatra Hans Prinzhorn, quien tuvo bajo su cargo la colección de arte del hospital de Heidelberg, lugar en el que se encontraban las obras realizadas por los enfermos mentales. Prinzhorn estudió la historia del arte y la psiquiatría, y analizó más de 5,000 trabajos de arte creados por pacientes con esquizofrenia, especialmente (Pérez, 2014; Gutiérrez-Peláez y Moreno-García, 2018; Gutiérrez-Peláez, Herrera-Pardo & Barberena-Garzón, 2020). Este trabajo fue publicado bajo el título *Expresiones de la locura. El arte de los enfermos mentales* (1922/2012). En dicho texto, el autor habló de la creación a partir de la locura y afirmó que hay un desarrollo de estructuras lingüísticas propias, las cuales son capaces de conectar y relacionar al sujeto psicótico con el mundo exterior. De esta forma, mostró que el acto creativo tiene una finalidad conectiva y comunicativa (Durán Úcar, 2007).

No obstante, Prinzhorn (1922/2012) no se propuso establecer un diagnóstico de los pacientes que realizaban arte, sino plantear un sistema de pulsiones dominantes que explicaran la representación psicótica y pudieran funcionar para cualquier tipo de producción artística no psicótica. Así mismo, a partir de su análisis, el autor sugirió la utilización de los símbolos como producto de una regresión a los

mundos imaginarios generados en la infancia. Esto fue un camino para ampliar las posibilidades de análisis crítico y de nuevas maneras de expresión no ajustadas a lo normativo, es decir, una creación sin objetivo como el origen de la necesidad de expresión (Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006).

En su obra *Ein Geisteskranker als Künstler* (un paciente psiquiátrico como artista; 1921/1992), el psiquiatra Walter Morgenthaler se aproximó a la experiencia de Adolf Wölfli, un paciente con psicosis. A partir de ello, Morgenthaler sostuvo que una persona con enfermedad mental podía ser un artista y contribuir al desarrollo de los procesos creativos.

Así pues, en el siglo XIX diversos autores empezaron a confrontar los esquemas establecidos del arte y señalaron que la importancia de una obra no debía estar en la valoración de otro (e.g., los círculos estéticos y académicos), sino en la naturalidad de su surgimiento y en la ruptura con los cánones establecidos (Premat, 2013). De este modo, se produjo un interés en los procesos psicopatológicos y, gracias a ello, los trabajos creativos realizados por los enfermos mentales comenzaron a ser conocidos. Igualmente, esto generó interés en la exploración de las pulsiones profundas del ser humano, donde se rescató lo irracional, lo impulsivo y lo inconsciente (Pereña, 2007).

Lo anteriormente expuesto muestra que esta fue una época de nuevas vanguardias artísticas que buscaban la libertad de expresión, y abogaban por una exploración y renovación artística. Por ejemplo, André Bretón desarrolló una propuesta donde promovió una búsqueda de lo irracional en el arte y con el apoyo de otros artistas surrealistas, intentó mostrar la existencia de una boleta de ida y vuelta hacia la locura (Gutiérrez-Peláez y González-Beltrán, 2017). En este intento,

Bretón evidenció un “descontrol controlado como incentivo de la creatividad” (Hernández, 2008, p. 7).

De igual forma, varios autores que por esta época poseían una relación con la enfermedad mental comenzaron a convertirse en personajes de admiración. Dentro de estos se destacó Antonin Artaud quien, según García Muñoz (2010), partió de su propia experiencia con la locura y “acusa a los psiquiatras de suicidar a sus pacientes y escribe Van Gogh, el suicidado de la sociedad (1948) estando él mismo ya sumergido en la paranoia” (p. 22). De este modo, Artaud glorificó la antipsiquiatría propuesta en 1967 por David Cooper, la cual propuso posturas contrapuestas a la psiquiatría clásica (García Muñoz, 2010). Lo mismo ocurrió con Ronald Laing o Franco Bassaglia con la psiquiatría democrática, o con Thomas Szasz y sus influyentes reflexiones al respecto.

En el siglo XX surgió una nueva manera de ver el arte con la creación de la Compañía del *Art brut*, instaurada por Jean Dubuffet (Durán Úcar, 2007; Peiry, 2006; Sánchez Moreno y Ramos Ríos, 2006; Sánchez-Carralero y Sánchez-Carralero, 2012). Dubuffet fue un artista francés dedicado a estudiar los procesos creativos en las personas marginales, trabajo que fue fuertemente influenciado por los acontecimientos históricos descritos anteriormente. Este autor revisaba las obras de los enfermos mentales, de los presos de las cárceles y de los niños, y se interesaba por las “producciones de individuos de extraño talento y libres de las influencias culturales” (García Muñoz, 2010, p. 32). En este sentido, durante diferentes períodos de su vida, Dubuffet se dedicó a explorar este mundo del arte, del cual cuestionó su carácter académico y la parametrización de los procesos creativos. Para el *Art brut*, la obra no está dirigida a otro, no se

realiza bajo reglas, no se produce dentro de círculos académicos y con determinada estética, sino que ocurre fuera de dichos círculos artísticos. En síntesis, las obras desarrolladas dentro del *Art brut* son manifestaciones de arte con un carácter personal que se encuentran al margen del mundo social (García Muñoz, 2010; Sánchez-Carralero y Sánchez-Carralero, 2012).

Este interés por el arte marginal produjo efectos en otros campos, incluidas las propias clínicas psiquiátricas. Por ejemplo, en el hospital de Sainte-Anne en París se promovió el involucramiento de los pacientes en creaciones artísticas. En este sentido, en 1950 se hizo una exposición mundial de arte psicopatológico, la cual atrajo a más de 10 mil visitantes. A partir de esta exposición, el psiquiatra francés, Robert Volmat, escribió el libro *L'art psychopathologique* (1955), donde clasificó las obras presentadas por los enfermos mentales. Posteriormente, en 1959, se fundó la Sociedad Internacional de Psicopatología de la Expresión (SIPE). Por otra parte, Gonzalo Rodríguez Lafora (1922, como se citó en Hernández, 2008) hizo una reflexión sobre la semejanza de los artistas de la vanguardia y las obras realizadas por los enfermos mentales, en la cual planteó que a partir del arte se podían establecer deducciones diagnósticas y médico-legales.

En 1972 el término *Art brut* fue traducido por Roger Cardinal a la lengua inglesa como *Outsider Art* (arte outsider). Este mismo autor introdujo esta escuela al mundo anglosajón. Cardinal fue historiador, profesor de la Universidad de Kent y autor del libro titulado *Outsider Art* (1972). Mediante sus aportes, expuso las características de un artista marginal y exploró el significado de esta forma de arte. Cardinal enfatizó en un aspecto importante que lo diferencia de la propuesta de Dubuffet: la cultura. Para Cardinal no es posible que la cultura no influyese al artista marginal, bien sea como precedente o

como tradición. Para comprobar su tesis, analizó las obras de Adolf Wölfli, en las que encontró la influencia de signos visuales culturales. De acuerdo con Volpe (2013):

Según Cardinal, a Wölfli no le hizo falta recibir educación artística o visitar las galerías para captar algunos tipos básicos de representación. Observa como ejemplo la representación de construcciones parecidas a las perspectivas de los grabados típicos suizos, sugiriendo un préstamo directo de la cultura en donde se desarrolló este artista (p. 37).

Esta cita muestra el reconocimiento de la intervención de la cultura dentro de la creación de un artista *outsider*. Sin embargo, también plantea que la diferencia entre la cultura de un artista marginal y la del artista radica en la relación con la intencionalidad con la que se realiza la obra, así como la postura social de los creadores. El concepto de intencionalidad se entiende como los procesos creativos que no tienen como fin ser exhibidos a otro, lo que es propio de los artistas *outsiders*. Por su parte, la postura social de los creadores plantea que para ser reconocido como artista el hacedor de arte *outsider* debe ser un sujeto transformado por otros miembros de la sociedad. Es decir, el artista marginal es considerado como artista no por una autoconcepción, sino porque la mirada estética lo reconoce como tal.

Volpe (2013) es tal vez quien más profundizó en esta diferencia mediante una exposición sistemática. A partir de un recorrido histórico del *Art brut* y el arte *outsider*, mostró una paradoja en el *Art brut*. Dicha paradoja consiste en la definición de *Art brut* como arte marginal, el cual intenta mostrarse como un arte al margen de la academia y las clasificaciones estéticas, no obstante, se encuentra dentro del arte institucionalizado y existe debido al reconocimiento

dado por la misma cultura. Adicionalmente, Volpe (2013) reivindicó la exposición del arte marginal como una forma de entrar a ser parte de los círculos de arte.

La mayoría de los artículos revisados presentan un recuento histórico de los orígenes del *Art brut*, en el cual se acentúan las características y aportes más sobresalientes. Al respecto, aunque Sánchez-Carralero y Sánchez Carralero (2012) realizaron un recorrido histórico, lo hicieron a través de los diferentes acercamientos teóricos dados por la psiquiatría al arte desarrollado por los enfermos mentales. Partiendo de los trabajos de Prinzhorn (1922/2012), Charcot (1887) y Freud (1914/2011, 1923/1981), especialmente las investigaciones sobre la búsqueda de rasgos patológicos en la obra de artistas sanos (e.g., Da Vinci y Miguel Ángel), se sugiere la necesidad de instalar un orden al caos a través de la expresión artística³. Esto implica establecer lenguajes a partir de los símbolos que han permitido al artista desenvolverse (Sánchez-Carralero y Sánchez-Carralero, 2012). Prinzhorn (1922/2012) también se aproximó a esto a través de la clasificación de seis pulsiones que poseían sus pacientes y que observó en la expresión artística: el juego, la expresión, el dibujo ornamental, la ordenación compulsiva de los elementos del dibujo, la construcción de sistemas simbólicos y la copia excesiva.

García Muñoz (2010) es una de las autoras que se deben revisar cuando se investiga el tema del *Art brut* y su historia, ya que en trabajos como *Procesos creativos en artistas outsider* y *Arte Outsider, la pulsión creativa al desnudo* (2015), proporciona un análisis donde evidencia las formas de hacer típicas en la obra de un autor y habituales en

³ Una vuelta original a esta aproximación la efectúa el psicoanalista francés Jacques Lacan al interesarse no tanto por el psicoanálisis aplicado al arte, sino por el psicoanálisis implicado en el arte (ver Recalcati, 2006).

otros artistas. La autora evidencia lo anterior mediante la revisión de los orígenes del *Art brut*, de lo cual destaca los procesos creativos de los artistas marginales. Dentro de aquellos artistas con psicosis aborda a Carlo Zinelli, Donald Mitchell y Adolf Wölfli, de los cuales destaca las dinámicas originadas durante sus procesos de creación.

Una de las aproximaciones de García Muñoz (2010 y 2015), que es ausente en otros textos que abordan el arte *outsider*, establece sistemáticamente cuáles son las dinámicas encontradas a partir de la revisión de artistas *outsider*, así como su posible origen y el resultado visible en la obra. Por ejemplo, García Muñoz (2010) menciona la perspectiva reducida o nula del contexto del arte, donde se dan las dinámicas de manejo intuitivo del contexto visual, la intervención de creencias populares en torno al arte (e.g., “yo soy un elegido”, “lo que hago no puede venir de mí”, “algo trabaja a través de mí”, entre otros) y donde aparece una atemporalidad, un manejo del pensamiento y lenguaje primario, así como un posicionamiento particular del artista. La autora plantea que la característica más sobresaliente es la incubación, donde existe algún detonante del acto creativo. De esta forma, se acerca a una teoría de cómo la persona con esquizofrenia empieza a crear, en la cual propone que el sujeto se aferra a la materialidad del mundo, así como la recuperación fugaz del orden. Este último punto se debe a que el trauma principal es la propia enfermedad y las circunstancias de encierro.

Con relación a este tema, García Muñoz (2010) se aproxima a las investigaciones realizadas en distintos países, tales como Estados Unidos, Francia, Inglaterra, España, e incluso de algunos movimientos en Latinoamérica. En este sentido, García Muñoz se encontró con que el arte de las personas con enfermedad mental es una forma de comunicación del sujeto (Sánchez y Ramos, 2006) y una necesidad

de expresión (Durán Úcar, 2007; Peiry, 2006). Además, el arte corresponde a un mundo alternativo en donde la persona trata de establecer un orden, lo cual es facilitado por el alojamiento de pulsiones motivantes de la transformación del caos psicológico producido por la enfermedad mental.

Por su parte, Durán Úcar (2007) se centró en la relación entre el artista y el enfermo mental. Su aporte es significativo, ya que mediante una exploración de los elementos comunicadores del arte marginal y de la actividad creativa integrada o no marginal, se muestra la intencionalidad de la pulsión, el mecanismo de elaboración, el recorrido vehemente desplegado en la imagen y la palabra o la acción. Es importante aclarar que allí está presente el sujeto creador y la recepción de la imagen, la cual puede ser integrada en el conjunto de categorías académicas o estéticas establecidas. Así, esta conexión es una manera de establecer puentes de comunicación con el exterior y una liberación del inconsciente. En otras palabras, el sujeto con enfermedad mental establece una comunicación con la realidad a través de la expresión de sus pulsiones, puestas en acto en la creación artística. Lo anterior sugiere ver el proceso de creación y elaboración de una obra por parte de un enfermo mental, o por parte de un artista, como una forma de comunicación con el exterior y como un medio de liberación de contenidos del inconsciente. Además, en este proceso está presente otro nexo importante: la interpretación, la cual ejerce un papel fundamental en este punto. Esto ocurre gracias a la apreciación del público, el cual es un actor activo que encaja dentro del proceso creativo y que otorga a las obras nuevos significados, bien sea por su valor estético o por la conmoción y el resonar de la obra en el mismo.

La historia del *Art brut* aún se está escribiendo. En los últimos años se ha visto un progresivo interés por este movimiento, lo cual se

expresa en la proliferación de exposiciones e investigaciones. Estas aproximaciones se han observado en países como España, en donde, aunque inicialmente se evidenciaban aproximaciones al *Art brut*, estas ocurrieron principalmente desde la medicina y la educación. En la actualidad hay más investigaciones a nivel psicológico, psicoanalítico y artístico. Además, las exposiciones con respecto a este tema han incrementado desde el año 2006. Muestra de ello son las acciones del Círculo de Bellas Artes de Madrid, La Fundación La Caixa, El museo Reina Sofía y la Universidad de Valencia (García Muñoz, 2010), entre otros.

En cuanto a los países pioneros en el *Art brut*, es importante resaltar que ellos continúan con su interés y le apuestan a exposiciones y publicaciones. En Suiza, Alemania, Estados Unidos y Francia se realizan constantemente encuentros en torno a este tema. Así mismo, las exposiciones continúan permanentemente en algunos museos, como por ejemplo en El Museo de Arte Moderno en Lille (Francia), donde hay un espacio dedicado a la exhibición de obras de artistas *outsider*. Esto mismo ocurre en Lausana (Suiza), donde continúa el legado de Dubuffet y se hace un gran aporte a la investigación. En Estados Unidos se mantienen las galerías de *Art brut* en lugares como el Centro de Arte Intuitivo y Outsider en Chicago, mientras que en Alemania se encuentran la Fundación Die Schlumper y el Museo dedicado a Hanz Prinzhorn. En Francia se celebran encuentros auspiciados por la Sociedad Internacional de Psicopatología de la Expresión (SIPE), en los cuales se exhiben obras de artistas marginales. Igualmente, en Haarlem (Países Bajos) se encuentra el Museo de la Psiquiatría. En oriente se están abriendo las puestas de algunos lugares hacia este campo, lo cual se muestra con la Organización del Bienestar Social Aiseikai (Tokyo) y la Exposición Souzou realizada en Londres el año 2013 (Peiry, 2006; Welcome Collection, 2013).

En cuanto al *Art brut* desarrollado en Latinoamérica, es posible señalar que actualmente se están abriendo cada vez más nuevos caminos para su investigación. Muestra de ello es el Museo del Inconsciente (Río de Janeiro, Brasil), donde se abrió un espacio para las obras de los enfermos mentales, así como el proyecto de *Art brut* en Cuba. En este mismo sentido, las nuevas tecnologías están haciendo posible que el *Art brut* sea observado en todo el mundo. La colección ABCD de *Art brut* (disponible en la página: <http://www.abcd-artbrut.net>) es una muestra de ello. En esta colección se muestran ejemplares de *Art brut*, temas de actualidad y revistas como: *Artension. Le magazine de l'art vivant* (<https://www.magazineartension.fr/>) y *Raw Vision* (<https://rawvision.com/>), entre otras. Dentro de esta misma colección se encuentran blogs como: otsiderartnow, le blog duCrAB (collectif de réflexion autor de *l'Art brut*, <http://collectif-artbrut.blogspot.com/>) y El Hombre Jazmín. El objetivo de estos sitios es difundir las manifestaciones que hacen parte de los círculos académicos del arte.

Desafortunadamente, en Colombia la investigación sobre la relación entre el arte y la enfermedad mental ha sido mínima (Gutiérrez-Peláez y García-Moreno, 2018). De esta forma, no existen estudios sistemáticos sobre la relación entre la obra y los cuadros clínicos de artistas de gran trascendencia para el arte nacional. Algunos ejemplos de ello lo constituyen figuras como Fidolo Alfonso González Camargo, quien los últimos 20 años de su vida sufrió, al parecer, de un cuadro depresivo (Gutiérrez-Peláez, 2010), o Pantaleón Jiménez, quien realizó sus obras *Cabeza loca* y *El grito* mientras estaba internado en el hospital de Sibaté. No obstante, han existido algunas menciones muy marginales y sin mayor profundidad a otros artistas colombianos.

En cuanto a las exposiciones, una de las pocas registradas fue la liderada por el artista colombiano Alonso Jiménez, realizada en la

Academia Superior de Arte de Bogotá en mayo-junio de 1993 (El Espectador, 1993), y la cual se denominó *El salón de la demencia* (ver Apéndice A). Bajo el slogan Enajenación Violenta o Violencia Enajenada, se presentaron obras en los albergues como: *El Pabellón Mental del Hospital Santa Clara, La Hortúa, y La Colonia de Sibaté*, en la cual se incluyó el pabellón de niños (ver apéndices A, B y C)⁴. Igualmente, se encuentra el concurso anual realizado por el laboratorio Jansen con obras ejecutadas por pacientes de instituciones psiquiátricas, el cual no produjo una transmisión de este arte a la comunidad fuera de las instituciones de salud mental. Por esta razón, este concurso jugó más bien un papel en las prácticas de mercadeo de los productos del laboratorio.

Actualmente, se están creando nuevas categorías, lo que es el comienzo y la apertura de otros escenarios para el *Art brut*. Por ejemplo, Mayor Ramis (2014) propuso nuevos procesos creativos aplicados a la animación contemporánea, donde el *Art brut* está presente en las estéticas y las narrativas que lo caracterizan. Sin embargo, las obras “no serían catalogadas como *outsider* por la naturaleza del autor, sino por su contenido” (Mayor Ramis, 2014, p. 15), debido a los conocimientos técnicos y teóricos requeridos, lo que incluye a más de una persona en el proceso de creación. En este sentido, es posible observar cómo el arte marginal se incorpora a los cambios del mundo contemporáneo y cómo diversas disciplinas se van interesando en su estudio, de manera que comienzan a interactuar con sus dinámicas. Igualmente, las disciplinas se relacionan con la animación experimental contemporánea, lo que les permite dirigirse a un otro a través de una comunicación audiovisual con el espectador.

⁴ Agradecemos al artista Alonso Jiménez por su aporte con esta referencia y con los documentos que la sustentan.

En el contexto de lo anteriormente expuesto es posible señalar que el *Art brut* ha estado presente a lo largo de la historia. Aunque esta categoría no se había formalizado, los autores sí existían y se habían hecho aproximaciones a la relación entre el arte y la locura y, más recientemente, entre este y la psicosis. De igual forma, el *Art brut* es una muestra de la relación entre estos dos conceptos, lo cual se hace evidente en los procesos creativos realizados por los autores. Por lo tanto, las obras realizadas por personas con psicosis y ejercientes de procesos creativos tienen cabida dentro de este arte. Por el contrario, las obras creadas por imposición o aquellas que surgieron a partir de la participación en algún tipo de terapia vinculada con la pintura, música, etc., no forman parte de este movimiento. Los sujetos que integran la categoría de *Art brut* son aquellos motivados por una necesidad de buscar un orden y de restablecer esa fragmentación propia de su funcionamiento psicótico a través de la creación artística. De esta manera, para estas personas con psicosis el arte es un medio para establecer puentes de comunicación entre su mundo interior y el mundo exterior, así como un medio de expresión para sus pulsiones y contenidos inconscientes.

Procesos creativos

Varios artículos revisados en la presente investigación se detienen en el concepto de creatividad, así como en los aportes del psicoanálisis al mismo. Al respecto, Díaz (2013) planteó:

El psicoanálisis es el modelo psicológico que más se ha acercado a la comprensión del proceso creativo. Freud mantuvo un profundo interés a lo largo de sus escritos tanto por el conocimiento del proceso creador, como la psicopatología de los autores (p. 751).

En este sentido, dentro de los artículos revisados se destacan los trabajos de: Freud (1914/ 2011, 1982/2013, 1923/1981), Melanie Klein (1930/2002), Otto Rank (1907/1986), Díaz Curiel (2013), de Villodres (2014), Donald Winnicott (1971/2008), Phyllis Greenacre (1957), y García Muñoz (2010, 2015). De acuerdo con Schuff De Sor (1994, como se citó en Aranguren y León, 2011) “La palabra crear deriva del latín *creare* y de *criar*, lo cual significa que una cosa empieza a existir donde no estaba. También la palabra está asociada etimológicamente a crecer” (p. 456). En este sentido, la creatividad es entendida como la capacidad del sujeto de plantear soluciones antes no pensadas, mediante la transformación de la realidad (Tavira, 1996). Este concepto se concibe como un sistema dinámico, poseedor de un funcionamiento especial en el psiquismo humano y que cuenta con rasgos de distinción propios. Siguiendo la perspectiva de García Muñoz (2010), la creatividad dirige las tendencias a la construcción, al desarrollo, a la realización y al crecimiento, como una respuesta a la relación entre el mundo real y el mundo de la fantasía, instaurador de una comunicación con el otro (Ortega, 1997).

Así, el proceso creativo es una transformación dinámica que en cada sujeto ocurre de una forma distinta, pero relacionada con el inconsciente. Según la perspectiva de cada autor, este proceso se da por fases, las cuales pueden clasificarse de diferentes maneras. Igualmente, el proceso puede darse mediante la palabra (e.g., la poesía, la novela y el teatro), la imagen (e.g., el cine y la fotografía), formas materiales plásticas (e.g., la pintura, la escultura o la arquitectura) y a través de piezas musicales, entre otros (Díaz Curiel, 2013).

Aunque en los artículos revisados no se ha hecho un análisis específico de los procesos creativos en personas con psicosis, sí hay aproximaciones a tales procesos en los artistas *outsider*, los cuales

pueden ser enfermos mentales, niños o personas al margen de la academia. En algunos casos, se ha hablado de los procesos creativos de los enfermos mentales en general pero no concretamente de las personas con psicosis.

Idiáquez (2011) planteó un acercamiento a los procesos creativos desde la dimensión poiética del artista. En otras palabras, dicho acercamiento tiene lugar desde la producción de la obra y teniendo en cuenta como eje central el pensamiento del psicoanalista francés Didier Anzieu (1993). Anzieu (1993) propuso tres trabajos psíquicos en el hombre: el duelo, el sueño y el arte, los cuales tienen dinámicas transformadoras. Tales dinámicas se relacionan con la influencia de los primeros cuidados maternos, los cuales varían la creación de acuerdo con la presencia, ausencia o desorganización de las estimulaciones precoces.

Así, un exceso de estímulos afectivos puede generar creaciones totalizantes, donde se enfrentan las sensaciones, las percepciones, las ritmicidades y las temporalidades. Por el contrario, cuando hay insuficiencia en la estimulación ocurren creaciones consolidantes, en las que el sujeto intenta liberarse de las angustias de separación infantiles, a través de creaciones donde toman distancia de las angustias, e intentan volver a encontrar un orden. “La sobreestimulación corporal desencadena investiduras e incrementa la cantidad pulsional; moviliza al Ello hasta el extremo y procede a su recarga libidinal” (Anzieu, 1993, p. 83). En este contexto, la obra es una especie de válvula de escape que permite la liberación de la energía psíquica.

Además, la figura de la madre y del padre entra a jugar un papel fundamental en esta perspectiva. El rol de la función materna está relacionado con la estimulación y los primeros cuidados del infante,

lo cual influencia el proceso de creación artístico. Por su parte, el rol paterno se relaciona con la posibilidad de transmitir la función de códigos y normatividades (Ideaquez, 2011). Jacques Lacan (1983) formalizó esta consideración bajo el concepto del Nombre-del-Padre. Particularmente, la obra de Lacan permite un abordaje novedoso al formular que una creación *sinthomática* de un sujeto puede servirle para el anudamiento de los registros simbólico, real e imaginario, reconfigurando su relación con la realidad.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, las fases del proceso creativo son: (a) la experimentación de un estado de sobrecogimiento; (b) la toma de conciencia de las representaciones psíquicas inconscientes; (c) la institución de un código; y (d) la composición propiamente de la obra y la presentación de la obra al público frente al caos inicial. Estos planteamientos muestran la trascendencia de los procesos creativos para la significación, en la medida en la que resaltan la importancia de los estadios tempranos en el desarrollo de la creación artística.

De forma semejante, Aranguren y León (2011) estudiaron el proceso de creatividad en la expresión de la psicosis, ante lo cual propusieron que el desarrollo del infante contribuye con la creatividad. Siguiendo esta tesis, los autores citan los escritos de Winnicott (1971/2005) y Freud (1914/1959, 1923/1981, 1924/1979, 1954/1997), entre los cuales destacan la teoría de las relaciones objetales y sus concepciones de las psicosis (Freud, 1923/1981). Según Aranguren y León (2011), la creatividad aparece desde el inicio de la vida y se desarrolla si existe un ambiente propicio que genere esa posibilidad. En las etapas más tempranas del sujeto, el ambiente está representado por la madre, quien valida las expresiones espontáneas del niño. Así, “los sujetos que han logrado un desarrollo saludable pueden sentirse reales,

como también pueden vivir cotidianamente de manera creativa, dotando a su medio cultural de aspectos subjetivos, sin desconocer los aspectos objetivos que la realidad presenta, aceptando la paradoja” (Aranguren y León, p. 461). Al hablar de psicosis existe una pérdida de la realidad, una falta de ilusión y una pérdida de la experiencia vivida, tal como lo propone Winnicott (1971/2005; Gutiérrez-Peláez y Herrera-Pardo, 2017). Por consiguiente, “si nada tiene sentido para el psicótico, tampoco la realidad va a tener sentido alguno” (Aranguren y León, p. 461), lo cual genera una falta de significación a la que el arte le permite dar forma y sentido a la realidad.

En relación con los procesos creativos de los artistas del *Art brut* (procesos creativos *outsider*), García Muñoz (2010, 2015) los presenta como una necesidad manifiesta, una tentativa de cura, una intención comunicativa y una repetición sin límites. En su texto, analizó las principales maneras de ejecución que se repiten en la trayectoria de un autor y que son habituales en diversos autores, tal como ocurre en los casos de Carlo Zinelli, Adolf Wölfli, Aguste Lasage y Artur Bispo do Rosario. Dentro de este análisis, destacó las siguientes fases del proceso creativo: (a) la incubación, en la cual el sujeto posee una motivación y sale a relucir algo que actúa como disparador o detonante; y (b) la receptividad, donde hay una disposición del sujeto a atender a las ideas presentadas. Después de ello, García Muñoz (2010) llegó a la conclusión de que los artistas *outsiders* tienen una necesidad de expresarse y de mostrarse como son. Además, tales artistas tienen la capacidad de “encontrar vías de exteriorización del mundo interior” (p. 397). De esta manera, la autora muestra que las dinámicas de creación son diferentes en cada persona, pese a que el fin de todas sea establecer un contacto con la realidad. Esto puede ocurrir por medio de la sustitución de la misma (como en los artistas

Do Rosário y Mackintosh) o a través de un intento de organización (como en los artistas Wölfl y Zinelli).

Diversas aproximaciones psicoanalíticas se acercan a la obra de artistas reconocidos y a su relación con la psicosis, ante lo cual proponen cómo la enfermedad se ve reflejada en sus obras. Por ejemplo, Piro y Volta (2006) se aproximaron al caso del poeta y actor Antonin Artaud, Guimon (2006) habló del caso de Van Gogh, y Rojas y Sanabria (2017) de la obra de Kafka. Por su parte, González (2013) analizó el caso del poeta colombiano Raúl Gómez Jattin y mostró la estrecha relación entre las obras realizadas durante el proceso de inicio y desarrollo de la enfermedad. Adicionalmente, Castro-Arbeláez (2016) abordó la obra de Fernando Pessoa, en la cual analizó la relación entre la escritura del autor, el deseo y la contención de sus angustias.

Del mismo modo que Idiáquez (2011) y Aranguren y León (2011), García Muñoz (2010; 2015) promovió en los artistas con enfermedad mental un intento de cura y una comunicación con la realidad a través de la obra. Sin embargo, a pesar de sugerir las experiencias del sujeto como influencia del desarrollo de la obra, no enfatizó en la importancia de las etapas tempranas del desarrollo para la creación artística. Igualmente, Montagnolo (2005) también enfatizó en las etapas tempranas del desarrollo y acudió a los escritos de Melanie Klein (1930/1991), en los que señalaba que el estado esquizoide es una etapa importante en el desarrollo del niño. De acuerdo con esta perspectiva, en esta etapa el niño experimenta una herida del ser, clasifica los objetos y diferencia los buenos de los malos. Así mismo, el sujeto psicótico ha perdido la identidad y tiene una confusión del ser, razón por la cual se intenta diferenciar de los objetos externos a través de un retiro en sí mismo, que genera la creación de objetos internos. Igualmente, el sujeto psicótico intenta recuperarse mediante

una reorganización y utilización de sus potencialidades. El arte puede ser una de estas. En otro sentido, en la mente del sujeto creativo está presente un pensamiento de tipo esquizofrénico, pero sin disociación y angustia.

Gracias a estos apuntes se puede observar que para Montagnolo (2005), al igual que para los anteriores autores, no solo son importantes las primeras fases del desarrollo psicosexual del niño, sino que el sujeto psicótico puede encontrar una forma de ordenar su fragmentación psíquica mediante sus potencialidades (Gutiérrez-Peláez, 2010). Es posible que una vía de ordenar dicha fragmentación sea el arte. Por otra parte, cabe resaltar que esta autora hace un aporte no mencionado por otros y que está relacionado con los procesos creativos. De acuerdo con su perspectiva, en el pensamiento de un sujeto creativo que no tenga psicosis también hay un pensamiento de tipo esquizofrénico, relacionado con la posibilidad de un descenso y un acceso a las partes más primarias de su funcionamiento mental, sin que se presente la fragmentación y angustia causadas por la psicosis.

Finalmente, Díaz Curiel (2013) mostró que es posible analizar desde diferentes perspectivas el estudio de los procesos creativos, así como su relación con las personas que poseen alguna psicopatología. En primera medida, sugirió que estas dinámicas se pueden estudiar a partir de revisiones biográficas de genios y de exámenes psicopatológicos en los sujetos creativos. Con respecto a los procesos creativos, la autora se pregunta: ¿es posible conocer la psicopatología de los autores a través de sus creaciones?, y ¿pueden crearse obras artísticas en medio de un proceso psicótico? Ante la primera pregunta, Díaz Curiel (2013) propuso que esto es una posibilidad en algunos casos y en otros no. Por esta razón, mediante un análisis de la obra de los artistas es posible ver ciertos rasgos que dan indicios de una posible

patología. En palabras de la autora: “la persona creativa se disocia de forma normal y temporal y proyecta en la obra artística partes de sí misma escindidas e inconscientes” (p. 756). No obstante, no siempre las obras pueden dar cuenta de la patología presente o no en el artista, para ello hay que conocer también el funcionamiento del autor y cómo se relaciona con el mundo. En cuanto a la segunda pregunta, Díaz (2013) señala que las personas con psicosis están en la facultad de crear o no obras, pero durante un proceso psicótico el artista deja de realizar su obra debido a la alienación mental. En dicho estado el sujeto necesita de símbolos y una capacidad yocial mínima para funcionar con un pensamiento abstracto.

En suma, todos los autores revisados se aproximan a los procesos creativos de diferentes maneras. Es importante destacar que la mayoría de los autores hablan de la importancia de tener en cuenta las etapas de desarrollo en el sujeto psicótico creador, así como su capacidad para tratar de ordenar su caos mediante el arte.

Arteterapia

Aunque la relación de la arteterapia y la psicosis ha sido bastante estudiada, no se ha abordado desde un punto de vista psicoanalítico. Por ejemplo, Mandić-Gajić (2013) expuso el trabajo realizado con un grupo de pacientes con esquizofrenia, con los cuales se utilizó arte-terapia desde un paradigma cognitivo conductual. No obstante, se han realizado algunas contribuciones importantes para la literatura, tales como las de Bayro-Corrochano (2012) y (2013).

La arteterapia es un conjunto de prácticas derivadas de la educación, la rehabilitación y la psicoterapia, la cual tiene como objetivo la

integración o la reintegración de la personalidad. Si bien los vínculos entre el arte y la psicoterapia datan de las primeras concepciones psicoanalíticas de Freud (1905/1991, 1908/1991b, 1919/1991, 1928/1991) la historia de la arteterapia comenzó con los acercamientos de algunos psiquiatras a las realizaciones artísticas de determinados pacientes. En este sentido solo hasta 1960 estos acercamientos fueron reconocidos como profesión (Guimon, 2006).

Aunque algunas aproximaciones plantean que la efectividad de la psicoterapia es oportuna, otras dudan de la viabilidad de la misma para pacientes con esquizofrenia, o alguna forma de psicosis. Un estudio empírico realizado con 57 pacientes con psicosis demostró la efectividad de los procesos de intervención cuando se trabajó con arteterapia y solo dos estudios controlados mostraron poca o nula efectividad (Guimon, 2006). Así mismo, la conexión entre la conciencia y el inconsciente al actuar sobre la expresión de las experiencias internas puede ser más fácil de trasladar, ya que este es un componente terapéutico de la actividad artística. Es decir, el arte puede ser un vehículo de comunicación (Guimon, 2006).

Pérez (2012) aportó al entendimiento de los beneficios de la terapia dinámica con arte en pacientes con una psicopatología severa. Dicha autora desarrolló una revisión de la relación del arte con la orientación psicoanalítica y analizó los procesos psicoterapéuticos en los que se intervino desde un enfoque que involucraba el arte. A partir de ello, la autora destacó las siguientes ideas: (a) el arte pone al desnudo a los seres humanos, los cuales tienden al placer, al deseo y al goce; (b) el arte puede servir para proyectar, cristalizar, estar mejor, reencontrarse y curarse, entre otras cosas; (c) en la psicoterapia de grupo se desencadenan asociaciones e *insights* permisores de la identificación inconsciente y preconsciente de procesos parecidos y marcados por

las etapas del desarrollo psicosexual, y que aparecen en la colectividad psíquica; (d) el terapeuta “complementa e interpreta con el paciente el contenido del trabajo” (p. 147); (e) la terapia no debe ser fría porque la idea es sentirse recibido, lo cual no implica perder la neutralidad; y (f) “la expresión de arte puede ayudar a hacer puente entre el preconsciente, el inconsciente y el consciente de un evento traumático y tensionante, facilitando la creación de una narrativa” (p. 147).

De este modo, el trabajo terapéutico desarrollado a través del arte ayuda a proyectar sensaciones y sentimientos, tal como los procesos de creación proporcionan libertad y una mayor facilidad de comunicación. Al respecto, Pérez (2012) intervino a través de la psicoterapia de grupo, el trabajo con la pintura, el dibujo y técnicas auxiliares. Así mismo, la autora utilizó la música y la relajación, los cuales son medios para potencializar la intervención. Además, la escritura fue un complemento del dibujo. En el trabajo realizado con personas con psicopatología severa, se observó el desarrollo de transferencia positiva, lo cual fue permitido por el encuadre. A partir de ello, los pacientes se permitieron expresar sus experiencias primitivas y la pintura fue un medio a través del cual los pacientes se sintieron recibidos (Pérez, 2012). De igual manera, a través del proceso psicoterapéutico, los pacientes fueron capaces de proyectar imágenes de sus problemáticas cada vez más complejas.

El grado de compromiso de cada paciente del estudio de Pérez (2012) fue proporcional a los recursos de su yo. En este sentido, las funciones neurológicas se incrementaron y recuperaron en diferentes niveles (según el paciente) gracias a la intervención terapéutica. Además, Pérez afirmó que la psiquiatra del programa de rehabilitación integral

debió disminuir la medicación a los pacientes, pues ellos se mostraban menos ansiosos, menos agresivos y más participativos.

Al respecto, Pérez (2012) señaló:

En la psicoterapia dinámica en donde se utiliza el arte como facilitador y potencializador del proceso se mantienen las técnicas del trabajo dinámico, es decir, es una psicoterapia no directiva al trabajar con la asociación libre para estimular la proyección y el *insight*, y donde el paciente y el terapeuta interpretan los contenidos expresados en el arte (p. 130).

Los resultados y conclusiones del estudio de Pérez (2012) muestran de una manera sistemática cómo el trabajo a partir del arte genera efectos positivos en los pacientes con psicopatología severa. De este modo, dichos resultados invitan a pensar cómo en los procesos psicoterapéuticos con el arte y la construcción de símbolos, el paciente logra establecer vías de comunicación con la realidad. Así mismo, a partir de los mecanismos inconscientes los pacientes logran la proyección, la identificación, la transferencia, el encuadre y los *insights* evocados en el proceso, ante lo cual el sujeto obtiene una mejoría reflejada en la restructuración que permite la psicoterapia.

Por su parte, Bayro-Corrochano (2012) realizó un trabajo que evidenció la intervención terapéutica de orientación psicoanalítica, pero centrándose más en su proceso. En su artículo, el autor presentó un estudio de caso que muestra la relación del arte con la psicosis en la terapia, y en el cual hace hincapié en un soporte plástico (arcilla) como mediador terapéutico. Lo que resulta vital de su aproximación es la manera sistemática de exhibir el proceso psicoterapéutico llevado con un niño, lo cual abre rutas de investigación a la aproximación

psicoanalítica, mediante intervención con arte plástico (arcilla) y en pacientes en la etapa infantil con psicosis. Esto se logra mediante la forma en la que el paciente se relaciona con el mundo y lo representa a través de la arcilla, la cual actúa como una extensión sensorial (Bayro-Corrochano, 2012).

En el libro *Introduction to art therapy*, Rubin (2009) exploró el caso de Randy, un niño con psicosis, quien no lograba distinguir la fantasía de la realidad. A partir del trabajo terapéutico con dibujos, Randy fue creando diferentes mundos hasta que encontró uno propio. En el libro se cuentan las sesiones trabajadas con Randy, en las cuales él dibujaba a su terapeuta y pintaba diferentes mundos parecidos a marte. Finalmente, el niño dibujó la tierra, lo cual se interpreta como una manera de encontrar su propio mundo y de volver a la realidad (Rubin, 2010). Sin embargo, el autor no comentó acerca de la intervención terapéutica, de las particularidades del cuadro psicótico o del funcionamiento psicológico del niño.

Los tres autores considerados anteriormente, Bayro-Corrochano (2012), Pérez (2012) y Rubin (2009), abordan casos de personas con psicosis intervenidos por medio del arte. Sin embargo, no todos lo hacen desde un punto de vista psicoanalítico (e.g., Rubin, 2009). En los trabajos de Bayro-Corrochano (2012) y Pérez (2012) se puede ver una aproximación a la técnica utilizada en un proceso psicoterapéutico en pacientes con psicosis, uno a partir de una orientación psicodinámica y otro desde el psicoanálisis, específicamente. La diferencia de los trabajos propuestos radica en que Bayro-Corrochano (2012) realizó un acercamiento a la psicosis infantil, a partir de un único caso y con una mirada y aplicación basada en el psicoanálisis. Por su parte, aunque Rubin (2009) también expuso un caso de psicosis infantil, lo hizo sin muchos detalles y sin la presencia de un análisis

desde un enfoque particular. Aunque el estudio de Pérez (2012) se aproxima a una enfermedad mental como la psicosis, no es la única enfermedad mental a la que se dedica. Así mismo, Pérez menciona los resultados de más de un proceso trabajado, haciendo énfasis en la forma de intervenir cuando se trabaja con arte con personas que poseen psicopatología severa, desde un enfoque psicodinámico.

En los últimos años, diversos contextos han mostrado el arte como medio de exploración de la enfermedad mental y el trauma. Un ejemplo de ello es el proyecto llevado a cabo por la Colección Cunningham Dax, en colaboración con El Centro Judío del holocausto de Melbourne, el cual fue desarrollado durante 3 años. Dicho proyecto culminó con una exhibición denominada *Out of the dark. The emotional legacy of the Holocaust*, realizada en octubre de 2009. En dicha colección se reunieron las obras elaboradas por sobrevivientes del holocausto nazi y algunas donaciones de obras que se habían creado durante sus terapias (Koh y Halasz, 2011). Igualmente, en este proyecto se exhibieron 15,000 trabajos de arte con el fin de promover un entendimiento de la enfermedad mental y el trauma, a través del arte de las personas que habían sufrido en el contexto del holocausto.

El Centro Judío del holocausto de Melbourne cuenta con un amplio programa de educación y difusión, a través de una mirada de temas psicodinámicos. Para la colección Cunningham Dax se organizó un comité guiado por un arteterapeuta que era sobreviviente del holocausto y un curador del centro, Koh y Halasz (2011). Dichos autores hicieron un análisis del trabajo realizado y escribieron un artículo titulado “Back of house/under the house: Some psychoanalytic aspects of the acquisition and exhibition of art by survivors of the Holocaust”. Dentro del comité se abordaron los aspectos éticos, psicológicos y

las sensibilidades a nivel cultural que surgieron durante el curso del proyecto.

Si bien el trabajo realizado no estuvo dirigido específicamente a personas con psicosis, el análisis hecho por Koh y Halasz (2011) es enriquecedor para la comprensión de varios mecanismos puestos en marcha en el trabajo con arte en personas poseedoras de enfermedad mental o que han padecido traumatismos severos (Gutiérrez-Peláez, 2009; 2013). A partir de su trabajo, Koh y Halasz llegaron a las siguientes conclusiones: (a) observar producciones artísticas puede generar ansiedades en el espectador; (b) la mentalización permite al sujeto comprender una experiencia a partir de la conciencia de sus emociones y desde una actividad mental preconsciente, así como la de otros; (c) existe el riesgo de que tras realizar las obras o verlas se recree el trauma o los síntomas del sujeto; (d) para varios individuos el trabajo realizado con el arte simbolizó una parte de su vida o de sus experiencias, aunque haya sido de manera inconsciente; (e) el trabajo elaborado es una forma de contener las angustias de los sujetos; y (f) un proyecto así es importante en el ámbito educativo y como objeto de investigación.

La relevancia para la literatura de estas conclusiones radica en el papel que el otro juega en la creación artística de enfermos mentales. Esto ocurre en teorías como la mentalización explorada en Fonagy y Target (2006), la teoría de contenido-continente de Bion (1967/2013) y la relación que muestran de los procesos creativos con los mecanismos y las dinámicas del sujeto. Así mismo, desde estas posturas se considera la capacidad que tiene una mente traumatizada de aprender a mentalizar y desarrollar un acercamiento seguro y confiable. Además, este tipo de aproximaciones le permite al sujeto con enfermedad mental entender que por medio de la expresión artística

es posible encontrar contención, es decir, la obra operaría como un contenedor y límite de la angustia.

Por otro lado, Koh y Halasz (2011) resaltan un punto no explícito en elaboraciones de otros autores, el cual consiste en el riesgo que existe al ejecutar o ver una obra de arte. De acuerdo con la perspectiva de los autores, estas acciones pueden recrear angustias en las personas que interactúan con las mismas. Así, a través de una perspectiva psicoanalítica se muestran los procesos de arte de la galería *Back of House*, los cuales pueden proporcionar importantes conocimientos a partir de los productos creativos, al tiempo que evocan angustias en el espectador.

Algunos documentales recientes han mostrado la relación de la psicosis con el arte. Ejemplo de ello son: *Between madness and art* y *Hidden gifts: The mystery of Angus MacPhee*. El primer documental fue realizado por Christian Beetz y publicado por Icarus Films en el 2008. En él se cuenta la historia de Hanz Prinzhorn, sus posturas, críticas y autores relacionados, lo cual contextualiza el quehacer creativo de las personas con psicosis (Lieberman, 2010). *The mystery of Angus MacPhee* fue realizado por Nick Higgins y publicado en 2008. En él se presenta la historia de MacPhee a través de entrevistas con sus terapeutas y su hermana. Igualmente, se muestra la historia de la familia y el trabajo artístico del paciente. Angus MacPhee fue diagnosticado con esquizofrenia y su cuadro clínico se caracterizaba por un mutismo que permaneció a lo largo de su hospitalización. Él comenzó a realizar su arte a partir de hierbas y fue descubierto por una terapeuta que lo trataba. En el documental, su hermana Peggy señaló que el desencadenamiento de su cuadro está ligado a sus experiencias vividas durante la Segunda Guerra Mundial (Lieberman, 2010).

Los *Living Museums*

Desde las reformas de higiene mental del siglo XVIII, la humanización y reconocimiento de la subjetividad del enfermo mental a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Gutiérrez-Peláez, 2018), pasando por el movimiento antipsiquiátrico y la psiquiatría democrática de mediados del siglo XX (Fergusson, 2015), hasta los modelos contemporáneos de la recuperación (Davidson, 2016) que abogan por darle voz y un papel activo al usuario de los servicio de salud mental, la atención de las personas con diagnósticos de enfermedades mentales se ha venido esforzando por humanizar los tratamientos y tratos del paciente, formando equipos especializados, sensibles y compasivos con las condiciones singulares de esa población. Diferentes organizaciones multinacionales, como la WHO, NIH, WAPR, entre otros, han elevado su voz y puesto en marcha acciones para mejorar la atención del sujeto con diagnóstico de enfermedad mental, con éxitos variables y relativos de esas acciones.

Dentro de las propuestas novedosas puestas en marcha están los *Living Museums*, nominación que puede traducirse literalmente como “museos vivientes”, y que constan de unos espacios de creación artística que funcionan al interior de diferentes instituciones de salud mental a lo largo del mundo. La primera experiencia de *Living Museum* se dio hace 30 años en el hospital psiquiátrico estatal de Nueva York, liderada por el Dr. Janos Marton. Desde 2015, esta iniciativa ha sido replicada en diferentes países de Asia y Europa, destacándose la del Hospital Mental de Yongin, Corea del Sur, el Hospital de Salud Mental de Holanda y el hospital psiquiátrico de Suiza. El *Living Museum* se propone como un espacio de creación artística libre, sin tareas impuestas, y acompañado tanto por personal terapéutico, como por

artistas capacitados que están disponibles para asistir a los usuarios en sus procesos singulares.

El papel favorecedor del arte en los procesos de recuperación está reportado en múltiples estudios desde comienzos del siglo XX y hay varias investigaciones recientes que evidencian su beneficio para las personas con diagnóstico de enfermedad mental (Boyce et al., 2018; Jensen y Bonde, 2018; Oren et al., 2019; Saavedra et al., 2018; Yao Ching-Teng et al., 2019).

La experiencia del *Living Museum* ha sido exitosa. Además del efecto positivo del arte y de la creación artística en sus tratamientos, esta estrategia contribuye al menos en dos aspectos a la disminución de la estigmatización. Primero, permite un paso en la autodenominación del usuario de “paciente” a “artista”, lo que implica para este, por una parte, un modo de referir su condición a una potencialidad y no a una discapacidad (teniendo esto un especial efecto en los denominados “pacientes crónicos”; Williams et al., 2019) y, segundo, un lazo de comunicación distinto con la comunidad, dado que el hospital psiquiátrico pasa de ser un espacio que congrega personas con enfermedad mental, a ser un espacio de creación artística. La comunidad puede, en horarios y fechas determinados, visitar el museo, conocer las producciones que aloja y a los sujetos en su proceso de creación. La permeabilidad e interacción entre dos contextos (el hospital y la comunidad) permite resignificar a esa población estigmatizada. Varias teorías de la psicología social, dentro de las que se destaca la teoría del contacto social, explican cómo este tipo de interacción humaniza al otro sobre el cual recaen estigmas sociales peyorativos. En relación con la enfermedad mental, esta teoría ha sido estudiada en varias investigaciones, en las cuales se reporta que determinados tipos y niveles de contacto, están asociados con la reducción de los

niveles de estigmatización frente a las personas con diagnóstico de enfermedad mental (Alexander y Link, 2003; Couture y Penn, 2003; Greenblatt et al., 2016). Así, los *Living Museum* aparecen como una experiencia novedosa y efectiva para reducir los niveles de estigmatización hacia la enfermedad mental en estudiantes de medicina, lo que fue estudiado en el *Living Museum* de Queens County, en la ciudad de Nueva York (Cutler et al., 2012). En este estudio se encontró que visitar el museo de arte e interactuar con los pacientes-artistas, reducía significativamente los niveles de actitudes negativas hacia personas con enfermedad mental crónica. Actualmente, los profesores Miguel Gutiérrez-Peláez, Sergio Barbosa de la Torre y Carlos José Nieto Silva, investigadores de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario, adelantan una investigación titulada “*Living Museum: un espacio de recuperación y desestigmatización del usuario de los servicios de hospitalización de instituciones de salud mental*” (2019). En ella se crearon instrumentos para medir los prejuicios y actitudes hacia personas diagnosticadas con enfermedad mental, y se avanza en la creación del primer *Living Museum* en Colombia.

Conclusiones

Como resultado de esta revisión de literatura se ha logrado mostrar el vínculo entre el arte y la psicosis. Esto fue posible gracias a un análisis de los aportes realizados en la literatura científica de la última década. En este sentido, se consiguió identificar el estudio y el cambio de las aproximaciones de la relación del arte y la locura, a través de los avances científicos y culturales. Además, se observó el vínculo entre el genio y la psicosis, así como el hecho de que no todos los artistas son personas con psicosis y no todos los sujetos con psicosis

realizan manifestaciones artísticas. Existen artistas diagnosticados con psicosis, existen sujetos con psicosis que hacen arte y existen artistas sin psicosis dedicados a representar la misma en sus obras.

Por otro lado, a lo largo del siglo XIX y XX hubo psiquiatras productores de cambios en el trato de los enfermos mentales. Dichos profesionales permitieron la realización de obras de arte por parte de los pacientes, entre otras cosas (Pereña, 2007). Desde el psicoanálisis, hay antecedentes directos y notorios en la obra de Freud (1923/1981), quien indagó en los procesos creativos de algunos artistas (e.g., Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci) y quien con sus aportes al estudio del inconsciente y de la psicosis, es una influencia fundamental para el estudio de dichos fenómenos desde diversas posturas teóricas (Gutiérrez-Peláez, 2018).

Con la exploración de las contribuciones acerca del *Art brut* fue posible ver la relación entre el arte y la psicosis. Esta consiste en que algunos sujetos con psicosis realizan manifestaciones artísticas sin que el destinatario sea un otro y sin existir una formación académica. Todo esto demostró a partir de los trabajos efectuados por Lombroso (1877), Prinzhorn (1922/2012), Morgenthaler (1921/1992), Thévoz y Dubuffet (1976), así como los acercamientos de Cardinal (1972), Peiry (2006), MacGregor (1989), Durán Úcar (2007), García Muñoz (2010; 2015), entre otros. Estos trabajos exploraron el modo en que el arte para las personas con psicosis es una manera de conectarse con el mundo y un medio de expresión de sus pulsiones. Además, el arte le permite al sujeto realizar intentos de reestructuración, como un medio de relación con sí mismo, su psicosis y la realidad (Castro-Arbeláez, 2016). Nuevamente, es importante señalar que estas creaciones artísticas no tienen el objetivo de ser ofrecida a la mirada de un espectador o un medio académico. Así mismo, las colaboraciones en torno al *Art brut*

permiten ver a las nuevas tecnologías cargadas de cambios a la hora de aproximarse a estas temáticas, las cuales pueden aprovecharse como un medio de exposición y para que el público esté más cerca de ellas (Mayor Ramis, 2014).

A partir de los trabajos teóricos y clínicos sobre la comprensión de la psicosis elaborados por Freud y Winnicott, fue posible ver cómo el arte permite y da forma a la realidad mediante el establecimiento de vínculos entre ella y una persona con psicosis. Según Winnicott (1971/2005), este intento de reestructuración puede ser posible a través del arte, el cual puede mediar la falta de sentido generada por la psicosis, al tiempo que le da forma y sentido a la realidad (Aranguren y León, 2011). En este contexto, las personas con psicosis podrían buscar un medio para restablecer o reestructurar el caos ante la fragmentación psíquica. Esto puede ocurrir por medio del establecimiento de lenguajes a partir de una construcción de símbolos.

Además, el arte como medio de expresión y comunicación puede ser un elemento conectivo, un puente de comunicación. En la psicosis, dicha comunicación se origina entre el interior y el exterior, donde el interior es el mundo creado por la persona con este trastorno y el exterior la realidad compartida (García Muñoz, 2010, 2015; Sánchez y Ramos, 2006). De este modo, las aproximaciones citadas permitieron comprender que para algunos sujetos la vía de establecer un medio de contacto con la realidad, de la cual se ha desvinculado, es la manifestación del orden simbólico, así como la creación de nuevos lenguajes. Este último elemento permite buscar una salida a los síntomas más limitantes del padecimiento psicológico. En otras palabras, la creación de nuevos lenguajes permite comunicarse con la realidad como un intento de encontrar una salida a la psicosis.

Por otro lado, el arte puede ser una forma de ordenar el mundo a través de un delirio, así como un intento de generar un vínculo con la realidad. Es posible suponer esto a partir de los procesos creativos de autores como Artur Bispo do Rosario, para quien el delirio consiste en la expresión artística sugerida por espíritus (García Muñoz, 2010). De la misma manera, se puede inferir que el arte es una forma de contención (Bion, 1967/2013; Pérez, 2012), donde la creatividad es fruto de la influencia de los primeros cuidados maternos, la clasificación de objetos en buenos y malos y la relación con la madre (Winnicott, 1971/2005; Klein, 1930/1991).

Ahora bien, a partir de la revisión de la literatura encontrada en el presente ejercicio fue posible constatar que el sujeto trata de dar orden a su caos con el arte. En esta dinámica no hay que dejar de lado las potencialidades del sujeto, la necesidad de buscar cura y las etapas de desarrollo en el sujeto psicótico creador. Las primeras consisten en un camino para establecer nuevamente las estructuras (uno de los cuales podría ser el arte), mientras que las segundas serían ese intento de reestructuración. Por su parte, las etapas de desarrollo se relacionan con la influencia de los primeros cuidados maternos, tal y como lo propone Anzieu (1993; como se citó en Idiáquez, 2006). Esto es relevante porque gracias a la manera en la que el niño se relacione con la madre, este va a poder vivir de manera más creativa y encontrar sentido a través del arte (Aranguren y León, 2011).

Con respecto a la arteterapia y la psicosis, se observó la posibilidad de intervenir en un proceso psicoterapéutico, en el que los pacientes con psicosis trabajen con arte. Es posible que este tipo de intervención permita la construcción de símbolos como forma de realizar una restructuración, al tiempo que produzca un mejoramiento a través del funcionamiento yoico. Sin embargo, esto puede darse

en diferentes niveles en cada paciente, es decir, el arte utilizado en un proceso terapéutico con estos pacientes puede ayudar, pero en medidas distintas. Igualmente, el arte evoca procesos inconscientes en el individuo y debido a esto, no siempre va a ser productivo trabajar con arte, ya que existe una probabilidad de despertar angustias en el sujeto y producirle malestar. Por otra parte, se encontró que existen algunos artistas diagnosticados con psicosis y realizadores de manifestaciones artísticas. Sin embargo, en cada uno de ellos la función es distinta, la cual puede ser encontrar un lugar, alejarse de los sentimientos de angustia, representar su angustia, mostrar sus sentimientos de angustia, representar el delirio, entre muchas otras soluciones y funciones inéditas propias de la singularidad de la psicosis.

Los *Living Museums*, por su parte, aparecen como una alternativa prometedora, diferenciada de la arteterapia, que aporta un espacio en el que el sujeto con psicosis puede explorar si existe para él un vínculo singular con el arte que favorezca una mejor relación con la realidad. Como espacio permite, además, agujerear la división interior-exterior de las instituciones de salud mental, abriéndose un canal de interacción entre la institución y la comunidad, no a partir de las llamadas enfermedades mentales, sino del arte y la creación artística.

Finalmente, en cuanto a las implicaciones de este trabajo, vale la pena mencionar la apertura de vías de investigación sobre la relación entre el arte y la psicosis en diferentes países hispanoparlantes. Esto se debe a que, pese a la exploración de este tema en otros países, no hay suficiente literatura dedicada al mismo. La mayoría de los aportes encontrados hacen énfasis en un examen histórico de la relación del arte y la locura, y de los orígenes y planteamientos del *Art brut*. No

obstante, las investigaciones dedicadas al estudio del trabajo con arte en terapia, desde el psicoanálisis, a la función del arte en la psicosis y a los procesos creativos, son muy pocas. Por esta razón, resulta necesario continuar la investigación en este campo, prestando especial atención a explorar: (a) la función del arte en las personas con psicosis; (b) la forma de intervenir en un proceso terapéutico con pacientes psicóticos utilizando el arte; (c) los beneficios y desventajas de la arteterapia para pacientes con psicosis; y (d) el desarrollo de estudios que evidencien el trabajo realizado con arte y los procesos creativos en sujetos con psicosis.

Referencias

- Alexander, L., & Link, B. (2003). The impact of contact on stigmatizing attitudes toward people with mental illness. *Journal of Mental Health*, 12(3), 271-289.
- Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra: ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Siglo XXI.
- Aranguren, M. & León, T. E. (2011). Creatividad: su expresión en la psicosis. *Revista de Psicoanálisis de ApdeBA*, 33(3), 443-465.
- Barja, J., Fauchereau, S., & Solana, G. (2006). *Art brut, el arte como compulsión*. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 3, 81-85. [http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/Art_Brut_el_arte_como_compulsion_\(4819\).pdf](http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/Art_Brut_el_arte_como_compulsion_(4819).pdf)
- Bayro-Corrochano, F., (2012). Reinventamos un niño a través de la forma tridimensional: Roberto con la Gorra. *Revista CES Psicología*, 5(1), 102-111.
- Beetz, C. (2008). Between madness and art: The Prinzhorn Collection and Hidden gifts: The mystery of Angus MacPhee. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 223-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.04.007>
- Bion, W. (2013). *Volviendo a pensar*. Paidós.

- Boyce, M., Bungay, H., Munn-Giddings, C., & Wilson, C. (2018). The impact of the arts in healthcare on patients and service users: A critical review. *Health and Social Care in the Community*, 26(4), 458-473. <http://dx.doi.org/10.1111/hsc.12502>
- Cardinal, R. (1972). *Outsider art*. Studio Vista.
- Castro-Arbeláez, M. A. (2016). Pessoa y Deseo. *Análisis, Revista de Psicoanálisis de Castilla y León*, 31,131-135.
- Charcot, J. M. (1887). Lesons sur les maladies du système nerveux, faites à la Salpêtrière, III, Paris.
- Couture, S., & Penn, D. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12(3), 291-305.
- Cutler, J. L., Harding, K. J., Hutzler, L. A., Cortland, C., & Graham, M. J. (2012). Reducing medical students' stigmatization of people with chronic mental illness: a field intervention at the "living museum" state hospital art studio. *Academic Psychiatry*, 36(3), 191-196. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.10050081>
- Davidson, L. (2016). The recovery movement: Implications for mental health care and enabling people to participate fully in life. *Health Affairs*, 35, 1091–1097. <http://dx.doi.org/10.1377/hlthaff.2016.0153>
- Díaz Curiel, J. (2013). Proceso creativo, arte y psicopatología. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(120), 729-760. <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352013000400006>
- de Villodres, A. M. (2014). *Acercando realidades: Arteterapia y psicosis* [Tesis de grado inédita]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Durán Úcar, D. (2007). La estética del exceso. En S. Fauchereau (Ed.), *En torno al art brut* (pp. 25-40). Círculo de Bellas Artes.
- Fergusson, A. (2015). *Accompanied selfrehabilitation*. Editorial Universidad del Rosario. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1f5g3m9>
- Freud, S. (1979). Introducción al narcisismo. En L. Ballesteros (Ed.), *Obras completas* (pp. 165-98). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).

- Freud, S. (1981). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En L. Balles-teros (Ed.), *Obras completas* (pp. 1577-1738). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1923)
- Freud, S. (1991). El chiste y su relación con lo inconsciente. En L. Ballesteros (Ed.), *Obras completas*, 21 (pp. 171-194). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (1991). El creador literario y el fantaseo. En L. Ballesteros (Ed.), *Obras completas*, 9 (pp. 1906-1908.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908)
- Freud, S. (1991). Dostoievski y el parricidio. En L. Ballesteros (Ed.), *Obras completas*, 21 (pp. 171-194). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1928)
- Freud, S. (1991). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En L. Ballesteros (Ed.), *Obras completas*, 17 (pp. 151-164). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919)
- Freud, S. (1997). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freud, S. (2011). *El Moisés de Miguel Ángel*. Casimiro Libros. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S. (2013). *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*. Boringhieri. (Trabajo original publicado en 1982).
- Fonagy, P., & Target, M. (2006). The mentalization-focused approach to self pathology. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 544-576.
- García Muñoz, G. (2010). *Procesos creativos en artistas outsider* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense, Madrid, España.
- García, Muñoz, G. (2015) *Arte Outsider, la pulsión creativa al desnudo*. Sans Solei.
- González, M. R. A. (2013). Desencadenamiento en la deriva y la psicosis de Raúl Gómez Jattin. *Revista Borromeo*, 4, 291-326.
- Greenacre, P. (1957). The childhood of the artist: Libidinal phase development and giftedness. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 12(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/00797308.1957.11822802>

- Greenblatt, A. M., Pinto, M. D., Higgins, M. K., & Berg, C. J. (2016). Exploring the relationships among level of contact, nature of contact, and mental illness stigma in adolescent girls. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(1), 10-18.
- Guimon, J. (2006). *Art and madness*. The Davies Group Publishers.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2009). Trauma theory in the 1931 and 1932 writings of Sandor Ferenczi. *International Journal of Psychoanalysis*, 90, 1217-1233.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2010). Diferencias entre los conceptos de *Splitting* en Ferenczi y de *Spaltung* en Freud. *Universitas Psychologica*, 9(2), 469-483.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2013). La actualidad de la concepción psicoanalítica de trauma. *Desde el Jardín de Freud*, 13, 293-304.
- Gutiérrez-Peláez, M. (2018). Arte, trauma y locura. Aportes desde el psicoanálisis. En M. Gutiérrez-Peláez, & García-Moreno (Eds.), *Invenciones (artísticas) inéditas de sujetos singulares* (pp. 3-44). Universidad del Rosario.
- Gutiérrez-Peláez, M., Barbosa, S. & Nieto-Silva, C. J. (2019). *Living Museum: un espacio de recuperación y desestigmatización del usuario de los servicios de hospitalización de instituciones de salud mental. Proyecto de investigación* (2019-2021). Universidad del Rosario.
- Gutiérrez-Peláez, M., & González-Beltrán, S. A. (2017). Salvador Dali and psychoanalysis: A relationship revisited. *Pensamiento Palabra y Obra*, 18, 64-77.
- Gutiérrez-Peláez, M. & Herrera-Pardo, E. (2017). Ambiente, trauma e innovaciones técnicas: tres articulaciones entre Donald W. Winnicott y Sándor Ferenczi. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(2), 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.12.001>
- Gutiérrez-Peláez, M., Herrera-Pardo, E., & Barberena-Garzón, M. A. (2020). Arte y psicosis: una revisión psicoanalítica de Expresiones de la locura: el arte de los enfermos mentales, de Hans Prinzhorn y Locura y arte: La vida y obra de Adolf Wölfli, de Walter Morgenthaler. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y oBra*, 23. <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-10311>

- Hernández, A. (2008). Locos y artistas creadores heréticos. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 8(1), 47-62. <http://www.clubdecampo.aen.es/web/docs/Cuadernos8.1.pdf#page=41>
- Idiáquez, C. R. (2011). Aproximación psicoanalítica al cuerpo del actor en escena [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Chile, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112759/cs39ciu1097.pdf;sequence=1>
- Jensen, A., & Bonde, L. (2018). The use of arts interventions for mental health and wellbeing in health settings. *Perspectives in Public Health*, 138(4), 209-214. <https://doi.org/10.1177/1757913918772602>
- Klein, M. (1930/1991). Envidia y gratitud. *Obras completas*. Paidós.
- Klein, M. (1930/2002). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 7-25.
- Koh, E., & Halasz, G. (2011). Back of house/under the house: Some psychoanalytic aspects of the acquisition and exhibition of art by survivors of the holocaust. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 8(1), 74-88. <https://doi.org/10.1002/aps.276>
- Lieberman, J. S. (2010). Film review: Documentary films: Between madness and art. A film by Christian Beetz. Icarus Films, 75 minutes. Hidden gifts: the mystery of Angus Macphee. A film by Nick Higgins. Icarus Films, 25 minutes. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 58(4), 819-825. <https://doi.org/10.1177/0003065110379488>
- Lombroso, C. (1877). *Genio e follia*. Urico Hoepli.
- Lund, M. (2010). *Melancholy, medicine and religion in early modern England: Reading 'The anatomy of melancholy'*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511674624.005>
- MacGregor, J. M. (1989). *The discovery of the art of the insane*. Princeton University Press.
- Mampaso, M. A., Martínez, D. N., & García, M. G. (2010). Una muestra de arte outsider contemporáneo en Europa. *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 5, 49-60.

- Mandić-Gajić G. (2013). Group art therapy as adjunct therapy for the treatment of schizophrenic patients in day hospital. *Vojnosanit Pregl*, 70(11), 1065-1069. <https://doi.org/10.2298/vsp1311065m>
- Mayor Ramis, A. E. (2014). *Arte outsider y nuevos procesos creativos aplicados a la animación contemporánea* (Tesis de grado inédita). Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Morgenthaler, W. (1921/1992). *Ein Geisteskranker als Künstler*. University of Nebraska Press.
- Montagnolo, C. (2005). L'elemento creativo nei processi psicotici. *Psychofenia. Ricerca ed Analisi Psicologica*, 8(13), 161-188.
- Noronha, K. J. (2013). Working with art in a case of schizophrenia. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 35(1), 89-92.
- Oren, R., Orkibi, H., Elefant, C., & Salomon-Gimmon, M. (2019). Arts-based psychiatric rehabilitation programs in the community: Perceptions of health care professionals. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 42(1), 41-47. <http://dx.doi.org/10.1037/prj0000325>
- Ortega, P. (1997). Arte, creatividad y psicoanálisis. *Prometeo*, 14, 68-71.
- Peiry, L. (2006). La aventura del *Art brut*. De la clandestinidad a la consagración. En C. Rendueles, C. Del Olmo, H. Iglesias Serna, C. Prieto, & E. Sala (Eds.), *Art brut. genio y delirio* (pp. 17-30). Círculo de Bellas Artes.
- Pereira, B. M. N. (2001). *El concepto de pulsión en la obra de Freud* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pereña, H. (2007). Arte y locura. Una reflexión histórica sobre el mito de la autenticidad en el arte de los enfermos mentales. *Átopos*, 6, 2-16.
- Pérez, P. (2014). Terapia ocupacional y arte en salud mental: una perspectiva creativa. *Revistatog*. <http://www.revistatog.com/mono/num6/mental.pdf>
- Pinel, P. (1804). *Tratado médico-filosófico de la enagenación del alma o manía*. Imprenta Real. (Trabajo original publicado en 1801)
- Pérez, La R. E (2012). Técnicas de intervención dinámica y arte en pacientes con psicopatología severa. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1),

- 129-168. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000100006&lng=es&tlang=es
- Piro, M., & Volta, L. H. (2006, agosto 10-12). *La función de la escritura en la psicosis. Parte IV la obra (De) Artaud*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Poulos, R.G., Marwood, S., Harkin, D., Opher, S., Clift, S., Cole, A.M.D., Rhee, J., Beilharz, K., & Poulos, C.J. (2019). Arts on prescription for community-dwelling older people with a range of health and wellness needs. *Health and Social Care in the Community*, 27(2), 483-492. <http://dx.doi.org/10.1111/hsc.12669>
- Pemat, J. (2013). Los relatos de la vanguardia o el retorno de lo nuevo. *Cuadernos de Literatura*, 17(34), 47-64.
- Prinzhorn, H. (1922/2012). *Expresiones de la locura. El arte de los enfermos mentales*. Ediciones Cátedra.
- Rank, O., & Marchioro, F. (1907). *L'artista: approccio a una psicologia sessuale*. SugarCo.
- Recalcati, M. (2006). *Las tres estéticas de Lacan*. Ediciones del Cifrado.
- Rojas, C., & Sanabria, J. (2017). La metamorfosis, de Franz Kafka, al diván: un estudio desde el psicoanálisis. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 42(2), 257-274.
- Rubin, J. A. (2009). *Introduction to Art therapy: Sources & resources*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203893968>
- Saavedra, J., Paul Crawford, S. A., & Pérez, E. (2018). Impact of creative workshops for people with severe mental health problems: Art as a means of recovery. *Arts & Health*, 10(3), 241-256. <http://dx.doi.org/10.1080/17533015.2017.1381130>
- Sánchez Moreno, I., & Ramos Ríos, N. (2006). La colección Prinzhorn: una relación falaz entre el arte y la locura. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 131-150.

- Sánchez-Carralero, C. R., & Sánchez-Carralero, C. N. (2012). Arte marginal y proceso creativo a partir del pensamiento de Jean Dubuffet. *Revista Digital de Educación Artística y Cultura Visual*, 1-7. http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/211_sanchez_carralero_dubuffet.pdf
- Tavira, F. (1996). *Introducción al psicoanálisis del arte: sobre la fecundidad psíquica*. Plaza y Valdés, Universidad Iberoamericana.
- Thévoz, M., & Dubuffet, J. (1976). *L'art brut*. Rizzoli.
- Varela Sandoval, M.A & Villalobos Morera, L. D. (2014). Del arte a la locura y de la locura al arte. Expresión genial de la patología. *Wímblu, Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica*, 9(2), 45-59.
- Volmat, R. (1955). *L'art psychopathologique*. Presses Universitaires de France.
- Volpe, G. (2013). *Aproximación a la construcción artística de las manifestaciones creativas al margen del sistema del arte* [Tesis de grado inédita]. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Williams, E., Dingle, G.A., Jetten, J., & Rowan, C. (2019). Identification with arts-based groups improves mental wellbeing in adults with chronic mental health conditions. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(1), 15-26. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12561>
- Winnicott, D. (1971/2005). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Welcome Collection. (2013). *Souzou: Outsider Art from Japan*. <https://wellcomecollection.org/pages/Wuw0uiAACZd3SPK>
- Yao Ching-Teng, Yang Ya-Ping & Chen Yu-Chia (2019). Positive effects of art therapy on depression and self-esteem of older adults in nursing homes. *Social Work in Health Care*, 58(3), 324-338. <http://dx.doi.org/10.1080/00981389.2018.1564108>

Apéndice A



La locura tiene su arte

Un salón artístico en el que se exponen obras de artistas de diferentes instituciones siquiatrásicas, comienza hoy en la Academia Superior de Arte de Bogotá.

SANTAFE DE BOGOTÁ

Una muestra que incluye los trabajos de artistas recluidos en pabellones psiquiátricos de los hospitales Santa Clara, San Juan de Dios y el albergue de la Colonia de Sibaté, se inaugura hoy en la Academia Superior de Artes de Bogotá (Asab). La exposición incluye trabajos de pintores y escultores, además de espectáculos de teatros, musicales y cuenteros.

El evento se extenderá hasta el 8 de junio y cada día tendrá una programación especial. Hoy, para la inauguración, se instalará el evento a las 11 de la mañana, a las 11:10 a.m. se realizará una instalación móvil llamada *lustrucción*. A las 11:40 se observarán los videos *Estado círculo* y *El mercado de las pulgas*. A las 12:50 se verá Teatro Negro, del grupo Eclipse de la Uni-

versidad Nacional.

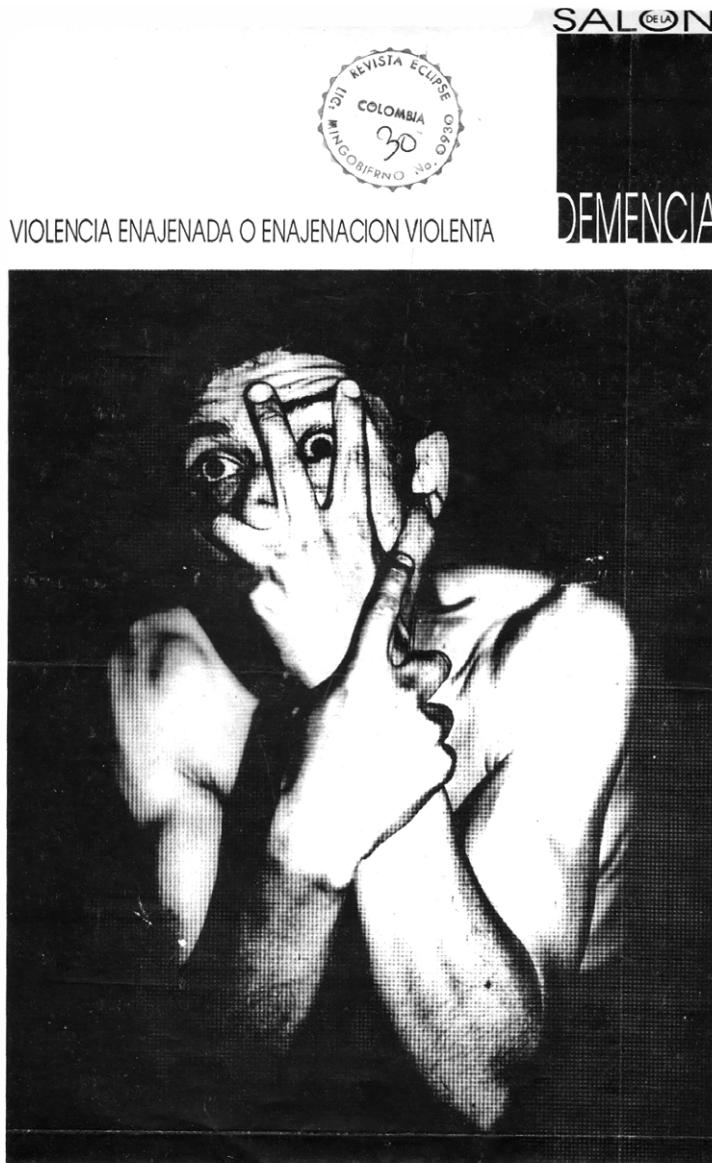
El Salón de la demencia fue organizado por estudiantes de algunas de las diferentes facultades de arte de Bogotá y de varias universidades latinoamericanas.

Según Alonso Jiménez, uno de los organizadores de esta muestra, el objetivo principal es "recordar a los olvidados". Confrontamos naturalezas humanas transgrediendo la norma de la creación institucional. Desbordamos la estética para reexponer acerca de nuestra cotidianidad violenta y marginal, donde la creación sigue, a pesar de las circunstancias, como bautizo que significa al hombre".

Academia Superior de Artes de Bogotá, carrera 13 N° 14-69. Exposición alterna, abierta al público de 8:00 a.m a 5:00 p.m., en el 1º piso del auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional. Entrada gratuita.

Artículo del periódico El Espectador (mayo de 1993).

Apéndice B



Academia Superior de Artes de Bogotá, Mayo 22 a Junio 8 de 1993.

Invitación a la exposición *Salón de la demencia* bajo el slogan “Enajenación violenta o violencia enajenada”.

Apéndice C



Pacientes de La Colonia de Sibaté preparando el material para la exposición *Salón de la Demencia*. Fotos de Alonso Jiménez.

Prácticas culturales educativas. Lectoescritura, narrativas y solución de problemas

Rosalía Montealegre

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Introducción

Al fundamentarse en la dialéctica histórica, la psicología histórico-cultural, desarrollada por Lev Semenovich Vygotski, Alexis Leóntiev y Alexander Luria, considera al ser humano un ser social y concibe lo social como la vida material de la sociedad. El aporte de esta triada a la psicología mundial es la teoría histórico-cultural de la psiquis humana, la cual plantea los orígenes de los procesos psíquicos en las formas concretas de la actividad histórico-social de la humanidad.

Forman parte del ser social: (a) la producción social y las condiciones sociales, incluida la reproducción de los seres humanos; (b) el sistema de relaciones sociales que estos últimos establecen entre sí

en el proceso de la producción de los bienes materiales, es decir, las relaciones de producción o económicas; (c) los aspectos materiales de la vida de las familias, clases y naciones; y (d) otras formas de comunidad humana. El ser social es lo primero, ya que existe fuera y es independiente de la conciencia social; la conciencia social es lo secundario, por cuanto constituye el reflejo de la existencia social.

La psicología histórico-cultural concibe la cultura como el producto de la vida y la actividad social. Propone el desarrollo cultural a partir del grado de dominio de formas culturales de comportamiento como: la lectoescritura (comprensión del texto), las narrativas (factuals y ficticias), la solución de problemas cognitivos (tareas de cálculo, análisis de hechos y situaciones sociales), entre otras. El individuo se apropiá del desarrollo histórico de la sociedad mediante la asimilación de los instrumentos y de la vida cultural (Vygostki, 1931/1995).

El modo de vivir de una sociedad se expresa en:

1. Lo social, lo político, lo económico, lo científico, lo técnico, lo tecnológico, lo cotidiano.
2. Las redes sociales que llevan al intercambio de afectos, emociones, pensamientos, intenciones, negociaciones, etc.
3. Las redes simbólicas (simbolismos, mitos, ritos, gestos, etc.).

El desarrollo socioeconómico origina formas sociales de actividad práctica y determina el paso de prácticas concretas a formas complejas de actividad teorética (generalizaciones y abstracciones), lo que conduce al desarrollo de prácticas culturales educativas y de procesos cognitivos en el ser humano (Luria, 1980a).

Al respecto, están las investigaciones de Luria, realizadas conjuntamente con Vygotski en la república de Uzbequistán (Asia Central Soviética) durante los años 1931-1932, período en el que esta región se enfrentaba a un cambio cultural con la implementación de la reforma agraria. Los sujetos considerados en las investigaciones eran campesinos analfabetos, con tradición de una economía natural, estudiados antes y después de la implementación de la reforma. La investigación incluía programas de alfabetización, nuevos métodos de producción y organización colectiva de las granjas, mediante lo que se logró en los sujetos el desarrollo del pensamiento productivo (creativo), el cual se hizo evidente en la resolución de una serie de problemas en los que se destacaban los pasos correctos y se desecharan los incorrectos (Luria, 1980b, 1980c).

Para Leóntiev (1978, 1989) la actividad humana, tanto práctica como teórica, juega un papel determinante en la formación de la psiquis (la actividad desarrolla la psiquis). La actividad práctica está encaminada a lo externo y la teórica a lo interno. Esta última surge y se desarrolla influida por los objetivos de la primera y contribuye a que tales objetivos se alcancen de la manera más efectiva. Además, la actividad teórica lleva a la formación del pensamiento conceptual. El mundo material creado por la actividad humana condiciona todo el desarrollo de la psiquis humana. Por consiguiente, toda actividad y la psiquis tienen un carácter social. Cualquier actividad humana presupone procesos psicosociales determinados que la condicionan, sean estos: económicos-productivos, ideológicos-políticos, prácticos-aplicados, teóricos-abstractos, investigativos-científicos, artísticos-estéticos, entre otros. Existe una unidad orgánica (pero no una identidad) entre la psiquis y la actividad, y una dependencia entre la formación de los procesos psíquicos y la actividad práctica.

del sujeto. Así, la actividad del sujeto no es solo una práctica externa sino también interna.

Por otra parte, el psicólogo estadounidense Michael Cole (1999) en su libro *Psicología cultural*, plantea la teoría de la cultura en la mente, en la que considera a la cultura como un sistema de herramientas o artefactos (ideales y materiales) y a la mente como el proceso de mediar la conducta por los artefactos. Define su teoría de los artefactos a partir de la teoría de Marx Wartofsky (1973) sobre los niveles de la estructura de los artefactos, quien considera que el primer nivel corresponde a los *artefactos primarios*, utilizados directamente en la producción tanto de objetos materiales (hachas, garrotes, agujas, cuencos), como en la producción de la vida social en general (palabras, instrumentos para escribir, redes de telecomunicaciones, personajes culturales míticos); en el segundo nivel se encuentran los *artefactos secundarios*, que son representaciones y modos de acción indispensables en la utilización de los artefactos primarios; y en tercer nivel, ubica a los *artefactos terciarios* o mundos imaginados, que son las obras de arte y, en general, los procesos perceptivos creativos. Cole considera que la noción de cultura debe incluir una teoría general sobre cómo promover el desarrollo: esto implica crear un ambiente en el que sea posible proporcionar a los jóvenes unas condiciones óptimas para su crecimiento intelectual. De esta manera, los artefactos o herramientas son perfeccionados durante generaciones y diseñados para llevar a cabo determinadas tareas.

La perspectiva psicocultural de la educación de Bruner (1994, 1995, 1997), considera que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una sociedad, no simplemente una preparación para ella. Además del pensamiento lógico-científico, plantea que una de las formas más frecuente y poderosa de discurso en la comunicación

humana es la *narración*, que nace del pensamiento narrativo: los seres humanos dan sentido al mundo mediante historias al usar el modo narrativo para construir la realidad. En el marco de su psicología cultural, Bruner (1995) enfatiza la autobiografía: descripción de la persona sobre lo que ha hecho o cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones, es decir, la autobiografía es la opinión particular de un sujeto sobre su vida.

Este trabajo parte de la concepción de *desarrollo cultural* planteada por la psicología histórico-cultural de Vygotski, Leóntiev y Luria, así como de la psicología cultural de Cole, y la psicología cultural de la educación de Bruner. En tal sentido, presenta las prácticas culturales educativas de: la lectoescritura, las narrativas y la solución de problemas. En la lectoescritura analiza las fases de adquisición y de dominio, la comprensión del texto escrito en su sentido y significado, la construcción de significados en comprensión lectora, y el estudio de la lectoescritura en el aprendizaje de una segunda lengua. En las narrativas aborda las narraciones de las ciencias, la construcción narrativa de la realidad y la autobiografía. En la solución de problemas, enfatiza en las tareas cognitivas relacionadas con el pensamiento productivo o creativo, con los juegos y entretenimientos matemáticos, y con el análisis de hechos y conceptos sociales.

Lectoescritura

El texto no es solamente el discurso oral o escrito, también es todo aquello que permite ser leído e interpretado: gestos, gráficos, dibujos, objetos tanto materiales como simbólicos, mundos imaginados, situaciones y acontecimientos, etc. Al interactuar con el texto, el lector lleva a cabo una serie de procesos perceptivos de capacidad

inferencial, de memoria y de estrategias metacognitivas, que le permiten dominar el sistema de escritura y comprender el texto en su sentido y significado.

La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, que representa todos los mundos simbólicos del escritor. El lector le da sentido al texto y lo interpreta según sus conocimientos previos y su cultura; además, integra la información de lo que lee a sus propios esquemas mentales. La comprensión de un texto, al ir más allá del entendimiento literal de cada palabra o frase, constituye un procesamiento activo de elaboración y abstracción de ideas por parte del lector.

En el desarrollo de la lectoescritura, Montealegre y Forero (2006) plantean la existencia de dos fases: adquisición y dominio. En la adquisición se observan los diferentes niveles conceptuales que desarrolla el niño desde edades tempranas, en su intento por comprender el lenguaje escrito. En esta etapa son importantes las primeras construcciones con características simbólicas: los gestos, el garabato, el dibujo y el juego. Más tarde en esta fase se concretan: (a) las conciencias: alfabetica, fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), silábica (relación sílabas-grafías), semántica (diferencias entre significados) y sintáctica (ordenamiento en el discurso oral); (b) el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación; (c) el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de conversación); (d) la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana; y (e) las potencialidades de los niños y de las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.

En la segunda fase, la de dominio, se observa la importancia de concretar: (a) la serie de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos; (b) la fase cognitiva de dominio y automatización de la lectura; (c) la búsqueda de significado en la comprensión del texto; (d) los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; y (e) las estrategias cognitivas y metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición). Estos dominios determinan el nivel de literacia o dominio del sistema de escritura.

Pierre (2003) considera que el primer nivel de literacia equivale a lo que tradicionalmente se llama alfabetización, y corresponde a la adquisición de los conceptos de lo escrito y al dominio de los mecanismos de descodificación. El segundo nivel es la literacia funcional, que consiste en la capacidad de comprender textos familiares sencillos. El tercero es el nivel de literacia académica, que consiste en la capacidad de construir nuevos conocimientos a partir de un texto.

En síntesis, el desarrollo del lenguaje escrito inicia con la prehistoria conceptual de los gestos, garabatos, etc., continúa con la adquisición formal de la lectoescritura, y finaliza con el dominio para comprender y producir textos escritos. El dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos, conceptuales, etc., está determinado por el nivel de manejo consciente de estos procesos.

Además, en la *comprensión del texto escrito* se debe analizar el sentido y significado de las palabras, oraciones, proposiciones, discurso y narraciones. Para tal efecto, es necesario precisar: las etapas del proceso de comprensión del discurso o texto, las dimensiones cognitiva y social del discurso (sus representaciones en las micro y macro estructuras de significado), y el texto narrativo y sus efectos en el lector.

Al respecto, en el artículo “Comprensión del texto: sentido y significado” Montealegre (2004) propone:

1. Respecto a la comprensión del sentido de la enunciación verbal y las funciones de la palabra y la frase, desde la perspectiva de psicología histórico-cultural, Luria (1980a) define que el proceso fundamental del acto de comprensión del discurso consiste en descifrar el significado de toda la comunicación, el sentido interno o “subtexto” (*internal coherence*). Para la comprensión verdadera del sentido se debe pasar del significado externo (texto superficial) al subtexto profundo, y luego al motivo que está en la base de la comunicación.
2. Por su parte, Van Dijk (2000, 2003), a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD), plantea el aspecto sociocognitivo del mismo. En la dimensión cognitiva considera las creencias, los objetivos, las valoraciones, las emociones, los esquemas de acontecimientos y los modelos contextuales o mentales, etc.; y en la dimensión social hace referencia a las estructuras locales de las interacciones, y las estructuras globales sociales y políticas como las de poder, abuso del poder o dominación, ideología, etc. Mediante estas dos dimensiones, analizadas simultáneamente, logra un *estudio crítico de los problemas sociales*.
3. Bruner (1988, 1994, 1995, 1997) estudia el discurso narrativo tanto factual como ficticio desde una psicología cultural. En el factual o real se encuentran las descripciones empíricas históricas, los relatos periodísticos, los relatos de acontecimientos, y en el ficticio o imaginario, los relatos literarios. Lo que determina la configuración global o trama en una

narración, es la secuencia de sus oraciones y no la verdad o la falsedad de esas oraciones.

Así, Montealegre (2004) concluye que, en su proceso de interpretación o explicación del texto, el lector produce múltiples significados (polisemia) en los que mantiene la esencia del texto real, porque en él influye su cultura, su visión del mundo, sus conocimientos, sus experiencias anteriores y sus modos de representación mental.

Montealegre, Almeida y Bohórquez (2015) proponen un modelo interactivo de construcción de significados en comprensión lectora basado en la interacción texto-lector, sobre el cual presentan: (a) el análisis del texto en sus unidades lingüísticas (palabras, oraciones, discurso) y en la construcción de significados creados por el autor, esto con el objetivo de analizar la estructura del texto o discurso (literario o científico); (b) al lector y a sus actividades perceptivas (capacidad inferencial, memoria, estrategias meta-cognitivas); y (c) la situación experimental donde el lector debe llegar a construir un *texto virtual o realidad subjuntiva*. Además, estos autores plantean una serie de Programas de Intervención Metacognitiva (PIM), que inician con la explicación del maestro a los estudiantes sobre las estrategias y sus aplicaciones. Uno de los programas propone comenzar cada lección con la instrucción de una metáfora de la estrategia, que continúe con la discusión de su analogía frente a la lectura, y termine precisando la manera como se debe leer. Durante la actividad se incluyen claves en los textos (para lo cual se utilizan señales de tránsito: parar, precaución, camino corto, etc.) con el objetivo de señalar cuándo es adecuado el empleo de una estrategia. Otro de los programas propone el empleo de cuatro estrategias para extraer las ideas centrales del texto: *resumen periódico* (autorevisión); *autocuestionamiento* (hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo

leído hasta un determinado punto); *clarificación* (detectar cuando se produce un fallo de comprensión, identificar la fuente del problema, poner en marcha acciones apropiadas para establecer el significado); y *predicciones sobre el contenido que sigue*. Estas estrategias sirven para fomentar y supervisar la comprensión.

Al analizar la práctica de la lectoescritura, Cole (1999) considera que la capacidad de leer y escribir no es equivalente a la escolarización, dado que en algunas ocasiones puede adquirirse de manera independiente. Al respecto, Scribner y Cole (1981), en la investigación que llevaron a cabo en la tribu de los Vai (residentes en la costa noroccidental de África, concretamente en Liberia, en límites con Sierra Leona) con el objetivo de modelar prácticas culturales locales en experimentos, encontraron que en los Vai la transmisión del sistema de lectura y escritura no está basada en la escolarización formal. En ellos existían tres clases de capacidad de lectura y escritura: primera clase, el 20% sabía leer y escribir en Vai para poder leer y escribir cartas que llevaban a cabo en el curso de las actividades diarias; segunda clase, el 16% tenía algún grado de dominio de lectura y escritura en árabe para poder leer el Corán; y tercera clase, el 6% sabía leer y escribir en inglés, idioma que aprendieron en la escuela.

A los participantes de los diferentes grupos les pasaron una serie de pruebas sobre: (a) categorizar: clasificar forma/número; (b) memoria: recuerdo instrumental y recuerdo libre; (c) razonamiento lógico: silogismos; (d) codificación y descodificación: lectura y escritura de jeroglíficos; (e) integración semántica: integración de palabras y sílabas; y (f) explicación verbal: juego de comunicación, reglas gramaticales, clasificación de figuras geométricas, silogismos lógicos y cambio de nombres. Las personas que sabían leer y escribir en inglés, a excepción de la tarea de integración de sílabas, rindieron en todas

las tareas. El idioma Vai es silábico, es así como la pronunciación de las palabras en una oración difiere de las pronunciadas aisladamente, por ejemplo, cuando se combinan las palabras “gallina” (*tiye*) y “paleta” (*laa*) sin cambiar su pronunciación, producen la palabra: “orilla” (*tiyelaa*).

Scribner y Cole (1981), aunque comparten la idea de la psicología histórico-cultural de Vygotski y Luria, en la que la capacidad de leer y escribir es una herramienta cognitiva y social, se centran más en los efectos específicos del contexto y en su papel en las desigualdades sociales que consideran son superadas con la lectoescritura. Al respecto, se ha observado que la conclusión de la investigación en los Vai, fue encaminada al hecho de pasar del enfoque de la “capacidad de leer y escribir como un transformador general”, al enfoque de “tomar la organización social de la actividad como una problemática que debe ser elaborada caso por caso”.

Para el aprendizaje o la profundización de la lectoescritura, Cole lleva a cabo una actividad en tres sesiones durante 8 semanas en el año, mediada por ordenadores, denominada Quinta Dimensión (5^a D), que combina educación y juego. La participación en la 5^a D incluye a niños de 6 a 12 años, estudiantes universitarios e investigadores. Cada sesión requiere que los investigadores y los universitarios convivan, y que finjan ante los niños que están practicando juegos proporcionados por un mago de género, no bien definido, al que solo se puede llegar a través de una red informática. Las actividades mediadas por ordenador de la 5^a D fueron configuradas con la combinación de preocupaciones prácticas y teóricas, y se proponían las siguientes metas:

1. Combinar el interés de los niños en los juegos recreativos (que funcionan al introducir alguna moneda), con el interés de los investigadores en los juegos con valor educativo.
2. Crear una actividad con amplias oportunidades para la comunicación escrita y oral sobre las metas y las estrategias utilizadas en la resolución de problemas.
3. Incluir en la actividad la telecomunicación.
4. Diseñar la actividad de manera que la recompensa por el éxito se diera dentro de un amplio conjunto de actividades específicas en el sistema.

El artefacto coordinador de la 5^a D es un laberinto dividido en 21 salas, cada una de las cuales contiene (simbólicamente) dos actividades, así como múltiples caminos a través del laberinto que conduce a los niños a enfrentarse con elecciones en cada paso del camino. Ellos pueden decidir si continúan practicando el juego en el mismo nivel o en uno superior, ir a un nuevo juego en la misma sala, ir a otra sala o ir a jugar a otro lado.

El laberinto es de cartón y mide aproximadamente 1 metro cuadrado de ancho y 7.5 cm de alto. La mayoría de las actividades se ejemplifican como programas de ordenador, incluidos los juegos recreativos y los educativos, lo demás comprende artes y oficios, y ejercicio físico. Los niños avanzan en el laberinto y en cada juego completan las tareas correspondientes. Terminar el laberinto y “graduarse” en una posición alta en la 5^a D se logra al terminar la mitad de los juegos en el nivel “excelente” y la otra mitad en el “bueno”.

En síntesis, Cole concluye que la 5^a D se puede interpretar como un sistema cultural. Sugiere que la enculturación en este sistema implica simultáneamente el cambio de las estructuras de rol, y la adquisición de conocimiento y de nuevas maneras de mediar las propias interacciones con los artefactos que la cultura permite disponer.

Montealegre y Domínguez (2015), al plantear el estudio de la lectoescritura en el aprendizaje de una segunda lengua, consideran necesario analizar la actividad psíquica del lenguaje, los instrumentos y signos culturales, la memoria, la gestualidad, el significado de las palabras, la oración y el discurso. En el aprendizaje de una segunda lengua se evidencian una serie de transformaciones subjetivas en los planos cognitivo, afectivo y comunicativo. El nivel de adquisición de una segunda lengua puede inscribirse en la construcción narrativa de la identidad, en el proceso integrador de la cultura de origen y en el proceso de aculturación.

En conclusión, en la lectoescritura en general, y en el aprendizaje de una segunda lengua en particular, se pueden trabajar:

1. Narrativas de cuentos y rondas infantiles con los niños.
2. Narrativas literarias cortas con los adolescentes y los adultos.
Ejemplos: la obra de García Márquez *Doce Cuentos Peregrinos* (1992), donde se encuentran narraciones como: "El rastro de tu sangre en la nieve"; "El verano feliz de la señora Forbes"; "El avión de la bella durmiente", etc. Las narraciones cortas de Borges (1984) como: *Funes el memorioso*, *La biblioteca de babel*, *Tema del traidor y del héroe*, *Parábola del palacio*, entre otras (ver Apéndice).

3. Narrativas cortas en el aprendizaje de una segunda lengua: cuentos, relatos periodísticos, hechos cotidianos, canciones y poesías, etc., que muestren hechos y situaciones sociales.

Además, es necesario pensar cómo integrar estudiantes de cursos adelantados con el objetivo de lograr un trabajo conjunto con el profesor o profesores encargados de la actividad de aprendizaje.

Narrativas

La narración es un instrumento de la mente para la construcción de la realidad. El motor de la narración es una problemática que merece la pena ser contada y construida. Los relatos o las narraciones pueden ser factuales (descripciones empíricas, históricas, relatos periodísticos, relatos de acontecimientos) o ficticios (mitos, cuentos, literatura, telenovelas, relatos imaginarios, historias).

Bruner (1997), al abordar las *narraciones de la ciencia*, considera la narración como una forma de pensar, como una estructura para organizar el conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en la educación de las ciencias. Plantea que el proceso de creación de la ciencia debe ser narrativo, el cual consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, para luego comprobarlas, corregirlas y aclararlas. Propone que en la instrucción en ciencias se deben tener en cuenta los *procesos de creación de la ciencia*, los *procesos de resolución de problemas de la ciencia*, más que los de explicación de la *ciencia concluida y sus respuestas*, que suelen ser presentados en los libros de texto, en los manuales y en los experimentos de ilustración. Insiste en la necesidad de pasar del entendimiento científico a la forma

narrativa (que se puede llamar *heurísticos narrativos*) para subrayar mejor lo que es canónico y esperado.

Para Bruner (1997), los dominios del conocimiento se *hacen*, no se *encuentran*: se pueden construir de forma simple o compleja, abstracta o concreta. Este autor enfatiza que en la enseñanza de una materia debe empezarse con una *explicación intuitiva* que esté al alcance del estudiante, para luego pasar a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el estudiante haya dominado el tema o la materia. En síntesis, concluye que un buen entendimiento intuitivo y práctico de un dominio en cierto estadio del desarrollo, lleva a un pensamiento mejor, más temprano y más profundo en el próximo estadio.

Cuando Bruner (1994, 1997) considera las semejanzas entre los *modelos mentales* en el ser humano y los *modelos del género literario*, propone nueve universales en la construcción narrativa de la realidad:

1. Una estructura de tiempo cometido (la diacronidad), una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos cruciales.
2. La particularidad genérica, las narraciones hacen referencia a hechos particulares escritos en forma genérica.
3. El estado intencional, los sucesos y el ambiente en el que están inmersos los personajes se relacionan con sus estados intencionales.
4. La organización hermenéutica (interpretación del texto), el arte de la interpretación de textos o hermenéutica no se

logra de manera racional o empírica sino de modo intuitivo, pues no se trata de encontrar la veracidad en el texto sino de reconstruir su significado.

5. El género literario (tragedia, comedia, farsa, etc.).
6. La ambigüedad de la referencia, la narración crea o constituye su referencia, la realidad que señala es ambigua.
7. La centralidad de la problemática, las historias que merece la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de una problemática.
8. La negociabilidad inherente, la aceptación de una cierta contestabilidad esencial al contexto de los relatos.
9. La extensibilidad histórica de la narración.

En las narrativas literarias el proceso de comprensión implica: (a) descubrir el sentido de la obra y sus componentes al captar la trama; (b) esclarecer en los personajes sus motivaciones e intenciones (victimidades y consecuencias); y también (c) precisar las motivaciones e intenciones del autor. Por otra parte, el lector organiza y da significado al texto de manera completamente subjetiva: en esto interviene su visión del mundo, la cultura en la que está inmerso, sus experiencias anteriores, sus conocimientos previos y sus modos de representación mental. Bajo la acción del texto literario, la mente del lector libera procesos interpretativos.

Traigo a colación dos narrativas literarias en las que se aprecia con claridad todo un análisis histórico-cultural: (a) *Cien años de soledad* de

García Márquez (1967) muestra la vida de la aldea Macondo y de la familia Buendía; y (b) la obra: *Concierto Barroco* de Alejo Carpentier (1974, 1983), en la que se describe el concierto en el Ospedalle della Pietá en Venecia, interpretado conjuntamente por tres compositores barrocos europeos: Antonio Vivaldi, Jorge Federico Haendel y Doménico Scarlatti, junto con un negro esclavo llamado Filomeno, que golpeaba una batería de calderos de cobre de todos los tamaños con cucharas, espumaderas, batidoras, rollos de amasar, tizones y palos de plumeros. Al final de la obra Carpentier presenta el “Nuevo Concierto Barroco” con la trompeta de Louis Armstrong.

Para Bruner (1995) una narración importante es la *autobiografía*, la cual hace referencia a cómo cuenta la persona su propia vida. La autobiografía es una descripción e interpretación de los propios hechos, situaciones, opiniones, etc. La autobiografía es una descripción u opinión de la persona sobre lo que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones. El interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situaciones creía que se encontraba, etc. La autobiografía, como toda narración, es el resultado del proceso de construcción de significados por parte del Yo. Bruner enfatiza en que el Yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica, y el Yo, cuando es protagonista, siempre está apuntando al futuro.

El psicólogo colombiano Rubén Ardila en su libro *Autobiografía. Un punto en el tiempo y en el espacio* (2012) afirma:

Mi vida ha estado caracterizada por la urgente necesidad de escapar de la muerte, y por la certeza del fin inevitable. He buscado perdurar, dejar mi huella en la memoria de los seres humanos, y he sabido que finalmente todos vamos a desaparecer y temo

que los esfuerzos habrán sido en vano. La muerte va a dominar el universo, y nuestra vida, la mía y la de otros hombres y mujeres, habrá sido un destello de luz entre dos eternidades de tinieblas (p. 9).

Al inicio de su autobiografía, Ardila (2012) cuenta que de pequeño le gustaba leer los horóscopos, los libros de astrología y de divulgaciones de diferentes caracterologías de moda. Es así como empieza a organizar un esquema cognoscitivo para su propio uso, una especie de teoría de la personalidad, en la que encajaba a todo el mundo. El tema de la psicología, relacionado con los tipos de temperamentos (bilioso, sanguíneo, melancólico y flemático), lo lleva a clasificar a su padre como bilioso y a su madre como sanguínea. Leía además cuentos de brujas y las historias de Tarzán. Considera que ese interés por la lectura lo llevó a convertirse en una especie de “sabio” al que los compañeros admiraban y respetaban. Narra que durante su adolescencia leyó de Julio Verne la novela *La isla misteriosa* y 30 libros más de este autor, así como la poesía “Anarkos” del poeta colombiano Guillermo Valencia. También cuenta que a los 13 años, aproximadamente, comenzó a escribir poemas como “A Aníbal”, “A Roma”, “A los inventores”.

Posteriormente, empezó a escribir sobre astronomía y a interesarse por la biología, de modo que estudió obras de genética, y leyó *El origen de las especies* y *El origen del hombre* de Darwin. También leyó a Ramón y Cajal (premio nobel de fisiología y medicina), sus *Obras literarias* y *El hombre natural y el hombre artificial*, que plantea que el hombre natural había crecido libre y espontáneo, sin religión, mientras que el hombre artificial tenía categorías mágicas y religiosas para explicar el universo. Además, de Ramón y Cajal leyó *El mundo visto a los 80 años*, libro con el que inició su contacto con el universo de los

adultos mayores. También se encontró con la psicología experimental de Piéron (1955) y con las obras de Freud.

Durante el último año de bachillerato leyó *Los hermanos Karamazov* de Dostoievski y encontró un parecido entre los tres hermanos Karamazov y los tres hermanos Ardila: Alfredo era Dimitri, Enrique Aliosha y Rubén Iván.

En 1961 le publicaron su primer libro, la novela: *Nefertiti, reina de Egipto* (traducida al ucraniano en 1972). Sus estudios de psicología en la Universidad Nacional de Colombia (1960-1964) y sus estudios de doctorado en la Universidad de Nebraska-Lincoln (1967-1970) lo condujeron a su trabajo en psicología, y a la producción de artículos y libros de psicología. En 1970 fue publicado su segundo libro, el primero de psicología: *Psicología del aprendizaje*, aunque en 1965 ya había escrito un artículo titulado “Behaviorismo: hacia una psicología científica”.

Posteriormente, en 1971, publicaron su libro *Psicología experimental. Manual de laboratorio*, en el que, mediante experimentos sencillos y fáciles de realizar, muestra los fundamentos de la psicología como ciencia experimental. A inicios de 1970 introduce en Colombia el análisis experimental del comportamiento e inicia la escritura de libros de ciencia, tanto monografías especializadas como textos.

En 1969 incursiona en la edición de la *Revista Latinoamericana de Psicología* y en 1982 de la revista *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, que posteriormente cambia de nombre por el de *Avances en Psicología Latinoamericana*. En la década de 1980 dirige su investigación a los problemas sociales: psicología de la paz (1989) y de la violencia

(1994). A partir de 1997 empieza a investigar sobre la percepción social de la ciencia.

Ardila (2012) muestra en su autobiografía el interés por los viajes, cree que ha visitado alrededor de 100 naciones y describe sucesos de su vida personal relacionados con la crianza, la madre y el padre, la infancia y la adolescencia, los estudios escolares y los universitarios de pregrado y de doctorado, los viajes, el trabajo en la Universidad Nacional de Colombia, el matrimonio y la muerte de su esposa, su orientación sexual, entre otros.

Rubén Ardila (2012) al finalizar su libro *Autobiografía. Un punto en el tiempo y en el espacio*, afirma:

Yo me siento satisfecho por el camino recorrido, aunque obviamente, como toda persona, habría podido recorrer otros senderos y habría podido vivir otras vidas. En este momento de mi existencia puedo decir como dijo uno de los poetas favoritos de mi adolescencia: Vida nada me debes, vida estamos en paz (p. 136).

En conclusión, la *autobiografía* como toda historia es una historia de alguien, las historias tienen inevitablemente una voz narrativa y los acontecimientos se contemplan a través de un conjunto de prismas personales. En la autobiografía podemos analizar: ¿cómo el sujeto se define a sí mismo?, ¿cómo reconstruye su pasado individual y social? y ¿cuál es el sentido dado a lo evocado?

Solución de problemas

Al abordar la solución de problemas (SP) desde una perspectiva individual socioecológica, Valsiner (2000) incluye: (a) la persona; (b) el medioambiente, que está relacionado con el desarrollo personal, por los actos que la persona realiza en el ambiente, en sí mismo y en relación con otras personas: padres, hermanos, maestros, etc.; (c) las actuaciones de la persona en el medioambiente; (d) el rol orientador de las acciones de los otros; y (e) la transformación de la persona como resultado de la acción social orientadora. En síntesis, lo *individual socioecológico*, analiza la estructura social y en particular los antecedentes específicos (*background*) de la persona, esto significa, por ejemplo, que en la ejecución de una operación aritmética de sumar o restar, al niño se le debería inducir a contar cómo contó o cómo restó.

La psicología histórico-cultural de Vygotski, Leontiev, Luria y seguidores, analiza la solución de problemas cognitivos (SPC) como una función psicológica superior (FPS) ligada a otras funciones psíquicas: lenguaje, pensamiento, razonamiento, etc. Para la psicología histórico-cultural, toda FPS es sociocultural y hace referencia a la combinación de instrumentos y signos culturales que median en la actividad psíquica humana (Montealegre, 2007, 2011).

En los postulados de la ley genética del desarrollo psicológico, Vygotski (1931, 1995) considera que toda función psíquica es primero interpsíquica, se da en la relación con el otro, y luego es intrapsíquica, se internaliza, es decir, se da la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. En el desarrollo ontogenético las funciones psicológicas son: primero funciones elementales (FPE) y luego, aproximadamente a los 2 años, se complejizan por el desarrollo del lenguaje en el niño y forman FPS.

Al desarrollar su enfoque histórico-cultural en psicología (1925-1934) sobre la base de las tesis de la dialéctica histórica, Vygotski aplica la mediación instrumental al estudio de los procesos cognitivos y al análisis sociocultural. Un instrumento material o un signo (instrumento psicológico) llevan a una nueva composición del comportamiento y a una reconstrucción de la estructura del proceso psíquico. En la solución de una tarea, el procedimiento de la solución está orientado por el instrumento, y los procesos psíquicos actúan según el instrumento, coinciden con él y forman nuevos actos instrumentales. Esto significa que los actos instrumentales llevan al desarrollo de las FPS.

La unidad de análisis delimita aquellas entidades que se van a investigar desde un enfoque teórico determinado y dichas unidades guían los aspectos metodológicos e investigativos. La *unidad de análisis* de la psicología vygotskiana es “*la acción mediada por instrumentos: materiales, semióticos (signos), y otro ser humano (adulto o par significativo)*”. Los instrumentos permiten al ser humano ampliar su comportamiento en las interacciones con el medio, con los otros y consigo mismo. Los instrumentos son: (a) materiales, (b) semióticos (signos), y (c) otro ser humano (un adulto o un par significativo). La mediación instrumental lleva a ampliar el comportamiento del sujeto en la interacción con el medio, con los otros y consigo mismo (Montealegre, 2016).

Vygotski (1935/1989), al plantear el instrumento otro ser humano, propone la zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP), un sistema interactivo determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. En este nivel se interioriza la solución al problema: lo interpsicológico se convierte en intrapsicológico. En síntesis, Vygotski delimita dos

niveles evolutivos: (a) el nivel de desarrollo real de las funciones, y (b) el nivel o zona de desarrollo próximo (ZDP).

En su investigación sobre la solución de problemas cognitivos (SPC), Montealegre (2007, 2011, 2013) presenta una reflexión sociocultural en sus trabajos: “La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural” (2007), “La solución de problemas cognitivos en estudiantes de psicología” (2011), y “Manual orientador en solución de problemas cognitivos” (2013).

En los trabajos del 2007 y 2011, Montealegre parte teóricamente de: (a) la psicología histórico-cultural de Vygotski; (b) la ciencia cognitiva computacional; y (c) la psicología social experimental (conflicto sociocognitivo). Al respecto presenta:

1. *La formación planificada de las acciones mentales* en la psicología histórico-cultural. Sobre esto, Montealegre menciona: (a) la base orientadora de la acción, se presentan unas instrucciones básicas para la interpretación de los problemas; (b) el apoyo de la acción en objetos materiales, se induce a los participantes a la utilización de mediadores (diagramas, tablas, esquemas) en la solución de los problema; y (c) la acción basada en el lenguaje hablado social con apoyo de las representaciones gráficas: se lleva a los sujetos a exponer en el grupo la ejecución en la solución de los problemas. El habla como instrumento psicológico o signo es indispensable para la formación de la acción mental (representación mental).
2. *La ciencia cognitiva computacional* y su énfasis en el análisis de una serie de procesos y estrategias heurísticas utilizadas en la solución de problemas. En primer lugar, la

ciencia cognitiva compara el pensamiento humano con el funcionamiento del ordenador, posteriormente introduce la noción de cognición distribuida. La actividad cognoscitiva se encuentra distribuida en las redes sociales y entre las personas. Llegar a saber algo es una acción distribuida y situada dentro de un continuo de un mundo cultural determinado. El surgimiento de la revolución cognitiva en psicología está íntimamente ligado a la aparición del programa computacional denominado teórico lógico (TL) de Newell y Simon en 1956. Posteriormente, Newell y Simon (1972) presentaron su proyecto denominado solucionador general de problemas (SGP), el cual podía utilizarse para cualquier clase de solución de problemas: teoremas, ajedrez, acertijos como el de los misioneros y los caníbales, la Torre de Hanoi y enigmas de la criptoaritmética. Pidieron a varias personas que resolvieran estos problemas en voz alta y, a partir de los protocolos, extrajeron las estrategias básicas que posteriormente programaron en computador. El SGP es una simulación por computador de las estrategias usadas por las personas para enfrentar diferentes clases de situaciones. El SGP establece tres componentes que configuran el marco general para la solución de problemas: el sistema de procesamiento de la información, el ambiente de la tarea y el espacio del problema.

3. La *psicología social experimental* (*conflicto sociocognitivo*). En el análisis de la solución de problemas, autores del área de la psicología social experimental de la escuela de Ginebra, al tratar las nociones de conflicto operatorio y de equilibrio trabajadas por Piaget (1980, 1981, 1995), abordan el conflicto sociocognitivo, el cual, al ser social, debe llevar:

(a) a la confrontación de respuestas incompatibles social y lógicamente; y (b) a la construcción de nuevas coordinaciones cognitivas. Pero no todo conflicto sociocognitivo desemboca en la construcción (actividad estructurante) por parte de los sujetos de nuevas coordinaciones cognitivas. Para que el conflicto sea estructurante, es necesario que la actividad lleve al sujeto a implicarse en una relación social específica con el otro y a re establecer un equilibrio de naturaleza social (Carugati y Mugny, 1988; De Paolis y Mugny, 1988; Echeita, 1988, entre otros).

El objetivo de este trabajo sobre solución de problemas cognitivos (SPC), es aplicar en la educación la ejecución de tareas cognitivas que conduzcan: (a) al desarrollo psicológico-educativo a través de la aplicación de técnicas de mediación instrumental, de estrategias o procedimientos heurísticos, y de situaciones de interacción social; (b) a la formación de acciones mentales (representación social) en situaciones de interacción social, donde las personas presenten sus respuestas individuales a sus compañeros de grupo. El lenguaje o el habla, en la interacción con el otro, es el instrumento mediador psicológico indispensable en el desarrollo del aprendizaje educativo. Montealegre concluye en la necesidad de formar y desarrollar la SPC a través de la mediación de instrumentos psicológicos y socioculturales.

En el “Manual orientador en solución de problemas cognitivos (SPC)”, Montealegre (2013) presenta un material diseñado para estudiantes universitarios, concebido para ser trabajado: (a) bajo la guía de una persona (un profesor o un par más capaz) que oriente el trabajo; (b) en grupos pequeños (15 personas máximo) que permitan ser orientados en la realización de las tareas cognitivas y divididos en subgrupos

de tres; y (c) en tres horas seguidas cada sesión, tiempo suficiente para elaborar las tareas cognitivas tanto individuales como grupales.

El número total de sesiones de intervención es seis: dos sesiones sobre pensamiento productivo, dos sobre juegos y entretenimientos matemáticos, y dos sobre conflicto sociocognitivo. En total, se realizan 18 horas de intervención. A continuación se describe cada sesión.

1. Sesiones de pensamiento productivo (creativo; dos sesiones de 3 horas cada una). En estas sesiones se emplea la extrapolación de números y problemas matemáticos, en la que se conduce a los sujetos a utilizar la estrategia “medios auxiliares”, que consiste en realizar diagramas y gráficos de los estados intermedios del problema. Con base en las representaciones gráficas realizadas, los sujetos presentan sus respuestas al grupo. A continuación se presentan los ejercicios individuales.
 - I. Extrapolación de números: completar la siguiente serie con cinco números más: 1, 9, 25, 49, 81... Para ello, como *base orientadora* se utilizan las siguientes guías:
 - i. Observe la diferencia entre 1 y 9; 9 y 25; 25 y 49; 49 y 81.
 - $9-1 =$
 - $25-9 =$
 - $49-25 =$
 - $81-49 =$

ii. Entienda que la extrapolación de números requiere que usted encuentre el periodo que se repite en la secuencia de números. Este periodo permite encontrar la base con la cual usted multiplicará, restará, dividirá, etc., los números para completar la secuencia numérica. ¿Cuál es la base o período?

Por último, se pide a los participantes realizar la *tarea con apoyo en objetos materiales*, en la que deben completar la secuencia con al menos las cuatro cifras siguientes, así como explicar el procedimiento, apoyándose en las operaciones necesarias.

II. Problemas matemáticos: los sujetos se encuentran con problemas matemáticos sencillos. En la resolución de cada problema, a los sujetos se les va llevando a hallar la solución por medio de: (a) la base orientadora: deben diagramar el estado inicial y final del problema en donde se plantee la información dada en el enunciado; (b) la tarea con apoyo en objetos materiales: con respecto a los estados intermedio se les va indicando lo que deben hacer; y (c) la presentación de los ejercicios en grupo: con base en las representaciones gráficas realizadas, las personas deben presentar las respuestas al grupo.

2. Sesiones juegos y entretenimientos matemático (dos sesiones de tres horas cada una). Se emplean juegos como la “Torre de Hanoi”, historias sobre pasos y cruces como la de “Misioneros y Caníbales” y “Tres Caballeros con sus Escuderos”, entre otras, y también acertijos y ecuaciones. Para la resolución de los problemas se lleva a los participantes a utilizar la estrategia *análisis-medios-fines* mediante la diagramación

de las condiciones del problema (estado inicial y final del problema). Con base en las representaciones gráficas realizadas, los sujetos deben presentar sus respuestas al grupo.

3. Sesiones conflicto sociocognitivo (dos sesiones de tres horas cada una). Están basadas en el análisis de hechos y conceptos sociales como los raciales, los de género y los de sexo. Se presentan seis historias a estudiantes universitarios, quienes deben individualmente seleccionar una de ellas (1, 2, 3, 4, 5, 6), definir una postura frente al suceso relatado, y explicar en grupo las historias trabajadas. Así mismo, deben precisar por consenso una posición acerca de las problemáticas de las historias y definir individualmente lo que cada uno le aportó el grupo y si hubo algún cambio en su postura personal. Finalmente, deben escribir nuevamente su postura frente a las historias presentadas.

En la investigación participaron estudiantes voluntarios de psicología de los semestres 1°, 4° y 5° (segundo semestre de 2007), de un programa de psicología de una universidad en Bogotá (Colombia). Los resultados estadísticos de las sesiones de intervención mostraron el avance de los sujetos en las tareas cognitivas planteadas. A partir de la investigación se concluyó que es necesario desarrollar procesos cognitivos y sociocognitivos en estudiantes de psicología y en universitarios en general, mediante los cuales se pueda lograr una mayor asimilación de tareas cognitivas indispensables en la actividad académica.

Luria (1979) considera que en la SPC es necesario conducir a los sujetos: (a) al *descubrimiento de la tarea*, lo cual debe darse bajo ciertas condiciones que los lleven a investigar para descubrir el camino

adecuado a la solución; (b) a la investigación de las condiciones del problema; (c) a la selección de una alternativa y a la creación de un plan general (esquema) para la ejecución de la tarea; (d) a la escogencia de métodos y operaciones esenciales; y (e) al descubrimiento de la estrategia apropiada para la solución del problema (SP).

En síntesis, estas prácticas culturales educativas deberían ser desarrolladas de manera sistematizada en actividades curriculares y extracurriculares, por profesores y psicólogos en los colegios y en las universidades. En la psicología histórico-cultural, el desarrollo cultural educativo se define por el grado de dominio de formas culturales de comportamiento como la lectoescritura (comprensión del texto), las narrativas (factuales y ficticias) y la solución de problemas cognitivos (tareas de cálculo, análisis de hechos y situaciones sociales), entre otras.

Referencias

- Ardila, R. (2012). *Autobiografía: un punto en el tiempo y en el espacio*. Manual Moderno.
- Borges, J. L. (1984). *Narraciones*. Cátedra (Letras hispánicas).
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa, S.A.
- Bruner, J. (1994). The narrative construction of “reality”. En M. Ammaniti, & D. N. Stern. (Eds.), *Psychoanalisis and development* (pp. 15-38). University Press.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Carpentier, A. (1974,1983). *Concierto barroco*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

- Carugati, F., & Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny, & J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-94). Anthropos.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- De Paolis, P., & Mugny, G. (1988). Regulaciones relaciones y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny, & J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 119-137). Anthropos.
- Echeita, G. (1988). Interacción social y desarrollo de conceptos sociales. En G. Mugny, & J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 243-261). Anthropos.
- García Márquez, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos*. Editorial La Oveja Negra Ltda.
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.
- Leóntiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leóntiev, A. N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (Comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-328). Progreso.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Conducta Humana No. 21. Editorial Fontanella.
- Luria, A. R. (1980a). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río.
- Luria, A. R. (1980b). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Conducta Humana N° 39. Editorial Fontanella.
- Luria, A. R. (1980c). *Lenguaje y pensamiento*. Conducta Humana N° 16. Editorial Fontanella.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 20-39. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1205/1073>

- Montealegre, R. (2011). La solución de problemas cognitivos en estudiantes de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (1), 119-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79822602011>
- Montealegre, R. (2013). Manual orientador en solución de problemas cognitivos. *Cuadernos del Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS), Serie II, N° 6.*
- Montealegre, R., & Domínguez, M. E. (2015). Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua. *Acta Colombiana de Psicología*, 2 (2), 11-28. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/618>
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79890103>
- Montealegre, R., Almeida, A., & Bohórquez, A. C. (2015). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, 3, 9-22. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/609>
- Newell, A., & Simon, H. A. (1956, 10-12 de septiembre). *La máquina de la teoría lógica* [conferencia]. Simposio sobre Teoría de la Información, Instituto de Tecnología de Massachusetts – MIT.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem-solving*. Englewood Cliffs, N. J; Prentice-Hall.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Ariel.
- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral, S.A.
- Piaget, J. (1995). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer. En E. Rodríguez, & E. Lager, *La Lectura* (pp. 131-164). Universidad del Valle.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development. An introduction.* Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp. 143-177). Gedisa.
- Vygotski, L. S. (1989). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Crítica-Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1935)
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas (Tomo III).* Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Wartofsky, M. (1973). *Models.* D. Reidel.

Apéndice. Parábola del Palacio

Jorge Luis Borges

“Aquel día el Emperador Amarillo mostró su palacio al poeta. Fueron dejando atrás, en largo desfile, las primeras terrazas occidentales que, como gradas de un casi inabarcable anfiteatro, declinan hacia un paraíso o jardín cuyos espejos de metal y cuyos intrincados cercos de enebro prefiguraban ya el laberinto. Alegremente se perdieron en él, al principio como si condescendieran a un juego y después no sin inquietud, porque sus rectas avenidas adolecían de una curvatura muy suave pero continua y secretamente eran círculos. Hacia la medianoche, la observación de los planetas y el oportuno sacrificio de una tortuga les permitieron desligarse de esa región que parecía hechizada, pero no del sentimiento de estar perdidos, que los acompañó hasta el fin. Antecámaras y patios y bibliotecas recorrieron después y una sala hexagonal con una clepsidra, y una mañana divisaron desde una torre un hombre de piedra, que luego

se les perdió para siempre. Muchos resplandecientes ríos atravesaron en canoas de sándalo, o un solo río muchas veces. Pasaba el séquito imperial y la gente se prosternaba, pero un día arribaron a una isla en que alguno no lo hizo, por no haber visto nunca al Hijo del Cielo, y el verdugo tuvo que decapitarlo. Negras cabelleras y negras danzas y complicadas máscaras de oro vieron con indiferencia sus ojos; lo real se confundía con lo soñado o, mejor dicho, lo real era una de las configuraciones del sueño. Parecía imposible que la tierra fuera otra cosa que jardines, aguas, arquitecturas y formas de esplendor. Cada cien pasos una torre cortaba el aire; para los ojos el color era idénticos, pero la primera de todas era amarilla y la última escarlata, tan delicadas eran las gradaciones y tan larga la serie.

Al pie de la penúltima torre fue que el poeta (que estaba como ajeno a los espectáculos que eran maravilla de todos) recitó la breve composición que hoy vinculamos indisolublemente a su nombre y que según repiten los historiadores más elegantes, le deparó la inmortalidad y la muerte. El texto se ha perdido; hay quien entiende que constaba de un verso; otros, de una sola palabra. Lo cierto, lo increíble, es que en el poema estaba entero y minucioso el palacio enorme, con cada ilustre porcelana y cada dibujo en cada porcelana y las penumbras y las luces de los crepúsculos y cada instante desdichado o feliz de las gloriosas dinastías de mortales, de dioses y de dragones que habitaron en él desde el interminable pasado. Todos callaron, pero el Emperador exclamó: ¡Me has arrebatado el palacio! y la espada de hierro del verdugo segó la vida del poeta.

Otros refieren de otro modo la historia. En el mundo no puede haber dos cosas iguales; bastó (nos dicen) que el poeta pronunciara el poema para que desapareciera el palacio, comoabolido y fulminado por la última sílaba. Tales leyendas, claro está, no pasan de ser ficciones

literarias. El poeta era esclavo del emperador y murió como tal: su composición cayó en el olvido porque merecía el olvido y sus descendientes buscan aún, y no encontrarán la palabra del universo”

Borges, J. L. (1984). *Narraciones. Edición de Marcos Ricardo Barnatán.* Ediciones Cátedra, S.A. (pp.127-128). Notas: ⁽¹⁾ y ⁽²⁾.

-
1. En “Historia de los ecos de un nombre”, incluido en *Otras Inquisiciones*, Borges anota: “Escribe Jacques Bandier: Basta saber el nombre de una divinidad o de una criatura divinizada para tenerla en su poder” (*La religión egiptienne*, 1949). Parelamente: “De Quincey nos recuerda que era secreto el verdadero nombre de Roma; en los últimos días de la República, Quinto Valerio Sorano cometió el sacrilegio de revelarlo y murió ejecutado”.
 2. Para mayor abundancia en el tema el lector curioso puede recurrir a los primeros versos del poema “El Golem” que comienza: “Si (como el griego afirma en el Cratilo) / el nombre es arquetipo de la cosa / En las letras de rosa está la rosa / y todo el Nilo en la palabra Nilo”.

Psicología del trabajo. Actividad humana, motivación laboral, cultura organizacional

Rosalía Montealegre

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Juan Gabriel Ocampo-Palacio

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

Introducción

La psicología del trabajo se ha enfocado desde diferentes perspectivas, entre las cuales están: (a) la psicología del trabajo propiamente dicha, que trata principalmente de la actividad de trabajo de las personas y los procedimientos en la ejecución de las tareas laborales; (b) la psicología del trabajo y de la organización (PTO), que se enfoca en el logro de los objetivos organizacionales y en el bienestar de las personas empleadas; y (c) la psicología social del trabajo (PST), que se centra principalmente en los fenómenos y procesos psicosociales implicados en la actividad y en las experiencias laborales. Para dar

claridad, la *organización laboral*, consiste en un colectivo de personas que trabajan en conjunto para lograr una serie de objetivos comunes, mientras que la *motivación laboral* constituye un tópico importante dentro de la PTO. Por su parte, la PST analiza principalmente todo lo relacionado con el empleo desde tópicos como las aptitudes, las habilidades y las actitudes, en el marco de una amplia temática en la que participan: los recursos humanos, la salud laboral, la evaluación organizacional, entre otros. Así mismo, el tópico de la *cultura organizacional* también es abordado por la PST.

La psicología del trabajo comprende no solo el trabajo remunerado sino también el trabajo no remunerado, como por ejemplo: (a) el trabajo doméstico elaborado en la casa (e.g., cocinar, limpiar, planchar, etc.); (b) los trabajos realizados sin remuneración (e.g., la producción artística, literaria y algunas actividades de la investigativa científica), de los que posteriormente, la persona puede recibir beneficios económicos al comercializar el producto final.

Aunque el trabajo asalariado en una organización laboral ocupa el centro de atención en el plano económico, político, sociocultural y psicológico, dentro de una organización laboral también existen trabajos que no tienen un horario fijo de 8 horas diarias, ejemplo de lo anterior es el trabajo del docente e investigador universitario, puesto que, si bien su horario de clases es fijo, sus horas de preparación de clases o de elaboración investigativa pueden ser variables y llevarse a cabo en la oficina, en la casa o en cualquier otro sitio que no sea necesariamente la oficina de la universidad. Así mismo, actualmente en el contexto organizacional, la persona puede realizar su trabajo a distancia mediante la utilización de TICS (Tecnología de la Información y las Comunicaciones) que le permiten estar presente en su actividad laboral desde cualquier lugar del mundo.

En este capítulo se analiza: (a) el trabajo como una actividad específicamente humana, desarrollada en determinados contextos culturales y socioeconómicos; (b) el ambiente que conduce al desarrollo de la motivación laboral; y (c) la cultura organizacional en la que se plantea la importancia de políticas en la empresa que permitan tanto el desempeño de la organización como el desarrollo de conductas colectivas de los trabajadores.

Actividad humana

La actividad humana se examina como parte del sistema de relaciones de la sociedad. En toda actividad humana se asimila la experiencia socialmente elaborada: los procesos de orientación en el mundo objetal y sus transformaciones; los objetos de la cultura (materiales y simbólicos); y las diversas esferas del conocimiento, de las ciencias, de la tecnología, del trabajo, etc.

En un sentido amplio, la actividad humana es la influencia del sujeto sobre el objeto orientada a un fin, es decir, implica una serie de acciones dirigidas a una finalidad; en otras palabras, el conjunto de las acciones del ser humano constituye su actividad, la cual está dirigida al funcionamiento, conservación o modificación de las relaciones sociales. Si quitamos de la actividad las acciones nada queda de la actividad (Leontiev, 1983).

Se llama *acción* al proceso subordinado, a la representación del resultado que debe lograrse, en otras palabras, al proceso subordinado a una finalidad consciente. La finalidad implica la delimitación de las condiciones de su logro. La acción entonces tiene un aspecto intencional (que debe ser logrado) y un aspecto operacional (cómo, de qué

modo debe ser logrado), el cual está determinado por las condiciones objetivo-objetales de su logro (Montealegre, 2005).

Existen dos tipos de actividad humana: (a) la práctica encaminada a lo externo, que es en primer término una actividad laboral; (b) y la práctica teórica dirigida a lo interno, que surge y se desarrolla influida por los objetivos de la actividad práctica, y contribuye a que estos se alcancen de la manera más efectiva. La actividad teórica lleva a la formación del pensamiento conceptual.

Predvechni et al. (1979) distinguen en el proceso de la actividad humana diversas acciones según su objetivo concreto:

1. Acciones motrices: se realizan con el fin de mantener o trasladar cualquier objeto exterior o el propio cuerpo en el espacio.
2. Acciones gnósticas o cognitivas: se realizan con el fin de lograr conocer el hecho de la actividad y de retener ese conocimiento en la conciencia. Estas acciones se subdividen en perceptivas, mnemónicas y lógicas. Mediante las acciones perceptivas se aprehenden los hechos de la realidad; y las acciones mnemónicas y lógicas, agrupadas bajo la denominación de intelectuales, constituyen la esencia de la actividad mental.
3. Acciones de comunicación social: orientadas a la interacción entre los seres humanos. Entre ellas se distinguen: las acciones comunicativas propiamente dichas, las cuales se realizan con el fin de obtener o trasmisir información, de establecer y mantener contactos, etc.; las acciones organizativas,

dirigidas a impulsar a otros para actuar o para evaluar sus acciones; y las acciones específicas, dirigidas a satisfacer las necesidades de los demás.

Cualquier actividad humana presupone procesos psicosociales determinados que la condicionan, sean estos económicos-productivos, ideológicos-políticos, prácticos-aplicados, teóricos-abstractos, investigativos-científicos, artísticos-estéticos, entre otros. A través de la participación de los sujetos en una actividad se pueden analizar conceptualizaciones, mecanismos de interacción grupal, interconexiones con el medio social, etc.

Al integrarse en el proceso de la actividad de trabajo, el ser humano, debe asimilar funciones sociales, acciones laborales y productivas ya establecidas, normas y reglas laborales, etc. El trabajo constituye la condición primaria y fundamental de la existencia humana. Con la aparición del trabajo, el homínido comienza a transformarse en ser humano y se separa del mundo animal. En la historia sociocultural de la humanidad el trabajo se presenta de diferentes maneras en las distintas formaciones económicas sociales, las cuales son un exponente del desarrollo de las relaciones sociales de una época determinada.

El trabajo es una actividad específicamente humana, que lleva al ser humano a vincularse, influir y transformar la naturaleza; y al mismo tiempo, que actúa sobre la naturaleza externa y modifica su propia naturaleza.

En este sentido, Peralta-Gómez (2009) define el trabajo como una actividad humana que se desarrolla en contextos culturales y socioeconómicos, una realidad construida culturalmente que está relacionada con el contexto, la historia y los sistemas en los que se

encuentra. La noción de significado del trabajo permite explorar su dimensión sociocultural, práctica, simbólica y cultural, al ser una construcción social a la que los sujetos le dan diferentes sentidos. Adicionalmente, Peralta-Gómez (2011) señala que el trabajo también ha sido definido como un aspecto de gran relevancia para las personas, pues es una actividad en la que se ocupa gran parte del tiempo. Además, permite desarrollar procesos de socialización, durante los cuales se crean relaciones sociales e interpersonales que se traducen en el eje para grupos, comunidades y sociedades. También se considera que el trabajo, además de proveer una fuente de identidad personal, permite que los seres humanos puedan tener un medio de supervivencia en términos económicos. Una de sus características más relevantes, es que justamente permite a las personas encontrar el medio por el cual pueden estructurar el tiempo, una forma de actividad y una ocupación.

Al citar a Salanova et al. (1990), Peralta-Gómez (2012) plantea que el trabajo se asume como una construcción social en tanto se desarrolla en contextos culturales, socioeconómicos e históricos, en los que adquiere significaciones, sentidos y valores propios de cada época y espacio.

Precisamente, Salanova et al. (1990) consideran tres perspectivas de trabajo desde la psicología: (a) el trabajo como actividad; (b) el trabajo como situación o contexto (aspectos físicos-ambientales de un trabajo); y (c) el trabajo como significado (aspectos subjetivos del trabajo). Estos autores precisan que la actividad de trabajo se puede realizar en contextos organizacionales o no (e.g., el trabajo de ama de casa, el trabajo autónomo, el trabajo de agricultura, etc.); pero en muchas ocasiones el contexto de trabajo determina la actividad laboral que se realiza en él.

Además, Salanova et al. (1990) enfatizan que la actividad humana en el contexto laboral está caracterizada por aspectos tanto ambientales como personales que la influyen y determinan: (a) demandas; (b) recursos; y (c) restricciones. Concretamente, existe una dinámica de interacción entre la persona y su contexto, que está determinada tanto por las demandas y recursos que aporta el contexto, como por las demandas y recursos personales. En la medida en que las demandas del trabajo y los recursos de la persona se adecuen, mejor será el ajuste entre la persona y el trabajo. Pero cuando aparecen restricciones tanto ambientales como personales, la actividad laboral puede verse limitada.

Leóntiev (1989a, 1989b, 1989c) caracteriza el trabajo a partir de los siguientes dos rasgos:

1. Preparación y empleo de instrumentos: el trabajo es un proceso mediatizado por el instrumento (en el sentido amplio del término), que es el objeto con el que se realiza la acción laboral y las operaciones laborales. El instrumento no es solo un objeto que posee determinada forma y propiedades físicas, es al mismo tiempo un *objeto social*, un objeto que tiene determinado modo de empleo, socialmente elaborado.

La actividad instrumental en el ser humano tiene el carácter de proceso social y se construye sobre la base de su actividad productiva en sus dos formas: material, expresada en los objetos sociales producidos, y espiritual, expresada en las obras de arte, en la expresión estética.

2. Realización en condiciones de actividad conjunta, colectiva: el trabajo es una actividad social práctica que implica una serie de acciones laborales productivas, que se desarrollan

mediante la cooperación y la comunicación entre los seres humanos. Estas dos características significan que el trabajo es un proceso mediatizado por el instrumento, y al mismo tiempo mediatizado socialmente.

Al abordar los procesos psicosociales implicados en la actividad de trabajo y en las experiencias laborales, se deben analizar también: factores de personalidad, motivación, necesidades e intereses, aspiraciones y expectativas, cogniciones y emociones, aptitudes y habilidades, aprendizaje y rendimiento, satisfacción y bienestar, etc.

Los procesos psicosociales se deben atender desde cuatro vertientes: (a) interpersonal: comunicación, cooperación, competición, hostigamiento, etc.; (b) grupal: equipos de trabajo, liderazgo, etc.; (c) organizacional: cultura y clima, diseño y desarrollo organizacionales, condiciones de trabajo, economía y sociología, gestión de recursos humanos, relaciones laborales, conflicto, negociación y mediación, etc.; (d) macrosociales: mercado de trabajo, ideologías y políticas sociolaborales, coyuntura del empleo, etc.

Blanch (2007) plantea el siguiente concepto sobre el trabajo:

Trabajo es toda aplicación humana de conocimientos, habilidades y energías; por individuos, grupos y organizaciones; de modo consciente e intencional, sistemático y sostenido, y autónomo y heterónomo; con esfuerzo, tiempo y compromiso; en un marco tecnico-económico, jurídico-político y sociocultural; mediante materiales, técnicas e instrumentos, e informaciones; sobre objetos, personas u organizaciones y conocimientos; para obtener bienes, elaborar productos, y prestar servicios; que son escasos, deseables y valiosos; y generar riqueza, utilidad y sentido; y

así satisfacer necesidades, recibir compensaciones y alcanzar objetivos; de carácter biológico, económico y psicosocial. (p. 215).

Y presenta la definición de Alcover et al. (2004) sobre el significado del trabajo:

Conjunto de valores y creencias relacionados con el trabajo que las personas —y los grupos sociales— desarrollan antes de alcanzar la mayoría de edad laboral (socialización <para> el trabajo) y durante el proceso de incorporación al mundo del trabajo (socialización <en> el trabajo), valores y creencias que se encuentran influidos por los que resultan dominantes en cada época histórica como resultado de las características sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas. Dichos componentes del significado del trabajo son flexibles y se encuentran sujetos a modificaciones originadas por las experiencias laborales personales y por los cambios en aspectos situacionales (Blanch, 2007, p. 215).

En esta definición, el significado y el valor del trabajo son dos conceptos estrechamente relacionados. Para Blanch (2007) el significado y la función psicosocial del trabajo varían en el régimen de empleo, según los contextos históricos y socioculturales, y, el valor y el sentido del trabajo cambian según las condiciones laborales. No es lo mismo trabajar realizando profesionalmente una tarea con disposición de tiempo y de los medios necesarios para ejecutarla con eficacia, con un salario y un contrato laboral dignos, que llevarla a cabo en condiciones de presión del tiempo, de insuficiencia de recursos materiales técnicos e instrumentales, de alto riesgo para la salud, y de miseria salarial y contractual. Al considerar lo anterior, es oportuno mencionar que el trabajo también puede darse en condiciones de precariedad e informalidad, los dos conceptos son usados en la literatura para referirse

de manera particular a baja calidad del empleo (precariedad) y de trabajos con ingresos insuficientes para la subsistencia y que están por fuera del marco legal (informalidad).

En el mercado laboral se reconoce la existencia de la precariedad a través de términos como *freelance*, *temporales*, *contingentes* o pertenecientes a la llamada *Gig Economy*, que conducen a la definición de una categoría de trabajo que difiere radicalmente del trabajo a tiempo completo que goza de beneficios prestacionales (Dobson, 2020).

Blanch (2007) plantea que la psicología del trabajo y de las organizaciones (PTO), al ocuparse de los fenómenos y de los procesos psicosociales que están implicados en la práctica laboral, aborda principalmente la gestión de competencias de las personas trabajadoras. Las competencias profesionales hacen referencia a un repertorio integrado de saberes generales (saber, saber hacer, saber relacionarse, saber ser, etc.), de conocimientos, de aptitudes y de recursos psicosociales, que debe tener la persona para lograr un desempeño profesional exitoso, eficaz y excelente. Precisamente, se han definido como las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo (Alles, 2013). Sin embargo, pueden estar clasificadas a su vez en el concepto de sí mismo, así como en habilidades, conocimientos, rasgos y motivación.

Dentro de la PTO también se considera la motivación laboral como un tópico importante que determina la activación laboral, la intensidad y la persistencia en el trabajo. Además, la PTO enfatiza en las características del puesto de trabajo, tales como variedad, identidad, autonomía, significado, etc., que repercuten en la motivación, el rendimiento y la satisfacción laboral. También lo son la infraestructura y los sistemas. Un tema central en PTO es la tecnología aplicada al

servicio del incremento y mejora del rendimiento. En síntesis, la calidad de los resultados del trabajo es un efecto combinado de la interacción de un conjunto de variables entre las que se destacan la motivación, los valores, las competencias y las condiciones de trabajo. Estas últimas reúnen un conjunto de circunstancias tanto ecológicas como sociales, jurídicas (contrato de trabajo), tecnológicas, etc., en el marco de las cuales se desarrolla la actividad laboral.

Blanch (2007) plantea también que en el desarrollo del trabajo existen riesgos psicosociales, cuyas consecuencias más notables son: *el estrés* y *el burnout*. El burnout es un síndrome que se caracteriza por: (a) agotamiento físico y emocional, (b) cinismo o despersonalización, y (c) disminución en el sentido de alcanzar logros. El agotamiento físico o emocional es el eje central del síndrome, y se define como la reducción de la energía o de los recursos emocionales. El cinismo o despersonalización es descrito como una serie de sentimientos negativos que conducen al distanciamiento de las demás personas en el trabajo, donde estas últimas pasan a verse como objetos. La última característica, la disminución en el sentido de alcanzar logros, hace referencia a la sensación de pérdida de productividad y autoeficiencia (Dobson y Schnall, 2011).

En su investigación sobre el trabajo en las sociedades tradicional y moderna, Udy (1970) parte de la relación entre desarrollo social y trabajo organizado. Define el trabajo organizado como aquel que es llevado a cabo por varias personas, que actúan concertadamente en el contexto de una organización laboral dedicada a lograr los objetivos de la producción mediante una tecnología. Una organización laboral es un grupo de personas que se comporta de conformidad con un sistema de roles expresamente dispuesto para el propósito de ejecutar un trabajo. En este sentido, el trabajo organizado no puede existir

a menos que sea socialmente aceptable, y no puede ser ejecutado si no es físicamente factible.

Udy (1970) plantea dos hipótesis de trabajo:

1. Las formas prevalecientes de la organización laboral en cualquier sociedad afectan el potencial de desarrollo social y económico de la sociedad.
2. El estado de desarrollo de toda sociedad influye en la forma en que probablemente ha de organizarse en ella el trabajo.

Así mismo, Udy (1970) sugiere cuatro formas básicas de trabajo organizado:

1. Organización laboral determinada por la *producción*: persigue objetivos de la producción culturalmente dados.
2. Organización laboral determinada por la *tecnología*: adopta, según pautas culturales dadas, alguna tecnología externa relativamente bien definida.
3. Organización laboral determinada *socialmente*: esta forma es la más simple de las cuatro y se divide en tres tipos: familiar, política y contractual. Estas organizaciones se relacionan de modo directo con el medio a través de su propia estructura organizacional.
4. Organización *laboral pluralista*: está diferenciada internamente de tal manera que se evitan incoherencias en la orientación de cualquiera de sus segmentos.

Para que exista trabajo es necesario que los objetivos de producción, tecnología y la estructura de la organización laboral se ajusten unos con otros, y puedan ser culturalmente definidos en relación directa con el medio social. Udy (1970) afirma que todo sistema de actividad humana requiere ser considerado por las personas que llevan a cabo las actividades, como un sistema internamente coherente, sin embargo, es inevitable que algunas actividades implícitas en el trabajo organizado no sean coherentes entre sí, sino mutuamente exclusivas.

Udy (1970), al investigar sobre la efectividad, la eficiencia y la capacidad innovadora de las organizaciones laborales, concluye que:

1. Las organizaciones laborales productivas, tecnológicas y pluralistas, presentan alta efectividad, y las organizaciones determinadas por el medio social, baja efectividad.
2. Las organizaciones laborales productivas y tecnológicas, presentan alta eficiencia, y las pluralistas, relativamente alta.
3. Las organizaciones que están determinadas por el medio social presentan baja eficiencia.
4. Las organizaciones tecnológicas y pluralistas presentan alta capacidad innovadora, mientras que las que están determinadas por la producción y el medio social, tienen baja capacidad innovadora.

El autor concluye que las organizaciones que están determinadas por el medio social, al presentar baja efectividad, eficiencia y capacidad innovadora, no son apropiadas para la producción industrial moderna, especialmente a gran escala. En contraste, las organizaciones

tecnológicas y pluralistas, al presentar alta efectividad, eficiencia (relativamente alta en las pluralistas) y capacidad innovadora, están mejor adaptadas para realizar el trabajo industrial moderno (Udy, 1970).

Además, Udy (1970) plantea que el trabajo organizado ocupa un lugar decisivo en la cultura industrial moderna: su organización está fundada sobre fuertes bases tecnológicas, la sociedad en la que existe tiene fuertes bases organizacionales, y la estructura social constituye, para completar el ciclo, un fuerte sostén de trabajo determinado por la tecnología.

Para que se produzca un desarrollo industrial genuino es preciso establecer organizaciones laborales adecuadas, las cuales se desarrollan mediante el suministro al sistema, a medida que evoluciona la estructura ocupacional industrial de habilidades, conocimientos e instrumental. Por esto, no es posible describir los mecanismos que producen el desarrollo industrial sin tener en cuenta la organización laboral.

En este contexto, se reconocen dos procesos que han tenido grandes implicaciones en la estructura de lo que Udy (1970) describe como *trabajo organizado*, a saber, la globalización y la cuarta revolución industrial o industria 4.0.

La globalización, por su parte, ha sido definida desde diversas perspectivas como las migraciones, los asuntos económicos, la cultura, la salud y la tecnología. Algunas de las características que identifican su papel frente al trabajo están relacionadas con la creación de empresas transnacionales, la consolidación de zonas denominadas ZLC (zonas de libre comercio), ubicadas en países en vía de desarrollo, y la flexibilización del empleo (Moutsatsos, 2011); aunque lo que mejor la describiría es la interconectividad.

De otro lado, la cuarta revolución industrial, también denominada industria 4.0, ha llevado al trabajo a encontrar mayores de posibilidades en las que sistemas de fabricación virtuales y físicos cooperan entre sí, lo que permite la creación de nuevos modelos de operación (Schwab, 2017). Una característica de la cuarta revolución industrial, es la rapidez y expansión de los avances en campos que van desde la secuenciación genética hasta la nanotecnología, y de las energías renovables hasta la computación cuántica. Schwab (2017) considera que esta fusión de tecnologías y la interacción a través de los dominios físicos, digitales y biológicos es lo que hace radicalmente distinta a esta revolución de las anteriores.

Motivación Laboral

La actividad de trabajo se desarrolla normalmente en una organización laboral, formada por un grupo de personas que trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos productivos, mediante la ejecución de acciones específicas. En la actividad de trabajo organizado, reglamentado por funciones y obligaciones determinadas de antemano, es necesario apelar a la iniciativa de cada persona en su grupo laboral, así como a la interacción real de los individuos en determinadas condiciones sociohistóricas. Este es un tema importante en la psicología social del trabajo (PST).

El ser humano le da significado y valoración al trabajo partir de:

1. El contexto laboral: la remuneración, la estabilidad, la seguridad, la promoción, etc.

2. Las competencias profesionales requeridas: conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas, actitudes, rasgos de personalidad.
3. La motivación y la satisfacción laboral: valoración, desempeño, compromiso e implicación en el trabajo, rendimiento profesional, calidad de vida laboral, colaboración y cooperación.

Respecto a la *motivación laboral*, Blanch (2007) considera que este tópico es crucial en la psicología del trabajo y de la organización (PTO). Explica que los modelos teóricos sobre motivación laboral que suscitan mayor consenso en la actualidad son los que combinan elementos de la motivación extrínseca e intrínseca, y que enfatizan en la importancia de la satisfacción de necesidades de logro, eficacia, competencia, autonomía, autoestima y reconocimiento social. Blanch también plantea que en las últimas décadas se han presentado investigaciones que relacionan el carácter motivacional del valor del trabajo y de los valores laborales con el rendimiento profesional.

Precisamente uno de los conceptos que más se ha investigado en el contexto de la actividad humana, relacionado estrechamente con la motivación laboral, es la denominada satisfacción con el trabajo o satisfacción laboral. Este constructo se ha tomado como una variable actitudinal con la cual las personas describen cómo se sienten respecto a su trabajo o diferentes aspectos del mismo. En otras palabras, sustenta qué tanto disfrutan (satisfacción) o no (insatisfacción) su trabajo. Al respecto, Spector (1997) menciona que la satisfacción laboral podría ser considerada una valoración global o una constelación de actitudes sobre diversos aspectos/facetos del trabajo. Entre las facetas comunes se encuentran:

- Comunicación.
- Apreciación.
- Compañeros del trabajo.
- Beneficios de la organización.
- Condiciones del trabajo.
- La naturaleza del trabajo.
- Remuneración.
- Desarrollo/crecimiento personal.
- Oportunidades de promoción.
- Reconocimiento.
- Seguridad.
- Supervisión.
- Políticas y procedimientos de la organización.

De otro lado, cuando se estudia la motivación laboral se debe tener en cuenta que gran parte de la actividad de trabajo se desarrolla en el marco de las organizaciones. La fábrica y la oficina encarnan dos modelos de organización laboral moderna que presentan una serie de *condiciones de trabajo*. “Por condiciones de trabajo se entiende el

conjunto de circunstancias ecológicas, sociales, económicas, jurídicas, tecnológicas, etc., en el marco de las cuales se desarrolla la actividad laboral” (Blanch, 2007, p. 224). En ellas se destacan los siguientes indicadores: tipo de contrato, salario, prestaciones sociales, ambiente físico, seguridad e higiene, duración de la actividad (jornadas de trabajo), ambiente social y características de la tarea.

Precisamente, cuando se habla de satisfacción con el trabajo existen infinidad de condiciones que pueden determinar que las personas se encuentren o no satisfechas con su actividad, es decir, que tengan algún grado de motivación frente a su trabajo. Credé (2018) menciona, entre otras teorías, el modelo de las características del trabajo de Hackman y Oldham (1976), el cual presenta cinco características centrales en la satisfacción laboral:

1. Identidad de la tarea: grado en el cual los empleados completan una tarea desde el inicio hasta el final.
2. Significado de la tarea: el grado en el cual una tarea es vista como importante y significativa.
3. Variedad en las habilidades: grado en el cual el trabajo permite realizar diferentes tareas y usar diversas habilidades.
4. Autonomía: grado en el cual los trabajadores tienen control y discreción en sus tareas.
5. *Feedback*: grado en el que existe retroalimentación de la organización a su trabajador.

Blanch (2007), en su trabajo sobre psicología social del trabajo, considerado uno de los estudios empíricos más relevantes sobre este tema, introduce el concepto de *meaning of work* o significado del trabajo. Esta investigación, fue realizada por MOW International Research Team (1987), con unas 15 mil personas de ocho países, distribuidas en tres continentes, a quienes se les preguntó: ¿qué significa para ustedes el trabajo asalariado?

Las categorías centrales del MOW, que constituyen el núcleo de la personalidad laboral fueron: (a) centralidad del trabajo: identificación e implicación con el empleo y adopción de la actividad laboral como modo de autoexpresión; (b) normas sociales sobre trabajar: derecho al trabajo y deber de trabajar de las personas; y (c) resultados valorados: aquellos por lo que las personas trabajan como remuneración, autoexpresión, reconocimiento social, contactos, así como las metas laborales preferidas: autonomía, interés de la tarea, horario, clima social, nivel salarial, oportunidades de aprendizaje o de promoción, etc.

El concepto de MOW se desprende precisamente de la importancia que tiene el trabajo en la vida de las personas, no solo como factor de relevancia económica sino como el poder que ejerce para complementar otros roles importantes y algunas necesidades del individuo como son: la autoestima, su identidad, la interacción social y el estatus del que goza (Harpaz y Meshoulam, 2010). Estos autores añaden que una mejor comprensión del concepto de MOW podría dar una luz sobre algunas preguntas fundamentales relacionadas con el trabajo, a saber: ¿Por qué las personas trabajan? ¿Cuáles son las metas importantes para estos? ¿Qué buscan en el trabajo? y ¿Qué puede causar que estos paren de trabajar?

Salanova et al. (1990) presentan los aspectos motivacionales de la conducta laboral relacionados con: (a) características del trabajo en cuanto al contenido y características del contexto de trabajo (pp. 460-469); y (b) características de la persona, en cuanto a sus aspectos afectivos y cognitivos básicos y a sus actitudes generalizadas hacia el trabajo (pp. 469-486):

Características del trabajo

Características del contenido. Entre ellas están los atributos de la tarea, la autonomía, el uso de habilidades y aptitudes, el *feedback* o retroalimentación.

- Entre los atributos de la tarea se puede mencionar el interés por las tareas, su variedad, su importancia o significatividad, y su identidad. Los atributos de las tareas son similares a los atributos de las metas u objetivos de trabajo.
- La autonomía en el trabajo puede tomar dos formas: (a) autonomía de medios e instrumentos del propio trabajo; (b) autonomía de destrezas o posibilidad de elección de los conocimientos apropiados en la realización del trabajo.
- El uso de habilidades y aptitudes lleva a un mejor desempeño, así como también al aumento de la motivación laboral.
- Por su parte, el *feedback* o retroalimentación de la actividad laboral conduce a las personas al conocimiento de la calidad de su propia actividad laboral.

Características del contexto

- Compensaciones económicas: los trabajadores prefieren un sistema de pago justo y equitativo.
- Relaciones interpersonales: la interacción social entre compañeros de trabajo, supervisores, subordinados, clientes, etc. es un elemento importante dentro del contexto laboral.
- Estabilidad o seguridad en el trabajo: presenta un carácter motivacional extrínseco y es considerada un instrumento para obtener unos fines.
- Condiciones de trabajo: disponibilidad de recursos materiales y técnicos, buenas condiciones físicas de trabajo, y horario regular.
- Ascensos y promociones: reconocimiento de las aptitudes, esfuerzos, tareas, habilidades, mayores ingresos económicos, desarrollo psicológico, autonomía laboral, posibilidad de realizar tareas más interesantes y significativas.

Características de la persona

Aspectos afectivos y cognitivos básicos. Necesidades, emociones, valores, metas u objetivos (las metas laborales tienen un efecto beneficioso sobre la ejecución laboral), expectativas, atribuciones causales que pueden ser externas (e.g., la suerte, un jefe, una situación), internas o de la propia persona (e.g., su esfuerzo, sus habilidades, sus conocimientos, etc.), autoeficacia percibida (expectativa de eficacia

personal o convicción de la persona de poder realizar con éxito la actividad requerida para producir los resultados).

Actitudes generalizadas hacia el trabajo. Significado del trabajo (*meaning of work*), implicación para el trabajo (*work involvement*), y compromiso con el trabajo (*work commitment*):

- Significado del trabajo (*meaning of work*): realidad socialmente construida y reproducida por los individuos. Desde un punto de vista psicológico puede ser: (a) una fuente importante de identidad, autoestima y actualización; o (b) una fuente de sentimientos negativos de frustración, de aburrimiento, de no sentido alguno, etc., que disminuye la satisfacción laboral y el deseo de ejecución en las personas.
- Implicación para el trabajo (*work involvement*) y compromiso con el trabajo (*work commitment*) son conceptos relacionados con el grado en que el trabajo es vital para la identidad de las personas:
 - La implicación con el trabajo hace referencia a la identificación psicológica, a la importancia y centralidad en el trabajo. Además, está relacionada con la autoimagen total, la oportunidad de satisfacción de necesidades, la motivación intrínseca y el desempeño.
 - El compromiso con el trabajo conlleva a cierto grado de implicación, en otras palabras, la implicación es una forma de compromiso con el trabajo. En este sentido, Implicación y compromiso son dos conceptos muy relacionados y las diferencias entre ellos no son del todo claras.

En general, existen dos formas de motivación para realizar una actividad: las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas. Las personas experimentan una motivación intrínseca cuando se sienten competentes, constituye una fuerza motivacional natural que lleva a las personas a perseguir intereses personales y a exhibir el esfuerzo necesario para ejercitarse y desarrollar habilidades y capacidades. Por ejemplo, las personas que se encuentran altamente motivadas intrínsecamente no necesitarán recompensas externas como pago o premios. En cambio, la motivación extrínseca tiene su origen en sucesos presentes en el ambiente, por ejemplo, cuando los empleados trabajan muchas horas para ganar un bono, lograr una cuota o impresionar a sus compañeros. Esta motivación extrínseca es una razón creada en el ambiente para incentivar o lograr persistir en una acción, pero también las personas que se sienten altamente motivadas por factores extrínsecos pueden estar buscando evitar consecuencias negativas, por tal razón, mejoran su desempeño (Aamodt, 2010; Reeve, 2007).

Como bien lo explican los factores extrínsecos, parte importante de la motivación laboral se puede encontrar en aspectos ambientales. Por esta razón, las organizaciones han centrado su atención en lo que pasa en su ambiente de trabajo, lo cual se traduce en el concepto del *clima organizacional*, que se confunde con la expresión cultura organizacional (concepto que se ampliará más adelante) en la literatura, sin embargo, este define particularmente factores ambientales que son percibidos conscientemente por los individuos y que están sujetos al control por parte de la organización, pero que además determinan comportamientos aceptados y recompensados por la organización (Ashkanasy y Jackson, 2001; Ancarani, et al., 2018).

Precisamente, Ashkanasy y Jackson (2001) aseguran que el clima organizacional son todas aquellas experiencias organizacionales

compartidas por sus miembros, que tienen importantes consecuencias en el funcionamiento de la organización y su efectividad. En síntesis, podría decirse que el clima organizacional es un concepto multidimensional que podría desintegrarse en estructura organizacional, tamaño de la empresa, modos de comunicación, estilos de liderazgo, entre otros (Del Valle Chirinos et al., 2018).

Justamente, en una investigación sobre clima organizacional realizada en Colombia a los empleados de la empresa de aviación Avianca, Urdaneta (2001) señala la existencia de algunos factores relacionados con el clima, a saber: (a) AC = Afiliación y Compromiso; (b) CD = Capacitación y Desarrollo; (c) CO = Comunicación; (d) OT = Organización del Trabajo; (e) MT = Motivación; (f) RE = Reconocimiento; (g) SS = Seguridad y Salud Ocupacional; (h) RH = Relaciones Humanas; (i) Trabajo de Grupo. A partir de estos resultados, y con el propósito de identificar los factores de motivación que provocan comportamientos positivos del empleado colombiano hacia su trabajo, Urdaneta (2001) aplicó una encuesta a dirigentes del ámbito empresarial, con amplia experiencia en la administración del personal, de la que obtuvo los siguientes factores:

1. Factor afiliación: deseo de pertenecer a grupos, ganar amistades y organizar o participar en actividades que le permitan interactuar de alguna forma con las demás personas.
2. Factor ascenso: deseo de obtener cualquier cambio ascendente en la jerarquía de la entidad, que implica por lo general un aumento salarial.
3. Factor autoestima: sentimiento de relación y aprecio que tiene el individuo hacia sí mismo.

4. Factor logro: deseo espontáneo de realizar algo de la mejor forma posible, por considerarse en sí importante o de valor intrínseco para el sujeto.
5. Factor poder: actitud de querer ejercer control y autoridad, tratando de abarcar el mayor número de áreas, colaboradores o responsabilidades.
6. Factor reconocimiento: deseo de obtener de las personas que lo rodean admiración, prestigio o estatus por un trabajo realizado.
7. Factor remuneración: deseo de adquirir una mayor retribución o compensación salarial por el trabajo ejercido.

En el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta que el perfil de motivación varía de entidad a entidad, y depende en gran parte de la filosofía empresarial que anime y se aplique a nivel de las políticas de relaciones laborales.

Para resumir, en la psicología de las organizaciones y del trabajo, la motivación laboral implica una relación entre el trabajo, el propósito de ese trabajo, y el fin que su realización busca. Todo trabajo sea mental u físico/operativo, individual o social, a niveles de actividad superior o inferior, debe ser orientado por la motivación, sea esta intrínseca o extrínseca. Un estado de motivación provoca no solo reacciones comportamentales y afectivas, también reacciones de tipo cognitivo. La motivación no solo se manifiesta en la ejecución de acciones exteriores, también en la elaboración de planes y proyectos sobre aquello que se va a hacer, o sobre el trabajo que se está realizando. La orientación y fuerza que proporciona la motivación laboral

al trabajador resulta de gran importancia para el cumplimiento de sus propósitos personales y profesionales, además se inserta en un ambiente de trabajo que le provee recompensas y refuerzos en sus acciones. La interacción entre el lugar de trabajo y la percepción del individuo sobre este, resulta en el aumento o disminución de la motivación laboral, lo que impacta no solo en los resultados personales sino también a nivel organizacional.

Cultura organizacional

En el siglo pasado, en la década de los setenta, bajo la influencia de la *teoría de sistemas* surgen modelos de comprensión de las organizaciones como sistemas autoorganizados conformados por subsistemas tecnológicos, sociales y formales en interacción mutua, lo que define a la organización como un todo integrado. Así, comienza a surgir el concepto de *cultura organizacional*, y la cultura empieza a ser una estrategia fundamental para influir tanto en las conductas colectivas de los trabajadores como en el desempeño de la organización.

Ruiz y Naranjo (2012) presentan en su investigación sobre la cultura organizacional en Colombia, diversas definiciones tradicionales del concepto, entre las que se destaca la propuesta por Mirón et al. (2004), que establece que la cultura organizacional es el conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una misma organización que influye en sus comportamientos. Precisamente esta definición facilita la comprensión de lo que puede ser cultura organizacional en términos del para qué, una guía para los trabajadores que da algunas pautas sobre cómo deben comportarse dentro de la organización (Ruiz y Naranjo, 2012). Estas autoras aseguran que existe evidencia de que en ocasiones la cultura organizacional es tan

fuerte que logra modificar las conductas de las personas y transformar su desenvolvimiento. En este sentido, el cambio organizacional se convierte en un tema central que contribuye a la construcción de una cultura sólida en valores y creencias altamente compartidos por los miembros de la organización (García, 2009).

García y Vélez (2009) presentan diversas definiciones sobre lo que es el cambio organizacional, pero en su conjunto podría establecerse que el cambio implica un proceso de adaptación de las organizaciones a las modificaciones y alteraciones que presenta el entorno, bien sea interno o externo. Esto de alguna forma implica que todos los procesos de la organización se movilicen, entre ellos la cultura organizacional.

Un elemento importante en la cultura organizacional es el cambio organizacional. Al respecto, García y Vélez (2009), de acuerdo con los planteamientos de Acosta Riaño (2002), señalan los siguientes focos de acción del cambio: (a) infraestructura, reformas en la planta física de la empresa, rediseño de espacios por ergonomía, funcionalidad, estética o disponibilidad de espacio; (b) cambios estructurales formales relativos a la misión, visión, valores corporativos, políticas de la empresa y criterios de actuación, incluso cambios en el organigrama; (c) cambios tecnológicos, modificación o implementación de software, mantenimiento o renovación de equipos y fortalecimiento o adquisición de maquinaria y herramientas; (d) cambios en procesos como la misión, el soporte administrativo o el soporte en la coordinación; (e) productos y servicios, variación en los productos, en las entregas y los servicios, y cambio en las actitudes de las personas que participan en la transformación de las materias primas; (f) cambio hacia una cultura organizacional basada en valores, actitudes y convivencia; y (g) cambios en el comportamiento de las personas

respecto a actuaciones, procesos de comunicación, toma de decisiones y solución de problemas.

Estos autores establecen una reciprocidad entre el cambio organizacional y el talento humano, y afirman que cuando se produce un cambio en la organización, se manifiesta también un cambio en el comportamiento humano (García y Vélez, 2009). Al respecto, presentan cuatro factores asociados al cambio organizacional:

1. Liderazgo: se define como la capacidad de influir sobre otros.
2. Motivación: se observa en los altos niveles de esfuerzo a favor de metas organizacionales. Es importante para las empresas porque influye en la productividad y en la eficiencia laboral.
3. Riesgos psicosociales: se definen en la interacción entre el trabajo, el medioambiente, la satisfacción y las condiciones de la organización.
4. Equipos de trabajo: integrados por un pequeño número de miembros organizados que interactúan entre sí para conseguir metas grupales.

En síntesis, las autoras concluyen que la adopción de un proceso de cambio organizacional debe estar relacionada con la posibilidad de elaborar un modelo que se ajuste a las condiciones de la organización.

Sin embargo, también es importante anotar que la existencia de la cultura organizacional puede facilitar muchos procesos. Al respecto, Acosta (2009) considera que una empresa funciona adecuadamente

cuando entre los empleados existe homogeneidad de referentes, convergencia de criterios, sincronización de actuaciones, similitud de metas y analogía de contextos. Enfatiza que se puede mejorar el desempeño organizacional si se impulsa la convergencia de referentes, criterios, actuaciones, metas y contextos. Sin embargo, esto no lo expresan con claridad y frecuencia los administradores, por lo tanto, se crea una abundancia y diversidad de significados en las organizaciones empresariales, lo cual no favorece la claridad en los intercambios internos, sino que promueve la ambigüedad y la confusión. Esto, en otras palabras, implica que debería existir suficiente claridad sobre los valores, creencias y prácticas que tienen lugar en la organización.

Adicionalmente, para lograr una óptima gestión administrativa, se debe concretar en la empresa una cultura organizacional de valores y normas para todos los trabajadores, con el objetivo de dinamizar relaciones funcionales y sociales que lleven a lograr un buen clima organizacional. Un adecuado clima organizacional se puede desarrollar si se fomenta: (a) la motivación laboral (la individual como la del equipo de trabajo) mediante la comunicación y el intercambio de la comunicación; (b) la capacitación; (c) la comunicación (a nivel organizacional), entre otros.

De acuerdo con Acosta (2009), cuando se piensa en administrar la cultura organizacional se busca incidir metódicamente en los indicadores de aquellas acciones que determinan la forma y el contenido, y que permiten la construcción o transformación de las representaciones mentales relacionadas con los valores, normas, prácticas y saberes que constituyen los referentes a partir de los cuales los empleados ejecutan sus roles organizacionales. Además, Acosta (2009) agrega que esto implica planear, organizar, dirigir y controlar acciones

sincronizadas sobre los recursos necesarios para crear o sustituir, desarrollar o eliminar unidades culturales como valores, normas, prácticas y saberes.

También es importante considerar que la cultura organizacional supone una meta. La meta principal de la tarea organizacional es la efectividad, la cual conduce al planteamiento de: (a) la participación, entendida como la forma en la que se dispone y distribuye el poder; (b) la consistencia, que se refiere al grado de solidez de la cultura y su impacto en la efectividad; (c) la adaptabilidad, que busca que todas las organizaciones estén en la capacidad de adaptarse a las demandas externas e internas; y (d) la misión, que se describe como el punto de llegada de las prácticas administrativas y del funcionamiento organizacional (Acosta, 2009). En este sentido, este autor afirma que la cultura organizacional está relacionada con el éxito de la empresa en términos administrativos, de gestión, de mercados y de resultados financieros. Una cultura débil producirá una organización frágil y una cultura demasiado fuerte acarrea el riesgo de paralizar una empresa.

Podemos precisar cómo la actividad organizada de trabajo, al desarrollarse en determinados contextos culturales y socioeconómicos, es comprendida como una realidad construida culturalmente relacionada con el contexto, la historia y los sistemas en los que se encuentra. Esta actividad tiene una serie de acciones organizadas, reglamentada por funciones y obligaciones determinadas de antemano, es decir, programadas. El cumplimiento de las acciones debe darse dentro de los límites del reglamento, teniendo en cuenta que debe existir siempre un margen para que el empleado desarrolle su independencia, creatividad e iniciativa. Es importante un clima organizacional que sea propicio para la creación y el desarrollo de iniciativas, pero también es necesaria una cultura organizacional que facilite el desarrollo

de los procesos laborales de acuerdo con las expectativas, valores, creencias y normas, tanto tácitas como explícitas.

La cultura organizacional está inmersa dentro de un sistema, a saber, la organización. McGregor (1982) define la organización industrial como un sistema abierto que se dedica a concretar “transacciones” con un sistema mayor, que es la sociedad. Hay inversiones en forma de empleados, materiales, dinero; además, en forma de fuerzas políticas y económicas que se forman y actúan en el sistema mayor. Por otra parte, existen resultados, en forma de productos, servicios y compensaciones para sus miembros. Igualmente, son sistemas abiertos todos los subsistemas de la organización hasta el individuo mismo. Además, la organización industrial es un sistema “orgánico”. Es adaptable, en el sentido de que su naturaleza se modifica cuando hay cambios en el sistema externo que lo rodea, como ya se ha discutido frente al tema del cambio organizacional.

Finalmente, la organización industrial es un sistema técnico-social que consiste en la organización de los empleados que trabajan según diversas “tecnologías”. Existe el sistema en virtud del comportamiento motivado de sus trabajadores. En síntesis, una organización industrial debe ser un sistema abierto, orgánico y técnico-social, y la cultura organizacional viene a ser un reflejo de estos.

De otro lado, Leplat y Cuny (1978), al analizar las exigencias del trabajo consideran importante que el psicólogo distinga entre: (a) un enfoque centrado en las funciones definidas por la organización, que pone de relieve las exigencias de la actividad de trabajo; y (b) un análisis de las conductas, centrado en el desempeño mismo de las funciones por parte del trabajador. Estos autores precisan que los psicólogos en la empresa deben revisar las *posibles mejoras en*

el control de procesos en torno a los cuatro componentes principales dentro del sistema organizacional: el individuo, el material, la tarea y el medio. Cualquier cambio que se produzca en este sistema organizacional tendrá efectos sobre la cultura organizacional, por ende, en las normas, creencias y percepciones compartidas que tienen los individuos sobre las mismas.

En síntesis, el tema de la cultura en general, así como el de la cultura organizacional en particular, se debe abordar como un fenómeno histórico-cultural que se desarrolla en dependencia del cambio de las formaciones económico-sociales. Así, en el régimen de la comunidad primitiva existía el trabajo colectivo, y la propiedad común sobre los medios de producción y sobre los frutos del trabajo. Pero en el proceso de la práctica histórico-social el ser humano ha creado, aplicado y transmitido unos conjuntos de valores y de procedimientos tanto materiales como psicológicos, que han originado una determinada cultura organizacional de valores materiales (técnicas y experiencias de producción) y de desarrollo psicológico. Finalmente, cabe resaltar que el proceso de formación de la cultura organizacional actual en las organizaciones, está atravesado por los constantes y rápidos cambios de tecnología, habilidades, y procesos macroeconómicos derivados de la globalización. Por este motivo la cultura organizacional es fluida y variable, moldeable y adaptativa.

Referencias

- Aamodt, M. G. (2010). *Psicología industrial/organizacional: un enfoque aplicado* (6ta Ed.). Cengage Learning.
- Acosta, C. A. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en el cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, 11 (1), 9-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=804/80401101>

- Acosta, C. A. (2009). Cómo administrar la cultura organizacional. En M. A. Aguilar Bustamante, & E. Rentería Pérez (Eds.). *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 297-307). Universidad Santo Tomás.
- Alles, M. (2013). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias 2. Casos*. Editorial Granica.
- Ancarani, A., Di Mauro, C., & Giammanco, M. D. (2018). Linking organizational climate to work engagement: a study in the healthcare sector. *International Journal of Public Administration*, 42(7), 547-557. <https://doi.org/10.1080/01900692.2018.1491595>
- Ashkanasy, N., & Jackson, C. (2001). Organizational culture and climate. En N. Anderson, D. Ones, H. Kepir, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work & organizational psychology, 2. Organizational Psychology*. Sage Publications Ltd.
- Blanch, J. M. (2007). Psicología social del trabajo. En M. A. Aguilar, & A. Reid (Coord.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales* (pp. 210-238). Anthropos.
- Credé, M. (2018). Attitudes: Satisfaction, commitment and involvement. En D. S. Ones, N. Anderson, & C. Viswesvaran, *The Sage handbook of industrial, work & organizational psychology* (pp. 3-23). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473914957.n2>
- Del Valle Chirinos, Y., Meriño Córdoba, V., & Martínez de Meriño, C. (2018). El clima organizacional en el emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 84, 43-61. <https://doi.org/10.21158/01208160.n84.2018.1916>
- Dobson, M. (2020). *Freelance and gig work during COVID-19*. <https://medium.com/swlh/freelance-and-gig-work-during-covid-19-2ece3f852a3d>
- Dobson, M., & Schnall, P. (2011). Del estrés al malestar: el impacto del trabajo en la salud mental. En P. L., Schnall, M. Dobson, & E., Rosskam (Eds.). *Trabajo no saludable: causas, consecuencias y curas*. Ediciones Uniandes.

- García, C. M. (2009). La cultura organizacional como una tecnología de control gerencial. En M. C. Aguilar Bustamante, & E. Rentería Pérez (Eds.), *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 275-295). Universidad Santo Tomás.
- García, M., & Vélez, H. (2009). Cambio organizacional y factores incidentes. En M. A. Aguilar Bustamante, & E. Rentería Pérez. (Eds.), *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 309-331). Universidad Santo Tomás.
- Harpaz, I., & Meshoulam, I. (2010). The meaning of work, employment relations, and strategic human resources management in Israel. *Human Resource Management Review*, 20, 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.08.009>.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Leóntiev, A. N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A. N. Leóntiev, *Selección de obras de psicología, tomo II* (pp. 94-261). Pedagógica (en ruso).
- Leóntiev, A. N. (1989a). El surgimiento de la conciencia del hombre. En A. Puziréi (Comp.), & Yu. Guippenréiter (redactora), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 232-249). Progreso.
- Leóntiev, A. N. (1989b). El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre. En A. Puziréi (Comp.), & Yu. Guippenréiter (redactora). *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 250-264). Progreso.
- Leóntiev, A. N. (1989c). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (Comp.), & Yu. Guippenréiter (redactora), *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria* (pp. 265-327). Progreso.
- Leplat, J., & Cuny, X. (1978). *Psicología del trabajo enfoques y técnicas*. Pablo del Río Editor, S. A.

- McGregor, D. (1982). *Mando y motivación*. Editorial Diana, S.A.
- Miron, E., Erez, M., & Naveh, E. (2004). Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete or complement each other? *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 175-99. <https://doi.org/10.1002/job.237>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Moutsatsos, C. (2011) La globalización económica y sus efectos sobre el trabajo. En P. L. Schnall, M. Dobson, & E., Rosskam (Eds.), *Trabajo no saludable: causas, consecuencias y curas*. Ediciones Uniandes.
- MOW International Research Team. (1987). *The meaning of working*. Academic Press.
- Peralta-Gómez, M. C. (2009). La construcción de sujetos en las nuevas realidades laborales: reflexiones para su estudio desde la psicología organizacional y del trabajo. En M. A. Aguilar Bustamante, & E. Rentería Pérez (Eds.), *Psicología del trabajo y de las organizaciones. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 53-74). Universidad Santo Tomás.
- Peralta-Gómez, M. C. (2011). Significados asociados al futuro laboral: entre la formalidad y la informalidad. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 107-124.
- Peralta-Gómez, M. C. (2012). Significados, cambios y contexto actual de trabajo. Estudio interpretativo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 165-182.
- Predvechni, G. P., Kon, I. S., & Platónov, K. K. (1979). *Psicología social*. Cartago de México, S. A.
- Reeve, J. (2007). *Motivación y emoción* (3^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana, S. A.
- Ruiz, Y., & Naranjo, J. (2012). La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2), 285-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67925837006>

- Salanova, M., Peiró, J. M., & Hontangas, P. M. (1990). Motivación de la conducta laboral. En L. Mayor Martínez, & F. Tortosa Gil, *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp. 453-503). Desclée De Brouwer, S. A.
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage Publication.
- Udy, S. (1970). *El trabajo en las sociedades tradicional y moderna*. Amorrortu editores.
- Urdaneta Ballén, O. (2001). *Psicología organizacional. Aplicada a la gestión del talento humano*. 3R Editores Ltda.

Autores

Rosalía Montealegre. Doctora en Psicología de la Universidad M.V. Lomonósov (Moscú); magíster en Educación: Orientación y Consejería de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha sido docente de la Universidad Externado de Colombia (Bogotá, 2005-2013), la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, 1988-2005), la Universidad de los Andes (Bogotá, 1989-1994) y la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, 1973-1978). Así mismo, es docente pensionada de la Universidad Nacional de Colombia (desde 2005). Fue psicóloga en el Servicio de Asesoría Psicológica de la Pontificia Universidad Javeriana (1973-1978), evaluadora y asesora de universidades, y profesional especializado del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES; 1978-1981). Ha obtenido los siguientes premios en psicología: (a) “Contribución al Ejercicio de la Profesión y al Desarrollo de la Psicología en Colombia” de la Asociación de Psicólogos Javerianos (Bogotá, noviembre 21 de 1996, Placa en Plata); (b) “Vida y Obra” por sus contribuciones al desarrollo de psicología como ciencia y profesión en Colombia, de la Sociedad Colombiana de Psicología (SCP; Ibagué, abril 28 de 2010, Placa en Plata); (c) “Aporte y Vida a la Disciplina Psicológica” de la Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Consejo Estudiantil del Programa de Psicología (Bogotá, octubre 28 de 2011, Pergamino).

María Alejandra Castro-Arbeláez. Psicóloga de la Universidad del Rosario; magíster en Psicoanálisis Clínico y en Neurociencias de la Universidad de Salamanca (España); y doctoranda de la Universidad de Salamanca (España). Actualmente es profesora de planta de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, así como psicoterapeuta y miembro de la Asociación Americana de Psicología y de la Asociación Internacional de Alzheimer para el Avance de la Investigación y el Tratamiento.

Marta Shuare. Psicóloga de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ph.D. de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal M.V. Lomonosov de Moscú. Autora, editora y traductora de la serie “Biblioteca de Psicología Soviética”. Su obra más conocida “La psicología soviética, tal como yo la veo”. Fue publicada en 1990.

Miguel Gutiérrez-Peláez. Psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Psicoanálisis y doctor en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Es profesor titular del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario, director de la revista *Avances en Psicología Latinoamericana* y miembro del Centro de Estudios Psicosociales. Es psicoanalista miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis.

Gladys Parra Alfonso. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia (2005); especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia (2008); y magíster en Investigación en Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (Bogotá, 2016). Es docente de varias universidades colombianas, y autora de artículos, capítulos y reseñas en publicaciones latinoamericanas indexadas.

Juan Gabriel Ocampo Palacio. Psicólogo de la Universidad del Rosario (2011) y magíster en Psicología de la Universidad de los Andes (2015). Actualmente es profesor auxiliar y director del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario. Así mismo, es integrante del grupo de investigación Individuo, Familia y Sociedad del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario.

Andrés M. Pérez-Acosta. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia (1996), y doctor en Psicología de la Universidad de Sevilla (España, 2001). Actualmente es profesor titular del Programa de Psicología, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario (Bogotá), y dirige el Observatorio del Comportamiento de Automedicación.



El libro *Psicología cultural: arte, educación y trabajo* presenta algunos capítulos introductorios titulados: (a) “La teoría histórico-cultural: caracterizaciones”; (b) “La actividad humana en la psicología histórico-cultural”; y (c) “La psicología cultural contemporánea: Bruner, Cole, Schweder y Valsiner”. Posteriormente, se presentan capítulos relacionados con las temáticas arte, educación y trabajo: (a) “Psicología del arte: percepción estética, expresión literaria e imaginación creadora”; (b) “La relación entre el arte y la locura: una aproximación desde la literatura psicoanalítica”; (c) “Prácticas culturales educativas: lectoescritura, narrativas y solución de problemas”; y (d) “Psicología del trabajo: actividad humana, motivación laboral y cultura organizacional”.