

DEL PEQUEÑO ALBERT A LA SITUACIÓN EXTRAÑA

CLAVES PARA REPENSAR LA ÉTICA EN EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

FROM LITTLE ALBERT TO THE STRANGE SITUATION

Keys to rethinking ethics in psychological experimentation and research

DO PEQUENO ALBERT À SITUAÇÃO ESTRANHA

Chaves para repensar a ética na experimentação e pesquisa psicológica

Cristopher Yáñez-Urbina

(Universidad Autónoma de Barcelona, España)

cristopher.yanezurbina@gmail.com

Claudia Calquín Donoso

(Universidad de Santiago de Chile, Chile)

claudia.calquin@usach.cl

Carlos Ramírez Vargas

(Universidad de Chile, Chile)

carlramirez@ug.uchile.cl

Recibido: 13/06/2023

Aprobado: 09/02/2024

RESUMEN

El artículo problematiza el abordaje de la ética en la investigación en psicología con infancias en el siglo XX y su articulación con los códigos y principios éticos. Se elaboran tres puntos de inflexión con la literatura en la materia, a saber: (1) un cuestionamiento en la producción de universales que ponen siempre la exclusión de un singular susceptible de ser sometido a suplicio, (2) desplazamiento de la idea de que existe una buena y una mala lectura de los documentos prescriptivos para instalar un énfasis en la multiplicidad de lecturas y usos que se desprenden de los marcos legales, normativos, deontológicos y heurísticos; y (3) una observación de la figura del investigador realizando su carácter marcado en una posición dentro de dinámicas socio-histórico-materiales. Son abordados dos casos de experimentación con infancias en psicología, correspondientes al caso del Pequeño Albert por John B. Watson y Raslie Rayner en 1920, y el protocolo experimental de la Situación Extraña realizado en la década de 1970 por Mary Ainsworth y que fue la base de la Teoría del Apego inventada por John Bowlby. Se concluyen una serie de desafíos para la formación en ética de la investigación en psicología que exceden los márgenes de un enfoque centrado en el conocimiento y manejo de marcos legales, normativos, deontológicos y heurísticos para la resolución de dilemas éticos.

Palabras clave: bioética. ética de la psicología. historia de la psicología. infancia.

ABSTRACT

The article problematizes the approach to ethics in psychology research with children in the 20th century and its articulation with ethical codes and principles. Three points of inflection with the literature on the subject are elaborated, namely: (1) a questioning in the production of universals that always put the exclusion of a singular susceptible to be subjected to torture, (2) displacement of the idea that there is a good and a bad reading of prescriptive documents to install an emphasis on the multiplicity of readings and uses that arise from legal, normative, deontological and heuristic frameworks; and (3) an observation of the figure of the researcher enhancing his character marked in a position within socio-historical-material dynamics. Two cases of experimentation with infants in psychology are addressed, corresponding to the case of Little Albert by John B. Watson and Raslie Rayner in 1920, and the experimental protocol of the Strange Situation carried out in the 1970s by Mary Ainsworth and which was the basis of the Attachment Theory invented by John Bowlby. We conclude a series of challenges for training in research ethics in psychology that exceed the margins of an approach centered on the knowledge and management of legal, normative, deontological and heuristic frameworks for the resolution of ethical dilemmas.

Keywords: bioethics. ethics of psychology. history of psychology. childhood.

RESUMO

O artigo problematiza a abordagem da ética na pesquisa psicológica com crianças no século XX e sua articulação com códigos e princípios éticos. São elaborados três pontos de inflexão com a literatura sobre o assunto, a saber: (1) um questionamento da produção de universais que sempre colocam a exclusão de um singular suscetível de ser submetido à tortura, (2) o deslocamento da ideia de que há uma boa e uma má leitura de documentos prescritivos para instalar uma ênfase na multiplicidade de leituras e usos que surgem a partir de enquadramentos legais, normativos, deontológicos e heurísticos; e (3) uma observação da figura do pesquisador reforçando seu caráter marcante em uma posição dentro da dinâmica sócio-histórico-material. São abordados dois casos de experimentação com bebês na psicologia, correspondentes ao caso do Pequeno Albert, de John B. Watson e Raslie Rayner, em 1920, e ao protocolo experimental da Situação Estranha, realizado na década de 1970 por Mary Ainsworth e que foi a base da Teoria do Apego inventada por John Bowlby. Ele conclui uma série de desafios para o treinamento em ética de pesquisa em psicologia que vão além das margens de uma abordagem centrada no conhecimento e no gerenciamento de estruturas legais, normativas, deontológicas e heurísticas para a resolução de dilemas éticos.

Palavras-chave: bioética. ética da psicologia. história da psicologia. infância.

Introducción

A partir del desarrollo de los Juicios de Núremberg, diversos campos de estudio comenzaron a problematizar de manera sistemática e institucional las implicancias éticas de la experimentación e investigación con humanos y no-humanos (Lima y Omat, 2016; Roland, 2011). La psicología no queda exenta de esta tendencia y, en virtud de ello, la bibliografía especializada da cuenta de dos estrategias de abordaje privilegiadas para la formación profesional inicial y continua en esta materia.

En primer lugar, se encuentran las propuestas que tienden a privilegiar el reconocimiento de marcos legales, normativos y deontológicos que delimitan la actividad profesional y disciplinar, así como también la reflexión en torno a principios éticos universales, para brindar herramientas conceptuales útiles para la toma de decisiones en situaciones conflictivas (Díaz-Barriga et al., 2016; Kapoulitsas y Corcoran, 2017; Koller, 2007; Palencia y Ben, 2013; Pasmanik et al., 2009; Pérez, 2019; Rodríguez et

al., 2017; Winkler et al., 2014; Winkler et al., 2016). En segundo lugar, también se han desarrollado aproximaciones que emplean casos ejemplares de la historia de la psicología como modelos para problematizar y brindar estrategias heurísticas para pensar los dilemas éticos (Grinager y Yajir, 2002; Horman, 2006; Lahman et al., 2010; Ormart et al., 2013) o bien para justificarlos por haber sido las únicas formas de llegar a determinados resultados (Tolich, 2014).

Frente a este escenario, cabe preguntarse si dicho abordaje es suficiente y si es posible afrontar el desafío ético en la investigación y quehacer de la psicología desde otras directrices y estrategias analíticas que puedan ser empleadas de manera diversificada en la formación profesional. Siguiendo a Haraway (2004), una mirada alternativa requiere poner énfasis en los mecanismos por los cuales la subjetividad del investigador es neutralizada para la producción de conocimiento objetivo y cómo ello posibilita su desresponsabilización como burócrata de las prácticas científicas (Agamben, 2012; Arendt, 2003) en la construcción de dinámicas de excepcionalidad política (Agamben, 2005).

Pensar los desafíos éticos desde esta postura implica tres puntos de inflexión con respecto a una estrategia que se centre en el conocimiento y manejo de herramientas y conceptos de los marcos, legales, normativos, deontológicos y heurísticos. En primer lugar, requiere cuestionar las formas de producción de universales que suponen siempre la exclusión de un singular susceptible de ser sometida a suplicio (Agamben, 2006). Segundo, desplaza la idea de que existe una buena y mala lectura de los documentos prescriptivos, para instalar un énfasis la multiplicidad de lecturas y usos que se desprenden de los marcos legales, normativos, deontológicos y heurísticos (Atkinson y Coffey, 2004; Jacobsson, 2006; Prior, 2008). Finalmente, requiere de una observación atenta a la figura del investigador realzando su carácter marcado en una posición dentro de las dinámicas socio-histórico-materiales (Cornejo y Salas, 2011; Haraway, 1995).

De tal manera, el presente artículo problematiza el abordaje de la ética en la investigación tomando en consideración los tres postulados anteriores, desde un análisis de la de investigación psicológica en el siglo XX y su articulación con los códigos y principios éticos. En este sentido, destacamos las experiencias vinculadas al trabajo con infancias, debido al carácter preponderante que han adquirido en las investigaciones, políticas sociales e intervenciones al interior de la disciplina de la psicología como motor para el desarrollo de capital humano desde la estimulación temprana (Calquín et al., 2019, 2020). Siendo así, nos centramos en los casos del Pequeño Albert, llevado a cabo por John B. Watson y Raslie Rayner en 1920, y el protocolo experimental de la Situación Extraña realizado en la década de 1970 por Mary Ainsworth y que fue la base de la Teoría del Apego inventada por John Bowlby.

La infancia entra al laboratorio

Resulta fácil hacer una vinculación entre el campo de la historia de la psicología y el de la historia *sobre* la infancia. Desde los abordajes psicoanalíticos de la sexualidad infantil, pasando por las investigaciones del aprendizaje y sus diversas vertientes, hasta las teorías del desarrollo neuronal, cognitivo y socioemocional es posible encontrar una serie de conexiones entre la producción de conocimiento en el campo de la psicología y la creación de programas e instituciones de intervención en infancia a nivel internacional (Rojas, 2001). No obstante, dicha asociación no siempre ha sido tal, puesto que la introducción de la infancia en el campo de conocimiento de la psicología tiene lugar como norma a partir de la primera década del siglo XX (Ferreira, 2012).

En el campo de la historia de la psicología, es conocida la afirmación que diferencia aquel "largo pasado" de la disciplina de su "reciente historia" (Ferreira, 2012). El primero, vinculado al recorrido de los diversos desarrollos de campos como la filosofía, la teología y la fisiología que paulatinamente comenzaron a articular una nueva ciencia que, en relación al segundo, comenzaría su historia con la fundación de un primer laboratorio experimental dedicado a su estudio (Tortosa y Civera, 2006) y al desarrollo de una comunidad investigativa (Benjamin, 2000).

De tal manera, a partir del clásico texto de Edwin G. Boring (1995) titulado *Historia de la psicología experimental*, se fecha el "origen" de la psicología científica en 1879 con el laboratorio de Wilhelm Wundt en la Universidad de Leipzig. Esta situación adquiere sentido al entender la influencia de Titchener, un reconocido wundtiano, en la formación doctoral de Boring; además de su necesidad por delimitar un campo de acción que diferenciara a la filosofía (que agrupaba a la gnoseología y la estética como teorías del conocimiento sensible) de la psicología (Lafuente, 2011). Siendo así, para dicho autor la psicología científica es la que investiga empíricamente, principalmente procedimientos experimentales, con sujetos adultos y sanos, tal cual era la premisa del laboratorio de Wundt (Benjamin, 2000).

Sin embargo, el laboratorio de Leipzig no fue la primera apuesta por realizar una psicología empírica, sino que ya en el siglo XVIII es posible rastrear algunos intentos por otorgar un estatus de cientificidad a la psicología, a pesar de no ser experimental (Vidal, 2000). De acuerdo a Araujo y Pereira (2014), aquí es posible encontrar la figura de Christian Wolff y su apuesta tanto de una psicología racional, centrada en el estudio de la naturaleza y esencia del alma como fundamento del conocimiento, como de una psicología empírica, dedicada al estudio del alma desde la experiencia (Molina, 2010). Ambas construidas bajo el supuesto de que el alma se caracteriza por su transparencia y, desde allí, su factibilidad de ser estudiada (Ferreira, 2012)

En contraposición a la propuesta de Wolff, el filósofo Immanuel Kant problematiza las nociones de la psicología racional, puesto que para Kant el conocimiento no es posible solo por medios de los conceptos, sino que es necesaria la intuición (Richard, 1980). Por lo tanto, concluye que la psicología racional es imposible y todo esfuerzo en dicha dirección sería en realidad una psicología especulativa, la cual tampoco podría ser considerada una ciencia al no tener un claro objeto de análisis, ni contar con un método de estudio objetivo (Ferreira, 2012).

Producto de dichas críticas, en el siglo XIX hubo un masivo movimiento de la ciencia psicológica al alero de la fisiología como estrategia para identificar un objeto de estudio empírico (Tortosa y Civera, 2006). Al mismo tiempo que se incorporan estrategias metodológicas enfocadas en proveer de objetividad al estudio, siendo la más destacada la introspección experimental desarrollada por Ludwig Von Helmholtz y, posteriormente, empleada también por Titchener y Wundt. Según Ferreira (2015), este abordaje puede ser entendido como una tecnología del yo particular enfocada en preparar a "sujetos expertos" que doten de imparcialidad en la investigación a través de un modo específico de producción de conocimiento en donde se "neutraliza" la experiencia para poder acceder al fenómeno. (impronta racionalista)

Entonces, lo que podríamos llamar una suerte de mitología del origen de la psicología en el laboratorio de Wundt es en realidad el resultado de una serie de procesos de crítica y reformulación que culmina en la construcción de estrategias de producción de hechos científicos en base a una objetividad que pretende neutralizar lo que sería para esta mirada el sesgo de la experiencia de un sujeto experimental que, es a la vez experto e investigador activo (Ferrerira, 2015; Haraway, 2004). No obstante, a comienzos del siglo XX, y a propósito del trabajo de Oskar Pfungst en el que estudia la capacidad del caballo Hans para poder contestar problemas matemáticos golpeando sus patas, la resolución de la introspección experimental es puesta en tela de juicio debido a sus falencias (Ferreira, 2012).

Con la finalidad de no otorgar explicaciones paranormales o dotar al caballo de capacidades cognitivas superiores, Pfungst desarrolla la hipótesis de que el observador emite alguna señal inconsciente al caballo cuando éste se acerca a la respuesta. De tal manera, relata Ferreira (2012), que fue necesario introducir un procedimiento en donde el participante desconoce la cuestión propuesta en el experimento. Luego de algunos ensayos, Pfungst detecta que los participantes realizan un sutil cambio de postura cuando Hans se acerca a dar una respuesta correcta.

A partir de dicho momento, la participación de sujetos expertos como observadores entrenados dentro del campo experimental, comenzó a ser criticada por considerarse distorsionadores de la investigación (Ferreira, 2015), dando cabida a la crítica de la psicología de la Gestalt y el conductismo. Según Ferreira

(2012), la primera radicaliza el argumento de Pfungst, centrándose en controlar no al sujeto experimental sino al experimento para generar descripciones honestas en base a un método fenoménico. Mientras que el conductismo recurre a un cambio en el objeto de estudio y su abordaje experimental, así sustituye la mente y la conciencia por los mecanismos de regulación de la conducta que son observables y cuantificables de forma objetiva en cualquier organismo que responda pasivamente al ambiente. Por lo tanto, ambos abren las puertas del laboratorio a la participación de "sujetos ingenuos", permitiendo la entrada de animales, mujeres y niños dentro del campo de la experimentación, siendo allí el momento en el cual comienza la asociación entre psicología e infancia.

El caso del Pequeño Albert

La figura de John B. Watson resuena en los anales de la psicología. Reconocido por considerarse el padre del conductismo (Tortosa y Civera, 2016) y por haber tenido una acelerada y trunca carrera que comienza con el desarrollo de su tesis doctoral en la Universidad de Chicago sobre el aprendizaje en animales en 1903 y culmina en 1920 con los escándalos sobre su divorcio y la relación que mantenía con una de sus ayudantes de investigación, Rosalie Rayner (Gondra, 2014).

A lo largo de su trabajo rechazó los conceptos de mentalismo provenientes de las anteriores escuelas y defendió acérrimamente la posibilidad de convertir a la psicología en una ciencia objetiva, enfocándose en los patrones de adquisición de hábitos (Tortosa y Civera, 2006). En este ámbito escribe el texto *Psychology as the Behaviorist views it*, en donde señala:

La psicología tal como un conductista la ve es una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales. Su meta teórica es la predicción y el control del comportamiento. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la disposición con la que se prestan a la interpretación en términos de conciencia. El conductista, en sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de respuesta animal, no reconoce una línea divisoria entre el hombre y la bestia. El comportamiento del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, forma solo una parte del esquema total de investigación del conductista [traducción propia] (Watson, 1913, p. 158).

Sin ser el objetivo de este artículo la profundización sobre el despliegue conceptual y metodológico de Watson, es necesario destacar que según su postura el conductismo es una forma de obtener una aplicación práctica de los procedimientos empleados para ser llevados en una diversidad de campos, entre ellos la educación (Watson, 1913). En esta línea, a partir de 1920 publica algunos trabajos en donde focaliza la atención en la aplicación práctica de su enfoque en el campo de la crianza (Bigelow y Morris, 2001) a partir de un desplazamiento que va desde la investigación con animales hacia la experimentación con niños (Tortosa y Civera, 2006). Esto marca un precedente en la concepción moderna de infancia como un sujeto a modelar y que se encuentra presente en sus planteamientos contrapuestos a las ideas innatistas. De ahí la conocida frase que lleva al paroxismo la utopía de la República de Platón:

Dadnos una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importa los talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendientes. Lo confesamos: rebasamos lo hasta hoy establecido por nuestras experiencias, pero también lo han hecho así durante miles de años los defensores de la parte contraria. Por supuesto, de efectuarse este experimento, deberíamos ser nosotros quienes habríamos de especificar la forma de criarse a los niños y el tipo de mundo en el cual habitarían (Watson, 1947, p. 130).

En esta línea, el trabajo *Conditioned emotional reactions* (1920), escrito en conjunto con Rosalie Rayner, es conocido por ser el reporte del experimento sobre el Pequeño Albert. El estudio en cuestión, buscaba resolver cuatro preguntas de investigación: (1) ¿Es posible condicionar el miedo a un animal por medio de su presentación visual y simultáneamente golpear una barra de metal? (2) Si el condicionamiento emocional es establecido ¿Puede ser transferido a otros animales u objetos? (3) ¿Cuál es el efecto del tiempo sobre las respuestas emocionales condicionadas? y (4) Si luego de un periodo razonable las respuestas no desaparecen ¿qué método experimental puede ser utilizado para su remoción?

Según sus autores, un estudio de estas características requería superar las dificultades que presentaban los trabajos conductistas hasta el momento realizados con animales. De este modo, Watson introduce un nuevo sujeto experimental, los humanos sanos y que no hubieran sido influenciados por variables sociales y de otro tipo. En dicho sentido, Albert, como un niño nacido y criado en un hospital y sin experiencias de socialización familiar, aparece como una seductora opción para el desarrollo del estudio.

Volviendo sobre el experimento, antes de someterse al protocolo diseñado por Watson y Rayner, el Pequeño Albert debía pasar una serie de pruebas para confirmar sus respuestas ante determinados estímulos. Siendo así, los primeros resultados evidencian que no mostraba signos al presentarle animales como ratas y monos, o máscaras con pelos o algodón e, incluso, papel de periódico quemado. Sin embargo, el ruido de una placa metálica golpeada con un martillo fue el primer estímulo que provocó su llanto. Así lo consignan las notas de campo del experimento:

Uno de los dos experimentadores hizo que el niño volviera la cabeza y fijara su movimiento; el otro, colocado detrás del niño, dio un fuerte golpe a la barra de acero. El niño volteó violentamente, se comprobó su respiración y se levantaron los brazos de una manera característica. En la segunda estimulación ocurrió lo mismo, y además los labios empezaron a fruncirse y temblar. En la tercera estimulación, el niño se rompió en un repentino llanto. Esta es la primera vez que una situación emocional en el laboratorio produce temor o incluso llanto en Albert [traducción propia]. (Watson y Rayner, 1920, p. 113).

Dichas pruebas fueron suficientes para considerarlo como un sujeto idóneo para el estudio, dando inicio a las rondas experimentales cuando Albert cumple la edad de once meses y tres días. El protocolo consistía básicamente en presentar una rata hasta que él se relacionara con ella y en dicho momento la placa de metal es golpeada. Luego de una serie de intentos, las notas del experimento describen su actitud emocional frente a la rata sin la necesidad de ser acompañada por el sonido:

Rata sola. En el instante en que se le mostró a la rata, el bebé comenzó a llorar. Casi al instante, giró bruscamente hacia la izquierda, se dejó caer sobre el lado izquierdo, se levantó gateando y comenzó a arrastrarse tan rápidamente que lo atraparon con dificultad antes de llegar al borde de la mesa [traducción propia] (Watson y Rayner, 1920, pp. 114-115).

De esta manera, el experimento brindaba evidencia a la primera pregunta planteada, siendo necesario para Watson y Rayner (1920) proceder con la segunda, esto es, qué tan transferible es el condicionamiento a otros animales y objetos. El protocolo consistía en alternar la exposición a una serie de cubos de juguete con la de una rata, lo que se realizó 5 días posteriores a la sesión anterior. En ella, se muestra que la conducta no se transfiere a los cubos. No obstante, al presentarse un animal con rasgos similares al ratón, como es el caso de un conejo, su reacción es similar (Figura 2), así lo mencionan las notas de la investigación:

Conejo solo. El conejo fue repentinamente colocado sobre el colchón frente a él. La reacción fue pronunciada. Las respuestas negativas comenzaron de inmediato. Se inclinó lo más lejos posible del animal, gimió y luego se echó a llorar. Cuando el conejo se puso en contacto con él, enterró la cara en el colchón, luego se levantó a gatas y se arrastró, llorando mientras avanzaba. Esta fue una prueba muy convincente [traducción propia]. (Watson y Rayner, 1920, p. 6).

Posteriormente, a la edad de 11 meses y 20 días, el experimento siguió con la posibilidad de extrapolar la conducta al momento de ser expuesto ya no solamente a un ratón y un conejo, sino que también hacia un perro. Esta situación permitió pasar a la tercera pregunta sobre la permanencia de dichas conductas en el tiempo. Por lo cual, unos meses después y a la edad de 1 año y 21 días, fue sometido nuevamente a una sesión en donde se le presentó un abrigo de piel y una máscara de navidad. En ambos casos, su reacción fue extrapolada y mantenida en el tiempo, así lo señalan las notas del estudio:

Máscara de Papá Noel. Retirada, gorgoteando, luego la abofeteó sin tocarla. Cuando su mano se vio obligada a tocarlo, gimió y lloró. Su mano se vio obligada a tocarla dos veces más. Gimió y lloró en ambas pruebas. Finalmente lloró ante el mero estímulo visual de la máscara [traducción propia] (Watson y Rayner, 1920, p. 10).

Así, las primeras tres preguntas fueron contestadas, mostrando que es posible generar una reacción aversiva a un animal, que esta puede ser extrapolada a otros animales y objetos, y que se mantienen al menos por un mes. No obstante, la cuarta pregunta del estudio, referida a la posibilidad de remover el condicionamiento, no fue posible de ser abordada, ya que Albert abandona el hospital el mismo día de la sesión de la máscara de navidad.

El caso del Pequeño Albert quedó signado como uno de los estudios paradigmáticos que justificaban la necesidad de directrices éticas en la experimentación sobre todo si se trataba de niños/as. No obstante, es necesario revisar cómo los estudios posteriores si bien se guiaron por estos principios, lo cierto es que los daños no desaparecieron con ellos.

Irrupción de los códigos de ética

Tal como se puede apreciar, el estudio de Watson y Rayner (1920) sometió a un recién nacido a un traumatismo creado, lo que desembocó en una serie de polémicas en torno a los límites de la experimentación psicológica. Esto, se agudizó luego de los juicios de Núremberg una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, en donde médicos e investigadores del régimen nazi fueron condenados por sus "crímenes científicos"¹. Este acontecimiento marca un antes y un después, debido a que el Código de Núremberg se instauró como el primer protocolo deontológico para regular la experimentación y el tratamiento médico con humanos, el cual fue adoptado tanto por las disciplinas científicas y los organismos internacionales, y que se comenzó a implementar y replicar en una seguidilla de otros códigos (Lima y Ormat, 2016).

No obstante, luego de la promulgación del código y otras medidas, encontramos investigaciones e intervenciones que podrían ser igualmente de cuestionables (Ormat et al., 2013). De esta forma, emerge la pregunta sobre las características internas de estos reglamentos deontológicos que rigen la experimentación con "humanos" y, sobre todo, cuáles son las excepciones que los mismos códigos posibilitan para el desarrollo de prácticas investigativas basadas en el suplicio de los sujetos experimentales.

Los juicios de Núremberg fueron una serie de procesos llevados a cabo en contra de dirigentes, funcionarios y colaboradores del régimen nacionalsocialista liderado por Adolf Hitler, como una forma de hacer justicia por los diferentes crímenes y abusos contra la humanidad cometidos en nombre del Tercer Reich. Entre ellos destaca la participación de médicos involucrados en experimentaciones con humanos capturados como prisioneros de guerra. Así, el Código de Núremberg es elaborado por el Tribunal Internacional de Núremberg (1946) como una forma de instalar directrices que debían guiar los experimentos con humanos desde una perspectiva de Derechos Humanos.

En tal sentido, se establecieron diez criterios, a saber:

- 1) El consentimiento voluntario del sujeto humano es absolutamente esencial.
- 2) El experimento debería ser tal que prometiera dar resultados beneficiosos para el bienestar de la sociedad, y que no pudieran ser obtenidos por otros medios de estudio. No podrán ser de naturaleza caprichosa o innecesaria.
- 3) El experimento deberá diseñarse y basarse sobre los datos de la experimentación animal previa y sobre el conocimiento de la historia natural de la enfermedad y de otros problemas en estudio que puedan prometer resultados que justifiquen la realización del experimento.
- 4) El experimento deberá llevarse a cabo de modo que evite todo sufrimiento o daño físico o mental innecesario.

¹ Esta cuestión resulta del todo paradójica si se tiene en consideración que, tal como lo relata Esposito (2006), en 1933 se publica una circular en la Alemania nazi que prohíbe la experimentación en animales, esto pocos años antes del inicio de la experimentación con judíos y prisioneros de guerra eslavos que poseían el extraño estatuto de no ser considerados ni animales ni humanos, sino en una gradación zoológica como no-humanos. Esto, porque el objetivo del régimen nazi no era el exterminio de los judíos por razones política o ideológicas, sino por razones sanitarias: la eliminación de lo no-humano como potenciación e inmunización de lo verdaderamente humano en el hombre.

- 5) No se podrán realizar experimentos de los que haya razones a priori para creer que puedan producir la muerte o daños incapacitantes graves; excepto, quizás, en aquellos experimentos en los que los mismos experimentadores sirvan como sujetos.
- 6) El grado de riesgo que se corre nunca podrá exceder el determinado por la importancia humanitaria del problema que el experimento pretende resolver.
- 7) Deben tomarse las medidas apropiadas y se proporcionarán los dispositivos adecuados para proteger al sujeto de las posibilidades, aun de las más remotas, de lesión, incapacidad o muerte.
- 8) Los experimentos deberían ser realizados sólo por personas calificadas científicamente. Deberá exigirse de los que dirigen o participan en el experimento el grado más alto de competencia y solicitud a lo largo de todas sus fases.
- 9) En el curso del experimento el sujeto será libre de hacer terminar el experimento, si considera que ha llegado a un estado físico o mental en que le parece imposible continuar en él.
- 10) En el curso del experimento el científico responsable debe estar dispuesto a ponerle fin en cualquier momento, si tiene razones para creer, en el ejercicio de su buena fe, de su habilidad comprobada y de su juicio clínico, que la continuación del experimento puede probablemente dar por resultado la lesión, la incapacidad o la muerte del sujeto experimental.

Una lectura atenta a cada uno de estos criterios deja en evidencia cierta ambigüedad en varias dimensiones. En otras palabras, si bien el código otorga derechos básicos a los sujetos experimentales, también brinda criterios a partir de los cuales es posible obviarlos. En tal sentido, el uso de argumentaciones y expresiones como: "que no pudieran ser obtenidos por otros medios" (criterio 2), "resultados que justifiquen la realización del experimento" (criterio 3), "daño físico o mental innecesario" (criterio 4), "producir la muerte o daños incapacitantes graves" (criterio 5), "nunca podrá exceder el determinado por la importancia humanitaria del problema" (criterio 6), "proteger al sujeto de las posibilidades, aun de las más remotas, de lesión, incapacidad o muerte" (criterio 7), "el sujeto será libre de hacer terminar el experimento" (criterio 9), y "el científico responsable debe estar dispuesto a ponerle fin en cualquier momento" (criterio 10), cumplen una doble función tanto de delimitar la acción como de ofrecer la posibilidad de romper con esos mismos límites.

Así, el código se configura como una forma de excepción. Dicho de otra forma, como un conjunto de normativas que son garante de derechos de protección de la vida, a la vez que también lo son de la suspensión de los mismos (Agamben, 2005). Siendo una dinámica que puede ser encontrada en otros documentos de la misma índole que surgieron posteriormente y que en la actualidad operan y se mantienen vigente, tales como: la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos promulgados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] del año 2005; y para el caso específico de las disciplinas psicológicas, se encuentra la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (International Union of Psychological Science, 2008); a nivel local, el Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (1999).

Frente a este escenario, cabe preguntarse por cómo son llevados a cabo las experimentaciones con infantes en aquello que desde ahora en adelante podemos denominar el laboratorio post-Núremberg. La respuesta la podemos encontrar en el mismo terreno de la gestión del riesgo que fundamenta nuestra propuesta investigativa, es decir, recurrimos a uno de los experimentos clásicos de la teoría del apego desde donde se asientan sus bases, la Situación Extraña reportada por Mary Ainsworth y Silva Bell (1970).

Experimentación infantil de Mary Ainsworth

A diferencia del caso del pequeño Albert, el experimento que implementan Ainsworth y Bell (1970) es presentado en un formato totalmente diferente. En el primero, la argumentación es en base a la oportunidad de tener a un recién nacido en contexto hospitalario. Mientras que, en el segundo, los argumentos se vinculan a otorgar un sustento empírico a las teorizaciones sobre las relaciones tempranas, a la vez que ofrecer beneficios para el desarrollo teórico como a nivel social.

Si bien Ainsworth y Bell (1970) reconocen ampliamente su cercanía con la perspectiva etológica y evolutiva, al alero de experimentos previos de John Bowlby y Harry Harlow, también destacan que las investigaciones en apego no logran abarcar algunos indicadores necesarios para plantear un estudio adecuado para el tratamiento de conductas indeseables para la sociedad. Dicho giro en el discurso sobre la experimentación humana no es inocente, pues responde a los criterios ya expresados en el Código de Nuremberg (Tribunal Internacional de Núremberg, 1946) que justifican su implementación en base a los aportes que brinda a la sociedad y que no podían ser estudiados de otra forma. En dicho sentido, hasta ahí pareciese que el estudio no presentaba ningún inconveniente; sin embargo, a la hora de analizar en qué consiste particularmente la propuesta metodológica de las investigadoras es posible comenzar a vislumbrar la lógica que opera en los códigos deontológicos.

El experimento fue denominado como Situación Extraña y corresponde a la producción artificial de una situación de alto estrés emocional para un infante, con la finalidad de indagar en una dinámica que no puede ser abordada de otra forma. Tal como se puede apreciar en la Figura 1, el experimento es dividido en 8 etapas secuenciales con una duración de tres minutos cada una, en donde el niño es expuesto a diferentes situaciones que varían entre estar con la madre y una extraña, estar solo con la madre, estar solo con la extraña y estar absolutamente solo. En todo este periodo, las observaciones son registradas de acuerdo a dos niveles de medición. El primero en términos de la conducta global del niño, ya sea interactuando con la madre o con la extraña. Mientras que, el segundo, diferencia la interacción por cada una de las etapas, en los cuales en algunos episodios se observa el vínculo con la madre, otros con la extraña y un tercer grupo en términos globales.

Figura 1: Síntesis del protocolo experimental de la Situación Extraña

Medición 1	Episodios	Medición 2
<p>Se registra la frecuencia de dos tipos de comportamientos:</p> <p>(a) Comportamientos de exploración, los cuales son entendidos en tres tipos: locomotor, manipulación de objetos, y contacto visual.</p> <p>(b) Llanto.</p> <p>Estos comportamientos son contados por cada uno de los episodios. Se cuenta un punto por una duración de 15 segundos del comportamiento, con un máximo de 12 puntos por un episodio de 3 minutos.</p>	<p>1. (M, B, O) La madre (M), acompañada por un observador (O), lleva al bebé (B) a la habitación y luego el observador se retira.</p>	<p>Con la extraña (episodios 3, 4 y 7) y con la madre (episodios 2, 3, 5 y 8) se registran los siguientes componentes:</p> <p>(a) Comportamientos de búsqueda de proximidad y contacto</p> <p>(b) Comportamientos de mantenimiento de contacto.</p> <p>(c) Comportamientos que evitan la proximidad y la interacción.</p> <p>(d) Comportamientos que resisten el contacto y la interacción.</p> <p>En cuando al bebe solo se registra el comportamiento de búsqueda</p>
	<p>2. (M, B) M deja a B en un lugar especificado, luego se queda tranquila en su silla participando solo si B la busca su atención. Duración de 3 minutos.</p>	
	<p>3. (E, M, B) Una extraña (E) entra, se sienta en silencio durante 1 minuto, conversa con M durante 1 minuto y gradualmente se acerca a B mostrándole un juguete. Luego del tercer minuto, M abandona la habitación discretamente.</p>	
	<p>4. (E, B) Si B está jugando, E no participa. Si B está inactivo, E trata de hacer que interactúe con los juguetes. Si B está angustiado, E trata de distraerlo o consolarlo, si no lo logra el episodio es cortado antes de los 3 minutos.</p>	
	<p>5. (M, B) M entra, se detiene en la entrada para darle la oportunidad a B de movilizar una respuesta espontánea, E se va discretamente. No hay instrucciones explícitas para M luego, con excepción de que se le indique que si B se acomoda nuevamente en el juego, debía abandonar la habitación dando una pausa para decir "adiós". La duración del episodio es indeterminado.</p>	
	<p>6. (B solo) B se queda solo durante 3 minutos, con excepción de que sus niveles de angustia indiquen que es necesario acortar el episodio.</p>	
	<p>7. (E, B) E entra a la habitación y se comporta como en el episodio 4 durante 3 minutos, a menos que los niveles de angustia de B indique es necesario acortar el episodio.</p>	
	<p>8. (M, B) M ingresa, E se retira, y se registra el encuentro entre B y M, luego de lo cual el experimento termina.</p>	

En este punto, son de particular interés los episodios cuatro, seis y siete (Figura 1), en los cuales primero el niño es dejado con la extraña; luego es dejado totalmente solo; y finalmente vuelve a ser acompañado por la extraña. Según Ainsworth y Bell (1970), la duración de estos tres episodios puede ser menor a los tres minutos reglamentarios siempre y cuando los niveles de estrés emocional del infante así lo requieran. Esto constituye, tal como plantea el Código de Núremberg (Tribunal Internacional de Núremberg, 1946), a una forma de reducir (y no eliminar) las perturbaciones emocionales a las cuales es sometido un niño en una situación que, de partida, se define como estresante y angustiante para el infante.

Estos tres episodios son tratados en el reporte de resultados de la siguiente manera:

La incidencia del llanto aumenta en el episodio cuatro, con la primera salida de la madre; disminuye a su regreso en el episodio cinco, y solo aumenta bruscamente en el episodio seis cuando sale por segunda vez, dejando al bebé solo. No disminuye significativamente cuando el extraño regresa en el episodio siete, lo que sugiere que es la ausencia de la madre en lugar de la simple soledad lo que angustiaba a la mayoría de los bebés, y que la mayor incidencia de llanto en el episodio seis es mayor que la del episodio cuatro debido a un efecto acumulativo [traducción propia]. (Ainsworth y Bell, 1970, p. 57).

Como se aprecia, el llanto y el estrés emocional producido al niño es el principal fenómeno a estudiar y no uno de los efectos colaterales del estudio que habría que minimizar. Deliberadamente se buscaba crear una situación en donde se produjera artificialmente una perturbación en los sujetos experimentales para dirimir si ésta es producida por la soledad o por la ausencia de la madre. En tal sentido, se buscaba como parte del protocolo la exposición a una situación tortuosa que, no obstante, se ciñe de manera correcta y adecuada a los códigos deontológicos sobre la experimentación con humanos al buscar explicaciones de la angustia y no la angustia en sí misma, y al ser la única manera posible de estudiarlo en humanos teniendo antecedentes de estudios en animales.

Hacia un modo de repensar la ética en la investigación

En el presente artículo analizamos dos casos de experimentación infantil en psicología con la finalidad de abordar el problema de la ética en investigación desde un abordaje que escape de las directrices de la perspectiva centrada en el conocimiento y manejo de marcos legales, normativos, deontológicos y heurísticos. Con esta finalidad, detallamos algunos elementos históricos de la incorporación de la infancia en el laboratorio de psicología, el caso del Pequeño Albert, la llegada de los códigos éticos a la investigación, y el caso de la Situación Extraña. Al respecto, es importante dar cuenta de algunas derivas analíticas del recorrido trazado para la delimitación inicial de una perspectiva de abordaje alternativa.

En primer lugar, cabe destacar que la entrada de la infancia en la investigación psicológica tiene que ver principalmente con mecanismos que permitieran asegurar la objetividad de la investigación. Por estas razones, Ferreira (2012, 2015) entiende que constituyen una tecnología política que robustece al campo disciplinar de un estatus de cientificidad al incorporar *sujetos ingenuos* que no contaminen la asepsia experimental. Siendo así, la infancia –como representación de la inocencia– cumple un rol fundamental y articulador al permitir la construcción de hechos objetivables en la investigación psicológica (Haraway, 2004).

No obstante, la infancia no solamente ocupa el lugar de una tecnología de producción de hechos científicos, sino que también se despliega aquello que Calquín et al. (2019) denominan optimismo cruel, es decir, una narrativa que se posiciona como promesa de salvación social desde los resultados de la ciencia. De esta manera, se configura un discurso mesiánico (Haraway, 2004) y bélico (Calquín et al., 2020) en las prácticas científicas que toma a estos sujetos ingenuos como mártires que permitirán derrotar enemigos y permitir la prosperidad el mundo (Haraway, 1995).

En esta línea, tanto en el caso del Pequeño Albert como en la Situación Extraña, la infancia ocupa un lugar ambivalente, en tanto riesgo que hay que normativizar y vida que es necesario hacer prosperar. De tal manera, su segundo rol es la de poner en marcha aquello que Agamben (2006) denomina como una *máquina antropológica*, la cual consiste en la delimitación de aquello que puede ser considerado humano y no-humano. Sin embargo, señala Agamben, dicha humanidad solo puede ser producida en base a la conformación de una imagen especular de lo humano, la cual queda excluida de los cánones de la humanidad, pero sin la cual la imagen misma del hombre no podría asegurar su identidad. Por esto, la infancia se emplea como una entidad liminal entre lo humano y lo no-humano, puesto que, sin la infancia, que es el reverso especular del canon del hombre racional, funcional y sano, esta identidad sería imposible de limitar y universalizar. Por esto el infante es una figura que encarna el cuerpo susceptible de suplicio con miras a la producción de conocimiento que permita construir ciudadanos adultos sanos y útiles para la sociedad.

Por estas razones, Watson y Rayner (1920) buscan a un niño sano y sin experiencias sociales para poner a prueba sus hipótesis de condicionamiento y soñar con un mundo en donde los estímulos ambientales pudieran determinar la trayectoria vital de los individuos. Asimismo, es la misma racionalidad que se encuentra a la base de Ainsworth y Bell (1970), al plantear que la experimentación con la angustia infantil es la única manera de obtener indicadores que permitan la construcción de tratamientos tempranos para conductas sociales indeseadas en base a patrones de apego.

Con dichos elementos, un tercer punto a destacar consiste en un énfasis por aquello que las aproximaciones hacia el rigor y la calidad de la investigación han denominado como el lugar del investigador (Cornejo y Salas, 2011). Parafraseando a Haraway (2004), entre la narrativa de la objetividad y de la salvación, se desarrolla una tercera tecnología en las ciencias que busca erradicar la subjetividad del investigador de sus procedimientos hasta crear un *testigo modesto* de los hechos. Hablamos de la construcción de un burócrata que solamente sigue órdenes (Arendt, 2003) y no se siente emplazado por las posibles consecuencias de sus prácticas al separar tajantemente el acto de su intencionalidad (Agamben, 2012), cuestión que ya había sido identificada por las investigaciones de Weber (La Ética Protestante) a propósito de los procesos de racionalización propios de la modernidad.

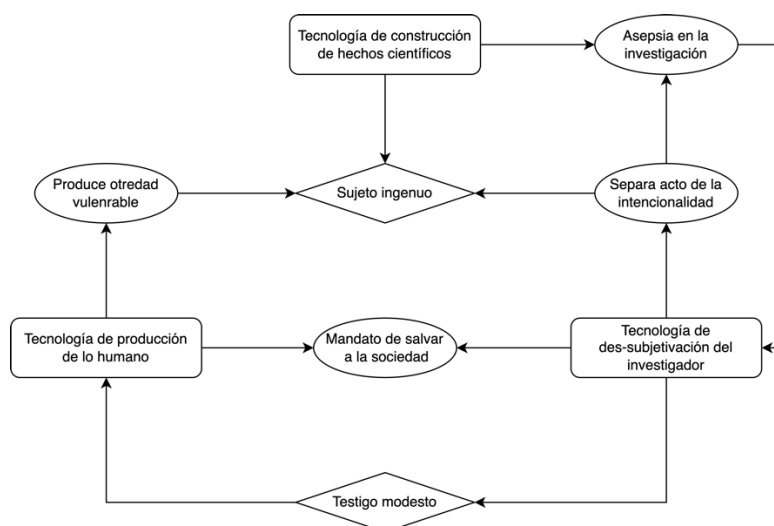
Esto se observa claramente en el laboratorio post-Núremberg de Ainsworth y Bell (1970), en donde se explicitan una serie de mecanismos que buscan reducir y no eliminar las perturbaciones emocionales que puede acarrear la Situación Extraña. La justificación se realiza en el momento en que se entiende que la intención del estudio es evaluar los patrones de apego y no producir malestar en el niño, siendo toda perturbación un efecto colateral indeseado y, por lo tanto, no una consecuencia que sea de responsabilidad del equipo de investigación.

Así, aparecen los códigos de ética como un punto de inflexión entre los casos del Pequeño Albert y la Situación Extraña. Siguiendo a Atkinson y Coffey (2004), Jacobsson (2006) y Prior (2008), es posible entender la proliferación y construcción de documentos normativos sobre la ética en investigación como actores que tienen una agencia en la modulación de la conducta, el establecimiento de parámetros, la normación de procedimientos y la delimitación de los campos de acción. Por lo tanto, cabe preguntarse cuál es la injerencia que tienen en esta clase de dilemas éticos vinculados a la investigación.

Tal como se ha podido observar, la aparición del código de ética se articula con la borradura de la subjetividad del investigador en su des-responsabilización de las consecuencias del experimento. Lo cual se produce en torno a cláusulas que establecen límites claros y definidos para la investigación, pero también posibilitan que sean vulnerados si se cumplen algunos requerimientos o la situación lo amerita. Siendo así, en su despliegue constituye un oxímoron en las políticas del resguardo de la vida que Agamben (2005) ha analizado bajo la figura del *Estado de excepción*, como un modelo que permite aprehender los mecanismos por los cuales un orden posibilita su propio quebrantamiento en ocasiones para garantizar su perpetuación y la eliminación de las amenazas.

En suma, los casos expuestos permiten desprender tres tecnologías articuladas entre sí en los dilemas éticos de la investigación (Figura 2). Primero, una tecnología de construcción de hechos científicos que genera una asepsia en la investigación, convocando a la borradura de la subjetividad del investigador separando la intencionalidad del acto y la incorporación de sujetos ingenuos. Segundo, una tecnología de producción de lo humano que realza el carácter salvífico de los resultados de la ciencia, los cuales son obtenidos y universalizado en base a la inclusión-exclusión de los sujetos de experimentación. Tercero, una tecnología de des-subjetivación del investigador que permite separar el acto de la intencionalidad frente al sujeto ingenuo, a la par de garantizar constituirse como un testigo modesto y objetivo en la producción de conocimiento para la salvación de la sociedad.

Figura 2: Articulación de las tres tecnologías en los dilemas éticos



Por otro lado, un análisis de estas características conlleva inevitablemente a una crítica al enfoque centrado en el conocimiento y manejo de marcos legales, normativos, deontológicos y heurísticos para la resolución de dilemas éticos (Díaz-Barriga et al., 2016; Kapoulitsas y Corcoran, 2017; Koller, 2007; Palencia y Ben, 2013; Pasmanik et al., 2009; Pérez, 2019; Rodríguez et al., 2017; Winkler et al., 2014; Winkler et al., 2016). Lo cual se establece en tres críticas, a saber: (1) no es (solamente) el desconocimiento de los protocolos lo que conlleva a estas dinámicas, (2) tampoco es el mal uso de las directrices, y (3) no constituyen prácticas individuales, sino que conforman un determinado *ethos* investigativo humanista, objetivista y neutralista en base al sufrimiento de una otredad como chivo expiatorio.

En esta línea, sigue siendo sugerente la propuesta de Haraway (1995) sobre los *conocimientos situados* para re-pensar las ciencias desde un lugar parcial y marcado, en donde se preste atención a las tecnologías semiótico-materiales involucradas en las prácticas científicas y en las dinámicas que sus ensamblajes producen. Cuestión que conlleva la necesidad de realzar la posición del investigador, ya no solamente como un criterio de reflexión ética individual, sino que preponderantemente como una práctica técnica, y por lo tanto disciplinar, de rigor científico (Cornejo y Salas, 2011).

Los desafíos de esta mirada alternativa implican abordajes que exceden los límites de este artículo, pero es necesario destacarlos a modo de trazar una posible línea de trabajo en el área de la ética. En primer lugar, se torna necesario examinar críticamente los discursos presentes en los códigos y protocolos legales, normativos, deontológicos y heurísticos que rigen la investigación; así como también la forma en la cual son construidos y puestos en práctica por parte de universidades y grupos de investigación.

En segundo lugar, se torna relevante poder hacer exámenes críticos a las justificaciones de las investigaciones en el área de la psicología, sus promesas de salvación social y los costos asociadas a ellas. Sin dejar de lado, los discursos sociales, institucionales y estatales sobre el rol de las ciencias en el desarrollo, planificación y ejecución de políticas sociales.

Finalmente, un tercer terreno de indagación futura lo constituyen las prácticas mismas de investigación y de enseñanza de la labor investigativa en la formación de estudiantes de pre y postgrado. Lo que implica indagar en cómo se usan los protocolos, cuáles son los dilemas que enfrentan los grupos de investigación y cómo son resueltos; además de qué estrategias pedagógicas son desplegadas en los cursos de formación científica y de desarrollo de un *ethos* profesional.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II, 1*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio. Homo sacer II, 5*. Barcelona: Pre-Textos.
- Ainsworth, M., y Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. *Child Development*, 41, 49-67. doi: 10.2307/1127388.
- Araujo, S., y Pereira, T. (2014). La idea de psicología racional en la Metafísica Alemana (1720) de Christian Wolff. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1655-1666. doi: 10.11144/javeriana.upsy13-5.lipr.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalem. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2004). Analyzing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp. 56-75). Londres: Sage.
- Benjamin, L. (2000). The psychology laboratory at the turn of the 20th century. *American Psychology Association*, 55(3), 318-321. doi: 10.1037/0003-066X.55.3.318.
- Bigelow, K., y Morris, E. (2001). John B. Watson's advice on child rearing, some historical context. *Behavioral Development Bulletin*, 1, 26-30. doi: 10.1037/h0100479.
- Boring, E. (1995). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.
- Calquín, C., Guerra-Arrau, R., Vázquez, S., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Sujetos cerebrales: repertorios interpretativos de los usos de la neurociencia en las políticas públicas de infancia temprana en el Chile actual. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 31-58. doi: 10.26864/pcs.v9.n2.2.
- Calquín, C., Guerra-Arrau, R., Vázquez, S., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Construyendo hechos. Análisis de las metáforas utilizadas en la producción científica chilena sobre apego e infancia temprana. *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15. doi: 10.4067/s0718-50652020000100218.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144.
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M., y Lara-Gutiérrez, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 42-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042.
- Ferreira, A. (2012). Jamás hemos sido ingenuos (o dóciles sí, pero ingenuos jamás): un estudio sobre la constitución del sujeto ingenuo en los laboratorios psicológicos. En, *Teoría del Actor-Red: más allá de los estudios de ciencia y tecnología* (pp. 283-300). Barcelona: Amentia.
- Ferreira, A. (2015). Tecnologías del yo e introspección experimental: un posible campo de estudios historiográficos. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(1), 91-112. Recuperado de: <http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6014396211/3%20ARRUDA.pdf?t=1426156663>.
- Gondra, J. (2014). Behaviorist, publicist and social critic: the evolution of John B. Watson. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(1), 13-36. Recuperado de: <http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5985298111/1.GONDRA.pdf?t=1400079960>.

- Grinager, N., y Yairi, E. (2002). The Tudor Study. Data and Ethics. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 190-203. doi: 10.1044/1058-0360(2002/018).
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra(c)_Conoce_Oncorotón(r). Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Jacobsson, K. (2006). Analysing documents through Fieldwork. En, D. Silverman, *Qualitative Research* (pp. 165-181). Londres: Sage.
- Kapoulitsas, M., y Corcoran, T. (2017). School Psychologists and Ethical Challenges. *The Educational and Developmental Psychologist*, 34(1), 48–61. doi:10.1017/edp.2016.21.
- Koller, S. (2008). Ética em pesquisa com seres humanos: alguns tópicos sobre a psicologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 399-406. doi: 10.1590/S1413-81232008000200015.
- Lafuente, E. (2011). De anomalía biográfica a modelo historiográfico: la Historia de la Psicología Experimental de E.G. Boring, una cuestión disputada. *Revista de Historia de la Psicología*, 32(1), 55-72. Recuperado de: http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5835034911/HPSICO32%281%29_3.pdf?t=1361808184.
- Lahman, M., Geist, M., Rodriguez, K., Graglia, P., y DeRoche, K. (2010). Culturally responsive relational reflexive ethics in research: the three rs. *Quality & Quantity*, 45(6), 1397–1414. doi:10.1007/s11135-010-9347-3
- Lima, N., y Ormat, E. (2016). La genealogía de la bioética. *Journal international de bioéthique et d'éthique des science*, 27(4), 23-38. doi: 10.3917/jib.274.0023.
- Molina, J. (2010). Christian Wolff y la Psicología de la Ilustración alemana. *Persona*, (13), 125-136. doi: 10.26439/persona2010.n013.268.
- Ormart, E., Lima, N., Navés, F., y Pena, F. (2013). Problemas éticos en la experimentación psicológica. Asch, Milgram y Zimbardo en cuestión. *Aesthetika*, 9(1), 15-31. Recuperado de: http://www.aesthetika.org/IMG/pdf/AEV9N1_03_Ormart_Problemas_eticos.pdf.
- Palencia, M., y Ben, V. (2013). Ética en la investigación psicológica: una mirada a los códigos de ética de Argentina, Brasil y Colombia. *Revista de Psicología*, 9(17), 53-65. Recuperado de: <http://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2361/2189>.
- Pasmanik, D., y Winkler, M. (2009). Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18(2), 37-49. doi: 10.4067/S0718-22282009000200003.
- Pérez, M. (2019). Conflictos éticos detectados por psicólogos/as de la atención primaria de salud. *Acta Bioethica*, 21(1), 85-94. Recuperado de: <https://actabioethica.uchile.cl/index.php/AB/article/view/53573/57130>.
- Prior, L. (2004). Doing things with documents. En, D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp. 76-94). Londres: Sage.
- Richards, R. (1980). Christian Wolff's prolegomena to empirical and rational psychology: translation and commentary. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 124(3), 227-239. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/986371>.

Rodríguez, M., Navarrete, R., Bargsted, M. (2017). Problemas éticos y consecuencias reconocidas por psicólogos noveles en reclutamiento y selección de personal. *Psicoperspectivas*, 16(3), 164-176. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1082.

Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, (1), 1-39. Recuperado de: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf.

Roland, F. (2011). Uma breve genealogia da bioética em companhia de Van Rensselaer Potter. *Bioethikos*, 5(3), 302-308. Recuperado de: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/87/A5.pdf>.

Tolich, M. (2014). What can Milgram and Zimbardo teach ethics committees and qualitative researchers about minimizing harm?. *Research Ethics*, 1082), 96-96. doi: 10.1177/1747016114523771.

Tortosa, F., y Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Valencia: McGraw-Hill.

Vidal, F. (2000). The Eighteenth Century as "Century of psychology". *Jahrbuch für Recht und Ethik*, 8, 407-434. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43579329>.

Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. doi: 10.1037/h0074428.

Watson, J. (1947). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Watson, J., y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. doi:10.1037/h0069608

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B., y Pasmanik, D. (2014). Psicología comunitaria hoy: orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 44-54. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353.

Winkler, M., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A., y Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades Latinoamericanas. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 23-31. doi: 10.30849/rip/ijp.v50i1.78.