



Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Posgrado

Programa de Magíster en Psicología Clínica

Mención Clínica Infanto-Juvenil

# **Concepto Piagetano de Identidad en el proceso de Psicoterapia Constructivista Evolutiva en Niños**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Mención Clínica Infanto Juvenil

Alumno : Ps. César Valenzuela W.

Profesor Guía : Ps. Gabriela Sepúlveda, PH. D.

Santiago, Enero de 2012

## Dedicatoria

A Claudia y mis hijas Trinidad e Ignacia, por su sacrificio y confianza en mi. Por el tiempo regalado con total desprendimiento y comprensión.

## Resumen

Esta investigación de tipo teórica, se enmarca dentro de la teoría de Jean Piaget y la psicoterapia constructivista evolutiva, aportando a la comprensión de los procesos de cambio evolutivo a través del concepto de identidad personal.

Desde este marco conceptual se enfatiza la determinación estructural del sujeto, condición que le brinda la posibilidad de conocer la realidad, la cual se asume con una existencia ontológica pero inalcanzable en su totalidad (Piaget, 2004). Desde este marco de referencia, la realidad se concibe como la interacción del sujeto con los objetos, la cual se experimenta desde de los primeros esquemas de acción instrumental, hasta las complejas relaciones lógicas del pensamiento formal, a través de los cuales es posible otorgar un sentido y continuidad a la experiencia (Piaget, 2002). La construcción de la realidad o conocimiento es evolutiva, integrándose en estructuras cada vez más complejas y jerarquizadas, destacando el rol activo del sujeto en este proceso (Piaget, 2000). Como parte de este proceso continuo de construcción y complejización de las estructuras de conocimiento se destacará el concepto de Identidad Personal, el cual consiste en la asignación de continuidad y permanencia sustancial de los objetos, del cuerpo y del sí mismo (Piaget, 1971). La identidad se modifica evolutivamente a través de los procesos de asimilación y acomodación, los cuales en la interacción con la realidad transforman los esquemas, permitiendo el equilibrio y la adaptación (Piaget, 1971).

La psicoterapia constructivista evolutiva provee un contexto facilitador para el cambio. Las intervenciones desde este modelo buscan alcanzar el restablecimiento del equilibrio de los procesos de asimilación y acomodación, la estimulación del desarrollo de estructuras menos complejas a una de mayor complejidad, incluyendo una imagen personal realista y flexible (Sepúlveda, 2002). El equilibrio desde el punto de vista piagetano es un *“proceso (de ahí el término 'equilibración') que conduce de ciertos estados de equilibrio aproximado a otros cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibraciones”* (Piaget, 2000; Pag. 5). Debido a que estos procesos no son observables o medibles directamente (y están presentes en todo acto de conocer) es que se hace necesario observar

cómo estos procesos de cambio pueden integrarse en el concepto de identidad, y por lo tanto, aportar a la evaluación del cambio en psicoterapia. El concepto de identidad personal es un marcador que da cuenta de los movimientos evolutivos, y sus modificaciones podrían señalar cómo se estructura la relación con la realidad en presencia de psicopatología, y como este concepto puede dar cuenta de la efectividad de las intervenciones psicoterapéuticas. Se postula en este sentido que el concepto de identidad personal es la síntesis de el proceso de estructuración del conocimiento, dando cuenta del nivel de desarrollo del sujeto y del equilibrio del sujeto con los objetos. El concepto piagetano de identidad puede convertirse en un instrumento de evaluación del desarrollo normal y anormal, insertándose dentro del cuerpo teórico de la psicoterapia constructivista evolutiva, que de cuenta o refleje de manera integrada de aquellos cambios subjetivos que no pueden ser observados directamente, como ocurre con los movimientos evolutivos tanto dentro de la etapa de desarrollo como de una etapa a otra.

# Índice de Contenidos.

<b>Introducción.</b>	Pag. 6
<b>Aspectos Metodológicos.</b>	Pag. 12
a. Formulación del Problema.	Pag. 12
b. Objetivo General.	Pag. 12
c. Objetivos Específicos.	Pag. 12
d. Fuentes.	Pag. 12
e. Análisis.	Pag. 13
f. Hipótesis	Pag. 13
<b>Capítulo 1:</b> La construcción del conocimiento en la Epistemología Genética de Jean Piaget: El lugar de la Identidad en el curso del desarrollo.	Pag. 14
a. Construcción del Conocimiento. La Epistemología Genética de Jean Piaget.	Pag. 14
b. El desarrollo de la Identidad en el curso de las transformaciones.	Pag. 17
c. Los cambios en la Identidad en el curso del desarrollo.	Pag. 23
1. La identidad de los objetos y de los cuerpos en crecimiento.	Pag. 23
1.1 Nivel 1. La identidad cualitativa. El surgimiento de la identidad en la interacción con los objetos	Pag. 23
1.2 El segundo nivel. La identidad individualizada.	Pag. 33
1.3 El tercer nivel del desarrollo de la identidad de los objetos. Identidad Cualitativa individualizada.	Pag. 38
1.4 El cuarto nivel de la identidad. Identidad Cuantitativa.	Pag. 40
1.5 La identidad de un cuerpo en el curso de su crecimiento.	Pag. 46
<b>Capítulo 2:</b> La relevancia y el lugar de la identidad en los estados psicopatológicos y en el proceso de psicoterapia.	Pag. 51
a. La psicopatología evolutiva desde la Perspectiva Constructivista Piagetana.	Pag. 51
b. Los desequilibrios evolutivos.	Pag. 57
c. La identidad y las equilibraciones.	Pag. 59
d. Las regulaciones.	Pag. 62
e. Los Balances del Sí Mismo. El aporte de Robert Kegan.	Pag. 62
f. Otros aportes para la comprensión de la psicopatología.	Pag. 64

<b>Capítulo 3:</b> Psicoterapia Constructivista Evolutiva.	Pag. 66
a. Psicoterapia: El problema del Cambio.	Pag. 66
b. Psicoterapia Evolutiva desde la Perspectiva Constructivista Piagetana.	Pag. 69
c. Las etapas de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva.	Pag. 71
d. Equilibrio, Desequilibrio y Reequilibración: La identidad como el eje de las transformaciones	Pag. 75
<b>Capítulo 4:</b> La Identidad como indicador de progreso en el curso de la psicoterapia constructivista.	Pag. 80
<b>Capítulo 5:</b> Conclusiones Finales. Los desbalances de la identidad como indicador de desequilibrio de las estructuras y del progreso de la Psicoterapia Constructivista Evolutivo.	Pag. 82
a. Primera Etapa de la Psicoterapia: Análisis del problema. La identidad en los desequilibrios de las estructuras.	Pag. 83
b. Segunda Etapa de la Psicoterapia: Planteamiento de metas de la Psicoterapia y Objetivos Terapéuticos.	Pag. 95
c. Tercera Etapa de la Psicoterapia: El Proceso Psicoterapéutico.	Pag. 98
<b>Referencias bibliográficas</b>	Pag. 102

## **Introducción:**

Esta investigación teórica tienen como objetivo prioritario esclarecer como el concepto de identidad de Jean Piaget se integra y permite ampliar el conocimiento acerca de los procesos de cambio en la psicoterapia constructivista evolutiva en niños, así como también establecer criterios de planificación y evaluación.

La identidad personal es un concepto central dentro de la psicoterapia constructivista evolutiva, debido a que es un proceso que evoluciona junto a las estructuras de conocimiento y que permite establecer un sentido a la experiencia y una continuidad al sujeto en el transcurso de su desarrollo (Vergara, 2011). Piaget define la identidad como una característica que surge desde los primeros esquemas de acción, y que tiene como finalidad dar continuidad y “permanencia sustancial” (Piaget, 1971; Pag. 61) a los objetos y al propio cuerpo, así como también al sí mismo. Sepulveda (2001) establece que este proceso de construcción interna se caracteriza por la organización de la unidad del sí mismo, la integración del sí mismo y la integración con los otros. Esta aproximación evolutiva a las transformaciones que surgen desde las interacciones tempranas entre el sujeto y su entorno entregan un marco comprensivo de los procesos que determinan el desarrollo del sí mismo y las interacciones que se generan con los objetos, sean unidades conceptuales o experiencias complejas.

Piaget desarrolla la teoría de la identidad considerando el problema de la permanencia de los objetos a pesar de sus transformaciones (Piaget, 1971), transitando desde los primeros esquemas de acción que permiten al sujeto distinguir su cuerpo de otros objetos en el entorno inmediato (Piaget, 2002). Desde este punto de partida, se establece la base de la comprensión del proceso evolutivo de identidad, enmarcándolo dentro del desarrollo normal y reconociendo en el sujeto una capacidad natural para construir significados y separar aquellos objetos externos del yo (Piaget 1971; 2004). Es por este motivo que dentro del desarrollo del sujeto, la identidad forma parte fundamental de las relaciones con los objetos, y es desde esta primaria estructura desde donde surge el conocimiento como resultado dialéctico y necesariamente coherente para dar continuidad a la experiencia (Vergara, 2011).

Durante todo el ciclo vital, la identidad se desarrolla y acompaña la construcción de nuevo conocimiento, al permitir al sujeto mantener algunas características esenciales que le aseguren la continuidad, tanto del sí mismo como estructura generadora de conocimiento, como de los objetos a conocer, de manera de asegurar un alto grado de coherencia interna que organice el desarrollo y permita la adaptación. Considerando el papel permanente de la identidad en el proceso de construcción del conocimiento, surge el problema acerca de su constitución y rol en los diferentes movimientos evolutivos del ser humano, considerando sus etapas de desarrollo y los mecanismos que determinan su equilibrio o desequilibrio<sup>1</sup>, y como la identidad podría ser el nexo clave entre la natural capacidad constructiva del sujeto y los objetos a conocer. De esta forma, la identidad y el conocimiento serían, respectivamente, el lugar desde donde se define cómo se conoce y el resultado de dicho proceso activo.

El desarrollo del conocimiento en el ser humano sigue la guía de su determinación estructural. Piaget (2004) considera que el ser humano posee una doble condición, biológica y social, características indisolubles y necesarias para el desarrollo, en la cual la madurez biológica y la experiencia se relacionan permanentemente estableciendo nuevas y más complejas relaciones entre el sujeto y los objetos, pudiendo también considerarse un objeto la relación con el propio cuerpo, en las primeras etapas del desarrollo, y las experiencias subjetivas en etapas posteriores (Piaget, 1971). La condición necesaria para esta relación dialéctica es que exista un sujeto que permita conocer, para lo cual es necesario que este sujeto biológico inmaduro en las primeras etapas de vida, sea capaz de establecer diferencias entre el yo y el no yo, las cuales gradualmente diferenciarán las primeras etapas de la identidad. Pero esta capacidad de construir conocimiento no es posterior al sujeto, si no que es parte constitutiva de él, de manera que el sujeto se define por su capacidad de generar conocimiento, como un sujeto activo frente a la experiencia y que genera conocimiento a partir de sus conocimientos previos y de los límites estructurales de su momento evolutivo actual. De esta manera, la visión piagetana del desarrollo es constructivista, debido a que el sujeto es activo en su construcción de la realidad,

---

<sup>1</sup> Piaget considera a los procesos de equilibrio y desequilibrio como los mecanismos centrales en el desarrollo y la generación del conocimiento (Piaget, 2000). El equilibrio sería un estado transitorio en el cual los esquemas existentes son suficientes para la interacción con los objetos, basándose en una "solidaridad de la diferenciación y la integración" (Piaget, 2000; Pag. 6). La reequilibración es el resultado de un proceso activo por recobrar la coherencia del sistema con el entorno, en los cuales se logra la adaptación y la identidad.

otorgándole un sentido y permitiendo la complejización de las estructuras previas de conocimiento para dar paso a un nuevo equilibrio de mayor complejidad, pero con nuevas herramientas adaptativas (Piaget, 1971). La generación de nuevos esquemas es la forma a través de la cual se estructura la realidad, entendiendo estos esquemas como formas de interacción dialéctica con los objetos (Piaget, 2004).

Esta tendencia natural a generar conocimiento y a integrarlo con esquemas previos nos muestra la forma como evoluciona y se complejiza el conocimiento, y nos permite situar a la identidad personal dentro de estos esquemas, transformándose bajo los mismos principios y ocupando un lugar permanente en la dialéctica de la construcción de conocimiento. En este sentido, la identidad posee una doble función: la de otorgar existencia y permanencia a la experiencia (identidad de los objetos) y la de mantener la coherencia interna del sujeto, aunque para lograr esta dialéctica debe existir un sujeto que conozca y un objeto por conocer, lo cual aclara Piaget en su observación acerca de los primeros actos de otorgamiento de identidad al indicar que en este acto los niños “tienen mayor facilidad para describir las diferencias entre los objetos que sus semejanzas” (Piaget, 1974; Pag. 15), esclareciendo la primaria necesidad de diferenciación para el logro del conocimiento y, progresiva y necesariamente, la identidad personal.

Pero este continuo proceso de desarrollo y de construcción de conocimiento no se explica solamente por la simple experiencia, ya que como enfatiza Piaget (2000), no se considera el conocimiento como una copia de la realidad, sino que requiere de procesos activos y centrales, tales como el equilibrio y la reequilibración. Como indica Piaget, “el equilibrio se basa entre otras cosas en una solidaridad de la diferenciación y de la integración” (Piaget, 2000; Pag. 6), lo cual implica un proceso de adaptación a la realidad emergente (integración) a través de la modificación de los esquemas de conocimiento, y un proceso que pone en juego la identidad (diferenciación e integración) que implica distinguir y conservar características esenciales del sujeto a pesar de las modificaciones requeridas para la adaptación.

En este continuo vaivén de estados de equilibrio y reequilibración pueden acontecer desvíos

del desarrollo normal, o estados de desequilibrio permanente. Es a esto lo que llamaremos psicopatología. Como anteriormente se había señalado, los procesos de reequilibración incluyen una transformación de la identidad, manteniendo algunos aspectos centrales que le aseguren un sentido de continuidad y coherencia, por lo cual los estados anormales o psicopatológicos interfieren también en el desarrollo de la identidad, al mantener en desequilibrio permanente la capacidad de adaptación (Sepúlveda y Capella, 2012).

Rychlack (1988) establece tres criterios psicopatológicos que nos ayudan a comprender los estados de desequilibrio y su relación con la identidad. El primero de ellos considera el desequilibrio permanente de algunas estructuras, las cuales se verían afectadas por una constante sobreasimilación o una sobreacomodación<sup>2</sup>, lo cual involucra e interfiere con la identidad al disminuir su capacidad para integrar elementos al sí mismo o dificultar la diferenciación de las experiencias. El segundo criterio psicopatológico es la fijación de estructuras rígidas de pensamiento en etapas anteriores. En este caso, se exagera el conflicto con la identidad al no ser capaz el sujeto de adaptarse a las nuevas experiencias, perdiendo o retardando el sentido de continuidad, involucrando con ello a la identidad al perder la capacidad de diferenciación e integración. El tercer criterio psicopatológico corresponde a la existencia de una Imagen Personal Realista. Este criterio considera la sobrevaloración o la desvalorización del sí mismo, construida a través de la incorporación de elementos poco realistas al sí mismo, propiciando una constante desadaptación a causa del permanente conflicto del sí mismo con una realidad no integrada a la experiencia, en la cual el sentido de mismidad no es coherente con las vivencias, perdiendo la continuidad y la capacidad de reconocerse, tanto en las vivencias personales como en la interacción con los otros y los objetos.

Es posible observar en estos criterios psicopatológicos desarrollados por Rychlack lo expuesto por Piaget (2000) acerca de la importancia de la equilibración y el rol activo del sujeto en cuanto generador de conocimiento, incluyendo a la experiencia y el trayecto vital como los ejes centrales del desarrollo, tanto normal como anormal.

---

2 Asimilación y Acomodación son los dos movimientos del desarrollo que permiten la adaptación y el cambio. Podemos definir Asimilación como la incorporación de un objeto a un esquema, no como una copia perceptiva del objeto, sino como la incorporación de una acción sobre el objeto. La Acomodación es la modificación del esquema al objeto permitiendo las modificaciones del sistema manteniendo la coherencia y preservándolo de una "fusión deformante" (Piaget, 2000; Pag. 8). Sobreasimilación y Sobreacomodación serían desequilibrios y fijaciones de estos procesos no permitiendo la flexibilización y dificultando la adaptación.

La psicoterapia constructivista evolutiva integra los aportes de Jean Piaget y los Postpiagetanos para dar forma a una intervención clínica coherente con los movimientos evolutivos naturales del sujeto, incorporando los desarrollos teóricos que han permitido comprender los procesos psicopatológicos y la estrecha relación que existe con el desarrollo de las capacidades del pensamiento, dentro de las cuales la identidad forma parte principal. La metodología general de la psicoterapia constructivista integra los métodos propios de la fenomenología y el método clínico (Neimeyer y Mahoney, 1998) para validar una forma de terapia que posee una base empírica sólida y una filosofía del desarrollo humano (Sepúlveda, 2011). El objetivo de las psicoterapias constructivistas es la reorganización de la personalidad (Sepúlveda, 2011) propiciando el desarrollo de una identidad diferenciada, integrada y coherente que permita la continuidad del proceso de construcción de conocimiento. La psicoterapia constructivista evolutiva integra la visión de sujeto heredada desde la filosofía Kantiana, en la cual se establece el conocimiento a partir de la experiencia misma del sujeto sobre un objeto (Kant, 2003), por lo tanto, es un sujeto activo en el proceso de psicoterapia, la cual se presenta como una instancia facilitadora de la experiencia que incluye al terapeuta y su rol como guía en el proceso de resignificar las relaciones entre el sujeto con el objeto (Sepúlveda, 2012), pero por sobre todo al sujeto, su historia y sus capacidades. La psicoterapia desde esta perspectiva, pretende facilitar el desarrollo, propiciando la complejización de las estructuras y transitando desde un equilibrio o desequilibrio a un estado mejor que permita la adaptación y la continuidad de la experiencia, metas que son el objetivo central del desarrollo y que configuran lo que, en último término, comprendemos como inteligencia (Piaget, 1980). La identidad, como parte del proceso de desarrollo y actor activo en la relación del sujeto con los objetos, se pone en juego en el proceso de psicoterapia como una estructura que debe responder a los desequilibrios y que se compromete en presencia de psicopatología.

Como bien enfatiza Piaget (1973) acerca de las características de los estadios, estos poseen un orden constante, un carácter integrativo, poseen una estructura de conjunto y transitan por un nivel de preparación y otro de culminación, con lo cual queda de manifiesto que todos los esquemas y estructuras forman parte de un conjunto mayor, encontrándose

coordinaciones y regulaciones entre los diferentes esquemas (Piaget, 2000) que hacen indisociables unos de otros. La identidad cursa de acuerdo al conjunto del desarrollo, siendo parte constitutiva del pensamiento y de los procesos de equilibración debido a que su emergencia permite la construcción de los objetos y la descentración gradual del pensamiento. Piaget (1971) nos muestra con deslumbrante complejidad como la identidad cursa etapas que estarían indisociablemente relacionadas con los avances del desarrollo de la inteligencia, pero que a diferencia de esta última nos permite comprender como el sujeto otorga existencia a los objetos y a sí mismo.

Considerando esta indisociabilidad, la identidad es un concepto central en las psicoterapias debido a que es proceso fundamental que establece la relación del sujeto con los objetos, siendo estos últimos el terapeuta, los objetos del mundo exterior, los procesos del pensamiento de cada etapa evolutiva y, por supuesto, el mismo sujeto en sus aspectos físicos y de personalidad, siendo un proceso organizador del desarrollo y previo a nivel evolutivo de todo el desarrollo de la inteligencia (Piaget, 1971). Esto último enfatiza el carácter prioritario de la identidad previo a toda evolución del pensamiento, ya que define desde los primeros tiempos del nacimiento que es objeto y que es sujeto, progresando con el tiempo y el desarrollo en ritmos similares y mutuamente incluyentes. Es por que esta investigación pretende responder a la pregunta ¿Podría el concepto de Identidad personal aportar en la comprensión de los procesos de cambio en el contexto de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva en niños?, considerando lo expresado anteriormente y definiendo a nivel teórico las implicancias y relaciones en el complejo curso del desarrollo y su encuentro con la experiencia psicoterapéutica.

## **Aspectos Metodológicos**

### **a. Formulación del Problema:**

¿Podría el concepto de Identidad personal aportar en la comprensión de los procesos de cambio en el contexto de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva en niños?

### **b. Objetivo General:**

1. Relacionar el concepto piagetano de identidad personal y los procesos de cambio en el contexto de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva.

### **c. Objetivos Específicos:**

1. Relacionar e integrar el concepto de identidad en la Psicoterapia Constructivista Evolutiva.
2. Relacionar el concepto de identidad y los objetivos de la psicoterapia constructivista evolutiva, de manera de establecer criterios teóricos para la planificación y evaluación de este proceso.

### **d. Fuentes:**

Debido al diseño de investigación teórica utilizado en esta tesis, la información obtenida corresponde a fuentes secundarias, principalmente a:

- Textos del autor principal y a otros autores correspondientes a los capítulos sobre Psicoterapia Constructivista. Revisión sistemática de los planteamientos de los autores que han aportado de manera relevante al desarrollo del marco teórico de

referencia para la Psicoterapia Constructivista.

- Información obtenida desde los textos de primera fuente correspondiente a la obra de Jean Piaget. Esta información corresponde a la Epistemología Genética, como marco general en el cual se encuentran insertos los desarrollos teóricos sobre Identidad y los procesos de cambio.

#### **e. Análisis :**

Para el desarrollo del marco teórico, se realizaron sistematizaciones, comparaciones y elaboraciones acerca de los temas propuestos, contrastando autores y exponiendo los principales elementos de cada teoría.

Posteriormente se realizará un análisis basado en la sistematización de los contenidos teóricos, realizando un síntesis de acuerdo a la coherencia de las propuestas de diversos autores, realizando un comparación de estas teorías y finalmente realizar una elaboración teórica de acuerdo al problema de investigación planteado.

#### **f. Hipótesis:**

*El concepto de identidad de la teoría de Jean Piaget permite observar la obtención de los objetivos de la psicoterapia, reflejando los avances y transformaciones en las diferentes etapas evolutivas.*

## **Capítulo I. La Construcción del Conocimiento en la Epistemología Genética de Jean Piaget: El lugar de la Identidad en el curso del Desarrollo.**

### **a. Construcción del Conocimiento: La Epistemología Genética de Jean Piaget.**

El fecundo trabajo teórico y empírico de Jean Piaget ha sido uno de los principales aportes a la psicología contemporánea y a disciplinas afines. Sus descubrimientos son un insumo necesario y básico para la comprensión actual del desarrollo del hombre, pero sobre todo, devela los mecanismos a través de los cuales se construye el conocimiento.

Tal como lo menciona Feixas y Villegas, “la teoría de Jean Piaget es un excelente ejemplo (quizás el mejor) del desarrollo de una teoría constructivista del conocimiento y de la fecundidad teórica, experimental y aplicada que pueda generar un planteamiento constructivista” (Feixas y Villegas, 2000, p. 65). Esta afirmación, contextualiza a la teoría piagetana dentro de otros aportes que surgen desde la filosofía Kantiana, y que constituyen lo que hoy se conoce como Constructivismo. En general, las teorías constructivistas tienen como presupuesto la activa participación del sujeto en la construcción de la realidad, la cual surge a través de la experiencia directa sobre la materia, dando como resultado un objeto de conocimiento (Kant, 2003).

La Epistemología Genética de Jean Piaget incorpora la idea del sujeto activo en la construcción de su realidad, enfatizando el carácter unívoco de la relación entre el sujeto y el objeto, a través de la acción directa sobre el objeto. El conocimiento que emerge como resultado de esta dialéctica se incorpora a las estructuras de conocimiento<sup>3</sup>, como producto resultante de una transformación mayor. Se asume, desde este punto de vista, que existe una realidad ontológica a la cual puede acceder el sujeto, pero siempre limitado por su estructura, por lo tanto la realidad para el sujeto no es una copia de sus percepciones, si no que resulta de la constante construcción de objetos. Cabe señalar que, si bien esta capacidad de construir realidad está determinada por la maduración, éste solo sería uno de los aspectos constitutivos del sistema cognitivo, por lo tanto no es una teoría netamente

<sup>3</sup> Las Estructuras de Conocimiento son una “totalidad cerrada y autónoma”, es decir, autorreguladas, y a la vez son “sistemas de transformaciones” (Piaget, 1969; Pag. 56) que permiten el desarrollo secuencial y recursivo de nuevas estructuras jerarquizadas (Piaget, 2000), que pueden llevarse a cabo sin objeto (Feixas y Villegas, 2000).

biológica del conocimiento, ya que incorpora como aspecto central de este proceso la interacción con el medio y la etapa evolutiva del sujeto.

Piaget (1985) enfatiza rápidamente que el conocimiento no puede considerarse un hecho, sino un proceso, por lo tanto la epistemología genética debe esclarecer el devenir de este continuo, que transita desde un conocimiento menor a uno de mayor complejidad. En este sentido indica que “la teoría del conocimiento es una teoría de la adaptación del pensamiento a la realidad” (Piaget, 1985, p. 35), donde la acción u operación cumple un rol protagónico en la construcción activa del conocimiento, enfatizando de esta forma el acento en la capacidad y necesidad de generar conocimiento (Feixas y Villegas, 2000).

De todas formas, las percepciones sensoriales son parte del proceso de conocimiento, pero responden a los esquemas que permiten anticipar la acción y estructurar la gran cantidad de información que es posible percibir. Podemos definir un esquema como una “forma general interna de una actividad cognitiva específica” (Hurth, 1969; en Feixas y Villegas, 2000, p. 66), la cual contendrá las percepciones a través del proceso de asimilación, que consiste en la inclusión de una actividad o acción a un esquema preexistente (Piaget, 2000). Este acto asimilativo es un acto de conocimiento, donde el sujeto incorpora nueva información al sistema cognitivo, a través de una acción sobre los objetos y una transformación de los mismos (Piaget, 2004) limitado por las características de sus esquemas, las que en ocasiones no son suficientes, por lo tanto se hace necesaria una modificación en los esquemas preexistentes de manera que pueda adaptarse a una nueva situación (Feixas y Villegas, 2000). Este proceso de adaptación de los esquemas a la realidad se conoce como acomodación, teniendo como fin mejorar la adaptación y recuperar el equilibrio cognitivo (Piaget, 2000).

Esta progresiva secuencia de generación de conocimiento, y por lo tanto de adaptación, está determinada por la interacción con el medio y la maduración, pero por sobre todo por la equilibración. Como plantea Piaget (2000, p. 6), “los sistemas cognitivos están a la vez abiertos en un sentido (el de los intercambios con el entorno) y cerrados en otro, en cuanto ciclos”, por lo tanto, existe una tendencia a mantener el equilibrio, no como un estado

permanente si no como una alternancia entre estados homeostáticos y desequilibrios permanentes. La tendencia a reequilibrar no es un retroceso a un equilibrio anterior, ya que requiere nuevas características que permitan la adaptación a la realidad, lo cual solo se consigue con la modificación de los esquemas preexistentes. Este proceso no es solo de forma, ya que como consecuencia de esta reorganización emerge una nueva capacidad para conocer, más integrado y diferenciado, el cual avanza desde “una validez menor a una validez superior” (Piaget, 2000, p. 14).

Dentro de este tránsito hacia una mejor adaptación, al igual que los estadios del desarrollo, la identidad cursa por similares períodos y se somete a los principios de la acomodación (Piaget, 1971), siendo fundamental para su correcta comprensión revisar cuales son los elementos centrales del desarrollo del pensamiento y como estos progresos marchan a la par de el desarrollo del sí mismo.

## **b. El desarrollo de la identidad en el curso de las transformaciones.**

El objetivo de resaltar a la identidad como un factor relevante dentro del desarrollo (Piaget, 1971; Manzi, Vignoles & Regalia, 2010) y en la comprensión de los procesos de cambio ha sido un factor común en los enfoques constructivistas (Sepúlveda y Capella, 2012), ya que no es posible desde esta epistemología separar al sujeto del objeto, por lo tanto, la concepción de un sujeto activo con capacidad para estructurar su realidad y otorgarle un sentido, solo se comprende en la medida que se considera de manera temprana y prioritaria el establecimiento de la identidad, por lo tanto, también a un sujeto que se identifica con su acción sobre la realidad (Vergara, 2011). Piaget (1971) recalca la importancia y prioridad evolutiva de la identidad por sobre otros tempranos procesos del desarrollo de la inteligencia, como son las reacciones circulares primaria<sup>4</sup> o la permanencia de objeto, indicando que con esto que si bien la identidad se constituye precozmente, no es innata y que depende o se subordina a los progresos del pensamiento. En este sentido, la identidad se convierte en un eje del desarrollo, presente en todos los procesos del desarrollo pero diferente de acuerdo al nivel evolutivo del niño, lo cual la convierte en un elemento central para comprender la relación del sujeto con los objetos y como esto permite comprender los estados de desequilibrio. Como visión paralela, aunque no del todo coincidente, Guidano establece que para el desarrollo de la identidad, el sujeto requiere de experimentar el cuerpo y las vivencias como objetos independientes, claramente diferenciados. Ubica además a la identidad como una función encargada de controlar el conocimiento de la realidad (Guidano, 2006), lo cual es coherente con los planteamientos piagetanos y sus consideraciones acerca de su rol en el continuo de generación del conocimiento. Como ejemplifica Piaget (1971, p. 75), *“el papel de la identidad es por tanto fundamental..., como lazo de unión entre una comprensión preponderante y una extensión naciente”*.

Los estudios de Piaget y sus colaboradores acerca de la identidad toman como punto de partida la identidad de los objetos, considerando siempre que la construcción de estos depende de las características del desarrollo del niño, por lo tanto, al referirse a los objetos hace referencia indisociable al sujeto, ya que como indica Piaget (1991) toda acción o

---

4 Las reacciones circulares corresponden a la evocación de esquemas de acción previos y que se ejecutan debido a una acción fortuita en la interacción con los objetos (Piaget, 1991).

interacción del sujeto con los objetos ocurre debido a la emergencia de una necesidad, y ésta necesidad solo emerge cuando se perturba el equilibrio, lo cual se transforma en una motivación para el restablecimiento del equilibrio. Esta aclaración de Piaget acerca de la motivación a la interacción es fundamental para la comprensión de la identidad, permitiéndonos ampliar la concepción del sujeto más allá de la idea del sujeto que de manera posee capacidades para generar conocimiento ya que además podríamos decir que es un sujeto predestinado a establecer identidad. Podríamos considerar entonces como principio teórico fundante, la capacidad innata del sujeto para construir significados (Piaget, 1970; 2002), lo cual enfatiza desde el primer momento el rol activo del niño para estructurar la experiencia, por lo tanto, se hace evidente la existencia de un yo inicial, aunque sin *“pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes”* (Piaget, 2002, p. 15).

Como indica Piaget (2002), las consideraciones teóricas acerca del desarrollo temprano de la inteligencia debe considerar un punto de partida arbitrario, debido principalmente a las dificultades para obtener información en edades tempranas (Piaget, 1971). Incorporando lo anteriormente dicho, la teoría de la identidad del sí mismo considerara:

- Un sujeto activo desde el comienzo con capacidad innata para estructurar la realidad y construir conocimiento. Como indica Piaget en toda su obra, es la capacidad innata de construir conocimiento es el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia, desde el punto de vista de la forma o el trayecto por el cual transitará el desarrollo, el cual estaría determinado genéticamente (Piaget, 1971; 1991; 2000), pero por ningún motivo las formas o los procesos que caracterizan cada etapa evolutiva se encuentra desde el comienzo en el niño, por lo tanto es la relación dialéctica con el medio lo que permite avanzar en el desarrollo (Piaget, 1991; Palacios, Marchesi y Carretero, 1999).
- La identidad se desarrolla dentro del contexto del desarrollo del pensamiento, por lo tanto, *“evoluciona con los procesos de pensamiento”* (Piaget, 1971; Pag. 10). Acá se enfatiza a la identidad como un proceso más dentro del desarrollo, la cual sigue las mismas reglas y se somete a los principios de la equilibración, como aspecto dinámico

central del desarrollo (Piaget, 2000).

- Para su desarrollo se deben considerar todas las interacciones que establece el niño, desde los primeros movimientos reflejos orientados a la supervivencia hasta las relaciones interpersonales posteriores. Como parte inseparable del desarrollo, las influencias que la totalidad del sistema reciba repercutirán ineludiblemente en la identidad, sea para reafirmarla en su estado, producir un avance en el desarrollo (Piaget, 1971, 2000; Kegan, 1982) a través de la complejización de las estructuras cognitivas o siendo parte fundamental del estado alterado, en el caso de la psicopatología, relación que se profundizará en capítulos posteriores.

Conforme a lo anteriormente expuesto, entenderemos la Identidad como una característica que emerge de los primarios esquemas de acción y que tiene como finalidad dar continuidad y “*permanencia sustancial*” (Piaget, 1971; Pag. 61) a los objetos y al propio cuerpo, así como también al sí mismo. Sepúlveda (2001) profundiza este concepto indicando que la identidad es la estructura del sí mismo que se construye internamente. La misma autora indica que esta organización se configura por la unidad del sí mismo, la integración del sí mismo y la integración con los otros, abarcando todas las dimensiones del desarrollo. La unidad del sí mismo hace referencia a la necesidad de reconocimiento, tanto personal como de los otros, lo cual otorga un sentido de tránsito y continuidad que son aspectos esenciales para mantener la coherencia interna del sujeto y, como indica Piaget (1971), ser capaz de sostener la identidad a pesar de los cambios esperables por el crecimiento y desarrollo. La integración del sí mismo sigue la misma lógica, siendo el resultado de la interacción armoniosa entre las estructuras, completándose siendo cada vez más complejas y preparadas para las demandas del medio, pero manteniendo una adecuada diferenciación e integración<sup>5</sup>. Pero el desarrollo requiere además la relación con otros, personas que surgen como objetos de interacción instrumental (Piaget, 1991, 2002) en las primeras etapas de vida, pero que gradualmente establecen lazos afectivos que los convierten en uno de los más importantes factores que participan de la dialéctica del sujeto con su medio. Es por ello que

---

<sup>5</sup> La diferenciación y la integración son continuos de un mismo proceso. Piaget indica que el equilibrio de las estructuras requiere siempre de una relación entre los subsistemas que los engloban. De esta forma, el equilibrio ya no solo es una relación entre subsistemas colaterales, sino que se añade un orden jerárquico que se establece de acuerdo a las leyes de composición que predominan en cada etapa evolutiva (Piaget, 2000).

en el curso del desarrollo, una de las metas esperables es la mantención de relaciones equilibradas con los otros, como indica Sepúlveda (2003, p. 27) al referirse al concepto de autonomía moral y su relación con la integración con los otros, “*cuyo elemento vital es la solidaridad de los hombres que se reconocen y son reconocidos como libres*”.

Este proceso permite comprender la relación con los objetos y sus cambios, y de esta forma considerar al cuerpo y al sí mismo como un objeto más, el cual se comporta, en cuanto a su evolución, solidario con el resto de los procesos del pensamiento (Piaget, 1971) producto de lo cual responde de manera coordinada en el transcurso del desarrollo, ampliándose y completándose en el curso de la vida del sujeto. La identidad es solidaria con el conjunto de la estructura y los procesos que determinan cada etapa del desarrollo, por lo tanto, el estudio de la identidad debe poseer esta mirada evolutiva y considerar las características distintivas de cada nivel. Las investigaciones acerca de la identidad realizadas por Piaget y sus colaboradores muestran resultados que complejizan aún más la comprensión de este proceso. Por una parte, Piaget contextualiza los resultados de los experimentos de acuerdo a las etapas evolutivas de los sujetos de estudio, pero con resultados distintos para el desarrollo de la identidad de los objetos (en la cual está dialécticamente incorporado el sujeto), y el desarrollo de la identidad del cuerpo o los seres vivos.

La identidad de los objetos<sup>6</sup> permite mantener la continuidad de la experiencia y la existencia de los objetos a pesar de los cambios. Esta función ocurre de manera precoz en el desarrollo, como una necesidad de estructurar el conocimiento instrumental<sup>7</sup>, en el cual los objetos deben ser estables y permitir la interacción e internalización con los esquemas de acción. Los movimientos reflejos primarios son en este sentido los insumos básicos para comenzar con la interacción en ausencia de símbolos y afectos ligados a objetos (Piaget, 2002).

Pero aunque el niño posee una capacidad innata para estructurar la realidad, la identidad no es innata, sino que solo se comprende a través del desarrollo del pensamiento, y se somete

---

6 Los objetos son, en un comienzo del desarrollo, “centros de actividades causales y movimientos posibles” (Piaget, 1971; Pag. 11).

7 El concepto instrumental hace referencia a las primeras interacciones con objetos concretos cercanos al niño, en las cuales el sí mismo comienza a identificarse con las características de las interacciones (Piaget, 1971), es decir, en esta etapa inicial la identidad es lo que queda de las interacciones incorporadas en los primarios esquemas de acción.

siempre a los principios de la equilibración (Piaget, 1971). En este sentido, la identidad se construye de acuerdo a las características de la etapa evolutiva actual del sujeto, siendo en un comienzo la experiencia de los resultados los primeros reflejos<sup>8</sup> que se relacionan accidentalmente con los elementos del medio lo que facilita la incorporación de los primeros esquemas corporales, y los objetos con los que interactúan se asimilan a estos esquemas de movimientos tempranos, asignando identidad a la relación entre el sujeto y el objeto, no a cada elemento por separado (Piaget, 1971).

La teoría de la identidad de Piaget pretende responder a la pregunta acerca de la continuidad de los objetos a pesar de los cambios, aplicando sus diseños experimentales a una amplia gama de situaciones (Piaget, 1971), pero no específicamente al concepto de identidad personal, debido principalmente a que al referirse a la identidad de objeto hace referencia a cualquier centro de actividad causal (Piaget, 1971), siendo el sujeto una de las partes inseparable de este proceso, y los objetos la otra, por lo tanto, las variaciones que en el curso del desarrollo modifican la identidad producen una transformación en ambos sentidos, sujeto que construye y objeto construido.

Es por lo anterior que este concepto es relevante para la psicopatología y el cambio, ya que la dialéctica del conocimiento tiene siempre como contraparte un objeto, y por otra parte un sujeto que conoce, el cual también puede ser un objeto, por lo tanto, el equilibrio y el desequilibrio ocurre en este continuo e involucra al sujeto, su identidad y la identidad de los objetos. Lo paradójico de la identidad es que como principio es *“el que permanecerá menos idéntico a sí mismo en el transcurso del desarrollo”* (Piaget, 1971, p. 10), por lo tanto es coherente con el desarrollo al ser ambos procesos siempre en tránsito, que avanzan hacia equilibrios de mayor complejidad (Piaget, 2000; Kegan, 1982).

De acuerdo a esta observación, Piaget investiga acerca de las etapas de desarrollo de la identidad, las cuales poseen características particulares de acuerdo a la edad y, en ocasiones, presenta diferencias de acuerdo al tipo de objeto al que hace referencia, observándose algunos desfases en la asignación de identidad, como se verá más adelante.

---

<sup>8</sup> Piaget define los reflejos como “coordinaciones sensoriales y motrices todas ellas asentadas hereditariamente y correspondientes a tendencias instintivas” (Piaget, 1991, p. 16).

Para cualquier tipo de objeto, Piaget distingue etapas sucesivas en el desarrollo de la identidad, las cuales son un tránsito desde la identidad cualitativa hasta el surgimiento de la identidad cuantitativa en el Estadios de las Operaciones Concretas, las cuales detallaré en el siguiente capítulo. Todo este tránsito en el desarrollo de la identidad tienen como finalidad ser el nexo continuo de la experiencia, donde por una parte hay un sujeto que posee la capacidad para conocer y por otro un objeto que debe ser reconocido como tal y permanecer siendo él mismo a pesar de sus cambios. Es por ello que no podemos considerar de manera simple a la identidad como una totalidad estática, ya que el objeto o el propio sujeto que se reconoce hoy bajo determinadas características, será modificado en el curso del desarrollo al cambiar las capacidades del pensamiento y al modificar las condiciones y cualidades de las interacciones. Pero a pesar este tránsito, la identidad permite que algo en el sujeto permanezca invariable, algún elemento esencial que le permita reconocerse y ser reconocido, por lo tanto es un factor fundamental en la mantención de la organización interna, como eje articulador de la misma.

## **c. Los cambios en la Identidad en el curso del Desarrollo.**

### **1 La Identidad de los Objetos:**

#### **1.1 Nivel I: La Identidad Cualitativa. El surgimiento de la identidad en la interacción con los objetos.**

Piaget y sus colaboradores (1971), desarrollaron sucesivos y complejos experimentos para investigar las cualidades y desarrollo de la identidad. Independiente del tipo de objeto, estos experimentos tratan de determinar como pueden permanecer siendo el mismo a pesar de sus cambios, tanto si se trata de un objeto de interacción externo (agua, ser humano, animal, etc.), hasta elementos kinestésicos como el movimiento (Piaget, 1971). En cada una de sus investigaciones, se evaluaba la capacidad de niños de edades similares para resolver el problema expuesto, pretendiendo distinguir en que parte del curso del desarrollo el sujeto poseía las capacidades necesarias para responder adecuadamente. Como resultado de sus investigaciones acerca del desarrollo de la identidad, surgen diferentes estadios o niveles de desarrollo.

El primer nivel del desarrollo de la identidad, se consolida aproximadamente alrededor de los tres años. En este nivel, se observa una aceptación de la identidad de los objetos, es decir, el sujeto sostiene que el objeto sigue siendo el mismo a pesar de los cambios que pueda sufrir, debido principalmente a una desatención a las modificaciones en el objeto, ya que la identidad estaría relacionada a la instrumentalidad, es decir, a las acciones que establece el sujeto sobre los objetos (Piaget, 1971). De esta forma, el propio cuerpo es un centro de actividad y objeto de identidad, incluso en etapas tempranas cuando aún predominan los reflejos<sup>9</sup>. Por ejemplo, a nivel perceptual el recién nacido observa sus manos o sus pies que cruzan su campo visual, desapareciendo a momentos y en otros reapareciendo, y gradualmente comienza a responder a movimientos voluntarios repetitivos que se integrarán con otros primarios esquemas sensoriomotores, convirtiéndose así en un objeto con identidad, que a pesar de los cambios (desaparece y luego aparece) sigue siendo el mismo

---

<sup>9</sup> Piaget define los reflejos como “coordinaciones sensoriales y motrices todas ellas asentadas hereditariamente y correspondiente a tendencias instintivas” (Piaget, 1991, p. 18).

objeto. Esta experiencia instrumental que comienza a incorporar esquemas de acción simples, implica que el sí mismo sea equivalente a la misma experiencia con el objeto, determinando sus primeros esquemas esenciales de identidad personal de acuerdo a las características de las interacciones instrumentales. En esta etapa del desarrollo, coincidente en gran parte con el estadio sensoriomotriz, los ejercicios reflejos son el punto de partida para el desarrollo de lo que, con el tiempo, se consolida como la inteligencia sensoriomotriz, y que comienza su camino a través de precoces asimilaciones de los objetos con los que puede interactuar, siempre de manera azarosa en un comienzo, para luego afinar sus reflejos a través de la repetición (Piaget, 1991, 2002; Palacios et al, 1999). Esta evocación de esquemas de acción que de manera fortuita han generado un efecto interesante en el niño es a lo que se llama “reacción circular” (Piaget, 1991, 2002; Palacios et al, 1999). En el curso de esta etapa, el punto de partida son estos efectos sobre los objetos que se dan de manera casual, los que gradualmente comienzan a diferenciar entre sujeto y objeto, terminando con la indiferenciación inicial y centrando la actividad sobre el propio cuerpo y sus alcances (Piaget, 1991, 2002). La amplia variedad de movimientos y posibilidades de influir sobre objetos que presenta el niño en esta etapa son terreno fértil para integrar esquemas de identidad, ya que los objetos en esta etapa no poseen identidad por sí mismo, solo la acción que se ejerce sobre ellos, por lo tanto no se diferencian de la relación instrumental.

La asimilación en esta etapa se encuentra también iniciada por los reflejos, los cuales ejecutan acciones instintivas, como la succión, las cuales gradualmente comienzan a generalizarse a otros objetos. Cuando estos esquemas se generalizan y alejan del objeto original, las características del medio los fuerzan a acomodarse a nuevas situaciones, como en el caso del reflejo de succión que ya no solo funciona o responde para el pezón de su madre, sino que además se modifica para adaptarse a las características de un biberón (Piaget, 1973, 1999, 2002; Palacios et al, 1999). Todos estos esquemas instrumentales permiten organizar la experiencia directa del sujeto con su entorno, avanzando progresivamente a través de la generalización de los esquemas y el aumento de la autonomía para la exploración, experimentando nuevas vivencias con el mundo y con las personas cercanas. Es por ello que la identidad en esta etapa se ve influenciada por la cantidad y las características de las interacciones, sea con objetos inanimados o con

personas, siendo los padres los principales objetos de interacción otorgando al niño experiencias ricas en información acerca de sí mismo, el cual se diferenciará en la medida que avance en la exploración y se reconozca como diferente a los otros.

Kegan (1982) realiza un interesante aporte al integrar los aportes de Piaget en su teoría de la organización del Sí Mismo. Este autor nos presenta un modelo de etapas sucesivas dentro de las cuales se establece un balance entre el sujeto y el objeto. Para este nivel sensoriomotor, Kegan establece que el sujeto se establece a través de los reflejos (sensaciones, movimientos) los cuales estarían desprovistos de objetos. A este balance, el autor le llama Etapa 0 Incorporativa. Al igual que Piaget, Kegan determina que el sujeto de esta etapa responde de manera refleja, centrado en sus sensaciones y los movimientos, no estando orientado o motivado hacia los elementos del medio que lo rodea.

Un hito importante en esta etapa es el logro de la permanencia de objeto, la cual corresponde a la capacidad del sujeto de otorgar existencia a los objetos o personas a pesar de no estar presente en su campo perceptivo. Esta capacidad requiere de representación mental, de manera que se pueda evocar el objeto o persona en su ausencia (Piaget, 1971, 1996, 2002). Piaget (1971) le otorga una especial importancia a este hecho, principalmente por las confusiones que genera si se confunde esta permanencia de objeto con las conservaciones<sup>10</sup>, las cuales requieren de mecanismo de compensación que solo están presentes en el estadio de las operaciones concretas. Debido a la naturaleza de este fenómeno, la adquisición de la permanencia de objeto puede confundirse con la capacidad de considerar que el objeto desaparecido sigue siendo el mismo a pesar del cambio de estado (presente – ausente), pero el autor enfatiza que este hecho especial se justifica debido a que la desaparición del objeto responde al grupo de los desplazamientos, ya que no habría un cambio en la forma sino solo un cambio de ubicación, y una vez que el objeto reaparece es percibido sin modificaciones.

Para que emerja la identidad separada del objeto, es necesario superar el egocentrismo inconsciente (Piaget, 1991), el cual puede ser comprendido como la incapacidad para

---

<sup>10</sup> Las conservaciones se comprenden a partir de los experimentos de Piaget, en los cuales los niños deben justificar si se mantiene la misma cantidad de materia (plastilina, agua, peso, etc.) a pesar que a nivel perceptual se observe una transformación de la forma.

diferenciar el propio cuerpo del mundo que lo rodea, fundiendo sus experiencias reflejas azarosas con los objetos cercanos. La superación de este egocentrismo se produce alrededor del primer mes desde el nacimiento, período en el que aparecen los primeros hábitos, llamados también “reacciones circulares primarias” (Piaget, 1973), las cuales se extienden aproximadamente hasta el cuarto mes de vida. La superación del egocentrismo inicial no significa que la identidad se desprenda de su carácter instrumental inicial, ya que en este nivel del desarrollo, se amplía el repertorio conductual del niño a través de la repetición de un esquema de acción exitoso, pero aún centradas en su propio cuerpo manteniendo el carácter instrumental. El niño comienza a integrar a su identidad aspectos más amplios de la experiencia, a través de una activa búsqueda de novedad (Piaget, 1973, 1991, 2002; Palacios et al, 1999), la cual también comenzará a romper el equilibrio, enfatizando más la acomodación, a través de la cual se reorganiza el sistema y se diferencian mejor los esquemas de acción (Palacios et al., 1999). Esta naciente y fecunda diferenciación permiten al niño desarrollar las primeras anticipaciones, pudiendo seguir algunas claves del contexto que desencadenarán en una acción final predecible, pero no a través de la comprensión del proceso o de la inducción, si no solamente como una secuencia desencadenada por claves y que no puede ser detenida, como por ejemplo, seguir el movimiento habitual de un objeto que se pasa detrás de una pantalla y luego aparece por el lado contrario (Piaget, 2002).

Emerge en este nivel una creciente capacidad pre-imitativa<sup>11</sup>, aunque aún limitada, solo pudiendo reproducir un ejemplo observado en otra persona cuando dicha conducta ya existe en su repertorio (Piaget, 2002; Palacios et al. 1999). Esta naciente habilidad es un claro ejemplo de la evolución de la identidad que, aunque permanece en estado instrumental, evidencia una creciente diferenciación. La capacidad pre-imitativa es una nueva exploración de las habilidades del niño, ya no solamente con la manipulación de objetos centrados en su propio cuerpo, sino que ahora son sus propios esquemas los que se exploran y se asimilan nuevamente al generalizarse o separarse del objeto original al que hacía mención. El mayor control sobre el cuerpo es también una mejor integración y diferenciación de la identidad, alejándose de las conductas reflejas y experimentando con sus propias capacidades.

---

11 Se distingue de la verdadera imitación debido a que lo pre-imitativo requiere de un modelo presente y solo puede ejecutar esquemas que ya se encuentran adquiridos, a diferencia de la imitación que se ejecuta sin la necesidad de un modelo presente y que puede originarse por una nueva coordinación entre esquemas que se traducirán en una conducta novedosa y que hace referencia a un modelo interiorizado (Palacios, Marchesi y Carretero, 1999).

En este mismo nivel (hasta los 4 meses), comienzan a aparecer los primeros atisbos de la permanencia de objeto al conseguir una exitosa coordinación de actividades sensoriales, como por ejemplo, girar la cabeza cuando escucha un sonido interesante (Piaget, 2002). Estas coordinaciones son una secuencia de esquemas que se relacionan entre sí permitiendo ejecutar una acción que requiere de varios de ellos. Aparece también, producto de la coordinación de actividades sensoriales, lo que Piaget denomina expectación pasiva, en la cual el niño no busca un objeto en particular, pero se mantiene atento al punto del espacio en el cual, por ejemplo, desaparece la madre (Palacios et al., 1999).

El sub-estadio 3 se caracteriza por el desarrollo de las reacciones circulares secundarias y los procedimientos dedicados a prolongar espectáculos interesantes (Palacios et al., 1999). Durante este período, que se extiende aproximadamente entre los 4 y los 8 meses, se adquieren esquemas de mayor complejidad, ya no solamente ligados a la actividad corporal, sino que se orientan hacia objetos más alejados (Piaget, 2002). Mejora considerablemente la coordinación de la visión y la aprehensión (Piaget, 1973) facilitando la aprehensión de objetos y la exploración más activa del mundo. Nuevamente, al igual que los progresos anteriores, la atención está centrada en la acción y no el objeto mismo, facilitando con ello la mantención de la identidad, ya que si los objetos sufren variaciones perceptibles, la identidad permanecerá inmutable debido a que aún se puede actuar sobre él, por lo tanto es el mismo objeto. Esta forma de asignar identidad posee una utilidad adaptativa, ya que asegura al niño la posibilidad de preservar o dar continuidad a la experiencia a pesar de los cambios del ambiente o de los objetos, aunque bajo ciertas condiciones podría verse interferido, como por ejemplo en casos donde se priva al niño de la posibilidad de movilizar su cuerpo o de explorar y ensayar esquemas básicos como tomar objetos, agitarlos, tirarlos, etc.

Existe en este nivel una suerte de pre-anticipación, relacionada con la ejecución de secuencias de esquemas y con la permanencia de los objetos (Piaget, 1991, 2002). La mejor integración de los esquemas le permite ahora al niño anticipar una secuencia de acción conocida, por ejemplo, es capaz de buscar un objeto en la dirección en que es lanzado (Piaget, 2002; Palacios et al., 1999). El niño es capaz de ejecutar acciones más complejas, de manera rígida y predecible, pero que han sido efectivas en algún momento de su vida.

Las habilidades y el mejor dominio espacial aumenta la eficacia y la iniciativa, facilitando la exploración experimentando resultados que no dependen de la acción directa de un solo esquema y que, en ocasiones, tienen finales inesperados, requiriendo acomodar estos nuevos esquemas para mantener el equilibrio cognitivo. Esta nueva organización de la experiencia es el comienzo de una incipiente objetivación (Palacios et al., 1999), que requiere de una mayor complejidad y coordinación entre los esquemas que ya posee (asimilación reconocitiva).

En respuesta a las nuevas demandas del contexto y las características instrumentales de la identidad en este nivel, el niño presenta una “mayor facilidad para describir las diferencias entre los objetos que sus semejanzas” (Piaget, 1971, p. 15), siendo evolutivamente más sencillo de llevar a cabo ya que para otorgar identidad considerando los elementos comunes y estables es necesario llevar a cabo un proceso de clasificación y agrupamiento, lo cual solo es posible en estadios superiores del desarrollo. Surge desde ahora la capacidad para coordinar reacciones circulares secundarias entre sí, ya no solamente dentro de una cadena de acción previsible, sino como una herramienta que permitirá resolver los problemas en la relación con el medio, pudiendo adelantar los efectos y preparar una combinación de esquemas adecuadas para tal fin (Palacios, 1999). El sujeto de 8 a 12 meses ya puede realizar actos propiamente voluntarios, coordinando esquemas de acción de manera efectiva para lograr alguna meta. Para realizar estos actos, debe utilizar una amplia gama de esquemas previamente asimilados, los cuales no necesariamente se relacionan directamente con el objetivo a alcanzar, pero que son necesarios como procesos intermedios de la acción, de modo que los últimos esquemas utilizados en esta cadena son los que realizan la acción directa sobre el objeto (Piaget, 1991, 2002). La capacidad para coordinar esquemas amplía de manera exponencial las posibilidades de resolución de problemas, pero además, permite al sujeto experimentar nuevas conductas y potencialidades, las cuales se añadirán a su creciente identidad personal, proporcionando un sentido del sí mismo relacionado con la efectividad de sus actos (Vergara, 2011).

La permanencia de objeto ha avanzado en esta etapa, observándose en el niño conductas orientadas hacia la búsqueda de objetos desaparecidos o que han sido ocultados. Ocurre

acá un error que ha sido llamado Error del Subestadio 4 (Palacios et al., 1999), el cual consiste en la perseveración de un esquema exitoso de búsqueda de un objeto que ha desaparecido, pero que a pesar que en intentos posteriores cambie de posición, el niño lo buscará en el lugar donde primero tuvo éxito. Como ejemplifica Palacios et al. (1999, p. 67):

*“Si un niño de este subestadio está sentado ante dos cojines y se le esconde un objeto bajo el de su derecha, por ejemplo, el niño levanta este cojín y se apodera del objeto; la misma acción se repite varias veces con éxito; pero luego, ante los ojos del niño, se le esconde el objeto bajo el cojín de su izquierda... y él vuelve a levantar el que está a su derecha”.*

Esta respuesta persistente a pesar de la evidencia de la situación, muestra como los esquemas han logrado coordinarse para lograr una respuesta compleja para llegar a su meta, pero a pesar de ello, mantiene la rigidez propia de las acciones del estadio sensoriomotor.

La conciencia del cuerpo y la mejor coordinación de los esquemas de acción le permiten al niño realizar imitación incluso con partes del cuerpo que no son visibles, como la boca. El niño puede en esta etapa imitar algunas conductas que no posee, pero que son estructuralmente análogas a otras, como por ejemplo, abrir y cerrar las manos a voluntad cuando se le presentan el estímulo de abrir y cerrar los ojos de otro sujeto (Palacios et al., 1999). Esta naciente iniciativa para comenzar una acción similar a otra observada muestra como los esquemas de acción se han ido completando con secuencias cada vez más complejas, las cuales se ponen en juego frente a la evocación, mejorando la diferenciación e integración de la realidad. Siguiendo la misma lógica, la identidad evoluciona desde la relación fortuita con los objetos cercanos hasta llegar acá a una nueva comprensión de la relación entre los objetos ubicados en el espacio, mejorando la noción de causalidad, aunque aún se mantiene cierta rigidez en la coordinación de esquemas que han sido efectivos.

El sub-estadio 5 de estadio sensoriomotor se extiende aproximadamente desde los 12 a los 18 meses de edad. En esta etapa emergen las reacciones circulares terciarias y el

descubrimiento de nuevos medios para la exploración. Acá los esquemas coordinados amplían su orientación hacia el exterior, experimentando e investigando nuevas formas o medios para la interacción (Piaget, 1991, 2002) modificando la conducta del sujeto enfatizando la curiosidad, exploración y experimentación con los objeto del medio, que como logro de la etapa anterior, presentan ya una relación entre ellos aumentando la comprensión de la causalidad (Palacios et al., 1999).

En este nivel surge un cambio fundamental en la relación con la realidad. En las previas etapas, la asimilación era conservadora, por lo tanto, eran los objetos los que se ajustaban a los esquemas primarios ya que se restaba importancia a las características del objeto (identidad) y se centraba la acción en la relación del sujeto el medio (Piaget, 1971), pero en este nivel, la tendencia principal es hacia el cambio, perdiendo su carácter conservador al enfrentarse a relaciones con el medio que demandan nuevas habilidades. La elaboración del objeto se caracteriza por esta nueva capacidad de experimentación, variando los esquemas a medida que se repiten (Piaget, 1991, 2002) encontrando nuevos medios de interacción y, por consiguiente, la acomodación a estas nuevas realidades modifica la identidad individual, permaneciendo aún instrumental pero con una variedad mayor de esquemas y éstos con una coordinación que permite actuar sobre el mundo a través de actos intencionados. Estos actos intencionados no solamente experimentan con las propiedades de los objetos y con los propios esquemas, sino que también contribuyen a identificar las relaciones entre los objetos y entre los esquemas, aumentando la comprensión del medio y de su propia acción (Palacios et al., 1999). Estos esquemas y sus relaciones complementan el sí mismo y comienza a estructurarse en base a reglas y regulaciones cada vez más complejas.

En el sub- estadio 6, se observa la misma capacidad de la etapa anterior, es decir, la invención de nuevos medios para explorar el medio, pero la diferencia con esta etapa se encuentra que la combinación mental de estos procesos. Se espera que este nivel se encuentre presente alrededor de los 18 a 24 meses (Piaget, 1991). Ahora se presenta la capacidad de representar simbólicamente un esquema potencial, pero este esquema sigue siendo una representación de un esquema corporal. La conceptualización de los esquemas de acción muestran claramente cómo en esta etapa, la identidad personal ya es posible de

representar a través de estos esquemas, permitiendo contar con una preparación previa antes de ejecutar la acción y contar con un repertorio de habilidades propias diferenciadas pero con capacidad de asociarse de manera solidaria para lograr los objetivos que se quieran alcanzar.

La permanencia de objeto en esta etapa ya es permanente, pudiendo el niño mantener la representación del objeto independiente de sus desplazamientos (Piaget, 1991; 2002), mejorando sustancialmente la autonomía al encontrarse cada vez más diferenciado de los objetos externos (personas u objetos materiales), pero manteniendo esa parte indisociable de la relación que es su identidad.

La permanencia de objeto y la integración de los esquemas de acción asociados a objetos permiten la representación e imitación de personas, animales u objetos sin estar el modelo presente (Palacios et al., 1999). Esta imitación se observa en los juegos *como si*, en los cuales son capaces de ejecutar acciones o identidades no presentes (imitar animales, personas, etc.). La instalación del lenguaje como la herramienta fundamental de simbolización, permite que los esquemas instrumentales se perfeccionen, representado internamente sus propios desplazamientos en relación con los objetos (Piaget, 1991). Las características personales extraídas de la interacción con el mundo se interiorizan de la misma forma e inseparablemente de los esquemas instrumentales, incorporando gradualmente conceptos que complementarán las habilidades y les darán un lugar en la nueva forma de pensamiento, en la cual prima la conceptualización y se organiza de acuerdo a las reglas de estructuras superiores cada vez más lógicas. Es acá donde la historia personal comienza a construirse, como una secuencia de experiencias, que varía de acuerdo a como varía el vivenciar (experiencia), en un sentido dialéctico entre la autopercepción y la percepción del mundo (Guidano, 1994).

Aunque a este nivel se espera un cambio de estadio en el desarrollo del niño, transitando desde el pensamiento sensoriomotor al subperíodo preoperacional, la identidad se define aún a través de la acción y para su atribución aún no considera relevantes los cambios en la forma, aunque comienza gradualmente a acomodarse a las nuevas habilidades del

pensamiento (Piaget, 1971).

Al final del tercer año de vida, mejoran las destrezas físicas (los esquemas de la marcha se perfeccionan, mejora el control del movimiento de los brazos y la coordinación visomotriz, etc.) y aumenta la influencia del niño sobre su medio. Los adultos ya no solo son centros de actividad causal (Piaget, 1971) sino que además influyen de manera recíproca la imagen personal. Ya no solo se asimilan los objetos a través de la interacción o se acomodan sus esquemas a las nuevas necesidades que surgen de sus acciones, sino que las personas significativas establecen dificultades y conflictos que deben ser resueltas con otras destrezas. Este es el caso de la incorporación de las normas y límites, que ya no solo son obstáculos físicos, si no que son simbólicos, lo cual genera la necesidad de acomodar estos nuevos elementos al sí mismo.

## 1.2 El segundo nivel. La Identidad Individualizada.

Este nivel se consolida aproximadamente a los cuatro años, en el curso del estadio preoperacional, más exactamente, surge aproximadamente junto a la segunda etapa del pensamiento preoperacional, llamado pensamiento intuitivo (Piaget, 1973; 2002), el cual se configura por *“organizaciones representativas que están fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación a la acción propia”* (Piaget, 1973, p. 62).

En todo este estadio, el pensamiento del niño posee características particulares, como son la yuxtaposición, sincretismo, egocentrismo, centración e irreversibilidad, las cuales a medida que se desarrolla el niño y se acerca al estadio de las operacional concreto, tienden a disminuir (Palacios et al., 1999). Definiré brevemente cada una de esta características, de acuerdo a la síntesis realizada por Palacios et al. (1999):

- La Yuxtaposición se refiere a la incapacidad de generar un relato coherente, normalmente mezclando ideas no relacionadas entre sí.
- El Sincretismo consiste en un acto intuitivo que lleva a una premisa directamente hasta una conclusión, privilegiando una visión global y subjetiva no incluyendo variables que podrían contribuir a una mejor explicación de la realidad.
- El egocentrismo es una *“confusión entre el yo y el no yo. El niño toma su percepción inmediata como absoluta y no se adapta al punto de vista de los demás, remitiéndolo todo a sí mismo”* (Palacios et al., 1999, p. 186).
- La centración consiste en seleccionar y atender un solo aspecto de la realidad, no pudiendo coordinar diferentes perspectivas y/o compensar varias dimensiones de un objeto determinado.
- La irreversibilidad es una incapacidad de ejecutar una misma acción en los dos sentidos del recorrido. El niño aún no ha descubierto la operación inversa

(reversibilidad) ni la operación de reciprocidad.

A modo de resumen los autores señalan que el egocentrismo y la irreversibilidad del pensamiento preoperatorio se traducirían en una *“incapacidad del niño para organizar y clasificar los objetos, para ordenar temporal y causalmente los sucesos”* (Palacios et al., 1999, p. 187)

Otra característica importante de este período, y que condiciona directamente al desarrollo de la identidad es la dualidad de las representaciones, por un parte como configuraciones que no incluyen aún elementos de clasificación en sus elementos, y por otra, se mantiene una asimilación de las representaciones ligadas a las acciones. En consecuencia de los anterior, la identidad en este nivel se caracteriza por una reducción de la identidad de los objetos al mínimo, o la negación de la misma:

*“Ya no le basta a los sujetos saber que se puede 'hacer' un collar con perlas, una recta con un arco o una salchicha con una bola; buscan como se efectúa el cambio, vale decir, que su atención, hasta ahora únicamente fijada sobre la acción global, comienza a detenerse sobre el objeto mismo, como punto donde se aplica la acción y empiezan a observarse los indicios de permanencia o de modificación”* (Piaget, 1971, p. 19)

Este cambio en el foco de la atención sobre la acción en los objetos establece una nueva forma de asignación de identidad, ahora centrando su atención sobre aquellos aspectos que se modifican o se mantienen en los objetos. El niño en esta etapa es muy influenciado por las variaciones de los objetos, observándose una gran labilidad en la asignación de identidad, ya que cualquier cambio que ocurra afectará a la identidad general, siendo para el niño otro objeto distinto al anterior. Como describe Piaget en un experimento sobre transformación de la forma de un alambre, el cual se presenta recto y luego se curva, al consultarle a los niños sobre si ese alambre curvo es el mismo que anteriormente estaba recto, podemos observar la respuesta típica de este nivel: *“- ¿Se trata siempre del mismo alambre? - No, éste es curvo y éste es recto. - ¿Pero es el mismo alambre? - No.”* (Piaget,

1971, p. 17).

Esta nueva importancia del objeto como tal, permite que emerja la identidad individual, centrada en el objeto y dependiente de su constancia perceptiva. Cabe destacar en este punto los descubrimientos de Piaget sobre la identidad asignada a las personas en el curso de su crecimiento, el cual se da de una manera particular y adelantada en relación a la identidad de los objetos no vivos (Piaget, 1971), lo cual revisaré en capítulos posteriores.

Superado el nivel sensoriomotriz, los reflejos y las coordinaciones dejan de ser los determinantes para la acción, y los objetos se consolidan como tal, predominando su constitución perceptiva (representaciones) sobre la interacción pura. La identidad personal se constituye ahora más que nunca a través de la constancia perceptiva, la estabilidad y la necesidad de configurar objetos externos e internos que posean permanencia (idénticos a sí mismo), configurando un escenario de interacciones predecibles. La dualidad entre las representaciones y las acciones sobre los objetos le impide al niño en esta etapa aceptar que se modifique la dimensión perceptiva del objeto y que la representativa permanezca igual, por lo tanto se anula la identidad y se reconfigura una nueva relación dual con el objeto.

Piaget (1996, p. 210) aclara el avance en el pensamiento de este estadio al señalar tres aspectos diferenciales con el pensamiento sensoriomotor:

*“1) Cuando se refiere a situaciones estáticas las explica más en función de sus caracteres de configuración actual que en función de las transformaciones que conducen de una a otras. 2) Cuando se refiere a las transformaciones, las asimila a las propias acciones del sujeto y no todavía a operaciones reversibles... 3) Sin embargo, a partir de este nivel existe una tendencia a constituir sistemas de conjunto, y este hecho señala ya una orientación hacia ciertas formas de equilibrio: no obstante, los únicos instrumentos a disposición del sujeto para la constitución de estos sistemas son las regulaciones perceptivas o representativas, en*

*oposición con las operaciones; la diferencia entre estos dos tipos de mecanismos reside en el hecho de que la reversibilidad sigue siendo incompleta en el primer caso y se vuelve completa en el segundo.”*

Esta aclaración nos permite comprender como la identidad individual adquiere sus características propias de acuerdo al nivel evolutivo del pensamiento, el cual solo puede considerar la configuración presente de los objetos y no logra integrar las transformaciones ya que el niño en estadio preoperacional solo dispone de regulaciones representativas o perceptivas<sup>12</sup>, por lo tanto, no se establecen relaciones entre los cambios que pueda sufrir el objeto.

A pesar de ello, existen algunas excepciones que permitan que permanezcan algunas características en los objetos a pesar de los cambios perceptibles. Estas características tienen relación con la materia, pero no con la cantidad, ya que aún no es posible conservar la cantidad. Por ejemplo, el niño puede aceptar que *“es la 'misma agua roja' la que pasa de los vasos A a B, por más que su cantidad sea superior en B”* (Piaget, 1971, p. 19). Esta excepción es muy variable entre sujeto y sujeto, ya que al parecer, respondería a la imposibilidad de integrar más de una dimensión para realizar la explicación de los cambios, como ocurre en el ejemplo anterior, al centrarse solo en el color (“misma agua roja”), pero no considerando el cambio de nivel al trasvasar el agua. Esto no quiere decir que se mantenga la identidad individual, ya que el objeto como totalidad ya no es el mismo (Piaget, 1971), sino que solo un atributo se identifica como inmutable. Es por ello que en esta etapa no se observa una imagen personal que integre diferentes aspectos (como si es observable en el período de las operaciones concretas y en el pensamiento formal) presentándose ésta en el lenguaje del niño como una sola característica, muchas veces asociada a alguna acción concreta reciente o presente, y que incluso puede ser contradictoria con otras características identificadas en él.

Es evidente como en esta etapa la construcción de la identidad personal requiere de

---

12 “Se habla de regulación, de forma general, cuando la repetición A' de una acción A se ve modificada por los resultados de ésta, y, por lo tanto, por un efecto de rebote de los resultados de A sobre su nuevo desarrollo A” (Piaget, 2000, p. 21)

estabilidad y coherencia entre representación y acción. El pensamiento preoperatorio es solidario con estas necesidad de estabilidad, siendo posible estructurar una imagen de sí mismo estable ya que la imagen mental en esta etapa provee de iconos mentales apoyados en las percepciones visuales (Piaget, 1973; Palacios et al., 1999), incorporando las relaciones instrumentales del nivel I, pero logrando una construcción que incluya los elementos representativos del sujeto que han permanecido relativamente estables durante su historia y crecimiento. Se recalca nuevamente la necesidad emergente de este nivel, de relaciones interpersonales estables, así como también el contexto social y las experiencias emocionales del propio sujeto, de manera que los demás y el ambiente permanezcan coherentes con su representación y resultados de la acción del niño sobre ellos, y que además la imagen personal se afiance en la concordancia de la conciencia<sup>13</sup> de sus actos y los conceptos que están asociados a él, normalmente aportados por los adultos significativos que lo rodean.

Kegan (1982) indica que el sí mismo en este nivel, llamado por él Impulsivo, estaría centrado en impulsos y percepciones, y que sus objetos son los reflejos (sensaciones, movimientos). El sujeto, al conformarse a través de sus impulsos y percepciones se enfrenta a un nuevo riesgo, “el riesgo de ser quien soy” (Kegan, 1982, p.88), por lo tanto el niño es sus propios impulsos. La centración en percepciones es coherente con la teoría de la identidad de Piaget, siendo la atribución de identidad definida por las constancias perceptivas de los objetos, la cual tendrá un cambio radical en la etapa siguiente, dejando atrás la impulsividad y las percepciones como eje del sí mismo.

---

13 El concepto de conciencia en Piaget incluye un “darse cuenta” que no es innato, sino que construido y determinado por el curso genético del desarrollo, por lo tanto, no es solamente un fenómeno subjetivo (Ferrari, Pinard y Runions, 2001). Desde el nivel sensoriomotor hasta el final del estadio preoperacional, la conciencia es práctica, es decir, “es un irreflexivo darse cuenta del resultado del funcionamiento sensoriomotor del sujeto” (Ferrari et al., 2001, p. 2).

### 1.3 El Tercer nivel del desarrollo de la identidad de los Objetos. Identidad Cualitativa Individualizada.

En este nivel hay un cambio radical en la forma de comprender los objetos. Si en el nivel II adquirirían una importancia central las diferencias de estado, en este nivel el sujeto logra construir *“la identidad individual del objeto a pesar de sus variaciones”* (Piaget, 1971; Pag. 20). La emergencia en este nivel de la aceptación de la identidad, muestra como ésta adquiere una *“prioridad genética”* (Piaget, 1971; Pag. 20) por sobre las conservaciones, es decir, demuestra que la identidad está presente de manera temprana en el desarrollo y es indisoluble del acto de conocer, descartando así la posibilidad de considerar la conservación como el elemento de entrada para la identidad, como aclara Piaget a propósito algunos autores que ven en la permanencia de objeto un ejemplo de conservación (Piaget, 1971; Acredolo & Acredolo, 1979). Este nivel se consagra en la última parte del estadio preoperatorio, llamado regulaciones representativas articuladas (Piaget, 1973), nivel que se establece alrededor de los 5 ½ años hasta los 7 u 8 años, y se caracteriza por ser una fase intermedia entre la no conservación y la conservación De acuerdo a Piaget (1973, p. 62) sería la etapa caracterizada por el *“comienzo de relación entre los estados y las transformaciones, gracias a las regulaciones representativas, que permiten pensar a éstas bajo formas semirreversibles (ejemplo: articulación creciente de las clasificaciones, de las relaciones de orden, etcétera)”*.

La identidad cualitativa (Niveles I y II) permite la continuidad, la mantención de aquellas características que hacen del objeto algo diferente de otros y que le otorgan un carácter exclusivo, pero en este nivel, prima la identidad individual, es decir, el objeto existe y permanece a pesar de los cambios que pueda sufrir. La identidad personal que surge de este nivel se caracteriza por la aceptación de los cambios personales, ya que perceptivamente es posible comprobar como la forma, color o tamaño pueden variar, y a pesar de ello contener al mismo objeto en esencia. Se pone en juego acá la consistencia de las características personales internalizadas, en cuanto a que sean suficientes para mantener la identidad a pesar del crecimiento y otros cambios.

La etapa 1 (Impulsiva) de Kegan (1982) continúa presente en esta etapa pero las modificaciones en la percepción en el niño, el cual ya presenta la capacidad de diferenciar *“por simple disociación entre las cualidades permanentes y las variables”* (Piaget, 1971, p. 20), siguiendo el sí mismo sometido a sus percepciones.

#### 1.4 El cuarto nivel de la Identidad: Identidad Cuantitativa.

Este nivel coincide con el paso al pensamiento operacional aproximadamente a los 7-8 años. Lo central en este estadio es la operación, la cual se define como una acción interiorizada reversible, y que se integra en una estructura de conjunto (Piaget, 2002; Palacios et al., 1999). Piaget (1963, p. 80, en Palacios et al., 1999) define la operación como *“lo que transforma un estado A en un estado B, conservando al menos una propiedad invariante en el curso de las transformaciones”*. El paso de una acción a una operación es la diferencia entre el período preparatorio preoperacional y el operacional concreto, avance del pensamiento que ocurre como indica Piaget:

*“a partir del momento en que dos acciones del mismo tipo pueden ser compuestas en una tercera acción que pertenece aún a este tipo y cuando estas diversas acciones pueden ser invertidas o vueltas al revés: así pues la acción de reunir (adición lógica o adición aritmética) es una operación debido a que varias reuniones sucesivas equivalen a una sola reunión (composición de las adiciones) y a que las reuniones pueden ser invertidas en disociaciones (sustracciones)”* (Piaget, 1991, p. 67)

El pensamiento del niño ahora dispone de operaciones reversibles. La identidad cualitativa y la conservación de las cantidades son dos características relevantes para la comprensión de la identidad en esta etapa, ya que el cambio producido por la incorporación de las operaciones reversibles aumentan significativamente las capacidades de comprensión del niño y la forma como estructura el conocimiento (Piaget, 2002).

Las formas de agrupamiento poseen cinco propiedades que nos permiten comprender las reglas básicas de la relación entre las estructuras lógicas y que están descritas por Palacios et al. (1999) de la siguiente manera:

- En primer lugar, la composición, se define como cualquier operación que combina dos elementos da como resultado un elemento que también pertenece al conjunto. La

identidad cuantitativa amplía los límites de la asignación de la identidad, ya no solamente a un objeto, sino que gracias a la clasificación, puede ser asignada a conjuntos o agrupar varios elementos de un objeto en una sola relación que da como resultado final, una nueva cualidad que está integrada al mismo objeto. Para la identidad personal, se posibilita en este nivel el agrupamiento de características personales que se relacionarán entre sí, pudiendo clasificar estas características en constelaciones como 'virtudes' o 'defectos'.

- La asociatividad señala que la combinación de los elementos es independiente de la forma en que se los agrupa, es decir, el orden no posee mayor importancia. Tomando el ejemplo multiplicativo de Palacios et al., (1999, p. 213) *“hombres x piel blanca es igual a piel blanca x hombres”*.
- Identidad General: *“Hay un solo elemento, el elemento de identidad, que cuando se combina con otro elemento deja a ese otro elemento idéntico”* (Palacios et al., 1999, p. 212). Toda subclase es el elemento idéntico para sí misma, como podemos ver en la identidad de objeto cuantitativa, a pesar de los cambios que pueda sufrir, se conservan los elementos esenciales que al asociarse con los nuevos cambios, permite que el objeto mantenga su identidad. La identidad personal se beneficia de esta propiedad ya que le permite al niño relacionar los nuevos logros y las acciones efectivas con su imagen personal, permitiendo a los nuevos elementos pasar a ser parte de él mismo.
- La reversibilidad, la cual consiste el principio que para cada elemento del conjunto existe otro, que combinado con él, da como resultado el elemento de identidad (Palacios et al., 1999). Esta propiedad es la inversa de la asociatividad, es decir, la multiplicación de subclases, que permite a través del proceso de división revertir las combinaciones y llegar de esta forma al elemento de identidad. Por ejemplo, *“Hombre x piel blanca igual a hombre de piel blanca”* (Palacios et al., 1999, p. 213) lo cual correspondería a la asociatividad, pero el mismo ejemplo aplicado a la reversibilidad sería *“hombre de piel blanca / piel blanca igual a hombre”*, que es el elemento de

identidad al ser la subclase que lo contiene. De la misma forma, si a la identidad personal (que sería la composición de las características personales percibidas por el niño que se mantiene relativamente estable en el tiempo) se invierten las operaciones multiplicativas de características personales quedará siempre la identidad personal por ser la subclase que las contiene.

- Identidades Especiales: Estas propiedades son la Tautológica y la Absorción. La primera de ellas consiste en que una clase sumada consigo mismo, da como resultado la misma clase. Por ejemplo, la clase hombres sumada a la misma clase da como resultado la misma clase, es decir, hombres. La segunda propiedad consiste en que un clase incluida en otra mayor, la suma de ambos da como resultado la mayor. Estas dos identidades especiales se diferencian por la jerarquía de las clases, siendo la primera la adición de dos clases al mismo nivel, y la segunda de una clase y una subclase.

Estas propiedades son relevantes, en general, con el proceso de identidad cuantitativa, ya que nos permiten comprender como en el curso de las transformaciones y el crecimiento exponencial de las experiencias y los elementos que se suman a la identidad personal, la aparición de las operaciones (clasificación, seriación, conservación y número y su correspondiente análogo de las operaciones infralógicas) establecen una nueva forma de organizar la realidad que no es producto de la evolución de identidad, sino que la identidad cuantitativa es el resultado de los progresos del pensamiento, estableciendo un funcionamiento que no está anclado en las percepciones sino a los agrupamientos de las características permanentes y variables de niño (Piaget, 1971).

En las etapas anteriores, los cambios negados en los objetos tenían directa relación con dimensiones medibles, cualitativas, las cuales no podían ser comprendidas ya que la conservación requiere de la operación reversible, aditiva o de compensación (Piaget, 1971). Como indica Piaget (1971, p. 23), “*la conservación se apoya en una composición de las transformaciones mismas*”, para lo cual requiere ya no solo de la capacidad de disociar o negar los cambios si no que incluirlos de una manera nueva, considerando que las

variaciones pueden ser compensadas para notar que el objeto es el mismo a pesar de sus cambios. Es en este período del desarrollo donde comienza la configuración de una identidad personal basada en elementos complejos, donde las operaciones mentales otorgan al sí mismo la capacidad de componer sus elementos de una manera nueva, ya no solamente negando o aceptando sus características perceptibles, si no que se componen en base de reglas nuevas.

Según la teoría de Kegan (1982), el nivel del desarrollo del sí mismo correspondiente al nivel preoperatorio de Piaget es el balance impulsivo. En este balance, priman en el niño los impulsos y percepciones, pudiendo separar los objetos del sí mismo, pero aún siendo sujetos de su percepción. Es por ello que los cambios sufridos por un objeto cambian la identidad del mismo, convirtiéndose en un nuevo objeto cada vez que la percepción varía.

Piaget termina sus estudios de la identidad de los objetos en este nivel, inserto en las operaciones concretas, no dando cuenta de sus cualidades en el pensamiento formal, aunque debido al logro de la identidad cuantitativa, los objetos combinarán sus cualidades de maneras infinitamente posibles, siempre conservando aquellos elementos que definen la identidad general. De todas formas es importante revisar las características generales de este estadio y su relación con la conformación de la identidad en la adolescencia.

El pensamiento formal en la teoría piagetana se establece alrededor de los 11 o 12 años aproximadamente, realizando un vuelco respecto al pensamiento operatorio. En este sentido, en el pensamiento formal *“se opera una inversión de sentido entre lo real y lo posible”* (Inhelder y Piaget, 1985, p. 213), siendo lo posible no solamente una prolongación de lo real, sino que lo real es una parte de las posibilidades y solo se convierte en hecho una vez que se ha demostrado (Inhelder y Piaget, 1985).

Emerge el pensamiento hipotético-deductivo, y se comienza a operar más allá de los objetos tangibles ya que ahora se opera con palabras. En este estadio, el pensamiento comienza siempre a través de la hipótesis, y presentando además una gran capacidad para combinar operaciones. (Inhelder y Piaget, 1985; Piaget, 1991). Las proposiciones son otra capacidad

específica de esta etapa, definiéndose estas como la capacidad de razonar y representar según dos sistemas, enunciados o hipótesis, “no solamente sobre objetos puestos sobre la mesa o representados inmediatamente” (Piaget, 1991). Se establecen relaciones sobre relaciones, o como indica Piaget (1985, p. 216), “operaciones a la segunda potencia”. Esta cualidad diferencia el pensamiento formal de todos los estadios anteriores, ya que ahora el razonamiento a través de las operaciones no requiere necesariamente del objeto concreto o de la situación inmediata, pudiendo razonar a través de intangibles y combinando posibilidades.

*“En efecto, el dominio de lo posible que el pensamiento formal alcanza, no es en absoluto el dominio de lo arbitrario o la imaginación libre de toda regla y objetividad. Muy por el contrario, ese advenimiento de lo posible debe enfocarse bajo la doble perspectiva física y lógica como la condición indispensable del logro de una forma más general de equilibrio y como la condición no menos indispensable de la constitución de las conexiones necesarias utilizadas por el pensamiento” (Piaget, 1985, p. 217).*

El equilibrio en esta etapa, se establece cuando se contrasta lo real (la concepción de lo real del sujeto) junto con las posibilidades de los hechos, de manera que el resultado de esta relación le permita elegir las verdaderas posibilidades (Piaget, 1985).

Como menciona Sepúlveda (2004), la construcción de la identidad personal es central en el desarrollo humano. Esta identidad permanece como una constante a lo largo del desarrollo, otorgando un sentido de mismidad y de continuidad en el tiempo. Esta continuidad le permite ser reconocido por los otros y de reconocer a estos como seres únicos. En la adolescencia, el sujeto replantea su rol en la vida, se proyecta al futuro y requiere dar a su existencia un sentido, siendo indispensable para ello un sentido de identidad congruente y autónomo.

Kegan (1982) establece para el período formal un balance sujeto-objeto llamado interpersonal, en el cual el adolescente es sujeto de lo interpersonal, de la mutualidad. El sí mismo se torna conversacional y se contextualiza en un escenario interpersonal, con una

gran pluralidad de voces.

Sepúlveda define la identidad como la estructura del sí mismo construida internamente (2004), y que se caracteriza por tres procesos: Unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integridad con otros. Al igual que Kegan (1982), enfatiza la necesidad del adolescente de responder a la pregunta acerca de ¿quien soy yo?, a través de los procesos de diferenciación y la integración de las características personales, lo cual establece la unidad del sí mismo. La diferenciación personal tienen como meta el reconocimiento de sí mismo, semejante pero diferente a los otros. El proceso de integración del sí mismo es el resultado de la acomodación de la historia vital, la integración del pasado, el presente y el futuro. La integración con los otros implica la aceptación de los diferentes puntos de vista, integrándolos como alternativas de acción en diferentes ámbitos.

En síntesis, la teoría de la identidad de los objetos de Piaget permite comprender, desde el punto de vista del que otorga identidad y participa de manera indisociable de este acto, como los sujetos avanzan a través del desarrollo y como la identidad hace referencia directa del desarrollo de la identidad personal o el sí mismo.

Otro apartado importante de la teoría de la identidad es la asignación de ésta a los cuerpos en el curso de su crecimiento, progresos que siguen en ocasiones patrones evolutivos diferentes a los de la identidad de los objetos.

## 1.5 Identidad de un cuerpo en el curso de su crecimiento.

La pregunta que motiva la investigación de Piaget acerca de la identidad de los cuerpos en crecimiento es “¿Que sucederá en el caso de una transformación irreversible como el crecimiento de un ser viviente?” (Piaget, 1971, p. 11). La pregunta surge debido al cuestionamiento lógico que surge relacionado a la naturaleza material de los estudios de la identidad de los objetos, ya que esos objetos sufren transformaciones reversibles (Líquidos transvasados de un vaso a otro pueden ser vueltos a su estado inicial, al igual que el alambre que se curva o la plastilina que se alarga al amasarla luego de haber sido una bolita, etc.). En el caso de los cuerpos en crecimiento, los cambios que sufren son irreversibles, planteando un desafío diferente para el niño y un interesante problema para el investigador.

Piaget (1971) establece tres niveles para la identidad de un organismo en crecimiento y un cuerpo (humano) en crecimiento. En general, los diseños experimentales de Piaget para investigar este problema se basan en la solicitud al niño de dibujar los progresos en dos sentidos (pasado y futuro) de un organismo o una persona en crecimiento. Se expone al niño a presenciar una reacción química realizada con sulfato de cobre sobre el agua, el cual produce una arborescencia gradual que el niño puede observar y seguir durante toda su transformación, luego “se le solicita al sujeto que dibuje 'un alga que crece', y después del primer dibujo se le pide que la dibuje 'como era antes', luego 'aún antes', 'aún antes', etcétera; luego 'como será después', y 'aún después', etcétera.” (Piaget, 1971, p. 26), luego de esto se solicita el mismo procedimiento pero relacionado con su propio cuerpo y crecimiento y, posteriormente, se repiten las instrucciones pero enfocadas en el cuerpo del experimentador.

Los resultados indican que el nivel I surge alrededor de los 4-5 años. En esta etapa se acepta la identidad del cuerpo propio, pero se niega la identidad del cuerpo de los demás o de objetos en crecimiento, como plantas u organismos (Piaget, 1971), es decir, el niño es capaz de reconocerse en las imágenes que hacen referencia a él en pasado y presente, pero no lo logra cuando se trata de otras personas u otros organismos en crecimiento.

Piaget identifica en este nivel I dos subniveles, en el cual el subnivel I-A el niño es capaz de asignar identidad al propio cuerpo solo si es representado en el presente o en pasado, pero no hacia al futuro. Es decir, puede reconocerse en imágenes presentes y pasadas, con lo cual se limita su identidad a reconocer que es el mismo a pesar del crecimiento hasta el punto actual, aunque no puede concebir que podría ser grande porque esto aún no ha ocurrido. La experiencia continua con su propio cuerpo permite al niño sostener que ha sido el mismo hasta este momento, ya que su cuerpo ha cumplido con las mismas funciones desde el comienzo, solamente incorporando esquemas nuevos que son solidarios con los anteriores, los cuales son integrados de manera coherente como resultado del éxito y el fracaso. Las características preoperatorias, como el preconcepto, le otorgan una imagen intermedia entre los conceptos y el esquema sensoriomotor, basadas en imágenes y representaciones concretas, pero que no poseen una organización jerarquizada (Palacios et al., 1999) .Es coherente con esto lo observado en niños pequeños que, al observarse en fotografías recientes, logran identificarse como ellos mismos, pero no logran imaginar su desarrollo futuro. En este nivel de desarrollo de la identidad, la interacción con los otros se ubica como un escenario privilegiado en la generación de identidad personal. Esta interacción niño-adulto y su consecuente asignación de identidad ejerce una función similar a la interacción con cualquier objeto, pero se diferencia en cuanto a las motivaciones (emociones) básicas que orientan al niño a relacionarse de manera vincular con sus cuidadores, y como indica Kegan (1982), es en este nivel donde el niño requiere responder acerca de su naturaleza, acerca de la pregunta “que soy yo”, siendo el cuerpo el objeto más próximo y concreto del sí mismo.

El subnivel I-B corrige la dificultad para aplicar la identidad al cuerpo futuro. Piaget enfatiza que los niños pueden aplicar la identidad a su propio cuerpo pero de manera secuencial, al igual que al cuerpo de otro, es decir, aún presentan dificultad para sostener la identidad cuando se trata de comparaciones extremas del curso del crecimiento, por ejemplo, se le muestra un modelo de su cuerpo pequeño y luego uno de adulto, frente lo cual el niño no logra establecer que se trata de la misma persona, ya que no observa una secuencia de crecimiento. Claramente este avance en la asignación de identidad responde a la necesidad de un referente concreto que acompañe a las representaciones (preconcepto) y que le

otorgue sentido a la secuencia de crecimiento a través de configuraciones estáticas (Piaget, 1973)

En este sentido, la exploración de la identidad infantil debe considerar esta necesidad de secuencialidad, en la cual cada paso, avance o retroceso en la exploración de la identidad personal en psicoterapia debe considerar los diferentes ritmos y las características a través de las cuales es capaz o no de mantener una imagen personal. De esta forma, el niño acepta su identidad debido a que posee una historia, un pasado secuencial, pero la imagen idéntica de sí mismo proyectada a la adultez se observa dificultada y requiere de un avance gradual, en el cual logre reconocerse en cada paso sucesivo, siempre y cuando haya logrado sortear la *“dificultad para la aplicación al espacio no próximo y al tiempo no presente de los esquemas de objeto, espacio, tiempo y causalidad ya utilizados en la acción efectiva”* (Piaget, 1973, p. 62), que es precisamente la limitante del nivel IA para proyectar su identidad a la imagen futura de su cuerpo.

Es importante recalcar como para todo niño, la identidad de su propio cuerpo se adquiere tempranamente, en la experiencia directa de sus reflejos y posteriormente de todos los progresos de las coordinaciones de los esquemas en la acción sobre los objetos. Es por ello que esta situación privilegiada de interacción motivada en un comienzo genéticamente, hace comprensible que la identidad del propio cuerpo sea adquirida antes que la de los cuerpos de otros o la de los organismo en crecimiento.

Piaget, especifica aún más esta dialéctica entre el sí mismo y la identidad del nivel I al señalar que *“el yo es esencialmente el conjunto de los esquemas de la acción y, para el sujeto, su cuerpo es su instrumento”* (Piaget, 1971; Pag. 34). Es decir, no hay modificaciones de cantidad ni forma, solamente se desplaza (movimientos de los miembros), por lo tanto la identidad se establece en la ejecución a través del cuerpo de los esquemas de acción. La permanencia de este esquema es una temprana herramienta que será también útil en las relaciones con todos lo objetos, permitiendo una estabilidad de la identidad. Si esta función no se estableciera, el sujeto se vería expuesto constantemente a la necesidad de reconfigurar sus objetos y su propio cuerpo, vivenciando la experiencia de ser 'siempre

nuevos', lo cual además impediría la integración de esquemas al no encontrar un referente previo al cual poder asimilar.

En este nivel de desarrollo de la identidad vemos como la identidad personal se genera en torno a las relaciones instrumentales, y podría decirse que es indisoluble de los objetos con los que interactúa (Piaget, 1971), negando los cambios para preservar la identidad.

Las relaciones con los demás generan una directa influencia en el desarrollo de la identidad personal, ya que la instrumentalidad de la identidad de esta etapa hace inseparable al sí mismo de la experiencia con los objetos. Como resume Piaget, para el nivel I:

*“La identidad inicial no puede ser más que bipolar: identidad del objeto -como punto de aplicación de los esquemas de asimilación-, y también fuente de acciones que corresponden a la propia acción; e identidad del propio cuerpo o del yo, como eje de los esquemas de asimilación y como fuente de una actividad continua que los enlaza con los objetos y convierte al cuerpo en un objeto entre los demás” (Piaget, 1971; Pag. 34)*

En el nivel II, observado alrededor de los 5 o 6 años, el niño logra generalizar la identidad para el grupo de los humanos, pero continúa negándola para otros organismos, como el efecto de alga en crecimiento del sulfato en el agua.

*“Nat (5,4) dibuja las etapas del crecimiento de la 'hierba': 'Cambió, se volvió más grande', etc., pero en la segunda parte de la interrogación niega la identidad hasta de los pasos inmediatos: -'¿Es la misma hierba acá y acá (1 y 2)? - No. - ¿Por que? - Aquí es más chica. - ¿Pero aquella (1) se volvió esta (2)? - No. - ¿Y esta (2) se volvió esta (3)? - No. - ¿Es la misma hierba, acá (4) y acá (5)? - No. - ¿Por qué? - Esta es un poco más grande. - ¿Pero la pequeña no se hace grande? - Sí, se hace grande. - ¿Por qué? - Porque crece. - Entonces ¿es siempre la misma hierba? -*

No.” (Piaget, 1971, p. 30)

Esta transcripción del interrogatorio a un niño de esta etapa ejemplifica de manera perfecta como, a pesar de la evidencia y el cuestionamiento del experimentador sobre su argumento, el niño no logra mantener la identidad de la 'hierba' cuando se trata de cambios progresivos. A pesar de ello, en esta etapa logra mantener la identidad de la 'hierba' cuando los cambios son regresivos, es decir, cuando se le presenta primero la 'hierba' grande y se le pregunta sobre las otras imágenes en las que este organismo se presenta gradualmente más pequeño.

El nivel III, llamado de identidad general, se establece alrededor de los 7 u 8 años de edad. En este nivel se observa una asignación de identidad general al cuerpo humano y a los organismo vivos, incluyendo sus imágenes pasadas y las futuras. Esto es posible debido a que comienzan a aparecer en este nivel las consideraciones cuantitativas (grande-pequeño), aunque aún no poseen la capacidad de conservar las cantidades.

## **Capítulo 2: La relevancia y el lugar de la identidad en los estados psicopatológicos y el proceso de psicoterapia.**

### **a. La Psicopatología Evolutiva desde la Perspectiva Constructivista Piagetana.**

La psicopatología evolutiva es una disciplina relativamente nueva dentro de la psicología y la psiquiatría. Como indica Rutter y Stevenson (2008), desde hace unas décadas se ha generado el interés por comprender la relación entre el desarrollo normal y los desvíos de éste, así como también comprender como la psicopatología adquiere diversas manifestaciones a diversas edades. Rosen y Keating (1991) enfatizan lo escrito por Goldstein (1939, 1940 en Rosen y Keating, 1991) acerca de la importancia de la comprensión de la ontogénesis normal y el funcionamiento de la personalidad para la comprensión de los procesos patológicos.

Siguiendo esta perspectiva, Sepúlveda y Capella (2012) define la psicopatología infantil como una desviación del curso normal del desarrollo, observándose un comportamiento alterado e inadecuado para lo esperado en esa edad.

Como se desprende de esta definición, para establecer aquello que se desvía del curso del desarrollo es necesario contar con un marco teórico que explique de manera acabada el desarrollo normal del niño. Desde esta perspectiva teórica, se utiliza el desarrollo teórico de Jean Piaget como marco de referencia acerca del desarrollo normal del niño y del adolescente. Si bien Piaget no desarrolló una teoría sobre la anormalidad, su desarrollo teórico nos permite comprender el curso de lo normal y sus desvíos (Rychlack, 1988). Rosen (1985) menciona una necesidad similar presente en los desarrollos actuales acerca de la psicopatología evolutiva al mencionar la falta de integración sistemática de los conocimientos piagetanos para la comprensión de la psicopatología.

Tanto Rosen como Rychlack, presentan excelentes muestras de integración de la teoría piagetana para la comprensión de la psicopatología. Rosen (1988), describe cuatro categorías básicas para la comprensión de la psicopatología desde la perspectiva

constructivista piagetana:

1. Asimilación y Acomodación: La adaptación requiere que estos dos procesos se encuentren balanceados. El desbalance o excesiva predominancia de uno por sobre el otros tendrá como resultado un comportamiento disfuncional.
2. Egocentrismo y Descentración: El desarrollo tiende hacia la diferenciación, disminuyendo el egocentrismo. No lograr la descentración y mantener el egocentrismo producirá una falla en la distinción del sujeto con el objeto, lo cual posee importantes repercusiones principalmente en el área de las relaciones interpersonales.
3. Fijación de un estadio del desarrollo: Algunas manifestaciones psicopatológicas tienen directa relación con un progreso inadecuado del desarrollo.
4. Características Preoperacionales: El funcionamiento cognitivo caracterizado por el pensamiento mágico, prelógico, animismo, realismo y participación puede generar una importante desadaptación al no progresar de acuerdo a las demandas del contexto.

De manera similar, Rychlack (1988) establece criterios psicopatológicos los cuales pueden presentarse de manera independiente o combinados, de acuerdo al nivel de compromiso del desarrollo. Estos criterios se establecen de acuerdo a la teoría piagetana y según el autor, serían lo que mejor explicarían los desvíos psicopatológicos del desarrollo.

- En primer lugar, la adquisición de una imagen personal y una identidad de sí mismo realista, al verse comprometida, afecta considerablemente la adaptación. Esta dimensión puede cursar como desvalorización o sobrevalorización de sí mismo, generando esquemas distorsionados. Este aspecto cobra especial importancia acá, ya que como se indicó en apartados anteriores, el curso del desarrollo de la identidad posee características diversas pero que requieren del equilibrio propio de cada estadio del desarrollo para avanzar de manera normal. Podríamos observar en los niveles de desarrollo de la identidad de objeto algunos desequilibrios relacionados con este punto.

Las etapas tempranas del desarrollo de la identidad coinciden temporalmente con el estadio sensoriomotor, en la cual no podríamos hablar de sobrevaloración o desvalorización, ya que la conciencia de sí mismo se limita solo a los resultados de las relaciones instrumentales con los objetos (Piaget, 1971) pero, si la identidad en esta etapa requiere para su obtención que las acciones del bebé sean efectivas, una falla sistemática o una privación de las relaciones instrumentales podría tener como consecuencia una estructura de identidad deficitaria, al no asimilar ni acomodar esquemas de manera suficiente, de modo que los primeros reflejos vayan dejando paso a las acciones exploratorias (Piaget, 1971, 2002), adquiriendo una forma difusa y lábil, posiblemente similar a la psicosis, en la cual no se encuentra un eje organizador de la experiencia, y donde los objetos pueden adquirir diversos o confusos significados no relacionados con las percepciones ni integrados en cadenas coherentes de ejecución. La hipótesis de una psicopatología temprana relacionada con la identidad es muy difícil de probar, debido principalmente a las obvias dificultades para observar directamente la privación de la interacción del niño y/o obtener información confiable de parte de los padres acerca de las características del bebé. A pesar de ello, y en contraste con los estudios citados por Rosen acerca de la esquizofrenia (Freeman y McGhie, 1952; Blatt, 1974; Odier, 1956; Inhelder, 1971; Anthony, 1956. En Rosen, 1988), todos ellos enfatizan las características del desarrollo del pensamiento que presentan los pacientes con cuadros psicóticos de tipo esquizofrénico, pero no se hace referencia al proceso mediante el cual se presentan una estructuración desequilibrada y lábil, por lo tanto, la identidad puede ser uno de los principales elementos que nos podrían permitir comprender como en el curso del desarrollo, podrían presentarse desequilibrios que al hacerse permanentes, podrían volver al sujeto vulnerable a las perturbaciones del contexto al punto de no lograr una equilibrio adecuado de sus estructuras.

Un ejemplo de investigación realizado en pacientes esquizofrénicos aplicando la teoría del desarrollo de Piaget es la presentada por Torres, Olivares, Rodríguez, Vaamonde y Berríos (2007) en la cual evaluaron el funcionamiento cognitivo de la muestra. El resultado del estudio muestra que solo el 6% de los pacientes alcanzan el nivel formal y un 70% restante se encontraba en el período operacional concreto. La importancia de este tipo de estudio es indiscutible, principalmente para el diseño de intervenciones psicoterapéuticas adecuadas,

pero no proveen de mayor información acerca de los mecanismos evolutivos para comprender el surgimiento de la psicopatología.

Un avance en este sentido se observa en el trabajo de Gebhardt, Grant, von Georgi y Huber (2008), al insertar los conceptos de asimilación y acomodación, y el papel que juegan en la mantención del equilibrio de los esquemas. Concluyen que los pacientes con esquizofrenia presentarían una falla en la asimilación y acomodación, dando como resultado una incapacidad para responder de manera adaptativa a las demandas del contexto, generando esquemas automáticos y desorganizados que comprometerían el juicio de la realidad, lo cual desembocaría en sintomatología psicótica.

- En segundo lugar, Rychlack (1983) refiere que la fijación de estructuras rígidas de pensamiento en etapas anteriores del desarrollo, no permitirían superar el egocentrismo y el niño continuaría funcionando a niveles prelógicos. Esta fijación no permite la adaptación adecuada a la realidad, presentando importantes desajustes en la interacción social y en la comprensión y resolución de los obstáculos del desarrollo. Los precarios esquemas de la etapa preoperacional no serían suficientes para lograr una correcta asimilación.

La identidad, estructura del sí mismo construida internamente (Sepúlveda, 2004), al ser parte del conjunto del desarrollo (Piaget, 1971), presentaría bajo este criterio similares desajustes. Como indica Sepúlveda (2004), una de las funciones de la identidad es responder a la pregunta ¿quien soy yo?, para lo cual requiere que el sujeto sea capaz de asimilar a la estructura del sí mismo, los aspectos personales que se desprenden de la interacción. Si el sujeto no ha logrado avanzar en su desarrollo y continúa funcionando a un nivel prelógico, las demandas del contexto no podrán ser asimiladas adecuadamente, y la identidad se tornará cada vez más lábil y dependiente de la precaria asimilación.

Desde la teoría de la identidad de los objetos, podemos considerar que la conciencia práctica de la acción del niño sobre su entorno es un objeto que aporta elementos de éxito o fracaso a su identidad. La fijación de estructura rígidas de pensamiento a nivel preoperatorio impedirá que logre los importantes avances del nivel III de la identidad, “victoria de la

identidad individual del objeto a pesar de sus variaciones” (Piaget, 1971, p. 20), y solo estableciendo identidad a través de la constancia de sus acciones, con el riesgo de no poseer esquemas adecuados para su adaptación, presentando un desequilibrio debido a una asimilación deficiente. Si la asimilación no es adecuada, tampoco lo será la percepción de sus propias características personales.

- El tercer criterio psicopatológico de Rychlack (1983) es el permanente desequilibrio de algunas estructuras. Durante el curso del desarrollo, surgen dificultades para responder adecuadamente a la realidad, lo cual presiona al organismo a responder y resolver el problema, ya sea asimilando objetos externos o internos (asimilación reconocitiva), los cuales se integran a las estructuras previas a través de la acomodación, modificando el sistema y progresando hacia una mejor adaptación (Piaget, 2000). La psicopatología en este punto se genera cuando los desequilibrios no logran ser resueltos adecuadamente, perpetuando el desequilibrio.

De acuerdo a lo señalado por Sepúlveda (2004), la identidad como estructura del sí mismo, puede estar comprometida en estos desequilibrios duraderos. Se trata acá de dificultades para resolver de manera adecuada y coordinada con la totalidad del sistema, las contradicciones percibidas sobre la identidad, pudiendo ser estos obstáculos normativos en el caso de aquellos desequilibrios evolutivos (Kegan, 1982) que se resolverán de manera adecuada y que resultarán en equilibrios maximizadores (Piaget, 2000), o conflictos que superan las capacidades del sujeto para reequilibrar el sistema, debido a que no corresponden a contradicciones que emergen de los progresos de la inteligencia sino que son impuestos de manera externa. Un ejemplo de ello podría ser el maltrato infantil, el cual a cualquier edad, expone al niño consecuencias de sus conductas que no son coherentes con sus percepciones, no logrando integrar las vivencias violentas a su sí mismo lo cual desequilibra las relaciones instrumentales perpetuando una identidad coartada y fija en las relaciones instrumentales, en el caso que ocurra el maltrato durante los primeros años, o desarrollando una imagen distorsionada y no integrada de los objetos en las etapas siguientes. En el caso del desarrollo de la identidad del cuerpo, la fijación en estructuras previas no permitirá la proyección futura de la identidad, distorsionando el

autorreconocimiento e impidiendo la integración con otros. En general, independiente del nivel de la identidad que esté en curso, la fijación de estructuras generará un desequilibrio que siempre influirá en el sí mismo, ya que es esta estructura la que configura la vivencia y sobre la cual se asimilan los nuevos elementos que surgen de la interacción con la realidad, perjudicando su unidad, su integración y la integración con los otros (Sepúlveda, 2004).

## **b. Los desequilibrios evolutivos.**

Pero no todos los desequilibrios tienen carácter disfuncional. Más aún, los desequilibrios son los elementos motivadores para el desarrollo de la inteligencia, ajustando la adaptación a las nuevas demandas del contexto (Piaget, 2000). La equilibración en este sentido, es un proceso *“que conduce de ciertos estados de equilibrio aproximado a otros, cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y reequilibraciones”* (Piaget, 2000, p. 5). Si este proceso de equilibrio aproximado cursará diferentes desequilibrios y reequilibraciones, es necesario establecer cuales son estos tipos de equilibración.

Piaget define 3 tipos de equilibración (Piaget, 2000):

- El primer tipo corresponde a la equilibración entre asimilación de esquemas de acción, y acomodación de estos esquemas a los objetos. La asimilación favorece la diferenciación de los esquemas, mientras que la acomodación permite la integración de los esquemas en una estructura de conjunto. Los esquemas de asimilación le otorgan sentido a los objetos, o en términos de identidad, la diferenciación tienen como resultado la asignación de identidad, de manera que los objetos pasan a constituir entidades independientes.

Los primeros esquemas de acción instrumental sobre los objetos, es un acto asimilativo (Piaget, 1971), que se integra en un comienzo con los reflejos innatos, diferenciándolos gradualmente e integrándolos en estructuras mayores. En este sentido y acorde a lo expuesto por Piaget (1971) acerca del lugar de la identidad en el desarrollo, ésta responde a los principios del desarrollo y se integra al igual que otras estructuras.

- La segunda forma de equilibración consiste en la asimilación entre subsistemas, llamada asimilación recíproca. Esta forma de equilibración ocurre debido a que los subsistemas se construyen a velocidades diferentes, por lo que pueden existir desequilibrios en el caso que una acción requiera de nuevas coordinaciones que incluyan esquemas que originalmente pudieron ser independientes entre sí. El resultado es la mutua conservación de los esquemas.

- La tercera forma de equilibración ocurre entre la diferenciación y la integración. Existe acá una relación entre los subsistemas y la globalidad, la cual añade jerarquía, conservado el todo. Esta tercera forma no consiste en una asimilación y acomodación de esquemas similares, sino recíprocos, incorporando una dimensión jerárquica al asimilar los esquemas a la globalidad, requiriendo acomodación de manera que se organice en base a las reglas propias de los sistemas.

### **c. La identidad y las equilibraciones.**

Estas tres formas de equilibración se aplican a todas las estructuras que componen el sistema, por lo tanto la identidad se rige por sus mismas reglas, ya que los objetos a los que se le asignará identidad, sean externos o internos, deben ingresar a través de la diferenciación al sistema, muchas veces asimilando aspectos personales (capacidades, características, relaciones, potencialidades, etc.) desconocidos, otras veces integrando aspectos personales entre sí para formar una estructura de conjunto superior y otras veces los nuevos elementos de la identidad que ingresan al sistema modifican y se integran a la globalidad requiriendo una regulación con el objetivo de obtener *“una estabilidad coherente”* (Piaget, 2000, p. 14).

Los desequilibrios pueden resultar en reequilibraciones maximizadoras, que movilizan la transformación del sistema avanzando hacia un equilibrio mayor y mejor preparado (Piaget, 2000). Si estos desequilibrios no logran ser resueltos, se producirá una dificultad para avanzar en el desarrollo. Es por ello que la identidad requiere de condiciones adecuadas para el avance, ya que desde el punto de vista piagetano, la no resolución de los conflictos entre los esquemas y los objetos puede llevar a una detención de la secuencia del desarrollo de la identidad.

En este sentido, y como toda estructura, podríamos hablar de un desequilibrio de la identidad en los casos patológicos, identificando para cada nivel dificultades para recobrar el estado de equilibrio. Es así como durante el nivel I del desarrollo de la identidad de los objetos, la identidad se establece no por las características de los objetos, sino que es la interacción instrumental la que asigna permanencia, independientes de los cambios de forma que puedan sufrir (Piaget, 1971). Si los reflejos y reacciones circulares no encuentran su objetivo (objetos cercanos) o si estos objetos no pueden ser manipulados por falta de esquemas apropiados, la necesidad de exploración motivará al niño hacia la manipulación y requerirá de equilibración entre los esquemas de acción, pudiendo coordinar nuevas habilidades y realizar la acción efectiva sobre el objeto (generando identidad del objeto manipulado e identidad general producto de la nueva habilidad desarrollada). Pero si los esquemas son

insuficientes o el objeto no es susceptible de ser manipulado, se producirá un desequilibrio permanente, que retrasará o impedirá el desarrollo de la identidad del nivel II. En este nivel, la facilitación de la acción puede ser realizada por los padres, permitiendo el acceso a los objetos o modificando sus atributos para ajustarlos a los esquemas del bebé (por ejemplo, los objetos más pesados pueden ser sostenidos por los padres para que el bebé los manipule).

En el nivel II del desarrollo de la identidad de objeto, la creciente capacidad de diferenciación de los esquemas y de los objetos que se asimilan a ellos, permite al niño descentrar su asignación de identidad desde la acción instrumental para centrarse en las características concretas de los objetos. La identidad personal aún requiere de la efectividad de sus acciones, pero la percepción de su acción y el sometimiento a los impulsos (Kegan, 1982) determinan como el niño establece sus relaciones con los objetos y asigna la identidad. Ya en este nivel es capaz de sostener la identidad sobre su propio cuerpo independiente de las transformaciones que sufra por medio de la maduración. El desequilibrio de la identidad en este nivel se produciría producto de constantes e impredecibles cambios en su entorno, o la modificación de su esquema corporal (por ejemplo, producto de algún accidente traumático que modifique su fisionomía). La inestabilidad del entorno empujaría al niño a realizar sucesivas y excesivas asimilaciones sin la posibilidad de acomodar, por lo tanto, no sería posible asignar identidad a los objetos por estar en constante cambio, y en consecuencia, el sí mismo tendría que intentar adaptarse constantemente, produciendo una inestabilidad general.

Para el nivel III del desarrollo de la identidad de los objetos, la identidad surge por una disociación de las características permanentes de las variables (Piaget, 1971). El niño puede centrarse en aquellas características que son permanentes en los objetos, disminuyendo la labilidad y mejorando la estructuración del espacio (Piaget, 2002). Para la imagen personal, el niño debe ser capaz de identificar aquellas características personales que son más estables, diferenciándolas de aquellas que son transitorias. El cuerpo del niño ya es identificado en imágenes retrospectivas y prospectivas, lo cual hace referencia a que es capaz de identificar aquellas características que se mantienen a pesar del crecimiento del

cuerpo. El desequilibrio en esta etapa se produciría por el fracaso en diferenciar las características estables de las transitorias, fracasando la equilibración entre esquemas permanentes y la diferenciación de aquellos que se modifican. En este sentido podríamos encontrar dos posibilidades, una de ellas por sobreacomodación, es decir, las características variables se integrarían como si fueran características estables, obligando al sí mismo a modificarse permanentemente y perdiendo identidad. La segunda posibilidad estaría en la presencia de una sobreasimilación, teniendo como efecto sobre la identidad una falta de características permanentes, por lo tanto, un sí mismo con escasos elementos.

El cuarto nivel de la identidad de los objetos corresponde a la identidad cualitativa. Acá, el paso del pensamiento del nivel preoperacional al operacional concreto, le permiten al niño agrupar los esquemas de identidad en base a reglas propias de las operaciones. Se espera para la identidad de esta etapa que se someta a las reglas del conjunto, integrándolo y permitiendo que, con la reversibilidad, el niño comprenda que los cambios pueden ser invertidos. El desequilibrio en esta etapa de la identidad puede surgir por la no integración de los elementos "idénticos a sí mismo" (Piaget, 1971) a las estructuras de conjunto. Las operaciones lógicas de esta etapa deberán incorporar los esquemas de identidad (características personales y el propio cuerpo) a categorías sujetas a agrupamientos, necesitando de una equilibración entre la diferenciación y la integración de estos elementos, pudiendo encontrar dificultades lógicas para su integración en una estructura superior.

#### **d. Las regulaciones.**

Piaget indica que las regulaciones son las reacciones del sistema para enfrentar las perturbaciones. Estas ocurren cuando *“la repetición A de una acción A se ve modificada por los resultados de ésta, y por lo tanto, por un efecto de rebote de los resultados de A sobre su nuevo desarrollo A”* (Piaget, 1971, p. 21). Las perturbaciones mencionadas acá pueden ser por resistencias del objeto a la asimilación, por obstáculos para la asimilación recíproca entre subsistemas o en lagunas que den lugar a necesidades que no han sido satisfechas debido a la ausencia de un objeto, o de las condiciones para realizar una acción, o por falta de conocimiento para resolver una situación.

Las regulaciones son así, fundamentales para la reequilibración, permitiendo resolver los obstáculos. Piaget (1971) refiere además que existe una conservación general, llamada conservación del todo, que consiste en un interjuego de una acción con la acomodación, la cual se orienta hacia la conservación del sistema general. A mayor flexibilidad y diferenciación, se produce un mejor funcionamiento, por lo tanto, se aleja de la aparición de psicopatología.

#### **e. Los Balances del Sí Mismo. El aporte de Robert Kegan:**

Integrando los aportes de Piaget en una síntesis del desarrollo del sí mismo, Kegan nos ofrece un modelo en espiral en el cual transitan balances del sí mismo. Para el autor, cada etapa evolutiva presenta un desbalance o desequilibrio evolutivo que surge en el momento que las capacidades del sujeto no son suficientes para responder a las características del medio, requiriendo nuevas capacidades. Desde la teoría de Piaget, estos cambios evolutivos corresponden a las equilibraciones maximizadoras, en la cual el sistema se modifica para acomodar los nuevos elementos de modo que el resultado de este proceso es una nueva configuración del sistema (Piaget, 1971).

En cada desbalance emergen sentimiento de pérdida, debido a que los obstáculos amenazan la estabilidad del sistema. Como indica Kegan, *“la depresión hace referencia*

*necesariamente a una amenaza hacia el sí mismo y el objeto, y (dado que la relación entre dos es la que constituye significado) una amenaza al significado”* (Kegan, 1982, p. 269). Para cada nivel evolutivo, el sujeto experimentará una forma específica de depresión, en respuesta al tipo de amenaza percibido, el cual también presenta manifestaciones particulares.

Kegan (1982) identifica para cada balance al sujeto y el objeto. El primer balance corresponde a la etapa 0, o incorporativa, en el cual el sujeto consiste en reflejos (sensaciones, movimientos) sin objeto. Es nivel 1 o balance impulsivo, el sujeto está centrado en impulsos y percepciones, siendo el los reflejos su objeto. La etapa 2, llamada balance imperial presenta necesidades, intereses y deseos como sujeto, e impulsos y percepciones como objeto. La etapa 3 corresponde al balance Interpersonal, siendo el sujeto lo interpersonal y la mutualidad, y el objeto las necesidades, intereses y deseos. La cuarta etapa, llamada institucional, el sujeto está centrado en la autoría, la identidad, la administración psíquica y la ideología. El objeto acá sería lo interpersonal, la mutualidad. La etapa 5, balance interindividual, presenta como sujeto la interindividualidad, la interpenetrabilidad de los sistemas del sí mismo. Como objeto está la autoría, la identidad, la administración psíquica y la ideología.

El aporte de Kegan, además de la correcta integración de los planteamientos piagetanos, es que integra los logros del pensamiento con elementos sociales incluyendo a los otros.

La identidad individual está implícita en el concepto de sí mismo, ya que la descripción de Kegan de cada balance incluye los elementos estables del sujeto, es decir, su identidad.

## **f. Otros aportes para la comprensión de la psicopatología:**

Santostéfano (Citado en Gonzalez, 2011), utiliza el concepto de coordinación cognitiva para la comprensión de los estados psicopatológicos desde la fijación del desarrollo. La coordinación es el estilo de simbolización que tiene una persona y como ésta genera cierta flexibilidad para construir un ajuste dinámico entre un significado y las conductas que utiliza para expresar ese significado (Gonzalez, 2011).

Santostéfano (Citado en Gonzalez, 2011) en relación con inflexibilidad como característica psicopatológica, define tres estilos de simbolización:

- Inflexibilidad de significados. La cual se caracteriza por una orientación cognitiva interna. La rigidez de sus conceptos no permite la incorporación de otras perspectivas.
- Inflexibilidad de los atributos de otras personas y objetos, con escaso o ningún aporte de la realidad psíquica interna.
- La cognición varía de forma excesiva desde el significado personal y los atributos de los otros, fracasando la integración.

Para este autor, la psicopatología no emerge del pasado del sujeto, sino de de los diferentes significados del presente, los cuales serían insuficientes, derivando en desadaptación con las expectativas, las oportunidades y limitaciones del medio ambiente.

Sepúlveda y Capella (2012) tipifican las características del funcionamiento de los internalizantes y los externalizantes. Los primeros se caracterizarían por un sufrimiento intrapsíquico, con un desequilibrio entre el sujeto y el medio ambiente, fallas en el criterio de realidad, una percepción de sí mismo inseguro, frágil y con escasas capacidades para enfrentar el mundo, el cual es percibido amenazante y fuente de peligro para su identidad personal. Se observa en esta descripción, el gran compromiso de la identidad personal que se traduce en un desajuste general y un desequilibrio en la relación con los objetos. Los

cuadros externalizantes, se caracterizarían por un desequilibrio y fallas en el criterio de realidad. Se evidencia una percepción de sí mismo egocéntrica, sobrevalorada, demostrando rabia e insatisfacción frente a un mundo coartador y poco gratificador.

Todos estos aportes nos permiten comprender como se integra la teoría piagetana a la comprensión de la psicopatología. Los aportes de estos autores han desarrollado una disciplina que aún le queda mucho camino, tal como lo indica Rosen (1985) al enfatizar la brecha que existe entre el gran legado de la escuela de Ginebra y su aplicación a la comprensión de la psicopatología y la psicoterapia.

### Capítulo 3. Psicoterapia Constructivista Evolutiva.

#### a. Psicoterapia: El problema del cambio.

La psicoterapia, ha sido definida de diversas formas de acuerdo al cuerpo teórico que de sentido a su práctica. En términos generales, la psicoterapia *“es un proceso interpersonal que ayuda a modificar sentimientos, cogniciones, actitudes y conductas, la cual está dirigida por un profesional entrenado”* (Shapiro & Shapiro, 1987, p. 431). Es una práctica ampliamente utilizada, y que muestra una gran heterogeneidad, la cual ya contaba con no menos de 250 escuelas de psicoterapia (enfoques teóricos que rigen su acción y le dan sentido a la intervención) en la década de los 80 (Corsini, 1981. En Rosen, 1985). Actualmente, es un práctica que ha demostrado su efectividad, desechando los resultados iniciales obtenidos por Eysenck (1952. En Krause, 2005) al afirmar que la psicoterapia no era superior al fe un grupo de espera. A pesar de estado actual de los postulados de Eysenck, sus estudios son el punto de partida para una prolífica motivación a realizar investigación en psicoterapia (Krause, 2005). Desde los años 50 a la fecha, la gran cantidad de investigaciones en torno a la psicoterapia han logrado despejar la duda acerca de sus beneficios, y han consolidado su práctica como una parte esencial para el tratamiento de un amplio número de enfermedades mentales (Rosen, 1985; Strupp, 1978, en Rosen 1991; Macurán, 2003; Krause, 2005), aunque aún no se obtienen resultados empírico consistentes que demuestren que una forma de psicoterapia es *“uniforme e inequívocamente superior a otra”* (Rosen, 1985, p. 182).

Kazdin (2009), en su intento por integrar resultados empíricos acerca del procesos de cambio en psicoterapia, concluye que el problema actual de la investigación en esta disciplina consiste es que no ha logrado establecer el cómo y el por qué de los cambios. Bozok & Bühler, (1988, p. 126. Citado en Krause, 2005) concluyen que *“ninguna teoría psicoterapéutica ha logrado [...] formular un concepto terapéutico, en el cual los factores específicos logren efectos convincentes que se correspondan con la relación cuasa-efecto del modo en que se formula en la teoría”*. En efecto, los intentos por esclarecer aquellos factores específicos que expliquen los cambios, ha dejado de lado la interdependencia de

ellos, reduciendo la explicación a un esfuerzo por encontrar aquellos factores que sean determinantes, y que permitan establecer la supremacía de un sistema psicoterapéutico sobre otro (Krause, 2005).

Los esfuerzos de los investigadores para determinar cuales son estos factores específicos presentes en la práctica psicoterapéutica, se han visto modificados en las últimas décadas, principalmente por que no se ha logrado demostrar que los elementos de enfoque teórico y su práctica, sean superiores a otros. Meyer, (1990, en Krause, 2005) concluye y denomina a este efecto “la paradoja de la equivalencia”, ya que la ayuda profesional “pareciera tener un efecto homogéneo” (Krause, 2005, p. 25). Actualmente se han logrado determinar de manera más precisa, aunque no determinante, como algunos enfoques de psicoterapia podrían ser más efectivos que otros para determinados trastornos mentales (Shapiro & Shapiro, 1987; Krause, 2005), y se ha optado por el desarrollo de modelos integrativos que integran los factores específicos.

Las dificultades metodológicas y restrictivas de los diseños de investigación orientados a determinar factores específicos, han llevado al desarrollo de líneas de investigación orientadas a evaluar los factores inespecíficos, tales como el compromiso y la comprensión, los cuales “*son independientes de la formación profesional y de la experiencia en el ejercicio de la psicoterapia*” (Krause, 2005, p. 27)

Es importante también señalar, que los esperables por la acción de la psicoterapia no son necesariamente la disminución de la sintomatología, ya que también es esperable que ocurran cambios más generales que respondan a modificaciones de esquemas análogos o correspondan a niveles transicionales del desarrollo que requieran de una nueva integración.

Esta dimensión de la evaluación del cambio en el curso de la psicoterapia es un objeto de conocimiento que requiere de su construcción a través de la integración de la teoría psicológica que se encuentra a la base de cada enfoque. En este sentido, podríamos situar estas investigaciones en un punto intermedio entre aquellas que pretenden determinar los factores específicos y las que se enfocan en esclarecer los inespecíficos.

En el caso de la psicoterapia constructivista evolutiva, el vasto desarrollo teórico de Jean Piaget a permanecido *“demasiado separado de la práctica clínica”* (Ivey, 1986) a pesar de ser parte constitutiva de ella. Ivey (1986) establece los elementos esenciales que debe poseer una psicoterapia de orientación evolutiva, la cual debe incluir una posición filosófica, una teoría del desarrollo humano, una práctica psicoterapéutica y un modelo coconstruido de la sesión de terapia. Desde Piaget es posible integrar a la práctica clínica una posición filosófica, común las teorías constructivistas basadas en Kant; y por otro lado una teoría del desarrollo coherente con la idea de sujeto que se obtiene desde la filosofía.

Para el problema de la evaluación de la efectividad de la psicoterapia mencionada en párrafos anteriores, el hecho que Piaget se centrara en la investigación del desarrollo normal del pensamiento y construyera una robusta teoría, nos entrega por una parte una sólida base teórica para comprender los tránsitos del desarrollo y sus elementos constitutivos, pero por otra, nos desafía a integrar y ampliar estos conocimientos en servicio de la práctica clínica y la comprensión de la psicopatología.

Un ejemplo de esto es lo planteado por Macurán (2003), al investigar la efectividad de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva, integrando para ello la teoría de Piaget con los desarrollos teóricos y técnicos que han surgido de los esfuerzos por aplicar la teoría piagetana. De esta forma utiliza la teoría piagetana para la comprensión de los elementos centrales del desarrollo, los aportes de Rychlack (1981, 1988) para la psicopatología, la “Terapia Natural” de Kegan (1982) como modelo general de práctica psicoterapéutica, los aportes de Sepulveda (1988, en Macurán, 2003) para establecer los objetivos psicoterapéuticos y otros autores que han desarrollado aportes en la integración de la teoría piagetana a la psicoterapia. Esta necesidad de coherencia interna de la práctica psicoterapéutica, y la importancia de establecer elementos teóricos piagetanos en el curso de la terapia que den cuenta de las transformaciones que vivencia el sujeto gracias a esta experiencia, es uno de los grandes desafíos actuales de la Psicoterapia de Orientación Constructivista Evolutiva. Como se pregunta Rosen (1985, p. 182): “¿Que intervenciones terapéuticas específicas producen cambios específicos, bajo condiciones específicas?”

## **b. Psicoterapia Evolutiva desde la Perspectiva Constructivista Piagetana.**

Sepúlveda (2004) define la Psicoterapia Constructivista Evolutiva Piagetana como una intervención centrada en la organización de la identidad, *“facilitando los procesos de diferenciación e integración del sí mismo, de modo de lograr como central el desarrollo de una identidad personal autónoma y solidaria”* (p. 5). Como resultado de este proceso, se espera que el sujeto adopte una mayor flexibilidad de sus estructuras *“a través del proceso de descentración y objetivación de la realidad”* (p. 5).

Esta visión de la psicoterapia, integra los aportes teóricos de Piaget como un marco de referencia válido para comprender el desarrollo humano en cada etapa evolutiva. Esta dimensión evolutiva orienta las intervenciones psicoterapéuticas de acuerdo a las características particulares del sujeto en terapia (Sepúlveda, 2012). La función de la psicoterapia evolutiva y del clínico de esta orientación es el acompañamiento del sujeto y la facilitación del desarrollo, de manera de restablecer el equilibrio comprometido con la psicopatología *“posibilitando un mayor bienestar psíquico y una mejor adaptación al medio”* (Sepúlveda, 2012, p.2).

Desde el punto de vista del sujeto que acude a terapia, la psicoterapia debe responder a la necesidad urgente de reequilibrar sus estructuras (Rosen, 1985), ya sea restableciendo la coherencia del sistema a través de la asimilación entre los esquemas de una estructura, coordinando capacidades antes no relacionadas para mejorar las respuestas adecuadas frente a las contradicciones del contexto, o proporcionando un espacio que promueva la descentración y le permita al sujeto movilizarse en su desarrollo hacia una estructuración con mayor coherencia con la realidad, movimiento que Piaget llama reequilibrio maximizador (Piaget, 2000).

Como se mencionó en el capítulo dedicado a la psicopatología, no todos los desequilibrios requieren terapia, y no todas las acciones terapéuticas deben desembocar en un cambio de estadio o subetapa, ya que muchas veces el resultado de las acciones psicoterapéuticas efectivas le permiten al sujeto recuperar el equilibrio dentro del mismo estadio a través de un

balance adecuado entre asimilación y acomodación.

La práctica de la psicoterapia constructivista evolutiva requiere de evaluar y establecer el nivel de desarrollo del niño y del adolescente, de manera que las intervenciones respondan a las características del pensamiento particular. Ronen (1997) formula en este sentido algunas recomendaciones generales a considerar para asegurar que niño o adolescente se pueda favorecer y la psicoterapia sea un contexto facilitador para el desarrollo. Ronen sugiere, en primer lugar, conocer el nivel evolutivo del niño, incluyendo el nivel de desarrollo del lenguaje ya que esto determinaría las estrategias a utilizar, y por último las habilidades de aprendizaje, de manera de establecer que tipos de historias, ejemplos o metáforas puede comprender. En concordancia con estas recomendaciones, las intervenciones desde este enfoque se agrupan en estrategias de acción, estrategias de palabra y estrategias de imagen (Sepulveda, 2012). Cada una de estas categorías responden a una etapa del desarrollo en particular, de manera que sean coherentes con la forma como el sujeto se relaciona con el mundo y configura su realidad.

En su definición de la psicoterapia constructivista evolutiva mencionada al comienzo de este capítulo, Sepulveda (2004) enfatiza que la meta final de la psicoterapia es el desarrollo de la identidad. Como ya hemos establecido, la identidad desde Piaget es un proceso que responde a los mismos principios del desarrollo (Piaget, 1971), por lo tanto, se subordina a los procesos de equilibración (Piaget, 2000) y que surge de la relación entre el sujeto y el objeto, siendo éste comprendido de manera amplia, lo cual incluye el mundo físico externo de los objetos, las personas y los condicionantes sociales, los organismos vivos no humanos, su propio cuerpo y las experiencias subjetivas que quedan de la efectividad de su acción sobre el mundo (Piaget, 1971). Es por ello que si bien el desarrollo se orienta siempre hacia equilibrios que le permitan una mejor adaptación (Piaget, 2000), es la identidad lo que emerge y se completa como resultado de la nueva adaptación.

### **c. Las etapas de la psicoterapia Constructivista Evolutiva.**

Como todo proceso de psicoterapia, este modelo pretende ser una intervención válida que permita reducir el sufrimiento del sujeto. Desde este enfoque, será el nivel desarrollo el que determinará cual será el foco de atención, pero además, determina cuales serán los objetivos generales a alcanzar. Sepúlveda (2012), indica que los objetivos y focos de la terapia deben incluir las dimensiones cognitivas, afectivas sociales y morales, así como también a los padres, la escuela y otros elementos de la vida del niño que sean relevantes, pero por sobre todo, promover el desarrollo de la identidad.

El proceso de la psicoterapia constructivista evolutiva, considera el nivel evolutivo del niño como el marco general para el diseño de la intervención. Establece sus objetivos en base a las características de la etapa del desarrollo y el motivo de consulta del niño. Uno de los principales desafíos que le surgen al clínico en su práctica es el discernimiento de los elementos normales y patológicos. Como se observó anteriormente, la psicopatología se establece a través de los desvíos del desarrollo que no permiten una adecuada integración de la identidad.

Sepúlveda (2012) nos presenta una sistematización para comprender y ejecutar la psicoterapia desde este enfoque:

- La primera fase de la psicoterapia constructivista evolutiva se conoce como Análisis del Problema. En esta fase, lo central es lograr que el niño sea capaz de identificar de acuerdo al nivel evolutivo en el que se encuentra, las dimensiones del motivo de consulta a través de sus significados personales. El niño en esta etapa, como ser activo que posee una capacidad innata para estructurar la realidad (Piaget, 2000), requiere de un contexto facilitador para la exploración y la descripción de su historia personal, su identidad y su entorno. La identidad se manifestará a través de todo su relato, evidenciando el nivel de integración y diferenciación del sí mismo y las características que definen su relación con los objetos.

Los criterios psicopatológicos de Rychlack (1988) le permiten al clínico en esta etapa determinar las características de los desequilibrios, pudiendo configurarse un desequilibrio permanente de algunas estructuras por sobreasimilación o sobreacomodación, una fijación de estructuras rígidas del pensamiento aumentando el conflicto con la realidad dificultando la obtención de un sentido de continuidad de la historia vital y por último, una imagen personal realista pudiendo estar en desequilibrio por una sobrevaloración o desvalorización personal. Al ser una imagen personal poco realista, solo incorporará algunos aspectos de la interacción con la realidad al sí mismo, dificultando las capacidades para asimilar y acomodar la realidad, comprometiendo el sentido de mismidad, la continuidad de la experiencia, la diferenciación de los otros y el reconocimiento. En este sentido, la unidad del sí mismo, entendido por un reconocimiento integral de sí mismo y de los otros. Dependiendo del nivel evolutivo del niño, y asumiendo que a mayor nivel del pensamiento se observa una mejor integración y diferenciación, la identidad personal incluirá una historia vital, un nivel de conciencia que puede ser práctica, conceptual o reflexiva (Pons y Harris, 2001) y la integración del pasado, presente y futuro.

En esta etapa de la psicoterapia, Sepúlveda (2012b) el resultado debe permitir una adecuada conceptualización del problema. En relación con la identidad, debería esclarece cómo es la identidad del niño.

- En la segunda fase de la psicoterapia, se realiza el planteamiento de las metas de la psicoterapia y los objetivos terapéuticos. Estas metas y objetivos deben ser coherentes con el nivel evolutivo del paciente y se realizan como un acto dialéctico entre el clínico, el niño y su familia. Independiente de las particularidades de cada caso, la meta general se orientará hacia la transformación, la creatividad y la evolución (Sepúlveda, 2012), siguiendo el curso normal del desarrollo, disminuyendo los desequilibrios psicopatológicos. En este sentido, el rol del clínico constructivista es el de un actor relevante dentro y activo dentro del encuentro terapéutico. En esta etapa, es importante comprender e integrar el desarrollo normal, el cual inevitablemente genera cambios que se observan en el proceso de psicoterapia, por lo tanto, es un factor relevante para comprender los cambios y su relación con el proceso de terapia. Los criterios evolutivos son los insumos para evaluar el desarrollo y la dinámica del equilibrio,

los cuales se revisarán en detalle en el capítulo siguiente. La identidad, como estructura de conjunto, se ve modificada en presencia de desequilibrio, pero también con el curso del desarrollo normal. Es este sentido, es importante en esta etapa evaluar el curso de la identidad y el nivel de integración que presenta. Los desequilibrios presentes actúan como aspecto motivacional para estimular el cambio y la adhesión a terapia, tendiente a obtener un equilibrio y una diferenciación mejor.

- La tercera etapa corresponde al proceso mismo de psicoterapia. Sepulveda (2012) citando a Rosen (1985), menciona que la motivación del sujeto para participar de una terapia surge por la dificultad para integrar las experiencias de manera efectiva, con lo cual se establece un estado de desequilibrio o conflicto con la realidad.

En este sentido, la intervención se orientará desde el nivel de desarrollo del sujeto, desde la acción a la simbolización, de manera que se logre una mejor integración y, por ende, un adecuado equilibrio. La reequilibración conseguida acá, permitirá primero equilibrar el estadio del desarrollo y luego estimular el avance hacia la etapa siguiente, aunque este último objetivo no necesariamente es indicativo de la efectividad de las intervenciones, ya que las reequilibraciones que producen un cambio mayor y desembocan en un nuevo estadio de pensamiento siguen su curso y tiempo definidos genéticamente, lo cual no es posible de adelantar pero si preparar, y esto se consigue al recobrar el curso normal del desarrollo a través del equilibrio dentro del estadio actual del sujeto.

- De acuerdo a las características de cada etapa de desarrollo y sus recursos para construir significados, se establecen mecanismos de intervención para cada nivel. Para el nivel sensoriomotor, la reconstrucción de significados se realiza a través de la exploración de las sensaciones, sentimientos y percepciones; identificando los esquemas afectivos que se ponen en juego en la acción. A nivel preoperatorio, se considera las características analógicas, intuitivas y mágicas de pensamiento de este nivel, ligando los aspectos de la experiencia incorporando lo perceptivo y lo afectivo. En el nivel operacional concreto, el surgimiento de la operación mental posibilita la transformación a través de la lógica, pudiendo identificar las causas y los efectos asociados a sus actos. En el nivel formal, la

reflexión incorpora la posibilidad de operar con elementos no perceptibles, mejorando la reflexión incorporando la capacidad para realizar análisis de su propio pensamientos, los valores y los conceptos.

Todos los cambios que se facilitan durante la psicoterapia, independiente del nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño, favorecen la reorganización de las estructuras de conocimiento, equilibrando la diferenciación y la adaptación, permitiendo al niño establecer *“nuevas formas de significar la relación de sí mismo con la realidad”* (Sepúlveda y Capella, 2012, p. 1), donde la identidad es parte inseparable de esta dialéctica, por lo tanto, siendo también favorecida con cada recuperación del equilibrio y avance. Al igual que lo planteado por Piaget (2000) para las estructuras al indicar que los niveles superiores son mejores, en cuanto a las capacidades adaptativas, que los de niveles previos, la identidad tenderá a incorporar estas capacidades y formas, transformándose y mejorando su integración a través del desarrollo. Es por ello, que el sujeto que acude a terapia debido a un desequilibrio que no ha logrado resolver (Rosen, 1985) presenta también un desequilibrio de su identidad.

Surge acá el problema teórico de determinar como la identidad, al establecerse como resultado de sus interacciones y legado de los avances evolutivos, nos permitirá evaluar las transformaciones que surgen en el curso de la psicoterapia constructivista evolutiva.

#### **d. Equilibrio, desequilibrio y reequilibración: La identidad como el eje de las transformaciones.**

El problema de la equilibración ha sido tratado y ubicado de manera especial por Piaget dentro de su teoría de pensamiento. Concretamente, Piaget (2000) ubica el problema de la reequilibración de las estructuras cognitivas como el problema principal del desarrollo, permitiendo comprender la evolución normal del pensamiento en el curso del crecimiento, los desequilibrios patológicos y, adquiriendo acá una importancia especial para nosotros, los mecanismos a través de los cuales el sujeto logra superar un estado de desequilibrio con características psicopatológicas (detallada en el apartado dedica a este tema) en el contexto de las intervenciones psicoterapéuticas. Pero este problema no quedaría del todo esclarecido si no le otorgamos un lugar a la identidad dentro de este proceso.

Conviene recordar acá que la identidad es considerada una estructura que otorga continuidad y que se somete a los principio de la equilibración, insertándose en sistemas de conjunto superiores (Piaget, 1971). Desde el punto de vista de la experiencia, la identidad le permite al sujeto una experiencia de continuidad con la realidad y con él mismo, manteniendo algunos aspectos estables, mientras que otros se modifican gradualmente de acuerdo a las características de cada nivel de desarrollo. Sepúlveda (2003) indica que la identidad se caracteriza por tres procesos: La unidad del sí mismo, la integración del sí mismo dentro de su estructura superior y la integración con los otros. Guidano (1994, p. 40) indica que la identidad *“es la primera explicación que podemos darnos de nuestro sentimiento de estar vivos”*

Para Piaget (1971) la identidad se establece tempranamente, aunque no es una estructura innata. La consideración de los sujetos como activos constructores de su realidad (Feixas y Villegas, 2000) permite comprender como desde un principio el niño está orientado hacia la estructuración de la realidad gracias a los reflejos innatos, los cuales permiten tempranamente al niño otorgar un primitivo sentido a la experiencia con el mundo, y establecer lo que se conoce como conciencia práctica (Pons y Harris, 2001). Comienza con esta primeras acciones involuntarias una marcha hacia el equilibrio, el cual se mantendrá

hasta que algún objeto lo perturbe y motive acciones orientadas a la reequilibración (Piaget, 1991).

En este sentido, el punto del equilibrio hipotético que podría experimentar el recién nacido, se verá rápidamente interrumpido por la irrupción de la realidad en contacto con sus reflejos involuntarios. Es en este punto donde se produce el primer gran avance, ya que a medida que logra un mejor control de sus movimientos, se modifica su estructura a través de la acomodación para responder de manera adecuada a las características del objeto.

La conciencia en este primer momento de la vida del niño, surge cuando sus reflejos le permiten experimentar a nivel corporal (tocar objetos, experimentar texturas, chupar el dedo, etc.), pasando de un nivel inconsciente a un “plano superior consciente” (Piaget, 1973, p. 45).

La toma de conciencia de su acción sobre los objetos, y la posibilidad ejecutar acciones sobre ellos permite el surgimiento del primer nivel de la identidad de los objetos, el cual se centra en la interacción con ellos y no es sus características (Piaget, 1971). El sujeto de este nivel está centrado en sus reflejos (Kegan, 1982), experimentando rápidos desequilibrios por influencia externa (Piaget, 2000)(características de los objetos), los cuales deben ser compensados en esta etapa a través de la asimilación recíproca, la cual resulta del gradual dominio movimiento corporal.

Generalmente, las perturbaciones de este nivel tienden a mantenerse por corto tiempo, ya que el dominio del cuerpo mejora rápidamente permitiendo la acción de esquemas más complejos (reacciones circulares). La identidad que resulta de esta interacción con el medio se incorpora como un esquema más, al momento de tomar conciencia de su cuerpo.

Si bien es este período es extraño que se observen desequilibrios permanentes (Rychlack, 1981), lo cual sería la única posibilidad por lo temprano del desarrollo y la ausencia de estructuras innatas, la identidad del niño puede verse afectada en el caso que sus primeros reflejos no encuentren los objetos que requiere (alimento para el reflejo de succión, objetos pequeños para el de prensión, etc.), podríamos observar una ausencia de la motivación para

la acción, solo reaccionando a nivel reflejo y no logrando un avance en la coordinación de los esquemas de acción. El sujeto centrado en sus reflejos (Kegan, 1982) disminuiría considerablemente la motivación hacia el control de los movimientos. La ausencia de objeto que de sentido al esquema reflejo (Piaget, 1971), provocará una disminución gradual de la repetición de la conducta innata, la cual no será reemplazado por esquemas de acción.

Piaget (2000) refiere que en caso de perturbación el sistema tiene dos opciones. La primera ocurriría en el caso que se establezca un rechazo de la acomodación o no se establezcan las condiciones para ella, frente a lo cual el sistema muere; o por otro lado, debe responder a la perturbación a través de una modificación compensatoria.

Tomando en cuenta este hipotético escenario, no es extraño observar como las perturbaciones mentales tempranas afectan gravemente la conciencia, la interacción, y por ende, identidad. El trastorno autista en este caso, presenta un funcionamiento no vinculado y con movimientos centrados al propio cuerpo (balanceo), presentando una precaria asimilación de los objetos, los cuales se integran a los esquemas primarios y repetitivos de sus movimientos corporales.

Desde este punto, podemos indicar que la identidad es la estructura desde donde se coordina la acción y la experiencia, ya que al mantenerse estable durante los momentos de equilibrio, le otorga permanencia y sentido a la experiencia. Pero producto que la identidad surge del resultado de los progresos del pensamiento, toda perturbación (transitoria o patológica) será necesariamente una perturbación de la identidad.

Independiente de la etapa evolutiva que curse, la identidad siempre es el esquema general que actúa como la contraparte de los objetos en una relación dialéctica (Piaget, 2000). La identidad, en este sentido, es la estructura que le otorga sentido a la vivencia, no como una estructura más, sino como una integración mayor de las características personales. Cumple además una función moduladora de la experiencia, ya que al estructurarse de acuerdo al nivel evolutivo general del niño, establece relaciones con los objetos solo a través de las capacidades evolutivas propias del estadio del desarrollo.

Piaget describe cuales serían los procesos que, en el curso del continuo entre los estados de equilibración y la reequilibración, le permitan al niño resolver el desequilibrio. Las negaciones en el proceso de la reequilibración son necesarias para distinguir los objetos de los esquemas, de manera que pueda ser reconocido por sus atributos por un esquema próximo. Si no existiera un esquema adecuado para asimilar los objetos, se utilizará otro con características similares, que producto de la acomodación, creará un nuevo esquema paralelo al original (Piaget, 2000). La asignación de identidad requiere que el objeto sea asimilado, pero evolutivamente, primero se ajustan las características de la interacción, para luego negar la identidad en el siguiente nivel si tan solo una propiedad de la materia cambia, ya que se modifica la percepción. Producto que en este nivel aún no se logra la conservación, la mejor forma de restablecer el equilibrio es la negación. Nuevamente acá, observamos como el sujeto y sus capacidades se ubica al centro de la actividad constructiva, procurando siempre conservar la coherencia interna del sistema, pero por sobre todo su permanencia.

Las compensaciones son las encargadas de “*anular o neutralizar*” (Piaget, 2000, p. 48) la acción de las amenazas al equilibrio que provienen de desde el exterior. Estas compensaciones aseguran la coherencia del sistema, asimilando las perturbaciones (“observables”, lo que la experiencia permite comprobar a través de la comprobación directa de la realidad (Piaget, 2000)) a los esquemas operatorios.

En este punto, se aclara aún más relación y diferencia de la identidad en todo este proceso. El equilibrio, el desequilibrio y la reequilibración son las características que posee el sistema en cuanto a su estructura, por una parte cerrada al medio y por otra abierta, de manera que pueda generar intercambios (Piaget, 2000). Pero estos intercambios pueden presentarse de diversas formas, no siendo siempre posible la asimilación, con lo cual se hace indispensable contar con procesos que aseguren la conservación del sistema, pero manteniendo el intercambio con el entorno. Estos procesos corresponden a las regulaciones y las compensaciones, siendo las primeras las que ocurren cuando la repetición de una acción se va modificando producto de sus propios resultados, mediante una corrección de la acción o

mediante su refuerzo. En este sentido, *“todas las regulaciones son, desde el punto de vista del sujeto, reacciones a perturbaciones”* (Piaget, 2000, p. 22), que permiten disminuir la amenaza al continuo de la identidad, pero que a su vez permiten avanzar hacia mejores equilibrios, con esquemas más diferenciados. En el curso del desarrollo, la identidad se movilizará de acuerdo al total de las estructuras y bajo las mismas reglas, interpelando a la realidad acerca de sí mismo.

## **Capítulo 4. La identidad como indicador de progreso en el curso de la Psicoterapia Constructivista Evolutiva.**

Como anteriormente se había señalado, uno de los problemas que no ha logrado determinar la investigación en psicoterapia, es si un modelo de psicoterapia es más efectivo de otro ( Rosen, 1985; Strupp, 1978, en Rosen 1991; Macurán, 2003; Krause, 2005), pero Rosen (1985) nos focaliza aún más al establecer un desafío para la psicoterapia evolutiva al plantear la pregunta acerca de cual o que intervenciones psicoterapéuticas producen cambios específicos en pacientes específicos bajo condiciones específicas. Esto nos recuerda la necesidad de todo enfoque psicoterapéutico, de integrar de manera progresiva la teoría psicológica de la cual se nutre, lo cual es una deuda permanente de la psicoterapia constructivista evolutiva piagetana, que si bien ha tenido un fecundo desarrollo en las últimas décadas a través del aporte integrativo por parte de numerosos autores (Kegan, 1982; Rosen, 1985; Ivey, 1986; Ronen, 1997; Rychlack, 1981, 1998; Sepúlveda, 2002, 2004, 2012; Sepúlveda y Capella 2012), queda aún mucho por hacer en cuanto a la aplicación de los conocimientos de la psicología piagetana para la comprensión de la psicopatología y el diseño de intervenciones efectivas. La complejidad y la extensión de la teoría de Jean Piaget es una gran oportunidad para los clínicos, ya que se cuenta con una teoría sólida y fecunda (Feixas y Miro, 1997), pero a la vez es un desafío debido a que los conocimientos derivados de sus investigaciones no han sido integrados del todo a la práctica psicoterapéutica.

En esta investigación teórica, se revisa la teoría de la identidad de Jean Piaget y su posible integración como un marcador que nos permita evaluar los progresos de la terapia, intentando con ello contribuir a la identificación de las intervenciones que sean beneficiosas para el niño. Precisamente porque este problema muestra el estado del arte en la investigación acerca de la efectividad de las psicoterapias (Rosen, 1985), las que han dado cuenta acerca de la remisión algunos cuadros psicopatológicos luego de finalizar la terapia, o si estos cambios se mantienen en el tiempo y pueden beneficiar al sujeto en otras áreas de su vida (Shapiro & Shapiro, 1987; Kazdin, 2009).

La investigación acerca del proceso de psicoterapia y su relación con la identidad es muy

escasa. La gran cantidad de modelos de psicoterapia existentes en la actualidad (Krause, 2005) y las diferentes teorías de la identidad, impiden aún establecer una sistematización coherente que nos asegure que los resultados empíricos obtenidos sean posibles de aplicar a otra práctica psicoterapéutica (Bergner & Holmes, 2000, en Halvorsen & Monsen, 2007).

Arnold, Farber & Geller (2000, en Halvorsen & Monsen, 2007) indican que, de manera general, los cambios positivos en la percepción personal del sí mismo y de los otros, son componentes necesarios para considerar exitoso a un proceso terapéutico.

Los diseños de investigación que han logrado acercar la evaluación de la identidad a la psicoterapia, se han enfocado en el cambio que se produce en la identidad luego de finalizado el proceso de terapia (Toukmanian, Jadaa & Armstrong, 2010).

Toukmanian et al. (2010), investigaron la relación entre el cambio de la auto percepción y su relación con la experiencia de una terapia de corto plazo de enfoque experiencial, para ello se estableció un grupo control de 20 sujetos y un grupo experimental de igual número. Para ambos grupos, se realizó una evaluación de la autoimagen a través de la escala EXP-Scale, la cual evalúa segmentos relevantes del sí mismo, y una medición de procesamiento perceptual a través del LCPP-R. Estas evaluaciones se obtuvieron en dos tiempos, una al comienzo de la terapia y otra al finalizar. Los resultados muestran que los pacientes que se sometieron a terapia mostraban una disminución en las evaluaciones de depresión, autoestima y congruencia de la percepción en comparación con el grupo control que fue sometido a una intervención de control de estrés.

Halvorsen & Monsen (2007), investigaron la función moderadora de la autoimagen y el cambio en psicoterapia. Para ello, los pacientes fueron clasificados en cuatro grupos de autoimagen, la cual se estableció a través de los coeficientes de patrones SASB (Estructural Analysis of Behavior). Los resultados obtenidos por los investigadores muestran como la autoimagen consolidada antes del inicio de la terapia, puede modular los resultados finales de ésta, mostrando diferentes ganancias de acuerdo al grupo evaluado.

Estos dos ejemplos son un buen referente acerca de los actuales diseños de investigación que intentan relacionar la identidad (o cualquier otro concepto que haga referencia a ella) y los procesos de psicoterapia. La dificultad que surge para la generalización de estos resultados está precisamente en la dificultad para establecer conceptos comunes para los diversos enfoques de psicoterapia, debido a lo cual, no podríamos tener certeza que las evaluaciones realizadas a los grupos experimentales correspondan a lo que otros enfoques definan como identidad. Además, las relaciones estadísticas que se establecen entre los datos no ofrecen una explicación teórica acerca de estas modificaciones, o como la variable de la identidad participa en el proceso de psicoterapia.

Considerando estas dificultades metodológicas, y no pretendiendo resolverlas acá, se establecerán criterios que permitan determinar una relación teórica entre el nivel evolutivo del niño, los criterios psicopatológicos, la teoría de la identidad y el proceso de psicoterapia desde el enfoque constructivista evolutivo.

## **Capítulo 5: Conclusiones finales. Los desbalances de la identidad como indicadores de desequilibrio de las estructuras y del progreso en la psicoterapia constructivista evolutiva.**

Como indica Rosen (1985), la necesidad de terapia se establece cuando el paciente vivencia un conflicto que no puede asimilar ni resolver con las habilidades de su nivel de desarrollo. Es por ello que la evaluación del nivel de desarrollo del pensamiento del niño es la puerta de entrada para determinar el curso y los medios a través de los cuales el espacio terapéutico podría favorecerlo (Ronen, 1997).

La identidad, como estructura del sí mismo, evoluciona junto a los progresos del pensamiento (Piaget, 1971) y se somete a las reglas que regulan su tránsito. Considerando esta premisa, se asumirá que las características de la identidad serán análogas al nivel de desarrollo del niño y no a su edad cronológica.

La psicoterapia deberá activar las diferentes estructuras cognitivas y afectivas involucradas en la comprensión de la realidad (Sepúlveda, 2012). La autora recalca la necesidad de iniciar la terapia transitando desde la acción a la simbolización o a la inversa, dependiendo del nivel de desarrollo de la persona, comenzando desde el nivel actual en el que se encuentra el niño, llevándolo a explorar los distintos niveles, de acuerdo a la dificultad que presenta. En este tránsito exploratorio, la identidad se muestra como la estructura que es el resultado de cada logro evolutivo, donde para cada uno de los equilibrios se establece una forma particular de relación con los objetos y una configuración similar para el sujeto.

Como eje para la comprensión del proceso de psicoterapia, la psicopatología evolutiva y la identidad utilizaremos las fases de la terapia descritas por Sepulveda (2012b).

### **a. Primera Etapa de la Psicoterapia: Análisis del problema. La identidad en los desequilibrios de las estructuras.**

Como ya se había planteado anteriormente, en esta fase de la psicoterapia se busca evidenciar las estructuras que utiliza el niño para construir la realidad. Requiere establecer el nivel evolutivo actual del sujeto, las cualidades de su pensamiento y el nivel de desarrollo de la identidad. Se trata acá de identificar los desvíos del desarrollo normal y sus manifestaciones evidenciadas en la identidad.

De acuerdo a Rychlack (1988), uno de los criterios de psicopatología es el desequilibrio permanente de algunas estructuras, las cuales pueden ser cognitivas, afectivas, sociales o morales, disminuyendo la capacidad para diferenciar e integrar los esquemas de conocimiento, generando un desajuste que involucra a todas las áreas y por consiguiente, una desviación del desarrollo normal. Este desequilibrio es el resultado de una sobreasimilación o una sobreacomodación, perdiendo el balance entre estas dos funciones y, de esta forma, dificultando la adaptación al no poder resolver de manera adecuada las perturbaciones.<sup>14</sup>

1. En el nivel sensoriomotor, la asimilación y acomodación le permitirán al sujeto construir significados y avanzar desde el egocentrismo inconsciente hasta la descentralización. La interacción con la realidad le permitirá avanzar rápidamente desde los primeros ejercicios reflejos hasta llegar, al final de este estadio, a realizar nuevas combinaciones que permiten la aparición de nuevas habilidades. El proceso de asimilación y acomodación permite que el niño comience gradualmente a controlar su interacción con el medio, la cual en un comienzo responde solamente a actos reflejos. Los objetos comienzan a adquirir una importancia secundaria a la experiencia de la interacción con ellos, ya que el niño no les otorga un sentido diferente al de centros donde se ejecuta la acción de los primeros esquemas circulares. La asimilación permite al niño incorporar los primeros esquemas de acción a los reflejos

---

<sup>14</sup> Para Piaget las perturbaciones son desequilibrios entre el sujeto y el objeto, el cual presentaría una dificultad para incorporar estos objetos a los esquemas preexistentes. Tienen un carácter motivador ya que debe dar lugar a superaciones a través de reequilibraciones específicas (Piaget, 2000).

que posee de manera innata, acomodando todo su sistema a estos nuevos objetos (Piaget, 2000). La identidad de los objetos y la identidad personal se presentan fusionadas en cada acción sobre la realidad, la cual se brindará al niño una experiencia personal cada vez más autocontrolada y una visión del mundo más amplia y gradualmente descentrada del propio cuerpo (Piaget, 1971). Los objetos comienzan a establecerse como oportunidades de desarrollo, pero en paralelo, fuentes de perturbación recurrente ya que exige al niño que sea capaz de desarrollar nuevas formas de relacionarse con el mundo incorporando las particularidades de estas perturbaciones sin perder las anteriores habilidades ganadas (Piaget, 2000). Como indica Piaget (2000), los desequilibrios producidos por las perturbaciones adquieren un carácter motivador hacia la obtención de un equilibrio mejor, que el caso de este estadio, tiende a mejorar la coordinación de las acciones reflejas incorporando las nuevas habilidades que surgen de la acción directa con la realidad, pero esto solo en el caso que el desequilibrio logre ser resuelto.

En este sentido, un desequilibrio permanente de algunas estructuras serán el resultado de una incapacidad para la adaptación, ya sea por dificultades para asimilar los objetos a los esquemas de acción, o de acomodar los mismos esquemas en función de los objetos que incorpora (Piaget, 2000), y en el caso de la identidad esta incapacidad para la adaptación a la realidad se traducirá en un desequilibrio proporcional, ya que participan los mismos esquemas de acción que dan forma a las relaciones instrumentales del primer nivel del desarrollo de la identidad (Piaget, 1971). Como resultado de este desequilibrio, la identidad estaría a merced de las dificultades para asimilar los objetos a los esquemas de acción, pero además afectará a otras formas de equilibrio como son aquellos entre subsistemas y, finalmente, el equilibrio progresivo de la integración y la diferenciación.

La no resolución de las perturbaciones impedirá responder de manera adaptativa a la realidad, impidiendo que determinados objetos puedan ser incorporados o dificultando la coordinación entre esquemas que permitan una mejor respuesta, dejando al niño en una situación de desequilibrio permanente con un compromiso similar de su identidad.

La identidad en este período requiere para su desarrollo la posibilidad de establecer relaciones instrumentales con los objetos (Piaget, 1971). Si bien estas interacciones están facilitadas por los reflejos primarios, el curso que continuará dependerá de la capacidad para adaptarse a diferentes situaciones, de manera que el niño logre integrar y diferenciar de mejor forma su pensamiento. La identidad personal recoge las experiencias instrumentales con los objetos, la cual se nutre de la eficacia de las coordinaciones sensoriomotrices, partiendo por el fortalecimiento de los esquemas corporales que le permitirán al niño mejorar el control sobre sus movimientos para luego incorporar nuevas acciones de mayor complejidad (Reacciones Circulares, coordinaciones de esquemas de visión y aprehensión, permanencia de objeto, etc.), las cuales se establecen como nuevas posibilidades de exploración y de comprensión del contexto, pero que de manera dialéctica incorpora nuevas habilidades (Piaget, 1971; 2000). El desequilibrio de las estructuras por sobreacomodación o sobreasimilación disminuirá la experiencia de eficacia frente a las perturbaciones del contexto, disminuyendo la exploración y el dominio instrumental de su realidad. Los desequilibrios entre asimilación y acomodación disminuyen la diferenciación de los esquemas y su integración en relaciones jerárquicas y organizadas (Piaget, 2000) al no lograr regular las perturbaciones y superar así los obstáculos que presentan los objetos para ser asimilados, generando inconsistencias que generarán necesidades insatisfechas debido que los esquemas no logran ajustarse a la experiencia. En este sentido, la identidad se estructurará además con dificultades en la coordinación entre esquemas, imposibilitando la generación de secuencias de acción que permitan una adecuada asimilación y acomodación, además de la consiguiente nueva organización de los esquemas. En síntesis, el desequilibrio de la identidad en este nivel se traducirá en relaciones instrumentales fallidas, fracasando en la incorporación adecuada de los objetos y por lo tanto desequilibrando la relación con la realidad, interfiriendo en la percepción de efectividad del niño sobre su medio y su propio cuerpo. Esta situación descrita a nivel teórico tendría su correlación en la experiencia del niño en aquellos casos donde los obstáculos para manipular los objetos sean mayores a sus capacidades, lo cual podría deberse a un ambiente inadecuado que no provea de las facilidades necesarias la interacción o donde se restrinja el movimiento y exploración

progresiva.

2. En las estructuras preoperatorias, la aparición del lenguaje y la capacidad simbólica le permite al niño reconstruir las experiencias adquiridas en el estadio anterior, pasando de la contracción en la acción a la descentración y coordinación de las distintas perspectivas. El niño de este nivel está centrado en sus impulsos y percepciones (Kegan, 1982), lo cual marcará la característica principal de esta etapa, ya que la emergencia del pensamiento simbólico y los preconceptos le permiten al niño una nueva forma de construir el conocimiento, utilizando el lenguaje como una nueva posibilidad para reestructurar las experiencias instrumentales del nivel anterior. La capacidad de representar y organizar el conocimiento le permite al niño organizar el conocimiento de una manera cualitativamente diferente al nivel anterior, y por lo tanto, la identidad es también diferente.

La identidad en esta etapa presenta la particularidad de continuar en el nivel I en el inicio para luego, alrededor de los 4 años, presentar características del nivel II. Esto coincide con la gradual emergencia de nuevas formas de comprender la realidad, más organizada, aunque aún no con la organización jerárquica y lógica de la etapa posterior. Si bien la identidad en el comienzo de esta etapa continúa centrada en las relaciones instrumentales con los objetos, gradualmente se descentra para considerar las características propias de los objetos, o mejor dicho, la permanencia inmutable de sus atributos (Piaget, 1971). Se mantiene la identidad obtenida en el nivel I, relacionada con la efectividad de la acción directa sobre los objetos, pero ahora es el objeto mismo el importa. Es a esto a lo que Piaget le llama Identidad individual (Piaget, 1971).

El desequilibrio de las estructuras en esta etapa compartirá en un comienzo similares características que el nivel anterior, pero gradualmente adquiere nuevas formas y dificultades. Como habíamos indicado en el nivel anterior, el desequilibrio entre asimilación y acomodación exige al niño ser capaz de establecer acciones que permitan la corrección del equilibrio, sean regulaciones o compensaciones, pero que

adquieren características propias en directa relación con los progresos del pensamiento. La fecunda capacidad imaginativa del niño en etapa preoperacional y la dificultad para organizar los esquemas en grupos organizados y relacionados con el sistema general nos presentan una situación particular, donde a pesar de que las representaciones y la imagen mental amplían exponencialmente las capacidades del niño, se ve limitado aún por la necesidad de experiencias inmediatas y cercanas al cuerpo (Piaget, 2002). El niño solo es capaz de considerar solo un aspecto de la situación (pensamiento transductivo), lo cual se basa en la percepción de los objetos, y posteriormente un pensamiento intuitivo que avanza hacia la reversibilidad, donde se observa el desarrollo de la coordinación entre representaciones (Palacios et al., 2000). La identidad se establece en base a esta nueva posibilidad de conocer, pero con las limitantes de lo inmediatamente perceptible y la incapacidad para considerar más de un aspecto en una representación, con lo cual los objetos cambian si sus características son modificadas a pesar de conservar la materia y algunos atributos. La identidad del cuerpo se conserva, incluso pudiendo ser identificada en proyecciones futuras (el niño se reconoce en una secuencia de crecimiento y afirma que siempre es el mismo) al igual que otras personas y organismos vegetales (Piaget, 1971) aunque solo se alcanza la identidad de organismos no humanos al final del nivel II de la identidad. El desequilibrio de la identidad ocurre acá principalmente en la diferencia entre los aspectos asimilables que logra identificar de la relación con los objetos, dentro de los cuales se incluyen las personas, los cuales al estar centrados en las percepciones y los impulsos requiere de una alta consistencia de la información, debido a que en el nivel II del desarrollo de la identidad los cambios que puedan sufrir las relaciones, los espacios y los conceptos asociados a la conducta del niño pueden configurar un escenario confuso al tener que asimilar y acomodar rápidamente los nuevos objetos que han resultado producto de los cambios en sus características.

En el curso del desarrollo de esta etapa el niño contará con regulaciones representativas (Piaget, 1973) que le permitirán una mejor integración de los esquemas, preparando el paso para el nivel concreto. La identidad es menos

permeable a los cambios de los objetos debido a su cercanía con la etapa siguiente, operacional concreta, donde emerge la reversibilidad y se establece la identidad individual de los objetos, independiente de los cambios que ellos sufran. El nivel III de la identidad presenta una particularidad ganada gracias a los avances en el pensamiento, principalmente a los esquemas de agrupamiento (Piaget, 1971) donde, tal como lo indica Piaget, se establece una *“victoria de la identidad individual del objeto a pesar de sus variaciones”* (Piaget, 1971, p. 20), y comprueba la *“prioridad genética”* (Piaget, 1971, p. 20) de la identidad por sobre las conservaciones, ya que la conservación de cantidades es un logro de la etapa siguiente. Este avance permite al niño un grado mayor de estabilidad de la identidad, logrando configurar relaciones entre los objetos y sus correspondientes esquemas que los incorporan, que logran disociar lo inmutable de lo que varía. Por ejemplo, el niño logra comprobar a través de la percepción como un objeto puede cambiar su forma, pero manteniendo el color y el tipo de materia y a través de la disociación de las características otorgar la identidad porque es la misma materia.

La identidad personal del niño en esta etapa integra de manera más compleja todos los esquemas que ha incorporado en su historia. El cuerpo es reconocido en sus formas pasadas (más pequeño) y se proyecta a su condición futura (más alto) logrando mantener su esencia (es él a pesar de los cambios). Las relaciones con los demás le aportan elementos de identificación, los cuales ya pueden sostenerse en el tiempo debido a la capacidad de disociar aquellos elementos transitorios de aquellos pasajeros. Por ejemplo, la percepción de características positivas (adaptativas) no son contradictorias necesariamente con aquellas situaciones donde el niño no ha logrado ser efectivo en su adaptación, manteniendo así ciertos elementos estables que le otorgan continuidad e identificándose progresivamente con elementos similares que le otorgan continuidad a su experiencia. El desequilibrio de la asimilación y la acomodación, no permitirá la adaptación de los nuevos elementos que incorpora con los anteriores esquemas, pero sobre todo se presentará una dificultad en la diferenciación de los subsistemas al fallar en la disociación de las características estables de aquellas transitorias. Los subsistemas no diferenciados no permitirán la

integración en un sistema de orden prelógico, dificultando la continuidad del sí mismo.

3. Las estructuras concretas se caracterizan por la aparición de la operación<sup>15</sup> y la reversibilidad. Estas estructuras están agrupadas con otras de manera jerárquica, a través de relaciones lógicas de clases como la clasificación, seriación, correspondencia término a término, correspondencias simples o seriales, operaciones multiplicativas, operaciones aditivas y sustractivas, etc (Piaget, 1973, 2002). La operación es aún ligada a aspectos concretos de la realidad, es decir, requiere de objetos aún perceptibles, a diferencia del nivel superior (formal) que puede establecer operaciones abstractas (Palacios et al., 2000). Los desequilibrios de la identidad, al igual que durante todo el desarrollo, deben ser resueltos a través de las regulaciones y compensaciones que lleven al niño a realizar una reequilibración maximizadora, cuyo resultado sea el perfeccionamiento del sistema, pero ahora integrando los esquemas en un orden lógico a través de agrupamientos que establezcan reglas de orden y relación (Piaget, 2000; Palacios et al., 2000). De acuerdo a Piaget (2000), las relaciones de los esquemas y estructuras serían análogas a la lógica de conjuntos, utilizando sus reglas y principios.

La identidad de este nivel se integra dentro de la totalidad de las estructuras a través de estas relaciones de agrupamiento, aunque aún bajo la necesidad de identificar elementos concretos. En este nivel el niño puede identificar sus características positivas y negativas, agrupándolas de acuerdo a un orden y una relación entre ellas. Las habilidades y límites siguen la misma regla, al igual que cualquier categoría que incluya elementos del sí mismo. La conservación de cantidades emerge como una nueva habilidad del pensamiento que completa la identidad obtenida en el nivel III, permitiendo conservar las cantidades dentro de un mismo objeto, ya no solo por simple disociación, sino por medio de la operación reversible, aditiva o de compensación (Piaget, 1971). Esto permite que la identidad se incorpore a un sistema mayor, integrándose a una estructura cuantificable que la supera, pero que a la vez incluye las operaciones dentro de ella (Piaget, 1971).

---

15 Las operaciones son acciones internalizadas reversibles y que se integran en una estructura de conjunto (Palacios, et al. 2000)

El desequilibrio de la asimilación y la acomodación se presenta como una dificultad para incluir la identidad dentro del sistema de conjunto lógico, entorpeciendo la incorporación de las características personales. En este sentido, la identidad no lograría integrarse a estructuras reversibles, por lo tanto no lograría una adecuada integración (y por consiguiente, una adecuada diferenciación) que le permita un sentido de coherencia y continuidad de sus características personales, las cuales deberían ocupar un lugar dentro del sí mismo.

4. Las estructuras formales presentan cambios radicales en relación a las anteriores etapas del desarrollo. La característica central es la capacidad hipotética-deductiva, donde lo real ya no es necesariamente lo concreto y es mejorado o superado por las ideas abstractas (Inhelder y Piaget, 1985). La combinatoria mejora, ya que ahora incorpora la posibilidad de operar sin el objeto presente, estableciendo relaciones entre relaciones. Además, la integración con los demás le brinda al sujeto la posibilidad de probar sus postulados y corregirlos cuando sea necesario, incorporando a los otros en una relación de colaboración basada en la reciprocidad y la capacidad para considerar múltiples puntos de vista dentro de sus observaciones y conclusiones (Inhelder y Piaget, 1985).

Si bien Piaget considera que el nivel IV de la identidad logra resolver el problema de la continuidad de los objetos y del cuerpo a pesar de sus transformaciones al integrarlas a estructuras de conjunto, no establece relaciones directas con el pensamiento formal. A pesar de haber logrado la identidad cuantitativa de los objetos, la identidad personal se beneficia de la capacidad combinatoria de este nivel estableciendo relaciones a nivel abstracto e integradas a un sistema de conjunto. Las características personales en este nivel se establecen a través de una abstracción de las cualidades y relaciones de los elementos concretos del nivel anterior, ya no solamente basándose en lo inmediato (relaciones, características, acciones, resultados, etc.), sino en las posibilidades que la combinatoria de sus elementos le permita (Inhelder y Piaget, 1985). El ingreso a la adolescencia supone este paso, con el desafío de lograr establecer una identidad personal autónoma, insertos en un contexto social con la

posibilidad de reconocernos a nosotros mismos y a los otros (Sepúlveda, 2005). Los valores se integran al sí mismo de manera jerárquica, estableciendo un sentido ético que rige la acción. Es acá donde las posibilidades que aporta la abstracción llevan al adolescente a establecer nuevas relaciones entre él mismo y el mundo, incorporando conceptos como la justicia, fundamentales para la integración con los demás.

El desequilibrio que podría resultar de la sobreasimilación y sobreacomodación se daría principalmente en esta coordinación de esquemas abstractos, dificultando la integración de manera que las posibilidades de combinación de las características personales con sistemas abstractos ligados a las ideas disminuirían la amplia gama de relaciones que son propias de este nivel (Inhelder y Piaget, 1985). La pérdida del equilibrio surge desde lo abstracto, pero incluye los elementos de las etapas anteriores, de manera que esta pérdida de equilibrio es por sí una pérdida de identidad.

El segundo criterio de psicopatología planteado por Rychlack (1988), es la fijación de estructuras rígidas de pensamiento en etapas anteriores del desarrollo. Consiste en un estancamiento del desarrollo del pensamiento, en el cual el niño construye la realidad de manera prelógica y sincrética. El niño presentará esquemas insuficientes para dar respuesta a la realidad y, producto que la capacidad adaptativa se encuentra comprometida, no logra resolver los problemas que se le presentan y se mantiene funcionando de manera desequilibrada.

Como indica Piaget (1971, p. 10), *“la identidad evoluciona con los progresos del pensamiento”*, debido a ello y a que *“el yo es esencialmente el conjunto de los esquemas de la acción”* (p. 34), la identidad sintetiza en su estructura todos los progresos del desarrollo, por lo tanto, la fijación de estructuras rígidas de pensamiento también es fijación de identidad en etapas anteriores del desarrollo.

Como ya se ha mencionado, los progresos evolutivos de la identidad en la teoría piagetana dependen, para comprender sus etapas, del objeto al cual se haya asignado identidad

(Piaget, 1971), los cuales cursan por tiempos y características diferentes. Esta situación se despeja, por el propio Piaget al afirmar que:

*“La identidad inicial no puede ser más que bipolar: identidad del objeto -como punto de aplicación de los esquemas de asimilación-, y también fuente de acciones que correspondan a la propia acción; e identidad del propio cuerpo o del yo, como eje de los esquemas de asimilación y como fuente de una actividad continua que los enlaza con los objetos y convierte al cuerpo en un objeto entre los demás” (Piaget, 1971, p.34).*

De esta forma, si bien los sujetos asignan identidad a los objetos con desfases en sus etapas, dependiendo de que objeto sea, (Piaget, 1971), el sujeto solo puede construir su propia identidad a partir las cualidades de su nivel evolutivo. Las estructuras resultantes de cada estadio aportan con los mecanismos psíquicos para construir y adaptarse a la realidad, pero ausentes de contenido, por lo tanto en el curso de la psicoterapia, la evaluación de dicho aspecto debe incorporar los significados y sentidos de las experiencias vitales, las relaciones interpersonales, la imagen y la valoración personal (Vergara, 2011).

El tercer criterio psicopatológico de Rychlack (1988), la adquisición de una imagen personal e identidad de sí mismo realista, se establece como un aspecto esencial para la adaptación. En este sentido, el niño puede establecer esquemas afectivos de sobrevaloración o desvaloración del sí mismo, que se encuentran en conjunto con los esquemas cognitivos e insertos en las estructuras que definen la etapa del desarrollo. La importancia de una valoración adecuada del sí mismo radica en su relación con el criterio de realidad (Rychlack, 1988; Sepúlveda et al., 2012; Sepúlveda, 2012), ya que el fracaso en acomodarse a las realidades enfrenta al niño a aspectos valorativos negativos de sí mismo que pueden entrar en contradicción con el esquema que pretende acogerlo, siempre y cuando sea este último de nivel superior, por ejemplo un esquema operatorio. El resultado de esta incompatibilidad es la no integración del esquema afectivo, por lo tanto se elimina, distorsionando el criterio de realidad (Piaget, 1973) y estableciendo una sobrevaloración que no responde a las reales posibilidades para la adaptación. La desvalorización se relaciona más con experiencias

crónicas de fallas en la adaptación, en la cual los esquemas afectivos negativos no encuentran otros esquemas incompatibles, por lo tanto, no se eliminan y se acomodan a las experiencias recurrentes de fracaso. Una adecuada imagen personal debe incluir esquemas negativos y positivos, que dependiendo del nivel de desarrollo, deben estar más o menos diferenciados e integrados. Todos estos esquemas afectivos relacionados con el éxito o fracaso de la adaptación se incorporan a la identidad, que es la estructura mayor que los contiene, por lo tanto es esperable que una adecuada integración de los esquemas afectivos de éxito y fracaso presenten conductas constructivas acordes a cada etapa. Por ejemplo, el niño preoperacional, incorpora los esquemas afectivos que se generaron por la acción con los objetos y su propio cuerpo en la etapa sensoriomotora, por lo tanto, su conducta debe demostrar seguridad en la ejecución, pero comprendiendo sus límites, lo cual muestra lo asimilado por la experiencia. En el nivel preoperacional, sumado a los esquemas ligados a la acción del primer estadio, se añaden los esquemas afectivos resultantes de la interacción social a través de la percepción y la simbolización del estadio preparatorio operacional.

De esta forma, en esta primera etapa de la psicoterapia se realiza el análisis del problema en la cual la exploración de la identidad y la evaluación de los desajustes evolutivos que generan psicopatología, nos proveen de una síntesis del momento del desarrollo actual del niño. La correcta evaluación de la estructura del sí mismo proporcionará, tanto al niño como al clínico, de un escenario de significados que permite responder a la pregunta fundamental acerca de ¿cómo es su identidad? (Sepúlveda, 2012).

Los objetivos terapéuticos generales planteados por Sepúlveda (2012) para las estructuras cognitivas, se orientan hacia la descentración del pensamiento, desde la percepción a la abstracción, de la rigidez y concretización hacia la reversibilidad y flexibilidad del pensamiento. Para las estructuras afectivas, la diferenciación y la descentración de esquemas afectivos permitiría el desarrollo de la empatía. A nivel social se debe promover la coordinación de diversos puntos de vista; y a nivel moral el paso de la heteronomía (cumplimiento de reglas por imposición exterior) hacia la autonomía (cumplimiento de reglas en base a la cooperación y reciprocidad con los otros).

## **b. Segunda Etapa: Planteamiento de metas de la psicoterapia y objetivos terapéuticos.**

En esta etapa se establecen las metas para la psicoterapia. Sepúlveda (2012b) refiere que este proceso de construcción de metas surge desde la teoría, pero además integra los aportes del niño y su familia, siendo el desarrollo la meta central de la psicoterapia. La primera etapa de la psicoterapia le ha permitido al clínico, al niño y su familia experimentar una oportunidad de exploración, colaborando además en los objetivos que se pretende alcanzar. La decisión de comenzar con terapia, según según nos aporta Ronen (1997), podría estar lejos de ser complejo en el caso en que el niño se encuentre en un alto riesgo, como es el caso del abuso sexual, anorexia o ideación suicida. Otro criterio que propone la autora, es cuando el contexto se vivencia con un severo distres, como en el caso de los trastornos de la conducta, la violencia, etc. Pero existen otras condiciones que no cumplen con los anteriores criterios de severidad, y requiere evaluar algunos aspectos como la etapa del desarrollo, el tipo de problema planteado, la evaluación familiar, el pronóstico y la evaluación del problema sin acceder a terapia (Ronen, 1997; Sepúlveda, 2012).

Macurán (2003) indica que el proceso de psicoterapia tiene relación con la salud, y debe ser comprendido como una alternativa de tratamiento psicológico, que en paralelo al fomento del desarrollo, contribuye a la disminución de la sintomatología del paciente. La meta final de la psicoterapia constructivista evolutiva es el *“desarrollo psicológico, en el sentido de cambio y transformación, creatividad y evolución”* (Sepúlveda, 2012, p. 9)

En esta etapa de la psicoterapia, el establecimiento de las metas presenta el problema de determinar aquellos aspectos normales de los psicopatológicos, reconociendo aquellos desequilibrios que son parte del curso normal del desarrollo, es decir, aquellas perturbaciones que motivan un avance en las formas de pensamiento pero que no se establecen como psicopatología. Es por ello que en este punto, la teoría de la identidad nos permite ampliar el marco de referencia más allá de la adaptación por si sola, ofreciendo un marco integrativo del desarrollo humano y además una postura frente al mundo como sujeto activo y constructor de su realidad. Los progresos de la identidad en el niño y el adolescente son una muestra clara de los principios piagetanos del desarrollo, y para los clínicos un

insumo necesario para la evaluación de la personalidad, la proyección de las intervenciones y la evaluación de la efectividad de sus intervenciones. La determinación de la normalidad puede ser análoga a una identidad adecuada para las demandas del contexto, que le permitan al niño reconocerse y reconocer a los otros y los objetos (Sepúlveda, 2003), de manera que pueda actuar siempre con un sentido personal que le otorgue significado a la realidad (Vergara, 2011).

La identidad es precisamente el foco de la psicoterapia, puesto que en última instancia es hacia donde se orientan los objetivos y los progresos de la intervención, pero sobre todo porque es una meta del desarrollo normal. Como indica Sepúlveda (2004), la psicoterapia constructivista piagetana se centran en la organización de la identidad, en consecuencia con lo expresado por Piaget, al ubicar a la identidad dentro del desarrollo y solidario con la evolución de las estructuras (Piaget, 1971). Como se ha planteado en este trabajo, la identidad es la estructura del sí mismo (Piaget, 1971) a la cual el desarrollo integra las experiencias y los objetos, fomentando la adaptación y el progreso del pensamiento, de manera que debe integrarse con los objetivos de la psicoterapia y considerar sus cualidades para comprender como el desarrollo se ve favorecido con la intervención terapéutica. La identidad se nos muestra con una doble utilidad, por un lado refleja los desequilibrios evolutivos y anormales, y por otro lado nos permite observar los progresos del desarrollo y los estados de equilibrio.

Una sana identidad nos refleja claramente las formas de relación con el mundo en cada etapa del desarrollo. En la etapa sensoriomotriz, la identidad surge de la relación instrumental con los objetos, por lo tanto una identidad normal se evidencia en la capacidad del niño para interactuar con el mundo, explorando nuevas habilidades psicomotrices y un dominio gradualmente mejor del ambiente. El niño deberá verse motivado a la exploración e interesado en los objetos que lo rodean. El niño preoperatorio logra la independencia gracias a los progresos del período sensoriomotriz, y comienza a centrar su atención sobre sus conductas, identificando sus logros y fracasos, por lo tanto, es un niño que requiere responder a la pregunta “para que sirvo” (Kegan 1982), evidenciando las relaciones instrumentales, pero descubriendo nuevas habilidades y potencialidades. El niño en etapa

concreta se interesa por establecer una imagen de sí mismo integrada en su realidad, respondiendo de manera adecuada a los requerimientos de su contexto y, como indica Kegan (1982), se centra en la necesidad de aclarar qué es él, en el sentido de encontrar una coherencia de su identidad. En el nivel formal, los progresos del pensamiento permiten que el niño se posicione frente al mundo de una manera más interrogativa, intentando responder a la pregunta acerca de “quien es él” (Kegan, 1982), mostrando una postura filosófica frente a la realidad operando a través de abstracciones acerca de su identidad y los conceptos que rigen su conducta. Como indica Sepúlveda (2004), el joven de esta etapa debe integrar el pasado y proyectarse al futuro, de manera que logre una continuidad de su identidad en el reconocimiento de sus acciones y obras, incorporando al otro como parte del sí mismo.

En síntesis, es esta etapa el planteamiento de las metas y objetivos deben responder de manera natural a las características y necesidad de cada nivel evolutivo, por lo tanto, las estructuras a través de las cuales los niños construyen su realidad serán el punto de partida para el diseño de la terapia, considerando a la identidad como su fin, pero a la vez como una síntesis de los progresos del desarrollo y la manera como el niño se enfrenta a los demás y a sí mismo.

### **c. Tercera Etapa: Proceso Psicoterapéutico.**

Es en esta etapa del proceso de psicoterapia donde se evidencia la reanudación del desarrollo normal. Se trata acá de intervenir desde la acción a la simbolización o a la inversa (Sepúlveda, 2012), siempre priorizando el restablecimiento del equilibrio dentro del nivel de desarrollo del sujeto, para luego estimular un avance hacia niveles superiores, aunque esto dependerá del momento evolutivo, ya que la secuencia del desarrollo no es posible de alterar.

Rosen (1988) plantea que la motivación para la terapia siempre surge de un estado de desequilibrio, para el cual el sujeto no logra encontrar los recursos necesario para resolverlo. En este sentido, la reconstrucción de significados que se realiza en esta etapa, dará como resultado siempre una modificación de la identidad, al disminuir el desequilibrio de las estructuras y recobrar la dialéctica de la interacción del sujeto con los objetos. La identidad se observará en un tránsito desde los desequilibrios entre la asimilación y la acomodación, hacia una constitución integradora de la experiencia y las habilidades propias del nivel de desarrollo. El restablecimiento de esta dinámica evidenciará los beneficios de la terapia, dentro de un marco integrador natural y comprensible, tanto para el terapeuta como para el sujeto (Kegan, 1982).

Como indica Sepúlveda (2012), esta reconstrucción de significados tendrá un tránsito desde la acción a la simbolización, o a la inversa, considerando el nivel de desarrollo del niño. Esto es relevante a la hora de elegir las estrategias o técnicas que se utilizarán con el niño, respondiendo siempre a las capacidades actuales de desarrollo y las anteriormente desarrolladas e integradas. La identidad en este sentido, sigue las mismas reglas, ya que presentará una forma solidaria al nivel de desarrollo general, pero en ocasiones como en caso de la presencia de psicopatología con fijación en etapas previas del desarrollo y/o con desequilibrio permanente de algunas estructuras, será necesario considerar el funcionamiento actual o el nivel al cual la dificultad de desarrollo hace referencia. De esta forma, en niveles altos de desarrollo, como el operacional y el formal, es posible que la presencia de psicopatología evidencia un funcionamiento inferior, por lo menos en algunas

estructuras, lo cual define el punto de partida para la intervención y la elección de las técnicas a utilizar.

Además de lo anterior, se plantean objetivos generales de desarrollo para la reconstrucción de significados (Sepúlveda, 2012):

- En el nivel sensoriomotor, la reconstrucción de significados se realizará en la exploración de las sensaciones, sentimientos y percepciones, identificando esquemas afectivos que se encuentran ligados a la acción. En este sentido, se explorarán los sentimientos que configuran la identidad, relacionados con las conductas instrumentales y la efectividad que resulte de su puesta en marcha. El niño podrá explorar sus sentimientos de éxito y fracaso en la exploración y la seguridad o inseguridad frente a la exploración de su ambiente.
- En el nivel preoperacional, se transita desde el pensamiento analógico, intuitivo y mágico, ligando aspectos desde lo perceptivo y afectivo. La identidad progresará incorporando los elementos de la etapa anterior, pero ahora con elementos del lenguaje que le permiten utilizar algunas conceptualizaciones ligadas a actos. El niño integrará en su identidad las experiencias con los objetos y con él mismo, ya no centrado en la instrumentalidad, sino que en su ejecución y las sensaciones y sentimientos asociados a ella.
- En el nivel operacional concreto, se posibilita la transformación, se consideran las habilidades del pensamiento lógico identificando las causas y los efectos. La lógica adquirida en este nivel, permite al niño agrupar el conocimiento, adquiriendo la posibilidad de conservar aspectos inmutables en la identidad pero considerando otros que varían en el curso del desarrollo. El fomento del desarrollo de la identidad en este nivel deberá facilitar el agrupamiento de los aspectos personales que ha integrado en el curso de su desarrollo, otorgándole una jerarquía y flexibilidad nueva. A pesar de su naciente pensamiento lógico, aún requiere para organizar su identidad, que las características personales sean reconocibles tanto en su cuerpo como en los actos

recientes.

- En el nivel formal, es posible la reflexión, el análisis de los pensamientos, los valores y los conceptos. El pensamiento lógico formal se diferencia del concreto ya que incluye la lógica combinatoria y la posibilidad de operar con objetos abstractos. La identidad se orienta hacia la reorganización, donde los elementos incorporados durante toda su vida y agrupados lógicamente en el nivel anterior, deben integrarse con elementos abstractos y valóricos que motivarán una nueva forma de comprenderse y de comprender el mundo. La integración de los aspectos formales en la identidad de este nivel permitirá reflexionar acerca de aspectos valorativos y futuros con una nueva perspectiva, al igual que los aspectos pasados, ya que pueden ser reintegrados a través de asimilación reconocitiva a una nueva estructura que presentará relaciones cualitativamente diferentes a todas las anteriores. El resultado de la identidad será un sí mismo integrado y coherente con sus acciones, en relación con los otros y con la posibilidad de proyectarse hacia el futuro (Sepúlveda, 2003).

Como psicoterapia orientada hacia el desarrollo de la identidad (Sepúlveda, 2012), deberá siempre considerar la síntesis de cada etapa del desarrollo, y no solamente la disminución sintomatológica. Claramente, un proceso exitoso de psicoterapia facilitará el desarrollo restableciendo el equilibrio o los procesos necesarios para ello, pero debe asegurar que esta experiencia de terapia sea un espacio de encuentro, que aporte en la integración de los logros evolutivos en una identidad coherente, pero con la suficiente flexibilidad para responder a nuevos desequilibrios y reorganizar su constitución, que en el caso que sea exitoso, siempre resultará una ganancia evolutiva (Piaget, 2000).

Cada avance será reflejado así en un movimiento de la identidad, que debería modificar el estado de desequilibrio y disminuir la perturbación (Piaget, 1971; 2000). Las acciones y las verbalizaciones del niño serán el indicador que nos permitan establecer el avance en el desarrollo, evidenciado mayor seguridad y disminuyendo el conflicto con la realidad.

Al final del proceso de psicoterapia, la teoría de la identidad de Piaget nos aporta con el

marco normal para evaluar como el niño se beneficia de la terapia y logra restablecer una identidad adecuada que le permita una relación equilibrada con el mundo. El clínico deberá ser capaz de contrastar no solamente la disminución de la sintomatología, sino que debe considerar todos los aspectos del desarrollo, siendo la Identidad el principal resultado del desarrollo, foco y meta de la psicoterapia.

La integración de la teoría piagetana de la identidad con los avances en psicoterapia constructivista evolutiva es un paso necesario para avanzar en la construcción de una teoría de la psicoterapia que permita responder tanto a nivel práctico como teórico acerca de la psicopatología y el cambio, fomentando el desarrollo de técnicas y prácticas acordes a un modelo constructivista. En esta línea, lo planteado por Rosen (1985) acerca de la falta de integración de la teoría piagetana a la psicoterapia, se convierte en uno de los principales desafíos para el futuro.

## Referencias Bibliográficas.

- ACREDOLO, C. & ACREDOLO, L. (1979). *Identity, Compensation, and Conservation*. Child Development. 50, 524-535.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de Significado*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- FEIXAS, G., y MIRÓ, M. (1997). *Aproximaciones a la psicoterapia*. (1º ed.) Barcelona, Paidós.
- FEIXAS, G., y VILLEGAS, M. (2000). *Constructivismo y Psicoterapia*. (3º Ed.). Bilbao, Desclee.
- FERRARI, M., PINARD, A. & RUNIONS, K. (2001). *Piaget's Framework for a Scientific Study of Consciousness*. Human Development. 44, 195-213.
- GEBHARDT, S., GRANT, P., VON GEORGI, R., y HUBER, M. (2008). *Aspects of Piaget's Cognitive developmental psychology and neurobiology of psychotic disorders – An integrative model*. Medical Hypotheses.
- GONZALEZ, N. (2011). *Psicopatología Evolutiva desde la Perspectiva Constructivista Piagetana en Adolescente de 14 y 15 años*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, Mención Infante Juvenil. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- GUIDANO, V. (1994). *El Sí Mismo en Proceso: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Barcelona, Paidós.
- INHELDER, B., PIAGET, J. (1996). *De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente* (1º Ed.). Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

- IVEY, A. (1986). *Developmental Therapy*. (1° Ed.). San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- KAZDIN, A. (2009). *Understanding how and why psychotherapy leads to change*. *Psychotherapy Research*. 19, 418-428.
- KEGAN, R. (1982). *The Evolving Self*. (1° Ed.) Cambridge, Harvard University Press.
- MACURAN, G. (2003). *Efectividad de la Psicoterapia Cognitiva Constructivista Evolutiva en el Desarrollo de la Organización del Sí Mismo en Niños*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, Mención Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- MANZI, C., VIGNOLES, V., & REGALIA, C. (2010). *Accommodating a new identity: Possible selves, identity change and well-being across two life-transitions*. *European Journal of Social Psychology*. 40, 970–984.
- NEIMEYER, R. y MAHONEY, M. (1998). *Constructivismo en Psicoterapia*. (1° Ed.) Barcelona, Paidós.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. CARRETERO, M. (1999). *Psicología Evolutiva – Desarrollo Cognitivo y Social del Niño*. Madrid, Alianza Editorial.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (2000). *Psicología Evolutiva – Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid, Alianza Editorial.
- PIAGET, J. (1971). *Epistemología y Psicología de la Identidad*. (1° Ed.) Buenos Aires, Paidós.
- PIAGET, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. (1° Ed.) Buenos Aires, EMECÉ

Editores.

- PIAGET, J. (1980). *Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia*. (3º Ed.) Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- PIAGET, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. (1º Ed.). Barcelona, Editorial Labor.
- PIAGET, J. (2000). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas, Problema central del Desarrollo*. (6º Ed.). México D.F., Siglo Veintiuno Editores.
- PIAGET, J., e INHELDER, B. (2002). *Psicología del Niño*. (16º Ed.). Madrid, Morata.
- PIAGET, J. (2004). *Biología y Conocimiento*. (14º Ed.). México, D. F., Siglo Veintiuno Editores.
- PONS, F., HARRIS, P. (2001). *Piaget's conception of the Development of Consciousness: An Examination of Two Hypotheses*. Human Development. 44, 220-227.
- RONEN, Tammie. *Cognitive Developmental Therapy with Children*. 1º Ed. Chichester, Wiley, 1997. 180p.
- ROSEN, H. (1985). *Piagetan Dimensions of Clinical Relevance*. (1º Ed.). New York, Columbia University Press.
- RUTTER, M., y STEVENSON, J. (2008). Developments in Child and Adolescent Psychiatry Over the Last 50 Years. En M. RUTTER, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J, & Taylor, E. (Eds.). Rutter's Child and Adolescent Psychiatry (5º Ed.) (P. 3-17). Massachusetts, Blackwell Publishing Limited.
- RYCHLAK, J. (1981). *Introduction to personality and psychotherapy a theory-*

*construction approach*. Boston, Houghton Mifflin Co.

- RYCHLAK, J. (1988). *Personalidad y Psicoterapia, una aproximación a la Construcción Teórica*. México, Editorial Trillas.
- SEPULVEDA, G. (2001). *Autonomía Moral y Solidaridad. Complementación de las Metas del Desarrollo de las Teorías Cognitivo – Evolutivas desde Habermas y Apel, Ricoeur y Arendt*. Tesis Doctorado en Filosofía, Mención Ética, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- SEPULVEDA, G. (2002). *Psicoterapia Constructivista Evolutiva*. En Sepulveda et al. *Texto Guía del Curso Psicoterapia Constructivista en Niños y Adolescentes (pp. 6-10)*. Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Magíster en Psicología mención Psicología Clínica Infante Juvenil.
- SEPULVEDA, G. (2003). *Autonomía Moral: Una Posibilidad para el Desarrollo Humano desde la Ética de la Responsabilidad Solidaria*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XII, N° 1, 27-35.
- SEPULVEDA, G. (2004). *Psicoterapia Evolutiva en Adolescentes con Conductas Suicidas*. Simposio Conducta Suicida en el Adolescente: Continuidades entre Infancia, Adolescencia y Adulthood, XXII Congreso Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia.
- SEPULVEDA, G. (2005). *Perspectiva Constructivista Evolutiva en Psicología Clínica Infante Juvenil*. En Kaulino, Stecher (Ed.). *Materiales para una Cartografía de la Psicología Contemporánea*. Ediciones LOM. Santiago.
- SEPULVEDA, G., CAPELLA, C. (2012). *Desarrollo Psicológico del Escolar y sus trastornos: Lo Evolutivo y lo Psicopatológico en la edad escolar*. En Almonte y Montt, (Eds). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Editorial Mediterráneo. Santiago.

- SEPULVEDA, G. (2012). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes: Enfoque cognitivo constructivista*. En Almonte y Montt, (Eds). Psicopatología Infantil y de la Adolescencia. Editorial Mediterráneo. Santiago.
- SHAPIRO, D. & SHAPIRO, D. A. (1987). *Change Process in Psychotherapy*. British Journal of Addiction. 82, 421-444.
- TORRES, A., OLIVARES, J., RODRIGUEZ, A., VAAMONDE, A. y BERRIOS, G. (2007). *An Analysis of the cognitive deficit of schizophrenia based on the Piaget developmental theory*. Comprehensive Psychiatry. 48, 376-379.
- TOUKMANIAN, S., JADAA, D. & ARMSTRONG, M. (2010). *Change Processes in Clients' Self-Perceptions in Experimental Psychotherapy*. Person-Centered and Experiential Psychotherapies, Vol. 9, N° 1. 37-51.
- VERGARA, P. (2011). *El Sentido y Significado Personal en la construcción de la Identidad Personal*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, Mención Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Santiago, Chile.