

SERIE

Cuadernos de PSICOLOGÍA y PSICOPEDAGOGÍA

GENERATIVIDAD.

**Noción clave para la comprensión
de la vida adulta y la vejez**

Dr. José Eduardo Moreno
Lic. Carina Daniela Hess
Lic. Fátima Soledad Schönfeld
Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

Centro de Investigación Interdisciplinaria en Valores,
Integración y Desarrollo Social, Facultad "Teresa de Ávila", UCA – Sede Paraná.

9

Este documento está disponible en el Repositorio Institucional UCA desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución. La Biblioteca posee la autorización del autor y de la editorial para su divulgación en línea

Cómo citar el documento:

Moreno, José Eduardo; Hess, Carina Daniela; Schönfeld, Fátima Soledad; Rodriguez, Lucas Marcelo.

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez. Paraná: Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, 2022. (Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía; 9)

Moreno, José Eduardo; Hess, Carina Daniela; Schönfeld, Fátima Soledad; Rodriguez, Lucas Marcelo.

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez. SERIE Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°9.

Edición por Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná. Buenos Aires 239

Editor General Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

ISSN 2718-7454

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de la información, sin mención de la fuente.

Los autores del presente estudio ceden sus derechos en forma no exclusiva a la Universidad Católica Argentina para que pueda incorporar la versión digital del mismo a su Repositorio Institucional, así como también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Los capítulos publicados son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de la Universidad Católica Argentina.

Índice

Autores	4
Epígrafe	5
Introducción	6
I) Aportes de Erik Homburger Erikson	7
II) La generatividad virtud básica de la adultez	11
• <i>Trabajo , vida familiar y generatividad</i>	14
III) Generatividad. Algunas aportaciones teóricas posteriores a Erikson	16
• <i>John Kotre y Cheryl Bradley</i>	16
• <i>El modelo multifacético de generatividad de McAdams y de St Aubin</i>	19
IV) La generatividad en la vejez	23
V) Inteligencia fluida y cristalizada en la adultez y vejez. Su relación con la creatividad	31
VI) Evaluación de la generatividad. Instrumentos de medición	34
VII) Acerca de las características que se atribuyen al hombre adulto y maduro	40
• <i>Características del hombre adulto y maduro. Un estudio con alumnos universitarios de la carrera de psicología</i>	40
• <i>Greenberger y Sorensen (1974). Un modelo de madurez psicosocial</i>	49
• <i>Acerca de la madurez psicológica, conceptos previos a los aportes de Erikson</i>	50
Anexos. Pioneros de la Psicología del Ciclo Vital, Adultez, Vejez y Generatividad	53
Erik Homburger Erikson. Síntesis biográfica para comprender su postura y su legado	53
Charlotte Berta Malachowski de Bühler. Pionera de la Psicología del Desarrollo y del estudio del ciclo vital completo.	60
Jane Loevinger. Etapas del ciclo vital y desarrollo del Yo (Ego)	65
Daniel J. Levinson. Formulación de un modelo del desarrollo de la adultez	68
Romano Guardini	72

Autores



Dr. José Eduardo Moreno

- Licenciado y Doctor en Psicología.
- Profesor Consulto de la Universidad Católica Argentina.
- Profesor Emérito de la Universidad del Salvador.
- Investigador del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad “Teresa de Ávila”, UCA – sede Paraná.



Lic. Carina Daniela Hess

- Licenciada en Psicología.
- Becaria doctoral Universidad Austral – CONICET.
- Profesora Asistente de la Facultad “Teresa de Ávila” UCA – sede Paraná.



Lic. Fátima Soledad Schönfeld

- Licenciada en Psicología.
- Becaria doctoral Universidad Austral – CONICET.
- Profesora Asistente de la Facultad “Teresa de Ávila” UCA – sede Paraná.



Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

- Licenciado y Doctor en Psicología.
- Investigador Asistente del CONICET en el Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad “Teresa de Ávila”, UCA – sede Paraná.
- Profesor Protitular de la Facultad “Teresa de Ávila” UCA – sede Paraná.

Correo electrónico de contacto: lucasmrodriguez@uca.edu.ar

centro_valores@uca.edu.ar

“Los teóricos del desarrollo adulto han comenzado a desempeñar en nuestra sociedad el papel que alguna vez desempeñaron los narradores y creadores de mitos en las culturas primitivas y clásicas. Han asumido muchas de las funciones que los filósofos y teólogos desempeñaban en los siglos XII al XIX. En nuestro tiempo caracterizado por imágenes fracturadas de la vocación humana y experiencias fragmentadas de conexión con símbolos religiosos y culturales de totalidad, un grupo de ‘psicólogos filósofos’ nos está ayudando a obtener una comprensión holística del curso de la vida humana. Utilizando la metáfora de la raíz orgánica del desarrollo en varias formas, sus investigaciones y teorías tienen como objetivo generar gráficos de patrones y giros empíricamente fundamentados predecibles durante el ciclo de la vida humana”.

“Tengan en cuenta estas contribuciones adicionales de las psicologías filosóficas del desarrollo de los adultos: Ellas nombran y mapean nuestras experiencias de cambio personal, brindando seguridad de que muchas de las crisis que experimentamos pueden entenderse en términos de desarrollo. (...) Nos proporcionan un lenguaje para nuestras experiencias de cambio. También ofrecen representaciones normativas del *telos* o metas de la vida humana. Sus teorías proporcionan puntos de referencia o la luz mediante los cuales podemos determinar dónde estamos en el curso de la vida humana” (p. 15-16).

“Deseo ayudar a los lectores a ver las visiones de madurez humana que animan las obras de Erik Erikson, Daniel Levinson y Carol Gilligan. El aspecto más revelador de cualquier teoría del desarrollo humano es el carácter de las últimas etapas. ¿Qué visión de completitud, de plenitud del ser, de madurez informa (da forma) a la investigación y las definiciones de las etapas o fases del desarrollo?” (p. 20).

“Existe una calidad impresionante de dignidad, coraje y energía en la vida de aquellos adultos mayores que han encontrado y han sido fieles a los objetivos que se propusieron para sus vidas que son parte de los propósitos de Dios. Ellos exhiben los frutos del tipo de generatividad sobre la que escribe Erikson. Manifiestan un equilibrio vivificante entre un genuino ser-para-los-otros y una sana consideración de la fidelidad que requieren sus propias vocaciones. Han descubierto, al parecer, que la colaboración con la obra de Dios en el mundo no lleva al aburrimiento y que vivir la vocación no significa necesariamente hacer la misma rutina de actividades durante toda la vida” (pp. 146-147).

James W. Fowler (1984). *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*. New York: Harper Collins Publishers.

Introducción

“(…) desde la Psicología del ciclo vital es posible proporcionar un marco de comprensión integrador sobre qué es el desarrollo”.

“(…) la generatividad como eje transversal cruza muchas experiencias, roles y actividades a lo largo de la adultez, por lo que se transforma en un indicador de madurez psicosocial durante esta etapa, manifestándose en una extensa variedad de patrones generativos cuyo núcleo común sería ‘el cuidado de lo otro distinto de mí’. Este otro puede referirse a personas, a los demás, pero también a productos, ideas o instituciones”.

Sandoval Ovando, Eduardo, Serra Desfilis, Emilia y Garcia, Oscar F. (2020). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. Santiago de Chile: Ril Editores – Universidad Autónoma de Chile. p. 14 y 15).

Conocer las creencias y concepciones acerca del curso de la vida (ciclo vital) es importante para toda persona que está construyendo o ya puso en marcha un proyecto personal de vida, tendiente a perfeccionarse y así alcanzar su madurez y su plenitud como ser humano.

Tener una concepción del ciclo vital completo permite poder visualizar mejor las metas a alcanzar y las tareas a realizar en cada etapa de dicho ciclo. Estas creencias y concepciones funcionan como marco de referencia mediante el cual cada sujeto evalúa su trayectoria evolutiva personal, toma decisiones en el momento presente y proyecta su futuro.

El aporte de Erikson a la comprensión del ciclo vital completo ha sido fundamental, como también su concepto de epigénesis de la personalidad. Para alcanzar la madurez personal, la generatividad es una noción clave que supone previamente la confianza, la autoafirmación, la identidad y la intimidad. A su vez, la generatividad permite luego lograr la integridad. Por esto consideramos, en una primera instancia, el abordar los aportes de Erikson para luego presentar aportes más recientes de neoeriksonianos y de otros autores.

Cabe señalar que esta visión del ciclo vital que Erik H. Erikson (1902-1994) desarrolló en su libro *Infancia y Sociedad* (1950), guarda gran similitud con el enfoque pionero de Charlotte Bühler (1893-1974) del ciclo vital y de su noción de productividad en la adultez (“*El curso de la vida humana como*

problema psicológico", 1933). También, pero desde un enfoque más antropológico filosófico y ético, guarda cierto paralelismo con la obra de Romano Guardini (1885-1968): "*Las edades de la vida*" (1959).

Estos tres autores fueron formados en el ámbito de la cultura de Europa Central, especialmente en Austria y Alemania, con una visión humanista, con una postura personalista que considera al ser humano como un todo biopsicosocial y espiritual. Sus teorías presuponen que el hombre lleva dentro de sí una aspiración a dirigirse hacia significados, búsqueda de sentido, valores y fines. La exigencia de la trascendencia es experimentada por la persona como inquietud, como carencia de satisfacción, como una pertinaz llamada a ser aquello que aún no se es.

I) Aportes de Erik Homburger Erikson

Erik H. Erikson si bien acepta la relevancia de las etapas tempranas del ciclo vital, considera que la personalidad se desarrolla dinámicamente desde el nacimiento hasta la muerte. Para este autor la identidad es lo central en las etapas del desarrollo humano y no la búsqueda de placer y de satisfacción instintiva. Una vez que las personas logran una identidad propia durante la adolescencia y alcanzan un nivel adecuado de intimidad en la juventud, surge en la adultez la tarea de generar un legado para las generaciones futuras. La generatividad es poder proyectar el aporte personal hacia aquellos que están empezando o que vendrán después, supone el poder desarrollar la capacidad de cuidar a otros y de trascender.

Veamos con más detenimiento los aportes de este autor.

Erik H. Erikson, para comprender el desarrollo humano sigue el principio de la epigénesis y, mediante dicho principio, articula un marco de estadios secuenciales del desarrollo del Yo en el que cada período del ciclo vital está sistemáticamente relacionado con todos los demás (Erikson, 2000; Zacarés y Serra, 1998).

Al respecto, Erikson afirma que: "Siempre que intentemos comprender el desarrollo, conviene recordar el principio epigenético que se deriva del desarrollo de los organismos *in útero*. Para expresarlo de un modo algo generalizado, dicho principio afirma que todo lo que se desarrolla obedece a un plano o proyecto básico y que, a partir de este último, van surgiendo las partes, teniendo cada una de ellas su momento de eclosión, hasta que todas las partes han surgido para constituir una totalidad

funcionante. Esto, evidentemente, es cierto con respecto al desarrollo fetal, donde cada parte del organismo tiene su momento crítico de aparición o de riesgo de defecto” (Erikson, 1968, p.79).

La teoría epigenética sostiene que los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo, es decir, que no preexisten completamente formados en el germen. Supone la presencia de un “plan de desarrollo” o “idea configuradora” de la persona; así en los diversos momentos evolutivos y merced a la interacción con el medio y haciendo uso de la capacidad de autodeterminación, surgen y se actualizan las potencialidades.

Agrega Erikson que: “(...) también es importante advertir que en la secuencia de sus experiencias más personales, el niño sano, siempre que se dé cuantía razonable de educación adecuada, obedece a leyes internas de desarrollo, leyes que crean una sucesión de potencialidades destinadas a una interacción significativa con aquellas personas que le atienden y que le responden, y con aquellas instituciones que están dispuestas para él. Mientras que tal interacción varía de una cultura a otra, ha de permanecer dentro 'del ritmo adecuado y la secuencia adecuada' que gobierna toda epigénesis. La personalidad, por tanto, puede afirmarse que se desarrolla de acuerdo con etapas predeterminadas en la disposición del organismo humano para ser 'conducido hacia', para 'darse cuenta' y para interactuar con un círculo cada vez más amplio de individuos e instituciones significativos" (Erikson, 1974, p. 80).

“Basado en la experiencia humana y en los estudios antropológicos, Erikson dice que la existencia de un ser humano depende, en todos los momentos, de tres procesos de organización complementarios: a) el proceso biológico: que envuelve la organización jerárquica de los sistemas biológicos, orgánicos y el desarrollo fisiológico – *el soma*; b) el proceso psíquico: que envuelve las experiencias individuales en síntesis del ‘yo’, los procesos psíquicos y la experiencia personal y relacional – *la psique*; c) el proceso ético-social: que envuelve la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresadas en principios y valores de orden social – *el ethos*” (Bordignon, 2005, p. 51-52).

En el centro de la teoría de Erikson está la postura de que las personas continuarán desarrollándose a lo largo de toda su vida y que existen etapas de desarrollo a través de las cuales se deben resolver las "crisis" relevantes.

A diferencia de Freud que consideraba al impulso sexual como el motor principal del desarrollo, Erikson defendía que lo más importante era la interacción social y veía a cada una de las fases vitales como una lucha para resolver un conflicto interno. Es decir que, cada una de las etapas psicosociales

propuestas por Erikson se enfoca en una polaridad emocional o conflicto que las personas experimentan en ciertos periodos críticos. Cada una de estas crisis presenta una tarea (conflicto entre necesidades y demandas sociales) que la persona debe resolver. Si la persona es capaz de resolver cada uno de sus conflictos internos, adquirirá una serie de capacidades y habilidades que la ayudarán a desenvolverse en su entorno social y a convertirse en un individuo sano. De lo contrario, podrían aparecer serios problemas psicológicos. Las etapas progresan de un modo acumulativo y no lineal. Las conductas de una etapa no desaparecen con la sucesiva (Tabla 1).

Tabla 1. Las Ocho Edades del Hombre

Edad	Crisis psicosociales <i>la psique</i>	Virtud básica <i>el ethos</i>	Estadios y modos psicosexuales <i>el soma</i>
I) Primera Infancia. Nacimiento a 18 meses.	Confianza - Desconfianza	Esperanza	Oral-respiratorio, sensorial-kinestésico. Modo incorporativo
II) Niñez temprana. 18 meses a 3 años	Autonomía – Vergüenza y duda	Autocontrol y fuerza de Voluntad	Anal-uretral-muscular. Modo retentivo y eliminatorio
III) Edad del juego o preescolar. 3 a 5 años	Iniciativa – Culpa y miedos	Propósito, Finalidad	Genital infantil, locomotor. Modo intrusivo e inclusivo
IV) Niñez escolar. 5 a 12 años	Laboriosidad - Inferioridad	Competencia, capacidad práctica	Latencia
V) Adolescencia. 12 a 18 años	Identidad - Confusión	Fidelidad	Pubertad
VI) Juventud. 18 a 30 años	Intimidad - Aislamiento	Amor	Genitalidad
VII) Adulthood 30 a 65 años	Generatividad - Estancamiento	Cuidado y Caridad	Procreatividad
VIII) Vejez. Más de 65 años	Integridad - Desesperación	Sabiduría	Generalización de los modos sensuales ¹

¹ La “generalización de los modos sensuales” se definiría como la posibilidad de atravesar los límites impuestos por la biología, las circunstancias vitales o la cultura, dando lugar a nuevas formas de organización del sí mismo. El potenciamiento físico y mental que facilitarían los goces sensuales, promueve un renovado sentido de integración identitaria, a partir del cual es posible pensar una promesa esperanzada de sí, y extraer un sentimiento de pérdida que deje al sujeto varado en el auto rechazo. Mediante la sabiduría el adulto mayor puede optimizar y compensar los modos de goce a las posibilidades existentes, permitiendo con ello generar una vivencia de integridad personal.

Para comprender las Ocho Edades del ciclo vital se debe relacionar las cualidades yoicas no sólo con los vínculos con la madre y el padre, sino también con las instituciones sociales y la cultura en que está inmerso el sujeto durante su desarrollo. Así, "... debemos ampliar nuestras perspectivas para incluir el estudio de la forma en que las sociedades iluminan los ineludibles conflictos de la infancia con una promesa de cierta seguridad, identidad e integridad. Al reforzar así los valores por los que se rige el yo, las sociedades crean la única condición bajo la que el crecimiento humano resulta posible.

Si bien las sucesivas civilizaciones explotan síndromes adecuados de temores infantiles, también puede demostrarse que elevan el correspondiente valor yoico infantil al más alto esfuerzo colectivo. Una religión, por ejemplo, puede organizar el conflicto nuclear del sentimiento de confianza versus el sentimiento del mal, cultivando colectivamente la confianza bajo la forma de la fe y explotando el sentimiento del mal bajo la forma de pecado", de este modo "... refuerza este valor yoico particular con un poder ceremonial capaz de inspirar a las civilizaciones y de enriquecer el sentimiento comunitario de sus adeptos con alguna forma de integridad humana" (Erikson, 1970, p. 251).

"... existe una afinidad básica entre el problema de la confianza básica y la institución de la religión; el problema de la autonomía se refleja en la organización política y legal básica y el problema de la iniciativa en el orden económico. De modo similar, la industriosisidad (laboriosidad) está relacionada con la tecnología; la identidad con la estratificación social; la intimidad con los patrones de relación; la generatividad con la educación, el arte y la ciencia; y, por último, la integridad con la filosofía" (Erikson, 1970, p. 252).

Referencias bibliográficas

- Bordginon, Nelso Antonio (2005) El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Erikson, E. H. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé. [*Childhood and Society*. Nueva York: Norton, 1950].
- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós. [*Identity: Youth and crisis*. New York: WW Norton & Company, 1968].
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós. [*The life cycle completed*. Nueva York: Norton, 1982].
- Zacarés González, Juan José y Serra, Emilia (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.

II) La generatividad virtud básica de la adultez

La generatividad se construye especialmente sobre las resoluciones de las crisis psicosociales de las dos edades del ciclo vital previas a la adultez: identidad versus confusión e intimidad versus aislamiento (Sandoval Ovando y Zacarés, 2020).

La generatividad, asociada al “cuidado”, representa la señal de madurez psicosocial de los años adultos. El núcleo de la generatividad es la “preocupación por establecer y guiar a la nueva generación” (Erikson, 1970, p. 240), la cual supone actos de cuidado.

La generatividad es definida como el interés por guiar y asegurar el bienestar de las siguientes generaciones y, en último término, por dejar un legado que sobreviva a los padres. Hace referencia al curso o dirección que un matrimonio fija con el fin de garantizar a la generación siguiente las esperanzas, las virtudes y la sabiduría que han acumulado.

Erikson parece otorgar cierta preeminencia a la paternidad y la maternidad como principal encuentro generativo. Los padres y las madres generativos son capaces de cuidar al otro, disponen y preparan a su hijo para la aceptación de los límites a la omnipotencia propia de los niños. Lo introducen en la realidad y la relación adecuada con los demás. Permiten elaborar la violencia que acompaña a la inmadurez. Al estimular la libre autonomía del hijo, lo habilitan para dejar atrás sus dependencias primarias. Así hacen posible que su hijo ocupe su espacio interior personal y que llegue de este modo a ser verdaderamente ‘uno mismo’ (Riva Posse, 2015). Cuando se desestima la función paterna y la importancia del apego maternal, se desestructura los articuladores simbólicos que posibilitan la humanización y madurez de los vínculos de las nuevas generaciones.

Si bien “la generatividad se puede expresar a partir de actividades como la crianza de los hijos, el cuidado a personas dependientes, la formación de los jóvenes, la producción de bienes y servicios o el compromiso social y la participación cívica y política. En cualquier caso, implica contribuir al bien común de los entornos en los que las personas participan (la familia, la empresa, la comunidad, etc.), para reforzar y enriquecer las instituciones sociales, asegurar la continuidad entre generaciones o plantear mejoras sociales (Villar, López y Cedrán, 2013).

“Respecto a la generatividad, Erikson afirma que operamos dentro de tres dominios:

— el **procreativo**, que consiste en dar y en responder a las necesidades de la siguiente generación,

— el **productivo**, que consiste en integrar el trabajo a la vida familiar y cuidar a la siguiente generación, y

— el **creativo**, que consiste en hacer aportaciones a la sociedad en gran escala” (Izquierdo Martínez, 2005, p. 606).

La adultez es un período generalmente dedicado a la crianza de los hijos y la vida en pareja (vida familiar, vida hogareña) como también al trabajo productivo y creativo. En la etapa de la adultez es fundamental estudiar la relación de cada persona con su producción, como generador de productos e ideas, así como con su progenie, como generador de otros seres humanos. Pero también incluye la “autogeneración”, la autorrealización personal. Autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad. La adultez supone una ética generativa cuya Regla de Oro es “haz a otro lo que promoverá su desarrollo tal como promueve el tuyo propio” (Erikson, 2000, p. 99).

La tarea fundamental de etapa de la adultez es lograr la generatividad y no caer en el estancamiento. La generatividad como virtud incluye, según Erikson, a la productividad y la creatividad. Tanto el tener y criar los hijos, como también realizar tareas vinculadas a la enseñanza y al estudio, la escritura, la inventiva, las ciencias, las artes o el voluntariado y activismo social, se complementan con la tarea de productividad; en definitiva, cualquier cosa que llene esa necesidad de ser necesitado.

La interdependencia entre lo que se está cuidando y el cuidador, entre la generación más joven y la de más edad, caracteriza las relaciones adultas generativas. El adulto transmite los valores a la nueva generación, actúa como un mentor y modelo y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones (Sandoval Ovando y Zacarés, 2020). “El hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar”; “(...) la dependencia de los niños con respecto a los adultos a menudo nos hace pasar por alto la dependencia que la generación más vieja tiene respecto a la más joven” (Erikson, 1970, p. 240).

Algunas profesiones y ocupaciones son claramente generativas, como por ejemplo ser docente, asistente social, médico, psicólogo, paramédico o enfermero. Según el enfoque de Erikson cualquier esfuerzo productivo puede ser generativo, en la medida en que el individuo se haya involucrado en la promoción directa del desarrollo de otros, estableciendo contextos de crecimiento para los otros o atendiendo cuidadosamente los frutos de sus tareas productivas. La generatividad es clave en toda situación laboral o social en la que una persona esté llamada a ser responsable de otros, directa o indirectamente.

De este modo, el adulto transmite los valores y es modelo para las nuevas generaciones, es puente del diálogo intergeneracional, como también facilita la permanencia de símbolos y tradiciones culturales.

Por el contrario, el estancamiento supone la “auto-absorción”. En el caso de la auto-absorción, el adulto se muestra incapaz de cuidar de otros y demanda constantemente cuidado de los demás, empieza a tratar a sí mismo como si fuera su propio y único hijo. Al respecto Erikson afirmaba claramente que lo opuesto al sentido de generatividad “es la autoabsorción, un estado de narcisismo regresivo en el cual la vida emotiva y libidinal permanece limitada a la propia re-creación individual; aquí el adulto se trata como si fuera su propio hijo, mimado y castigado alternativamente por él mismo” (Erikson, 1961, p. 195).

Además, el ‘cuidar a nadie’ se da en algunos casos en personas que tratan de ser tan productivas que llega un momento en que no se pueden permitir nada del tiempo para sí mismos, para relajarse y descansar. Al final, estas personas no logran contribuir con algo a la sociedad.

Cuando falta la generatividad, “(...) tiene lugar una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, a menudo con un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personal” (Erikson, 1970, p. 240).

El estancamiento va acompañado muchas veces de una falta de fe y creencia en el género humano; de crueldad física y moral contra los propios hijos, de prejuicios morales contra la familia o comunidad y de un uso autoritario del poder.

Existen en la adultez momentos normales de estancamiento en los que se trataría de un tiempo para la recuperación personal y la incorporación de lo que se ha recibido de aquellos a los que se ha cuidado, a fin de prepararse para posteriores momentos generativos.

La generatividad funciona como un proceso de *feedback* bidireccional en el que los adultos generativos proporcionan conocimiento, experiencias, habilidades o recursos materiales a otros, los cuales al mismo tiempo les darían una retroalimentación positiva o negativa que permitiría configurar una identidad más o menos generativa (Sandoval Ovando y Zacarés, 2020).

La resolución de la crisis de la generatividad prepara el camino para la resolución de las cuestiones psicosociales de la última etapa de la vida, dado que promueve el desarrollo de un sentido de integridad como también un sentimiento de haber hecho lo que uno tenía que hacer.

En sus últimos años, Erikson se angustiaba al advertir como en nuestra sociedad se estaba perdiendo el desarrollo de la generatividad y estaba convencido de la necesidad imperiosa de restaurarla, a fin de proveer a las nuevas generaciones de valores positivos relacionados con el cuidado del ambiente, la familia y de la sociedad como un todo (Taylor, 2006).

Trabajo, vida familiar y generatividad

El trabajo supone que las personas “inviertan en gran medida tiempo, energía emocional y compromiso” (Kimmel, 1990, p.279). El éxito y la satisfacción en el desempeño en una ocupación o profesión, conjuntamente con el desempeño del rol parental y conyugal en la familia, reafirman el sentido de identidad personal y proveen generalmente de un reconocimiento y valoración social.

Douglas C. Kimmel señala que la ocupación que una persona desempeña refleja generalmente el nivel socioeconómico y educativo alcanzado. Así cuando una persona se presenta y nos dice su nombre, su estado civil y ocupación (por ejemplo: “Susana, casada, tengo 3 hijos y soy empleada doméstica”), nos brinda mucha información sobre su vida familiar y la ocupación que desempeña, lo cual permite a los demás representarse un esbozo del ámbito cultural y social en que se formó, como también con el que interactúa actualmente.

La relación trabajo y vida familiar es un tema clave de la vida adulta. A veces los problemas laborales son compensados por los logros familiares; por el contrario, otras veces los problemas laborales llevan a crisis de la pareja. De modo semejante a veces se postergan objetivos familiares, como por ejemplo el tener hijos, para alcanzar o consolidar logros laborales, o al revés se modifican las condiciones laborales en función de poder tener tiempo para la crianza de los hijos.

Referencias bibliográficas

Erikson, Erik Homburger (1961). Sobre el sentido de identidad interna. En: Robert P. Knight. *Teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Ediciones Hormé (Trabajo publicado por primera vez en 1953 en el informe de “Salud y relaciones humanas”, actas de un congreso auspiciado por la Fundación Josiah Macy).

Erikson, Erik Homburger (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé. [*Childhood and Society*. Nueva York: W. W. Norton Company, 1950].

Erikson, Erik Homburger (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós. [*The life cycle completed*. Nueva York: Norton, 1982].

- Izquierdo Martínez, Ángel (2005). Psicología de la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601-619.
- Kimmel, Douglas C. (1990). *Adulthood and Aging. An interdisciplinary, developmental view* (Third Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Riva Posse, Alberto Eduardo (2015). *La insoportable soledad de la inmadurez. Telémaco y su camino de maduración*. Buenos Aires (Argentina): Instituto Acton, para el estudio de la religión, la libertad y la economía. <http://www.institutoacton.com.ar/articulos/219art250615-a.pdf>
- Sandoval Ovando, Eduardo y Zacarés, Juan José (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Desfilis y Oscar F. García. *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. Santiago de Chile: Ril Editores – Universidad Autónoma de Chile, páginas 189- 218.
- Taylor, A. (2006). Generativity and adult development: Implications for mobilizing volunteers in support of youth. En J. Rhodes & E. G. Clary (Eds.), *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* (pp. 83-100). New York, NY: Springer.
- Villar, Feliciano; López, Olatz y Celdrán, Montserrat (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3) pp. 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
-

III) Generatividad. Algunas aportaciones teóricas posteriores a Erikson

La generatividad empezó a ser considerada como una noción clave en la psicología especialmente a partir de la década de 90 del pasado siglo XX. La transmisión entre generaciones y el bienestar de las futuras generaciones se convirtió en un tema central del debate de la modernidad y la posmodernidad (de St Aubin, McAdams y Kim, 2004).

Después de Erik Erikson se realizaron investigaciones sobre la generatividad importantes como las de Kotre (1984), Bradley (1997) y Mc. Adams y de St. Aubin (1992). Estos autores según Jahaty Peixoto (2017) han sido los responsables de haber rescatado esta noción característica de la adultez, como también impulsado los estudios de generatividad en Psicogerontología.

John N. Kotre² y Cheryl Bradley

La relectura de la teoría de la generatividad, después de más de dos décadas de ser bastante ignorada, se hizo fundamentalmente a través de los trabajos de Kotre (1984, 2004). Este autor enfatiza la idea de que el Yo expresa su resistencia a la muerte física mediante la generatividad. Sin embargo, la motivación principal para ser generativo no sería el miedo a la muerte, sino la mirada que pone el sujeto en el más allá, en lo que viene más adelante, las generaciones más jóvenes y en todo lo que sigue después de su muerte (Kotre, 1995).

Kotre (1996) clasificó la generatividad en cuatro tipos: biológica, parental, técnica y cultural. Entre ellas hay un aumento en el grado de abstracción de la transmisión, la biológica es la más concreta y la cultural la más abstracta.

- a) La **generatividad biológica**. Es la capacidad de procrear hijos, la capacidad de pasar, transmitir vida a otro ser humano mediante la herencia genética. Supone un proceso de concepción en el cual participan un hombre y una mujer fértiles que culmina con la generación de un bebé,

² John N. Kotre (n. 1940), ex seminarista jesuita (1958-1964) en Chicago Province, se doctoró en psicología (1969) en la Universidad de Chicago y fue creador y director del proyecto *Seasons of Life* y docente en los campus de Ann Arbor y Dearborn de la Universidad de Michigan, desde el año 2005 Profesor Emérito.

contribuyendo de este modo a la continuidad de la especie humana. Este tipo de generatividad tiene un tiempo cronológico limitado por el desarrollo fisiológico.

- b) La **generatividad parental** hace referencia a la de continuidad de la familia, que es una continuidad en un plano más simbólico. Este tipo de transmisión corresponde primordialmente a aquellos que ocupan la función de padres y madres, que tienen la responsabilidad por el cuidado, así como también por la presentación de la cultura al niño y de educarlo. Este tipo de generatividad suele estar relacionada con la generatividad biológica. A veces, se puede dar una frustración de esta modalidad generativa cuando existe un deseo por tener un hijo biológico y cuidarlo, pero con la concomitante imposibilidad fisiológica de generarlo. Sin embargo, si este deseo de tener un hijo biológico es reelaborado y lo esencial pasa a ser el cuidado de un hijo, se puede vivir la generatividad parental a través de la adopción como comprobaron Snarey, Son, Kuehne, Hauser y Vaillant (1987). En este estudio de tipo longitudinal buscaban saber cómo la infertilidad tomada como un fenómeno biosocial afectaba la activación psicosocial de la generatividad en los hombres. Los hallazgos señalan que el grupo de hombres de mediana edad que tenían las tasas más elevadas de activación de la generatividad, fueron aquellos que utilizaron la adopción como estrategia de afrontamiento, superando incluso al grupo de hombres fértiles.
- c) La **generatividad técnica** es la enseñanza de habilidades duraderas para la vida, la define como la transmisión de las más diversas habilidades a través de aquel que ejerza la función de profesor o de maestro. Para que la enseñanza sea considerada una acción generativa el que ocupa el lugar del saber debe tener el deseo de transmitir algo que él considera importante al aprendiz y no simplemente pasar información, trasvasar un mero conocimiento.
- d) La **generatividad cultural** consiste en el deseo de ser solidario con las nuevas generaciones al presentarles un sistema de significados, de ideas y de valores que son compartidos socialmente. Supone conservar, renovar o crear un conjunto de símbolos, ritos y prácticas transmisibles a las futuras generaciones. La generatividad cultural es la que da consistencia a la técnica, es lo simbólico que sostiene lo instrumental.

La generatividad cultural, junto con la generatividad técnica, pueden convertir a un alumno en un discípulo y a un profesor en un maestro. Así, la generatividad cultural es la que da consistencia a la técnica, es lo simbólico que sostiene lo instrumental. Los dos últimos tipos de generatividad no están limitados a una etapa específica del ciclo vital. Sin embargo, Kotre (1996) afirma que casi siempre se

desarrollan una vez pasado el período de procreación, cuando ya actuó con más fuerza la generatividad biológica. Cada una de estas formas de ser generativo puede tener una vertiente más centrada en el *self* (autosatisfacción) o una vertiente más comunal (satisfacción compartida). De acuerdo con Kotre (1996) estas dos versiones de la generatividad suelen combinarse. Sería muy raro que alguien tuviera acciones generativas puramente centradas en *self*, en el yo o, por el contrario, que se preocupara totalmente por su contribución a los demás. Además, un aspecto importante es que ninguna de las dos modalidades de generatividad debe ser tomada como mejor o peor que la otra. Según Kotre (1996) la discusión que abre a la posibilidad de que un individuo pueda traspasar a las próximas generaciones valores y creencias dañinas, sería “la cara oscura” de la generatividad. Este autor considera que la generatividad no necesariamente es positiva, ya que depende esencialmente de la historia de vida de cada sujeto y de una selección que uno hace de los contenidos y ejemplos que desea dejar a los demás. Kotre se pregunta si el lado negativo de la generatividad, el estancamiento, podría recibir esa denominación únicamente cuando una persona se niegue a transmitir algo a las siguientes generaciones o si tendría que ver con la transmisión perjudicial (Kotre, 1995, 1996). No obstante, la generación que haya heredado algo malo, tiene la posibilidad de frenar esta corriente de legados “defectuosos”, transformándolos en algo positivo para la generación siguiente o simplemente frenándolos para que no continúen. Esto supone otro tipo de generatividad: el decidir que “el daño se para aquí” sería la motivación que la definiría (Kotre, 1995). Profundizando respecto de la “generatividad negativa”, existe el peligro de que algunas personas tomen la transmisión intergeneracional como una creencia en que ellas serían las elegidas, mediante alguna justificación religiosa o ideológica, por ejemplo, para escoger lo que debe ser pasado a otros que son de “razas” inferiores a ellas. Eso crearía un tipo de asimetría que desfavorece las discusiones socioculturales e imposibilita los avances de lo que es la generatividad positiva (de St Aubin et al., 2004).

Otro autor posterior a Erik H. Erikson, Cheryl Bradley (1997), define a la persona generativa como aquella que es capaz de orientar a los demás y distingue dos dimensiones de la generatividad: la *implicación activa* que el individuo presenta al preocuparse por uno mismo y por los demás y su *inclusividad*, es decir su capacidad para incluir a sí mismo y a otros en sus acciones o actividades generativas. A partir de estas dimensiones define cinco perfiles o tipos, por orden decreciente de implicación y de grado en que uno es inclusivo, a saber:

- 1- El **generativo**, es muy implicado y es muy inclusivo con uno mismo y con los demás, demostrando ser tolerante con la diferencia, además de coherente.
- 2- El **logrador**, centrado en alcanzar sus metas personales, es muy implicado y muy inclusivo pero solo consigo mismo, estando poco abierto a compartir con los demás su tiempo y sus experiencias.
- 3- El **comunal**, se describe como muy implicado y muy inclusivo únicamente con los demás, por eso suele establecer relaciones de fuerte dependencia anulándose en sus deseos.
- 4- El **convencional**, se define como muy implicado consigo mismo y con los demás pero poco inclusivo, revelando poca aceptación a la diferencia,
- 5- El **estancado**, es poco o nada generativo, no se implica y tampoco incluye, alguien insatisfecho pero poco interesado en dedicar la energía necesaria para que cambios sean posibles. (Bradley, 1997).

Bradley (1997; Bradley y Marcia, 1998) y Marcia (1998), así como también Van Hiel, Mervielde y De Fruyt (2006), nos brindan una nueva comprensión sobre lo que es realmente un sujeto estancado. Ellos plantean que un individuo poco generativo no se aproxima a un tipo extremadamente egocéntrico, sino a una persona más bien negligente con su propio desarrollo y con el desarrollo de los demás.

La tipología utilizada por Bradley (1997) da lugar a pensar que en muchos casos la persona generativa, por ejemplo, lo sería en todos los ámbitos de su vida, algo que no tiene por qué ser así. Consideremos la situación de una persona que su trabajo es rutinario y la convivencia con los demás es muy limitada. Se entiende que habrá muy pocos espacios en los que haya posibilidades de ejercer la generatividad. Sin embargo, esta misma persona puede que sea profesora voluntaria en una institución y allí encuentre un ambiente que propicia la transmisión intergeneracional.

El modelo multifacético de generatividad de McAdams y de St Aubin

Las ideas de McAdams y de St. Aubin (1992) son muy importantes por la elaboración de un modelo que recoge siete elementos o facetas que describen el constructo generatividad. Tales elementos son:

1. **Deseo interno:** es una motivación interna que puede tener dos orígenes: a- el deseo de inmortalidad simbólica que se concretaría a través de obras que puedan dar la sensación de perpetuidad, ya que perdurarán a lo largo de algunos años y harán que los demás recuerden a

esta persona; b- querer sentirse necesitado por otros o la necesidad de cuidar a otros que crearía lazos afectivos muy arraigados. En el primer caso la motivación principal sería dejar un legado que “desafía” la muerte, mientras que en el segundo lo más relevante sería el amor, la comunión con los demás. El primero sería más de tipo trascendental y el segundo se centraría fundamentalmente en las relaciones. (McAdams, Hart y Maruna, 1998).

2. **Demanda cultural:** es una exigencia social que funciona como un llamamiento a que las personas que asumen determinados roles, como profesores, padres, mentores y otras “funciones de saber” deben hacerse responsables por las generaciones más jóvenes, guiándoles, cuidándoles y orientándoles. La cultura crea normas de clasificación etaria que inducen a que uno cumpla con algunas etapas (McAdams, 2013). Hay una especie de compromiso intergeneracional entre los que están entre los 35 y los 65 de ofrecer a los más jóvenes algo de lo que han aprendido.
3. **Interés o preocupación (consciente):** el interés generativo es despertado por el deseo interno y por la demanda cultural. Ambos elementos determinan cuándo y dónde uno se sentirá realmente abierto a establecer y fortalecer relaciones intergeneracionales (McAdams, 2013). El interés es el “darse cuenta” de la posibilidad real de ser generativo.
4. **Creencia en la bondad de la especie humana:** lo traduciríamos como la esperanza en que algo mejor vendrá, que puede expresarse también como fe y/o como optimismo. La creencia en la especie es el elemento que facilita el camino que lleva del interés generativo a los objetivos generativos (McAdams y de St Aubin, 1992).
5. **Compromiso Generativo:** son las metas, planes e intenciones que uno construye expresando así sus motivaciones generativas y tomando por base la creencia en la bondad de la especie humana y el interés generativo.
6. **Acción generativa:** es el comportamiento que “crea y genera nuevas personas o cosas, manteniéndolas y cuidándolas” (McAdams, 2013, p. 195). Esta faceta se expresa también a través de la orientación dada a las nuevas generaciones con la transmisión de aquello que se considera suficientemente significativo y bueno como para mantenerse en el futuro.
7. **Narración:** es la historia del sujeto contada por él mismo, con todo lo que eso puede implicar. Las fuentes motivacionales, en interacción con los planes, pensamientos y acciones del individuo crean significados subjetivos que se expresan en la narrativa de su historia de vida. Y

tal creación está directamente correlacionada con la construcción de la identidad. Tal narración tiene dos vertientes, una interna y otra externa. La interna es la trayectoria de elementos y acciones generativas que construyen el “guión generativo”. La externa es la confrontación de distintas narraciones, de varias personas, en sus distintos grados de desarrollo generativo (McAdams y Logan, 2004). Esa narración se podría convertir en un legado, así como en un instrumento generativo. Todo eso se daría en interacción directa con la cultura, la cual enseña “cómo ser generativo” y “cómo pensar la generatividad” (Mc Adams et al., 1998, p. 12) integrándola en la narrativa personal.

Referencias bibliográficas

- Bradley, C. L. (1997). Generativity-Stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 252-290.
- Bradley, C. L. y Marcia, J. E. (1998). Generativity-stagnation. A five-category model. *Journal of Personality*, 66 (1), 39-64.
- de St. Aubin, E. McAdams, D. P. y Kim, T. C. (2004). The generative society: an epilogue. En E. de St. Aubin, D. P. McAdams y T. C. Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 265-271). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kotre, John N. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Kotre, John N. (1995). Generative outcome. *Journal of Aging Studies*, 9(1), 33-41.
- Kotre, John N. (1996). *Outliving the self*. How we live on in future generations (2nd ed.). New York: Norton.
- Kotre, John N. (2004). Generativity and culture: What meaning can do. In E. de St. Aubin, y D. McAdams. (Eds.), *The Generative Society. Caring for future generations* (pp. 35-51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marcia, James E. (1998). Optimal development from an eriksonian perspective. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 3, pp. 29-39). San Diego, CA: Academic Press.
- McAdams, D. (2013). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. In J. Sinnott (ed.), *Positive psychology. Advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). New York, NY: Springer.

- McAdams, D. P. y Logan, R. L. (2004). What is generativity? En E. de St.Aubin, D. P. McAdams y T. C. Kim (Eds.), *The generative society* (pp. 15-31). Washington: American Psychological Association Press.
- McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality y Social Psychology*, 62, 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D., Hart, H. y Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. En D. McAdams y E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). Washington, DC: APA.
- Jatahy Peixoto, Clícia (2017). *Generatividad y Bienestar Psicológico en la Vejez: Un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños*. Tesis doctoral, Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/59448>
- Snarey, John, Son, L., Kuehne, V. S., Hauser, S. y Vaillant, G. (1987). The role of parenting in men's psychosocial development: A longitudinal study of early adulthood infertility and midlife generativity. *Developmental psychology*, 23(4), 593 - 603.
- Van Hiel, A., Mervielde, I. y De Fruyt, F. (2006). Stagnation and generativity: structure, validity, and differential relationships with adaptive and maladaptive personality. *Journal of Personality*, 74(2), 543-573.
-

IV) La Generatividad en la vejez

Uno de los aspectos más importantes de la perspectiva biopsicosocial y espiritual de Erikson es el estudio de los factores que pueden llevar a una vejez que no esté centrada únicamente en las pérdidas y el deterioro, y que la generatividad sigue siendo un factor central en este período que ayuda a alcanzar la integridad. Desde esta perspectiva se evita que se asocie al envejecimiento exclusivamente a la idea de declive, para pasar a explorar el potencial y los límites de desarrollo en las últimas décadas de la vida.

Algunos autores sostienen que las conductas generativas se incrementan en la mediana edad para luego estabilizarse e incluso disminuir con la edad (Miner-Rubino, Winter y Stewart, 2004). Por el contrario, existe hoy en día un mayoritario consenso en que las motivaciones generativas se establecen tempranamente en el curso vital y que los motivos y conductas generativos se incrementan a lo largo de la adultez media y continúan posteriormente, incluso durante la vejez, aunque de diversas formas. La generatividad de un adulto joven que lo motiva a comprometerse en un voluntariado, por ejemplo, puede ir acompañada de la búsqueda de un crecimiento personal y ampliación de sus vínculos sociales, mientras que en un adulto mayor el comprometerse en un voluntariado puede estar motivado con dejar un legado que le haga perdurar, es decir con una posibilidad de trascender.

En la actualidad ha resurgido un interés por comprobar si los intereses y acciones generativas se extienden también a la vejez, y qué papel desempeñan en las personas mayores. Erikson en sus últimos escritos (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986) también tenía ese interés cuando formuló el concepto de *grand generativity*, mediante el cual reconoce las diversas formas en las que los adultos mayores ayudan a otros, ya sea como padres, como abuelos o como amigos o compañeros, a la vez que aceptan ayuda y expresan su interés por perpetuar conocimientos y valores en las futuras generaciones. En trabajos posteriores afirmó que “la generatividad, que implica los compromisos vitales más importantes de las personas activas, ya no se espera necesariamente en la vejez. Esto libera a los ancianos de la labor de velar por los demás. Sin embargo, no ser necesitado puede ser sentido como signo de inutilidad. Cuando ya no se presentan nuevos retos, puede apoderarse de nosotros una sensación de estancamiento. Otros lo vivirán por supuesto como una promesa de respiro, aunque si hubiera que apartarse totalmente de la generatividad, de la creatividad y del afecto por y con los otros, sería peor que la muerte” (Erikson, 2000, p. 115).

La generatividad específica de la vejez ocupa un lugar destacado en la sociedad actual, dado la importancia creciente que tienen los vínculos intergeneracionales y la necesidad de participación social de los adultos mayores (Villar, 2012). Se puede observar en las contribuciones de los mayores, tanto en ámbitos familiares como comunitarios, como lo demostraron entre otros: Kleiber y Nimrod (2008), Thiele y Welan (2008) y Warburton y Gooch (2007).

En cuanto a las actividades en la familia, Herrera y sus colaboradores (2022) categorizaron las actividades generativas en la relación abuelos-nietos, de la siguiente manera:

1- Actividades recreativas: Compartir actividades manuales/artísticas; Jugar con los nietos; Leer/hablar sobre libros; Compartir una actividad deportiva; Compartir una actividad religiosa; Salir de compras; Salir a caminar, parque, lugar al aire libre; Salir a asistir a eventos culturales; Comer fuera de la casa.

2- Tutoriales formativas (mentoring): Enseñar conocimientos profesionales; Enseñar tareas, jardín, cocina; Enseñar sobre plantas, animales o la naturaleza; Enseñar sobre religión/espiritualidad. Formación del carácter: Enseñar buenos modales; Enseñar valores; Llamado de atención; Establecer límites a un nieto.

3- Desarrollo espiritual: Hablar de temas generales; Hablar de la propia infancia/juventud; Un nieto ha pedido consejo; Un nieto contó un secreto.

4- Identidad y fortalecimiento familiar: hacer cosas para mantener unida a la familia, como mediar en un conflicto; Organizar almuerzo/comida familiar.

5- Inversión familiar: Ayuda con el transporte de un nieto; Pagar la educación de los nietos; Dar dinero a un nieto; Comprar regalos para un nieto.

La vejez es una etapa en la que los mayores pueden contribuir a través de acciones valoradas socialmente y en la producción de bienes y servicios. Bass, Caro y Chen (1993) definieron el concepto de envejecimiento productivo como “es cualquier actividad desarrollada por una persona mayor que produce bienes o servicios, sea remunerada o no, o desarrolla la capacidad para producirlos” (p. 6).

La participación en actividades generativas productivas no remuneradas (Voluntariado) está relacionada con mejoras en la salud física, satisfacción vital, longevidad, baja mortalidad y reducción de sintomatología depresiva y ansiógena. Por ejemplo, Hunter y Linn (1981) encontraron que los voluntarios adultos mayores tienen más satisfacción vital y menores síntomas de depresión y ansiedad.

Los efectos beneficiosos de las actividades generativas productivas, tanto remuneradas como no remuneradas, en la vejez se deben: al incremento de la integración social, de la autoestima, la mejora del estado emocional, la realización de mayor actividad física y el interactuar con nuevas personas, entre otros. Efectos que, si bien están presentes en la adultez, en la ancianidad cobran una intensidad y significación mayores. Lamentablemente el deterioro del estado físico o las enfermedades impiden en algunos casos la posibilidad de un envejecimiento productivo.

Eric S. Kim y colaboradores (2020), en una investigación con 12.998 participantes del Estudio de Salud y Jubilación, representativa a nivel nacional de adultos y adultos mayores estadounidenses (todos mayores de 50 años), evaluaron si el voluntariado estaba asociado con indicadores de salud física, comportamientos de salud y bienestar psicosocial. El voluntariado (de por lo menos 2 horas semanales) se asoció con un menor riesgo de mortalidad y limitaciones del funcionamiento físico, mayor actividad física y varios resultados psicosociales beneficiosos, como por ejemplo con un mayor afecto positivo, siendo su efecto mayor con el incremento de edad. Estos autores consideran que la creciente población de adultos mayores posee una amplia gama de habilidades y experiencias que se pueden aprovechar para el bien de la sociedad a través del voluntariado. Las políticas y las intervenciones destinadas a fomentar más el voluntariado podrían ser una forma innovadora de mejorar la sociedad y, al mismo tiempo, fomentar una trayectoria de envejecimiento saludable en la gran población de adultos mayores que crece aceleradamente.

Generatividad, Integridad y Gerotranscendencia

Lars Tornstam (2003), sociólogo de la Universidad de Uppsala (Suecia), comenzó sus investigaciones a mitad de la década de los 80', constatando que a menudo los adultos mayores describían su vida en perspectiva de una evolución positiva, que involucraba una creciente satisfacción consigo mismo, con los demás, así como una nueva comprensión de ciertos asuntos existenciales (Díaz Tejo,2016). Plantea que existe un proceso propio del envejecimiento que tiende a desarrollar a las personas en la última etapa de sus vidas; dicho proceso se caracteriza por potenciar lo que denomina gerotranscendencia. Ésta consiste en un cambio en la perspectiva, desde una visión de mundo materialista y pragmática a una cósmica y trascendente, acompañada habitualmente de un incremento en la satisfacción vital. La gerotranscendencia sería el estadio final de un proceso natural hacia la madurez y la sabiduría, que no necesariamente está asociada a creencias o prácticas religiosas. En esta teoría de la gerotranscendencia, un aspecto central del envejecimiento es la espiritualidad. La persona

gerotranscendente experimenta una nueva comprensión acerca de cuestiones existenciales fundamentales: una redefinición del tiempo, del espacio, de la vida y la muerte, así como una redefinición de sí mismo y de su relación con los otros. Se vuelve menos preocupada por sí mismo y más selectiva en sus elecciones sociales o de otra clase. Tiene un sentimiento aumentado de afinidad con las generaciones pasadas, un menor interés en interacciones sociales superfluas, y se vuelven más importantes los momentos de aislamiento positivo (San Martín Petersen, 2008). Las dimensiones de la gerotranscendencia fueron descritas como cambios ontológicos acerca del cosmos, de sí mismo y de las relaciones sociales e individuales.

“Tornstam ha descrito la gerotranscendencia a partir de tres dimensiones. Ellas son la *dimensión cósmica*, relativa a grandes cambios existenciales; la *dimensión del sí mismo*, que tiene que ver con cambios en la visión de sí, tanto hoy como en retrospectiva; y la *dimensión de las relaciones sociales y personales*, relacionada con cambios evolutivos en esas mismas áreas. Cada dimensión está constituida por ciertos asuntos claves, de los que se hace una brevísima síntesis a continuación:

1. *Dimensión cósmica*

Tiempo e infancia: en algunos adultos mayores varía la percepción del tiempo, se supera el límite del ahora y del ayer, lo cual permite una relectura y reinterpretación de hechos pasados, hasta la misma infancia. Tales reinterpretaciones suelen generar reconciliación con hechos y personas.

Conexión con generaciones pasadas: surge un creciente sentimiento de ser parte de un flujo de generaciones, parte de la cadena de la vida humana.

Vida y muerte: la nueva visión lleva a un gran aprecio por la vida, pero, al mismo tiempo, a una evidente disminución en el temor a la muerte a medida que se está más cerca de ella, sin que sea simplemente un mecanismo de defensa como a veces se ha sugerido.

El misterio de la vida: se acepta la dimensión misteriosa de la vida. Se supera la restricción intelectual de que todo debe ser explicado dentro de los límites científicos tradicionales.

Gozo: aumenta la alegría ante grandes eventos de la existencia, así como por sutiles experiencias cotidianas. Se hace evidente el vínculo entre el macrocosmos y el microcosmos, lo que lleva, por ejemplo, a deleitarse con la maravilla del Universo al contemplar una flor.

2. *Dimensión del sí mismo*

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez

Autoconfrontación: Algunos adultos mayores paulatinamente se miran con mayor transparencia, en especial cómo fueron en épocas previas, descubriendo aspectos personales ocultos, tanto buenos como malos.

Disminución del egocentrismo: Los individuos experimentan una nueva conciencia que les revela que no son el centro del Universo. La autoestima logra proporciones más realistas.

Trascendencia del cuerpo: se desarrolla una nueva conciencia de cómo cuidar el propio cuerpo de un modo no obsesivo, generando una mayor aceptación y satisfacción personal.

Autotrascendencia: el foco ya no son las propias necesidades sino las de los demás, en especial la de niños y nietos; así, el egoísmo se supera a través del altruismo.

Integración del ego: a diferencia del concepto acuñado por Erikson, que se refiere a aceptar e integrar los elementos de la vida que han pasado, Tornstam señala una dirección hacia adelante, a ubicar la vida en un marco de referencia más amplio, lo que lleva a una redefinición de la realidad.

3. Dimensión de las relaciones sociales y personales

Cambio en el significado e importancia de las relaciones: Algunos adultos mayores se vuelven más selectivos en la elección de su compañía, provocando un desinterés por participar en formas superficiales de socialización (lo cual, a veces, se interpreta erradamente como signo de depresión). Parte de esto se expresa en el deseo creciente por tener tiempo de soledad contemplativa.

Confrontación de los juegos de roles asumidos: Los individuos logran diferenciar su identidad real y los roles que han tenido que asumir en la vida, sintiendo a veces un imperativo por abandonar tales roles y acercarse a su genuino sí mismo, lo que puede llevar a una satisfactoria reinterpretación del valor que tuvo el asumir ciertos roles en el pasado.

Inocencia emancipada: Los individuos desarrollan la habilidad de superar convenciones, normas y reglas innecesarias que han restringido hasta entonces su libertad de expresión.

Ascetismo moderno: Comprenden paulatinamente que la última etapa de su vida puede hacerse más fácil y gozosa si se hace con el menor equipaje posible, por lo que basta preocuparse por satisfacer las necesidades básicas, pero no más.

Sabiduría trascendente cotidiana: Abandona la creencia de que siempre están en condiciones de distinguir qué es bueno y qué es malo. La superación de esta rígida dualidad se acompaña con una mayor apertura de mente y tolerancia” (Díaz Tejo, 2016, páginas 22-24).

La necesidad de soledad, de introversión, alcanza su punto máximo hacia el final de la vida, pero se desarrolla desde la primera mitad de la vida adulta (Tornstam, 2003). A diferencia del modelo de desarrollo de Erikson que termina con un alto grado de madurez o integridad del yo, entendida como una integración y aceptación de los distintos aspectos de toda la vida, en retrospectiva, el modelo de gerotranscendencia de Tornstam (2005) plantea una dirección más hacia adelante o hacia el futuro, que incluye una redefinición de la realidad. Este autor aclara que la gerotranscendencia es más bien un semilla que puede, en las condiciones adecuadas, germinar y desarrollarse, y no una pauta que se cumple en cada caso. En este sentido, no rechaza la importancia de la integridad del ego en la teoría de Erikson, ni la importancia de la actividad para la satisfacción vital, sino que agrega un modelo que no había sido considerado (Tornstam, 1996).

Los valores centrados en la productividad y el crecimiento que son privilegiados por los adultos jóvenes van siendo reemplazados, por varias razones, en los adultos mayores, por otros valores y capacidades tales como la calma, la recreación, la creatividad y la sabiduría. Este proceso de cambio suele implicar un pasaje de una visión más materialista de la vida a una visión más espiritual y le permite al sujeto, por un lado, elaborar ciertas pérdidas y, por otro, crecer personalmente orientado hacia una noción de experiencia o sabiduría de la vida.

Jahahy Peixoto (2017) considera que la generatividad es un medio por el cual la persona mayor puede reelaborar y resignificar las pérdidas propias de la edad, pudiendo lidiar mejor con el sufrimiento. La generatividad es como un amortiguador del sufrimiento, ayuda al sujeto a reflexionar y articular el pasado y con el presente. Kate de Medeiros (2009) señala que el sufrimiento es una experiencia poderosa que puede ser difícil de afrontar. El sufrimiento difiere del mero dolor, incluye la conciencia de un individuo de una amenaza para sí mismo a través de la muerte, la pérdida de identidad o la incertidumbre del significado de la propia vida. En respuesta a esta amenaza, los actos generativos, especialmente las expresiones creativas imbuidas del yo, pueden actuar como un medio para reparar el yo en crisis. Este autor presenta un caso de un hombre de 85 años que mediante actividades artísticas pudo restaurar un yo “desvanecido”, que sufría por la idea de “desvanecerse” o volverse más débil y menos útil. A través de su arte, creó entidades únicas, interactivas y tangibles que pueden sobrevivir a su cuerpo físico y ayudarlo a recuperar o reparar las amenazas a su individualidad.

Referencias bibliográficas

- Bass, S.A., Caro, F.G. y Chen, Y.P. (eds.) (1993). *Achieving a productive aging society*. Westport: Auburn House.
- de Medeiros, Kate (2009). Suffering and generativity: Repairing threats to self in old age. *Journal of aging studies*, 23(2), 97-102.
- Díaz Tejo, Javier (2016). Algunos aportes desde la Gerotranscendencia al diseño de itinerarios de iniciación cristiana con adultos mayores. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(2), 1-33.
- Erikson, Erik H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós. [The life cycle completed. Nueva York: Norton, 1997].
- Erikson, Erik H., Erikson, Joan M. y Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. Nueva York: Norton.
- Herrera, M. S., Galkuté, M., Fernández, M. B., & Elgueta, R. (2022). Grandparent-grandchild relationships, generativity, subjective well-being and self-rated health of older people in Chile. *Social Science & Medicine*, 296, 114786.
- Hunter, K.I. y Linn, M.W. (1981). Psychological differences between elderly volunteers and non volunteers. *International Journal of Aging and Human Development*, 12 (3), 205-213.
- Jatahy Peixoto, Clícia. (2017). *Generatividad y bienestar psicológico en la vejez: un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/59448>
- Kim, Eric S., Whillans, A. V., Lee, M. T., Chen, Y., & VanderWeele, T. J. (2020). Volunteering and subsequent health and well-being in older adults: an outcome-wide longitudinal approach. *American Journal of Preventive Medicine*, 59(2), 176-186.
- Kleiber, D. y Nimrod, G. (2008). Expressions of generativity and civic engagement in a 'learning in retirement' group. *Journal of Adult Development*, 15, pp. 76-86.
- Miner-Rubino, K., Winter, D. y Stewart, A. (2004). Gender, social class, and the subjective experience of aging: Selfperceived personality change from early adulthood to late midlife. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1599-1610.
- San Martín Petersen, Cecilia (2008). Espiritualidad en la tercera edad. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, vol. 8, 111-128.

- Thiele, D. M. y Whelan, T. A. (2008). The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, pp. 21-48.
- Tornstam, Lars (1996). Gerotranscendence: A theory about maturing into old age. *Journal of Aging and Identity*, 1, 37-50.
- Tornstam, Lars (2003). *Gerotranscendence from young old age to old old age.*, Online publication from The Social Gerontology Group, Uppsala.
- Tornstam, Lars (2005). *Gerotranscendence. A developmental theory of positive aging.* New York: Springer.
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105.
- Warburton, J. y Gooch, M. (2007). Stewardship volunteering by older Australians: The generative response. *Local Environment*, 12, pp. 43-55.
-

V) Inteligencia fluida y cristalizada en la adultez y vejez. Su relación con la creatividad

Raymond Bernard Cattell influido por la teoría del factor g de la inteligencia de Spearman, mediante el análisis factorial identificó dos dimensiones de la inteligencia: fluida y cristalizada (teoría bifactorial de la inteligencia). La inteligencia fluida supone habilidades como la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación y nuevos aprendizajes, la habilidad para hacer inferencias, la integración de información, el razonamiento lógico, el razonamiento aritmético y deductivo; y por todo ello se la considera como la piedra angular de la cognición humana. Se la define como la capacidad de razonamiento abstracto y resolución de problemas independientemente del conocimiento adquirido, es decir que depende en gran medida de la dotación biológica de cada persona. Generalmente es evaluada a través de tareas que exigen identificar patrones de relaciones abstractas entre estímulos verbales o no verbales. Esta inteligencia se incrementa hasta alcanzar cierto nivel de madurez en la adolescencia, para después de la adultez declinar debido al deterioro de las estructuras fisiológicas (Cattell, 1963 y 1971; Horn y Cattell, 1966; Horn, 1991; Horn & Noll, 1997).

La inteligencia cristalizada se asocia con el conocimiento personal, como también con factores culturales y educativos, y tiene que ver fundamentalmente con los razonamientos inductivos y experienciales. Se refiere a la riqueza, amplitud y profundidad del conocimiento adquirido, y a la capacidad de utilizar ese conocimiento para resolver problemas. Por el contrario, la inteligencia fluida supone la capacidad de crear y de aplicar una variedad de operaciones mentales para resolver problemas nuevos mediante soluciones nuevas, es decir sin recurrir al aprendizaje o la experiencia pasada.

La inteligencia fluida constituye la base de la inteligencia cristalizada, en tanto hace posible la adquisición de habilidades y conocimientos (Cattell, 1971).

Cattell consideró que las actividades realmente creativas estaban determinadas por la inteligencia fluida, como también por factores de personalidad (Cattell, 1971).

Según Guilford y Strom (1978), como también para Torrance (1990), la creatividad es una habilidad que supone producir ideas (fluidez), cambiarlas cuando no son efectivas (flexibilidad) y organizarlas, elaborarlas y enriquecerlas cuando se requiere establecer grados de creatividad (elaboración).

Tomando como base esta teoría de la inteligencia, investigaciones recientes han encontrado correlaciones de la creatividad (desde el pensamiento divergente) con la inteligencia fluida y cristalizada. La inteligencia fluida es predictora de la creatividad (Batey, Furnham, & Safiullina, 2010; Gilhooly, Fioratou, Anthony, & Wynn, 2007; Kaufman, Kaufman, & Lichtenberger, 2011).

A partir del estudio de muchas investigaciones previas, Arán Filipetti, Krumm y Raimondi (2015) señalan que la inteligencia fluida parece ser más importante en las primeras etapas de la vida y para la creatividad diaria, mientras que el papel de la inteligencia cristalizada cobra importancia en las personas adultas, especialmente en el ser creativas en su carrera profesional u ocupacional.

Según las investigaciones de Kaufman se observa que la inteligencia cristalizada se incrementa a lo largo de la vida, pero se mantiene y desciende en la vejez lentamente, mientras que la inteligencia fluida alcanza un máximo temprano y luego disminuye de manera constante. Utilizando el Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test (KAIT) desarrollado por Kaufman y Kaufman (1993), en una muestra de 1.500 hombres y mujeres de entre 17 y 94 años Kaufman y Horn (1996) hallaron que la puntuación de la inteligencia fluida disminuye lenta pero constantemente desde la edad adulta y rápidamente a partir de los 50 años; mientras que la inteligencia cristalizada aumenta hasta los 20 años, se mantuvo constante hasta los 60 años y disminuye a partir de entonces. Según investigaciones psicométricas, se reportaron asociaciones de magnitud moderada entre creatividad e inteligencia (Cramond, Kim & VanTassel-Baska, 2010), especialmente en lo que respecta a la inteligencia fluida (Sligh, Conners & Roskos-Ewoldsen, 2005).

Referencias bibliográficas

- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1993). *Manual for Kaufman Adolescent & Adult Intelligence Test (KAIT)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kaufman, A. S., & Horn, J. L. (1996). Age changes on tests of fluid and crystallized ability for women and men on the Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test (KAIT) at ages 17–94 years. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 11, 97–121.
- Cramond, B., Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 395–412). New York: Cambridge University Press.

- Sligh, A. C., Conners, F. A., & Roskos-Ewoldsen, B. (2005). Relation of creativity to fluid and crystallized intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 39, 123–136.
- Arán-Filippetti, V., Krumm, G. L., & Raimondi, W. (2015). Funciones Ejecutivas y sus correlatos con Inteligencia Cristalizada y Fluida: Un estudio en Niños y Adolescentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 24-33.
- Batey, M., Furnham, A. F., & Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 532-535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.008>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54: 1–22.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gilhooly, K. J., Fioratou, E., Anthony, S. H., & Wynn, V. (2007). Divergent thinking: Strategies and executive involvement in generating novel uses for familiar objects. *British Journal of Psychology*, 98(4), 611- 625. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.2007.tb00467.x>
- Guilford, J. P., & Strom, R. D. (1978). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Horn, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. In K. S. McGrew, J. K. Werder, & R. W. Woodcock (Eds.), *WJ-R technical manual* (pp. 197–232). Chicago: Riverside.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Horn, J. L., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91). NY: Guilford.
- Kaufman, J., Kaufman, S. B., & Lichtenberger, E. (2011). Finding creative potential on intelligence tests via divergent production. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 83-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573511406511>
- Torrance, P. (1990). *Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
-

VI) Evaluación de la generatividad. Instrumentos de medición

Presentamos algunos de los instrumentos de medición de esta variable. Entre los instrumentos que miden generatividad, algunos miden solamente esta variable, mientras que en otros esta variable es una subescala de una medición más global.

Medida del Desarrollo Psicosocial (*Measures of Psychosocial Development, MPD*)

Es un instrumento que fue desarrollado por Gwen A. Hawley en 1980, posteriormente fue revisado (Hawley, 1984 y 1988). Es una prueba de autoinforme que evalúa el desarrollo de la personalidad de adolescentes, adultos y adultos mayores. Comprende 112 afirmaciones autodescriptivas que se califican en una escala Likert de 5 puntos de la siguiente manera: (1) No se parece en nada a mí, (2) No se parece mucho a mí, (3) Algo como yo, (4) Como yo, y (5) Muy parecido a mí.

Las actitudes que describen las dimensiones básicas de la personalidad, asociadas a los ocho estadios de Erikson, se miden mediante 8 escalas positivas y 8 negativas. La dirección y el grado de resolución entre las escalas Positiva y Negativa se reflejan en las 8 escalas de Resolución. Tres escalas totales proporcionan medidas de ajuste psicosocial general y posee un índice de salud psicosocial general. Las escalas positivas evalúan las actitudes positivas (por ejemplo, confianza, industria) y las escalas negativas miden las actitudes negativas (por ejemplo, desconfianza, inferioridad), que Erikson propone como los constituyentes básicos de la personalidad. Las escalas de resolución evalúan el grado y la dirección (positiva o negativa) de resolución de cada etapa del desarrollo del ciclo vital.

De este modo, las escalas totales evalúan el ajuste psicosocial general y las puntuaciones de resolución representan el estado de resolución de los conflictos para cada una de las etapas psicosociales de Erikson (Haight, 2006).

Este instrumento trató de redactar ítems y construir escalas que se adhirieran lo más posible a la teoría de Erikson. Por ejemplo, el instrumento proporciona una puntuación para el nivel de Confianza de un sujeto, una puntuación para el nivel de Desconfianza y una puntuación del nivel de resolución entre Confianza y Desconfianza. El nivel de resolución se transmite como resolución positiva de conflictos (nivel más alto de Confianza que Desconfianza) o resolución negativa de conflictos (nivel más

alto de Desconfianza que Confianza). El instrumento aborda cada una de las actitudes separadas que resultan en la resolución de conflictos, no en oposición entre sí, sino como dualidades con las que los individuos luchan simultáneamente a lo largo de la vida. Por ejemplo, en cualquier momento de la vida de una persona es posible que tanto la Confianza como la Desconfianza desempeñen un papel en las situaciones que enfrenta una persona. El MPD mide cuál de estos constructos domina en la mayoría de situaciones, considerando la edad del individuo en el momento de la evaluación.

Cada ítem fue escrito para representar actitudes que se relacionan con solo un constructo de etapa específico. Para seguir el principio epigenético de Erikson, los ítems que miden la Confianza deben estar incluidos en los ítems que miden la Autonomía, los ítems que miden la Confianza y la Autonomía tienen que estar incluidos en los ítems que miden la Iniciativa, y los ítems que miden Confianza, Autonomía e Iniciativa deben incluirse en los ítems que miden Industria, y así sucesivamente. Este mismo principio se aplica a todos los niveles negativos de resolución.

Para evaluar el nivel de validez de constructo del MPD Hawley (1988) utilizó dos evaluaciones de autoinforme basadas en la teoría de Erikson: el Inventario de Desarrollo Psicológico (*Inventory of Psychological Development*, IPD) y el Cuestionario de Autodescripción (*Self-Description Questionnaire*, SDQ).

Inventario de Etapas Psicológicas de Erikson Modificado (*Modified Erikson Psychological Stage Inventory*, MEPSI)

El Inventario de Etapas Psicológicas de Erikson fue diseñado para medir la maduración psicosocial relacionada con las ocho etapas de desarrollo psicosocial de Erikson (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981; Darling-Fisher, & Leidy, 1988; Leidy, & Darling-Fisher, 1995). Tanto la versión original como la modificada (MEPSI), miden los atributos psicosociales específicos que surgen de la progresión a través de cada una de las ocho etapas. Es un instrumento de autoinforme que contiene 80 ítems para ser calificados en una escala de 1 a 5 puntos (casi nunca verdadero a casi siempre verdadero). Las puntuaciones más altas (4-5) indican un predominio de atributos positivos que reflejan una maduración psicosocial exitosa, es decir, cuanto más alta es la puntuación, más fuertes son los atributos positivos. Las puntuaciones más bajas (1-2) indican un predominio de atributos negativos, lo que refleja una maduración psicosocial menos exitosa. Se calcula una puntuación media general que refleja el grado de fortaleza de los atributos psicosociales en todas las etapas. La puntuación media general se puede utilizar para detectar fortalezas y limitaciones relacionadas con el desarrollo. Ejemplo de ítems son:

“Otras personas me entienden”; “Realmente creo en mí mismo” y “Me gusta asumir la responsabilidad de las cosas” (Darling-Fisher, 2019).

Escala de Generatividad de Loyola (EGL) de McAdams y de St. Aubin

La Escala de Generatividad de Loyola (EGL) de McAdams y de St. Aubin (1992) está basada en el modelo de Erikson y McAdams y es muy utilizada. La EGL evalúa generatividad general y no específica (2 factores: Generatividad Positiva y Generatividad Dudosa). Consta de 20 ítems que se puntúan según cuatro opciones de 0 a 3 puntos (0 = *nunca se aplica al sujeto*, 1 = *se aplica ocasionalmente o rara vez*, 2 = *se aplica a menudo* y 3 = *se aplica muy a menudo o casi siempre*). Explora preocupaciones generativas que corresponden a cinco áreas temáticas:

- a. traspaso de conocimientos y habilidades (ítems: 1, 3, 12 y 19),
- b. contribuciones para mejorar la comunidad y el barrio (ítems: 5, 15, 18 y 20),
- c. legado perdurable (ítems: 4, 6, 8 10, 13 y 14),
- d. creatividad y productividad (ítems: 7 y 17),
- e. preocupación, responsabilidad y cuidado de los otros (ítems: 2, 9, 11 y 16).

La EGL no fue diseñada para evaluar la generatividad en abuelos, pero posteriormente se hicieron adaptaciones. La *Escala de Generatividad de Loyola para abuelos* (EGL-A) tiene 13 ítems (Larraín, Zegers y Orellana, 2017). En el Factor 1 se agruparon todos los ítems orientados a evaluar Generatividad Positiva y redactados en forma directa, mientras que el Factor 2 quedó conformado por los ítems 2 y 5, redactados en sentido inverso. Estos ítems se mantuvieron, porque en esta adaptación cargan en el segundo factor, llamado Generatividad Dudosa, conservándose la estructura de dos factores de la escala original. Algunos ejemplos de ítems son: “Trato de transmitir a mis nietos los conocimientos y sabiduría que he adquirido a través de mis experiencias”; “No siento que mis nietos me necesiten”; “Mis nietos recurren a mí en busca de consejo” o “Mis nietos dicen que soy una persona muy productiva”.

Escala Multidimensional de Generatividad (EMG)

La Escala Multidimensional de Generatividad (Cornaccione et al, 2012) en su versión preliminar consta de 32 ítems en forma de escala Likert en la cual las opciones de respuesta varían en relación al grado de prioridad de cada conducta en la vida de las personas, desde altamente prioritario a nada prioritario.

La versión corregida tiene 13 ítems, los cuales se agrupan de la siguiente manera, siguiendo a tres de los tipos de estilo definidos por Bradley:

- a. **estilo generativo**. Sujetos que evidencian preocupación, tanto por el desarrollo personal como por el cuidado, acompañamiento, guía y atención de otras personas, equilibrados que distribuyen sus esfuerzos generativos entre el desarrollo del *Self* y el cuidado de otros, tanto en el ambiente familiar como en el ámbito laboral (3 ítems), por ejemplo: “Apoyar y acompañar el crecimiento de otras personas (hijos, alumnos, empleados, etcétera)”; “Mantener buenas relaciones con los compañeros de trabajo”.
- b. **estilo agéntico**. Sujetos que encauzan mayormente sus esfuerzos generativos hacia el propio Yo. Preocupación por el desarrollo de sí mismo, propio; por el liderazgo, el reconocimiento social, la jerarquía, son sujetos ambiciosos (4 ítems), por ejemplo: “Tener grandes ambiciones”, “Esforzarse para ocupar altos rangos”.
- c. **estilo comunitario**. Sujetos que dirigen sus esfuerzos generativos primordialmente al cuidado de otros. Preocupación por el bienestar de los otros en un sentido amplio; no solo los otros cercanos, sino de la sociedad, la comunidad en términos generales (6 ítems), por ejemplo: “Trabajar para el bienestar de la comunidad”, “Sacrificarse por los demás”.

Escala de Evaluación de la Madurez Psicológica (Psychological Maturity Assessment Scale, PSYMAS)

Si bien este es un instrumento para evaluar la madurez psicosocial en adolescentes, nos pareció interesante su inclusión, dado que explora a los precursores de la generatividad en la transición a la adultez mediante sus tres dimensiones.

La Escala de Evaluación de la Madurez Psicológica (PSYMAS; Morales-Vives, Camps y Lorenzo-Seva, 2012 y 2013). Este cuestionario mide tres dimensiones de la madurez psicológica:

- 1- Orientación al trabajo (*Work Orientation*) Se refiere al nivel de responsabilidad, disciplina, orden y sentido del deber, en todos los ámbitos de la persona.
- 2- Autonomía o Autosuficiencia (*Self-reliance*) Representa la predisposición a tomar la iniciativa sin dejar que los demás influencien de forma excesiva.
- 3- Identidad (*Identity*). Evalúa el conocimiento del sujeto sobre sí mismo.

Consta de 26 ítems (7 por cada escala) e incluye 4 ítems de deseabilidad social para controlar este sesgo de respuesta y uno de prueba. Las respuestas a los ítems se realizan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Este instrumento se desarrolló con el objetivo de evaluar la capacidad de los adolescentes para tomar decisiones responsables, considerando las consecuencias de las propias acciones. Se tuvo únicamente en cuenta la orientación al trabajo, autonomía e identidad, las cuales en el modelo de Greenberger (1984; Greenberger, Josselson, Knerr y Knerr, 1975) se identifican como la adecuación personal a la madurez.

El concepto de madurez psicológica que evalúa se fundamenta teóricamente en el modelo de madurez psicológica planteado por Greenberg y Sorensen (1973), donde se proponen abarcar el constructo de forma multidimensional, diferenciando entre tres subtipos: adecuación individual, adecuación interpersonal y adecuación social. El cuestionario contempla únicamente la dimensión de adecuación individual, centrándose en la evaluación de la autonomía y responsabilidad del individuo (Morales & Lorenzo, 2012). La adecuación individual se refiere a la capacidad del individuo para funcionar independientemente, controlando su propia vida y reduciendo su dependencia con los demás (Morales-Vives, 2014; Camps y Morales-Vives, 2013).

La puntuación MP brinda información sobre el nivel de madurez global del adolescente. El cuestionario establece percentiles normalizados de cada escala y de la puntuación total.

Referencias bibliográficas

- Camps, Elisa, & Morales-Vives, Fabia (2013). The Contributions of Psychological Maturity and Personality in the Prediction of Adolescent Academic Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 246-271. doi: 10.4471/ijep.2013.27
- Cornaccione, María; Urrutia, Andrés I.; Ferragut, Lilian P.; Moiseet de Espanés, Gastón; Guzmán, Elena y Sesma, Santiago (2012). Validez y estabilidad de la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG). *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Universidad Nacional de Córdoba, 1(1), 218-228.
- Darling-Fisher, Cynthia S. (2019). Application of the modified Erikson psychosocial stage inventory: 25 years in review. *Western Journal of Nursing Research*, 41(3), 431-458.
- Darling-Fisher, Cynthia S., & Leidy, Nancy K. (1988). Measuring Eriksonian development in the adult: The modified Erikson psychosocial stage inventory. *Psychological Reports*, 62(3), 747-754.
- Greenberger, E. & Sorensen, A. B. (1973). Educating Children for Adulthood: A concept of psychosocial maturity. *Center for Social Organization of Schools*, 159.

- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy*, 3, 1-37.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial maturity. *Journal of youth and Adolescence*, 4(2), 127-143.
- Haight, Marilyn Gayle (2006). *Psychometric properties of Hawley's measures of psychosocial development: a critical analysis* (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Hawley, G. A. (1984). *Construction and validation of an Eriksonian Measure of Psychosocial Development*. Chapel Hill, The University of North Carolina: 276.
- Hawley, G. A. (1988). *The measures of psychosocial development (MPD)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Leidy, Nancy K., & Darling-Fisher, Cynthia S. (1995). Reliability and validity of the Modified Erikson Psychosocial Stage Inventory in diverse samples. *Western Journal of Nursing Research*, 17(2), 168-187.
- McAdams, D. P. & de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality y Social Psychology*, 62, 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Morales-Vives, Fabia (2014). La relevancia de la madurez psicológica en el ámbito psicopedagógico. *Revista Padres y Maestros*, 359, 30-33. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i359.y2014.007>
- Morales-Vives, Fabia, Camps, E., & Lorenzo-Seva, U. (2012). *Manual del Cuestionario de Madurez Psicológica PSYMAS*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Morales-Vives, Fabia, Camps, Elisa, & Lorenzo-Seva, U. (2013). Development and validation of the Psychological Maturity Assessment Scale (PSYMAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 12-18. doi: 10.1027/1015-5759/a000115.
- Rosenthal, D. A. Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). *From trust on intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development*. 9(3), 525-537. <https://doi.org/10.1007/BF02087944>
-

VII) Acerca de las características que se atribuyen al hombre adulto y maduro

Este apartado comprende dos estudios: a- presenta el perfil que tienen los estudiantes de psicología del hombre adulto que ha alcanzado la madurez; b- un estudio preliminar que se propuso investigar en qué medida coinciden los estudiantes de psicología con el ideal de adulto maduro propuesto por los autores clásicos de la psicología del desarrollo.

a- Características del hombre adulto y maduro. Un estudio con alumnos universitarios de la carrera de psicología.

José Eduardo Moreno ⁽³⁾

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar el perfil que tienen los estudiantes de psicología del hombre adulto que ha alcanzado la madurez. Existen estudios sobre el perfil de valores que poseen los estudiantes de las diversas carreras, pero en los profesionales de la salud mental consideramos de gran importancia el evaluar cuál es el modelo de perfección humana a ser alcanzado en cada etapa del ciclo vital, especialmente en el período de la adultez, momento cumbre del desarrollo.

Adultez y Madurez

El hombre, a diferencia de los animales, no solamente vive sino que dirige su vida, la orienta libremente por un determinado camino. De este modo, logra la madurez personal gradualmente cuando orienta su vida hacia aquel fin que asume como el sentido de su existencia, a partir de la aceptación consciente de sus límites y de sus disposiciones. Es propio de la naturaleza del hombre que no sólo experimente cambios, sino que cambie él mismo desde sí. La maduración del hombre implica un devenir para "ser" ⁽⁴⁾.

Por eso una cuestión central de la psicología evolutiva consiste en responder a la pregunta

³ Artículo presentado en el VI Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos (ENDUC-6). Universidad y Nación: "Construir en la Verdad, la Justicia y la Amistad Social". Realizado los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2011, en la ciudad de La Rioja, Argentina.

⁴ Griffa, María Cristina y Moreno, José Eduardo (2011). *Claves para una psicología del desarrollo. Adolescencia, Adultez y Vejez* (Tomo II). Lugar Editorial, Buenos Aires.

¿cómo es la personalidad madura? Gordon W. Allport dice que "al afirmar de una persona que es mentalmente sana, normal y madura debemos saber qué son la salud, la normalidad y la madurez. La psicología por sí sola no puede decírnoslo. Está implicado hasta cierto punto el juicio ético" (5).

El concepto de madurez está tomado de la observación de la naturaleza y hace referencia a la evolución que llega al fin previsto; ya que "madurar" supone un progresar paulatino hacia una meta. Semánticamente (6), el término "madurez" designa a la sazón (tiempo oportuno) que alcanzan los frutos en determinada ocasión. Asimismo, dicho término alude al buen juicio o prudencia, a la sensatez propia de una persona que ha alcanzado su plenitud vital y no ha llegado a la vejez. Leopoldo Prohaska (7), analizando la etimología de la palabra "madurez", nos dice que la voz latina "*maturus*" proviene de "*mane*", es decir "por la mañana temprano"; el que se levanta temprano para ejecutar algo, el que está preparado para todo lo que pueda venir. La voz "*maturum*" hace referencia a lo que ha llegado a un punto del que podemos beneficiarnos. Este autor además afirma que: "maduración es más que evolución. En la evolución se desarrollan las disposiciones que la naturaleza ha otorgado al ser sometido a la ley de crecimiento. La meta de una pedagogía de la evolución es el perfeccionamiento funcional de la estructura de las disposiciones. Los límites de las disposiciones son al mismo tiempo los límites de dicha pedagogía. (...). La pedagogía de la maduración va más allá de estos límites. Un hombre con excelentes disposiciones puede, a pesar de una formación acertada y del desarrollo funcional de sus aptitudes, alcanzar una madurez humanamente inferior y, viceversa, un hombre con cualidades menores y más limitadas puede lograr una madurez humana más alta. Las aptitudes otorgadas por la naturaleza no se identifican con las posibilidades de la madurez" (8).

Cada etapa del ciclo vital manifiesta una imagen propia, cada una expresa un significado, cada una supone un grado de madurez y logros específicos. Todo hombre ha de realizarse en cada una de las etapas de su vida para realizarse en la vida. De este modo, todo sujeto debe vivir en su edad, asentarse en su edad, pero no detenerse en su edad, es decir, se sigue madurando hasta la muerte.

Complementariamente con lo anteriormente analizado, L. Prohaska en el texto mencionado, afirma que toda la vida aparece como un proceso único de maduración. El proceso total de la madurez

⁵ Allport, Gordon W. (1970). *Psicología de la personalidad*. Editorial Paidós, Buenos Aires, página 329.

⁶ Real Academia Española (1996). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe, Madrid.

⁷ Prohaska, Leopold (1973) *El proceso de la maduración en el hombre. Fundamentos de una pedagogía*. Editorial Herder, Barcelona, página 22.

⁸ Prohaska, Leopold (1973). *El proceso de la maduración en el hombre. Fundamentos de una pedagogía*. Editorial Herder, Barcelona, página 10.

es un caminar hacia la última etapa, hasta alcanzar aquel valor que se logra en la ancianidad: la sabiduría. Por lo tanto, podemos concluir que hay una perfección y una madurez propia de cada edad y al mismo tiempo una dirección de perfección o madurez creciente que finaliza sólo con la muerte.

En un misma línea de pensamiento, Ciriaco Pedrosa ⁽⁹⁾ enfatiza que la madurez que supone la personalidad sólo se puede alcanzar en la edad adulta. Para este autor las notas fundamentales de dicha madurez adulta son:

- 1) armonía de las funciones que suponen el autogobierno propio;
- 2) visión global objetiva del mundo. Supone tanto la experiencia vital como el salir de sí mismo, así como también la inclusión de la muerte en el plan de vida;
- 3) mayor aceptación de las limitaciones y posibilidades tanto de la realidad externa como interna;
- 4) plena asunción de las responsabilidades vitales, tanto personales como familiares y sociales;
- 5) independencia y espontaneidad en el pensar y en el actuar;
- 6) confianza en sí mismo y serenidad.

Javier Garrido ⁽¹⁰⁾ distingue 7 criterios o dimensiones de la madurez en el hombre adulto partiendo de una perspectiva psicológica, para adentrarse progresivamente en las cuestiones existenciales y espirituales; a saber:

- 1) Una personalidad madura combina la conciencia de autoestima y, simultáneamente, de limitación. La persona adulta madura es responsable, se hace cargo de los problemas, sin caer en el voluntarismo. Supone una confianza básica en sí mismo que permite al sujeto afrontar la vida, tanto el gozar como el sufrir.
- 2) La madurez supone un proceso de identidad personal. No basta el adquirir hábitos psicológicamente sanos, es necesario aprender a obrar desde un centro personal, a tomar actitudes ante la existencia, a tomar la vida con las propias manos. Los modelos de identificación característicos de la adolescencia dan paso a una *identidad completada*, al decir de Erikson, a obrar desde la conciencia de la unicidad personal.
- 3) La madurez adulta supone un proyecto coherente de vida, saber lo que se quiere, tener una cosmovisión que ha elaborado a partir de sus decisiones en el curso de su vida.

⁹ Pedrosa, Ciriaco (1976). *La psicología evolutiva*. Editorial Marova, Madrid.

¹⁰ Garrido, Javier (1997). *Adulto y cristiano. Crisis de realismo y madurez cristiana*. Editorial Sal Terrae, Bilbao.

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez

- 4) Una personalidad madura equilibra, sin mayores tensiones, la afectividad y la razón. Frente a las situaciones que afronta puede lograr el distanciamiento necesario para ser objetivo y obrar con autonomía. Pero también es capaz de involucrarse, comprometerse, acercarse afectivamente y actuar.
- 5) El adulto maduro es capaz de mostrarse tal cual es, no oculta lo que piensa y siente, tanto sus aspectos personales buenos como malos. Supone estar en orden consigo mismo, no estar desdoblado.
- 6) Integra la sexualidad, ésta se ajusta a su cuerpo de hombre o mujer.
- 7) Logra la unidad de sentido entre las diversas etapas de la vida transcurridas.

Erik H. Erikson consideró a la construcción de la identidad como la principal tarea de la adolescencia. En la juventud y la adultez joven la problemática central es el logro de la intimidad; si esta fracasa el sujeto cae en el aislamiento. Es decir, el adulto joven posee ya una identidad personal definida y preparada para el vínculo de intimidad con los otros.

Según este autor la "intimidad" supone "la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos, aun cuando éstos pueden exigir sacrificios significativos" (11).

El adulto joven está capacitado para enfrentar los temores a la pérdida yoica propios de situaciones que exigen el autoabandono como movimiento extático (estado psíquico de admiración y de apertura al otro) y de entrega, como por ejemplo, la solidaridad entre amigos, la unión sexual, la intimidad de la pareja. Los temores extremos a la pérdida yoica en tales experiencias lo conducen al aislamiento, al distanciamiento interpersonal. La posibilidad de establecer una relación de intimidad marca el final de la adolescencia a nivel psicológico y desde allí se desarrolla la juventud y la adultez.

E. H. Erikson, cuando considera este estadio de la adultez, afirma que el logro característico de esta etapa reside en alcanzar la "generatividad"; si el sujeto fracasa en esta tarea se enfrenta con el "estancamiento".

La "generatividad" consiste en la preocupación por orientar a las nuevas generaciones, incluye a las nociones de "productividad" y "creatividad". El hombre precisa ser valorado, precisa el aliento de aquello que ha producido. En este sentido es muy importante la postura de Erikson en relación a la dependencia de los niños y la supuesta independencia de los adultos, considera que sería mejor hablar

¹¹ Erikson, Erik H. (1983). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé, Buenos Aires, página 237.

de la autonomía y de la interdependencia adulta. Al respecto nos dice que: "la insistencia muy de moda hoy día, en dramatizar la dependencia con respecto a los adultos a menudo nos hace pasar por alto la dependencia que la generación más vieja tiene con respecto a la más joven" (12)

El tener hijos no alcanza para obtener la "generatividad", pues la paternidad no es sinónimo de la generatividad y, a su vez, esta última no se agota en ella. Erikson propone el "estancamiento" como el fracaso de la "generatividad". Así, la capacidad de entregarse en el encuentro con el otro, por ejemplo, en la pareja matrimonial en que se encuentran dos cuerpos y dos personalidades, lleva a una gratificante expansión gradual de los intereses del yo. Pero, si este enriquecimiento de la vida interior faltara, los miembros de la pareja tienden a buscar compulsivamente una pseudointimidad y una pseudoidentidad y así se dirigen hacia el "estancamiento".

Erikson considera que la madurez se alcanza si la persona, en alguna forma, cuida de cosas y de otras personas; o bien, si ha logrado adaptarse a los triunfos y desilusiones propias del ser generador de otros seres humanos; o si ha generado productos e ideas, es decir, huellas que testimonian su paso por el mundo.

En este trabajo nos propusimos estudiar en qué medida coinciden o se distancian los estudiantes de psicología de la provincia de Entre Ríos del ideal de adulto maduro propuesto por los autores clásicos de la psicología del desarrollo. Este ideal en los futuros profesionales de la salud mental es de gran relevancia por el rol orientador y psicoterapéutico que desempeñan.

Metodología

Sujetos. La muestra, de carácter no probabilístico intencional, comprendió a 116 estudiantes de psicología (varones y mujeres) de dos universidades privadas confesionales de Entre Ríos. Se administraron las pruebas a la totalidad de los alumnos de 2º año, previamente al haber cursado la asignatura de psicología del desarrollo de la vida adulta.

Instrumento. Se utilizó un cuestionario en el que se realiza una pregunta abierta acerca de cuáles son, según la opinión del encuestado, las características del hombre adulto maduro; pudiendo dar múltiples respuestas. Se administró grupalmente en el aula de cada curso y la toma fue voluntaria y anónima.

Resultados, discusión y conclusiones

¹² Erikson, Erik H. (1983). *Infancia y sociedad*. Edición Hormé, Buenos Aires, página 240.

A partir de las respuestas de cada alumno se construyeron categorías para agrupar la diversidad de dichas respuestas. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes para cada categoría. En la tabla 1 se pueden observar los resultados, es decir las frecuencias y porcentajes de las categorías de las características del hombre adulto maduro; las mismas están ordenadas de mayor a menor según el porcentaje de alumnos que la mencionó en su respuesta al cuestionario.

Las respuestas se agruparon en 31 categorías y se obtuvo un promedio de 4,05 respuestas por sujeto.

Sólo dos características son mencionadas por más del 50% de los alumnos, el “ser responsable” y la “Independencia, autonomía, estabilidad y equilibrio emocional”.

El hacerse cargo de las situaciones que se presentan, de los problemas, el ser responsable, es la característica que obtuvo mayor porcentaje.

Cuando mencionan el ser responsable muchos alumnos hacen referencia a lo social, a que al adulto le preocupa la sociedad en que vive, los otros. Algunos relacionan el ser responsables con el logro de un orden interior. No existe responsabilidad sin que los sujetos experimenten la propia toma de actitud y los propios actos como producto de su iniciativa. La responsabilidad supone la plenitud de la autoconciencia y de la autoposesión.

Para Romano Guardini el joven después de pasar la crisis de la experiencia arriba a la fase del hombre responsable el cual “ha descubierto lo que se llama poder estar y persistir y se ha decidido a realizarlo. (...) se desarrolla eso que se llama carácter: la consolidación interior de la persona. No es fijeza ni endurecimiento de los puntos de vista y de las actitudes, más bien consiste en la convergencia del pensamiento viviente, del sentir y el querer, con el propio núcleo espiritual” (13).

Pedrosa señala como característico del adulto la armonía de las funciones que suponen el autogobierno propio, en ese sentido los alumnos jerarquizan en segundo lugar a la categoría “Independencia, autonomía, estabilidad y equilibrio emocional”. Es decir que hacen referencia a los mecanismos de autorregulación emocional que permiten obrar con independencia, libremente. Para los alumnos lo central de la adultez radicaría en el logro de un orden interior que posibilita el hacerse cargo responsablemente de los desafíos y problemas que se le presentan.

¹³ Guardini, Romano (1983). *La aceptación de sí mismo y las edades de la vida*. Ediciones Cristiandad, Madrid, página 82.

Tabla 1. Características del Hombre Adulto Maduro. Frecuencias y porcentajes

	Características	f	%
1	Ser responsable	62	53,4
2	Independencia, autonomía, estabilidad y equilibrio emocional	60	51,7
3	Independencia y estabilidad económica, trabajo remunerado	54	46,5
4	Búsqueda y formación de una pareja estable y de una familia	44	37,9
5	Capacidad y experiencia para enfrentar situaciones, sabiduría	33	28,4
6	Ser reflexivo, razonar, pensar antes de actuar, ser objetivo y crítico	26	22,4
7	Seguro de sí mismo, dueño de sus decisiones	25	21,5
8	Tener un proyecto de vida, una escala de valores, objetivos e ideales	24	20,6
9	Capaz de mantener una familia	15	12,9
10	Inserción social, compromiso social	15	12,9
11	Respeto y adaptación a las normas sociales	12	10,3
12	Independencia de los padres	12	10,3
13	Visión de futuro. Prevenir los conflictos y medir las consecuencias	11	9,4
14	Identidad y personalidad definida, tener definido quien sos	11	9,4
15	Capacidad para el desempeño de los roles paternos y maternos	11	9,4
16	Tener en cuenta al otro, cuidado del otro	10	8,6
17	Activo, laborioso, productivo	9	7,7
18	Plenitud de las funciones psíquicas	8	6,8
19	Conocer sus posibilidades, aceptar sus limitaciones y las del mundo	7	6,0
20	Ser asertivo, hacerse respetar	4	3,4
21	Mayor conciencia y valoración del tiempo	3	2,5
22	Visión más realista de la muerte, superación	3	2,5
23	Capacidad de dialogar	2	1,7
24	Intimidad personal y sexual	2	1,7
25	No dejarse llevar por los demás	1	0,8
26	Pasaje del entusiasmo a la obligación	1	0,8
27	Autorrealizarse	1	0,8
28	Serenidad	1	0,8
29	Poseer una perspectiva global, integral	1	0,8
30	Ser comprensivo	1	0,8
31	Renunciar a los sueños infantiles y adolescentes	1	0,8

Matrimonio, familia y trabajo son características que ocupan los siguientes rangos de jerarquía.

Los alumnos valoran en menor medida las características más racionales como ser reflexivo, crítico. Lo afectivo y lo social parece prevalecer sobre lo racional en el ideal de adulto maduro que expresan.

La identidad completada y la intimidad no parecen ser tan valoradas como las mencionan en sus obras autores clásicos como Erikson.

Para Erik H. Erikson¹⁴ el desarrollo de la identidad personal es un proceso lento y gradual, que comienza en la concepción. Implica un conocimiento de sí mismo, de modo que el sujeto es consciente, hasta cierto grado de él y de sus posibilidades; pero lo más propio e íntimo de su persona es desconocido para él y sólo se va develando con el tiempo, en el devenir de los ciclos vitales. Dicho autor denomina “integridad” a la mismidad y continuidad que el hombre persigue durante todo su ciclo vital. Para este autor el “proceso de la identidad” consiste en una configuración gradual que integra las cualidades heredadas, las necesidades pulsionales, las habilidades y capacidades, las significaciones representativas, las defensas y sublimaciones eficaces y los roles consistentes, que se establecen desde la infancia mediante sucesivas síntesis del yo. La identidad hace referencia a la consistencia que caracteriza a un individuo a pesar de los cambios que ocurren en el tiempo, a medida que avanza por los diferentes roles que desempeña en su vida.

Solamente el 9,4% hace referencia a la identidad definida como condición del ser adulto, ocupando esta categoría el rango 14.

Llama la atención que sólo dos alumnos (1,7%) hacen referencia a la intimidad como un aspecto central del adulto.

En el nivel de la intimidad típico del adulto ya no prima la tarea, ni el sistema de normas en el encuentro con el otro, sino la apertura personal al conocimiento mutuo en profundidad. La construcción de la relación descansa en la creatividad de ambos sujetos. El código de normas sociales internalizado sirve como marco general en el comienzo de la relación, pero luego se ve uno inmerso en la necesidad de cuestionar determinadas pautas o de crear otras. En la relación de intimidad permanentemente se discuten y modifican las normas que regulan el vínculo, así por ejemplo, aquello que en un comienzo era prohibido y evitado puede ser luego admitido, o incluso, volverse habitual. En los momentos iniciales de la relación de pareja o de amistad es esperable cierto grado de formalidad y

¹⁴ Erikson, Erik H. (1966). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé, Buenos Aires.

de distancia afectiva; pero con el progreso del vínculo esa modalidad de trato puede ser interpretada como un "congelamiento" de la relación.

La intimidad supone tanto un permanente pensar y redefinir el vínculo entre ambos, como grados de compromiso personal y de responsabilidad en el mismo. La mayor parte de los primeros tiempos de la relación es dedicada a hablar de la misma, a conocerse y a cambiar las pautas que regulan el vínculo; así se cuestionan: "¿somos amigos?", "¿somos novios?", o, "¿somos compañeros?" La tarea y las normas se flexibilizan en función de ir mutuamente develando sus personalidades.

Una verdadera intimidad con el otro sólo es posible cuando el sujeto ha constituido ese núcleo de interioridad desde el cual actúa y al cual todo está referido, y cuando la identidad está suficientemente consolidada. Es decir, la capacidad de intimidad sólo puede desarrollarse en la medida en que el sujeto haya alcanzado cierto grado de seguridad y valoración de sí mismo, de integración y de autonomía. A nivel psicosocial la intimidad supone cierto grado de interpenetración con el otro sin que haya disolución de las respectivas identidades. La experiencia de intimidad, para quienes no han desarrollado su personalidad normalmente, les puede resultar angustiada o peligrosa. Entonces, se ven obligados a establecer relaciones estereotipadas con los demás y esto los sume en un profundo aislamiento.

El vínculo de intimidad es una relación de amor en la que predomina la preocupación por el otro, se está atento a las necesidades del otro. Supone buscar a alguien que lo complete y que uno a su vez pueda llegar a completar, logrando así la plenitud personal en la apertura y en la entrega al otro. Las nociones de intimidad e interioridad fueron poco valoradas, aunque de algún modo están implícitas en algunas categorías que mencionaron.

Concluyendo, el perfil de características del hombre adulto maduro de los estudiantes coincide en gran medida con el de los autores clásicos de la psicología del desarrollo, si bien la jerarquización de algunas características es diferente. Prevalecen las características afectivas y sociales sobre las racionales. La interioridad y la intimidad no están presentes explícitamente.

b. Greenberger y Sorensen (1974). Un modelo de madurez psicosocial

Adecuación individual

- Autosuficiencia
- Ausencia de necesidad excesiva de validación social
- Sentido de control
- Iniciativa
- Identidad
- Claridad de autoconcepto
- Consideración de los objetivos de vida.
- Autoestima
- Valores interiorizados
- Orientación laboral
- Estándares de competencia
- Placer en el trabajo
- Habilidades laborales generales

Adecuación interpersonal

- Habilidades de comunicación
- Capacidad para codificar mensajes.
- Habilidad para decodificar mensajes.
- Empatía
- Confianza ilustrada
- Dependencia racional
- Rechazo de visiones simplistas de la naturaleza humana
- Conciencia de las restricciones a la confiabilidad
- Conocimiento de los roles principales.
- Comportamiento apropiado al rol
- Gestión del conflicto de roles.

Adecuación social

- Compromiso social
- Sentimientos de comunidad
- Disposición a trabajar por objetivos sociales.
- Disposición para formar alianzas
- Interés en objetivos sociales a largo plazo.
- Apertura al cambio sociopolítico
- Apertura general al cambio.
- Reconocimiento de los costos del statu quo
- Reconocimiento de costos de cambio
- Tolerancia de las diferencias individuales y culturales.
- Voluntad de interactuar con personas que difieren de la norma.
- Sensibilidad a los derechos de las personas que se apartan de la norma
- Conciencia de los costos y beneficios de la tolerancia.

Greenberger, E., & Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(4), 329-358.

c- Acerca de la Madurez Psicológica, conceptos previos a los aportes de Erikson

En este apartado resumimos, comentamos y seleccionamos partes del texto de un artículo de Raúl Vispo (versión original 1966, versión traducida, 1974) acerca del concepto de madurez humana.

H. A. Overstreet (1949) afirma que en la literatura psicológica y psiquiátrica de los primeros cincuenta años del siglo XX pocos autores abordaron esta temática, a pesar de la importancia que se le reconocía a este concepto. Por otra parte, Vispo señala que algunos autores a veces confunden o utilizan como sinónimos de madurez a las nociones de normalidad o de salud mental. Además, otros autores intentan evitar el uso del concepto de madurez, como por ejemplo Abraham Maslow, recurriendo a la noción de autorrealización. Hoy en día la noción de competencia, tan utilizada, se la relaciona estrechamente con la madurez. Así, por ejemplo, se habla de competencias de desarrollo personal y social.

Vispo realizó un estudio de las obras de 21 psicólogos y psiquiatras publicadas durante los primeros 60 años del siglo XX (Franz Alexander, Gordon Allport, William Ronald Fairbairn, Harry Guntrip, Karen Horney, Robert P. Knight, Juan Rof-Carballo, Harry S. Sullivan, entre otros), los cuales abordaron el estudio del concepto de madurez, con el fin de determinar las cualidades que estos autores consideran son esenciales en una persona madura.

A continuación, en la tabla, se enumeran las cualidades a las que se refieren, tanto directa como indirectamente, los 21 autores y en la columna f se pone la cantidad de autores que coinciden con cada cualidad señalada (Vispo, 1974, pág. 394).

CUALIDADES de una PERSONA MADURA	f
Armonía con el ambiente y/o con sí mismo	15
Independencia	13
Aceptación de la realidad	12
Un sistema normal de valores	12
Aceptación de la responsabilidad	11
Adaptación a un nivel genital de desarrollo psicosexual	8
Adaptabilidad	7
Habilidad creativa y parental	7
Capacidad para relaciones objetales basadas en diferenciación del objeto	7
<i>Insight</i> y autoconocimiento	7
Firmeza en la personalidad	7

Tolerancia	5
Tender hacia afuera (expansión)	5
Regresiones periódicas	4
Manejo de la agresión	3
Manejo de la ansiedad	3
Autoexpresión	3
Capacidad de posponer la acción	3
Libertad interior	2
Capacidad para el acto primordial de maravillarse	1

El concepto de generatividad no aparece como tal en esta enumeración, si bien algunas de las cualidades, como por ejemplo la habilidad creativa y parental, suponen la generatividad. Tampoco se manifiesta claramente la importancia de la intimidad o del cuidado por el otro.

Los autores y expertos psicólogos de este período pos-fundacional de la psicología científica resaltan como cualidades principales de la persona madura el alcanzar una armonía interior y con el mundo externo, adherirse al sistema de valores de la sociedad, el ser realistas y responsables, como también independientes, autónomos.

Vispo, teniendo en cuenta las cualidades de la tabla, considera que la madurez debe ser descrita desde un punto de vista externo o social y desde un punto de vista interno o intrapsíquico. Así en relación con el mundo externo una persona madura necesita ser capaz de aceptar la realidad tal como es, tener una percepción objetiva de la misma y no engañarse a sí mismo. De modo semejante la persona madura necesita cierta armonía con el ambiente y adaptación al mismo. Armonía y adaptación que no suponen sumisión o pasividad, sino un grado de flexibilidad.

Entre las cualidades intrapsíquicas esenciales considera fundamental la capacidad de *insight* o autoconocimiento que nos informa de nuestras capacidades y de nuestras limitaciones, como también de cómo actuamos. También son fundamentales las cualidades de poder regular la ansiedad y la agresividad.

“Las cualidades sociales e intrapsíquicas se unen para expresar la *filosofía unificadora de la vida*, el sistema de objetivos y valores que darán forma y razón a nuestra existencia” (Vispo, 1974, pág. 399).

“Yo he usado el término *madurez humana* en vez del término más común de *madurez emocional*, porque tiene un sentido más amplio e implica la madurez de la personalidad completa” (Vispo, 1974, pág. 402).

Referencias bibliográficas

Overstreet, Harry Allen (1949). *The Mature Mind*. New York: W. W. Norton & Company.

Vispo, Raúl H. (1966). On Human Madurity. *Perspectives in Biology and Medicine* (University of Chicago Press), 9(4), p. 586-604.

Vispo, Raúl H. (1974). Acerca de la madurez humana (traducción Dra. Ana María Insua). *Psicología Médica. Revista Argentina de psicología médica, psicoterapia y ciencias afines*, Volumen 1, N°4, páginas 383-404.

Raúl H. Vispo M.D. (1923-2013).

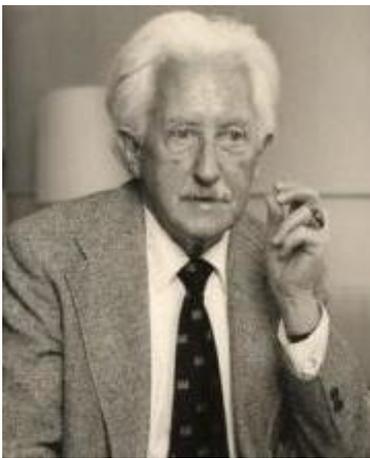
Médico psiquiatra argentino que fue miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina y se radicó en New York, U.S.A.

Fue Editor-in-chief del *Psychiatric Quartely* y Director Clínico del Middletown Psychiatric Center de New York.

ANEXO

Pioneros de la Psicología del Ciclo Vital, Adulthood, Vejez y Generatividad

Erik Homburger Erikson. Síntesis biográfica para comprender su postura y su legado



Erikson con su esposa
Joan Mowat Serson

Fue un psicoanalista reconocido mundialmente por sus contribuciones a la Psicología del Desarrollo y la Psicología Social y Cultural.

Nació en Fráncfort del Meno (Alemania) el 15 de junio de 1902 y falleció en Harwich, Cabo Cod, Massachusetts (Estados Unidos de Norte América) el 12 de mayo de 1994.

Su padre fue un danés que abandonó a su esposa antes de nacer Erik. Su madre, Karla Abrahamsen, una joven danesa de origen judío, crió sola a su hijo durante los tres primeros años de su vida. Luego se casó con el Dr. Theodor Homburger, quien era el pediatra del niño, y juntos se mudaron a Karlsruhe, al sur de Alemania. Cuando su madre se volvió a casar, Erik tomó el nombre de su padrastro y se convirtió en Erik Homburger. Ya mayor, al radicarse en Estados Unidos de América cambió su nombre y apellido por el de Erik Homburger Erikson. De niño no sabía que Homburger no era su verdadero padre, ya que tanto él como su madre se lo ocultaron. Años después, confesó que el misterio sobre su verdadero padre se convirtió en una de las principales motivaciones de su dedicación a la psicología, al haberse sentido confuso sobre quién era realmente y cómo encajaba en su entorno más

cercano. También estas dudas le ayudaron a despertar su interés sobre la manera en la que se forma la identidad. Así, forjó uno de los conceptos más "exitosos" de la psicología del siglo XX: la "identidad".

Erikson se graduó en el gimnasio clásico de Karlsruhe (estudios secundarios) y decidió ser artista, comenzando a estudiar en la Escuela de Arte del Estado de Baden en Karlsruhe. Se fue después de un año a Múnich y allí se matriculó en la Academia de Arte donde estudió durante dos años. Por temporadas no asistía a las clases y "vagaba" por Europa, visitando museos y durmiendo bajo los puentes. Vivió una vida de rebeldía y búsqueda durante mucho tiempo, antes de plantearse seriamente qué hacer con su vida. Después de algunos años de viajes, llegó en 1927 a Viena.

Cuando cumplió los 25 años, un amigo suyo, Peter Blos (artista y más tarde psicoanalista), le sugirió que se presentara para un cargo de maestro en una escuela norteamericana de Viena dirigida por Dorothy Burlingham, una amiga de Anna Freud. Además de enseñar arte, logró un certificado en educación Montessori y otro de miembro en la Asociación Psicoanalítica de Viena (conocida como la continuadora de la sociedad psicológica de los miércoles, día de reunión de Sigmund Freud y el núcleo fundador del movimiento psicoanalítico). Fue Anna Freud quien animó a Erikson a estudiar psicoanálisis. También fue psicoanalizado por Anna Freud y adquirió su entrenamiento psicoanalítico bajo la dirección August Aichhorn y Anna Freud. Es admitido como miembro de pleno derecho del Instituto Psicoanalítico de Viena en 1933. En estos ámbitos creció su interés por la psicología infantil y la pedagogía. Si bien Friedman (1999) considera que los *leitmotivs* de su trabajo (su preocupación por la niñez, por el yo y sus relaciones con la sociedad y el cosmos) ya estaban presentes en la década de 1920 antes de encontrarse con Freud, basándose en el romanticismo alemán.

Estos logros de aprendizaje fueron su máxima educación académica formal. Erik Erikson nunca obtuvo un título universitario. En 1933 interrumpe sus estudios en medicina que había comenzado en Viena y emigra a Boston, Estados Unidos, invitado para dictar conferencias. Trabajó en el Departamento de Neuropsiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard y practicó psicoanálisis de niños en su consultorio privado. Más tarde enseñó en la Universidad de Yale (1936-1939); gracias al apoyo de Lawrence Frank, Erikson se trasladó a Yale para ocupar un puesto en el Instituto de Relaciones Humanas. El Instituto buscó desarrollar un programa interdisciplinario que combinara la teoría psicoanalítica con la antropología cultural en el estudio del desarrollo infantil. En 1938, tuvo la oportunidad de estudiar los métodos de crianza de los niños entre los sioux de Dakota del Sur y de los

yurok. Allí observó cómo los conocimientos de la infancia son modelados por la sociedad y sus costumbres, un tema que habría de enfatizar en sus escritos posteriores.

En 1939 Erikson dejó New Haven para instalarse en el Instituto de Bienestar Infantil de la Universidad de California en Berkeley, con un nombramiento como investigador asociado y conferencista. Su principal participación fue en un estudio longitudinal sobre el desarrollo de los adolescentes. Con el paso del tiempo, se sintió incómodo con los aspectos cuantitativos y de colaboración del estudio, prefiriendo su propio enfoque de compilar relatos individuales únicos de cada niño.

Esta trayectoria le permitió relacionarse con psicólogos tales como Henry Murray y Kurt Lewin, así como los antropólogos Ruth Benedict, Margaret Mead y Gregory Bateson. Estos autores ejercieron gran influencia sobre su obra.

En 1950 escribió *Childhood and Society* (Infancia y sociedad), libro en que propone su teoría psicosocial del desarrollo en ocho estadios, y que además contenía artículos de los mencionados estudios de las tribus norteamericanas, análisis de Máximo Gorki y Adolf Hitler, así como una discusión de la «personalidad estadounidense» y las bases argumentales de su versión sobre la teoría freudiana. Estudió la influencia de la cultura sobre la personalidad y realizó posteriormente análisis de figuras históricas, por ejemplo, en los trabajos *La verdad de Gandhi. Los orígenes de la no violencia* (1969) y *El joven Lutero* (1958). Cabe señalar que en el texto sobre infancia y sociedad incorpora la noción de epigénesis como clave para la comprensión del desarrollo humano. Es interesante observar que Erikson rescató nociones filosóficas aristotélicas para la psicología como las de epigénesis y virtudes humanas (entendidas estas últimas como cualidades humanas activas básicas como, por ejemplo, la esperanza). Además, Erikson rompió con el pensamiento tradicional de los psicólogos de la época que sostenían que las personas dejan de desarrollarse después de la adolescencia. Erikson afirmó que las personas continúan desarrollándose a lo largo de toda su vida.

En 1951, Erikson abandona la universidad en Berkeley y vuelve nuevamente a la costa este, trabajando y enseñando en la clínica *Austen Riggs Center* de Massachusetts. Erikson estaba cada vez más insatisfecho con las demandas clínicas que se le exigían durante su tiempo en el Centro Riggs, prefiriendo en cambio escribir y enseñar; por lo cual vuelve a la Universidad de Harvard (1960). En 1961, a pesar de no tener un título universitario, se lo distingue como profesor de la cátedra de Desarrollo Humano en Harvard. Centra sus investigaciones en la problemática de la adolescencia y la juventud, la

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez

crisis de la mitad de la vida, focalizándose en el desarrollo de la identidad (Publica el libro *Identidad: juventud y crisis*, 1968). Posteriormente publica *El ciclo completo de la vida* (1982) e *Implicación vital de la tercera edad* (1986). Mientras que la teoría del desarrollo psicosexual de Freud se centra en la niñez y finaliza en la edad adulta, Erikson describió el desarrollo a lo largo de toda la vida desde el nacimiento hasta la muerte, otorgándoles a todos los estadios una similar valoración.

Se jubila en 1970 y es nombrado profesor emérito de Harvard, pero no deja de escribir e investigar durante el resto de su vida. Fallece en 1994.

Fuentes consultadas:

Coles, R., Hunt, R., and Maher, B. (2002). *Erik Erikson: Faculty of Arts and Sciences Memorial Minute*.

Harvard Gazette Archives. Retrieved from: <https://psychology.fas.harvard.edu/people/erik-erikson>

Douvan, Elizabeth (1997). Erik Erikson: Critical times, critical theory. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(1), 15-21.

Referencias Bibliográficas

Friedman, Lawrence J (1999). *Identity's architect: a biography of Erik H Erikson*. London: Free Association Books.



Austen Riggs Center donde funciona el *Erikson Institute for Education, Research, and Advocacy*
Stockbridge, Massachusetts, USA

Erikson como psicólogo psicoanalítico del yo o neofreudiano

Erikson “En parte científico y en parte artista, originalmente se formó en la teoría psicoanalítica freudiana, pero remodeló esta herencia para adaptarla a sus propias observaciones. Logró esto incorporando una perspectiva más holística que integraba factores tanto psicobiológicos como socioculturales en el desarrollo humano. Además, a diferencia del enfoque predominantemente crítico de la religión expresado por quienes seguían la tradición psicoanalítica, Erikson vio el valor positivo de la religión en la vida de un individuo. Erikson colocó el concepto de identidad como la piedra angular de su modelo de desarrollo humano, que abarcó todo el ciclo de vida. Este énfasis fue paralelo a su preocupación personal de toda la vida por la identidad” (p. 150).

“El enfoque del ciclo de vida de Erikson para el desarrollo de la personalidad, en particular su trazado del desarrollo psicosocial y ético, es evidencia de su propia generatividad. Los escritos de Erikson también desarrollaron, a lo largo de los años, una comprensión esclarecedora de la importancia de la religión para apoyar el desarrollo durante cada período del ciclo de vida. Además, el modelo tiene un fuerte atractivo para la orientación a la virtud de las tradiciones religiosas. Erikson también mostró

cómo el ciclo de vida de un individuo y la historia de vida de una sociedad se mantienen unidos por adultos generativos y comunidades religiosas, que brindan las condiciones de desarrollo necesarias para la próxima generación” (p. 150-151).

Snarey, John and Bell, David (2006). Erikson, Erik H. In: Elizabeth M. Dowling and W. George Scarlett. *Encyclopedia of Religious and Spiritual Development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

“(…) la *Ego Psychology* o psicología del yo, dedicó sus esfuerzos a desarrollar la teoría psicoanalítica desde el punto de vista estructural y las consecuencias de ello fueron múltiples: conceptos que habían sido concebidos desde la perspectiva de la primera tópica o desde puntos de vista metapsicológicos no estructurales (económico, dinámico o genético) fueron reformulados desde la perspectiva estructural; a la vez, el estudio de las funciones del yo y de los mecanismos de defensa adquirió la misma importancia que el estudio de contenidos inconscientes” (p. 43).

Los trabajos de Erikson “ponen énfasis en los aspectos culturales y sociales, a expensas de los pulsionales y de las vicisitudes de las relaciones de objetos internos. Erikson explica de forma coherente la formación de la identidad (*ego identity*), estructura que integra y a la vez trasciende la totalidad de internalizaciones de progresiva complejidad de los diferentes estadios del desarrollo (introyecciones e identificaciones). La vivencia de continuidad del *self* en relación con los objetos depende en gran medida de la integración de esa estructura intrapsíquica. Así pues, Erikson elaboró la idea de que el yo contiene elementos subjetivos (aspectos del *self*) y que la integración de las diferentes representaciones mentales del *self* es una importante función y estructura del yo” (p. 47).

Nos, Jaime (1995). La Escuela norteamericana de la Psicología del Yo. *Anuario de Psicología*, 67(), 41-50.

Erikson visto como neo-adleriano

Robert F. Massey (1986) sostiene que E. H. Erikson ha expandido la teoría psicoanalítica en una dirección compatible con la psicología individual de Adler mediante la adición de una dimensión de desarrollo a los procesos de personalidad de Adler. Considera que existen similitudes y diferencias entre

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez

Erikson y Adler con respecto a sus teorías sobre el desarrollo humano, el interés social, las relaciones intergrupales, las influencias del sexo en la personalidad y el papel de los valores. Señala que la teoría del desarrollo de Erikson proporciona un marco del ciclo de vida para comprender mejor cómo funciona la dinámica adleriana (en particular, los sentimientos de inferioridad, los esfuerzos compensatorios, la superación personal y el interés social) en varias etapas del ciclo de vida. Tres tareas de la vida (trabajo, amistad y amor sexual) también se consideran dentro de un marco de desarrollo.

Massey, Robert F. (1986). Erik Erikson: Neo-Adlerian. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 42(1), 65–91.

Charlotte Berta Malachowski de Bühler. *Pionera de la Psicología del Desarrollo y del estudio del ciclo vital completo.*



Más conocida como Charlotte Bühler, nació el 20 de diciembre de 1893 en Berlín, Alemania. Falleció el 3 de febrero de 1974 en Stuttgart, Alemania.

Su padre era un arquitecto de origen judío y su madre fue una música muy reconocida.

Fue una pionera de la Psicología del Desarrollo y contribuyó a la educación y los estudios de familia. Fue investigadora pero también tuvo una extensa trayectoria como docente universitaria, desempeñó cargos educativos públicos y privados, como también fue una psicoterapeuta con gran experiencia clínica.

Después de graduarse en sus estudios secundarios en 1913, estudió Humanidades y Ciencias Naturales en la Universidad de Friburgo y en la Universidad de Berlín. En 1916 se casó con el Profesor Karl Bühler¹⁵. En 1918, se doctoró en la Universidad de Munich con una disertación sobre el tema: "Über Gedankenentstehung: Experimentelle Untersuchungen zur Denkpsychologie ("Acerca del origen del pensamiento: investigaciones experimentales sobre la psicología del pensamiento").

¹⁵ Karl Bühler era médico, posteriormente estudió filosofía y psicología. Se formó y tuvo gran influencia en él la psicología de la forma (gestalt), si bien luego recorrió un camino propio. Fue miembro del Círculo de Viena, que se ocupaba en estudiar la lógica de la ciencia. Sus estudios sobre la evolución de la inteligencia del niño inspiraron una reforma educativa en Austria. Cabe señalar que Karl Popper fue un alumno de sus clases de filosofía, al que se lo considera un discípulo suyo.

En 1923 se incorpora como Profesora auxiliar en la Universidad de Viena (Austria). Allí trabajó junto a su marido en el laboratorio de psicología experimental. Desde 1923 hasta 1938 se focaliza en el estudio de la infancia y la adolescencia, creando la denominada escuela de psicología del niño de Viena. Mientras enfoca su investigación en el desarrollo psicológico desde la infancia hasta la adolescencia y su aplicabilidad práctica, Charlotte Bühler también estudió y enseñó en varias partes de los Estados Unidos, allí se vincula con Edward Thorndike y Arnold Gesell, y de Europa.

Se la considera una pionera de la Psicología del niño por esta labor de investigación, por las publicaciones tales como: “El cuento de hadas y la imaginación del niño” (1918), “Niñez y adolescencia. Orígenes de la conciencia” (1928), “El curso de la vida humana como problema psicológico” (1933), “Niño y familia. Estudio de las interacciones del niño con su familia”; además, por las pruebas que construye para medir inteligencia y evaluar el desarrollo.

Dado que en sus trabajos sobre el ciclo vital incluye y desarrolla las características de la vejez, se la considera una pionera de la psicogerontología.

En 1938, junto a su marido y familia, deben huir a Oslo (Noruega), ella por su origen racial paterno (judío) y su esposo por su definida postura contraria a Hitler y el nacionalsocialismo, por lo cual estuvo detenido un tiempo. Luego se radican en USA antes de la invasión alemana a Noruega.

Trabajaron en Minnesota y luego en California, siendo la labor de ambos no muy reconocida en el ámbito “psi” de USA. El posterior (1953 en adelante) acercamiento con Abraham Maslow, Gordon Allport y Carl Rogers cambiará esta situación y ella tendrá un importante protagonismo en la psicología norteamericana.

Junto a Abraham Maslow y Carl Rogers sientan las bases de la Psicología Humanista, conocida en USA como Tercera Fuerza por su distancia tanto del psicoanálisis como del conductismo, escuelas predominantes en la psicología norteamericana. California fue la cuna de la Psicología Humanista. Charlotte Bühler fue la primer presidente de la Asociación Americana de Psicología Humanista (1965-1966). Ella considera que las primeras investigaciones que realizó en Viena mediante la metodología experimental, fueron precursoras de la psicología humanista, dado el interés que puso ella en lo personal como un todo. El psicólogo humanista considera a la persona como una totalidad peculiar en la cual se da una constante interrelación de los procesos cognitivos, emocionales y somáticos, estrechamente vinculados a un medio social determinado.

Fuentes utilizadas:

Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. «Biografía de Charlotte Bühler». En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet]. Barcelona, España, 2004. Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/buhler.htm>

Mujeres para pensar (2007). Charlotte Bühler. <https://mujeresparapensar.com/2007/11/06/charlotte-buhler/>

Woodward, William. R. (2012). Charlotte Bühler (1893-1974): scientific entrepreneur in developmental, clinical, and humanistic psychology. In: Dewsbury, Donald; Pickren, Wade; Wertheimer, Michael (Ed.). *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*. London: Psychology Press, chapter 6, pp.83-103.



Abraham Maslow, Charlotte Bühler y Karl Bühler

Selección de textos de Charlotte Bühler

“La realización personal es la consecuencia de una vida constructiva y considerada, en que incluso la adversidad y el uso creativo del potencial personal, lleva al individuo a desarrollarse de manera responsable.”

“De joven, la pregunta que más me interesaba responder era “¿De qué se trata la vida”? Pensé que la psicología me daría la respuesta. Mi profesora de psicología me dijo una vez: “Lo que crees que es la psicología, no lo es. No te revelará nada sobre la vida. Sólo te dará información sobre las reacciones sensoriales y el aprendizaje.” Me desilusionó mucho. Pero pensé. “No lo creo así. Yo la convertiré en un estudio sobre la vida. A través de la psicología debemos descubrir cómo vivir la vida y para qué vivimos y cómo relacionarnos con los demás” (p.199).

Bühler, C. (1973/74). La psicología humanista como experiencia personal. *Desarrollo interpersonal*. 4,197-214.

Selección de textos sobre Charlotte Bühler

“Aunque a menudo se dice que Abraham Maslow es el padre de la psicología humanista, una reseña del trabajo de Charlotte indica que sus ideas son anteriores. Como ella misma observa: ‘Las primeras investigaciones que realicé en el primer departamento de psicología experimental de la universidad son precursoras de la psicología humanista, con el interés puesto en lo personal como un todo.’ Sus estudios muestran que el recién nacido tiene tendencias de adaptación, creatividad y coordinación, mucho antes de que la realidad y la sociedad lo fuerzan a utilizar estos elementos de su personalidad para la vida.

En 1965 y 1966, Charlotte fue presidenta de la Asociación Americana de Psicología Humanista. Su teoría sobre los objetivos en la vida pone énfasis en un objetivo final para la realización personal, de acuerdo con los talentos del individuo. La intención es el desarrollo personal para controlar la realidad. Charlotte Bühler enfatizó la diferencia entre la psicología humanista y la Freudiana: ‘Freud y Adler querían explicar la mente humana usando como punto de partida la enfermedad, mientras que nosotros partimos de la mente sana’.

Al final de su carrera, Charlotte observó lo que consideró la crisis de la cultura moderna occidental. Notó la abundancia de relaciones humanas falsas e hipócritas. Los abusos en las relaciones y la autoridad, los liderazgos inadecuados, la explotación, la falta de respeto y falta de oportunidades

Generatividad. Noción clave para la comprensión de la vida adulta y la vejez

para con el individuo. 'El individuo siente soledad y fracaso personal y en las relaciones'. Comentaba que sus clientes expresaban no saber lo que querían ni en qué creían. En su opinión, la psicología humanista ofrece una guía para que el individuo consiga definir lo que considera una vida saludable plena de sentido.

Mujeres para pensar (2007). Charlotte Bühler.

<https://mujeresparapensar.com/2007/11/06/charlotte-buhler/>

“Charlotte observó lo que consideraba la crisis de la cultura occidental moderna. Ella vió que muchas relaciones humanas habían caído en la falsedad y la hipocresía. Ella señala que a medida que aumentan los abusos de las relaciones, como el abuso de autoridad, el liderazgo inadecuado, la explotación, la falta de respeto y la falta de oportunidades por parte del individuo, la gente está descontenta. Sienten una sensación de soledad y fracaso en sí mismos y en sus relaciones. Ella cuenta que sus clientes acuden a ella diciendo que no saben lo que quieren, en lo que creen. Esto que dice es un llamado a la psicología humanista, una psicología que guía a las personas a definir lo que creen que es una vida saludable y significativa. Es a través de esta clarificación de objetivos que las personas se realizan”.

Ragsdale, Samantha (2003). Charlotte Malachowski Bühler, PhD (1893–1974).

<http://faculty.webster.edu/woolfm/charlottebuhler.html>

Jane Loevinger



Jane Loevinger (1918-2008) fue una psicóloga estadounidense del siglo XX, hija de un abogado inmigrante judío alemán, que se centró en el estudio del desarrollo del Yo (*Ego*) a lo largo del ciclo vital.

Trabajó como asistente de Erik Erikson en la escuela de posgrado.

Jane Loevinger consideraba que el ego, formulado originalmente por Sigmund Freud, no era una "cosa" sino más bien un "proceso"; creía que el desarrollo del ego surge del encuentro del yo con el mundo, ya que busca dar sentido, interactuar y construir imágenes del mundo y relacionarse con otras personas dentro de él. Su teoría del desarrollo del Yo va más allá de la fragmentación de la psicología de los rasgos y considera la personalidad como un todo significativo (Loevinger et al, 1970).

Jane Loevinger, en su obra *Paradigms of personality (1987)*, presenta un modelo empírico de desarrollo con nueve etapas secuenciales basado en los estudios previos de Erik Homburger Erikson y se basa en mayor medida en la teoría de las relaciones interpersonales de Harry Stack Sullivan, autor psicoanalista culturalista que valora más las interacciones sociales que los factores intrapersonales. Jane Loevinger enfatizaba la progresiva interiorización de las reglas sociales y la maduración de la conciencia para el origen de las decisiones personales. Cada una de las etapas representa una forma progresivamente más compleja de percibirse a sí mismo en relación con el mundo como consecuencia de la interacción entre el 'Yo interior' y el mundo exterior. La esencia del ego es el esfuerzo por dominar, integrar y dar sentido a la experiencia.

Las etapas que describe (Loevinger, 1976, 1987; Hy & Loevinger, 1996) son:

- 1- Presocial.** Característica de las primeras fases de la vida, momento en el que el bebé se limita a satisfacer sus necesidades inmediatas, no existe aún un Yo (*Ego*), carece de conciencia de sí mismo y de su relación con el mundo. Esta etapa no dura mucho, pues pronto comienza a surgir una diferenciación entre el 'Yo' y el 'No yo'.

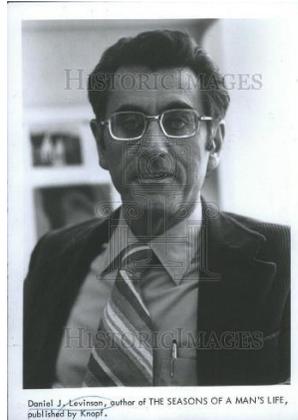
- 2- **Impulsiva.** El niño pequeño es impulsado por sus emociones, incluidos los impulsos sexuales y agresivos, e interpreta las respuestas del cuidador en términos de "bueno conmigo" o "malo conmigo". El mundo es "bueno" si satisface sus necesidades y "malo" si no lo hace. Los niños desarrollan una perspectiva egocéntrica, preocupándose principalmente por sus propios impulsos y en cómo los factores externos le afectan a sí mismo. Empieza a percibir que no siempre sus deseos son satisfechos y aparecen los conceptos de recompensa y castigo.
- 3- **Autoprotectora.** Comienza a desarrollar cierto autocontrol de sus impulsos. El sentimiento de culpa es percibido por el sujeto, pero el daño lo atribuye a otras personas o circunstancias. Su ideal es el de un mundo de reglas y normas moralmente rígido e inmutable que especifica cómo debe actuar. La moralidad es esencialmente una cuestión de anticipación de recompensas y castigos.
- 4- **Conformista.** El conformismo supone que los niños y adolescentes ya aceptan la existencia de códigos o normas sociales preestablecidas, haciéndose conscientes de lo correcto y lo incorrecto en su comportamiento. En esta etapa, tienden a unirse a otros con similares características, esperando ser aceptados socialmente.
- 5- **Autoconsciente. Empiezan las etapas del ego de la edad adulta.** La mayoría de las personas alcanzan esta autoconsciencia a partir de los 25 años. Posee una mayor consciencia de sí mismo y logra romper las barreras de su grupo social, comenzando a percibir diferentes perspectivas sobre un mismo escenario y aumentando el interés por mejorar las relaciones y habilidades interpersonales.
- 6- **Consciente de Sí mismo.** Es capaz de asumir las normas sociales, pero también de comprender que existen excepciones en un contexto más complejo. Por tanto, concibe la vida como una elección constante. Sentido de responsabilidad. Sentimientos de culpa o malestar, no ya por incumplir los convencionalismos, sino por dañar a otro individuo. Mayor capacidad de autocrítica y capacidad de visualizar múltiples posibilidades en los eventos de la vida. Hay una conciencia cada vez mayor de la diferencia entre "el yo real" y el "yo esperado". El ego todavía está influenciado por presiones conformistas.

- 7- Individualista.** Requiere que el individuo sea consciente de las diferencias individuales y la complejidad de las relaciones sociales, ofreciendo grandes dosis de tolerancia para escuchar otras perspectivas y aceptar esta diversidad.
- 8- Autónoma.** Lograr un sentido de autorrealización se vuelve más importante que el logro externo en esta etapa. La persona se libera de las ataduras de los prejuicios e ideas preestablecidas. Posee una mayor libertad de pensamiento, una mayor autoaceptación y un respeto más profundo por la autonomía de los demás.
- 9- Integrada.** Pocas personas llegan a esta fase. El aprendizaje continuo marca la agenda de la persona, que apuesta por una mejora constante. Crece la empatía interna y externa, de modo que se consigue una gestión óptima de los conflictos internos de la anterior fase, consiguiendo una excelente inteligencia emocional que le permite perfeccionar las habilidades interpersonales. El ego muestra sabiduría interior, profunda empatía por los demás y un alto grado de autoaceptación. Es la etapa de un ego completamente formado y maduro que valora la individualidad en uno mismo y de los demás. Se aproxima a la noción de integridad de Erikson y al hombre autorrealizado que describe Abraham Maslow.

Referencias bibliográficas

- Loevinger, Jane, & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, Jane, Wessler, R., & Redmore, C. (1970). *Measuring ego development* (Vol. 2). San Francisco: Jossey - Bass.
- Loevinger, Jane (1976). *Ego development. Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Loevinger, Jane (1987). *Paradysms of personality*. New York: W. H. Freeman.
- Hy, L. X., & Loevinger, Jane (1996). *Measuring ego development* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
-

Daniel J. Levinson. Formulación de un modelo del desarrollo de la adultez



Daniel J. Levinson nació el 28 de mayo de 1920 en Nueva York y falleció el 12 de abril de 1994 en New Haven, Connecticut. Psicólogo, fue uno de los fundadores del denominado desarrollo adulto positivo basado en una metodología de entrevistas biográficas.

Antes de Erikson y Levinson, se hacía poco hincapié en el desarrollo de los adultos en comparación con el desarrollo de los niños. La teoría de Levinson fue muy influenciada por el trabajo de Erik Erikson, como también de Elliott Jaques y Bernice Neugarten. Estuvo en Harvard durante 12 años junto a Erikson y G. Allport.

Propuso una teoría del desarrollo del adulto estructurada en una serie de etapas llamadas estaciones (*seasons*) (Levinson, 1978, 1986, 1987). Rivera Acevedo (2007) resume así su principal aporte a la psicología del desarrollo:

“Levinson postuló que en el centro de todo proceso de desarrollo está la estructura de la vida (*life structure*). Mediante este constructo, Levinson adelantó la idea de que en todo individuo hay un patrón estable de conducta que se manifiesta a lo largo del tiempo y que se convierte en el centro o núcleo de su personalidad haciéndolo único y distinguiéndolo así de los demás.

La estructura de la vida de una persona es moldeada por el ambiente físico y social del individuo y le permite responder a los cambios que se van dando a lo largo de los años. Está formada por elementos específicos como el trabajo, el matrimonio y la vida familiar, las amistades y las relaciones interpersonales, las creencias religiosas y las actividades relacionadas con el ocio. Dado que todos estos elementos son interpretados y asumidos de manera única por cada individuo, el resultado será una personalidad irrepetible, distinta de las demás. Incluso eventos normativos

comunes a edades o a etapas en la vida darán lugar a conductas diferentes de otras, por lo que el profesional de ayuda deberá estar atento a estos matices propios de cada personalidad.

Para Levinson (1986), no existe una única y universal manera de estructurar la vida, sino que cada persona adulta le otorga su propia impronta, tratando de vivir las posibilidades que se presentan en cada momento. Ahora bien, ninguna estructura individual puede incorporar todas las posibilidades existentes, por lo que cada persona tendrá que pasar por un proceso de elección, de implantación y de evaluación. Esto implica que la estructura de vida es un fenómeno evolutivo y no estático, flexible y no rígido en el que tanto las opciones seleccionadas como las descartadas ocupan un lugar en la formación de la personalidad y en el proceso de revisión de la estructura de la vida en el que la consejería profesional tiene un papel muy activo” (Rivera Acevedo, 2007, p. 4).

La Teoría de la Estructura de la Vida de Levinson (1986) describe los diversos períodos del desarrollo que se van desplegando a lo largo de la vida en una secuencia ordenada y universal. Estos períodos, etapas o estaciones se caracterizan por momentos de relativa estabilidad y por momentos de transición caracterizados por una fuerte intensidad emocional.

La adultez apunta a lograr cierto grado de estabilidad en la estructura de la vida. Es un estadio en el que se espera haber logrado la identidad propia y la clarificación de los proyectos de vida enmarcados en diferentes contextos sociales. La madurez es un constructo que hace referencia a la integración responsable de todas aquellas cualidades que nos hacen propiamente seres humanos.

Las cinco estaciones propuestas por Levinson (1986) son:

- **Preadulthood:** Desde la concepción hasta los 22 años. El individuo pasa de una alta dependencia (bebé) a una alta independencia (adulto joven). Transición a la adultez temprana: (17-22 años). Culmina la preadultez y comienza la adultez temprana, el individuo encuentra su lugar en el mundo adulto y modifica las relaciones con la familia.

- **Adultez temprana:** De los 22 a los 45 años. Una estación llena de acción de mucha energía y abundancia, pero también de mucho estrés. Las personas persiguen las pasiones de la vida, las metas profesionales, comprar una casa y formar una familia, así se inserta activamente en la sociedad. Transición de la mediana edad: (40-45 años). Cuestiona lo que ha logrado y se pregunta si hay más en la vida. Si el individuo se siente infeliz, se da una 'crisis de la mediana edad'. El aspecto positivo de esta crisis es que la persona puede volverse menos atormentada por los conflictos internos y volverse más reflexiva, compasiva y querer más hacia sí mismo y hacia los demás.

- **Adultez media:** De los 40 a los 65 años. La persona tiene capacidades biológicas más bajas pero aún tiene suficiente energía para una vida energética y social satisfactoria. Toma consciencia de que no podrá alcanzar todas sus metas y aspiraciones, por lo que tendrá que revisar y modificar su proceder. Es en esta etapa que trabaja más de lleno en su singularidad como individuo y trata de cultivar sus destrezas y sus valores. Se vuelve responsables de sus hijos y más paternal durante esta etapa. El nivel de responsabilidades es alto. Las personas durante esta etapa se convierten en miembros de alto nivel de su familia o carrera y pueden disfrutar del honor que proviene de esto. Transición de adulto tardío: (60-65 años). La persona puede terminar su carrera para jubilarse, por lo cual puede sentir una pérdida de identidad al pasar de la carrera a la jubilación, puede tener dificultades si se siente menos importante o un miembro menos valioso de la sociedad. Levinson, como Bühler y Jaques, le da mucha importancia a la crisis de la mitad de la vida, en eso se diferencia y aleja del modelo de Erikson.

- **Adultez tardía:** De los 65 a los 80 años. Es un momento en el que un individuo reflexiona sobre su vida y sus logros.

- **Adultez realmente tardía:** De los 80 años en adelante. Fue propuesta luego de que la expectativa de vida en las naciones más desarrolladas se ampliara con los adelantos de la ciencia, la medicina y otras disciplinas relacionadas con la salud, así como también la calidad de vida.

Levinson describe las principales tareas que todo joven preadulto debe realizar para llegar a la adultez, a saber:

Establecer y poner en práctica una estructura de vida propia. Supone capacidad de llevar a cabo una reflexión crítica de sí mismo, a fin de identificar fortalezas y limitaciones, aprendiendo a hacer uso óptimo de las primeras y a incorporar y transformar las segundas.

Desarraigarse de la familia de origen. Tomar distancia afectiva y dependencia de los padres.

Desarrollar el sentido de autonomía personal. Supone internalizar costumbres, normas, principios y leyes aceptados como normativos por los grupos sociales a los que se pertenece, estableciendo y desarrollando un criterio propio de reflexión y de acción. Al tiempo que exige el desarrollo tanto la independencia de influencias sociales, reclama la interdependencia para con otras personas y grupos que contribuyen al sentido de identidad y de los que no es posible desvincularse.

Aprender y poner en práctica destrezas de manejo personal. Conlleva reconocer la existencia de otras perspectivas, en ocasiones diametralmente opuestas a las propias.

Desarrollar una identidad ocupacional. El hecho de que algunas experiencias relacionadas al mundo del trabajo van asociadas a una práctica da lugar a nuevas presiones y situaciones más complejas.

Aprender las destrezas de ajuste al mundo adulto, particularmente las asociadas con el manejo de conflictos y la resolución de problemas. La conducta del preadulto puede ir de un extremo del péndulo al otro, comportándose de manera impulsiva en algunas ocasiones y temeroso de tomar decisiones en otras. Esto puede llevarle a interpretar erróneamente algunos elementos que forman parte de las situaciones conflictivas y a tomar decisiones equivocadas en el manejo de las mismas.

Probar su poder. Tantear ahora exige una mayor precisión.

Establecer mecanismos para la resolución de conflictos. Esta tarea conlleva aprender a manejar resultados no esperados, tales como los fracasos en los objetivos propuestos o la incomprensión o el rechazo por parte de otros.

Establecer relaciones de intimidad. Búsqueda de pareja. En relación con la quinta etapa del desarrollo psicosexual propuesta por Erikson, clarifica aún más el proceso del desarrollo y el grado de madurez alcanzado.

Establecer amistades íntimas. Distintas de las anteriores por su significación, ayuda al joven preadulto a ubicarse socialmente con respecto a otras personas y a sí mismo.

Involucrarse en la vida comunitaria. Es una de las metas más importantes de la transición a la adultez. El compromiso social y la contribución ocupacional al bien común es una exigencia moral.

Al describir los componentes de estas tareas se habla de indicadores del grado de desarrollo y de madurez en el joven y no necesariamente de hitos establecidos de manera inflexible (Rivera Acevedo, 2007).

Referencias bibliográficas

Levinson, Daniel J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Levinson, Daniel J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 1 (3-13).

Levinson, Daniel J. (1987). *The seasons of a woman's life*. New York: Ballantine.

Rivera Acevedo, Manuel Antonio (2007). Aplicación de la Teoría del Desarrollo de Daniel Levinson a la Consejería Universitaria. *Revista Griot 1* (1), 2-13.

Romano Guardini



Nació en Verona (Italia) en 1885 y falleció en Munich (Alemania) en 1968. Sacerdote (1910), filósofo y teólogo católico. Su familia italiana se trasladó de Verona a Maguncia (Alemania) cuando tenía un año de edad. En Alemania vivió la mayor parte de su vida y realizó sus estudios primarios, secundarios y universitarios. Guardini se sentía ciudadano de dos patrias, dos lenguas, dos culturas. Se nacionalizó alemán para ejercer la docencia. Desde 1923 fue Profesor de Filosofía de la Religión en la Universidad de Berlín hasta 1939, año en que fue obligado a renunciar a dicha cátedra y a ser director del *Movimiento de Juventud* (organización católica para la formación de los jóvenes), por su no adhesión a la ideología nacionalsocialista y al belicismo expansionista germano. En 1945 retoma la docencia universitaria en la Universidad de Tubinga y luego en la Universidad de Munich, hasta su retiro en 1962. A partir de 1950 sus obras, además de su gravitación en Alemania y Austria, trascienden especialmente a toda Europa y América. En 1963 recibió en Bruselas el “Premio Erasmo al mejor humanista europeo”. Fue amigo de Max Scheler, quien influyó mucho en su pensamiento. También fue muy influenciado por los pensadores existenciales: Kierkegaard, Jaspers, Heidegger y Marcel.

Las graves consecuencias que tuvo la Primera Guerra Mundial le hizo cuestionar el “mito del eterno progreso”, ilusión característica de la Edad Moderna y del siglo XIX, según la cual el incremento indefinido del conocimiento científico, el poder técnico y el dominio de lo real se traduce

automáticamente en felicidad. Ideal inspirado por una actitud egoísta de posesión y dominio que, para Guardini, debía ser sustituido por un ideal generoso de servicio y vida fraterna.

Según López Quintás, Guardini advirtió que, para descubrir la grandeza que puede adquirir el ser humano, debemos integrar las vertientes contrastadas del mismo en “conjuntos de sentido” desbordantes de vida. Toda su amplia y diversificada producción intelectual está inspirada en esta teoría del contraste, que da “el ritmo y la medida” a su concepción del mundo y del hombre. Esta idea lo llevó a estudiar el curso de la vida humana teniendo en cuenta la integración y los contrastes que tejen la vida humana y son, a menudo, malentendidos como aspectos opuestos. Todo ser viviente es una trama de relaciones contrastadas (no opuestas ni contradictorias), tales como: interior-exterior, forma-plenitud, estructura-fuerza vital (energía), aspectos de la vida que se contrastan pero se implican de modo esencial. El hombre está estructurado por una *forma configuradora* (“Gestalt”) que ensambla diversos elementos contrastados. Cada una de las etapas de la vida —niñez, adolescencia, madurez, vejez— constituye para Guardini una *forma de vida* (“Lebensgestalt”) peculiar, con características y posibilidades propias. En 1953 publica sus obras acerca de la aceptación de sí mismo como punto de partida del desarrollo personal y su periodización del ciclo vital formulada en las edades de la vida.

Esta visión del curso de la vida humana de búsqueda de integridad y de contrastes presentes en cada etapa, guarda una gran similitud con la propuesta de Erik H. Erikson. Además, si bien Guardini no habla de la generatividad, al describir la adultez y la vejez menciona características de estas edades propias de las personas generativas.

A Guardini le interesaba estudiar las actitudes éticas que debe toda persona humana adoptar en cada fase de su vida y las realizaciones que ha de llevar a cabo. No intenta realizar una investigación psicológica o sociológica de las etapas básicas de la vida humana, aunque incorpore los conocimientos aportados por estas disciplinas a su reflexión.

Fuentes:

López Quintás, Alfonso (2009). *Romano Guardini*. En Fernández Labastida, Francisco y Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, Pontificia Università della Santa Croce. URL: <https://www.philosophica.info/voces/guardini/Guardini.html>

Almada, Roberto (2016). *Las etapas de la vida. Romano Guardini*.

<http://www.robertoalmada.com/blog/wp-content/uploads/2016/04/ROMANO-GUARDINI-LAS-ETAPAS-DE-LA-VIDA.pdf>

Teoría de las Fases y Crisis durante el ciclo vital humano, según Romano Guardini

Guardini considera que hay que aceptar la propia vida como un don que se nos otorga en el origen y como un obsequio que debemos hacer gustosamente, al final, a Quien nos la dio. Este recibir agradecidamente la vida en cada fase de la misma nos lleva a conceder a cada momento de la existencia su debido valor. El valor de la existencia humana radica en su capacidad de crear vínculos, establecer relaciones de amistad, ámbitos de convivencia. De esta forma crece el hombre biológicamente y se desarrolla personalmente. Tal desarrollo debe realizarse en todas las etapas de la vida, no sólo en la niñez y juventud, sino también en la edad madura e incluso en la vejez y la senilidad (Almada, 2016).

“La existencia humana (...) se basa en la peculiar tensión entre la identidad de la persona y la transformación de sus condiciones concretas.

El hombre se caracteriza constantemente como algo nuevo: su situación anímico-corporal cambia constantemente.

(...) A pesar de todo, sigue siendo la misma persona aquella de que se trata. La diversidad de las situaciones no deja abolida la unidad, sino que ésta se afirma en aquélla.

(...) Vamos a fijar nuestras miradas en un tipo de situaciones que tienen especial importancia para la comprensión del hombre, esto es, las edades de la vida” (Guardini, 1983, p. 45).

“En el hecho de que cada fase (o edad de la vida) sea nueva, y no existiera antes, y sea única y pase para siempre, es donde reside la tensión de la vida: el íntimo incentivo para vivirla” (Guardini, 1983, p. 46).

Cada fase tiene su carácter propio y entre las fases hay crisis típicas.

Fase I. Niñez

En el seno materno el niño se halla unido a la madre con un tipo de vinculación muy estrecho. Después del nacimiento la madre, junto con los demás familiares, deben crear con el niño un ámbito de acogimiento y tutela que suscite en él una actitud de confianza incondicional en el entorno.

Conseguido cierto amparo en el hogar, el niño debe salir y ampliar sus relaciones (amigos, escuela). Como también habituarse a la vida individual, a obtener autonomía e iniciativa propia.

a. Crisis de la maduración

“Va desapareciendo el cobijo en padres y el hogar”, “La crisis decisiva desde dentro tiene lugar porque se entrecruzan los dos impulsos básicos: la afirmación individual de sí mismo y la tendencia sexual” (Guardini, 1983, p. 57).

Fase II. Juventud

El carácter básico de esta nueva forma de vida “está determinado por dos elementos. Uno positivo: la fuerza de ascensión de la personalidad que se acentúa, así como de la vitalidad que se abre paso; y uno negativo: la falta de experiencia de la realidad” (Guardini, 1983, p. 61).

b. Crisis de la experiencia

“(…) la realidad se va presentando poco a poco en la conciencia. (…) el joven experimenta que no es capaz de muchas cosas de que creyó ser capaz” (Guardini, 1983, p. 78). Percibe la complejidad y lo complicado que son las cosas, la dificultad para poder cambiar la realidad social, económica, laboral. Descubre que es lo fáctico.

Fase III. El hombre responsable

“Ahora se desarrolla eso que se llama carácter: la consolidación interior de la persona. No es fijeza ni endurecimiento de los puntos de vista y de las actitudes, más bien consiste en la convergencia del pensamiento viviente, del sentir y el querer, con el propio núcleo espiritual” (Guardini, 1983, p. 82). Es una época de realizaciones, de persistir para alcanzar las metas, de la entrega a lo que se ha emprendido, de hacerse cargo de los otros, ser responsable.

c. Crisis por la experiencia del límite

Sensación cada vez más evidente de los límites de la propia energía, de la posibilidad de realizar, de cumplir con todas las exigencias. Sensación de fatiga y desencanto. Emergen sentimientos de desilusión, desengaño y decepción con personas en quienes se puso esperanza.

Fase IV. El hombre serenado

“Se caracteriza por ver y aceptar lo que son las fronteras, las limitaciones, las insuficiencias y miserias de la vida”, son personas que “porque ya no tienen la ilusión del gran éxito, de la victoria fulgurante, son capaces de lograr lo que vale y permanece”. “(…) Aquí aparece el hombre superior que es capaz de dar seguridades” (Guardini, 1983, p. 90-91).

d. Crisis de desasimiento

Durante la fase del hombre serenado “la vida se hace más densa y preciosa. Pero a la vez se abren paso nuevas experiencias. Van unidas al descenso del arco de la vida, a la conciencia del fin” (Guardini, 1983, p. 92).

“(…) se hace perceptible la transitoriedad. Se dejan de mirar las posibilidades, tanto la medida de lo que se puede como lo que todavía puede dar la vida” (Guardini, 1983, p. 94).

Si no acepta su fin, el envejecimiento y la muerte, “se desarrolla el egoísmo senil, el afán de valer, la tiranización de cuanto hay en torno, atormentando a los demás para obtener la sensación de que todavía se es algo” (Guardini, 1983, p. 96).

Fase V. El hombre sabio

La vejez no es el anuncio alarmante del advenimiento de la senilidad, período en el cual se da la pérdida gradual de las energías vitales y el desvalimiento irreversible. Cada fase de la vida, según Guardini, aparece como la posibilidad de realizar de un modo peculiar el sentido de la existencia.

El hombre sabio “es el que sabe del final y lo acepta. Con eso no se dice que se alegre, aunque como caso raro ocurre incluso eso, sino que se implica la disposición cada vez más sincera a lo que tiene que suceder.

El final mismo de la vida es todavía vida. En él se realizan valores que sólo pueden realizarse entonces. Con su aceptación, aparece en la vida algo tranquilo y, en sentido existencial, superior” (Guardini, 1983, p. 97).

e. Entrada en la ancianidad

“Cuando la vida de un hombre dura bastante, la fase del hombre viejo o sabio no es la última, sino que le sigue la del hombre senil, la del hombre completamente anciano” (Guardini, 1983, p. 102).

Fase VI. El hombre senil

La edad senil es una etapa de preparación para ese acontecimiento singular que corona el decurso vital y le otorga su sentido definitivo. La ayuda al anciano no debe limitarse a prestarle asistencia material, sino procurarle que descubra la gran significación de ese período de la vida y lo viva con dignidad.

Referencias bibliográficas

Guardini, Romano (1983). *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. Madrid: Ediciones Cristiandad [*Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Werkbund-Verlag, 1953].

Almada, Roberto (2016). *Las etapas de la vida. Romano Guardini*.

<http://www.robertoalmada.com/blog/wp-content/uploads/2016/04/ROMANO-GUARDINI-LAS-ETAPAS-DE-LA-VIDA.pdf>

