

EPISTEMOLOGÍA Y PSICOTERAPIA

EPISTEMOLOGÍA, DESARROLLO Y TERAPIA

(Rev GPU 2016; 12; 2: 191-201)

Gabriel Soler¹

El presente artículo busca mostrar una mirada que conecta la epistemología, el desarrollo y la terapia. Para esto se toma la mirada piagetiana, de construcción de conocimiento y de pasos de desarrollo. Con el fin de acercar esta mirada a la terapia se emplean los aportes de Robert Kegan y Peter Fonagy. Se trabajan conceptos que buscan pensar el proceso de aprendizaje como algo que ocurre en un contexto vincular y cultural. De este modo puede pensarse una terapia neopiagetiana, a partir de estos aportes, donde el nivel de desarrollo es considerado a la hora de intervenir, apoyado por una búsqueda del cambio entendido como un proceso de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es epistemología?

El concepto de Epistemología alude al estudio del conocer. En general hace referencia a un estudio filosófico o científico del proceso de conocimiento. En este artículo se ha tomado un centro en la propuesta de Piaget para explicar cómo conocemos. Este autor presenta una teoría de la adquisición del conocimiento desde el momento de nacer en adelante, con una visión evolutiva del mismo. Conocimiento aquí no quiere decir saber cosas abstractas o adquiridas en la escuela. Implica, por otro lado, una relación con el mundo, donde cada elemento de la experiencia implica un proceso de construcción de realidad mediado por aprendizajes.

El ser humano se presenta como un animal que aprende, que construye sobre sus elementos innatos

un mundo aprendido. Es decir, venimos con ciertos elementos que aporta nuestra biología, como polo de lo innato. Este polo de nuestro ser será más rígido, será parte de los límites y posibilidades que nuestra constitución nos permite. Por otro lado, tenemos un mundo aprendido que sobre estas posibilidades genera variaciones, opciones, en una interacción con el mundo-a-la-mano. Se forma así un campo de lo posible a partir de ciertas premisas básicas o innatas, y dentro de ese mundo crecemos como sujetos en procesos de aprendizaje o de actuación de aprendizajes. Aprendizaje no implica aquí una adquisición forzada desde fuera, sino que una relación curiosa con un mundo que va dando paso a transformaciones estructurales, los que cambian esa misma relación con el mundo.

De este modo podemos pensar el proceso de construir conocimiento unido a un principio epigenético, esto es, que los organismos tienen un plano básico de desarrollo y que sobre este se van construyendo las

¹ gsoler@gmail.com

partes, cada una con un tiempo propio de ascensión, maduración y ejercicio, formando un todo en funcionamiento (Bordignon, 2005; Capps, 2012). Esta construcción del conocimiento, puede afirmarse, no es ni innatista ni empirista, pues el conocimiento es construido, no viniendo desde fuera, ni tampoco vendría pre dado a nivel biológico, pues implica un proceso de transformación madurativa (Mounoud, 2001).

Al hablar de epistemología se pone acento a un aspecto de la relación del sujeto con su entorno, en tanto visto desde una tercera persona. Pero este movimiento que construye conocimiento puede verse de otros ángulos. Puede verse por ejemplo desde un lugar participativo, interno, fenomenológico. Siguiendo a Kegan (1982), el proceso de construcción de significados será el hacer propio del ser humano y será vivido con múltiples emociones, al obtener significados, perderlos, compartirlos, etc. En ese sentido, se toma una perspectiva constructivista, donde cada elemento de la vivencia personal, de la fenomenología, ha sido construido por un proceso de aprendizaje y maduración en interacción.

Otro ángulo del aprendizaje, y de la epistemología, es el contexto en el que este emerge. Puede observarse desde un aspecto exterior en el vínculo con otros seres, con otras personas, situando cualquier aprendizaje o construcción de significados en un contexto social (Kegan 1982). No se está pensando al sujeto como un ente aislado de una historia, de vínculos cercanos, de un sistema social, de una cultura.

Esta cualidad de ser un “animal de conocimiento”, que construye constantemente nuevos significados, nos hace particulares. El tener opciones para poder construir realidad, mediados por el conocer, nos permite grandes hazañas y también grandes tragedias. El hecho de que nuestro significado, nuestro conocer, media nuestras experiencias puede por ejemplo hacernos mirar como negativos eventos que para otros son positivos: ir a comprar al supermercado puede ser una experiencia aburrida y obligatoria, o un momento de paseo y disfrute. No tenemos el mismo acceso a la realidad, pues es un acceso que se construye desde que nacemos (y antes), sobre la base de interacciones humanas y exploraciones en el mundo.

Se sigue de este modo, una idea de epistemología neopiagetiana, por la consideración de etapas de desarrollo, pero nutrida con otros elementos teóricos que complejizan esta aproximación. De este modo se considera que los pasos en el desarrollo generan transformaciones en la construcción del conocimiento y por lo tanto del significado, en toda experiencia humana. Se pensará de este modo un proceso de complejización en la relación del sujeto con su mundo, pasando

diferentes etapas, una incluyendo y trascendiendo a la predecesora.

El argumento del conocimiento como centro de este artículo implica resaltar la idea de que somos profundamente transformados a partir de nuestras interacciones en el mundo, interacciones que abarcan el mundo físico, el mundo social y un mundo interior (Kegan, 1982). Estas interacciones no son aisladas de un contexto social, de vínculos afectivos, de relaciones interpersonales. No se piensa el conocer como un aspecto aislado, frío y personal, sino como un aspecto contextual, vincular, afectivo e interindividual.

La capacidad de construir nuevos significados estará de este modo mediado por nuestros niveles de desarrollo, de nuestras exploraciones en el mundo, y de tener interacciones transformadoras, donde emerge una confianza epistemológica (Fonagy y Allison, 2014) que nos abre al cambio, lo que implica aprender.

Se tomará como eje central la reflexión piagetiana, con un conjunto de etapas que será central para reflexionar sobre el desarrollo. Este autor nutrirá a otros autores como Kegan. Además se agrega un apartado donde se conecta el proceso epistemológico con las relaciones de apego y la mentalización, como formas que interceden en la capacidad para un cambio epistémico. De este modo, el siguiente artículo busca iluminar un área que puede aportar al pensamiento clínico a partir de las transformaciones en el conocer, en el abrirse a nuevas formas de actuar, pensar y sentir. Conocer será entendido como el aspecto que media entre el sujeto y el mundo. El proceso de aprender será entendido como el cambio que se busca en la intervención terapéutica, pues será un cambio en la interacción con el mundo a partir de experiencias novedosas.

LA MIRADA PIAGETIANA

Piaget construye un modelo de epistemología genética, es decir, una construcción de conocimiento que ocurre en un proceso de desarrollo donde una estructura va dando paso a nuevas estructuras superiores. Su estudio comienza al observar las respuestas erróneas en pruebas de inteligencia, lo cual le lleva a darse cuenta que los niños estructuraban la realidad de un modo diferente al adulto.

Mounoud (2001) plantea tres principios base en la teoría piagetiana. La primera es que el origen del conocimiento estaría situado en nuestras acciones y en los efectos que ellas producen. Son estas acciones las que nos permiten explorar las propiedades de los objetos. Serán nuestras acciones las que nos “permiten descubrir las significaciones en el mundo” (p. 59).

El segundo postulado es que habría estructuras coordinadoras que agruparían las acciones en sistemas. Serían categorías de acciones, las que se evidenciarían desde las primeras conductas sensoriomotrices. Esto quiere decir que las acciones se agrupan entre sí generando otras acciones más complejas; así, un conjunto de conductas exploratorias con un objeto, tal como un biberón, irán siendo coordinadas entre sí para generar otras conductas más complejas con el mismo objeto y luego con otros objetos mediante generalizaciones.

Como tercer postulado se encuentra que las acciones lógicas, que estarían como fundamento de los juicios y razonamientos adultos, se podrían considerar como coordinaciones de acciones interiorizadas. Serían de esta forma categorías que tuvieron su origen en acciones concretas, que fueron agrupándose de formas cada vez más abstractas. Así la lógica, los razonamientos, los juicios, se consideran acciones ejecutadas en el interior. El mismo biberón que mencionábamos antes se va convirtiendo en un objeto susceptible de abstracción. El sujeto podrá representar este objeto de modo simbólico en su mente, y esta representación interior tendrá su origen en las acciones y sensaciones concretas del sujeto con el objeto en cuestión. De este modo la abstracción tendrá su origen en conductas concretas.

ESTRUCTURAS COGNITIVAS

El proceso de conocer estaría soportado por un conjunto de estructuras. Estas tendrían propiedades lógicas que permiten interacciones o transformaciones entre los elementos. Piaget (1974, 1967, citado en Rosas y Sebastian, 2008) plantearía que las estructuras son "sistemas de transformaciones". La transformación sería una operación que transforma un estado en otro. Las transformaciones de las estructuras implican subtransformaciones, que comienzan con ordenar un conjunto de sensaciones que no tienen sentido.

Esto implicaría que las estructuras cognitivas toman los elementos de la experiencia y los transforman para poder construir elementos con significado. Siguiendo con la idea de un biberón, este en su origen era un objeto de sensaciones sin sentido. Cobra sentido con base en las experiencias del niño, convirtiéndose en un objeto de alimentación. Conforme avanza el desarrollo podrá convertirse en un "biberón", que será una categoría más amplia, aplicable a múltiples objetos similares: "los biberones". De este modo ocurre una generalización a partir del esquema originario. Esto tendría a la base capacidades de abstracción crecientes desprendiéndose del objeto original. En cada momento

del desarrollo los esquemas tendrán ciertas limitaciones; siguiendo a Piaget (2005[1954]) estas implican un cierre, son conjuntos que tienen operaciones cerradas. Piaget lo asocia a las matemáticas: como los números enteros son un conjunto cerrado, así las estructuras operarían en conjuntos cerrados. Que sea cerrado no implica que no pueda ser reemplazado por una estructura más completa, en un nivel de desarrollo posterior. De este modo, habría un operar particular en el proceso de construir significados, que puede ir siendo reemplazado por operaciones más complejas.

Un ejemplo de cómo estas estructuras operan en lo abstracto más que en los objetos concretos es la idea de reversibilidad. Se adquiere en las operaciones concretas e implica saber que si entra una pelota roja, otra amarilla y otra azul a un tubo, al salir de vuelta por el mismo lugar lo harán en orden inverso (azul, amarilla y roja). Pero si las pelotas salen por el otro lado del tubo saldrán en el mismo orden en que entraron (roja, amarilla y azul). La reversibilidad aparece en un momento del desarrollo dentro de las operaciones concretas, pero antes de esto el sujeto no entiende que este orden es invariante, esperando incluso que le toque salir a la amarilla primero en algún momento. Aquí se ve la importancia de la relación de orden más que de los objetos en sí. Esto se observa en que la reversibilidad puede aplicarse a notas musicales, cuadrados, números, etc. Así la propiedad de reversibilidad es un concepto abstracto, aplicable a múltiples objetos, donde los objetos que describe dejan de ser importantes al lado de su aplicación a varias situaciones.

Las estructuras operarían como totalidades que generan transformaciones, las cuales constituirían el experimentar del sujeto, dando sentido a la vivencia personal. Estas transformaciones se autorregularían a sí mismas y cambiarían en función de experiencias novedosas que permitirán una acomodación interior dentro de los esquemas previos.

ESQUEMAS Y OPERACIONES

Las estructuras tendrían dos formas, una como esquemas y otra como operaciones. Los esquemas serán los elementos más básicos, generados en los primeros años. Se refieren a la construcción de elementos como unidad, conectando, por ejemplo, diferentes imágenes de una pelota como si fuese la misma pelota, formando un esquema que las unifica como elemento unitario y constante (Rosas y Sebastian 2008). Serán además elementos que unifican como figura y a la vez como un plan motor o acción.

Por otro lado se encuentran las operaciones, que serán acciones interiorizadas, las que pueden ser reversibles y ser agrupadas como conjuntos y totalidades. Estas operaciones, como dice su nombre, actúan sobre los esquemas sensoriomotrices. Como se ha señalado previamente, “pelota” puede considerarse un esquema, pero la seriación de un conjunto de pelotas será una operación. En el ejemplo de las pelotas en el tubo los esquemas serán las pelotas y el tubo, mientras que la operación será la que permite predecir un orden invariante en estos esquemas. Este orden además se presenta como reversible (operación de reversibilidad), en este caso, en función de hacia qué lado saldrán las pelotas por el tubo. Previo a la aparición de las operaciones, el sujeto no presenta conciencia de la invariancia del orden y de la reversibilidad posible. En vez de esto presenta un pensamiento intuitivo que es carente de lógica. Las operaciones emergen en un momento del desarrollo llamado operaciones concretas, nombre dado por el hecho de que surgen aquí las operaciones que dan lógica a la estructuración de la realidad del sujeto.

ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN

El proceso de adaptarse al ambiente va generando desequilibrios que movilizan al sujeto:

...el niño, al igual que el adulto, no ejecuta ningún acto, exterior o incluso totalmente interior, más que impulsado por un móvil, y este móvil se traduce siempre en una necesidad... una necesidad es siempre manifestación de un desequilibrio. (Piaget 1991[1954] p. 15).

De este modo los desequilibrios son enfrentados mediante dos procesos: la asimilación y la acomodación.

Se puede denominar *adaptación* al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones: esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad (Piaget 1991[1954] p. 17)

Al movimiento que genera la asimilación y acomodación se le llama *equilibración* y será el proceso por el cual el conocimiento se desarrollará. La asimilación, busca mantener su forma y se centra en el individuo; y la acomodación, que está más centrada en el exterior, por la cual el organismo se modifica. Rosas y Sebastian (2008) plantean que toda asimilación tendría una parte de acomodación. A pesar de esto se separan ambas en el sentido de que la acomodación implica un cambio,

una novedad cognitiva, mientras la asimilación haría más robusta la estructura previa, introduciendo variables que no implican un cambio profundo. Un niño que aprende a girar una manilla de la puerta podrá comenzar a girar manillas en diferentes puertas. Estas manillas podrán variar en formas y colores, pero el esquema es similar, por lo que las asimila. El mismo niño un día puede encontrarse con una puerta en la cual no se gira la manilla, sino que se debe jalar. Para poder incorporar esa nueva forma de abrir una puerta deberá acomodar el esquema previo. Del mismo modo, siguiendo esta línea de pensamiento, podemos aplicar esta idea a un paciente que tenga un esquema de que “las relaciones interpersonales son dañinas”, podrá asimilar constantemente experiencias que confirmen este esquema. En un proceso terapéutico se hace posible generar experiencias que desafíen este esquema, generando una acomodación del mismo, lo cual producirá un cambio profundo en la forma de vivir en relación con los otros.

COGNICIÓN Y EMOCIÓN

Por afectividad Piaget (2005[1954]) condensa tanto las emociones y sentimientos como también otras tendencias diversas, tales como la voluntad, curiosidad, entusiasmo, aburrimiento. El autor plantea que no hay cognición sin afectos ni afectos sin cognición.

Pero toda conducta supone la existencia de instrumentos y de una técnica: se trata de los movimientos y de la inteligencia. Pero, también, toda conducta implica unos móviles y unos valores finales (el valor de los objetivos): se trata de los sentimientos. Así pues, la afectividad e inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana (Piaget, 1991[1964], p. 25)

Habrán elementos afectivos en el proceso de resolver un problema matemático, expresados en el interés, necesidad, frustración, placer. Así habrá factores cognitivos entremezclados con los afectivos, que se notarán mayormente conforme el desarrollo avanza: “hay un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual” (Piaget, 1991[1964], p. 25).

Por lo tanto, hay una especie de esquematismo de los sentimientos, de la misma manera que hay esquemas en la inteligencia: la construcción del complejo es análoga a la construcción progresiva de una escala de valores, comparable a un sistema de conceptos y de relaciones (Piaget, 2005[1954], p. 30).

Así como se han formado esquemas cognitivos con el desarrollo, los sentimientos también se van organizando. El autor plantea que siempre hay elementos afectivos en los esquemas cognitivos, pero también los

afectos van siendo dirigidos de formas más estructuradas con la cognición. La escala de valores se genera como una estructura interior, donde distintos elementos tendrán distintas valoraciones. Así un complejo, como el de Edipo en la teoría de Freud, tendrá que ver con un conjunto de emociones que han generado una vinculación entre sí, generando valoraciones a ciertas áreas de la vida, como pueden ser en este caso los padres. Será una estructura de afectos, que tiene ciertos elementos cargados con mayor monto que otros. Hablando de la teoría de Freud, plantea Piaget: "Un complejo general es un esquema que se elabora a lo largo de la historia individual, transformándose sin cesar y aplicándose a series de situaciones diversas, constantemente renovadas" (Piaget, 2005[1954], p. 29).

De este modo los complejos psicoanalíticos se presentan como esquemas cognitivo-afectivos, donde surgen elementos que serán aplicados a diversas situaciones repetitivas, las que van configurando conflictos psicológicos.

Siguiendo la reflexión evolutiva, habrá periodos del desarrollo donde la estructura de los afectos es más laxa, menos ordenada y sistemática. Pero con el tiempo se va estructurando una "lógica de los afectos", que culmina con una estructura de valores morales, y/o también podrá generar un complejo. A modo de ejemplo podemos pensar que estos valores harán que un sujeto pueda constantemente mantener sus creencias religiosas, las que perduran en el tiempo y tienen cierta lógica en el sentido de que habrá elementos que modelarán sus afectos, tales como alegrarse por un suceso y enojarse por otro, en función de las normas sociales de su iglesia.

Siguiendo con la idea de una moral religiosa, es de esperarse que la persona se enoje con situaciones que van contra los dogmas de su iglesia. Un ejemplo común es la pugna por el aborto, donde muchos sujetos se enfurecen ante la posibilidad de que este sea legalizado. En este caso observamos que hay una reacción afectiva constante y estructurada frente a un fenómeno. Así mismo, la estructuración moral hará que otras situaciones se vean como positivas, como serán los cultos de esta religión hipotética.

De este modo queda claro que la mirada epistemológica de Piaget es vivida de modo afectivo, no como una reflexión fría ante el mundo: "No hay dos desarrollos, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos: todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos" (Piaget, 2005[1954] p. 65).

En el desarrollo, el psicoanálisis señala como relevante el momento en que el niño hace una "elección de

objeto", lo cual implica que saldría de su narcisismo, de estar centrado solo en sí y optaría por vincularse con otro. Piaget estaría en desacuerdo con esta perspectiva por considerar que en la experiencia del niño aún no hay otro y un sí mismo al que apelar, por lo que más que una elección será una creación del objeto (Piaget, 2005[1954]). Esta creación del objeto será el origen de los sentimientos morales, de afectos interindividuales. En ese sentido el otro va siendo construido mediante la madurez de la cognición y la estructuración de los afectos. Cuando Freud plantea una elección Piaget ve una creación, una construcción de otro que emerge a la experiencia del niño. En esta misma línea plantea que la etapa "narcisista" de Freud será en realidad una etapa dedicada al mismo sujeto, pero aún "sin narciso", es decir, aun sin una conciencia de ser uno mismo, sin aun separarse del entorno como sujeto.

En esta construcción de objetos cargados de afecto, el valor por los objetos y por las personas estaría relacionado con que estos enriquezcan la acción propia (Piaget, 2005[1954]). El valor propio, la autoestima, emergerían de interacciones con otros que el niño posteriormente aplicará a sí mismo (Piaget, 2005[1954]). Los sentimientos morales y los sentimientos hacia otras personas funcionarían como esquemas, donde el mismo esquema se activa con ciertas personas. Los esquemas son "modos de acción susceptibles de repetirse y sobre todo de generalizarse" (Piaget, 2005[1954] p. 77).

De este modo se plantea que existen ciertos esquemas que pueden repetirse, por lo que ciertos modos de relacionarse con otros comenzarán a operar y buscar confirmación en un movimiento asimilatorio. Un esquema nocivo puede por lo tanto autoconfirmarse. Por otro lado pueden generarse situaciones que generen acomodaciones, lo cual permite seguir cambiando y complejizando el operar, sin quedar estancado en los esquemas previos.

DESARROLLO

Se ha presentado el modelo epistemológico de Piaget, un modelo donde se va construyendo conocimiento con base en ciertas estructuras que asimilan y se acomodan en función de una relación con el entorno. Este movimiento va dando paso a una sucesión de etapas del desarrollo.

Como se observa en el Cuadro 1 hay un movimiento desde lo que en un momento fue sujeto pasa en un segundo momento a ser objeto. Habría así una transición entre un estadio y otro, donde el último trasciende e incluye al predecesor.

Cuadro 1
BALANCE SUJETO-OBJETO EN LA TEORÍA PIAGETIANA

Etapa	Sujeto ("estructura")	Objeto ("contenido")
Sensorio motor	Acciones-sensaciones Reflejos	Nada
Preoperacional	Percepciones	Acciones-sensaciones, reflejos
Operacional concreto	Reversibilidades ("lo actual")	Percepciones
Operaciones abstractas	Hipotético-deductivo ("lo posible")	Reversibilidades ("lo actual")

Kegan 1982, p. 40.

La etapa sensoriomotriz será la primera fase del desarrollo, donde el sujeto se diferencia del mundo físico, aprende además del mundo emocional a vincularse con sus cuidadores y a diferenciar las emociones propias de las ajenas. En este periodo el niño explora el mundo con sus acciones: "...es por esto que veremos cómo el bebé, en presencia de un nuevo objeto, lo incorpora sucesivamente a cada uno de sus *esquemas* de acción (zarandearlo, frotarlo, etc.) como si intentara comprenderlo mediante su utilización" (Piaget 1991[1964] p. 21).

El bebé es un sujeto epistémico que está tratando de comprender un mundo mediante sus acciones. Intencionalmente hará variaciones de los movimientos y gestos que le han conducido a un efecto interesante para estudiar los cambios que esto entrega. Estos esquemas básicos, complejizados por la experimentación serán susceptibles de coordinarse entre sí y de asimilarse mutuamente. El sujeto logra, al finalizar este periodo, tener objetos representables por medio de símbolos: "Resumiendo, la ausencia inicial de los objetos sustanciales, y, posteriormente, la construcción de los objetos sólidos y permanentes, es un primer ejemplo de este paso del egocentrismo integral primitivo a la elaboración final de un universo exterior" (Piaget 1991[1964], p. 24).

La etapa preoperacional (segunda etapa de Piaget) va desde los dos a los siete años. Con el uso continuado de símbolos busca preparar para las operaciones mentales (estas permiten al sujeto operar de forma lógica y reversible). Es un pensamiento intuitivo, simbólico y que aún no tiene lógica. Este logra dominar los elementos sensoriomotrices previos, construyendo percepciones sobre las sensaciones previas (conjuntos de sensaciones constituyen una percepción), logrando también dominar los elementos reflejos, como es el control de esfínteres.

Las inferencias están generadas a partir de imágenes y símbolos que no necesariamente mantienen una

invariancia entre sí. Una categoría puede confundirse con otra y también puede mezclarse una subcategoría con la categoría mayor. Esto implica por ejemplo confundir a las Rosas con las flores y no comprender que una es categoría de otra.

Habría un pensamiento mágico, en el sentido de (Kegan, 1982): a) confusión entre eventos aparentes o imaginarios con eventos y objetos reales y b) confusión de apariencias perceptuales de cambio cualitativo y cuantitativo con el cambio actual. Mediante el lenguaje surgen nuevas capacidades, pudiendo anticipar acciones futuras por la representación verbal. Además se puede socializar la acción, se puede interiorizar la palabra (pensamiento) y se puede interiorizar la acción en un plano intuitivo de imágenes y experiencias mentales.

El autor afirma que los aspectos cognitivos emergen de relaciones con otros, y a partir de allí es que se constituyen como instancias interiores: "Tal como ha dicho Janet, la memoria está relacionada con el relato, la reflexión con la discusión, la creencia al compromiso o a la promesa y todo el pensamiento con el lenguaje exterior o interior" (Piaget, 1991[1964] p. 31).

Las Operaciones concretas, tercer estadio de Piaget, van desde los 7 a los 12 años. Se caracteriza por el uso de la lógica en relación con los objetos del entorno (Kegan 1982). Esto implica inferencias llevadas a cabo a través de clases, relaciones y cantidades, manteniendo propiedades lógicas invariantes que refieren a objetos concretos. Esto implica superar las limitaciones del pensamiento preoperacional descritas antes, que estaba sujeta a la percepción (si veo más hay más), para poder manejar estas percepciones con un proceso lógico. El sujeto logra así diferenciar una clase de sus miembros (la rosa de las flores), puede hacer relaciones con objetos constantes e invariantes (las propiedades no cambian), pudiéndoles aplicar propiedades lógicas (como causa y efecto). Además las relaciones con otro cambian, ya que "a partir de los siete años es capaz, efectivamente, de cooperar puesto que ya no

Cuadro 2
ESTADIOS DEL SELF

	Estadio 0 Incorporativo	Estadio 1 Impulsivo	Estadio 2 Imperial	Estadio 3 Interpersonal	Estadio 4 Institucional	Estadio 5 Interindividual
Estructura subyacente (sujeto versus objeto)	S-Reflejos (sensación, movimiento) O-Nada	S-impulsos percepciones O-Reflejos (sensación movimiento)	S-Necesidades, intereses, deseos. O-Impulsos, percepciones	S-Mutualidad Interpersonal O-necesidades, intereses, deseos.	S-Autoría, identidad, administración psíquica, ideología O-la mutualidad interpersonal	S-Interindividualidad, interpenetrabilidad de los sistemas self O- Autoría, identidad, administración psíquica, ideología.
Piaget	Sensorio motor	preoperacional	Operaciones concretas	Tempranas operaciones formales	Operaciones formales completas	Posformal, dialéctico
Kohlberg		Castigo y orientación a la obediencia	Orientación instrumental	Orientación a la concordancia interpersonal	Orientación a la sociedad	Orientación desde principios
Maslow	Orientación a la supervivencia fisiológica	Orientación a la satisfacción fisiológica	Orientación a la seguridad	Orientación al amor, afectos, pertenencia	Orientación a la estima y autoestima	Autoactualización.

Fuente: Kegan 1982, p. 86.

confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocia estos últimos para coordinarlos" (Piaget 1991[1964], p. 55). Esto abre a la posibilidad de discutir opiniones y por lo tanto de la necesidad de demostrarlas, mediante justificaciones y pruebas. Se puede discutir mediante el pensamiento, no solo por la acción. Desaparece el lenguaje egocéntrico y sus frases contemplan una lógica y conexión entre las ideas. Las reglas ahora se unifican y se busca que se mantengan en igualdad durante los juegos.

Lo esencial es que el niño es susceptible de un principio de reflexión. En vez de las conductas impulsivas de la primera infancia, acompañadas de una creencia inmediata y un egocentrismo intelectual, el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de la reflexión (Piaget 1991[1964], p. 57).

Las operaciones abstractas, último estadio de Piaget, surgen alrededor de los 12 años. Prepara al sujeto para manipular el ambiente de forma hipotética-deductiva. Se podrá hacer inferencias a través de operaciones lógicas sobre proposiciones u "operaciones sobre operaciones". Razonamiento sobre razonamiento. Esto implica y se asocia al poder hacer relaciones matemáticas, así el número 5 no se asocia a ningún elemento particular, sino que es una abstracción que puede ser aplicada sobre varios elementos. Al momento de sumar o multiplicar este número se está haciendo una operación sobre otra operación.

Se comienza a construir sistemas de todas las posibles relaciones o implicaciones y hacer una aislación hipotético-deductiva de variables y testeo de hipótesis. Así, las leyes del pensamiento concreto, descubiertas en acciones en el mundo, comienzan a poder operar de modo abstracto en la mente del sujeto. Como se ha señalado previamente, el sujeto en operaciones abstractas puede tomar las operaciones concretas y manipularlas desde un lugar más profundo y complejo. De este modo comienza un proceso de pensamiento científico, donde lo posible abre la necesidad de probar y generar combinatorias para resolver los problemas.

DE SUJETO A OBJETO

La epistemología piagetiana se sitúa como una construcción de conocimiento, donde hay un elemento estructural y otro de contenido de esa estructura. Lo que en un nivel del desarrollo es estructura que pasa a ser un contenido de los niveles que le siguen. Kegan (1982) plantea cómo la estructura correspondería al sujeto y los contenidos a los objetos de la cognición. De este modo el proceso epistemológico implica una relación entre un sujeto y sus objetos, y cómo esa relación va generando significados.

El trabajo de Kegan, seguidor de Piaget, gira sobre el balance del sujeto y el objeto, así el sujeto será un elemento con el cual estamos fusionados, identificados, incrustados, metidos dentro, y del cual no tenemos

control pues es inmediato a nuestra experiencia. Será así un polo identitario, que no podemos ver pues somos nosotros mismos. El objeto, por otro lado, será un elemento que se puede mirar, manejar; de él nos podemos hacer cargo, tomar control, internalizar, es lo suficientemente distinto de nosotros para poder manejarlo, ya que está mediado en nuestra conciencia (Kegan, 1994). Siguiendo a Kegan, la relación epistemológica de construir significado será la base del ser humano, vivida desde un mundo subjetivo, desde una fenomenología. Este mundo subjetivo sufrirá por perder sus objetos o, por otro lado, se alegrará con ellos, tendrá una vida afectiva y fenomenológica asociada a sus vivencias epistémicas. El mundo a la mano que emerge en la vida humana será una construcción de significado que comienza incluso antes de nacer.

Kegan (1982) conecta de este modo un conjunto de modelos evolutivos, dentro de los que está el piagetiano. Plantea que el *self* va transformándose en cada nivel propuesto por Piaget en varias áreas, no solo la cognitiva. De este modo la identificación del *self* va a estar primero mediada por los reflejos en busca de supervivencia fisiológica (etapa Incorporativa, sensorio motriz), luego por los impulsos en búsqueda de satisfacción fisiológica (etapa Impulsiva, preoperacional), seguido por los intereses y necesidades propios, buscando seguridad y poder (etapa Imperial, operaciones concretas), para pasar a una mutualidad, buscando amor, afectos, pertenencia, filiación (etapa Interpersonal, tempranas operaciones abstractas), con preocupación centrada en los vínculos cercanos. Posterior a esto encontramos una identificación con las instituciones con énfasis a la propia autoría, con centro en la autoestima y logro en el área social (etapa Institucional, operaciones abstractas) y luego una identificación con la interpenetración de *selfs*, buscando autoactualización e intimidad (etapa Interindividual, pensamiento dialéctico). De este modo habrá cambios a nivel del *self*, de las motivaciones, intenciones, necesidades, en cada estadio. Así, los aspectos más centrados en la capacidad de abstracción y comprensión del medio generados por Piaget también estarán asociados a transformaciones en el mundo interior del sujeto, donde el *self* se va complejizando.

De este modo, lo que fue sujeto pasa a ser objeto del nivel siguiente. Esto implica que un sujeto con operaciones concretas opera sobre los elementos de preoperacional, es decir, un sujeto en la etapa Imperial de Kegan, identificado con sus intereses, podrá operar sobre sus percepciones e impulsos, elementos del periodo anterior. Así, el sujeto en operaciones concretas o Imperial podrá elegir entre diversos impulsos o sos-

tener un impulso un tiempo mayor. Del mismo modo, podrá cotejar diferentes percepciones y reflexionar sobre ellas. Estas nuevas capacidades van generando periodos donde un *self* va quedando atrás como modo de operar y dando paso a un nuevo *self*, con capacidad para operar sobre el anterior.

Kegan (1982) plantea el concepto de cultura de incrustación, para aludir a que ningún sujeto se halla aislado de un contexto social. De este modo el entorno tendrá vínculos con la identidad del sujeto. En las primeras etapas habría relaciones de apego con un cuidador que suele ser la madre, luego esto se expandiría hacia la familia en la etapa correspondiente a preoperacional. Sucesivamente se van integrando sistemas sociales más complejos que sostendrán cada etapa subsiguiente del desarrollo. La cultura en la que el sujeto se encuentra, entendida como las relaciones significativas del mismo, será el contexto sostenedor de cualquier proceso llevado a cabo. No puede pensarse de este modo una epistemología disociada de un entorno social. El modo de conocer está imbricado en relaciones significativas.

CONFIANZA EPISTÉMICA (EPISTEMIC TRUST)

La capacidad de un individuo para poder aceptar nuevo conocimiento desde otra persona, viendo este conocimiento como algo confiable, generalizable y relevante para el *self* se ha llamado "confianza epistémica" (Epistemic trust) (Fonagy y Allison, 2014). Esto sería una disposición hacia aprender mediado por un vínculo de confianza. Por otro lado, presenta su reverso, donde no hay confianza existe una vigilancia epistémica, que bloquea el proceso de conocer. Así, los contextos pensados por el modelo de Kegan, pueden propiciar o bloquear procesos de cambio epistémico, en función de ciertos modos de construir relación.

De este modo, se piensa que habría mecanismos que vienen en la naturaleza humana diseñados para transmitir conocimiento a nivel vincular, asociado a cuanto confianza nos produce el otro en nuestras interacciones. Así, estamos hablando de cómo el aprendizaje ocurre de modo interaccional y no solo personal, por lo que cierto tipo de vinculación es estudiada como un promotor de nuevos aprendizajes. Siguiendo con los apartados anteriores, la curiosidad del sujeto individual parece ser el motor desde el esquema piagetiano, buscando nuevos conocimientos en el mundo. El modelo de la confianza epistémica muestra cómo es posible generar interacciones sociales que hacen posible una pedagogía natural (Csibra y Gergely, 2009), donde es la otra persona quien abre al sujeto a experiencias novedosas.

Este concepto apunta a que habría un conjunto de claves interaccionales que bajarían la vigilancia epistémica en el momento de transmitir conocimiento, con lo que este podría ser más fluido. Así, sería posible pensar un continuo polar entre una vigilancia epistémica o una confianza epistémica, en tanto relación de aprendizaje. En caso de estar una o la otra el conocimiento puede ser o no ser transmitido entre los sujetos. De este modo, podemos pensar cómo ciertas dinámicas abren al sujeto a la posibilidad de generar acomodaciones en su aprendizaje con base en relaciones significativas, y cómo otro tipo de vinculaciones pueden cerrar cualquier proceso de aprendizaje.

Fonagy (Fonagy y Allison, 2014) plantea que el concepto de confianza epistemológica se emparenta a los conceptos de apego seguro y mentalización. Se han descrito diferentes tipos de apego, los que implican modos diferentes de relacionarse con el cuidador, que luego se proyectan en el adulto en la forma de tener relaciones interpersonales y manejar la propia afectividad. En caso de haber una respuesta suficientemente buena para las necesidades afectivas del bebé, surge un apego seguro, el cual permite al niño explorar con mayor confianza el mundo, a la vez que sabe que el cuidador estará ahí en caso de necesidad. Los apegos inseguros bloquean la capacidad del niño de explorar el mundo y la capacidad de aprender una autorregulación emocional (que en un origen es diádica). La mentalización, entendida como la capacidad de reflejar a otro que tiene una mente propia, con intereses, deseos, conflictos, sería un elemento que promovería el apego seguro.

De este modo Fonagy (Fonagy y Allison, 2014) plantea que la capacidad de mentalizar promovería un apego seguro, y también generaría un proceso de confianza epistemológica, permitiendo así la ocurrencia de una pedagogía natural. Para que esta pedagogía pueda emerger deberán existir ciertas conductas que funcionan como claves ostensivas, que bajarían las barreras para aprender, permitiendo un traspaso de información que puede ser recordada y empleada con más facilidad. La relación madre-bebé, con interacciones con base en la sensibilidad de los estados interiores del niño (mentalización), generaría este proceso de aprendizaje natural. Parte de esta relación estaría marcada por conductas ostensivas, que en el caso de los cuidadores implican interacciones de espejamiento marcado (marked mirroring interactions), donde se efectúan expresiones exageradas y vocalizaciones en respuesta a los gestos del bebé, lo cual le señalaría que está siendo comprendido y a su vez le daría conciencia de su propia emoción, promoviendo representaciones de segundo

orden (al representar sus propios estados afectivos). De este modo se genera un vínculo a partir de la mentalización, donde el bebé siente que está siendo comprendido por la madre, en su cualidad de sujeto con estados interiores, lo cual hace que aumente la confianza con el cuidador, permitiendo, a su vez, una transmisión de conocimiento interpersonal.

En sujetos adultos el apego inseguro estaría asociado a una cerrazón cognitiva, baja tolerancia a la ambigüedad, y tendencia a pensamiento dogmático, evitando el esfuerzo intelectual y adoptando estereotipos (Mukilincer 1997, citado en Fonagy y Allison, 2014). De este modo los diferentes patrones relacionales parecen marcar diferencias en el modo de aprender elementos novedosos en los sujetos. Incluso se ha planteado el concepto de congelamiento epistémico (epistemic freezing), el que hace defender ciertos conocimientos a pesar de ser incorrectos (Kruglanski citado en Fonagy y Allison, 2014), lo que puede ser un mecanismo para proteger un *self* poco integrado.

La relación epistemológica de poder comprender los estados mentales del otro (mentalización) estaría a la base de diferentes psicoterapias, donde un terapeuta sostiene en sí mismo el mundo interior del paciente (Fonagy y Allison, 2014). La mentalización en psicoterapia sería una base para generar confianza epistémica, flexibilizando los esquemas del paciente para poder aprender otros nuevos. De este modo los esquemas cognitivos estarían asociados a los vínculos establecidos. En tanto en psicoterapia es posible cambiar la forma de vincularse, se produce una confianza tal que el sujeto se abre a experiencias novedosas, y por lo tanto a una acomodación de los esquemas cognitivo-afectivos. Como terapeutas estamos en un rol de generar novedad cognitiva-afectiva, con base en experiencias e ideas novedosas, y para lograr esto sería un pre-requisito bajar la barrera epistémica, generando un vínculo de confianza.

Así, se proponen tres círculos virtuosos en el proceso terapéutico basado en la capacidad de reflejar al otro su mundo mental (Fonagy y Allison, 2014). El primero relacionado con entregar un marco de comprensión al paciente de sus estados interiores, sobre la base de un modelo teórico que ha resultado efectivo. Esto permitiría la emergencia de un segundo círculo que implica un renacer de la capacidad de mentalización del paciente, lo cual le permite una mejor comprensión de sí mismo y del mundo social en que se encuentra. El tercer paso será un aprendizaje a partir de nuevas experiencias en el entorno de relaciones del sujeto, lo cual le abriría al conocimiento novedoso, descongelando así el proceso epistémico que pudo estar bloqueado.

TERAPIA

Los planteamientos de Fonagy comienzan a abrir un camino hacia la terapia, basados en un tipo de vínculo seguro, reflejante, acogedor, que logre abrir al sujeto a experiencias novedosas, es decir, a poder generar acomodaciones. Estas acomodaciones generan cambio de las estructuras y esquemas cognitivos de cada sujeto. El marco de posibilidades cognitivas está mediado por los niveles de desarrollo alcanzados. Podemos afirmar que un proceso de aprendizaje basado en la acomodación en un contexto de confianza va a facilitar los procesos de cambios madurativos.

Se ha revisado cómo Kegan (1982) busca generar una aproximación terapéutica sobre la base de una mirada del desarrollo y para eso están las interrelaciones de múltiples autores, unidos por un eje central piagetiano. Cada etapa implica por lo tanto cambios a nivel del *self*, que tendrá que atravesar diversas experiencias para ascender en esta escalera del desarrollo. Estas experiencias estarían mediadas por vínculos en tanto hay una cultura de incrustación y relaciones de apego que permiten una confianza epistémica.

Los cambios de cada etapa propuestos por Piaget implican una serie de cambios con una diferente realidad, nuevos motivadores, nuevos intereses, nuevas frustraciones, nuevas formas de relacionarse. Robert Kegan plantea como base para un proceso terapéutico el poder sostener ciertos elementos y generar nuevos desafíos. Por otro lado, Wilber (1993[1986]) propone diferentes técnicas para cada estadio, lo que podemos integrar como ciertas adecuaciones necesarias según las demandas del sujeto.

CONCLUSIONES: TERAPIA, DESARROLLO Y EPISTEMOLOGÍA

Con base en lo revisado se puede pensar al ser humano como un ser epistémico, es decir, un ser que aprende y que su modo de relacionarse con el mundo es a través del aprendizaje. Estos aprendizajes están vinculados a un proceso constructivista desde el que emerge la realidad, por lo que se toma como base que cada vivencia fenomenológica ha sido construida por el sujeto epistémico. Este proceso de conocer está inscrito en un movimiento evolutivo, que va dando pasos en la complejidad de la comprensión del entorno y en la complejidad del *self*.

El mundo a la mano, el mundo en el que vivimos como sujetos, irá cambiando radicalmente con el proceso de desarrollo. Un mundo "objetivo", como lo conocemos los adultos, emerge solo en las operaciones

concretas, momento en que el mundo cobra propiedades lógicas, categorías estables, leyes de funcionamiento. De este modo, lo que es objetivo irá variando según el nivel de desarrollo en que se encuentre cada sujeto. En psicoterapia es común encontrar sujetos que no han logrado adaptarse a sus circunstancias pues ciertas áreas de su *self* o de sus contextos pueden hallarse en niveles de desarrollo más bajos, las que han bloqueado su proceso de acomodación epistémica.

De este modo, los elementos de la conciencia y también la forma en que el *self* se expresa, estarán mediados por los niveles del desarrollo y por los aprendizajes previos. Así, se abre la posibilidad de comprender a los pacientes en función de su desarrollo evolutivo, que será el que sostenga sus modos de pensar, vincularse, decidir, etc.

Como cada etapa tiene ciertas cualidades, parece sostenible la hipótesis de Wilber de considerar ciertas variaciones técnicas en función de ello. Lo que parece central es poder acompañar al paciente por estas transformaciones, manteniendo un vínculo con el proceso de hacer significado del mismo. No parece adecuado demandar a un paciente con poca capacidad de abstracción (nivel preoperacional), una reflexión formal, sino que parece más adecuado emplear herramientas como son los juegos, por ejemplo. Debemos tener consideración de las posibilidades actuales y potenciales de cada persona en particular. No debemos quedarnos anclados a una u otra teoría, sino que mantener el foco en la comprensión del otro como un ser diferente. A pesar de tener estos modelos a la mano para comprender a nuestros pacientes, parece iatrogénico buscar que el otro calce con mis ideas. Siguiendo la idea de Fonagy, lo central será poder emplear las ideas para acercarnos a la experiencia del otro. Como terapeuta hago una invitación a cuidar el no caer en el circuito de la asimilación, creyendo que todos los pacientes calzan con nuestros conocimientos, y abrimos a que estos transformen nuestra experiencia, que nos enseñen y generen acomodaciones de nuestros esquemas.

La relación terapéutica puede ser pensada de este modo como una relación epistemológica, donde se busca generar cambios en la forma de vincularse con el mundo. Como se ha visto en el modelo de Piaget, los esquemas no son solo abstractos sino que estas mismas abstracciones tienen un origen y un aspecto conductual, vincular y afectivo. Con base en el trabajo de Fonagy es posible considerar que una relación de apego seguro y que promueva la mentalización será una base para la confianza epistémica, que abre al sujeto hacia el aprendizaje de nuevas conductas y la adquisición de nueva información significativa. No podemos pensar

en un sujeto aislado del mundo, sino que debemos conceptualizarlo como habitando dentro de un mundo de relaciones significativas que sostienen su subjetividad. Como terapeutas entramos en este mundo de relaciones y es desde ahí que podemos operar.

En esta relación se hace relevante que el paciente sienta que es comprendido en su modo particular de vivir, experimentar y conocer, abriéndose a partir de ello hacia experiencias novedosas y al cambio en psicoterapia.

De este modo hemos conectado la epistemología, como modo de relacionarse del sujeto con el entorno, el desarrollo como proceso de cambio y complejización del sujeto, y la terapia, como contexto que permite generar novedad en los esquemas cognitivo-afectivos en el sujeto con el fin de abrirlo a la experiencia, lo que repercute en mejorar su calidad de vida.

REFERENCIAS

1. Bordignon N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación* 50-63
2. Capps D. (2012). Erikson's Schedule of Human Strengths and the Childhood Origins of the Resourceful Self. *Pastoral Psychol* 269-283
3. Csibra G, Gergely G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in cognitive sciences* 148-153
4. Fonagy P, Allison E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy* 372-380
5. Kegan R, Lahey L. (2009). *Immunity To Change: How To Overcome It And Unlock The Potencial In Yourself And Your Organization*. Boston: Harvard University Press
6. Kegan R. (1982). The Envolving Self, problem and process in human development. Cambridge: Harvard University Press
7. Kegan R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press
8. Kohlberg L. (1984 [1969]). Stage and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En L. Kohlberg, *Essays of Moral Development volume II: The psychology of moral development* (págs. 7-169). San Francisco: Harper & Row
9. Mounoud P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos* 53-77
10. Piaget J. (1991[1964]). *Seis estudios de psicología* (Jordi Marfa, trad). Barcelona: Labor
11. Piaget J. (2005[1954]). *Inteligencia y afectividad* (Dorin, M. S. trad). Buenos Aires: Aique
12. Rosas R, Sebastian C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana, constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique
13. Wilber K. (1993[1986]). *Psicología Integral*. Barcelona: Kairós
14. Wilber K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston & London: Shambhala
15. Wilber K. (2006). *Integral Spirituality, A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Boston and London: Integral Books.