

DICIEMBRE  
**1994**

**REVISTA**

**INTERCONTINENTAL**

**DE PSICOLOGIA Y EDUCACION**

**DUCE ET DOCET**



**UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL**  
Facultad de Psicología

Portada: D.G. Ma. Trinidad Uribe  
y Lourdes López-Lena



Universidad  
Intercontinental

# FACULTAD DE PSICOLOGIA

TE INVITA A QUE PARTICIPES EN

- \* **Diplomado de Hipnosis Médica**  
Profesor: Dr. Ambrosio Vega Díaz
- \* **Diplomado de Psicología de Género:  
Freud y Jung**  
Profesoras: Dra. Josefa Mena y Equipo del Centro de  
Estudios de la mujer U.I.C.
- \* **Diplomado de Psicología Analítica de  
Carl G. Jung**  
Profesor: Dr. Sven Doëhner
- \* **Diplomado de Historia de las Religiones  
Comparadas y Psicología**  
Profesores: Dr. Javier Romero Aguirre y Equipo de  
Especialistas de la U.I.C. y de otras Universidades
- \* **Diplomado de Problemática Alimenticia y  
Salud**  
Profesora: Dra. Janet Shein Szydlo
- \* **Psicoterapias Breve y de Emergencia**  
Profesor: Dr. Héctor Socorro López
- \* **Taller de Terapia Psicocorporal**  
Profesora: Pst. Leticia Estrada
- \* **Seminario de Psicoastrología Cósmica**  
Profesor: Mtro. César L. Alcalde Barreto



ILUSTRACIÓN: DANIEL AGUILAR BOLAÑOS

Diseño Gráfico:  
D.G. Ma. Trinidad Uribe  
y Laura P. Ruiz Ordóñez

## EDUCACION CONTINUA

Periodos Académicos 1994-95 / I 1994-95 / II

### Informes e Inscripciones:

Universidad Intercontinental  
Facultad de Psicología  
Coordinación de Educación Continua  
Insurgentes sur No. 4303, Tlalpan, D.F.  
Tels. 573-85-44 573-86-68 573-87-57 573-88-92  
573-89-06 Exts. 1120, 1121 y 1124  
Fax: 513-36-62

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 7

NÚMERO 2

DICIEMBRE 1994

**DIRECTOR**

Salvador R. Castro Aguilera

**DIRECTORES ASOCIADOS**  
U. I. C.

Salvador R. Castro Aguilera  
María E. Navarrete Toledo

**CONSEJO DE ADMINISTRACION**

**PRESIDENTE**

Salvador R. Castro Aguilera

**SECRETARIA**

Edith Zúñiga Vega

**TESORERA**

Midelvia A. Viveros Paulín

**COORDINACION EDITORIAL**

César L. Alcalde Barreto

**VOCALES**

Anabel Pagaza Arroyo  
Federico G. Durand Guevara  
Eduardo Tappan Merino  
Juan M. Hidalgo Torres



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**RECTOR**

Lic. Juan José Corona López

**SECRETARIO GENERAL**

Lic. José Luis Vega Arce

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

Lic. María Elena Navarrete Toledo

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Salvador R. Castro Aguilera

**COORDINACION EDITORIAL R.I.P.E.**

Mtro. César Leonardo Alcalde Barreto



# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 7

NÚMERO 2

DICIEMBRE 1994

## **DIRECTOR**

Salvador Rafael Castro Aguilera

## **EDITOR**

César Leonardo Alcalde Barreto  
**SISTEMAS DE INFORMACION**

## **SUSCRIPCIONES Y CANJE**

Juan Manuel Hidalgo Torres

## **SECRETARIA**

Enriqueta Gómez González

## **TRADUCCIONES**

Luz María Vargas Escobedo

Marcela Rabadam Gallardo

Nicole Trocherie

## **EDITORES ASOCIADOS**

Rubén Ardila (Colombia)

Reynaldo Alarcón (Perú)

Elisaldo Becona (España)

Ignacio Robles (Costa Rica)

Sven Doehner (México)

Gabriela Martínez (México)

Alfonso Martínez (Puerto Rico)

Luis A. Oblitas (México)

Rodrigo Polanco (México)

Javier Romero (México)

## **CONSEJO EDITORIAL**

Salvador R. Castro Aguilera

Javier Romero Aguirre

Gabriela Martínez Iturribarria

Anabel Pagaza Arroyo

Federico G. Durand Guevara

Martha Patricia Bonilla Muñoz

Roberto Reyes Castro

Maricarmen Pérez Solano

Víctor Hugo Gómez Villado

Rocío Willcox Hoyos

Midelvia A. Viveros Paulín

Guadalupe García Zavala

Marcela Morales Ramírez

Edith Zúñiga Vega

Bellina E. Carranza López

Eduardo Tappan Merino



## **UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Av. Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, D. F. 14400, México,

Email (INTERNET) U.I.C. @spin.com.mx.

Tel. (52-5) 573-85-44 y Fax (52-5) 513-36-62

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOLUMEN 7

NÚMERO 2

DICIEMBRE 1994

---

## CONSEJO EDITORIAL INTERCONTINENTAL

- Pedro R. Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela.*  
John Adair, *University of Manitoba, Canadá.*  
Guido Aguilar, *Universidad Francisco Marroquín, Guatemala.*  
Wilfredo Álvarez, *Universidad Interamericana, República Dominicana.*  
Ramón Bayes, *Universidad Autónoma de Barcelona, España.*  
Guillermo Bernal, *Universidad de Puerto Rico.*  
Amalio Blanco, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*  
Artidoro Cáceres, *Centro de Neuropsicología y Comunicación Humana, Perú.*  
Eduardo Cairo, *Universidad de La Habana, Cuba.*  
René Calderón, *Universidad Católica Boliviana.*  
Rolando Díaz Loving, *Universidad Nacional Autónoma de México.*  
María S. de Cano, *Universidad de Panamá.*  
Alejandro Dorna, *Universidad de París 8, Francia.*  
Carlos L. La Fuente, *Universidad Católica de Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay.*  
Frank Farley, *University of Wisconsin, U.S.A.*  
Bernardo Ferdman, *State University of New York, U.S.A.*  
Manuel Fernández, *Universidad de Lima, Perú.*  
Esteve Freixa i Baqué, *Universidad de Lille, Francia.*  
Marielos Hernández, *Universidad de Costa Rica.*  
Jorge Luzoro, *Universidad de Chile.*  
Richard W. Malott, *Western Michigan University, U.S.A.*  
Gerardo Marín, *University of San Francisco, U.S.A.*  
Manolete S. Moscoso, *University of California, U.S.A.*  
María E. Moscoso, *Pontificia Universidad Católica de Ecuador.*  
Eduardo Nicenboim, *AIGLE, Centro de Estudios Humanos, Argentina.*  
Amparo Quan, *Universidad Nacional Autónoma de Honduras.*  
Marc Richelle, *Universidad de Lieja, Bélgica.*  
Oralia E. Román, *Universidad de El Salvador.*  
Aroldo Rodríguez, *Universidad Gama Filho, Brasil.*  
Cecilia Thorne, *Pontificia Universidad Católica del Perú.*  
Forrest B. Tyler, *The University of Maryland, U.S.A.*  
José M. Cabrejos Pinto, *Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.*  
Jorge E. Vergel, *Universidad Santo Tomás, Colombia.*
-

INDICE

EDITORIAL	6
EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EN LA GENESIS Y PATOLOGIA DE LOS IDEALES DE LOS EDUCADOS. Dr. José Cukier.	9
VALIDACION DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH PARA NIÑOS MEXICANOS. Ma. Angélica Verduzco, et. al.	55
COMPARACIONES ENTRE PUNTAJES DE CI Y EL DESEMPEÑO ESPERADO DE NIÑOS EN LA WISC-RM. Dolores Valadez Sierra y Pedro Solís-Cámara Reséndiz.	65
UN ENFOQUE PSICOANALITICO EN LA COMPRESION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. Leticia Oviedo Estrada Jorge Sánchez Escárcega.	89
LOCUS DE CONTROL EN HOMBRES Y MUJERES ADOLESCENTES. Martha Patricia Bonilla Muñoz, et. al.	105
NIVELES DE JUEGO MATERNO-INFANTIL EN DOS GRUPOS SOCIOECONOMICOS. Olga A. Peralta de de Mendoza.	111
TENSION DE SABERES: COGNOSCITIVISMO (PIAGET) Y PSICOANALISIS (LACAN) Mtra. Blanca Estela Zardel Jacobo C.	125

### EDITORIAL

Desde estas páginas editoriales, como Director de la Facultad de Psicología y al mismo tiempo Director de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación a partir del mes de Agosto del año en curso, quiero en primer lugar dirigirme a todos nuestros lectores, así como también a los autores de nuestra revista, para expresarles mi más afectuoso y cordial saludo. De otra parte, al igual que mi ilustre antecesor el Dr. Javier Romero Aguirre, para reiterarles la invitación a convertir esta revista en un "Foro" abierto a la discusión de sus trabajos de investigación.

De igual manera y con gran satisfacción quiero presentarles el segundo número del Vol. 7 de Diciembre 1994, que con importantes artículos viene a cumplir una vez más, los objetivos principales de nuestra revista: publicar trabajos de investigación teórica, descriptiva y experimental que contribuyan al avance de vanguardia de la Psicología y la Educación como ciencias y como actividades profesionales. Así, nuestro primer artículo de José Cukier, **Efectos de la Enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos**, plantea desde el marco teórico del Psicoanálisis, una valiosa hipótesis para el campo educativo: La Didactogenia, concepto que sería para lo educativo lo que la Iatrogenia es para la medicina, pero enfocando los efectos patológicos a la enseñanza. Desde la perspectiva del autor se señala un problema muy fértil para investigaciones ulteriores; para el mismo Psicoanálisis aplicado, así como para otras aproximaciones.

El siguiente artículo, **Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños Mexicanos**, de Ma. Angélica Verduzco, Ma. Asunción Lara Cantú, Maricarmen Acevedo y José Cortés, busca determinar la confiabilidad y la validez del constructo de la versión Española del inventario de autoestima de Coopersmith, en una muestra de niños Mexicanos. El coeficiente de confiabilidad resultó aceptable. Todos los reactivos presentaron un alto poder de discriminación. Consideran los autores que el instrumento de investigación presenta los niveles adecuados de validez y confiabilidad en su aplicación, presentando finalmente sugerencias para realizar investigaciones similares. En esta misma temática investigativa experimental en México, tenemos el artículo de Dolores Valadez Sierra y Pedro Solís-Cámara Reséndiz: **Comparaciones entre puntajes de CI y el desempeño esperado de niños en la WISC-RM**. Es un excelente trabajo que estudia la prueba WISC-RM, comparando el desempeño de niños para determinar sus semejanzas y/o diferencias en los cocientes intelectuales intra y entre niveles escolares. Los resultados indicaron, con relación al CI Verbal diferencias significativas en los grados escolares, entre las subescalas verbales y la ejecución. Además, los autores plantean la realización de un estudio normativo en todo el país, así como el análisis y adecuación de los reactivos de la WISC-RM para toda la nación Mexicana.

Leticia Oviedo Estrada y Jorge Sánchez Escárcega, en su artículo **Un enfoque Psicoanalítico en la comprensión de los problemas de aprendizaje**, analizan varios elementos psicodinámicos inconscientes que subyacen en los problemas del aprendizaje, investigación, conocimiento; las perturbaciones que se presentan en la capacidad intelectual. Una exhaustiva revisión bibliográfica fundamentada en Freud, Klein, Bion, Luzuriaga y Del Valle, ha permitido a los autores plasmar valiosas conclusiones con relación a los problemas del aprendizaje. En **Locus de control en hombres y mujeres adolescentes**, Martha Patricia Bonilla Muñoz, Miriam Camacho Valladares y Alba Hernández Robledo, describen las diferencias en el locus de control por género de adolescentes estudiantes de la ciudad de México. Los resultados manifiestan las diferencias existentes en torno a los roles sexuales.

Terminaremos con, **Niveles de juego materno-infantil en dos grupos socioeconómicos**, de Olga A. Peralta de de Mendoza y **Tensión de Saberes: Cognoscitivism (Piaget) y Psicoanálisis (Lacan)** de Blanca Estela Zardel Jacobo C. En el primero se compara el estilo de juego materno-infantil de niños; la observación de parejas de madres y niños en una situación de juego libre da por resultado que el nivel de exigencia cognitiva para el desarrollo del juego es mayor en el nivel socioeconómico medio que en el nivel bajo. En el último artículo, nos hablan del quehacer educativo en cuanto se ha formado una nueva "otredad", vale decir la educación especial. Esta novedosa propuesta de abordaje teórico, está más orientada a reflexionar sobre el retrasado mental, la deficiencia y la excepcionalidad utilizando términos psico-filosóficos y pedagógicos.

Espero que la atenta lectura de los trabajos expuestos en este número segundo del Vol. 7 de 1994, nos lleve a reubicarnos con referencia a la reflexión e investigación que influencia la Psicología y la Educación en el contexto tanto nacional como internacional. Podemos bien mencionar aquí, la polémica que recientemente se ha suscitado en los Estados Unidos de Norteamérica con la publicación del libro "La curva de la campana" (The Bell Curve), del sociólogo y politólogo Charles Murray y el psicólogo Richard J. Herrnstein; quienes entre 845 páginas escriben acerca de la influencia de la inteligencia en la pobreza, en la disponibilidad a la violencia, al desempleo e inclusive en la salud y en la cortesía. Datos éstos que revelarían el ilimitado poder del CI, ya que la inteligencia no sólo determinaría el éxito personal, sino también el crecimiento de la delincuencia, el desmembramiento de la familia, hasta el desbordamiento poblacional en las grandes ciudades. Es interesante anotar que Murray y Herrnstein se han apoyado en conocimientos que son vigentes para los psicólogos norteamericanos, a saber:

- El coeficiente intelectual del ser humano es medible y expresa parte de sus capacidades espirituales.
- Un alto CI es correlativo al éxito económico; por lo contrario, un CI bajo es correlativo a la disponibilidad a la violencia, la pobreza y el desempleo.



- En gran medida el CI es influido por la herencia genética.
- En promedio, los negros en E.E.U.U., tienen un CI catalogado en 15 puntos más bajos que los blancos.

Anotaremos sin embargo, que actualmente, la problemática de que si el CI en realidad mide la inteligencia es tan discutido como el concepto mismo de la inteligencia y que además la medición del intelecto es una prueba complicada que abarca ocho formas de inteligencia: corporal, de espacio, lingüística, lógica, matemática, autodescriptiva, musical y social.

Entonces, pienso que "reflexión" e "investigación" nos permitirán mejor plantear problemáticas que todavía están presentes en toda empresa académico-educativa como la nuestra en la Universidad Intercontinental; mismas que son entre otras, la validez de los saberes, la necesidad de adecuar con pertinencia las materias de enseñanza; pero sobre todo, la finalidad de la formación y educación profesional en nuestro ambiente.

**"DUCIT ET DOCET"**

Dr. Salvador R. Castro Aguilera  
DIRECTOR

## EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EN LA GENESIS Y PATOLOGIA DE LOS IDEALES DE LOS EDUCANDOS.

DR. JOSE CUKIER.

### RESUMEN

**Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos (Premio Dr. José Bleger 1990, APA)**

Este trabajo desarrolla la patología mental generada desde la enseñanza. El autor propone denominar a este proceso didactogenia (didacto: enseñanza; genia: proceso natural de formación).

El ensayo se compone de dos partes:

En la primera parte, desarrolla las enfermedades con origen en el educador narcisista. Habla de las características de éste; del educando y el pensamiento inconsciente, concepto del doble -espiritual, sombra, imagen, orgánico-, y de las interacciones didactogénicas. Los síntomas generados son entre otros: transformación pasivo-activo, tabú del pensar, memorización, repetición, escisión del yo, pseudoconocimiento, sobreadaptación, trastornos de conducta.

En la segunda parte, despliega el problema desde la perspectiva institucional. Se refiere a la cultura, liderazgos, ideales colectivos e individuales. Señala que el encuentro de los ideales individuales y los que demanda la comunidad, pueden ser armónicos o no. En este caso, pueden darse fracturas en las formas de los ideales, en el contenido de los ideales, en el proyecto identificadorio (identificaciones como si, por enseñanza demagógica o coercitiva), y fractura de la función institucional (patología psicósomática).

### ABSTRACT

**Effects of education on the genesis and the pathology of the students' ideals. (Dr. José Bleger Award, APA, 1990)**

This paper examines mental pathologies generated through education. The author suggests the term didactogenicity for this process (didacto: teaching, genecity: natural process of formation).

The essay is divided in two parts:

In the first part, it investigates diseases originating in the narcissistic teacher. It examines his characteristics, the students, and unconscious thought, the concept of the double (spiritual, shadow, image, organic) and didactogenic interactions. The symptoms generated are, among others: passive-active transformation, the taboo of thought, memorizing, repetition, splitting of the ego, pseudo-knowledge, overadapting, behavior troubles.

In the second part, it analyzes the problem in the institutional perspective. It examines culture, leadership, collective and individual ideals. It notes that individual ideals and those demanded by society may or may not converge. In the latter case, fractures may evolve in the forms and the contents of ideals, in the identification project ("as if" identifications, caused by demagogic of authoritarian education), and in the institutional function (psychosomatic pathology).

## PARTE PRIMERA

### EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA IMPARTIDA POR EL EDUCADOR NARCISISTA

#### *Capítulo 1*

#### **PRESENTACION DEL TEMA. DIDACTOGENIA**

Sugiero denominar didactogenia a la patología inducida por la enseñanza, por extensión del significado atribuido comúnmente a la palabra iatrogenia. (iatrogenia: del griego, iatrós (médico), significa lo originado en el médico). El uso popular restringe el sentido a la enfermedad producida por el médico.

La Academia Argentina de Letras, consultada acerca de la validez del término, dice que

"... podría expresar lo originado en la enseñanza..."

Pero cabe preguntarse, ¿es posible evitarla? Como dice Freud, educar, junto con gobernar y analizar, son tres tareas imposibles.

## Capítulo 2

### CONSIDERACIONES PREVIAS

En esta primera parte, enfocaré la didactogenia como un trastorno inducido en el educando por la personalidad narcisista del educador. Este trastorno inducido en el educando es culturalmente aceptado como normalidad, y desmentido como patología. Se puede producir así una normalización de la patología.

Se pone de manifiesto cuando la pulsión de saber del educando y una forma particular del educador, hacen su encuentro. No me refiero al docente en particular, sino a una gran mayoría de personas que, en función educadora, tienen algún rasgo de éstos.

Tampoco todos los educandos sufren iguales consecuencias. Dos citas de Freud para sustentar este punto de vista:

- a) En "Nuevas aportaciones al psicoanálisis", 1915, O.C., B.N., 1948, pág. 857: "... se tratará, pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y luego habrá de tenerse en cuenta que los objetos de la influencia educadora entrañan muy diversas disposiciones constitucionales; de manera que un mismo método no puede ser igualmente bueno (o malo) para todos los niños" (el agregado entre paréntesis es mío).
- b) En "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", 1910, O.C., B.N., 1972, T. V, pág. 1587: "... la investigación puede, en primer lugar, compartir la suerte de la sexualidad, y entonces queda coartado, a partir de ese momento, el deseo de saber y limitada la libre actividad de la inteligencia, quizá para toda la vida, tanto más cuanto que poco tiempo después queda establecida por *la educación, la intensa coerción religiosa del pensamiento...*" (la cursiva es mía).

## Capítulo 3

### EL EDUCADOR NARCISISTA

El educador narcisista tiene un conflicto básico:

- La realidad que le impone el educando marcándole la castración; la pérdida de la omnipotencia, las diferencias.

Intenta anular mediante la desmentida, el sentimiento de aniquilación producido por la desidealización del padre; trata de sostener la ilusión de que hubo un genio del cual él es el portavoz.

Fuerza esta ilusión que tiene de sí en el educando, pero cuando éste, mediante preguntas, le desacredita la relación con el genio, el educador se vuelve autoritario para sostener que hay alguien omnisciente.

- El educador suele transformar en activo lo que sufrió pasivamente. Podemos inferir un momento inicial en que la realidad para el niño, luego educador narcisista, perdía coherencia y no la entendía. Posiblemente porque sus padres sellaban las preguntas, interfiriéndole el desarrollo y la investigación. Quedaba con falta de comprensión, y este fracaso se mantiene como compulsión repetitiva.

- Las defensas básicas en el educador narcisista son la desmentida y la desestimación.

Cuando *desmiente*, necesita crear en una exterioridad determinada algo para suplir el déficit. Más adelante me ocuparé de los dobles que el educador intenta ubicar en el educando.

Con la *desmentida*, el educador pretende refutar la realidad del educando e intenta que éste desestime.

Para lograrlo puede poner en juego el uso de contradicciones lógicas, semánticas, pragmáticas, respuestas que desvían el pensamiento; puede intentar quebrarle al interlocutor la relación con la sensorialidad. Que no crea lo que ve, ni en los sentimientos, ni en la forma de pensar convencional. El educador pone en juego estos mecanismos e intenta que el educando los padezca. Si el educando no se rebela ante el educador, el educando desestima. Si el educando sí se rebela, obliga al educador a rectificarse o a desestimar. En esta interacción, el educando es objeto de una violencia mayor que la autoritaria. En esta última se hace callar al otro, pero este otro mantiene la capacidad de pensar. En cambio con la desmentida, puede imposibilitarse la posibilidad de *pensar* del otro, y con ello arrancarle a éste la convicción y hacerle creer lo no creíble.

El educando corre riesgos cuando el educador sostiene reiteradamente la desmentida.

Pero *una sola condición no es suficiente*. Requiere, además, de la disposición previa del educando, de un medio familiar abandonante, de ciertas políticas educativas y de instituciones rígidas lideradas por educadores fascinantes. Este sistema pone al alumno en riesgo de oligofrenizarlo porque no puede pasar al pensar activo, sino que permanece pasivo ante el pensar del educador; riesgo de enloquecerlo cuando el contexto avala que la realidad sensorial es diferente al registro perceptual del educando.

Se produce en el educando una contradicción lógica entre dos afirmaciones: una, que proviene de la palabra oída -el contexto- y otra, que proviene de la propia percepción. El efecto didactogénico se instala, no por la contradicción, sino por la imposibilidad de cuestionarla o de huir. Asimismo, el educador suele estar sometido a políticas educativas que están en contradicción lógica con sus percepciones y hace a su alumno lo que él padece.



- ¿Por qué se da por sentado que al educador hay que creerle? ¿Qué se le transfiere y de qué se arroga éste? En "Moisés y el monoteísmo", Freud se refiere al progreso de la espiritualidad. Un logro psíquico de la humanidad consiste en privilegiar el pensar sobre el percibir:

"... Esta fue, sin duda, una de las etapas más importantes en el camino hacia la humanización del hombre..." (Freud, "Moisés y el monoteísmo", 1937, O.C., S R, T. XX, 1955, pág. 111).

La conquista del pensar le permite al hombre inteligir que nació no solamente de madre sino de padre también. Esta conquista lleva una marca, que es llevar el apellido del padre. Esta marca tiene un doble significado; la estirpe paterna y el privilegio del pensar sobre el percibir, pero conlleva un precio psíquico: la pérdida de placer. Cada cual que llega a esta conquista, se impregna de un sentimiento de orgullo porque es una superación sobre uno mismo. Este privilegio del pensar sobre el representar crea una instancia, la instancia paterna, luego introyectada en el Superyó. Esta instancia paterna es proyectada primero al padre y luego a los educadores. La relación del Yo con esta instancia paterna es múltiple, y a ella se le atribuye una función; el origen de muchas frases que, de otra manera, el Yo no puede pensar. Algunas de las frases que vienen de la instancia paterna, tienen que ver con la auto-observación. El Yo puede creerle a la instancia paterna o no, y con ella desautorizarla. El educador narcisista suele descreer de las palabras que vienen del padre. Pero ¿por qué no le cree el Yo a la instancia paterna? Veamos. Cuando el educador necesita verse como un genio, desmiente las frases de la instancia paterna que hablan de una realidad (la castración) y de la diferencia entre el Yo y el ideal.

La posibilidad de auto-observación queda desmentida y en su lugar es puesto un educando fascinado. Este sostiene la desmentida, y así el Yo con el ideal se mantienen soldados. Así es como no cree a la instancia paterna. Pero, ¿a cuál instancia?; a aquélla que mantiene los interrogantes y destaca que el ideal es inaccesible. En cambio se une con el ideal que no ha caído; con un padre que entrega revelaciones, secretos que sostienen la omnisciencia.

Este ideal no permite el descompletamiento, y ocluye el camino hacia nuevos conocimientos.

- ¿Cómo opera el descreimiento, en el discurso del educador narcisista? Este, en vez de reconocerse como transmisor de la palabra de sus maestros, omite el origen de sus conocimientos como si él los hubiera creado, o hace creer, que inventó el tema.

Con la omisión del origen del conocimiento transmitido, infiere una marca injuriosa al padre, una desmentida del origen.

Si a un educando se le ocurriera cuestionar el origen de este discurso, pone en peligro la estructura narcisista del educador, quien desestima al estudiante. Este debe quedarse como adorador fascinado de la genialidad del educador que no admite ser el heredero y sustituto.

Otra cita de Freud para cerrar estas consideraciones acerca del educador.

En "Múltiple interés del psicoanálisis", 1913, *O.C.*, B.N., 1948, pág. 887:

"... sólo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros los adultos, no comprendemos a los niños porque no comprendemos nuestra propia infancia. Nuestra amnesia infantil es una prueba de cuán extraños a ella hemos llegado a ser..."

#### *Caítulo 4*

##### *EL EDUCANDO: Pensamiento y saber inconsciente*

¿En qué consiste un pensamiento inconsciente? En "El Yo y el Ello" Freud habla de un desplazamiento de la energía anímica en el camino hacia la acción. Este desplazamiento es puramente interno, es un acto puramente psíquico, opuesto a las impresiones sensoriales y a las vivencias. El desplazamiento libidinal, del cual deriva el pensar inconsciente, enlaza representaciones según diferentes lógicas, que sólo pueden expresarse por la palabra. Estas lógicas que rigen los desplazamientos corresponden a la simultaneidad y pasividad, simultaneidad y actividad (contigüidad), analogía y causalidad (Freud, "Carta 52" -1896-, "La interpretación de los sueños" -1900-). Freud distingue, a su vez, dos clases de actos psíquicos: desarrollo de afecto y pensamiento. El desarrollo de afecto implica un desprendimiento de la libido que llega a la conciencia sin necesidad de mediaciones. El pensamiento inconsciente implica un desplazamiento pulsional de un espacio psíquico a otro, y que exige procesos más complejos para acceder a la conciencia. El pensamiento inconsciente puede distinguirse de otro contenido del inconsciente que son las representaciones-cosa, derivadas de percepciones y de vivencias, diferentes del pensamiento inconsciente que es un acto puramente interno. Poner el acento en los actos puramente internos implica considerar el aparato mental, no sólo como un derivado del percibir con sus representaciones. Considerarlo así, sólo como inscripciones, es pensar en el aparato como una tabla rasa.

En cambio, el psiquismo es el resultado de una serie de operaciones que lo constituyen según criterios estructurantes.

El pensar inconsciente, diferente de la representación-cosa, va del inconsciente a la conciencia y es el representante pulsional más genuino. Pone de manifiesto la insistencia de la pulsión por evidenciarse en algo más que el vivenciar y el representar.

Este desplazamiento de la pulsión de un espacio a otro parece provocado por la insatisfacción; y ante la frustración, una parte se transmuda en afecto displacentero y otra en desplazamiento. Este desplazamiento que sustenta el pensar inconsciente, genera el saber inconsciente. Desplazamiento motorizado por la exigencia pulsional que deviene en la necesidad del psiquismo de argumentaciones lógicamente cada vez más complejas. Cada argumentación supera la anterior y reordena las antinomias.

Está claro que hay un saber inconsciente, diferente del que proviene de la percepción y que el psiquismo no permanece pasivo a la espera de inscripciones, que el saber implica una actividad. No obstante, al estudiante lo solemos llamar alumno; ¿qué significa la palabra alumno? El *Diccionario Latín-Español* de Agustín Blánquez-Fraile (Ed. Ramón Sopena, Barcelona, 1946, pág. 72) dice: Alumno, as, are, avi, atum (de alo). Criar, educar - Alumnus-i (de alo), niño que se cría o educa. En la pág. 69 dice: Alo, is, ere, alui, alitum o altum (de origen incierto), mantener - sustentar, alimentar, criar, educar. ¿Puede sostenerse, entonces, que la condición de alumno implica solamente una condición pasiva? (mantenido, criado, educado), ¿o es que la palabra alumno también encierra una desmentida? La desmentida de un saber activo del educando y autónomo respecto del educador... dejo el interrogante abierto para mis lectores.

Las distintas lógicas que rigen el pensar inconsciente, constituyen conquistas psíquicas diferentes según el momento evolutivo.

En "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921) Freud sostuvo que la inserción del individuo en un grupo deriva de que ha proyectado en un líder su ideal del yo. Por ello se siente hermanado con otros individuos de la masa, en quienes supone que ha ocurrido el mismo proceso proyectivo, y cree que el líder los ama a todos por igual.

La representación-grupo que tiene cada individuo varía según el tipo de ideal del yo de cada individuo, tanto en su forma como en su contenido.

Freud sostuvo que sobre la representación-grupo recae la pulsión social; mezcla de libido homosexual de meta inhibida y pulsión de autoconservación, en la cual la primera se apoya. Esta pulsión social inviste grupos como los vínculos amistosos, la comunidad, hasta convertirse en amor universal hacia la humanidad.

Freud da por supuesta la existencia de representaciones-grupo con un grado creciente de abarcatividad y complejidad.

El ideal del yo tiene una serie de funciones en relación con esta representación-grupo. Da cuenta del origen del grupo, de aquello que los hermana y los identifica, garantiza el destino triunfal de dicho grupo, la cohesión entre sus integrantes, ofrece amparo y sentido psíquico a la vida individual.

En primer término, veamos los pensamientos preconscientes desde el punto de vista formal.

a) *Pensamiento totémico*: Apoyándonos en Freud ("Tótem y Tabú", 1912-13, "Psicología de las masas y análisis del yo", 1921, "El porvenir de una ilusión", 1927, "El malestar en la cultura", 1930), este ideal implica conservar una ilusión de unidad. De comprensión totalizante, de superposición del yo a la supuesta realidad, un mantenimiento del animismo.

El ideal del yo del tipo *totémico* se corresponde a una representación-grupo de la amplitud del clan, de un conjunto de familias. La relación entre el tótem y el grupo es espacial, el ámbito de lo tabú se contrapone a lo cotidiano, el que adquiere sentido en otro lugar. El tótem es accesible a la vista de los miembros del grupo, pero con prohibición de contacto, se pierde la posibilidad de ofrecerse como objeto de la erogeneidad táctil. La temporalidad es circular, como las estaciones del año. La diferencia entre el ideal y cada yo individual puede saldarse a través de actos mágicos (vestirse con una piel o plumas del animal totémico). La desmentida del juicio que distingue entre el ideal y el yo es, prácticamente, la norma. Consecuentemente se conserva una cierta convicción de la propia grandiosidad.

b) *Pensamiento mítico*: Es más abarcativo, reúne un conjunto de clanes en un vínculo de camaradería. En su origen, el grupo tiene un líder con rasgos humanos, pero separado del resto de la comunidad no por términos espaciales, sino temporales. Esta temporalidad es una conquista espiritual, porque puede prescindir del vínculo sensorial con el ideal y suplantarlos por un relato, una historia, mediante el recurso de la palabra.

La imagen del héroe mítico sustituye al tótem, sin crear un espacio sagrado. La imagen confiere autonomía al yo respecto a la percepción directa del objeto; y en lugar de adorar al tótem, aparece el ritual conmemorativo periódico de la gesta heroica, que venera al héroe.

La doble espacialidad del grupo totémico es sustituida por la doble temporalidad; la cotidiana y la mítica, que se mantiene eterna (se festeja todos los años una fecha). La inmortalidad se sostiene por la memoria del pueblo.

La diferencia entre el ideal y el yo es menos superable, porque los requisitos para ser héroe implican un esfuerzo personal y un reconocimiento social difícilmente alcanzable. Entonces, desmentir el juicio que distingue el ideal, del yo, es más costoso. Se conquista la diferencia animal-humano, corresponde a la lógica de las operaciones concretas que hace inteligible la diferencia entre trabajo y juego (Piaget).

c) *Pensamiento religioso*: Aquí el ideal es la divinidad, posee un carácter altamente abstracto. El grupo que le corresponde es la comunidad, el tiempo es eterno y la espacialidad es lo infinito. El grupo reúne en su interior a los seres humanos, pero no abarca a ciertos grupos que no tienen el reconocimiento empático por su piel, condición social u otros motivos. Implica un pasaje de la inteligencia, de las operaciones concretas a las más abstractas y sobreviene durante la pubertad.

d) *Pensamiento de la cosmovisión*: Se parece al anterior, pero sin divinidad, con la posibilidad de conflicto. Este se resuelve por la lucha en la misma sociedad, con la posible reunión de los contrarios. Se entiende a la humanidad en su universalidad.

e) *Pensamiento científico-ético*: Es fragmentario, el grupo corresponde a la humanidad, el espacio, el universo; considera a la humanidad en cuanto a las determinaciones sociales y económicas, con conflictos y transacciones entre sectores. Se pierde la ilusión de la identificación con un todo, y el ideal es irrealizable. - Hay producciones mixtas entre ideales menos complejos y otros más abstractos, como formaciones transaccionales. Superada la transacción, el ideal más complejo puede pasar a subsumir el ideal complejo precedente.

#### Capítulo 5

#### ALGUNAS INTERACCIONES DIDACTOGENICAS

##### Introducción

Freud, en "Lo Siniestro", 1919, O.C., B.N., 1972, T. VII, pág. 2493, dice:

"... el tema del 'doble' ha sido investigado minuciosamente, bajo este mismo título, en un trabajo de O. Rank (*Der Doppelgänger*, Imago, 1914, T. III). Este autor estudia las relaciones entre el 'doble' y la imagen en el espejo o la sombra, los genios tutelares, las doctrinas animistas y el temor ante la muerte..."

Cuando el educador desmiente la realidad del educando, recrea en la exterioridad a un doble que duplica especularmente al maestro. Así conjura la castración. Este doble es proyectado en el alumno y el educador no se diferencia del educando. El ideal del Yo del estudiante y el ideal del Yo del educador son vistos especularmente por éste. En la supuesta igualdad, el profesor no reconoce los distintos tipos de pensamiento preconscientes, acordes con cada período evolutivo del estudiante. También desmiente el educador las diferencias de cada uno de los educandos entre sí, en qué situación se encuentra cada cual. Algunos alumnos han llegado al nivel de pensamiento que la institución escolar y el educador esperan de ellos. Otros no han llegado. Cuando institución y educador desconocen las diferencias que los estudiantes tienen entre sí, imparten una enseñanza aparentemente igualitaria. A todos los educandos la misma enseñanza. Pero el efecto que produce es paradójico, acentúa las desigualdades de los educandos entre sí y de los educandos con el educador. Las desigualdades de los alumnos entre sí se acentúan porque



estudiantes de distintos niveles de evolución en su pensamiento preconsciente reciben idéntica información. Entonces el alumno de nivel más evolucionado puede recibir información insuficiente y queda carente de estímulo (puede distraer la libido disponible a través de la descarga en la acción generando "trastornos de conducta"). El alumno de nivel menos evolucionado puede recibir información que aún no puede comprender (puede generar "retrasos mentales").

Las desigualdades entre el educando y el educador se acentúan cuando el educador pronuncia su discurso educativo, desde un pensamiento, por ejemplo, científico-ético, y el interlocutor se encuentra en un pensamiento de nivel evolutivo anterior (por ejemplo, mítico). Este último no puede acceder al pensamiento del profesor, si no median los pensamientos intermedios. El educador puede intentar el acercamiento al educando con refinamientos pedagógicos (medios audiovisuales, recursos y métodos); pero son estériles en tanto mantenga la desmentida de la realidad del alumno. En cambio, puede acceder a éste regresando a estadios anteriores de su pensamiento, pero necesita para ello aceptar las diferencias (salida del narcisismo) y levantar la amnesia infantil.

Para comprender mejor algunas interacciones didactogénicas, estimo necesario desarrollar previamente el concepto acerca del educador y sus dobles.

*El educador y sus dobles:*

- 1) El doble imagen. En éste se privilegian los *rasgos* del objeto. El educador, para desmentir un primitivo sentimiento de naufragio (como dije antes, por la castración; desidealización del padre), apeló a un doble omnipotente que lo reasegura y le garantiza la supervivencia. Este doble, proyectado en el educando, apuntala su imagen. Necesita que el educando a todo le diga que sí. Cada acto del educando que arruina su imagen, le arruina la omnipotencia, le provoca sentimientos de vergüenza y humillación. El educador siente que pierde la coordinación motriz de sus movimientos. No se escucha. Pierde imagen visual y acústica, y al no escucharse no tiene coordinación sobre lo que dice. Los alumnos le "hacen pasar vergüenza". Pero esta imagen que lo arruina es la propia, que vuelve aparentemente desde la exterioridad y del interior del educando. Busca educandos "a su imagen y semejanza".
- 2) El doble sombra. En el doble sombra se privilegian las *expresiones* faciales y los estados afectivos. El educador proyecta su sombra afectiva en el educando y la lee en el rostro de éste. Cuando el educador pierde su función, hace depositario de sus vivencias al estudiante, para que éste sea caja de resonancia de sus problemas. Un ejemplo: el docente que deliberadamente no le pone a su estudiante la nota merecida, sino más baja para "estimularlo". Le hace padecer a su doble los efectos sádicos del Superyó, y crea una cara de tristeza. Un doble que nunca será reconocido, padece lo mismo que su maestro. Es una sombra, o "un alma en pena" que sigue a su educador.

- 3) El doble espiritual. El educador supone que la realidad es sólo réplica de una idea: el mundo es deleznable, sólo existen las ideas abstractas, enigmáticas, que se descifran con una clave unificadora. Su discurso puede ser crítico, se aclara sólo cuando él comunica la clave que da coherencia y forma a lo que dice. A esta clave acceden los que están en comunión espiritual con él. Entiende que al educando hay que sacarle lo mejor, la esencia, apelando a la unión de espíritu con espíritu.

Para este educador, "lo esencial es invisible a los ojos".

- 4) El doble orgánico. Este educador es por lo general una personalidad sobreadaptada y busca rendimientos a costa de procesos orgánicos propios y del educando. Al descargarse en éstos, procura mantener su propia homeorrhesis (concepto de la biología, que alude a la homeostasis, pero no estática, sino con cierta direccionalidad, por ejemplo, hacia el crecimiento). Ofrece contenidos inadecuados al tiempo de aprender, generando estados de intoxicación en los estudiantes (semejantes a los que padece el educador). Los estudiantes suelen tener respuestas intelectuales adecuadas, a costa de la enfermedad orgánica (ver Parte Segunda, Capítulo 7). El educando, como doble que es, es transformado en "sangre de mi sangre" o "carne de mi carne". Si el educando se rebela, provoca el retorno del doble sobre el educador, y el maestro sufre la enfermedad psicósomática. Ejemplo: "los alumnos me van a enfermar", "me matan de mala sangre", "salgo mareado de dar clases".

Si el estudiante no estudia, le significa al educador una herida narcisista que busca ser restituida con mayores exigencias y pedidos superyoicos difíciles de cumplir y de efectos, entonces, paradójales. Tal interacción produce un desgaste en el docente y el estudiante, con síntomas de depresión, impotencia y pérdida de interés por la tarea compartida.

Ahora desarrollaré algunas interacciones didactogénicas.

- a) Transformación pasivo-activo. Freud, en "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci" (*op. cit.*, pág. 1586, dice:

"... del ansia de saber del niño testimonia su incansable preguntar que tan enigmático parece a los adultos mientras no se dan cuenta de que todas estas preguntas no son rodeos sino alrededor de una cuestión central (...) la investigación recae sobre el origen de los niños (...) el niño rehúsa creer los datos que sobre esta materia le suelen ser proporcionados..."

Por más que los padres le den buenas respuestas desde su perspectiva, el niño igual no cree y este descreer, dice Freud, inicia su independencia intelectual. El niño no cree porque su

maduración psíquica aún no está completada. Es un fracaso universal, incitante para seguir pensando, como dice Freud,

"es el prototipo de toda labor intelectual".

Otro tipo de desautorización tiene que ver con mantener la ilusión que está al servicio de defenderse del displacer. El niño no quiere escuchar para cuidar su narcisismo frente a la realidad. Está en condiciones de creer, pero no le gusta lo que dicen. Es una defensa universal, una actitud hostil frente a la palabra oída del padre. Cuando aparece la tendencia a desautorizar la palabra oída, a pesar de ser valedera, suele ocurrir que los padres tengan una actitud desautorizante ante su propia palabra, desautorización de los padres entre sí; desautorización del padre, de una función como padre insuficientemente desarrollada; desautorización desde la función de su propia palabra; por ejemplo: "haz lo que yo digo pero no lo que yo hago". En esta frase, su propia palabra queda desautorizada por su hacer. Así se constituye un núcleo didactogénico en el educando, que luego se repite activamente. En la didactogenia el fracaso deriva del insuficiente vínculo con los padres. Es necesario distinguir los dos tipos de fracaso. El primero es estimulante; el segundo tipo de frustración está ligado al narcisismo de los padres, interfiere las preguntas, su desarrollo e investigación.

b) Imperativos categóricos. Tabú del pensar. Saber enciclopédico. Recuerdos póstumos. Otras consecuencias de la relación desmentida-desestimación. La persona que escucha a un maestro, la primera vez que lo escucha, aunque no lo entienda, piensa: "si él dice por algo será". Remite a momentos en que la mente infantil, aunque se le explique el porqué de las cosas, no las puede entender.

Entiende que son porque sí. Escucha imperativos, lo que no significa necesariamente despotismo del educador (aunque puede usarse despóticamente). Un educador sabe que, en un comienzo, es escuchado por el educando como un imperativo categórico.

Este irá constituyendo el Superyó. Posteriormente, el Yo va conquistando las razones. Cuando se interfiere la conquista de esas razones, los imperativos se mantienen como tales. Con ello la dependencia del educando y perpetuación del poder del educador.

- La pulsión de saber puede no encontrar el camino para un pensar preconscious. Frente a la prohibición se instala el *tabú del pensar*.

- El interrogante que viene de la pulsión es asumido por el Yo como propio y a ese interrogar se le interpone un *saber enciclopédico ya constituido que obtura los interrogantes*. Pueden reprimirse los interrogantes y rellenarse con conocimientos enciclopédicos (memorización-repetición).

- Las respuestas inadecuadas al momento evolutivo pueden quedar inscriptas como *recuerdos póstumos*, a la espera de ser comprendidos una vez pasada la vivencia. A posteriori, son comprendidos y pueden o no tener efecto traumático según el contenido. Recíprocamente, el educador puede entender que la no comprensión del educando es por déficit del aprendizaje o error del educando. Toda vez que el interrogante es obturado, se evita la interacción, la toma de decisiones y la autonomía consiguiente.

La desmentida del educador, conjuntamente con la desmentida de la institución educativa y sostenida por programas de estudio inadecuados, puede inducir a la desestimación por parte del alumno. Esta desestimación puede manifestarse como trastorno de conducta, distracción, agresividad marcada, sexualidad exacerbada. Cuando se detectan estos síntomas, suelen evaluarse como trastorno individual del educando (que puede serlo), pero desmintiendo una vez más el efecto didactogénico de esta enseñanza.

c) La escisión del Yo del educando. Freud, en "El Fetichismo", 1927, O.C., B.N., 1972, T. VIII, pág. 2995, dice:

"... de modo que en el niño fuesen tolerables ciertas reacciones que inevitablemente deberían causar grave daño al adulto..."

En la mente infantil, la desmentida y consiguiente escisión del Yo no es patógena hasta cierto momento del desarrollo. Esta escisión le sirve al educando para mantener el autoerotismo como resistencia para adecuarse a la cultura. Una parte del Yo, el Yo de realidad, se relaciona con el educador. La otra, el Yo de placer, con el deseo.

Cuando el educador mantiene o estimula la escisión con mensajes inadecuados a las lógicas en juego del educando, el Yo de realidad de éste no aprende. Porque no vivencia; ésta se encuentra afectada al deseo. Sin vivencia no hay huella, sólo pseudoaprendizaje y memorización. El Yo de realidad intenta defenderse y se distrae. Se producen falsos intercambios con acumulación de información inmodificada. El educando organiza un pseudoconocimiento sobreadaptándose, con excesiva dedicación de tiempo para el logro de sus objetivos. Los rendimientos no están acordes con el esfuerzo demandado.

d) Una reflexión más. El educador, avalado por instituciones y políticas educativas que desconocen al educando, puede reproducir masivamente la inducción de patología didactogenizante. Asistimos a la "clonación". Es decir, reproducción indiferenciada de "sujetos", idénticos entre sí y réplicas del modelo ideal que propone la institución y el educador.

*Capítulo 6***PUNTUALIZACIONES FINALES**

Si bien el agente principal de esta patología es el educador, no pretendo referirme sólo al docente sino a todos aquéllos que educamos en todos los lugares donde se educa: en el sistema educativo, en los medios masivos de comunicación, en la familia. En la didactogenia, se planifica qué y cómo enseñar, sin tener en cuenta a quién, sin confrontar empiria y teoría.

Se apunta por lo general a desarrollar determinadas estructuras intelectuales, evitando lo afectivo, personal, histórico y vincular.

La finalidad es obtener rendimientos que no son disfrutables ni aprovechables. No obstante, un educando necesita del educador.

¿Por qué lo busca? Porque hay algo de la pulsión, no enteramente satisfecho, que insiste reiteradamente. Insiste y mantiene abiertos los interrogantes, buscando un camino. Un camino diferente del percibir y del vivenciar, que el educador puede ayudar a satisfacer en parte.

**PARTE SEGUNDA**

**CULTURA, LIDERAZGOS, IDEALES COLECTIVOS, IDEALES INDIVIDUALES, SUS RELACIONES, MODO DE INSERCIÓN DE CADA EROTISMO, INFLUENCIA EN LOS EFECTOS ARMONICOS O PATOLOGICOS DE LOS IDEALES DE LOS EDUCANDOS**

*Capítulo 1***PRESENTACION DEL TEMA**

En esta segunda parte voy a articular los ideales colectivos e individuales, y los resultados de sus encuentros y desencuentros en el marco de la época, los recursos sociales, las instituciones, los liderazgos y las condiciones singulares del educador y el educando. Muy a menudo, cuando hay desajustes entre ideales del educador y el educando, el primero tiende a suplir el déficit usando su poder, suprimiendo el problema, o usando algún tipo de violencia, la cual es ejercida cuando no pueden coordinarse ideales colectivos, individuales y los del educador, como punto de encuentro.

Ciertamente que en los ideales de los educandos influye la cultura y desde ésta, la ideología dominante. Pero esta afirmación es válida si se tiene en cuenta que la eficiencia depende no sólo de lo social, sino del procesamiento intrapsíquico. La ideologización es eficaz, si se articula con las metas y los objetos pulsionales preexistentes en el sujeto.



La perpetuación de un ideal se realiza mediante la educación, que sustituye a la violencia, educación que transmite la herencia cultural de una a otra generación, en la medida que en el aparato psíquico se den las condiciones para que sea posible.

*Capítulo 2*  
**CULTURA**

Freud, en "El malestar en la cultura", 1930, O.C., S.R., 1955, T. XIX, pág. 36, dice:

"... el término 'cultura' designa la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí..."

Es preciso entender la cultura como un concepto fragmentario, no homogéneo, y las instituciones que produce como politópicas. Dentro de éstas coexisten distintos espacios, con distintos subgrupos y distintos proyectos que entran en pugna. La incidencia de los estímulos por parte de aquéllos que ejercen la función didáctica en cualquier espacio, depende de una serie de transacciones. Estas se dan entre los distintos elementos formantes de la institución y que forman al educando. Así como el Yo, tiene una triple servidumbre (al Superyó, a la pulsión y a la realidad); toda institución, más allá de la formación que imparte, e independientemente de quienes sean los educandos, parece tener que obedecer a tres grandes amos. El primero es la *realidad*. Esta corresponde a la exterioridad de la institución y es heterogénea. Con esta realidad heterogénea, las distintas partes de la institución tienen vínculos, conflictos y resoluciones diferentes. El segundo amo es la *tradicción*; ésta tiene una trayectoria a la cual debe obedecer la institución, y tiene en los educadores a su representante. El tercer amo corresponde a los *intereses sectoriales ubicados en la misma institución*; cada uno de los cuales puede tener proyectos divergentes entre sí, o pueden ser convergentes o complementarios.

Cuando la institución genera un acto que es la producción de un bien, el saber, a la vez que genera ese bien produce una *idea de lo que son las soluciones ideales*. Estas son el resultado de la necesidad de hacer transacciones entre los tres amos. Se crea así una gramática política, una secuencia de actos en el interior de la institución que están ligados al poder. Para comprender, en el marco institucional, qué se quiere decir en ese contexto cuando se dice algo y qué se debe entender, es preciso interiorizarse previamente de la política interna.

Cada institución tiene su gramática interna, su código peculiar. Este código es internalizado por los educandos y éstos se van identificando con la lógica de la institución.

Se produce, por introyección, una combinatoria de distintos fragmentos institucionales que determina que esos educandos sean diferentes de los educandos de otra institución.

Decía antes que la institución responde a tres amos; y cada uno de ellos es heterogéneo.

Los *intereses sectoriales* son como los representantes de la pulsión, y expresados por proyectos y motivaciones diversas.

La *tradicón* también es heterogénea. Cada miembro de la institución pone el acento sobre un aspecto diferente, y cada aspecto es una opción para pensar la tradición. Cada educador hace una selección singular de cada servidumbre; selección que no es solamente volitiva, sino que a su vez le es seleccionada. O depende de la tradición que hereda de sus padres. Dice Freud en "Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis", 1932, O.C., B.N., 1972, T. VIII, pág. 3138:

"De este modo, el superyó del niño no es construido en realidad conforme al modelo de los padres mismos, sino al del superyó parental; recibe el mismo contenido, pasando a ser el substrato de la tradición..."

La supuesta unidad de la tradición institucional, si bien tiene elementos unificadores, también los tiene fragmentarios, divergentes y aún contrapuestos.

La *exterioridad* de la institución misma está fundada también de manera heterogénea, y cada miembro de aquélla funda una realidad exterior distinta, que es diferente en la percepción, en la descripción y explicación para cada uno. En el marco de estos amos, la eficacia de los estímulos en el educando también es heterogénea.

"(...) Del ideal del yo, parte un importante camino para la comprensión de la psicología colectiva. Este ideal tiene, además de su parte individual, su parte social: es también el ideal común de una familia, de una clase o de una nación..."  
(Freud, "Introducción al Narcisismo", 1914, O.C.B.N., 1948, T. I, pág. 1109).

Con esta cita de Freud, quiero subrayar el concepto de que la cultura no es una unidad, y así como pueden aparecer puntos en común, aparecen diferencias específicas. Cuando un educando encara a una institución que lo educa, o a un individuo que es el representante de una institución, el educador *individual* se convierte en el lugar donde quedan albergados los conflictos institucionales. El educando se enfrenta al educador, que remite a su vez a las instituciones que lo han formado y de las cuales el educador es representante.

El educando también remite a las instituciones de las cuales proviene, y ambas remisiones pueden coincidir o puede que diverjan. El efecto didactogénico en estos casos puede adquirir muchos valores porque puede haber eficacias *individuales o grupales*, o subgrupales dentro del grupo. La eficacia, a su vez, puede depender del educador o de la institución.

Una determinada política institucional puede ser buena para un grupo de educandos y no para otros, y generar situaciones de injusticia de los primeros hacia los segundos; instalándose desde la autoridad la injusticia.

### Capítulo 3 LIDERAZGOS

No hay líderes, a menos que haya gente que lo admita; y hay una necesidad interna de aceptar un liderazgo.

Se pueden describir tres tipos de liderazgo: 1) Liderazgo carismático. 2) Liderazgo tradicional. 3) Liderazgo racional. Cada liderazgo implica apoyarse en cada uno de los tres amos. El *carismático* se apoya en el Ello y suele cuestionar la tradición y la realidad. El *tradicional* se apoya en el superyó. El *racional* se apoya en la realidad y se esfuerza para que los miembros de la institución liderada se automodifiquen a partir de los dictados de la realidad externa. Con cada liderazgo cambia la lógica interna de la institución liderada y se crean vínculos diferentes en cada una de ellas.

Con el líder *carismático*, la vinculación es con el Ello; privilegia la relación con el afecto y una adhesión directa al líder, vía enamoramiento e hipnosis. La relación fraterna queda subsumida por el vínculo con el líder. El líder *tradicional* jerarquiza las normas, la ética, la tradición, los mayores, el pasado, el orden, los contenidos superyoicos.

Cada liderazgo puede jerarquizar otros valores. Por ejemplo: el carismático puede apoyar los afectos y la alegría de vivir. El tradicional apoya la relación interindividual basada en el escalafón y las jerarquías. El racional subraya el intelecto (la inteligencia, los estudios). Naturalmente, hay formas mixtas. Cada forma responde a su vez a proyectos de organizaciones, de comunidades, de filosofías, que inciden en cada institución y en cada uno de sus miembros.

Según el líder admitido, será distinta la influencia en la relación de los miembros con el líder, y de cada miembro entre sí.

Cada influencia tiene distinta jerarquía, y en consecuencia distinta importancia en cuanto al efecto. Una cita de Freud para sustentar el carácter múltiple de las influencias en el psiquismo del educando. Dice en "Duelo y melancolía", 1917, O.C., B.N., 1972, T. VI, pág. 2099:

"... Pero en realidad esta presentación se halla representada por *innumerables impresiones* (huellas inconscientes de la misma) y la realización de la sustracción de la libido no puede ser un proceso momentáneo sino, como en el duelo, un proceso lento y paulatino..."

El Yo está compuesto por múltiples fragmentos de identificaciones, y muchos, contrapuestos entre sí. Todos estos fragmentos, a su vez, tienen orientación o contenidos distintos, según el liderazgo alrededor del cual están inscriptos. Así, en el ideal del yo, puede aparecer el vector de la tradición (Superyó), o carismático (Ello) o racional (realidad), y se constituye un ideal con precipitados múltiples, resultado de transacciones entre múltiples vínculos; y que actúan sobre un terreno disposicional dado por: las características genéticas y hereditarias del sujeto y la interacción de las relaciones padres e hijos. Sobre la vicisitud del vínculo actúan los factores ambientales, sociales, familiares; y en general, todos aquellos factores que actúan en la sustitución de la sensualidad por la ternura.

Toda cultura, toda organización institucional, deja intersticios no institucionalizables, no sólo por falencia de aquélla, sino porque *no toda aspiración individual puede ser rescatada institucionalmente*. Hay procesos psíquicos individuales que no siempre pueden ser contenidos en el interior de la institución y pueden producir estallidos o marginalidades.

Necesariamente, hay un resto de insatisfacción pulsional que ninguna vivencia logra contener y queda como amenaza de un displacer. Esta amenaza puede ser tramitada de diferente manera por cada psiquismo.

¿Hasta dónde la influencia cultural puede contener las exigencias pulsionales? ¿O es que hay un resto no contenible, como algo intrínseco de la cultura?, dice Freud en "El malestar en la cultura" (*op. cit.*, pág. 25):

"...El sufrimiento nos amenaza por tres lados; desde el propio cuerpo... del mundo exterior... por fin de las relaciones con otros seres humanos..."

Dentro de esta característica intrínseca de la cultura, de no poder satisfacer totalmente, habrá instituciones que satisfacen más o menos que otras.

El líder tiene la tendencia a tratar de que en la institución haya una consumación de la pulsión, pero no es posible, porque la vida institucional misma depende de una creciente renuncia a la satisfacción pulsional directa.

Cuanto más complejo el vínculo institucional, mayor es la renuncia pulsional en juego.

La influencia patógena de la institución puede deberse, por ejemplo, al liderazgo.

Muchas interacciones didactogénicas tienen que ver con la necesidad del líder de hacerse adorar y que es propio de los vínculos carismáticos. El vínculo carismático, a su vez, implica una regresión del Yo con pérdida del poder crítico. Freud, en "Psicología de las masas y análisis del Yo", 1921, O.C., B.N., 1948, T, I, pág. 1165, dice:

"... Podemos decirnos que los numerosos lazos afectivos dados en la masa bastan ciertamente para explicarnos uno de sus caracteres: la falta de independencia e iniciativa del individuo, la identidad de su reacción con la de los demás, su descenso, en fin, a la categoría de unidad integrante de la multitud..."

El liderazgo, ejercido por el grupo conductor, está constituido por un conjunto de siete funciones, que tiene que encontrar transacciones entre las tres exigencias a que está sometida la institución: la tradición, la realidad y los intereses sectoriales de la misma institución.

Estas siete funciones son: 1) liderazgo político; 2) liderazgo ideológico; 3) de contacto; 4) de distribución (tiempo-dinero-espacio); 5) expresiva (componente afectivo); 6) ejecutora; 7) de parapolpe.

Cuando hay armonía entre las funciones, el grupo conductor queda legitimado.

Cuando el liderazgo no encuentra buenas transacciones pierde legitimidad, y el poder se concentra cada vez en menos manos. Una función pasa a tener predominio por sobre todas las demás.

Cada una de las funciones puede subdelegarse en muchos fragmentos, cada uno de los cuales es un representante de la función original, estructurando la malla de los capilares institucionales.

#### *Capítulo 4* **IDEALES COLECTIVOS, CONTENIDOS HISTORICOS DEL IDEAL**

En "El porvenir de una ilusión", 1927, *O.C.*, B.N., 1974, T. VIII, pág. 2966, Freud dice:

"... Nos inclinaremos demasiado fácilmente a incluir entre los bienes espirituales de una civilización sus ideales; esto es, las valoraciones que determinan en ella cuáles son los rendimientos más elevados a los que deberá aspirarse.

Al principio parece que estos ideales son los que han determinado y determinan los rendimientos de la civilización correspondiente, pero no tardaríamos en advertir que, en realidad, sucede todo lo contrario, los ideales quedan forjados como una secuela de los primeros rendimientos obtenidos por la acción conjunta de las dotes intrínsecas de una civilización y las circunstancias externas; y estos primeros rendimientos son retenidos ya por el ideal para ser continuados. Así, pues, la satisfacción que el ideal procura a los partícipes de una civilización es de naturaleza narcisista y reposa en el orgullo del rendimiento obtenido..."

Cuando un erotismo *individual* tiene éxito social, se constituye en colectivo. No siempre los ideales individuales entran en consonancia con los colectivos; o dentro de los ideales colectivos hay algunos que resultan más acordes con los proyectos exitosos de una *época* y otros que no lo son. Se pueden entonces producir armonías y fracturas entre los ideales individuales, colectivos y los de la época. El ideal colectivo no es omniabarcativo sino dominante, porque ha tenido éxito. Un determinado erotismo que sustenta un contenido, es sostenido por un grupo y tiene éxito. Esto lo hace dominante dentro del proyecto institucional o nacional.

Según las vicisitudes históricas, los ideales comunitarios van cambiando y se articulan en relación más contingente con los ideales individuales del erotismo y pueden crearse encuentros más o menos felices.

La proyección de lo individual a lo social es de un nivel interrogativo. Cuando lo social responde a la pulsión, da en el individuo la posibilidad de vehicular la pulsión, de invocarla (de ahí la vocación), y la invocación social y la invocación individual encontrarse; y se convierte en trabajo. Si la invocación es sólo desde la pulsión y no tiene reclamo social, o no sabe encontrarse en lo social, surgen frustraciones, síntomas, neurosis, fallas laborales, disgusto por el trabajo, sobreadaptación, enfermedad psicósomática, entre otros (ver Capítulo 7).

La pulsión puede buscar acomodaciones en lo social y crear un trabajo nuevo, y este trabajo inscribirse en un *ideal que influye en el ideal del educando*. Este tiene su disposición pulsional, sus identificaciones y su contexto social; dando por resultado formas ideales mixtas. Si la pulsión es adecuadamente sublimada en un trabajo, o si no lo es y crea síntoma, puede, a su vez, ser modelo de identificación.

Los ideales sociales, fruto de ideales individuales que encontraron eco por medio de héroes y que forman parte de la historia, los ideales familiares; todos pueden articularse entre sí; o no. En el área individual como en el área colectiva, el ideal es el resultado de la transacción entre el éxito y el esfuerzo.

Si hay esfuerzo sin éxito, puede frustrarse, volver a intentar hasta tener éxito y encontrar transacciones adaptativas a la realidad. Se puede insistir masoquistamente, sosteniendo la frustración y aquí la transacción entre lo individual y lo colectivo depende de la estructura psicopatológica del sujeto. A su vez, la necesidad social estimula los ideales individuales. Erotismo, padres, sociedad, son la triple influencia en los ideales.



*Capítulo 5*

**IDEALES INDIVIDUALES (EL TERRENO DISPOSICIONAL)**

En este capítulo voy a desarrollar el *contenido* de los ideales, que devienen de la sublimación de los distintos erotismos.

a) **Ideal de ganancia** (libido con fijación glischocárica). La libido, en un primer momento, es indiferenciada (posición glischocárica de Bleger), inviste a los órganos y luego emigra hacia las zonas erógenas, de éstas toma el cuerpo como objeto. Al tomar el cuerpo como objeto, la exterioridad que le corresponde es la exterioridad rítmica. Anterior al registro sensorial, está el registro rítmico, donde importa no la cualidad del estímulo, sino la frecuencia, que prescinde del tipo de sensorialidad en juego.

En el ideal de ganancia, que corresponde al paciente psicossomático, se habla de que "hacen números", como intento de recuperar la relación rítmica correspondiente a la posición glischocárica.

Se va articulando una relación entre RITMO, NUMERO, GANANCIA, ganancia que es un intento frustrado de encontrar su propio ritmo. El ideal de ganancia se da en sujetos especulativos con sufrimiento corporal, muchos de ellos sobreadaptados, y cuando fracasa la sobreadaptación surge la enfermedad somática. Este ideal de ganancia es un ejemplo excelente para comprender mejor la incidencia de lo social en los ideales. Nuestra cultura actual demanda especuladores, y los que tengan afinidad con ellos (Informática - Computación - Matemáticas Financieras - Licenciados en Economía, en Administración de Empresas - Banqueros), y esos requerimientos sociales pueden ser bien aprovechados por sujetos con disposición a la ganancia.

b) **Ideal de verdad** (libido fijada a la etapa oral de succión). El concepto de verdad tiene que ver con la revelación y no con la verdad científica. Se produce un develamiento y aparece una esencia. El ideal de verdad puede socialmente aparecer en la ciencia o en las místicas de la revelación. Se vincula con una particular organización del Yo. Dice Bion que el Yo, cuando se organiza, tiene huellas mnémicas de distintos órganos sensoriales que están dispersos sin haberse unificado, hay un caos sensorial que necesita de una coherencia, la cual se adquiere por una sustancia intersticial, que es la esencia, o clave unificante que se recibe como verdad revelada; ésta es adquirida por contemplación.

Fijada a la etapa oral de succión, se transforma el hambre sufrido pasivamente en activo. Para ello, el sujeto pronuncia discursos crípticos. Con éstos, intenta que el otro quede encerrado en un laberinto de palabras, para que su deseo cognitivo no sea satisfecho, y se muera de inanición intelectual. El discurso puede, también, ser ambiguo, para que el interlocutor entienda a partir de su propia proyección.

Con esto el sujeto evita ser conocido y que se le quite la verdad revelada. En el nivel educativo, es observable educadores que buscan la comunión de espíritu en almas gemelas, capaz de descifrar un lenguaje enigmático al que muy pocos educandos pueden acceder mediante una clave. Para este tipo de ideales, "Lo esencial es invisible a los ojos".

En la representación grupo del *ideal de la verdad*, el individuo se supone en un vínculo de consustanciación con aquél que accedió a las esencias y configura con él una masa de dos. Afuera de ellos, hay un grupo exterior, de ignorantes, que permite sostener esta unificación.

c) **Ideal del amor** (libido fijada a la etapa oral secundaria). Una aclaración previa. El concepto de amor, es desde el sujeto, pero desde el observador es egoísmo. Para este ideal, amor es la consustanciación con el otro cuerpo. Freud en "Lo Perecedero". 1916, O.C., S.R., 1955, T. XIX, pág. 253, dice:

"... la cualidad de perecedero comporta un valor de rareza en el tiempo. Las limitadas posibilidades de gozarlo, lo tornan tanto más precioso (...) En el curso de nuestra existencia vemos agotarse para siempre la belleza del humano rostro y cuerpo, más esta fugacidad agrega a sus encantos uno nuevo (...) el valor de cuanto bello y perfecto existe, sólo reside en su importancia para nuestra percepción; no es menester que la sobreviva y, en consecuencia, es independiente de su perduración en el tiempo..."

Alrededor del ideal del amor, se agrupan personas que tienen una fantasía paradisíaca, espacio al que anhelan pertenecer y en el que por ser amado, se recibe todo sin esfuerzo, y con ello la felicidad absoluta. Freud lo describe en "Una neurosis demoníaca", 1923, O.C., B.N., 1948, T. II, pág. 1020.

En el apartado anterior desarrollé el concepto de sombra, en relación a este ideal, cuyo aspecto más saliente se vincula con los estados afectivos. Veamos ahora un problema más al respecto. La principal tarea del Yo es ligar la pulsión mediante la actividad motriz. Así como la pulsión toma al Yo como objeto, y el Yo es pasivo, el Yo sale de la pasividad tomando a otro como objeto. Hay veces que el Yo no puede ser activo ante un objeto. Entonces, para no quedar desbordado ante la pulsión, cede a otro la posición sujeto y ocupa la posición objeto. Así evita quedar desbordado mediante la identificación con el sujeto proyectado en el otro activo. El Yo, proyectándose en el otro, logra participar de la omnipotencia de éste, desde una posición masoquista.

En "Psicología de las masas..." (*op. cit.*, pág. 1159) Freud se refiere a la posición sujeto, diciendo que deriva de una identificación primaria con un modelo o ideal. Cuando el Yo cede la posición sujeto activa, otro tiene la identificación primaria, y con ello la omnipotencia por acercarse al ideal. La identificación con ese sujeto es una seudo-identificación. Es ambigua, como-si, imitativa, protésica, frágil, sustituye a una

identificación primaria, con sentimiento de inautenticidad. Estos conceptos son para sustentar los dobles "sombra de sombra". En el apartado primero me referí al "sombra". En el "sombra de sombra", el sombra dos, anhela que el sombra uno encuentre su objeto original. Se produce una reacción afectiva en cadena, en que cada uno depende del estado afectivo del otro. Este concepto complementa la descripción que hiciera en el otro apartado acerca del alumno, sombra de su educador; pero que en este caso está pendiente de aquél, de quien su educador depende.

En la representación grupo del *ideal del amor*, el individuo ubicado en la posición de ideal tiene contacto con una fuente que otorga un don y conforma con ésta una masa de dos. En la exterioridad, un grupo mantiene un vínculo de dependencia afectivo y nutricio en una doble dirección. Las cosas se dan y reciben, por amor.

d) **Ideal de la justicia** (libido fijada a la etapa anal primaria). El erotismo anal primario (expulsivo) se enlaza mediante la motricidad con la imagen. Se trata de una motricidad aloplástica estriada, transformadora inmediata de la realidad. Motricidad que intenta transformar los traumas de pasivo a activo; la excitación pasiva de la mucosa rectal es respondida mediante una actividad motriz, y los términos de la actividad motriz se enlazan alrededor de una imagen, la cual privilegia los rasgos.

El ideal tiene que ver con la justicia, pero entendida desde el sujeto; justicia por la propia mano que implica venganza. Privilegia las palabras acto, los insultos, el desempeño motriz, la velocidad de desplazamiento. Usan la fascinación como técnica para subyugar con la imagen. Puede suceder que un sujeto tenga imagen y otro en posición objeto hace una identificación superficial y se constituye en doble imagen. Esta doble imagen hace activamente lo que sufre pasivamente, y otro se constituye en imagen de imagen. Ambos están en riesgo de colapso permanente, porque pierden su lugar con la ausencia del sujeto con imagen.

Los rasgos anales primarios se observan en el educador cuando se descompensa al sentir vulnerada su imagen. Recurre a un trato sádico ligado a la humillación y la vergüenza (rebajar al otro y deslucirle su imagen); diferente al sadismo ligado a la oralidad secundaria que hace al otro sentirse menos querido. En el caso del educador, mediante el recurso de bajar la calificación merecida por el educando. En la representación grupo del *ideal de justicia*, la representación grupo puede ejemplificarse con las patotas. El sujeto puede ubicarse, si es transgresor, en una identificación con el ideal vindicatorio, en una masa de dos, y maltrata a otro a partir de su manera singular de entender la justicia.

El paranoico se ubica como quien padece la injusticia ajena; perseguido por un grupo unificado en torno a un líder injusto (por ejemplo, el "Caso Schreber", Freud, 1911).

e) **Ideal del orden** (libido fijada a la etapa anal secundaria). En la etapa anal retentiva, se establece la línea divisoria entre neurosis y psicosis. Freud, en "Conferencia sobre la angustia y la vida pulsional", 1916, O.C., B.N., 1972, T. VIII, pág. 3156, dice que:

"... en el principio de ellos rigen las tendencias destructivas de aniquilamiento y pérdida; y en el segundo, las de conservación y posesión, amigables para con el objeto..."

La analidad secundaria se vincula con el complejo del prójimo. Freud, en "Proyecto de una psicología para neurólogos - Memoria y Juicio", 1895, O.C., B.N., 1972, T. I, pág. 239, se refiere al problema.

El Yo cuando percibe, analiza y descompone hasta crear un complejo (hablamos de un Yo correspondiente a la etapa anal secundaria). El complejo del prójimo se lo discierne por su comparación con el Yo; y contiene elementos constantes, invariables, que constituyen el núcleo; y elementos transitorios, variables, que constituyen el predicado. Los predicados pueden ser de dos tipos: cualitativos que se refieren a estados, y funcionales que se refieren a movimientos. Por el predicado, prójimo y Yo son idénticos; por el núcleo, prójimo y Yo son diferentes. Los rasgos son irreductibles a los rasgos del otro, así, el rasgo es un núcleo del Yo. Cuando el otro no tiene un núcleo diferente, predomina la identificación primaria, y no se la reconoce como a un otro.

Cuando los predicados son idénticos, es posible la identificación total con el otro. Durante el erotismo oral, bajo el predominio de los afectos, el otro y el Yo son una masa unificada por los predicados cualitativos.

*Antes de la etapa anal secundaria, el otro, psíquicamente no tiene status de permanencia y de irrevocabilidad, como la tiene luego. Antes de la etapa anal secundaria, el educando es más vulnerable a la influencia didactogénica. Puede ser confundido, inoculado, transformado en imagen, sombra, carne, espíritu (ver tipos de dobles, en el apartado primero).*

Hay relación estrecha entre ética y el control esfinteriano. En el erotismo anal *primario* se pretende mantener el esfínter cerrado, en el intento de sostener un objeto excitante en la mucosa de la ampolla rectal que, produciendo excitación pasiva, culmina en una explosión orgástica que expresa el triunfo de la expulsión sobre el intento anal retentivo. En el erotismo anal *secundario*, el esfínter se abre a partir de la ley del intercambio, intercambio de dones. Se dan heces a cambio de amor y palabras; hay una ley y comienza la ética. Se privilegian las palabras y se origina el complejo del prójimo.

Veamos la vinculación de la etapa anal secundaria con el ideal del orden y el doble ético.

Dice Lévi-Strauss (*Antropología estructural*, Bs. As., Eudeba, 1968) que en el tabú del incesto los hermanos renuncian al incesto con sus hermanas, y pueden usar a éstas para el intercambio con las hermanas de otros hombres que renunciaron al incesto. La ley social se constituye a cambio de la renuncia sexual inmediata y creándose bienes de intercambio. El primer bien de intercambio surge como renuncia al erotismo anal desenfrenado, cuando se deja de tomar el excremento como algo del cuerpo para tomarlo como algo que tiene que perderse y a cambio de lo cual recibe palabras. Aparece entonces una ética ligada a la renuncia de un erotismo, con la aparición sucio-limpio, sádico-protector. El primero, vinculado con el componente excrementicio y el segundo con la musculatura. La voluptuosidad es sustituida por palabras, y con éstas la sensorialidad tiene menor vigencia.

En la representación grupo del *ideal del orden*, los grupos son los que Freud estudió como masas artificiales, que tienen estamentos jerárquicos, con un escalafón que regula los ingresos, el poder, los ascensos y descensos. Por ejemplo el Hombre de las Ratas (Freud, 1909). El individuo tiene un lugar que le pertenece, en relación con el líder. El grupo hostil se encuentra en el propio grupo, y es el agente del caos o del vicio. Por tal motivo se hacen necesarias periódicas "purgas" en un esfuerzo por eliminar a los sectores del desorden y el vicio.

Quien está investido de los términos institucionales tiene un doble juramento, uno en público con su inverso en privado. El juramento es para neutralizar el deseo opuesto, se hace en público y ante el Superyó. Como consecuencia del doble juramento inverso, la representación grupo es concebida como poseyendo en su interior el germen de la corrupción, corrupción que está en el juramento privado de cada cual; sólo que puesto en otro que amenaza la estabilidad del sistema.

f) **Ideal de dignidad** (erotismo fálico uretral). Aparentemente en este caso, el ideal tendrá que ser la temeridad, pero el fóbico en lugar de jerarquizar la ausencia de angustia, subraya el valor de persistir en un proyecto, de mantener los interrogantes soportando, con la palabra, el deseo y la angustia. Ambos, contradictorios, se sostienen sólo si se posee entereza para no retroceder ante la inundación de afecto; y esto es digno. ¿Cómo se llega de lo fálico a la dignidad?

El erotismo fálico uretral tiene dos tipos de goce: el goce fálico (masturbación en el pene o el clítoris) y el goce uretral (excitación pasiva en la mucosa uretral y su transformación activa en la micción -sobre todo en el varón). Ambos goces se articulan. En la excitación fálica, la masturbación, terminan en micción, o intentando orinar lo más lejos posible (como forma de expulsar la excitación), y con esto aparece el problema de la ambición (llegar lejos), que puede sufrir transformaciones tales como: ser primero, estar en la punta, mirar desde lo más alto, llegar a lo más profundo, mirar más lejos (en que los ojos adquieren un valor uretral).

Siempre que hay un deseo ambicioso, está el deseo de conquistar un terreno que no es de uno y la angustia interfiere en el proyecto. La dignidad implica seguir adelante a pesar de la angustia. En la representación grupo del *ideal de dignidad* existe mayor separación entre los individuos que proyectaron el ideal del yo en el líder, los que se rehúsan, constituyendo el grupo hostil. Cada grupo tiene sus marcas identificatorias, pero el individuo encuentra en el otro grupo al objeto de su deseo. Este objeto posee en su interior la marca del enemigo (Freud, en *El Sueño de Irma*, 1900).

g) **Ideal de belleza** (erotismo fálico-genital). El trauma más insoportable para la histeria tiene que ver con los estallidos de asco. Freud, en "Dora, Análisis fragmentario de una histeria". 1901, O.C., B.N., 1948, pág. 520, dice:

"... Pero Dora sintió en aquel momento una violenta repugnancia (...) En lugar de la sensación genital que una muchacha sana no hubiera dejado de experimentar en tales circunstancias, emerge en ella una sensación de displacer, adscrita a las mucosas correspondientes a la entrada del tubo digestivo, o sea la repugnancia y la náusea (...) trátase, pues, de un desplazamiento de la parte inferior del cuerpo a la parte superior (...) La sensación de repugnancia parece ser originariamente la reacción al olor, y luego también a la visión de las heces..."

El asco condensa dos afectos: uno, de la gama de la depresión (disgusto, sinsabor, amargura); otro que tiene que ver con el displacer estético (mal gusto, buen gusto). En ambos casos el lenguaje es oral para el erotismo genital.

Freud, en "Tres ensayos para una teoría sexual", 1905, O.C., B.N., 1972, T. IV, "La metamorfosis de la pubertad", dice que las pulsiones parciales se juntan en torno del erotismo genital, y cualquier excitación en la pulsión parcial produce efecto en el erotismo genital, en especial alrededor de los 8 años.

"... Esta primacía puede comenzar a indicarse en la segunda infancia (entre los ocho años y la pubertad), (pág. 1219) pese a que este erotismo no puede culminar aún en proceso de descarga..."

En "Conclusiones, ideas, problemas", 1938, O.C., S.R., 1955, T. XXI, pág. 135, 3-VIII Freud habla de que:

"... la causa última de todas las inhibiciones del trabajo parece ser la inhibición de la masturbación infantil. Pero quizá tengan un origen más profundo: no se trataría de su inhibición por influencias exteriores, sino de su índole insatisfactoria de por sí. Siempre falta algo para la plena descarga y satisfacción (...) y esta parte que falta, la reacción del orgasmo, se manifiesta en otros terrenos bajo la forma de equivalentes, como estados de ausencia, accesos de



risa, llanto y quizás otras cosas. La sexualidad infantil ha fijado una vez más, en este caso, un prototipo".

Se suscita un problema económico, por el cual una excitación no se consumó en orgasmo, y con ello una intoxicación, con una neurosis actual normal. Equivalentes de los ataques de risa pueden ser los eructos y los flatos. A veces el espasmo orgásmico es sustituido por otros espasmos (llanto, risa, bronquitis espasmódicas, cólicos intestinales, epilepsias, apendicitis, anexitis). Entre los espasmos, está el del asco, que se manifiesta a esta edad por problemas alimentarios (asco a las comidas) y se liga a la sustitución de un espasmo por otro. En la histeria, el modelo de fragmentación del cuerpo puede verse cuando Freud habla del masoquismo erótico genital en "El problema económico del masoquismo", 1924, *O.C.*, B.N., 1948, T. I, pág. 1037:

"... una situación característica de la femineidad: ser castrado, soportar el coito o parir..."

Se observa una oposición entre continente y contenido; el primero más pequeño se hace estallar por el segundo más grande (la vagina, estallada por el pene, sufre a veces un desplazamiento a la cabeza. Sobreviene la fantasía de la cabeza estallada por contenidos intelectuales). Cuando, por razones evolutivas, el punto de unión en el erotismo genital no aparece, el asco se manifiesta como dispersión de las distintas pulsiones parciales. Asco que implica un desplazamiento de lo genital a lo oral, y el impacto estético es el esfuerzo de neutralizar el asco y su estallido, mediante la unificación corporal en lo estético. Correlativamente al erotismo genital, entre los 8 y los 9 años, aparece un nuevo tipo de pensamiento. Desde Piaget, es el período de las operaciones concretas. Desde la evolución de los contenidos preconcientes, corresponde al pensamiento mítico (ver apartado anterior. El educando y sus tipos de pensamiento). Pensar permite entender a los números, y el número deriva de dos tipos de procesos intelectuales, la seriación y la clasificación. La seriación implica la ordenación en series progresivas o regresivas. La clasificación designa un agrupamiento específico de miembros. Hasta este momento, el juicio de la castración materna provenía de un juicio que viene de una percepción. Este juicio es más fácil de desmentir. Más difícil es cuando el juicio de la castración deriva de una deducción. Y a esta edad puede deducir, porque puede clasificar y pensar. Cuando el psiquismo puede deducir, la desmentida es más difícil y dañina, porque el Yo es más sofisticado (aparecen las operaciones concretas, el número, la seriación, la clasificación, el pensamiento mítico, el juicio de la castración materna, la desidealización del padre).

*La continuación de la desmentida, más allá de esta edad, dificulta la posibilidad de pensar correctamente.* Freud, en una carta a Abraham, sostiene que la dificultad de pensar en muchos individuos deriva de que la investidura intelectual no puede recaer sobre ciertos objetos (Freud, S. y Abraham, K., 1965, *Correspondencia*, Barcelona, Gedisa, 1979). Por ejemplo, alguien dice: todas las mujeres están castradas, pero mi madre es fuera de lo

común. Acá hay una imposibilidad de pensar, porque en este pensamiento la secuencia es: 1) La madre está castrada. 2) Sentimiento de inermidad ante la imagen que se desmorona. 3) El Yo cae. 4) Uso de la desmentida para sostenerse. 5) Imposibilidad de pensar correctamente.

*Cuando desde la educación, como señalé en el apartado anterior, se estimula la desmentida, se estimula la patología mental.* En la representación grupo del *ideal de belleza*, hay distinción entre los integrantes del propio grupo y los del grupo hostil, de manera neta. Los primeros tienen una coherencia estética centrados alrededor del líder, distribuyéndose espacialmente de forma concéntrica, y el grupo hostil procura irrumpir en este proceso y arruinarlo. Cada grupo implica una abstracción distinta del ideal, y en cada Yo pueden coexistir diferentes representaciones grupo, tanto en forma como en contenido.

### Capítulo 6

#### MODO DE INSERCIÓN DE CADA EROTISMO

No hay, en general, una estructura de personalidad ligada a un desarrollo profesional o laboral. Hay modalidades individuales de ejercicio que tiene que ver con el despliegue de una función, la que corresponde al lenguaje inherente de cada erotismo. ¿Qué es una función? Siguiendo a R. Jakobson, decimos que al hablar hay una serie de factores. El emisor, el receptor, el referente u objeto al cual se alude, el canal, el código y el mensaje en sí mismo. Cada factor implica una función. Según cada erotismo en juego se jerarquiza alguna de estas funciones en detrimento de otra.

*Libido glischocárica.* El factor es orgánico, la función es la captabilidad y se jerarquizan los ritmos. La captabilidad está ligada a un problema básicamente cuantitativo (volumen, intensidad, frecuencia). Por ejemplo si el emisor habla en tono muy bajo, desjerarquiza la capacidad del otro para escuchar; de la misma manera que si el estímulo lumínico es pobre o exagerado atenta contra la percepción. Hay rasgos insoportables, por estar encima del umbral, y otros incaptables que están por debajo. Esta función está ligada a sujetos psicossomáticos que captan ritmos antes que formas.

*Erotismo oral de succión.* El factor es el código, la función es metalingüística y jerarquiza el código ajeno. No habla de una realidad, sino que acentúa el decir del otro de una realidad. Intenta descifrar el código del otro y entender la lógica de su pensamiento.

*Erotismo oral canibalístico.* El factor es el emisor, la función es expresiva y se jerarquiza los sentimientos, el lenguaje de las emociones, tomando una parte del objeto de conocimiento y perdiendo la visión de conjunto. El contacto hipertenso con el fragmento produce liberación de afectos desbordantes que lleva al desdibujamiento del contexto. Produce sentimientos penosos por el esfuerzo dedicado a un minúsculo fragmento de manera devota. Puede acompañarse de estallidos de furia hacia aquéllos que traten de sustraerlo de

esa relación pasional. Estas personas quedan en un vínculo de consustanciación dejándose devorar por el tema, sin otra perspectiva, sin distancia. Cualquier inserción laboral está revestida del vínculo de amor, reciben o dan trabajo por amor con la consiguiente confusión o superposición que empaña la actividad.

*Erotismo anal expulsivo-primario.* El factor es el receptor, la función es conativa y jerarquiza la imagen. Tanto el educador como el educando intentan impactar para sostener una imagen. Para ello, ponen el acento en aspectos mínimos del conocimiento, sin importancia. Tanto la enseñanza como el aprendizaje es fragmentario, porque saben trozos sacados del contexto y usados para producir impacto. La palabra tiene importancia en tanto permite un acto, el que no tiene por destino recibir o dar conocimiento, sino producir efecto, resultados rápidos, eficiencia, brillantez y... superficialidad. La actividad organizadora de la realidad -auditiva y visual- está al servicio de hacer recortes del discurso del otro y desgajarlo de su contexto con la finalidad de fascinar. Instrumentan el cuestionamiento, al servicio de atacar a la persona y no lo que ésta dice.

*Erotismo anal retentivo.* El factor es el objeto, la función es referencial y se jerarquiza lo ético. Tienen capacidad para organizar una totalidad, con orden y jerarquías, pero no pueden tomar decisiones. Se extienden en superficialidad, sin poder concretar. Freud, en "Un recuerdo infantil..." (*op. cit.*, pág. 1587), dice:

"... En un segundo tipo, el desarrollo intelectual es suficientemente enérgico para resistir la represión sexual que sobre él actúa. Algún tiempo después del fracaso de la investigación sexual infantil, la inteligencia, robustecida ya, recuerda su anterior conexión y ofrece su ayuda para eludir la represión sexual, y la investigación sexual reprimida retorna desde lo inconsciente en forma de obsesión investigadora, desplazada y coartada... Pero el imperfecto carácter de la investigación retorna también en la imposibilidad de llegar a conclusión ninguna, y el sentimiento intelectual buscado, o sea el de alcanzar una solución, va alejándose cada vez más..."

*Erotismo fálico uretral.* El factor es el canal, la función es pática y se jerarquiza la dignidad. Se observa un tabú en relación a ciertos temas. Hay áreas escotomizadas en la enseñanza, concomitantes con la ambición y la fascinación por el estudio. Suelen pensar de sí mismos que son superficiales, pero no es así. No alcanzan a tener suficiente sustento técnico, por temor a profundizar y avanzar hacia la complejización del interrogante. Se estructura una particular forma de enseñanza y aprendizaje, en que se evitan ciertos temas relacionados con lo abstracto, que es lo exterior a las configuraciones inmediatas (agorafobia), o bien, evitar completar algo, o dar por cerrado un ciclo (claustrofobia).

*Erotismo fálico genital.* El factor es el mensaje, la función es poética y se jerarquiza la estética. Educador y educando quedan fascinados por el objeto de estudio y eso los

paraliza. Cuando se produce una relación armónica entre la teoría y la praxis, la fascinación consecuente obtura el conocimiento. ¿Por qué obtura el conocimiento? Porque para conocer es necesario fragmentar, y en cambio la fascinación tiene por característica la totalización y posterior incorporación masiva sin posibilidad de metabolizar. El educando se apodera del conocimiento, en una totalidad y la repite, sin hacerla propia, debido a que la fascinación estética lo paraliza. En el capítulo 7 veremos cómo incide la modalidad de inserción como generadora de patología en los ideales de los educandos.

### Capítulo 7

#### RELACIONES DISARMONICAS DEL EDUCADOR Y EL EDUCANDO. FRACTURAS Y SUS DEFECTOS DIDACTOGENICOS

A) Toda actividad institucional necesita ser pensada dentro del riesgo permanente del estallido y la dispersión por un lado, y el estancamiento o burocratización por el otro. Estallido y estancamiento son riesgos opuestos de los que se emerge con un buen proyecto institucional, en el que tienen que conciliarse aspiraciones de los distintos grupos. Cuatro son los niveles a considerar en la institución: en el *ideológico* está el conflicto con las tradiciones y los proyectos. Se entiende como ideales institucionales a los ideales de cada cual, relacionados con los que preexisten en la institución. El *libidinal* se vincula con la referencia de Freud en "Psicoanálisis de las masas..." (*op. cit.*, pág. 1141). El *organizacional* se da en la institución misma, y le permite enfrentar de mejor o peor manera las exigencias que vienen desde la realidad y desde la ideología. Este nivel es el que, reorganizándose, da cuenta de la mejor manera posible de esta triple exigencia que tiene toda institución. Entre ellas, se pueden entrever las fracturas o las imposibilidades de cada individuo para insertarse; y por lo tanto los riesgos de estallido institucional. El *enlace con la realidad* se vincula con lo siguiente: ¿Hasta dónde determinada ideología o nivel libidinal se encuentra con proyectos "acordes a fines"? Y, ¿Qué significa "acordes a fines"? Dice Freud en "Inhibición, síntoma y angustia", 1925, O.C., B.N., 1972, T. VIII:

"... La angustia se generó como reacción frente a un estado de peligro; en lo sucesivo se reproducirá regularmente cuando un estado semejante vuelva a presentarse, empero hay que puntualizar algo sobre esto. Las intervenciones del estado de angustia originaria, probablemente tuvieron pleno sentido y fueron adecuadas al fin, (pág. 2861) (...) Desde luego, este acuerdo a fines, falta en la ulterior reproducción del estado de angustia en calidad de afecto..."

En el Capítulo 6 de "Lo Inconsciente", 1915, O.C., B.N., 1972, pág. 2077, dice:

"... A ello se suma más tarde lo que se desechó por inutilizable en el curso del desarrollo infantil y que no forzosamente ha de ser por su naturaleza diverso de lo heredado..."

Lo opuesto a lo acorde a fines es lo inútil, que en un desarrollo normal es desechable y queda reprimido. Acorde a fines se liga con la pulsión de autoconservación.

B) Veamos ahora algunas fracturas y su incidencia en la enseñanza.

*B<sub>1</sub> Fracturas que inciden en la estructuración de la forma de los ideales.* En la primera parte desarrollé el tema de la forma de los ideales, y los síntomas que se generan por el desconocimiento del educador narcisista. Veamos ahora cómo incide la institución. La falta de articulación entre las aspiraciones que vienen del educando y lo que viene de la institución como respuesta genera fractura. Esta puede atacar la estructuración de los ideales. Por ejemplo, una institución con visión demagógica de la enseñanza y el aprendizaje. El grupo demagógico busca el amor de los alumnos y no enseña acorde a fines. A su vez, los educandos, enseñados demagógicamente, pasan a aprender en nombre del amor y no acorde a fines, no se respeta el miramiento por lo útil, que tendría que ser lo dominante. Se pueden producir alianzas demagógicas internas con descalificación de los docentes con mayor rigor científico; o descalificación de las autoridades disciplinarias. Esto crea fracturas con imposibilidad de los educandos de realizar procesos identificatorios. Las fracturas identificatorias pueden generar divisiones internas en la institución, o incorporarse a otros establecimientos. Para compensarlo, se requiere de un educador lo suficientemente comprensivo pero que también pida algo más, para generar un estímulo no traumático. Pero tampoco pedir menos, lo cual también puede ser inductor de patología porque no ayuda a generar ideales más complejos. Cuando el educador pide algo más, estimula la complejización de la forma de la representación grupo. Cuando más sofisticado es un grupo, más toma en cuenta el miramiento por lo útil y menos el placer inmediato.

El estímulo a mayores complejidades debería ser la función de la institución educativa, para salir del grupo de pares. Cuando hay un líder institucional demagógico, se pierde el fin, y el fin es que el grupo de pares se integre en estructuras más complejas. El grupo de pares necesita en la exterioridad alguien que tiene el poder institucional y que le produce un futuro. En este futuro está albergada la diferencia (lo que aún no es) y que le costará llegar a ser; por oposición a la demagogia que significa el no trabajo psíquico.

Hay un conflicto necesario que hace a la creación de una exterioridad y un futuro acorde con las necesidades individuales. La demagogia, en cambio, lleva a la dispersión y la falta de proyecto y de futuro.

*B<sub>2</sub> Fracturas que inciden en la estructuración de sus contenidos.* Es necesario encontrar una ensambladura entre los ideales individuales, la representación grupo de cada uno, y los que pide u ofrece la comunidad. Los ideales individuales están impuestos desde el erotismo; luego están los ideales familiares y los comunitarios (Freud, "El porvenir de una ilusión", 1927, O.C., B.N., 1972, p. 2966). El riesgo puede darse en la falta de articulación entre los



proyectos personales, familiares y comunitarios. Por ejemplo, hay familias que insertadas en comunidades, mantienen otros valores y se sostienen como anacronismos o injertos. Un ideal, válido en otro tiempo, puede no ser pertinente o válido en otra comunidad y otro tiempo. Freud en "Lo Inconsciente", 1915, se refiere a los injertos (*op. cit.*, pág. 2074-5):

"... Entre las ramificaciones de los impulsos inconscientes (...) existen algunas que reúnen en sí las determinaciones más opuestas (...) Su destino depende de su origen. Podemos compararlos con personas mestizas, semejantes en general a los individuos de raza blanca, pero que delatan su origen mixto por diversos rasgos visibles, y por lo cual son así excluidas de la sociedad y del goce de las prerrogativas de los blancos..."

El individuo se acerca a los procesos sociales por proyección. Los inviste con significatividad desde su propio desarrollo psíquico. Brevemente podemos considerar dos tipos de proyección: no defensiva (PND) configurante de la exterioridad, y defensiva (PD). Esta puede ser normal (PDN) o patológica (PDP). En la PND se inviste la exterioridad de manera interrogativa, como réplica de lo psíquico, con contenidos mundanos y formas creadas por proyección; es una forma de hacer consciente lo inconsciente. En la PD, la posición del Yo es de certeza acerca de cómo es la realidad, es prejuiciosa. La proyección es el puente a través del cual se comunican los procesos psíquicos y comunitarios. El conjunto de las PD y PND crea una realidad heterogénea, porque en un mismo Yo hay distintos tipos de proyecciones que se pueden combinar entre sí. A su vez la proyección deviene de procesos pulsionantes, que están vinculados con los distintos erotismos (ver Cap. 5). Entonces, la realidad psíquica puede constituirse como efecto que deviene de distintos erotismos, con proyecciones defensivas o no defensivas, normales o patológicas. Cuanto más se acerque la proyección a PND, más se acerca a la normalidad, y cuanto más a PDP, más a la patología. En la PND importa el tipo de respuesta proveniente desde la exterioridad.

Veamos qué nos dice Bion a propósito de la exterioridad en *Experiencias en grupo*, Paidós, Bs. As., 1963. Se refiere a que en los grupos hay un nivel protomental donde lo físico y lo psíquico están todavía indiferenciados, también indiferenciado el Yo del otro. De este nivel derivan los supuestos básicos (lucha-fuga, apareamiento, dependencia). Cuando predomina un supuesto básico, los otros dos quedan localizados en el nivel protomental, como en una matriz indiferenciada. En cada individuo existen disposiciones para el desarrollo de supuestos básicos, que pueden estar frenados desde los procesos económicos o culturales; en la medida en que esas disposiciones no encuentran eco en los procesos comunitarios.

Cuando la comunidad se polariza en derredor de un determinado supuesto básico (Bion) o de un ideal (Cognitivo, Amor, Justicia, Orden, Dignidad, Belleza), lo hace en detrimento de los restantes. Esta hipertrofia predispone para que los otros supuestos básicos (Bion), o



lenguajes del erotismo, sean eficaces para producir la enfermedad psicosomática. Más adelante volveré sobre el tema.

Si no hubiera polarización podría articularse determinado erotismo con cierto proyecto o disposición regional. Cuanto menor la opción, menor capacidad de los capilares institucionales para que cada cual desarrolle las transformaciones sublimadas de su erotismo individual. Una breve consideración acerca del dinero. Este es la puesta en relación entre distintos trabajos a través de un número que articula distintos valores. Así el trabajo adquiere una dimensión significativa. Cuando el trabajo es el resultado de un acto que no está en relación con la sublimación de un erotismo, produce un dinero carente de significatividad. Esto es expresión de que algunos individuos no han logrado enlazar sus proyectos eróticos con los capilares institucionales.

Intentemos ahora articular lenguaje del erotismo o supuestos básicos de Bion, proyección y proyecto comunitario (o de la institución educativa). Cuando hay proyectos surgidos desde la erogeneidad y que no tienen a qué ligarse en lo social, o entran en colisión, el dinero, que es consecuencia del trabajo y adquiere valor en tanto es trabajo, pasa a ser sólo dinero, sin proyecto. Acumulación pulsional y acumulación de dinero son polos especulares, resultado de un "by pass" que escotomiza el significado que da el trabajo originado en la sublimación de una erogeneidad.

Cuando se fractura la relación erotismo-proyección interrogativa-respuesta del proyecto comunitario, falla la identificación con este proyecto. Ello da origen a un trabajo carente de significado, sólo por dinero. El sujeto cae en la alienación y el alienado puede caer en la sobreadaptación y no hay proyecto para la pulsión. La pulsión entonces es tóxica, con alteración de la ecología psíquica y disposición a la enfermedad psicosomática.

El trabajo, el estudio, es resultado de la sublimación de la pulsión homosexual, y el ideal se nutre de ésta. El ideal, en relación al Yo, tiene dos destinos no clínicos: 1) La creación sublimatoria; 2) La producción de virtudes. Cuando se sublima, la pulsión toma como objeto plasmable algo exterior al Yo, y lo toma como un bien para la sociedad. La modificación es *social*. En la virtud, el objeto para plasmar algo es el propio Yo, y el bien es entregado al Superyó. La modificación es *en el Yo* y queda como rasgo de carácter. Para producir cambios en la realidad mundana la pulsión sublimada necesita encontrarse con proyectos comunitarios acordes con los de la propia erogeneidad, cuando ésta es dirigida de manera interrogativa. Consecuentemente pueden surgir distintas opciones según haya coincidencias, colisión o transacción entre lo individual y lo comunitario.

Contenido del ideal	Proyección	Proyecto Comunitario	Opciones	Efecto	Patología
+	PND	+	Coincidencia	+	<
+.-	PDN	+.-	Transacción	+.-	> <
-	PDP	-	Colisión	-	>

Cuanto mayor coincidencia entre el ideal y el proyecto comunitario, mediatizado por PND, menor será el conflicto. Inversamente, cuanto menor coincidencia entre el ideal y el proyecto comunitario, y mediatizado por PDP, mayor será el conflicto con sus secuelas sintomáticas. En la franja intermedia se encontrarán las transacciones con adecuaciones del ideal a lo comunitario, o creando nuevos campos de conocimiento.

*B3 Fractura por déficit en el proyecto identificatorio. Su incidencia en la estructuración de los ideales. ¿Qué significa proyecto identificatorio? Proyecto incluye algo de lo laboral, esto es, el esfuerzo por entender nuevos conceptos, lo cual implica el ejercicio de cierta coerción sobre uno mismo. El esfuerzo queda remunerado con la identificación, la cual le da significado al primero. La identificación puede ser múltiple: con el educador, con la institución, con las ideas de ésta, con los próceres, con los mediadores existentes en la red institucional, entre otros.*

Las identificaciones pueden ser armónicas entre sí, o conflictivas. Para que haya acuerdo entre el educando y los capilares institucionales, debe haber dos coincidencias mínimas en un proyecto: coincidencia en el trabajo y coincidencia en la identificación. El trabajo es lo opuesto al juego, contempla el miramiento por lo útil, de manera que a veces queda fuera del principio del placer.

Para la adquisición del conocimiento, es necesario poner en juego, trabajo psíquico mediante, el ser del educando, sus identificaciones. La escucha pasiva implica adquirir un pseudoconocimiento, pasando superficialmente sin que el estudio marque al educando.

Siguiendo a Bion (*op. cit.*) es posible entender tres tipos de vínculo entre la institución y el educando: a) de recíproca coexistencia entre el líder y la comunidad sin incidencia mutua; b) oposición destructiva recíproca; c) cada uno potencia al otro. Muchos de los resultados dependen, a su vez, del lado en que esté ubicado el poder político; éste puede favorecer al educando si es demagógico o al educador si es tradicional. El esfuerzo, que culmina en

identificación, tiene un reconocimiento ético desde el Superyó; y de esta manera le da legalidad al conocimiento. Una buena actividad educativa implica generar un espacio identificatorio, y un buen proyecto permite la identificación conciliable con el trabajo.

Podemos distinguir por lo menos dos tipos de proyectos:

A) *Proyecto con identificación*. En éste hay coincidencia en los ideales y el trabajo con mediación del esfuerzo. Se compensa con el cambio en el pensar del educando.

B) *Proyecto con identificación superficial (como-si)*. No hay cambio estructural del educando, por falta de trabajo psíquico. Puede deberse a: 1) *El educador*. Este puede impartir una enseñanza didactogenizante que puede ser, por lo menos, de dos tipos:

a) Enseñanza demagógica y superficial. Remito al apartado segundo, capítulo 6, erotismo anal expulsivo y erotismo fálico-genital.

b) Enseñanza coercitiva. Remito al apartado primero, efectos de la enseñanza narcisista, algunas interacciones didactogénicas. También el apartado segundo, capítulo 5, ideal de justicia y de amor. El ideal de justicia se liga a la humillación y al trato sádico; en el ideal del amor se utiliza la desvalorización como técnica de poder. En el capítulo 6, remito al erotismo oral canibalístico.

El grupo 1<sub>a</sub> resuelve la falta de proyecto identificatorio con una ficción identificatoria superficial. El grupo 1<sub>b</sub> también es superficial, pero disfrazada de seriedad. En este caso, serio, es sobreexigencia de trabajo sin retribución con la identificación. El educador exige pero no enseña, está caracterizado por el despotismo.

2) Puede deberse al *educando*. Este se incluye en un proyecto inadecuado por:

a) equivocación en la elección del proyecto; es de fácil rectificación

b) equivocación en la elección del proyecto por razones debidas al vector temporal.

Es decir, el educando se incorpora a un medio para el cual está inmaduro y en consecuencia se sobreadapta, o su madurez es superior a la que se requiere y en este caso siente que pierde el tiempo. Ambos son susceptibles de rectificación. El vector temporal también puede influir debido a la rigidificación de las defensas del educando (como en el caso del geronte).

c) El alumno desmiente el esfuerzo del trabajo y sólo persigue la convalidación formal del título. La rectificación es dudosa, si no media un cambio psíquico.

d) El alumno insiste masoquísticamente en un proyecto con el cual no coincide, desmintiendo las frases que provienen de la autoobservación. La rectificación, de no mediar un cambio psíquico, no es posible.

El grupo B, sea por causa del educador o del educando, constituye la marginalidad, no incluida en los capilares institucionales y susceptibles de enfermar a educandos y educadores. (Ver apartado primero, interacciones didactogénicas; apartado segundo, cap. 7, fractura del contenido de los ideales, y el punto siguiente, fracturas de la función institucional).

En resumen, la creación de proyectos comunitarios implica ofrecer al educando opciones identificatorias variadas y el fracaso deriva en diversas marginalidades.

*B4 Fracturas por fracaso de la función institucional. Efectos psicósomáticos.* Se entiende por función institucional a la forma como se transmite el poder. Atañe a todos aquéllos que son representantes de la institución y que influyen en la estructuración de los ideales de los educandos. Dentro del equipo que tiene el poder se van distribuyendo funciones (ver Cap. 3, liderazgos). Las funciones se van subdelegando y constituyen los capilares que articulan nexos entre los grupos dirigentes y el resto de la comunidad. Si la institución es muy precaria se produce una superposición de funciones con hipertrofia de la función de parapolpe, y éste es el lugar de descarga. Una medida de la adecuada función institucional implica detectar a tiempo en cuanto aparece la función de parapolpe, en cuanto es necesaria, en cuanto se excede y como se distribuye. La institución es un destino de la pulsión, y cuanto más los procesos pulsionales no encuentran cabida en aquella, más aparecen estados tóxicos en los miembros y más la necesidad de descarga de estos estados.

Esta toxicidad se puede evidenciar por un grado creciente de enfermedades orgánicas en la comunidad o de descarga en los directivos que ocupan la función de parapolpe.

Los conflictos institucionales actúan en el tercer nivel de las series complementarias, en las vivencias actuales; pero es necesaria la disposición previa que dan las dos primeras series complementarias. La acción patógena depende de la historia institucional de los afectados (cuanto más tiempo en la institución mayor la posibilidad de enfermar).

El destino de la pulsión en la vida institucional es su procesamiento, aunque siempre queda parcialmente insatisfecha. En la institución familia se reemplaza la sensualidad por la ternura (en su defecto aparecen las perversiones). En el vínculo de amistad hay mayor supresión del vínculo sensual y sustituido por pulsiones inhibidas; en el vínculo laboral puede suprimirse hasta la ternura. Cuando aparece el deseo de retornar al vínculo erótico perdido, se hace difícil sostener el vínculo laboral y se pierde la función.

A veces, en la historia de las instituciones, suele verse la renuncia de un líder a la satisfacción pulsional directa en aras de la institución, pero luego puede adquirir carácter mítico, influyendo en los ideales de los educandos. Las siete funciones pueden sostenerse solamente si queda en suspenso el erotismo y también la ternura; no es que ésta no exista, sino que es un medio y no un fin en sí mismo.

Cuando se pierde la función, por transgresión del vínculo laboral, puede traer como consecuencia interferencias en la circulación de información (por ejemplo las directivas del coordinador general no son cumplidas, o las observaciones del líder intelectual son desoídas). Estos factores posibilitan el alejamiento del grupo conductor de la población de educandos. En la medida que éstos no tienen espacio para hacerse oír, deviene angustia colectiva, desorganización institucional y trastornos de conducta con necesidad de reestructuración y reordenamiento para salir del caos. Junto con la pérdida de función, se pierde la posibilidad de sostener el proceso identificatorio en condición operante. Estas distorsiones son didactogénicas. Se coarta la capacidad sublimatoria del educando y con ello intoxicación y pérdida de la posibilidad de ligar la pulsión con el riesgo psicosomático consiguiente. El riesgo se puede expresar por enfermedad o accidente. Un intento de defensa puede ser el autoexilio y la marginalidad intrainstitucional, o la migración de la institución. Esto conlleva la pérdida de figuras identificatorias que afecta al ser del educando.

El efecto didactogénico es mayor cuando la institución está a merced de un líder paranoico, lo cual exacerba la función del parapolpe, que es el que tiene en juego el cuerpo. Cuando hay líderes paranoicos (habitualmente llamados halcones) se acompañan de otros líderes que quedan a merced de los primeros (los llamados palomas); otros, a su vez, se identifican con el líder a merced del paranoico. En los dos últimos suelen desarrollarse afecciones psicosomáticas, así como en los educandos, porque son objetos de la descarga del líder paranoico.

### *Capítulo 8* **CONCLUSIONES**

Las instituciones educativas pueden ser causa de la estructuración armónica o patógena de los ideales de los educandos.

- La incidencia en la forma de los ideales puede devenir tanto de enseñanzas demagógicas o coercitivas. La primera pierde el fin y con ello el estímulo a mayores complejidades, y la segunda, además, genera síntomas descriptos en la parte primera.

- La estructuración de los contenidos de los ideales puede derivar en coincidencias o fracturas con los proyectos comunitarios. Si deviene en fractura, puede encontrar

transacciones en nuevos trabajos o bien en sobreadaptación con intoxicación y enfermedad psicosomática.

- Si hay déficit en el proyecto identificatorio puede generar identificación superficial sin cambio estructural, ya por enseñanza demagógica o autoritaria. Las identificaciones superficiales constituyen la marginalidad institucional.

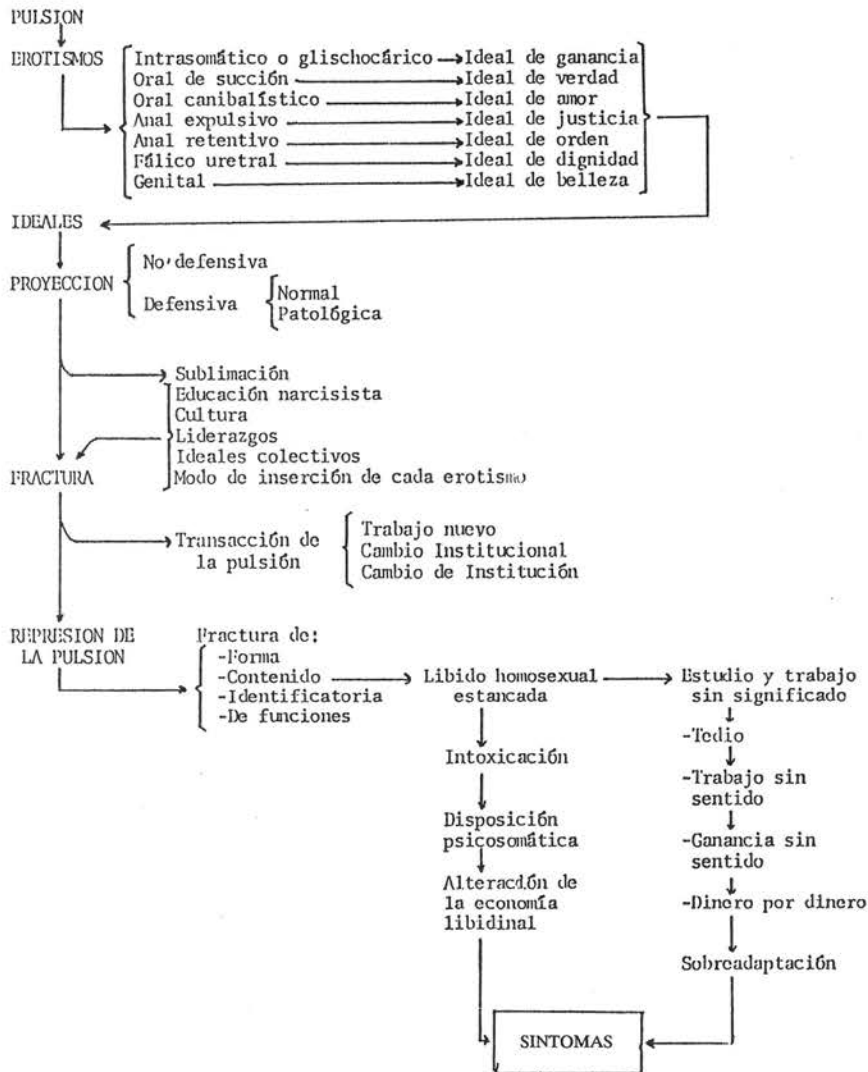
- La fractura de la función puede derivar en déficit en la circulación de información y en la estructuración de las identificaciones; la primera es causa de estados tóxicos que pueden desembocar en enfermedad psicosomática y accidentes.

Todos estos factores actúan desde la 3a serie complementaria sobre la disposición previa (Herencia y factores infantiles).



APENDICE

VICISITUDES DE LA PULSION EN LAS RELACIONES DIDACTOGENICAS.



**ARTICULACIONES POSIBLES ENTRE: IDEAL INDIVIDUAL,  
PROYECCION Y PROYECTO COMUNITARIO**

Contenido del Ideal	Proyección	Proyecto Comunitario	Opciones	Efecto	Patología
+	PND	+	Coincidencia	Positivo	Mínima
+ -	PDN	+ -	Transacción	+ -	> <
-	PDP	-	Colisión	Negativo	Máxima

## SINTOMAS DE ORIGEN DIDACTOGENICO

Trastornos de conducta	Tabú del pensamiento
Retraso mental	Imperativos categóricos
Memorización	Recuerdos póstumos
Repitentes	Escisión del yo
Agresividad	Sobreadaptación
Exacerbación de la sexualidad	Seudoconocimiento
Distracción	Estimulación del sadismo
Desmentida	Estimulación a la transgresión
Desestimación	Estimulación de actividades autoeróticas

### Depresión con diferente expresión según el nivel de fijación

glischocárica - depresión esencial  
O1 futilidad  
O2 desesperación  
A1 aburrimiento  
A2 desesperanza  
Fu pesimismo  
G asco

### Crisis de enojo con diferente expresión según el nivel de fijación

glischocárica - furia, epilepsias  
O1 frenesí de furia  
O2 furia devoradora (accesos de hambre)  
A1 defecación (encopresis)  
A2 dominio  
Fu furia y envidia  
G polaridad amor-odio

### Crisis cólicas y sus desplazamientos

dolores cólicos  
llantos  
risas  
crisis de eructos  
crisis de flatos  
crisis de asco  
espasmos bronquiales  
anexitis  
seudoapendicitis

Gastritis  
Úlceras  
Diabetes juvenil  
Anorexia  
Bulimia  
Accidentes

## BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS: Comunicación Personal, 1987

- AGENO, R.: "Temas de psicopedagogía", *Anuario* No. 3, 1987: "Concepciones de aprendizaje e ideología"
- ALVAREZ DE TOLEDO, Luisa G.: "Un caso de neurosis de examen". *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, Vol. IV, 1946/47, No. 2
- ASOCIACION PSICOANALITICA ARGENTINA: Simposium: El Psicoanálisis y la Sociedad Contemporánea. "Educación y Psicoanálisis", 1987
- BION, W. R.: *Experiencia en grupos*. Paidós, 1963
- CASTORINA, José A.: "Temas de Psicopedagogía", *Anuario* No. 3, 1987. "El desconocimiento de los aspectos sociales del aprendizaje".
- CASTELNUOVO, A.; CREAMER, G.: "La desarticulación del mundo andino. Dos estudios sobre educación y salud". Ediciones Abya Yala, 1987. Depto. de Sociología, Quito, Ecuador.
- CUKIER, José y LERNER, Beatriz: "Más sobre iatrogenia o el poder del analista". Asociación Psicoanalítica Argentina. Congreso Fepal, 1984. "El límite de la agresión y la agresión del límite". Asociación Psicoanalítica Argentina. XIV Congreso Interno y XXIV Simposio. La agresión, 1985.
- CUKIER, José: El malestar en nuestra cultura - "La educación y la institución escolar, una forma de violencia social". Simposium Asociación Psicoanalítica Argentina, 1986.  
 "La didactogenia I". El psicoanálisis y la Sociedad Contemporánea. Simposium Asociación Psicoanalítica Argentina, 1987.  
 "Patología de la didactogenia". Trabajo aceptado para su publicación en la *Revista de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, 1988.  
 "Patología de la didactogenia. Nuevas reflexiones". *Actualidad Psicológica*, Año XIV, No. 156, 1989.  
 Trabajo Ganador del Premio "Profesor Doctor Luis María Martínez Dalke" en el Congreso Nacional de Psiquiatría, 1989.

- EIDELBERG, Alejandra;  
NUSHA, Teller: "Temas de Psicopedagogía". *Anuario* No. 3. "El cuerpo en la educación".
- FERENCZI, Sandor: 1er. Congreso Psicoanalítico Internacional. Salsburgo, Austria, 1908.
- FERREIRO, Emilia;  
TEBEROSKY, Ana: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores S.A. México, 1979.
- FRANCO, Irene: "Temas de Psicopedagogía". *Anuario* No 3, 1987. "Aportes de la Psicopedagogía a la prevención en el proceso de aprendizaje. La institución escolar".
- FREUD, S.:
- "Proyecto de una psicología para neurólogos", 1895, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "Carta 52", 1896, *O.C.*, A.E., 1982, V. I. Bs. As.
  - "La interpretación de los sueños", 1900, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "Análisis fragmentario de una histeria", 1901, *O.C.*, B.N., 1948, Madrid.
  - "Tres ensayos sobre una teoría sexual", 1905, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "Teorías sexuales infantiles", 1908a, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "El carácter y el erotismo anal", 1908b, *O.C.*, B.N., 1948, Madrid.
  - "Organización genital infantil", 1908c, *O.C.*, B.N., 1948, Madrid.
  - "Análisis de la fobia de un niño de cinco años", 1909, *O.C.*, B.N., 1972.
  - "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", 1910a, *O.C.*, B.N., Madrid.
  - "Psicoanálisis", 1910b, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid. "El porvenir de la terapia psicoanalítica". Conferencia pronunciada en el 2do. Congreso Psicoanalítico Privado, Nuremberg, Marzo 30-31 de 1910.
  - "Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia autobiográficamente descrito (Caso Schreber)", 1910c, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "Los dos principios del funcionamiento mental", 1910d, *O.C.*, B.N., 1972, Madrid.
  - "Tótem y Tabú", 1913a, *O.C.*, B.N., 1948, Madrid.
  - "Múltiples intereses del psicoanálisis", 1913b, *O.C.*, B.N., 1948, Madrid.

- "Prefacio para un libro de OSKAR PFISTER", 1913c, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Los instintos y sus destinos", 1913d, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Psicología del colegial", 1914a, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Introducción al Narcisismo", 1914b, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Nuevas aportaciones", 1915a, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "Lo Inconsciente", 1915b, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Varios tipos de carácter descubiertos en la labor analítica", 1916a, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Lo perecedero", 1916b, O.C., S.R., 1955, Bs. As.
- "Duelo y melancolía", 1917, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- Quinto Congreso Internacional de Psicoanálisis, 1918, Budapest.
- "Lo Siniestro", 1919, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "Psicología de las masas", 1921, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "El Yo y el Ello", 1923a, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Una neurosis demoníaca en el siglo XVII", 1923b, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "El problema económico del masoquismo", 1924a, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "Neurosis y psicosis", 1924b, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "Prefacio para un libro de AUGUST AICHORN", 1925a, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "La negación", 1925b, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "Inhibición, síntoma y angustia", 1925c, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Fetichismo", 1927a, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "El porvenir de una ilusión", 1927b, O.C., B.N., 1948, Madrid.
- "El malestar en la cultura", 1930, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis", 1932, O.C., B.N., 1972, Madrid.
- "Moisés y el monoteísmo", 1937, O.C., S. R., 1955, Bs. As.
- "Conclusiones, ideas, problemas", 1938a, O.C., S.R., 1955, Bs. As.
- "La escisión del yo en el proceso de defensa", 1938b, O.C., B.N., 1972, Madrid.

FREUD, S. y  
ABRAHAM, K.:  
GRASSI PILLAR,  
Esther:

*Correspondencia*, 1965, Gedisa, 1979, Barcelona. "Didáctica de nivel pre-silábico". Geenpa, 1982, Alfabetizaa o en clases populares.

GRIMBERG, Rebeca:

"Sobre la curiosidad". *Revista de Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica Argentina. Vol. XVIII, 1961.



- HOMBURGER, E.: "El psicoanálisis y el futuro de la educación". Q 4-1-50, 1935.
- JAKOBSON, R.: "On expressive language". Huerner. Worcester. Clark University Press. 1955.
- JUDD, C. H.: "Psicología Educacional". JO-24-1-2-85, 1943.
- KAES, René et
- DIDIEU ANZIEU: *L'Institution et les Institutions*. Colección Inconscient et culture. Ed. Dunod, 1987, Bordas, Paris.
- KEGAN, Paul: "Sobre la educación de los niños". Londres, 1936. Res. JO-17-2-238, 1936.
- KLEIN, M.: *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual*, 1931, Ed. Hormé.  
"El papel de la escuela en el desarrollo del niño". *Revista de Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica Argentina. Vol. V, 1947/48.
- LAPIERRE, André;  
AUCOUTURIER,  
Bernard: *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Edit. Científico Médica, 1980, Barcelona.
- LAVANDERA,  
Beatriz: "Hacia una tipología del discurso autoritario". *Revista de la Fundación Plural*, Sept. 1985, Bs. As.
- LECTURA Y VIDA: *Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 8, No 3, 1980.
- LEVI-STRAUSS, C.: *Antropología estructural*, Eudeba, 1968, Bs. As.
- LERNES de  
ZUNINO, D.: "La relatividad de la enseñanza. La relatividad de la comprensión: enfoque psicogenético". XX Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, Venezuela, 1985.  
"Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados". Ministerio de Educación Especial. OEA, Caracas, Venezuela, 1986.  
"Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad". Venezuela. Ministerio de Educación.
- LIBERMAN y  
MALDAVSKY:  
MAHLER, Margaret: *Psicoanálisis y semiótica*, Paidós, 1975, Bs. As.  
*El nacimiento psicológico del infante humano*, Marymar, 1975, Bs. As.

- MALDAVSKY, David: *Teoría literaria general*, Paidós, 1974.  
 "La lógica de los procesos psíquicos en cuadros narcisistas". *Revista de Psicoanálisis*, V. XXXVII, 1980. Asociación Psicoanalítica Argentina.  
 "Teoría psicoanalítica del pensar". *Revista de Psicoanálisis* 2-3, 1984.  
*Estructuras narcisistas*. Amorrortu, 1988, Bs. As.  
 "Lenguajes del erotismo". *Actualidad psicológica*. Año XIV, No. 158, 1989, p. 16.  
 "Pensar apocalíptico y procesos voluptuosos". *Actualidad psicológica*. Año XII, No 134.
- MELTZER, Donald: "El conflicto estético: su lugar en el proceso de desarrollo". *Revista de Psicoanálisis*, T. XLVI, No 1, 1989, Asociación Psicoanalítica Argentina.
- MANNONI, Maud: *El niño retardado y su madre*, Paidós, 1972, Bs. As.  
 MILLER, Alice: *Por tu propio bien*. Tusquets Editores S.A., 1985, Barcelona.
- MONTEVECCHIO, B.; CUKIER, J.; OLIVER, I.: "Trastornos en el desarrollo temprano. Su abordaje desde la familia". Ponencia oficial de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Congreso Fepal, México, 1986.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: Sección de Educación. Criterios de evaluación de textos escolares. Proyecto 6. 1985/86.
- NUNBERG, H.; FEDERN, E.: *Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena*. Ediciones Nueva Visión, 1974, Bs. As.
- RASCOVSKY, A.: *El filicidio. La agresión contra el hijo*. Paidós, 1986, Bs. As.
- REIH, W.; SCHMIDT, Vera; SEBASTIAN, F.: *Psicoanálisis y educación*. Editorial Anagrama, 1984.  
*Diccionario Griego-Español*. Ed. Ramón Sopena S.A., Barcelona, 1954
- STERBA, Edith: "La escuela y la orientación de los niños". *Revista de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, V. III, 1945/46
- WENDER, Leonardo: "Psicoanálisis de la vocación". *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, V. XXII, 1965
- WINNICOTT, D. W.: *El niño y el mundo externo*. Ed. Hormé, 1986, Bs. As.  
*La familia y el desarrollo del individuo*, Ed. Hormé, 1984, Bs. As.

## "VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH PARA NIÑOS MEXICANOS"

Ma. Angélica Verduzco  
Investigadora de la División de Investigaciones Clínicas

Ma. Asunción Lara Cantú  
Jefa del Departamento de Investigaciones Epidemiológicas

Maricarmen Acevedo  
Investigadora de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales

José Cortés  
Jefe de Informática

### RESUMEN

Los objetivos del estudio fueron, determinar la confiabilidad y validez del constructo de la versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith, en una muestra de 1223 niños, de 8 a 14 años. Se observó un coeficiente de confiabilidad muy aceptable de 0.77. Por otra parte, se encontró que casi todos los reactivos presentaron un alto poder de discriminación. La solución factorial más adecuada para el instrumento fue la de cuatro factores. Estos explicaron el 23.4% de la varianza. Los factores no coincidieron con las subescalas de self general, hogar, escuela y ámbito social, sino que mostraron que estos elementos son más interdependientes unos de otros en nuestra población. Por último, no se encontraron diferencias significativas entre los sexos pero sí entre los grados escolares.

Considerando que el instrumento en general, presenta niveles adecuados de validez y confiabilidad, pero que a la vez presenta algunos problemas específicos con ciertos reactivos, se hacen sugerencias para sucesivas investigaciones.

### ABSTRACT

The aims of this study were to determine the reliability and construct validity of the Coopersmith Self-esteem Inventory, in a sample of 1223 children, ages 8 to 14. A very acceptable reliability coefficient was found (0.77). On the other hand, almost all items presented a high discrimination power. The best factorial solution found was a 4 factors solution, which explained 23.4% of the variance. The factors found didn't resemble those of general self, home, school and social relations; these results suggest that these aspects are more related to one another in our population. Finally, significant differences in self-esteem were found among grades but not between sexes.

Taking into account that the instrument as a whole presents adequate validity and reliability values, but at the same time shows some problems with certain items, suggestions are made for future research.

### INTRODUCCIÓN

La autoestima ha sido un tema abordado desde diferentes enfoques teóricos en Psicología, en los cuales se le ha conferido una importancia capital para el funcionamiento del individuo, siendo la infancia una etapa clave para el desarrollo de ésta.

La formación de la autoestima está estrechamente ligada al trato que recibe el niño en el núcleo familiar, dentro del cual, los factores determinantes que se han identificado son la aceptación del niño con sus cualidades y defectos, el respeto hacia el niño y sus intereses, la presencia de límites claros y consistentes en la familia y el apoyo hacia las decisiones del niño para que llegue a conseguir sus metas (Coopersmith, 1967).

Entre las consecuencias positivas de la autoestima en los primeros años de vida, se reporta una relación entre ésta y los deseos del niño por aprender dentro de la escuela, se le asocia con una alta motivación en las tareas, con buenas relaciones con los compañeros (Reasoner, 1982), y con un mayor compromiso con el trabajo y con el respectivo éxito en el mismo (Bledsoe, 1984; Brookover, Thomas & Patterson, 1984; Bodwind & Bruck, 1984).

Los estudios muestran que la baja autoestima en los niños a menudo se encuentra relacionada con fracasos escolares, delincuencia y drogadicción (Reasoner, 1982), con depresión (Beck, 1967), ansiedad (Rosenberg, 1962), apatía, aislamiento y pasividad (Coopersmith, 1967).

Coopersmith (1967) ha definido la autoestima como "aquella evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo: la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso" (p.5).

Dada su importancia, se han desarrollado instrumentos de evaluación de la autoestima que sirvan como herramientas clínicas y de investigación, entre las que se encuentra el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) para niños. La validez y confiabilidad del instrumento han sido ampliamente estudiadas (Kokenes, 1973, 1974, 1978; Coopersmith, 1982; Johnson, 1983; Robertson, 1986; Kozeluk y cols, 1990). En el caso de México, este instrumento ha sido traducido y aplicado a población infantil Mexicana con buenos resultados en cuanto a su validez y confiabilidad (Verduzco y cols. 1989).

Los objetivos de este estudio fueron, determinar la confiabilidad y validez de constructo de la versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños en una muestra más amplia que la usada con anterioridad, introduciendo algunos cambios en la redacción de ciertos reactivos con base en los datos anteriores (Verduzco, 1992).

### METODO

#### **Sujetos.**

Se seleccionaron 1223 niños, 613 niñas y 610 niños de edades entre 8 y 14 años, de 18 escuelas (9 particulares y 9 públicas) de la ciudad de México. Las escuelas se seleccionaron sobre la base de que representarían a los diferentes niveles socioeconómicos y de acuerdo a las facilidades que las mismas proporcionaron para la realización del estudio. Una vez localizadas las escuelas, los instrumentos se aplicaron a los niños de 3o. a 6o. grados de primaria.

#### **Procedimiento.**

Los cuestionarios fueron aplicados en forma grupal por encuestadores capacitados, los cuales supervisaron y resolvieron dudas.

#### **Instrumento.**

Se utilizó la versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967), que consiste en 50 reactivos directamente relacionados a la autoestima, agrupados en 4 subescalas: self general, con 26 reactivos, y escuela, hogar y ambiente social, con 8 reactivos cada una. Incluye además una escala de deseabilidad social que mide el intento por dar una imagen favorable de sí mismo, también, con 8 reactivos. Como producto de un estudio previo (Verduzco y cols., 1989) se hicieron modificaciones a la redacción de los ítems 18, 37 y 57, ya que mostraron poca claridad. Los reactivos se responden con un Sí o un No y, en algunos casos, una respuesta afirmativa indica alta autoestima mientras que en otros, ésta es manifestada por una negativa. La calificación se obtiene de la suma de estos puntos multiplicado por dos.

## RESULTADOS

En cuanto a los parámetros de la muestra, se obtuvo una puntuación media de 70.28, con una desviación estándar de 11.2, con un rango de 14 a 94 puntos, con una kurtosis de 1.4 y simetría de -.834. Las frecuencias de respuesta por ítem (tabla 1) mostraron valores superiores al 37% con excepción de los reactivos 32, 17, 35. Estos datos sugieren que estos tres reactivos pueden estar funcionando de manera opuesta en México.

TABLA 1  
PROCENTAJES DE RESPUESTA DEL IAC

REACTIVO	%
21. Hago lo mejor que puedo	94.5
47. Mis papás me comprenden	94.1
5. Mis padres y yo nos divertimos	94.0
19. A mis papás les importa lo que siento	92.9
33. En mi casa (no) me ignoran	91.6
51. (No) todo lo hago mal	89.5
56. (No) me aburre la escuela	89.5
30. (No) odio como soy	89.1
42. (No) me disgusta la escuela	88.9
22. (No) me doy fácilmente por vencido	88.2
14. Me gusta mi trabajo de la escuela	88.1
37. (No) me disgusta ser hombre/mujer	87.7
58. (No) quedo mal cuando me encargan algo	87.7
36. Cuando escojo hacer algo, lo hago	87.2
4. Le caigo bien a la gente	86.8
39. (No) me choca estar con otros	86.8
38. (No) me choca mi manera de ser	85.9
24. Soy muy feliz	85.2
49. Mi maestro (no) me hace sentir inútil	84.5
50. (No) me da igual lo que me pase	82.7
40. (No) me gustaría irme de casa	82.3
29. Yo entiendo como soy	80.9
53. A otros (no) los quieren más que a mí	80.1
34. Me regañan muy poco	79.7
44. (No) soy más feo que otros	77.9
31. Mi vida (no) es difícil	77.8
2. Me siento seguro de mí mismo	75.9
25. (No) prefiero jugar con niños más chicos	75.6
27. La gente me cae bien	75.3
11. Soy simpático	73.8
15. (No) necesito me digan que hacer	73.1
46. A los niños (no) les gusta molestarte	72.4
54. Mis papás (no) son muy exigentes	72.3
8. (No) me gustaría ser más chico	72.0
28. Me gusta que me pregunten en clase	71.5
41. Pocas veces me da vergüenza	71.2
23. Me cuido solo	70.3
6. (No) soy despreocupado	65.6
43. (No) me avergüenzo de mí	59.8
18. Me escogen para jugar	58.5
20. Siempre estoy contento	58.1
55. Siempre se qué contestar	55.7
13. Siempre hago lo que está bien	55.3
12. En casa me enoja fácilmente	55.2
7. (No) me cuesta trabajo hablar en clase	54.8
1. (No) me gusta soñar despierto	50.4
16. (No) me cuesta acostumbrarme a algo nuevo	50.2
57. Los problemas me afectan poco	49.9
3. (No) me gustaría ser otro	49.1
26. Papás no me piden más de lo que puedo	48.7
48. Digo la verdad	48.6
45. Digo lo que quiero	46.8
52. (No) me molesta mucho que me regañen	41.5
10. Puedo escoger fácilmente lo que quiero	41.2
9. (No) me gustaría cambiar muchas cosas de mí	37.0
32. Los compañeros hacen lo que les digo	20.0
17. (No) me arrepiento de lo que hago	16.4
35. (No) me gustaría hacer mejor el trabajo	4.3



Se evaluó la confiabilidad del instrumento, por medio del coeficiente Alpha de Cronbach en el que se observó un valor de 0.77.

Posteriormente, se estudió la composición factorial del instrumento, por medio de análisis factoriales con componentes principales y rotación varimax. Se analizaron las soluciones factoriales para 4, 5, 6, 7, y 8 factores. Se inició con 4 por ser cuatro las subescalas que forman el instrumento, se incluyeron hasta 8 con base a los estudios de Kokenes (1972, 1974, 1978) quien reporta este número de factores al encontrar más de un factor para cada subescala, y las soluciones de 5, 6 y 7 para explorar un número de factores más idóneo para México. El análisis, antes de la rotación, mostró 19 factores con valores eigen arriba de 1 que explicaron el 51.9% de la varianza total.

La inspección de los pesos factoriales para las cinco soluciones mostró que ningún análisis agrupaba a los reactivos conforme las subescalas de self general, escuela, ámbito social y hogar; y que las soluciones para un número de factores superior a cuatro no ampliaba la explicación conceptual del instrumento.

En la solución para 4 factores se observó la presencia de pesos negativos, lo que hacía difícil la comprensión de los factores. Con base en esta información y a las frecuencias de los reactivos, se decidió eliminar los 3 que eran contestados de manera inconsistente, el 32, 17 y 35, y se corrió de nuevo el análisis factorial.

Los cuatro factores de este nuevo análisis explicaron el 23.4% de la varianza (Antes de retirar los 3 reactivos, la varianza explicada por los 4 factores fué de 20.7%). En la tabla 2 se encuentran los pesos factoriales, como puede observarse, el primer factor incluye una mezcla de ítems de las cuatro subescalas; el segundo, de la escuela, self general y el hogar; en el tercero se encontraron reactivos del self general y del ámbito social que se refieren a la asertividad de la persona y, en el cuarto, ítems de la escuela y el hogar, exclusivamente. Cada factor explicó el 10, el 4, el 3.7 y el 3.5 por ciento de la varianza respectivamente. Los únicos reactivos que no obtuvieron un peso aceptable en algún factor fueron el 8, el 37 y el 57.

TABLA 2  
PESOS FACTORIALES DEL IAC

ESC*		REACTIVO	FACT 1	FACT 2	FACT 3	FACT 4
G	51.	(No) todo lo hago mal	.52			
S	53.	A otros (no) los quieren más que a mí	.50			
G	38.	(No) me choca mi manera de ser	.46			
G	31.	Mi vida (no) es difícil	.44			
G	30.	(No) odio como soy	.43			
G	58.	(No) quedo mal cuando me encargan algo	.40			
H	33.	En mi casa (no) me ignoran	.40			
S	39.	(No) me choca estar con otros	.40			
E	49.	Mi maestro (no) me hace sentir inútil	.39			
S	46.	A los niños (no) les gusta molestar me	.39			
G	50.	(No) me da igual lo que me pase	.37			
S	25.	(No) prefiero jugar con niños más chicos	.36			
H	26.	Papás no me piden más de lo que puedo	.36			
G	22.	(No) me doy fácilmente por vencido	.32			
G	15.	(No) necesito me digan qué hacer	.28			
H	54.	Mis papás (no) son muy exigentes	.27			
E	28.	Me gusta que me pregunten en clase		.48		.25
G	52.	(No) me molesta mucho que me regañen		.44		
H	12.	En casa me enoja fácilmente		.43		
E	7.	(No) me cuesta trabajo hablar en clase		.37		
G	3.	(No) me gustaría ser otro		.37		
G	9.	(No) me gustaría cambiar cosas de mí		.36		.26
H	40.	(No) me gustaría irme de casa	.29	.35		
G	43.	(No) me avergüenzo de mí	.32	.34		
E	14.	Me gusta mi trabajo de la escuela		.34		
G	16.	(No) me cuesta acostumbrarme a lo nuevo		.31		
G	44.	(No) soy más feo que otros		.27		
G	1.	(No) me gusta soñar despierto		.25		
S	4.	Le caigo bien a la gente			.50	
G	45.	Digo lo que quiero			.49	
S	11.	Soy simpático			.46	
S	18.	Me escogen para jugar			.43	
G	2.	Me siento seguro de mí mismo	.34		.43	
G	24.	Soy muy feliz			.42	
G	10.	Puedo escoger fácilmente lo que quiero	.29		.36	
G	29.	Yo entiendo como soy			.35	
G	36.	Cuando escojo hacer algo, lo hago			.29	
G	23.	Me cuido solo			.26	
H	19.	A mis papás les importa lo que siento				.47
H	47.	Mis papás me comprenden	.26			.46
E	56.	(No) me aburre la escuela		.38		.44
E	42.	(No) me disgusta la escuela		.29		.39
E	21.	Hago lo mejor que puedo				.36
H	5.	Mis padres y yo nos divertimos				.32

\* Las iniciales indican a qué escala pertenece el reactivo:  
E: Escuela G: Self General H: Hogar S: Social

En un segundo intento por evaluar la validez del instrumento se valoró el poder de cada reactivo para discriminar los puntajes altos y bajos de la escala (50% superior y 50%

inferior), por medio de pruebas 't'. Los resultados mostraron que sólo el reactivo 35 no discriminó a un nivel de  $p = .05$ .

Las comparaciones entre los sexos no resultaron significativas ( $t = 1.48, p = .13$ ). Utilizando el análisis de varianza de una vía, se encontraron diferencias significativas por grado escolar (tabla 3), observándose diferencias entre los alumnos de 5o. y 6o. grados, así como en los de 4o. y 5o. En relación a las escuelas, se observaron diferencias significativas entre las mismas ( $F = 5.33, p = .00$ ), la escuela con la media más alta en autoestima de 36.8 y la más baja de 30.69.

**TABLA 3**  
**DIFERENCIAS EN EL IAC POR GRADO ESCOLAR**

Escala	Grado				F	P
	3o	4o	5o	6o		
Autoestima Media S	35.90 04.86	36.07 05.64	34.90 05.83	36.01 05.48	3.23	.02

### DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran que el Inventario de Autoestima de Coopersmith presenta una confiabilidad aceptable en población de niños mexicanos. Asimismo, se observa a favor de la validez de construcción del instrumento, un alto poder de discriminación de los reactivos entre puntajes altos y bajos. Por otro lado, el análisis factorial mostró que no existe una delimitación tan clara entre los aspectos de self general, hogar, escuela y ámbito social, como se reporta en algunos estudios (Kokenes, 1972, 1974, 1978), sino que más bien, estos aspectos se encuentran muy relacionados entre sí. Por ejemplo, en el tercer factor se aprecia cómo la valoración personal está asociada a la conducta social y en el cuarto, se observa una liga entre la aprobación de los padres y el gusto por la escuela. Por otra parte, el porcentaje de varianza explicada por los 4 factores es un poco bajo, lo cual puede deberse a la variabilidad tan importante que se encontró entre las diferentes escuelas.

Los resultados del análisis factorial y de las frecuencias de respuesta muestran que los reactivos 32 -Los compañeros hacen lo que les digo-, 17 -(No) me arrepiento de lo que hago-, 35 -(No) me gustaría hacer mejor el trabajo-, 8 -(No) me gustaría ser más chico, 37 -(No) me disgusta ser hombre/mujer-, y 57 -Los problemas me afectan poco-, no son válidos para niños mexicanos por aspectos culturales y no sólo de redacción como se había pensado anteriormente en algunos de los casos (Verduzco y cols., 1989).

En cuanto a la curva de distribución de los puntajes, ésta muestra una carga hacia el polo de la alta autoestima, que es consistente con lo reportado por Coopersmith (1982). A pesar de que esta tendencia a contestar con alta autoestima es lo esperado, consideramos, al analizar las frecuencias, que un número muy elevado de ítems (26) fueron contestados indicando alta autoestima, por más del 75% de la población.

Este aspecto debería de tomarse en cuenta en estudios posteriores sobre la validación del Inventario, en cuanto a la posibilidad de retener para México sólo aquellos ítems frecuencias entre el 25 y el 75%.

La media para la población estudiada fue menor a la reportada por Coopersmith (1982) de 82.3 (DS = 11.6) en estudiantes de 5o y 6o de primaria. La media de los alumnos de nuestra muestra de 5o. y 6o. fue 70.91 (DS = 11.3). Sin embargo, no se puede concluir con certeza, que los niños mexicanos tengan menor autoestima, al tomar en consideración que ciertos reactivos no son válidos en nuestra población.

En un trabajo anterior Verduzco y cols., 1989 no encontraron diferencias entre los sexos, ni entre los diversos grados escolares. En el presente estudio, sólo se observó una menor autoestima en los niños de 5o. año, dato probablemente atribuible al inicio de la pubertad.

En conclusión, los datos de este trabajo son alentadores en cuanto a la validez y confiabilidad del inventario. Mas si consideramos que la validación de un instrumento y su posible adaptación a otra cultura son procesos largos (Anastasi, 1976), creemos que se han dado pasos importantes en este camino pero que aún queda mucho por hacer. Esperamos que sean llevados a cabo los trabajos subsecuentes en esta línea, para finalmente contar con un instrumento psicométricamente adecuado a nuestra cultura y que nos es tan necesario.

REFERENCIAS

- Anastasi, A. (1976). **Psychological Testing** 4a. Ed. U.S.A.: Mac Millan Publishing Co.
- Beck, A. T. (1967). **Depression: Clinical, Experimental and Therapeutic Aspects**. U.S.A.: Harper & Row.
- Bledsoe, J.C. Self concept of children and their intelligence, achivement, interests and anxiety En: Coopersmith, S. (1984) **Self-Esteem Inventories**. U.S.A.: Consulting Psychologists Press.
- Bodwin, R. y Bruck, M. The relationships between self-concept and the presence and absence of scholastic underachivement En: Coopersmith, S. (1984) **Self-Esteem Inventories**. U.S.A.: Consulting Psychologists Press.
- Brookover, W. S., Thomas, S., y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school acievement En: Coopersmith, S. (1984). **Self-Esteem Inventories**. U.S.A.: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1967). **The antecedents of Self-esteem**. U.S.A.: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. y Gilberts, R. (1982). **Professional manual, Behavioral Academic Self-Esteem**. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Johnson, B., Redfield, D. y Miller, R. (1983). The Coopersmith Self-Esteem Inventory: A construct validation study. **Educational and Psychological Measurement** 43, (3) 907-913.
- Kokenes, B. (1973) (Ed.) **A factor analytic study of the Coopersmith Self-Esteem Inventory**. USA : Northern Illinois University.
- Kokenes, B. (1974). Grade Level Differences in Factors of Self-Esteem. **Developmental Psychology** 10, (6) 954-958.
- Kokenes, B. (1978) A factor analytic study of the Coopersmith Self-Esteem Inventory. **Adolescence**, XIII (49) 150-155.
- Kozeluk, L. y Kawash, G. (1990). Comparison of the Coopersmith Self-Esteem Inventory and the Battle Culture-Free Self-Esteem Inventory. **Perceptual and Motors Skills** 70 (3, Pt 2) 1162.
- Reasoner, R. W (1982) **Building Self-Esteem**. Parents Guide. U.S.A.: Consulting Psychologists Press.

Robertson, T. y Miller, E. (1986). The Coopersmith Self-Esteem Inventory: A factor analytic study. *Educational and Psychological Measurement* 46 (1) 269-273.

Rosenberg (1962). The association between self-esteem and anxiety en : Robson, J. (1988) Self-esteem A Psychiatric View. *British Journal of Psychiatry* 153, 6-15.

Verduzco, M.A., Lara-Cantú, M.A., Lancelotta, G. y Rubio, S. (1989) Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: Datos normativos. *Salud Mental* 12, No. 3, 50-54.

Verduzco, M. A. (1992). "La autoestima en niños con trastornos por déficit de atención". Tesis de Maestría sin publicar. México: UNAM.



## COMPARACIONES ENTRE PUNTAJES DE CI Y EL DESEMPEÑO ESPERADO DE NIÑOS EN LA WISC-RM<sup>1</sup>

Dolores Valadez Sierra y Pedro Solís-Cámara Reséndiz<sup>2</sup>

### RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo fue el de estudiar la prueba WISC-RM. Se planeó comparar el desempeño de niños en esta prueba para determinar sus semejanzas y/o diferencias en los cocientes intelectuales intra nivel y entre niveles escolares.

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal con 178 niños seleccionados al azar de grupos de 2do., 4to. y 6to. años de una escuela particular. Los resultados indicaron, en relación al CI Verbal, diferencias significativas a favor de éste, en 4to. y 6to. años, así como entre 2do. y 6to. años; asimismo, diferencias significativas entre las subescalas Verbales y de Ejecución intra y entre niveles escolares. Los resultados indican que la escala verbal fue alterada significativamente, haciéndola muy sencilla.

Estos resultados se relacionan con las características de la muestra, por lo que la validez empírica de la escala para niños de escuelas particulares y de otras localidades (i.e., Guadalajara) queda en entredicho. Es probable que niños de otro nivel socio-económico (i.e., alto) y de otras localidades diferentes a los incluidos en la muestra de normalización, califiquen diferencialmente en la prueba WISC-RM, por lo que la toma de decisiones educativas y clínicas con esta prueba puede tener consecuencias sociales adversas. Se sugiere un estudio normativo en todo el país, con controles más precisos de las características de las muestras, así como análisis y adecuación de los reactivos de la WISC-RM a fin de ajustarla a toda la nación.

**ABSTRACT**

The main purpose of this work was to study the WISC-RM Test. In order to determine IQ similarities and/or differences, it was decided to carry out comparisons of children's performances on this test within and among each school level. A cross-sectional descriptive study was carried out with 178 children selected at random from groups of children who attended 2nd, 4th and 6th school-level in a private school. Regarding Verbal IQ, results indicated statistically significant differences favoring this IQ in 4th and 6th school-levels, and between 2nd and 6th levels; likewise, significant differences were found between Verbal and Performance subscales, within and among each school level. Results point out that the Verbal IQ scale was modified in a significant manner, being easier to solve it than the Performance scale.

These results are related with specific characteristics of the sample, supporting a lack of empirical validity of the test for children of private schools and from other locations (i.e., Guadalajara).

Therefore it seems probable that children who come from other socioeconomic status and/or localities not included in the normative sample may show differential IQ scores; thus, decision taking based on these scores may have unfavourable social and educational consequences for children. Authors suggest that a normative study be carried out in every region of Mexico, and get wider sample characteristics under control, as well as analyses of the items of the WISC-RM be adjusted to obtain a cross-national-validity test.

Palabras clave: CI, WISC-RM, Niños, Normas.

Key Words: IQ, WISC-RM, Children, Norms.

<sup>1</sup> Tesis presentada por la primera autora para obtener el grado de maestría en psicología educativa de la Coordinación General de Investigación y Posgrado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara, bajo la dirección del segundo autor.

<sup>2</sup> Pedro Solís-Cámara Reséndiz. Laboratorio de Psicología de la Salud. Centro de Investigación Biomédica de Occidente-IMSS. Apartado Postal #2-322. Guadalajara, Jalisco, México.

**INTRODUCCION**

Desde los años 50's se ha observado una creciente preocupación respecto al empleo de las pruebas psicológicas, debido a la utilización de los resultados de éstas en la adopción de decisiones prácticas de vital importancia, tanto para el individuo como para la sociedad (Anastasi, 1982).

Desgraciadamente los resultados de las pruebas que miden inteligencia son sobrevalorados frecuentemente (Taylor y Allen, 1984), sobre todo considerando que ninguna de las pruebas de inteligencia, tradicionales o nuevas, tienen claramente documentada la validez de la interpretación (Reschly y Wilson, 1990).

Resulta obvio que las pruebas de inteligencia tengan limitaciones y ventajas; por lo que más que desecharlas o defenderlas apasionadamente, es necesario que los que las utilizan conozcan la fundamentación teórica con las que fueron construidas y comprendan bien sus deficiencias a fin de facilitar tanto su interpretación como la selección de medidas complementarias (Kachinovsky, 1988; Kaufman, 1982). Así mismo, es necesario conducir estudios con las pruebas para conocer mejor sus alcances en medios específicos. Este es el principal objetivo de este trabajo.

En México, la carencia de pruebas de inteligencia estandarizadas, motivó a iniciar estudios de estandarización con la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler (conocida por sus siglas en inglés: WISC, 1949). La elección de este instrumento estuvo basada en el reconocimiento a sus altos índices de validez y confiabilidad (Reyes, 1965). Posteriormente, Ahumada y Díaz-Guerrero (1967) presentaron un análisis de los cambios efectuados para adaptar la WISC. No obstante que estos cambios (Reyes, 1965 y Ahumada y Díaz-Guerrero, 1967) no fueron integrados en la publicación de una versión de la prueba WISC, en 1981 fué publicada en español la Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar de Wechsler (WISC-R, 1981). Esta fué una traducción y "adaptación", de la original prueba WISC revisada y normalizada por Wechsler en los E.U.A. (Wechsler, 1974), para su uso en México conservando los cambios de una equivalencia semántica, pero sin contar con normas nacionales (esas adaptaciones únicamente se efectuaron en algunos reactivos de la subescala de Información; e.g., ¿De qué país se independizó México en 1810?, en lugar de: ¿De qué país se independizó EUA en 1776?).

Por otra parte, se sabe también que han existido versiones "particulares" como la de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 1976), en donde varios reactivos fueron cambiados y/o modificados de acuerdo a necesidades particulares y dado que no se contaba con normas nacionales.

Ante esta carencia de normas, los psicólogos mexicanos se enfrentaban con dos problemas: El de usar pruebas que son diseñadas en otros países y el de comparar los resultados obtenidos con niños de otro contexto cultural. Los esfuerzos por contar con normas nacionales y las investigaciones efectuadas tendientes a la estandarización de la prueba WISC-R se ven cristalizadas en 1984, año en que se publica la Escala de Inteligencia para Nivel Escolar Wechsler para su uso en México (WISC-RM, 1984).

Esta Escala está constituida por las mismas 12 subescalas de la WISC-R (Wechsler, 1974); está destinada para niños entre 6 y 16 años. La Escala incluye varios cambios, no obstante la aplicación de la misma sigue los criterios de la WISC-R. El propósito de este instrumento es evaluar la ejecución del niño bajo un conjunto de condiciones establecidas y no medir los límites del conocimiento del niño y, asimismo, contar con normas nacionales, ya que se observó (WISC-RM, 1984) que al comparar el desempeño de niños mexicanos con normas norteamericanas, los porcentajes, respecto a la curva normal, presentaban un sesgo positivo (es decir, se concentraban en puntajes bajos).

La estandarización de la WISC-RM se hizo con una muestra seleccionada al azar de 1,100 sujetos con edades de seis y medio años hasta 16 y medio, distribuidos 100 sujetos (50 del sexo femenino y 50 del sexo masculino) en cada uno de los 11 grupos de edades, todos residentes en México, Distrito Federal, inscritos en escuelas primarias y secundarias oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo escolar 80-81, turno matutino y vespertino.

Observaciones informales indican que esta tipificación ha sido muy bien recibida por la comunidad mexicana, seguramente por que responde a la necesidad de contar con normas en nuestro país. No obstante, es importante señalar que hasta la fecha (1992), los autores no encontraron publicado en la literatura nacional o internacional ningún estudio realizado con esta escala que nos pudiera proporcionar información respecto al desempeño de niños mexicanos.

Por otra parte, hay comentarios y observaciones informales, que provienen de la práctica privada e institucional, referentes a que en la Escala Verbal se presentan altos puntajes en comparación con la Escala de Ejecución, lo que no sería de esperar. Tales observaciones, aunadas a que la WISC-RM fué estandarizada únicamente en la ciudad de México y en escuelas oficiales y a que, aún las pruebas con validez y confiabilidad adecuadas, requieren demostrar su adecuación a las observaciones empíricas en las instituciones y en los consultorios, hacen pensar en la necesidad de poner a prueba la WISC-RM en circunstancias controladas en otras entidades del país. Así se podrá probar si se ha logrado una adaptación justa de esta prueba para toda la cultura mexicana, ya que de no ser así, la toma de decisiones clínicas o de selección puede tener efectos adversos para la población.

Dado lo anterior, se preguntaría uno si se habrá logrado una adaptación adecuada de la WISC-RM para zonas culturales como la de Guadalajara. Es decir, ¿el desempeño de niños en la prueba WISC-RM es el que se esperaría de una muestra seleccionada al azar de una escuela particular?. Para contestar esta pregunta, se planeó aplicar la WISC-RM a niños que cursaran 2do., 4to. y 6to. año de primaria en una escuela particular, con el fin de tener una medida a lo largo de la primaria y, dado que la WISC-RM se estandarizó con niños que cursaban en escuelas oficiales, comparar los resultados para observar si la normalización es

generalizable a otras entidades y con otras poblaciones de escuelas particulares. Se esperaba que los cocientes de inteligencia (CI's), así como de las calificaciones de las subescalas respectivas, mostraran características diferenciales intragrupo, particularmente entre sus cocientes de inteligencia, Verbal (CIV) y de Ejecución (CIE), pero no entre años escolares.

Con el fin de corroborar estas ideas, se plantearon las siguientes hipótesis direccionales (Schmelkes, 1988): (1) Los cocientes de inteligencia Verbal de los niños que cursan segundo, cuarto y sexto año escolar, son estadísticamente ( $p < .05$ ) más altos que sus respectivos cocientes intelectuales de Ejecución. (2) Los puntajes normalizados de las subescalas modificadas en la Escala Verbal, son significativamente ( $p < .05$ ) más altos que los puntajes normalizados de las subescalas no modificadas, de la Escala de Ejecución, en niños que cursan segundo, cuarto y sexto año escolar. (3) Los cocientes de inteligencia Verbal, de Ejecución y Total, de niños que cursan segundo, cuarto o sexto año escolar son estadísticamente ( $p < .05$ ) semejantes, y (4) Los puntajes normalizados de las subescalas de la Escala Verbal y de la de Ejecución, de niños que cursan segundo, cuarto y sexto año escolar, son estadísticamente ( $p < .05$ ) semejantes.

## METODO

### Sujetos

Se eligió una escuela particular que cobraba colegiaturas de más de tres salarios mínimos mensuales en la primaria, esto con la intención de establecer una clara diferencia con las escuelas oficiales. Se seleccionó a los sujetos de todos los salones de cada nivel escolar por medio de una tabla de números azarosos. La muestra fué de 195 niños, trabajándose con 65 niños en cada uno de los siguientes grados escolares: segundo, cuarto y sexto de primaria.

### Instrumentos

Se utilizó la Escala de Inteligencia para Nivel Escolar, normalizada en México (WISC-RM, 1984). La WISC-RM está constituida de 12 subescalas, manteniéndose la subdivisión original de Escala Verbal y Escala de Ejecución. Las subescalas que contiene son presentadas en el siguiente orden, mismo que se siguió para su aplicación: Información, Figuras Incompletas, Semejanzas, Ordenación de Dibujos, Aritmética, Diseño y Claves.

Retención de Dígitos y Laberintos son subescalas complementarias.

Originalmente, se planeó administrar todas las subescalas de la WISC-RM, no obstante no se aplicó la subescala de Comprensión, que también fué modificada (se integraron nuevos reactivos y se reordenaron los reactivos que contiene), debido a el tiempo que se requiere para aplicar esta subescala y a la dificultad que representaba para los autores y para las

escuelas el que se evaluaran a 195 niños; por lo tanto, se decidió sustituirla por Retención de Dígitos y la escala de Laberintos tampoco se administró.

La WISC-RM incluye varios cambios: Integración de nuevos reactivos en la Escala Verbal para sustituir a los que resultaron ser inoperantes. Estos reactivos pertenecen a las subescalas de Información, Vocabulario y Comprensión. Exclusión de algunos reactivos en la subescala de Figuras Incompletas de la Escala de Ejecución. Reordenamiento de los reactivos de las subescalas de la Escala Verbal (Información, Semejanzas, Vocabulario y Comprensión. En Aritmética sólo 2 reactivos fueron modificados de orden) basado en un orden progresivo de dificultad de acuerdo con los resultados obtenidos de la muestra. Así mismo, se observa este reordenamiento de los reactivos en la subescala de Figuras Incompletas de la Escala de Ejecución. Modificación en los rangos de edades para el inicio de la aplicación de los reactivos de las subescalas de Información y Vocabulario de la Escala Verbal, y Figuras Incompletas, Ordenación de Dibujos y Diseño con Cubos de la Escala de Ejecución. Esta modificación consiste en que en la WISC-RM los rangos de edades son más amplios en relación a los de la WISC-R, y además en Vocabulario se modifica el reactivo con el que se va a iniciar (e.g., para WISC-RM los rangos son de 6-10 años de edad iniciar con reactivo 1, de 11-13 años con reactivo 3 y de 14 a 16 años con el reactivo 8; en contraste en la WISC-R se inicia con reactivo 1 para las edades de 6 y 7 años, con reactivo 4 para edades de 8-10 años, reactivo 6 para edades de 11-13 años, y reactivo 8 para edades de 14-16 años). Cambios en el criterio de calificación de las respuestas dadas en las subescalas de la Escala Verbal (exceptuando Retención de Dígitos). Estos cambios consisten ya sea en que en algunos reactivos se incluyen más opciones de respuesta, o bien, respuestas que son aceptadas en la WISC-R no son aceptadas en la WISC-RM o viceversa (e.g., en la subescala de Información, a la pregunta ¿en qué continente está Chile? en la WISC-R se acepta la respuesta en América, en tanto que, en la WISC-RM no es aceptada; a la pregunta en que se parecen las tijeras y el sartén, la respuesta de que ambas son de fierro, se puntúa con 2 en la WISC-RM, en tanto que en la WISC-R se califica de cero).

#### **Procedimiento**

La aplicación de la WISC-RM se llevó a cabo por parte de tres psicólogas entrenadas para tal fin (sin participar los autores), administrándose tal y como lo indica el manual. La administración se efectuó en forma individual en un cubículo adecuado dentro de la escuela. Después de haber sido aplicadas todas las pruebas, se procedió a la calificación de los protocolos bajo los criterios que establece el manual, comprobándose las calificaciones en dos ocasiones por distintos psicólogos.

#### **RESULTADOS**

De la muestra seleccionada, 178 niños de ambos sexos (109 niños y 69 niñas) que respondieron completamente la WISC-RM participaron en este estudio. La distribución en



los tres grados escolares seleccionados, quedó de la siguiente manera: 62 niños en segundo, 55 en cuarto y 61 en sexto. En la Tabla 1 se presentan las variables descriptivas de la muestra.

TABLA 1. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LA EDAD CRONOLOGICA Y DE LOS COCIENTES INTELECTUALES VERBAL, DE EJECUCION Y TOTAL DE LA WISC-RM, POR NIVEL ESCOLAR.

Nivel escolar	n	EC		CI VERBAL		CI EJECUCION		CI TOTAL	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
SEGUNDO	62	94.7	6.1	112.2	16.2	113.5	10.9	114.5	13.2
CUARTO	55	119.7	5.5	118.1*	18.9	111.3	13.1	116.3	15.5
SEXTO	61	142.6	5.4	120.9**	17.9	111.1	12.1	117.9	15.5
TOTAL	178	---	---	117.0	17.9	112.0	12.0	116.2	14.7

Nota: EC = edad cronológica en meses

\*p < .01

\*\*p < .001

Análisis intragrupo por sexo, para cada uno de los CI's de las escalas de la WISC-RM, indicaron que no había diferencias significativas, por lo cual no se tomó control de sexo.

Respecto a la primera hipótesis que decía que los cocientes de inteligencia Verbal de los niños que cursan segundo, cuarto y sexto año escolar, son estadísticamente ( $p < .05$ ) más altos que sus respectivos cocientes intelectuales de Ejecución, se aplicó la prueba "t" de student a los CI's. Los resultados indicaron que para el grupo de segundo año no había diferencias significativas entre sus CI's ( $t(61) = .78$ , NS), pero sí para el grupo de cuarto ( $t(54) = 3.08$ ,  $p < .01$ ) y sexto años ( $t(60) = 5.96$ ,  $p < .001$ ), calificando más alto, en ambos casos, en el CI Verbal que en el de Ejecución (ver Tabla 1). Se categorizaron los puntajes de CI's Verbal y de Ejecución para cada nivel escolar. Se tomó la clasificación de inteligencia de Wechsler (1984) y se obtuvieron los porcentajes de los CI's (Verbal y de Ejecución) que obtuvieron los niños en cada categoría por nivel escolar. Como se puede observar en la Tabla 2, en todos los niveles escolares se concentran mayores porcentajes en la categoría más alta de CI Verbal, en relación al de Ejecución. Así mismo se observan

**DOLORES VALADEZ SIERRA Y  
PEDRO SOLIS-CAMARA RESENDIZ**

TABLA 2. PORCENTAJES ACUMULADOS EN LAS CATEGORIAS DE CI<sup>1</sup> VERBAL  
Y DE EJECUCION, POR NIVEL ESCOLAR

Categorías\CI's	Niveles escolares					
	SEGUNDO		CUARTO		SEXTO	
	CIV	CIE	CIV	CIE	CIV	CIE
130-más	12.9	6.5	32.7	5.4	34.4	3.3
120-129	20.9	22.6	16.4	21.8	19.7	21.3
110-119	17.7	41.9	20	36.4	18.0	39.3
90-109	40.3	25.8	25.4	29.1	22.9	32.8
80-89	8.1	3.2	3.6	5.4	3.3	1.6
70-79	0	0	0	1.8	1.6	1.6
69 o menos	0	0	1.8	0	0	0

<sup>1</sup> según Wechsler (1984)

concentraciones mayores en el CI de Ejecución en la categoría 110-119, en todos los grados escolares. También se observa que no hay un patrón decreciente, o al menos estable del CI Verbal en la distribución de los porcentajes conforme avanza la categoría de CI en todos los grados escolares y que un alto porcentaje de niños del grupo de 4to. y 6to., se concentran en la categoría más alta (130 o más). Situación contraria en el CI de Ejecución, donde va decreciendo el porcentaje, como sería de esperar, conforme aumenta la categoría de CI, particularmente desde la categoría 110-más (arriba del normal según Wechsler). En el grupo de 2do. año, en la categoría 90-109 y en la de 130-más, se encuentran porcentajes altos a favor del CI Verbal; para los grupos de 4to. y de 6to., en la categoría 90-109, se observan porcentajes ligeramente más altos a favor del CI de Ejecución.

Con estos resultados podemos decir que la hipótesis se confirma para los grupos de cuarto y sexto año, pero para el grupo de segundo se muestran sólo evidencias a favor de la hipótesis, dada la concentración de casos con CI Verbal en la categoría mayor.

En cuanto a la segunda hipótesis que decía que los puntajes normalizados de las subescalas modificadas en la escala Verbal son significativamente ( $p < .05$ ) más altos que los puntajes normalizados de las subescalas no modificadas, de la escala de Ejecución, en niños que cursan segundo, cuarto y sexto año escolar, se realizaron comparaciones con la t de Student.

Las subescalas más modificadas de la Escala Verbal fueron Información, Semejanzas y Vocabulario; cada una de éstas fué comparada con cada una de las subescalas de la Escala de Ejecución, en cada nivel escolar. En la Tabla 3 se indican las subescalas Verbales que calificaron más alto que cualquiera de las de Ejecución. Para el grupo de segundo año, en la subescala

TABLA 3. COMPARACION DE LAS SUBESCALAS VERBALES Y DE EJECUCION  
 POR NIVEL ESCOLAR

Subescalas	SEGUNDO		CUARTO		SEXTO	
	M	DE	M	DE	M	DE
ESCALA VERBAL						
Información	11.2	2.9	12.2	4.1	13.5*	3.4
Semejanzas	12.8*	3.2	13.2*	3.6	13.9*	3.6
Aritmética	9.7	2.9	10.2	3.4	9.9	3.2
Vocabulario	12.5*	3.7	14.2*	3.8	14.2*	3.4
Ret. de Dígitos	12.2	2.7	12.3	3.5	13.0	3.2
ESCALA DE EJECUCION						
F. Incompletas	11.7	2.6	11.1	3.2	12.2	2.3
O. de Dibujos	12.6**	2.6	12.0	2.8	11.6	2.4
D. de Cubos	12.3**	3.8	11.9	3.7	11.5	2.8
C. de Objetos	12.3**	2.6	11.8	2.9	11.7	3.0
Claves	11.1	2.3	11.4	2.7	11.2	2.5

\*Subescalas que calificaron más alto que cualquiera de las de Ejecución

\*\*Subescalas que calificaron más alto que la de Información en 2do. grado escolar.

de Información se observaron diferencias significativas ( $t(61)=3.37$ ,  $p<.001$ ) con Ordenación de Dibujos, con Diseño con Cubos ( $t(61)=2.26$ ,  $p<.05$ ) y con Composición de Objetos ( $t(61)=2.85$ ,  $p<.01$ ), pero calificándolo más alto las subescalas de Ejecución. En semejanzas se observaron diferencias significativas ( $t(61)=2.33$ ,  $p<.05$ ) con Figuras Incompletas y con Claves ( $t(61)=3.74$ ,  $p<.001$ ), calificando más alto en Semejanzas. En Vocabulario se observaron diferencias significativas ( $t(61)=2.59$ ,  $p<.01$ ) con Claves, calificando más alto en Vocabulario.

Para el grupo de cuarto año (ver Tabla 3), en Semejanzas se observaron diferencias significativas ( $t(54)=3.90$ ,  $p<.001$ ) con Figuras Incompletas, con Ordenación de Dibujos ( $t(54)=2.21$ ,  $p<.05$ ), con Diseño con Cubos ( $t(54)=2.05$ ,  $p<.05$ ), con Composición de Objetos ( $t(54)=2.65$ ,  $p<.01$ ) y con Claves ( $t(54)=3.49$ ,  $p<.001$ ), calificándose en todos los casos más alto en Semejanzas. Para Vocabulario se observaron diferencias significativas ( $t(54)=4.94$ ,  $p<.001$ ) con Figuras Incompletas, con Ordenación de Dibujos ( $t(54)=4.16$ ,  $p<.001$ ), con Diseño con Cubos ( $t(54)=3.90$ ,  $p<.001$ ), con Composición de Objetos ( $t(54)=4.43$ ,  $p<.001$ ) y con Claves ( $t(54)=5.46$ ,  $p<.001$ ), donde en todos los casos se calificó más alto en Vocabulario.

Para el grupo de sexto año (ver Tabla 3), en Información se observaron diferencias significativas ( $t(60)=3.34$ ,  $p<.001$ ) con Figuras Incompletas, con Ordenación de Dibujos ( $t(60)=4.60$ ,  $p<.001$ ), con Diseño con Cubos ( $t(60)=4.86$ ,  $p<.001$ ), con Composición de Objetos ( $t(60)=3.97$ ,  $p<.001$ ) y con Claves ( $t(60)=4.85$ ,  $p<.001$ ), calificándose en todos los casos más alto en Información. En Semejanzas se observaron diferencias significativas ( $t(60)=4.12$ ,  $p<.001$ ) con Figuras Incompletas, con Ordenación de Dibujos ( $t(60)=5.21$ ,  $p<.001$ ), con Diseño con Cubos ( $t(60)=6.27$ ,  $p<.001$ ), con Composición de Objetos ( $t(60)=5.21$ ,  $p<.001$ ) y con Claves ( $t(60)=5.81$ ,  $p<.001$ ), donde en todos los casos se calificó más alto en Semejanzas. En Vocabulario se observaron diferencias significativas ( $t(60)=4.34$ ,  $p<.001$ ) con Figuras Incompletas, con Ordenación de Dibujos ( $t(60)=6.45$ ,  $p<.001$ ), con Diseño con Cubos ( $t(60)=5.60$ ,  $p<.001$ ), con Composición de Objetos ( $t(60)=5.19$ ,  $p<.001$ ) y con Claves ( $t(60)=5.54$ ,  $p<.001$ ), donde en todos los casos se calificó más alto en Vocabulario.

A fin de corroborar estos resultados, se decidió conocer cómo se distribuían las puntuaciones de cada grupo en todas las subescalas (Verbales y de Ejecución). Se obtuvieron las distribuciones porcentuales según la media y desviación estándar de las puntuaciones normalizadas en cada grado escolar.

Como se puede observar en la Tabla 4, para el grupo de 2do., los puntajes se concentran en la media y 1 desviación estándar (DE) por arriba de ésta, con porcentajes considerables y relativamente homogéneos en las subescalas de Información,

TABLA 4. DISTRIBUCION DE LAS PUNTUACIONES NORMALIZADAS OBTENIDAS EN  
 SEGUNDO GRADO ESCOLAR EN CADA SUBESCALA

Subescalas	-3DE n(%)	-2DE n(%)	-1DE n(%)	M n(%)	+1DE n(%)	+2DE n(%)	+3DE n(%)
ESCALA VERBAL							
Información	-	-	7(11)	31(50)	20(32)	2(3)	2(3)
Semejanzas	-	-	3(5)	24(39)	21(34)	12(19)	2(3)
Aritmética	-	5(8)	8(13)	38(61)	10(16)	1(2)	-
Vocabulario	-	-	8(13)	25(40)	17(27)	6(10)	6(10)
Ret. de Dígitos	-	-	1(2)	35(56)	20(32)	4(6)	2(3)
ESCALA DE EJECUCION							
Fig. Incompletas	-	-	5(8)	33(53)	21(34)	3(5)	-
O. de Dibujos	-	-	3(5)	25(40)	28(45)	5(8)	1(2)
D. con Cubos	-	-	8(13)	23(37)	18(29)	10(16)	3(5)
C. de Objetos	-	-	1(2)	31(50)	25(40)	5(8)	-
Claves	-	-	4(6)	38(61)	19(31)	1(2)	-

Semejanzas, Vocabulario y Retención de Dígitos; estas mismas subescalas cuentan con un menor número de casos en la 2da. y 3ra. DE. La excepción fué Aritmética que es la única subescala que cuenta con una distribución más acorde a lo esperado; es decir, con el 61% de los casos concentrados en la media y con porcentajes decrecientes por abajo y por arriba de la misma; además, es la única que no tiene porcentajes en 3 DE arriba de la media. Para las subescalas de Ejecución, se observa en la Tabla 4 que los porcentajes se concentran en su mayoría en la media y 1 DE arriba de ésta, mostrando el patrón esperado de entre 40% y 50% de casos concentrados en la media, porcentajes decrecientes por arriba y por abajo de la media y prácticamente sin mostrar concentraciones en 3 DE hacia arriba o hacia abajo. Las únicas escalas que se salen ligeramente de este patrón son Ordenación de Dibujos y Diseño con Cubos.

Para el grupo de 4to. año (ver Tabla 5), los puntajes se concentran en la media y hasta en 2 DE por arriba de ésta, con porcentajes considerables y relativamente homogéneos en las subescalas de Información, Semejanzas, Retención de Dígitos y Vocabulario; ésta última tiene un porcentaje alto (20%) en 3 DE arriba de la media, pero las otras también alcanzan esta desviación aunque con menor número de casos. La excepción fué Aritmética que es la única subescala que cuenta con una distribución más acorde a lo esperado; es decir, con alrededor de 50% de los casos concentrados en la media y con porcentajes decrecientes por abajo y por arriba de la misma; además, es también la única que no tiene porcentajes en 3 DE arriba de la media. Para las subescalas de Ejecución, se observa que los porcentajes se concentran en su mayoría en la media y 1 DE arriba de ésta, mostrando el patrón esperado de alrededor del 50% de casos en la media, porcentajes decrecientes por arriba y por abajo de la media y prácticamente sin mostrar concentraciones en 3 DE hacia arriba o hacia abajo. La única escala que se sale ligeramente de este patrón es Diseño de Cubos.

TABLA 5. DISTRIBUCION DE LAS PUNTUACIONES NORMALIZADAS OBTENIDAS EN CUARTO GRADO ESCOLAR EN CADA SUBESCALA

	-3DE	-2DE	-1DE	M	+1DE	+2DE	+3DE
Subescalas	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
ESCALA VERBAL							
Información	-	3(5)	6(11)	14(25)	21(38)	9(16)	2(4)
Semejanzas	-	-	3(5)	21(38)	15(27)	11(20)	5(9)
Aritmética	1(2)	3(5)	7(13)	31(56)	11(20)	2(4)	-
Vocabulario	-	1(2)	2(4)	15(27)	14(25)	12(22)	11(20)
Ret. de Dígitos	-	1(2)	6(11)	21(38)	17(31)	7(13)	3(5)
ESCALA DE EJECUCION							
Fig. Incompletas	-	3(5)	2(4)	30(54)	18(33)	2(4)	-
O. de Dibujos	-	-	4(7)	25(45)	22(40)	4(7)	-
D. con Cubos	-	-	7(13)	24(43)	12(22)	11(20)	1(2)
C. de Objetos	1(2)	2(4)	-	25(45)	25(45)	2(4)	-
Claves	-	-	6(11)	28(51)	20(36)	1(2)	-

En cuanto al grupo de 6to. (ver Tabla 6), los puntajes se concentran en la media y hasta en 2 DE por arriba de ésta con porcentajes considerables y relativamente homogéneos en las subescalas de Información, Semejanzas, Vocabulario y Retención de Dígitos; también estas mismas subescalas tienen un porcentaje menor en 3 DE arriba de la media. La excepción fué Aritmética, ya que es la única subescala que cuenta con la distribución acorde a lo esperado. Para las subescalas de Ejecución, se observa que los porcentajes se concentran en su mayoría en la media y 1 DE arriba de ésta, mostrando el patrón esperado de alrededor del 50% con casos en la media, porcentajes decrecientes por arriba y por abajo de la media y sin mostrar concentraciones en 3 DE hacia arriba o hacia abajo.

TABLA 6. DISTRIBUCION DE LAS PUNTUACIONES NORMALIZADAS OBTENIDAS EN  
 SEXTO GRADO ESCOLAR EN CADA SUBESCALA

	-3DE	-2DE	-1DE	M	+1DE	+2DE	+3DE
Subescalas	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)	<u>n</u> (%)
ESCALA VERBAL							
Información	-	-	5(8)	17(28)	19(31)	16(26)	4(6)
Semejanzas	-	1(2)	-	24(39)	13(21)	16(26)	7(11)
Aritmética	-	2(3)	10(16)	37(61)	10(16)	2(3)	-
Vocabulario	-	-	2(3)	17(28)	18(29)	18(29)	6(10)
Ret. de Dígitos	-	-	2(3)	25(41)	19(31)	9(15)	6(10)
ESCALA DE EJECUCION							
Fig. Incompletas	-	-	2(3)	30(49)	26(43)	3(5)	-
O. de Dibujos	-	1(2)	2(3)	31(51)	25(41)	2(3)	-
D. con Cubos	-	1(2)	3(5)	35(57)	17(28)	5(8)	-
C. de Objetos	-	1(2)	7(11)	25(41)	23(38)	5(8)	-
Claves	-	-	4(6)	34(56)	22(36)	1(2)	-



En base a estos resultados se encuentra suficiente apoyo a favor de la hipótesis, particularmente para las subescalas de Vocabulario y Semejanzas para todos los grupos y, en cuanto a Información, en especial con el grupo de sexto año, y no tanto para el de cuarto y segundo.

Con respecto a la tercera hipótesis que decía que los cocientes de inteligencia Verbal, de Ejecución y Total, de niños que cursan segundo, cuarto o sexto año escolar son estadísticamente ( $p < .05$ ) semejantes, se realizaron ANOVA's por nivel escolar para las puntuaciones obtenidas en los CI's.

Respecto al CI Verbal, se encontraron efectos principales ( $F(2,178) = 4.14, p < .01$ ), que se debieron a que los niños de sexto grado escolar calificaron más alto ( $t(121) = 2.86, p < .01$ ) que los niños de segundo (ver Tabla 1). Así mismo, la prueba "t" de student ( $t(115) = 1.82, p < .07$ ) indicó que el grupo de cuarto año tendió a calificar más alto que el grupo de segundo grado, pero no hubo diferencias entre el grupo de cuarto y el de sexto ( $t(114) = .85, NS$ ). ANOVA's indicaron que no había diferencias significativas en las puntuaciones del CI de Ejecución ( $F(2,178) = .72, NS$ ) y del CI Total ( $F(2,178) = .92, NS$ ). De esta manera, para el CI de Ejecución y Total se confirma la hipótesis.

Para corroborar estos resultados, se obtuvieron las frecuencias acumuladas en cada categoría de CI. Como se puede observar en la Tabla 7, en el CI Verbal, las frecuencias son similares en 4to. y 6to., en todas las categorías, en el promedio normal (90-109) con concentraciones de alrededor de los 20's y, sorprendentemente, con porcentajes de más de 30 en la más alta categoría. En cuanto a 2do. año, éste comparte con los otros grupos porcentajes semejantes en las categorías de 110 y de 120 de CI; en las categorías 80, 90 y 130, sin embargo, 2do. difiere de los otros grupos, dado que cuenta con más casos acumulados en las dos primeras categorías y muchos menos en la última.

En contraste con estos resultados, en el CI de Ejecución las frecuencias se distribuyen similarmente en cada una de las categorías de CI, el patrón de concentraciones es semejante y congruente intra y entre grados escolares. Así, se observa en la Tabla 7, que concentraciones semejantes de alrededor de 40% se encuentran en la categoría 110-119 y que, a partir de este nivel, las concentraciones en cada categoría hacia arriba o hacia abajo van decreciendo. Respecto al CI Total, en las frecuencias por categorías no se observa un patrón estable y decreciente, en la concentración de casos por grupos conforme avanzan o decrecen las categorías de CI.

Para la cuarta hipótesis que decía que los puntajes normalizados de las subescalas de la escala Verbal y de la de Ejecución de niños que cursan segundo, cuarto ó sexto año escolar, son estadísticamente ( $p < .05$ ) semejantes, se realizaron ANOVAS para las puntuaciones obtenidas en las subescalas.

TABLA 7. COMPARACION DE LOS PORCENTAJES VERBAL, DE EJECUCION Y TOTAL  
ACUMULADOS EN LAS CATEGORIAS DE CI<sup>1</sup>. POR NIVEL ESCOLAR

Categorías de CI	Segundo		Cuarto		Sexto	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
----- CI VERBAL -----						
130-más	8	(13)	18	(33)	21	(34)
120-129	13	(21)	9	(16)	12	(20)
110-119	11	(18)	11	(20)	11	(18)
90-109	25	(40)	14	(25)	14	(23)
80-89	5	(8)	2	(4)	2	(3)
70-79	0	(0)	0	(0)	1	(2)
69 o menos	0	(0)	1	(2)	0	(0)
----- CI EJECUCION -----						
130-más	4	(6)	3	(5)	2	(3)
120-129	14	(23)	12	(22)	13	(21)
110-119	26	(42)	20	(36)	24	(39)
90-109	16	(26)	16	(29)	20	(33)
80-89	2	(3)	3	(5)	1	(2)
70-79	0	(0)	1	(2)	1	(2)
69 o menos	0	(0)	0	(0)	0	(0)
----- CI TOTAL -----						
130-más	9	(14)	10	(18)	15	(25)
120-129	13	(21)	17	(31)	18	(29)
110-119	18	(29)	10	(18)	9	(15)
90-109	20	(32)	16	(29)	16	(26)
80-89	2	(3)	1	(2)	3	(5)
70-79	0	(0)	0	(0)	0	(0)
69 o menos	0	(0)	1	(2)	0	(0)

<sup>1</sup> según Wechsler (1984)

En la Escala Verbal entre niveles escolares (ver Tabla 8), se observaron diferencias significativas en la subescala de Información ( $F(2,178) = 7.13, p < .001$ ), donde el grupo de sexto año

TABLA 8. COMPARACION DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LAS SUBESCALAS DE LA ESCALA VERBAL DE LA WISC-RM POR NIVEL ESCOLAR

Nivel escolar	n	Información		Semejanzas		Aritmética		Vocabulario		Retención de Dígito	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
SEGUNDO	62	11.2	2.9	12.8	3.2	9.7	2.9	12.5	3.7	12.2	2.7
CUARTO	55	12.2	4.1	13.2	3.6	10.2	3.4	14.2**	3.8	12.3	3.5
SEXTO	61	13.5*	3.4	13.9	3.6	9.9	3.2	14.2**	3.4	13.0	3.2
TOTAL	178	12.3	3.6	13.3	3.5	9.9	3.1	13.6	3.7	12.5	3.2

\*  $p < .001$

\*\*  $p < .01$

Nota: Los asteriscos indican el grupo que calificó significativamente más alto.

calificó más alto ( $t(121) = 4.03, p < .001$ ), que el grupo de segundo (ver Tabla 8) más no que el de cuarto ( $t(114) = 1.91, NS$ ); el grupo de cuarto y segundo no mostraron diferencias ( $t(115) = 1.51, NS$ ). No se observaron diferencias significativas en las subescalas de Semejanzas ( $F(2,178) = 1.63, NS$ ), Aritmética ( $F(2,178) = .44, NS$ ) y Retención de Dígitos ( $F(2,178) = 1.26, NS$ ). Se encontraron diferencias significativas en la subescala de Vocabulario por nivel escolar ( $F(2,178) = 4.75, p < .01$ ), donde el grupo de cuarto año calificó más alto (ver Tabla 8) que el grupo de segundo ( $t(115) = 2.55, p < .01$ ), así como el grupo de sexto año, calificó más alto que el de segundo ( $t(121) = 2.71, p < .01$ ), más no que el de cuarto ( $t(114) = .04, NS$ ).

En relación a las subescalas de Ejecución (ver Tabla 9), los ANOVA's no mostraron

TABLA 9. COMPARACION DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LAS SUBESCALAS DE LA  
 ESCALA DE EJECUCION DE LA WISC-RM POR NIVEL ESCOLAR

Nivel escolar	n	Figuras Incompletas		Ordenación de Dibujos		Diseño de Cubos		Composición de Objetos		Claves	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
SEGUNDO	62	11.7	2.6	12.6	2.6	12.3	3.8	12.3	2.6	11.1	2.3
CUARTO	55	11.1	3.2	12.0	2.8	11.9	3.7	11.8	2.9	11.4	2.7
SEXTO	61	12.2	2.3	11.6	2.4	11.5	2.8	11.7	3.0	11.2	2.5
TOTAL	178	11.7	2.7	12.1	2.6	11.9	3.5	11.9	2.9	11.2	2.5

diferencias significativas en las subescalas de Figuras Incompletas ( $F(2,178) = 2.41$ , NS), Ordenación de Dibujos ( $F(2,178) = 2.57$ , NS), Diseño con Cubos ( $F(2,178) = .52$ , NS), Composición de Objetos ( $F(2,178) = .52$ , NS), y Claves ( $F(2,178) = .13$ , NS). En base a estos resultados se confirma la hipótesis para las subescalas de la Escala de Ejecución.

### DISCUSION

El principal objetivo de este trabajo fue el de estudiar a la prueba WISC-RM. Se comparó el desempeño intelectual de niños que cursan 2do., 4to. y 6to., grado escolar en una escuela particular; es decir, se determinaron las semejanzas y/o diferencias de los cocientes intelectuales intra y entre niveles escolares. Como era de esperar, no se observaron diferencias significativas intragrupo por sexo, en cada uno de los CI's Verbal, de Ejecución y Total.

En cuanto a las diferencias significativas esperadas entre el CI Verbal y el CI de Ejecución, en cada nivel escolar (hipótesis 1), los resultados apoyaron la hipótesis para 4to. y 6to.,

grado escolar, pero para 2do., no se encontró diferencia significativa, aunque las concentraciones indicaron porcentajes de casos concentrados en mayores niveles de CI Verbal, lo que indica sólo evidencias a favor de la hipótesis.

La diferencia a favor del CI Verbal, en 4to. y 6to., se puede explicar en base a las mismas modificaciones efectuadas en la WISC-RM, ya que no es de esperar que en una muestra de niños elegidos aleatoriamente, califiquen todos más alto en una misma escala (Verbal o de Ejecución). En estudios efectuados con muestras de niños homogéneas en alguna característica social, psicológica y/o educativa, se ha observado un CI más elevado en alguna de las dos escalas (Verbal o de Ejecución); de hecho, de los estudios efectuados, se encuentra que la mayoría se refieren a lo elevado del CI de Ejecución, en muestras como las de delinquentes masculinos (Grace, 1986; Walsh & Beyer, 1987) o las de niños con severos problemas de aprendizaje (Smith, et al, 1988). Kaufman (1982), por otra parte, señala que las muestras promedio no se ven necesariamente afectadas por su nivel socioeconómico, que las discrepancias entre las escalas son comunes en ambas direcciones (es decir,  $V > E$  ó  $E > V$ ) y que una discrepancia de 9 puntos en una muestra de niños normales es frecuente (48% de la población normativa), pero sin considerar la dirección de la discrepancia. En nuestro caso, nuestra muestra tal vez corresponda a un nivel socioeconómico medio, dado que la colegiatura era de tres salarios mínimos; aunque esto no puede asegurarse sin un estudio socioeconómico, y como menciona Kaufman (1982), esto tal vez no sea el punto distintivo, sino más bien el que asistían a una escuela particular en una entidad diferente a la normativa (Guadalajara). Por otra parte, las diferencias fueron de 7 y 9 puntos en 4to. y 6to., respectivamente, pero a favor del CI Verbal. Además, las concentraciones de las frecuencias a favor de puntajes altos verbales muestran una consistencia demasiado grande, que no sería de esperar en las distribuciones con la WISC-RM, y que está presente incluso en 2do. grado, indicando con esto que la prueba fue sustancialmente modificada y, además, se contó con porcentajes de CI Verbal más altos que en el de Ejecución, en la categoría mayor. Esto es posible que se explique por las modificaciones propias de la escala, que favoreció más a los niños grandes y, de los pequeños, sólo a aquéllos que tenían un nivel más alto que el promedio normal, favoreciéndolos realmente tanto como para clasificarlos como superiores o muy superiores en inteligencia.

Al comparar las subescalas más modificadas de la escala Verbal con las de Ejecución por nivel escolar (hipótesis 2), los resultados encontrados nos indican varias situaciones: primero, el hecho de que el grupo de 2do. año calificó más bajo en Información en relación con las subescalas de Ejecución, y que no se observara ninguna diferencia en esta subescala en el grupo de 4to. año, hacen pensar que ésta está en función de las modificaciones efectuadas a la subescala, ya que en ésta, se eliminaron 8 reactivos de la WISC-R (1974), se introdujeron 6 reactivos nuevos, se cambiaron de orden todos los reactivos de Información que aparecían en la WISC-R, menos 1 (reactivo 13: ¿qué es lo que hace el estómago?),

estando estos reactivos acomodados de diferente manera a la original; así mismo, también fueron modificadas las edades de inicio de aplicación. Por lo cual, probablemente todas estas modificaciones afectaron al grupo de 2do. grado y no favorecieron al de 4to.; situación contraria con el grupo de 6to., donde se observaron diferencias significativas con todas las subescalas de Ejecución, y probablemente muestra la influencia de la escolarización, representando ésta más facilidades para que estos niños respondan acertadamente los reactivos. Segundo, en relación a la subescala de Semejanzas, se modificaron el orden de los reactivos, extrañando el hecho de que el orden de éstos quedó de manera alternada, lo que hace que los niños logren avanzar más en la subescala, dado que sólo con 3 fracasos consecutivos se descontinúa la aplicación de ésta. Con lo cual se cree que todos los niños salen beneficiados, pero más los de 4to. y 6to., ya que, al estar más avanzados en su proceso de escolarización y, en su pensamiento de categorización (pensamiento lógico abstracto), las modificaciones de esta subescala los favorece, como no debería ocurrir. Tercero, en Vocabulario se introdujeron cambios semejantes a los de Información: se eliminaron 7 reactivos de la WISC-R, se introdujeron 6 reactivos nuevos y se cambiaron de orden todos los reactivos que aparecían en la WISC-R, quedando estos acomodados de otra manera; también se modificaron las edades de inicio de aplicación. A diferencia de Información, estos cambios favorecieron al grupo de 2do. y beneficiaron aún más a los grupos de 4to. y 6to., ya que en esta subescala estos últimos grupos calificaron significativamente más alto que en todas las subescalas de Ejecución. Con esto se sospecha que los reactivos si favorecen a los niños, pero probablemente todas las modificaciones en su conjunto, son las responsables de los resultados diferenciales por subescalas y de las mayores diferencias al avanzar la edad de los niños.

Al comparar los CP's entre niveles escolares (hipótesis 3), los resultados mostraron una diferencia significativa en el CI Verbal entre el grupo de 6to. y 2do., y una tendencia a calificar más alto 4to. que 2do., así mismo se observaron frecuencias altas en las categorías más altas de CP's; esto no es de esperar, dado que, por una parte, se trata de una escala normalizada y, por la otra, nuestra muestra fué extraída al azar y las frecuencias del CI de Ejecución mostraron una distribución acorde a lo esperado y consistente, indicando que estas muestras son semejantes y de nivel de CI por arriba del normal (i.e., brillante, pero no superior ni muy superior). Además, el hecho de que 2do. concentró al 40% de sus casos en la categoría promedio normal del CI Verbal, haría pensar que es un comportamiento esperado, pero dado que los niveles siguientes concentraron porcentajes semejantes de casos (20's) y aunque el menor porcentaje en la mejor categoría es más acorde a lo esperado, sorprende al ser comparado con los de la categoría equivalente en 4to. y 6to., que son mucho mayores (30's). Además, en la categoría más alta (130 o más) se observa un incremento gradual de las frecuencias conforme avanza el grado escolar.

Estos resultados nos muestran como el CI Verbal se incrementa al avanzar en la escolarización. El incremento gradual de todos los CI's conforme avanza el grado escolar,



fué reportado por Reyes Lagunes (1965) cuando aplicó la WISC a niños del D.F., a lo que sugirió que era necesario para efectos de la estandarización, estudiar las causantes de esto. Esto hace pensar en una hipótesis alternativa, referente a que si en nuestro contexto los efectos de la escolarización se reflejan a partir del 4to. año escolar, lo que puede explicar el incremento del CI Verbal al aumentar el nivel escolar. Como era de esperar, no se observaron diferencias significativas entre los grupos en el CI de Ejecución, donde no hubo modificaciones en sus subescalas a excepción de Figuras Incompletas, ya que en esta se cambiaron el orden de todos los reactivos, excepto de 2: el reactivo 2 (muchacha) y el reactivo 9 (escalera); se eliminaron 3 reactivos y se modificaron las edades de inicio de aplicación. Tampoco se observaron diferencias significativas en el CI Total, dado que la mayoría de los niños si califican igual. Esto no sorprende dado que el CI Total es el resultado de la suma de los puntajes Verbales y de Ejecución, los cuales, con sus características peculiares por grupos, producen CI's Totales que ocultan los patrones observados en los CI's Verbal y de Ejecución.

Por último, al comparar los puntajes normalizados de todas las subescalas entre los niveles escolares (hipótesis 4), los resultados encontrados en relación a las subescalas Verbales muestran lo contrario a lo esperado y confirman el hecho de que las escalas más modificadas, Información y Vocabulario, fueron más fáciles para el grupo de 6to., en el caso de la primera, y para 4to. y 6to., en el segundo caso. Para el resto de las subescalas de la Escala Verbal y para todas las subescalas de Ejecución, como era de esperarse no se observaron diferencias significativas entre los grupos.

Con todo lo anterior podemos concluir que: efectivamente los niños califican más alto en la Escala Verbal, que en las subescalas más modificadas se calificó significativamente más alto que en las subescalas de la Escala de Ejecución por nivel escolar, y que existen diferencias significativas en el CI Verbal y algunas subescalas Verbales entre los niveles escolares. Estas diferencias se pueden explicar en base a las propias modificaciones de la escala.

Se puede argumentar que estos resultados están relacionados a características *sui generis* de la muestra. Sin embargo, precisamente al no considerarse en el estudio normativo a niños de escuelas particulares, de varios niveles socioeconómicos (i.e., bajo, medio y alto) y de otras localidades, la validez empírica de la prueba de WISC-RM queda limitada. Es conocido que una prueba puede tener validez y confiabilidad (como es el caso de ésta) y, sin embargo, sus puntuaciones pueden ser engañosas si las normas son inadecuadas (Salvia e Ysseldyke, 1981). Los resultados de este estudio sugieren que no es generalizable la normalización y que se requiere de un estudio de validez en todo México, dado que la muestra normativa fué únicamente del D.F., y de escuelas oficiales, por lo cual otros niveles que no fueron considerados aparecerán en categorías de inteligencia incorrectas. Salvia e Ysseldyke (1981) señalan que es esencial en el desarrollo de normas para pruebas de inteligencia examinar el rango completo de habilidad intelectual, en este sentido si se



restringe la muestra sólo a niños que asisten a un "tipo" de escuela o localidad, se restringen las normas; más aún, si no se consideraron los diferentes niveles socioeconómicos, ni a los niños con retraso mental en la normalización, se introduce un sesgo en las normas.

Es claro que no se está asumiendo la posición de descartar el uso de la Escala, sino más bien, reconociendo el valor potencial que tiene ésta, tomar en cuenta sus limitaciones a fin de evitar un uso de la técnica inadecuado, alejado de una práctica ética mínima, como menciona Kachinovsky (1988). Se sugiere, entonces, efectuar estudios psicométricos con muestras de todo el país y de diferentes niveles socioeconómicos (tal y como se efectuó en la normalización de la WISC y la WISC-R originales) y un análisis de los reactivos de la escala a fin de ajustar la WISC-RM a toda la nación.

## BIBLIOGRAFIA

Ahumada, I. R. de, R. Ahumada y Díaz-Guerrero, R. (1967). Consideraciones acerca de la estandarización de pruebas a Latinoamérica, con ilustraciones de la adaptación del WISC a México. En **Aportaciones de la psicología a la investigación transcultural**, ed. C. F. Hereford y L. Natalicio, págs. 410-421. México: Ed. F. Trillas.

Anastasi, A. (1982). **Test psicológicos**. Madrid: Ed. Aguilar.

Grace, W. C. (1986). Equivalence of the WISC-R and WAIS-R in delinquent males. **Journal of Psychoeducational Assessment**, 4(4), 257-262.

Kachinovsky, C. (1988). **Observaciones sobre la inteligencia**. Montevideo Uruguay: Ed. Roca Viva.

Kaufman, A. S. (1982). **Psicometría razonada con el WISC-R**. México: Ed. Manual Moderno.

Reschly, D. J. & Wilson, M. S. (1990). Cognitive processing versus traditional intelligence: diagnostic utility, intervention implications and treatment validity. **School Psychology Review**, 19(4), 443-458.

Reyes, L. I. (1965). **El Wechsler para niños en México: Consideraciones psicológicas sobre adaptación**. Tesis presentada para obtener título de Lic. en Psicología. México, UNAM.

Salvia, J. e Ysseldyke, J. (1981). **Evaluación en la educación especial**. México: Ed. Manual Moderno.

Schmelkes, C. (1988). **Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)**. México: Ed. Harla.

Smith, D. K., Lyon, M. A., Hunter, E. & Boyd, R. (1988). Relationship between the K-ABC and WISC-R for students referred for severe learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 21(8), 509-513.

Taylor, R. L. & Allen, W. S. (1984). Valoración educativa y psicológica de niños con trastornos del aprendizaje. **Clínicas Pediátricas de Norteamérica**. Trastornos del Aprendizaje, 2, 285-299.

Universidad Autónoma de Nuevo León, Fac. de Psicología, Laboratorio de Psicometría (1976)). **Manual del WISC-R, Escala de Inteligencia Wechsler**. p. 1-47.

Walsh, A. & Beyer, J. (1987). Violent crime, sociopathy and love deprivation among adolescent delinquents. *Adolescence*, 22(87), 705-717.

Wechsler, D. (1949). **Wechsler intelligence scale for children (Manual)**. New York, Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1974). **Wechsler intelligence scale for children revised**. New York, Psychological Corporation.

WISC-R (1981). **Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar WISC-R**. Traducida por Elke Kort de Capella. México: Ed. Manual Moderno (sobre la versión en español).

WISC-RM (1984). **Escala de inteligencia para nivel escolar Wechsler WISC-RM**. Adaptada y estandarizada por Gómez Palacio, M; Padilla E. y Roll S. México: Ed. Manual Moderno (sobre la versión en español).



## UN ENFOQUE PSICOANALITICO EN LA COMPRESION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Leticia Oviedo Estrada  
Jorge Sánchez Escárcega.

### RESUMEN

Los autores analizan algunos de los elementos psicodinámicos, inconscientes, que subyacen a una buena parte de los problemas de aprendizaje, investigación, conocimiento, etc., así como las perturbaciones que se dan en la capacidad intelectual en general. Concluyen que estas perturbaciones se dan a tres niveles: a) en cuanto al simbolismo que adquiere el objeto de conocimiento, investigación o aprendizaje; b) en cuanto al simbolismo del proceso de aprendizaje, conocimiento, investigación, etc., y c) en cuanto al simbolismo involucrado en el pensar en sí mismo.

**PALABRAS CLAVE:** Problemas de aprendizaje, investigación, simbolismo, inconsciente, psicoanálisis.

### ABSTRACT

Authors analyze some of the psychodynamic, unconscious elements that underlie most learning, research and knowledge problems, as well as disturbances in intellectual capacity in general. They conclude that these disturbances occur at three levels: a) in relation to the symbolism associated to the *object* of knowledge, research or learning; b) in relation to the

symbolism associated to the process of learning, knowledge or research, and c) in relation to the symbolism associated to the *thinking process in itself*.

**KEY WORDS:** Learning problems, research, symbolism, unconscious, psychoanalysis.

En el presente trabajo nos proponemos analizar algunos de los elementos psicodinámicos, inconscientes, que subyacen a una buena parte de los problemas de aprendizaje, y las perturbaciones que se dan en la capacidad intelectual en general. Si bien es cierto que estos trastornos se detectan principalmente en niños en edad escolar, esto no significa que en el adulto no encontremos también alteraciones en su intelecto.

Dejando de lado los problemas cuya causa es de origen neurológico, existen muchos otros de orden puramente psíquico - y por ello tratables psicoterapéuticamente - por los que una persona puede no aprender. Un porcentaje muy alto de los niños, adolescentes o adultos diagnosticados por los maestros como "flojos", "débiles mentales", "apáticos" o "poco interesados", en realidad pueden estar sufriendo de formas tempranas o avanzadas de esquizofrenia, rasgos autistas o simplemente neurosis, que por no detectarse a tiempo quedan postergados hasta que se convierten eventualmente en otros de mucho más difícil solución. Por otro lado es necesario señalar que la dificultad para detectar estas patologías emocionales no sólo se debe a desconocimiento o ignorancia, sino que frecuentemente se debe al impacto angustioso que despierta en los padres, educadores o incluso en el propio sujeto el considerar la existencia de posibles perturbaciones de índole psíquica, particularmente si son de carácter inconsciente. Esta etiología nunca es fácil de aceptar y, en el caso específico que nos ocupa, se tienden a utilizar dos mecanismos psicológicos encaminados a disminuir la ansiedad que su reconocimiento provocaría: 1) *Se niega* la parte emocional inconsciente, y 2) *se proyecta* la causa en la parte consciente del sujeto (él es el "culpable" de lo que le sucede y lo hace de manera propositiva) o la proyección se hace sobre el entorno (los culpables entonces son la familia, el maestro, la escuela, el sistema educativo, etc.).

Desde muy temprano en la historia del psicoanálisis se planteó el hecho de que el niño, para poder aprender e integrarse a un sistema de cultura, tenía primero que ser capaz de dominar sus pulsiones instintivas, reprimiéndolas o sublimándolas. Esto significa que las energías contenidas en la disposición sexual indiferenciada del niño, al sofocarse o volverse hacia nuevas metas asexuales, se convierten en la fuerza motriz de buena parte de nuestros logros culturales. Ya en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), Freud establece que en algún momento del desarrollo infantil necesariamente hacen su aparición una serie de "diques" psíquicos destinados a controlar o dominar la tendencia innata de las pulsiones sexuales a buscar su descarga y que esto no sucede necesariamente por influencias de la educación que recibe el infante sino que en realidad es un proceso orgánico, asegurado por la

herencia. Lo importante es señalar que tras una serie de actividades infantiles y adultas aparentemente inocuas, originalmente se encontraban intereses de índole sexual, aclarando que esta sexualidad es infantil y que difiere radicalmente de la sexualidad que conocemos en el adulto. Un ejemplo de ello es la pulsión de saber o de investigar. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada de la pulsión de apoderamiento que surge en los primeros años de vida, y por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Sin embargo sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, ya que no son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. Esta fue la conclusión de Freud (1905) cuando pudo observar que, por ejemplo, uno de los primeros problemas que ocupan la mente del pequeño y que lo tornan reflexivo y penetrante es "¿De dónde vienen los niños?".<sup>1</sup> Algunos adultos aún pueden recordar la larga serie de reflexiones y explicaciones que trataron de dar a ese enigma. Son conocidas las teorías infantiles de que la madre ha comido algo, que los niños nacen por el ombligo o por el ano, etc. Los esfuerzos del pequeño y solitario investigador son generalmente infructuosos y terminan en una renuncia a sus averiguaciones, que sin embargo marcan el inicio de toda curiosidad posterior. Es importante señalar que cuando por alguna razón esta pulsión de saber originaria es violentamente reprimida frecuentemente el efecto represor recae también sobre otras modalidades posteriores del deseo de conocer; con lo cual tenemos ya planteada una primera idea de la manera en que el mundo emocional del niño influye en los procesos de pensamiento, conocimiento y aprendizaje.

Varios autores después de Freud se ocuparon de explicar la forma en que en el niño van surgiendo los procesos mentales que más tarde quedan involucrados en el aprendizaje. Una de las teorías más revolucionarias fue indudablemente la de Melanie Klein, quien realizó una serie de descubrimientos psicoanalíticos a partir de la observación directa de niños de muy corta edad.

Esta autora se interesó desde un inicio en el desarrollo intelectual, titulado justamente su primera conferencia *Notas sobre el desarrollo intelectual de un niño*. Este trabajo fué posteriormente resumido junto con otras conferencias en el artículo *El desarrollo de un niño* (1921). Ahí se relata la experiencia de la autora con el pequeño Fritz, de casi 5 años, "hijo de conocidos que viven cerca de mi casa".<sup>2</sup> Muestra a través de las preguntas y actitudes del niño, y de las respuestas y actitudes de los adultos, cómo la franqueza y honestidad con que se le trate influyen positivamente en el desarrollo de sus logros intelectuales. Insiste sobre todo, siguiendo a Freud, en cómo el esclarecimiento sexual que demanda el niño y la disminución de la omnisciencia atribuida a los padres contribuyen a levantar la represión y al mismo tiempo lo ayudan a que renuncie a la omnipotencia, afianzando así el principio de realidad y abandonando el principio del placer. "Esto salva al pensamiento de la tendencia a la represión que es el peligro mayor que lo afecta, o sea, del retiro de energía instintiva con la que va parte de la sublimación, y de la concurrente



represión de asociaciones conectadas con los complejos reprimidos, con lo que queda destruida la secuencia del pensamiento" (Klein, 1921).

En la segunda parte del trabajo *El desarrollo de un niño* (1921), Klein retoma el caso de Fritz unos meses después. El niño ha sufrido un retroceso: su deseo de investigar aparece coartado, el placer de preguntar desapareció y fue sustituido por rechazo a los esclarecimientos y a los cuentos. Hay también inhibición del juego y rasgos de ensimismamiento e insociabilidad. Melanie Klein vuelve a ocuparse de él, pero esta vez la meta es distinta: ya no se trata sólo de responder a las preguntas conscientes del niño sino de lo que la autora llama "crianza con rasgos analíticos", es decir, estimular los relatos de fantasías y sueños del niño y de interpretarlos.

Mencionaremos también el trabajo *El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño*, publicado por Klein en 1923. Ahí ejemplifica, a través de los problemas de muchos niños, cómo las inhibiciones en el aprendizaje de distintas materias dependen del significado simbólico sexual que la escuela, el aula, los útiles de trabajo, la relación con los maestros y el mismo contenido de las materias adquieren para éstos.

Nos hemos detenido en estos primeros trabajos de Melanie Klein porque en ellos ya se aborda el tema capital de su obra y uno de los puntos centrales que queremos tocar en este trabajo: *el simbolismo y la fantasía inconsciente*. Podemos decir que la capacidad simbolizante es la piedra angular del pensamiento. La simbolización es objetivamente: a través de ella el mundo de los objetos se hace presente para el conocimiento.

El progreso en las capacidades yoicas se logra a través del sojuzgamiento progresivo del principio del placer, que a su vez está conectado con el "sentimiento de omnipotencia de las ideas". Freud, en *Tótem y Tabú* (1913), relaciona psicogenéticamente este sentimiento con la fase del narcisismo. Tenemos así que en los estadios primitivos onto y filogenéticos (niños y primitivos) existe un franco predominio del principio de placer sobre el principio de realidad, y del narcisismo sobre la libido objetal. Si se relaciona esta evolución con la de la humanidad - dice Freud en *Tótem y Tabú* (1913)- "entonces, así en el tiempo como por su contenido, la fase animista correspondería al narcisismo, la religiosa a aquel grado del hallazgo de objeto que se caracteriza por la ligazón con los padres, y la fase científica tendría su pleno correspondiente en el estado de madurez del individuo que ha renunciado al principio de placer y, bajo adaptación a la realidad, busca su objeto en el mundo exterior".

Es por esta razón que Freud y Klein consideran que para la evolución de las capacidades intelectuales del niño es necesario que se dé un debilitamiento de la omnisciencia atribuida a los padres, y que por el contrario, las ideas religiosas dogmáticas son altamente perjudiciales: "Si el propósito del educador es ahogar lo más temprano posible la aptitud de los niños para el pensar autónomo, en favor del tanpreciado "buen juicio", no puede

intentar mejor camino que despiatarlos en el campo sexual y amedrentarlos en el religioso" (Freud, 1907b).

Melanie Klein, por otro lado, también amplió notablemente el concepto de sublimación de Freud. Una y otra vez insistió en que sublimación es el proceso de catexización con libido de los intereses del yo. Todas las actividades e intereses yoicos, desde los más tempranos, como el placer en el movimiento y el habla, son para ella sublimaciones. Así lo son el juego, el deporte, la actividad física y todo el proceso de indagación, aprendizaje y creación, tanto artística como intelectual. No hay en definitiva ningún logro, ninguna actividad o interés que, en la medida en que se realice exitosamente y con placer, no sea una sublimación. Explícitamente se refiere en *El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño* (1923a) a la sublimación de los instintos parciales pregenitales y también a la sublimación de la actividad genital como elementos indispensables para el aprendizaje.<sup>3</sup>

Con respecto a la importancia del factor genital la postura de Melanie Klein es clara. En toda sublimación habría un predominio genital. Mientras que en Freud son principalmente los componentes pregenitales los que siguen el destino de la sublimación, en Klein el acento recae sobre lo genital. Sin embargo, dado que las primeras sublimaciones inician en las épocas más tempranas de la vida, la autora formula la idea de un Edipo temprano para explicar las sublimaciones del habla, la locomoción y el juego, o sus correspondientes inhibiciones, ya que el significado simbólico sexual que adquieren estas actividades yoicas es claramente genital: "En el lenguaje, las fijaciones oral canibalísticas y anal sádicas son sublimadas, con más o menos éxito, según el grado en que las fijaciones de los primeros niveles de organización quedan abarcadas por la primacía de las fijaciones genitales (...) El habla y el placer en el movimiento tienen siempre una catexia que es también de carácter simbólico genital. Esta se efectúa por medio de la identificación temprana del pene con el pie, la mano, lengua, cabeza y cuerpo, de la que procede a las actividades de dichos miembros, las que adquieren así el significado de coito" (1923b).

El asunto de las sublimaciones está íntimamente relacionado con el problema del simbolismo, y éste a su vez, con el de la fantasía inconsciente, de la cual se ocupa Klein a partir de 1923. Considera que así como las fantasías inconscientes se expresan generalmente en los juegos, parece probable que la inhibición de la fantasía sea la causa de una correspondiente inhibición en la capacidad de jugar. "De este modo, las fantasías siguen el destino del impulso al cual vehiculizan: o bien son reprimidas, o bien se descargan a través de un síntoma, o bien se manifiestan conscientemente, o bien se subliman" (Klein, 1923b). La articulación de la fantasía con el deseo inconsciente es estrecha. La fantasía - dice Melanie Klein - permanece fijada a la situación placentera: esta fijación no sólo es óbice, sino que incluso es condición necesaria para la sublimación, mediado un desplazamiento simbólico sobre una función yoica.

"Las fantasías vehiculizan el deseo que busca su realización activa. Sufren procesos represivos que, en la medida que involucran tendencias yoicas, dan lugar a restricciones o inhibiciones de las mismas. Pueden dar contenido ideacional (simbólico-sexual) a una tendencia, convirtiéndola en síntoma, o, por el contrario, transformándola en sublimación a través de la desexualización del impulso. Pero en todos los casos son siempre portadoras de un significado (deseo), es decir que son significantes activos, aunque a su vez, al expresarse en juegos o síntomas, se conviertan en significado de otros significantes" (Del Valle, 1979).

En el trabajo de 1923 (*El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño*), Melanie Klein describe de qué manera las fantasías inconscientes subyacen al trabajo escolar del niño y cómo la totalidad de las actividades escolares (así como el juego libre) contienen una expresión simbólica de la vida de fantasía del niño. Explica que para muchos de ellos la escuela misma puede representar el cuerpo de la madre, mientras que el maestro representaría al padre en el interior de su cuerpo. Por lo tanto todas las actividades escolares pueden ser vividas como penetraciones en el cuerpo de la madre. El trabajo escolar mismo posee un significado simbólico; por ejemplo, los números o las letras pueden representar órganos sexuales; a ese respecto, menciona el caso de dos pacientes para los que la letra "i" representaba el pene y la "e" la vagina. Para otro paciente la "l" y la "o" representaban órganos masculinos y femeninos. Estos números o letras colocados juntos simbolizaban el acto sexual. En la primera parte del artículo Klein relaciona las inhibiciones en las actividades escolares sobre todo con la angustia de castración y luego agrega otros elementos, tanto agresivos como pregenitales.

"Fritz tenía una marcada inhibición frente a las cuentas de dividir, toda explicación resultaba inútil, pues las entendía perfectamente, pero, a pesar de eso, los ejemplos siempre salían mal. Me explicó una vez que para hacer la división, primero debía bajar el número que necesitaba. Para hacer esto él subía, lo agarraba del brazo y lo tiraba hacia abajo. Cuando le pregunté qué pensaba el número de ese tratamiento, me contestó que seguramente no era agradable para el número; era como si su madre estuviera parada en una piedra de 13 metros de altura y alguien viniera y la agarrase del brazo, desgarrándola y dividiéndola. Poco antes había fantaseado en una mujer, en el circo, a quien habían destrozado con un serrucho y que, a pesar de eso, revivió; ahora me preguntó si esto era posible. Luego me relató (también en conexión con una fantasía previamente elaborada) que, en realidad, todo niño quiere tener un pedacito de su madre, a quien se debe cortar en cuatro partes; demostró exactamente cómo gritaba, cómo le llenaban la boca de papel, para que no gritase, las muecas que hacía, etc. Un niño tomaba un cuchillo muy afilado y la destrozaba; primero atravesando los pechos, luego la barriga y, finalmente a lo largo, para que el

"pipí" (pene), la cara y la cabeza quedaran divididos exactamente en el medio, con lo cual le quitaban el *sense* (el sense era el pene) de su cabeza. Después la cabeza se volvía a cortar oblicuamente y el "pipí" a lo ancho. Mientras hacía esta descripción, se mordía la mano constantemente y dijo que se divertía mordiéndole a su hermana, pero que lo hacía de cariño. Prosiguió diciendo que cada niño, entonces, tomaba la parte de la madre que quería y, añadió, que también se la comían. Surgió entonces que siempre confundía el restante con el cociente en la división y que siempre los colocaba en sitio equivocado porque, por supuesto, inconscientemente se trataba de pedazos de carne sangrientos" (Klein, 1923).

Después de la interpretación de estas fantasías, las inhibiciones de Fritz con respecto a la división desaparecieron por completo. Una niña, Greta, veía en el análisis gramatical el desmembramiento y la disección de un conejo asado, que a menudo representaba el pecho y los genitales de su madre.

Desde el comienzo de su trabajo Klein percibió que el niño, al actuar en el mundo externo, representaba activamente a través de símbolos sus fantasías acerca de padres y hermanos, y afirmó que el simbolismo era la base de toda sublimación. Consideró que el deseo de explorar el cuerpo de la madre, así como el de poseerlo y atacarlo, constituyen el origen primordial de toda la relación epistemofílica (afán de conocimiento) con el mundo, esquema en el que el simbolismo representa el eslabón que une a ambos. Los objetos externos son, ante todo, símbolos de los cuerpos del niño y de los padres, o partes de ellos.

Melanie Klein también analizó a otro niño, Dick, de cuatro años, quien llegó al tratamiento con un desarrollo intelectual y un vocabulario de un nivel de quince a dieciocho meses, careciendo casi por completo de contacto con la realidad y de relaciones emocionales con el ambiente. Dick no realizaba ninguna actividad simbólica, no reaccionaba ante la presencia de sus padres ni de la niñera, ni manifestaba ansiedad. Sin embargo, ponía de manifiesto un interés rudimentario por abrir y cerrar puertas y por las estaciones de ferrocarril.<sup>4</sup> Klein logró entablar contacto con este niño, diagnosticado con esquizofrenia infantil, e inició un análisis partiendo de ese interés. En el caso de Dick se habría producido una inhibición del desarrollo y no una regresión. La inhibición se debería a una detención del proceso simbólico, originada a su vez en dos factores:

- a) El desarrollo genital precoz, con una introyección e identificación superyoica muy temprana con el objeto atacado (el pene del padre en el interior del vientre materno), que produjo frente al exceso de sadismo una intensa angustia por miedo al castigo retaliativo.
- b) La incapacidad constitucional del yo para tolerar la angustia.

Es decir que un desarrollo precoz de la evolución libidinosa y del yo (sin estar acompañada del proceso madurativo correspondiente) condujo, en el caso de Dick, a una defensa masiva, suprimiendo todo el sadismo, y con ello bloqueando la vida de fantasía y la relación con el mundo externo. Es decir que dado que la angustia era demasiado abrumadora y el yo era demasiado tolerante frente a ella, el proceso simbolizante se detuvo, quedando rotos entonces los vínculos con la realidad a consecuencia de la falta de desarrollo del yo. Así, los objetos devienen indiferentes para el niño porque éstos sólo adquieren vida y sentido a través de sus investimentos libidinales y/o agresivos.

A medida que el tratamiento progresó, Dick comenzó a experimentar ansiedad, por ejemplo cuando su niñera lo dejaba en la consulta; desde ese momento comenzó a relacionarse con la gente que lo rodeaba y a continuación comenzó a hablar. A través del juego Dick mostraba los ataques sádicos que en la fantasía efectuaba contra el cuerpo de su madre y que lo llenaban de una ansiedad abrumadora. Por ejemplo, pidió a Klein que cortara trozos de madera de un carro de juguete, después de lo cual se angustió, arrojó lejos de sí el juguete dañado y su contenido y dijo: "se fue". Lo escondió entonces en un armario vacío. Más tarde, al encontrar el carro y en su interior trozos de madera que representaban carbón, los apartó y cubrió con otros juguetes.

"En el transcurso del análisis se vio claramente que al arrojarlos fuera de la habitación en esa forma estaba expresando la expulsión, tanto del objeto dañado como de su propio sadismo (o de los recursos utilizados por éste), que de este modo era proyectado al mundo exterior. Dick había descubierto el lavabo, que simbolizaba el cuerpo de su madre, y manifestaba un extraordinario temor a mojarse con agua. Cada vez que sumergía sus manos y las mías en el agua, se apresuraba ansiosamente a secarlas, e inmediatamente después manifestaba idéntica ansiedad de orinar. La orina y las heces eran para él sustancias dañinas y peligrosas.

... Dick había roto sus lazos con la realidad y había detenido su vida de fantasía, refugiándose en las fantasías del cuerpo oscuro y vacío de su madre. De este modo había logrado también apartar su atención de los diversos objetos del mundo externo que representaban el contenido del cuerpo de su madre: el pene del padre, heces y niños. Tenía que deshacerse de (o negar) su propio pene-  
-órgano del sadismo- y de sus excrementos por ser peligrosos y agresivos" (Klein, 1930).

Mencionaremos también a W. R. Bion, quien continuó y amplió las teorías de Melanie Klein al punto de crear un modelo teórico propio muy complejo. Este autor se ocupó repetidamente de investigar los procesos mentales que intervienen en el pensamiento, tanto en el nivel neurótico como en el psicótico. Consideró que el pensar depende del resultado



exitoso de dos desarrollos mentales fundamentales (1962). El primero es el desarrollo de *pensamientos*. Estos requieren de un aparato para manejarlos. Por lo tanto, el segundo desarrollo es el de este aparato que denomina *pensar*. El pensar es llamado a existir para manejar los pensamientos. Así, el pensamiento no es un producto del pensar, como normalmente se considera, sino que el pensar surge como un desarrollo impuesto en la psique por la presión de los pensamientos. Considera también que el proceso patológico puede estar asociado con una o ambas fases.

Siguiendo a Freud, consideró que la actividad del pensar fué en su origen un procedimiento destinado a librar al psiquismo del exceso de estímulos que lo abruman. Pero la teoría de Bion acerca del pensamiento y del pensar es también una teoría acerca del conocer, del aprendizaje por experiencia y de sus trastornos. Se trata de una teoría que supone que en las etapas más tempranas del desarrollo los pensamientos no son más que impresiones sensoriales y experiencias emocionales muy primitivas ("protopensamientos") en relación con la ausencia de objeto. Algunas características inherentes a esta experiencia emocional intervienen, en forma atenuada o no, en las posteriores experiencias de descubrimiento, de aprendizaje y de formulación de nuevas ideas en cualquier campo, sea éste el científico, el estético, el psicoanalítico u otro.

Los "pensamientos" pueden ser clasificados, de acuerdo con la naturaleza de la historia de su desarrollo, como *preconcepciones*, *concepciones*, *pensamientos propiamente dichos* y *conceptos*.

La preconcepción puede ser considerada como algo similar al concepto kantiano de "pensamientos vacíos". En psicoanálisis correspondería a la expectativa innata que tiene el bebé del pecho. Cuando la preconcepción se aparea con una *realización* (la experiencia real con el pecho) surge una concepción. Las concepciones, por lo tanto, siempre van unidas a una experiencia emocional de satisfacción.

Cuando la preconcepción no se encuentra con el pecho real (*realización negativa*) esto equivale a la combinación de una preconcepción con una frustración y puede dar lugar a la aparición del pensamiento propiamente dicho. Por lo tanto *es en ausencia del objeto que aparece el pensamiento*. Esto es sincrónico con la idea de Freud de que con el predominio del principio de realidad se desarrolla la capacidad para pensar y de esta forma se cierra la brecha de frustración que se produce entre el momento en que se siente un deseo y el momento en que hace su aparición la acción apropiada satisfactora de ese deseo (el objeto satisfactor).

En relación a esto último, es necesario destacar que Bion considera la tolerancia a la frustración como un factor de gran importancia en la formación de pensamientos y de la capacidad de pensar.

Si la capacidad de tolerar frustración es inadecuada, la mente es confrontada con la necesidad de decidir entre *evadir* la frustración o *modificarla*. En el primer caso, lo que debería ser un pensamiento, es decir un producto de la yuxtaposición de una preconcepción con una realización negativa, se transforma en un objeto malo, indistinguible de una cosa-en-sí-misma, que la personalidad trata de evacuar mediante la utilización del mecanismo kleiniano de identificación proyectiva. En el segundo caso, la personalidad modifica la frustración creada por el *no-pecho* mediante la formación de pensamientos.

¿Pero qué sucede cuando la mente, para librarse de la frustración, utiliza de manera hipertrófica la identificación proyectiva? ¿Qué sucede con los contenidos mentales evacuados?

Bion considera, siguiendo a Klein, que el bebé dirige sus impulsos agresivos contra esa percepción frustrante, es decir, el no-pecho, y trata de destruirlo. En la medida en que lo trata como una cosa-en-sí-misma, es decir como un objeto concreto, tiende a evacuarlo de su mente y a identificarlo con objetos de la realidad externa. Así, el predominio de la identificación proyectiva confunde la distinción entre el self y el objeto externo, pero al mismo tiempo impide, sucesivamente, que entren en contacto pensamientos que darían lugar a la solución de un problema, ya que este proceso se ha identificado con la odiada frustración producida por la ausencia del objeto satisfactor. De esta forma se deteriora la función sintético-integrativa necesaria en todo proceso de aprendizaje y creación.

Cuando estos conflictos son muy grandes, la curiosidad puede quedar en algunos casos permanentemente dañada, y con ello la conexión con el mundo, ya que todos los objetos de conocimiento adquieren para el inconsciente del enfermo las características tan temidas de los objetos internos.

Hemos arribado así a la tesis central de nuestro trabajo: *Que los procesos de pensamiento, conocimiento, investigación, creación y aprendizaje se ven sensiblemente afectados o impedidos cuando en la mente del sujeto estos procesos se han identificado, simbólicamente, con conflictos inconscientes originados en las más tempranas frustraciones.*

Por ejemplo, un libro que hay que leer puede llegar a representar a un cuerpo vaciado por el hambre, o a un vientre dispuesto a atrapar dentro de él a quien lo lea, ya que para la mente inconsciente del sujeto la lectura sigue siendo en el fondo equiparable a comer, tragar, entrar en el cuerpo de la madre, etc. Repetir una lección o aportar una idea nueva puede ser, profundamente, idéntico a defecar, vomitar u orinar.

Veamos lo que puede significar para alguien el simple hecho de asistir a una clase, dependiendo del nivel de sus fijaciones:



Una fijación en el nivel *oral pasivo* daría como resultado el que un alumno se comporte como una gran boca que espera recibir, absolutamente sin ningún esfuerzo, los conocimientos aportados por un maestro, al cual inconscientemente ha identificado con el pecho omnipotente y siempre nutricia. Su actitud sería totalmente pasiva frente al objeto de conocimiento.

Si lo que predomina es una fijación en el nivel *oral canibalístico*, nos encontraremos con un sujeto lleno de rabia hacia los conocimientos, los cuales siente como insuficientes por haber proyectado sobre ellos la imagen de un pecho que no logra satisfacer sus excesivas demandas de alimentación. Podría tratarse de un alumno demandante, exigente, permanentemente insatisfecho. Para él, las palabras del maestro serían la leche que nunca acaba de llenarlo. La defensa contra esta tendencia puede ser la inhabilidad para aprender algo, ya que por culpa se reprime el deseo de saber, que ha quedado asociado en el inconsciente a la fantasía de vaciar al otro.

Una fijación en el nivel anal puede ocurrir en dos modalidades, la *expulsiva* y la *retentiva*. En la primera tendríamos la incapacidad para retener conocimientos y en donde éstos serían utilizados por el alumno como armas agresivas para destruir a otros o "ensuciar" sus ideas. Esto sería así porque para el niño, en esta etapa, las heces fecales son en su fantasía inconsciente el instrumento con el que puede atacar o destruir a una madre que siente demasiado amenazante o controladora. En el nivel anal retentivo encontraremos a un alumno que no "suelta" sus conocimientos ya que los considera demasiado valiosos y teme quedarse vacío de ellos. Recordemos que para todo niño de uno o dos años de edad sus heces fecales son objetos de gran valor que ha logrado producir solo y que en determinado momento del establecimiento del control de esfínteres siente que la madre se empeña en quitarle. La defensa contra el deseo de retener puede ser el entregar sin placer y con dificultad los conocimientos que se tienen.

En el nivel *fálico* encontraremos, paralelamente a los impulsos de esa etapa, que los conocimientos son utilizados por un alumno para afirmar y confirmar la existencia de su pene. Saber mucho y demostrarlo, quizás humillando a los demás, serían formas de evitar la ansiedad de castración. Es curioso ver el paralelismo que se da siempre entre la medición de la potencia intelectual y la sexual: A mayor inteligencia, mayor pene. En este mismo sentido, estudiar significa aceptar que el maestro o el libro saben más que uno, que tienen más potencia intelectual, lo cual es inaceptable para quien duda de su propia capacidad, incluso sexual.

Un caso similar (Luzuriaga, 1972) es el de algunas personas que sólo pueden llegar a estudiar haciendo resúmenes de cada capítulo y leyendo después en ellos. De esta manera mantienen la fantasía de que es su propia obra la que están estudiando y de que el autor de donde han sacado la información queda ahora corregido y aumentado, con lo cual evitan la

ansiedad dolorosa causada por aceptar su "pequeñez", así como por saberse lleno de sentimientos de rivalidad.

En forma extrema, su actitud será intrusiva y competitiva, marcada por el deseo de penetrar y doblegar al otro, o por la necesidad de recibir admiración constante. La contraparte defensiva puede ser la incapacidad de mostrar lo que se conoce por temor a ser criticado, humillado, es decir, simbólicamente castrado.

Por otro lado, también la actitud de una persona en un proceso de aprendizaje puede estar caracterizada por la *genitalidad*, considerada por el psicoanálisis como la modalidad más madura. En este caso la persona no sólo podrá utilizar los derivados de la etapa oral pasiva para recibir y "digerir" conocimientos mostrándose abierto al aprendizaje, los derivados de la etapa oral canibalística para sentir insatisfacción por lo que se conoce y desear saber más, los derivados de la etapa anal expulsiva para entregar esos conocimientos valiosos a otras personas, los derivados de la etapa anal retentiva para poder conservar lo que se ha aprendido ya que se le considera útil, y los derivados de la etapa fálica para desear penetrar en lo desconocido y dominar un problema, sino que también todo esto estará supeditado finalmente al deseo de generar placenteramente nuevos conocimientos e ideas, transmitiéndolos a las generaciones posteriores de la misma manera en que en la genitalidad se utiliza la sexualidad para el placer y la reproducción.

Pero no sólo se derivan problemas de aprendizaje y estudio de los puntos de fijación de la libido y de las defensas que, como la represión, son utilizadas en contra de estas pulsiones. Como se desprende de los trabajos de Klein y de Bion, también son fuente de problema las fantasías inconscientes relacionadas con la proyección que se hace de los objetos internos sobre la realidad externa asociada con el estudio (libros, escuela, maestros, etc.), así como también la proyección que se hace sobre el mismo proceso de pensamiento, es decir, el simbolismo inconsciente que tiene el pensar en sí mismo. Basados en estas ideas, planteamos la siguiente tesis: *Que - dejando de lado los problemas neurológicos y la dotación constitucional - el no-aprendizaje, el no-conocimiento y la no-inteligencia son, de hecho, logros activos y propositivos, aunque inconscientes, de una función de la mente que destruye, debido a su simbolismo, el desarrollo positivo o puesta en acción de esas mismas funciones.*

El caso extremo lo encontramos en el catatónico, cuyos pensamientos, por ser equiparados a objetos internos temidos o peligrosos, no pueden ser puestos en contacto, o mejor dicho, se les impide que entren en contacto. La conocida "fantasía de fin del mundo" típica de estos pacientes surge del exceso de pulsiones destructivas asociadas a objetos frustrantes que al ser proyectados sobre percepciones y pensamientos de la realidad dan como resultado que éstos sean sentidos como cosas-en-sí-mismas que al entrar en combinación o mezcla pueden producir daños inimaginables. Eventualmente la proyección se extiende al cuerpo (a la percepción del cuerpo) y a los pensamientos que dan lugar a la puesta en marcha de movimientos. Entonces, moverse, pensar en moverse, percibir la realidad, pensar

sobre ella o simplemente pensar, significa hacer entrar en contacto objetos altamente peligrosos, con la consiguiente amenaza de aniquilar a los objetos internos, al propio sujeto y al mundo externo en su totalidad. Un caso menos dramático es el del paciente obsesivo, que se ve forzado constantemente a utilizar mecanismos de anulación, aislamiento afectivo y formación reactiva para controlar las fantasías destructivas que constantemente lo invaden y que se extienden de hecho a todo tipo de pensamiento o acción, ocasionándole la también típica "duda obsesiva". Un caso todavía más atenuado es el de la persona que "prefiere no pensar" (o, para lo que nos interesa, que prefiere no investigar o no aprender), ya que hacerlo significa necesariamente que tendrá dudas, inquietudes y nuevos cuestionamientos que, como señalo Bion, retrospectivamente se relacionan con la ausencia del objeto satisfactor (pecho) y con la frustración y rabia que así se generan.

El tema de este trabajo es bastísimo y muy interesante, pero no podemos seguir extendiéndonos más. Quedan anotados para un siguiente estudio los siguientes problemas: ¿Cuál es la naturaleza de las ansiedades que se movilizan en un proceso de aprendizaje patológico? (ansiedades esquizoides, paranoides, depresivas, aniquilatorias, fóbicas, etc.); ¿Cuál es la naturaleza de las defensas que se utilizan contra estas ansiedades? (defensas tales como el aburrimiento, el olvido, la distracción, la omnipotencia y la devaluación del material de estudio); ¿Pueden considerarse estas defensas como derivadas de una tendencia defensiva maniaca?; ¿Involucran también a derivados de mecanismos neuróticos histéricos, fóbicos u obsesivos?; ¿Cuál es la relación entre la tendencia a la destrucción del proceso de aprendizaje y la pulsión de muerte?

Concluiremos, un poco a manera de resumen, haciendo una clasificación de los diferentes niveles donde pueden ocurrir alteraciones patológicas en el proceso de aprendizaje y conocimiento. Esta clasificación es artificial, ya que en la práctica el proceso patológico involucra en mayor o menor grado a los tres niveles.

a) En cuanto al simbolismo que adquiere *el objeto de conocimiento, investigación o aprendizaje*. Esto se refiere a las dificultades que puede presentar una persona cuando este objeto simboliza inconscientemente a uno interno involucrado en un conflicto psíquico. Esta sería, por ejemplo, la situación de un paciente que acudió a análisis por sentirse totalmente imposibilitado para realizar su tesis. No tardó mucho en aclararse que esta dificultad estaba relacionada con el tema de la tesis y con su propia historia personal. El paciente había sido abandonado muy tempranamente por el padre, quien había emigrado a otro país en busca de trabajo. No fué muy sorprendente averiguar que el tema de su tesis tenía que ver con el ausentismo laboral. Así se pudo ver que trabajar sobre su tesis era para él algo muy doloroso ya que lo enfrentaba al hecho de haber sido abandonado, situación a la que, por otro lado, de alguna manera intentaba sobreponerse al elegirla inconscientemente como tema de su trabajo universitario.

En este apartado entrarían también los estudiantes que año con año reprueban la misma asignatura. Conocemos el caso de alumnos de psicología que son suspendidos al no poder aprobar en varias ocasiones la materia de psicopatología.<sup>5</sup>

b) En cuanto al simbolismo del *proceso de aprendizaje, conocimiento, investigación, etc.* Esto se refiere a las dificultades en el proceso en sí mismo. Hemos señalado varios ejemplos de cómo, por mencionar una situación -el aprender, independientemente de lo que se aprende-, puede estar simbolizando la incorporación oral, la retención anal, la competencia fálica, etc., con sus muy particulares modalidades, defensas y conflictos.

c) En cuanto al simbolismo involucrado en *el pensar en sí mismo* (que se encuentra en la base del proceso de aprendizaje, investigación, conocimiento, etc.). Esto se refiere al significado inconsciente que tiene el simple hecho de pensar, y las ansiedades, rabia y dolor psíquico que se derivan del surgimiento de frustración y "sensación de vacío" ante dudas, cuestionamientos, problemas o incógnitas.

#### NOTAS

1) Es interesante hacer notar que Freud cambió algunas veces de opinión sobre esta idea. Por ejemplo, en *Tres ensayos de teoría sexual* de 1905, en *Sobre las teorías sexuales infantiles* de 1908, y en el historial clínico del pequeño Hans, de 1909, sostiene la opinión de que, como regla, el problema del origen de los niños es el primero en despertar el interés de éstos. Sin embargo, en *El esclarecimiento sexual del niño* de 1907 y en *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*, escrito en 1925, sostiene que el primer problema que ocupa la mente de un niño es la diferencia anatómica entre hombres y mujeres.

2) En realidad, es seguro que se trataba del propio hijo de Melanie Klein.

3) He tratado de mostrar que las principales actividades llevadas a cabo en la escuela son canales, por donde fluye la libido y que, de este modo, los instintos parciales logran la sublimación bajo la primacía de los genitales (...). En las sublimaciones más tempranas -que considero son el hablar y el placer en el movimiento- las actividades y los intereses del yo, que se extienden constantemente, logran una catexis libidiosa al adquirir un significado simbólico sexual, de forma que hay constantes sublimaciones en distintas etapas".

4) *La importancia de la formación de los símbolos sexuales en el desarrollo del yo* (1930).

5) Freud mismo nos da un buen ejemplo de perturbaciones en el aprendizaje debidas al simbolismo inconsciente asociado al objeto de estudio en "El delirio y los sueños de la *Gradiva* de W. Jensen" (1907a): "Tuve ocasión de ocuparme de un joven, casi un muchacho todavía, que tras la primera indeseada noticia que recibió de los procesos sexuales, emprendió la huida frente a todas las concupiscencias que en él afloraban, valiéndose para ello de diversos instrumentos represivos: acrecentó su celo por aprender, exageró el apego infantil a la madre y adoptó en el conjunto un ser infantil (...). Para distraer de lo sexual, son las matemáticas las que gozan de mayor fama (...). Así, nuestro fugitivo se lanzó con particular celo sobre la aritmética y la geometría enseñadas en la escuela, hasta que un día su capacidad de comprensión quedó paralizada de pronto ante unas inocentes tareas. Fue posible establecer todavía el texto de dos de ellas: «Dos cuerpos chocan entre sí, uno a la velocidad... etc.», y: «En un cilindro de

diámetro  $m$ , inscribir un cono... etc.» A raíz de esas alusiones al acontecer sexual, que ningún otro habría notado, se sintió traicionado también por las matemáticas, y también de ellas huyó».

### BIBLIOGRAFIA

- Bion, W. R. (1962) Una teoría del pensamiento. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43.
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual (ensayo II). *Obras Completas*, 7. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1976.
- (1907a) El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen. *O. C.*, 9.
- (1907b) El esclarecimiento sexual del niño. *O. C.*, 9.
- (1913) Tótem y Tabú. *O. C.*, 13.
- Klein, M. (1921) El desarrollo de un niño. *Obras Completas*, 2. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1980.
- Klein, M. (1923a) El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño. *O. C.*, 2.
- Klein, M. (1923b) Análisis infantil. *O. C.*, 2.
- Klein, M. (1931) La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. *O. C.*, 2.
- Luzuriaga, I. (1972) *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires, Ed. Psique.
- Del Valle, Elsa (1979) *La obra de Melanie Klein. 1919-1932*, vol. 1. Buenos Aires, Ed. Kargieman.



## LOCUS DE CONTROL EN HOMBRES Y MUJERES ADOLESCENTES

Martha Patricia Bonilla Muñoz  
Universidad Intercontinental

Miriam Camacho Valladares  
Universidad Nacional Autónoma de México  
y Universidad Intercontinental

Alba Hernández Robledo  
Universidad Intercontinental

### RESUMEN

El presente estudio describe las diferencias en el locus de control por género de 217 adolescentes estudiantes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México. Los resultados refuerzan las diferencias en torno a los roles sexuales, debido a que hay una instrumentalidad manifiesta en los hombres; mientras que las mujeres son las únicas responsables de las consecuencias de sus conductas.

### ABSTRACT

This present study describe the differences in the control locus by gender of 217 adolescent students from public and private schools in Mexico City. The results reinforce the differences among sexual rolls; because there it is a revealed instrumentality in men; while women are the only responsables of their behavior consequences.



### INTRODUCCION

La teoría de Locus de Control propuesta por Rotter y Mulry (1965) parte de la teoría del aprendizaje social y consiste en un rasgo de personalidad en el que el individuo percibe el control del reforzamiento de su conducta en forma interna o externa a él. El locus es la localización de la causa, la cual puede estar en la persona o fuera de ella, control interno o externo respectivamente.

En el locus interno, la persona percibe el reforzamiento como contingente de su propia conducta o a sus propias características relativamente permanentes, como son el esfuerzo o la habilidad propia; los sujetos confían más en sus habilidades, creen ser capaces de modificar algunas situaciones del medio, tienen mayor autoestima, son individuos más resistentes a la influencia social directa o indirecta, utilizan mejor la información de que disponen para resolver sus problemas, se comprometen con conductas de las que después tendrían que responsabilizarse, se enfrentan más a la acción social, pueden tener una gran necesidad de independencia. Esto coincide con lo referido por Díaz-Guerrero (1975) quien afirma que el mexicano de control interno es activo.

El locus de control externo consiste en que el sujeto explica el reforzamiento como no contingente a sus acciones sino como el resultado del destino, la suerte, o el poder de otros, es decir, el individuo cree que no es capaz de controlar sus actos (La Rosa, 1986). Aquí se habla de las consecuencias de la conducta explicadas por el exterior, lo que hace que los individuos externos manifiesten poca productividad, creatividad y desinterés en adquirir conocimientos que les puedan generar más claridad en la justificación de sus conductas.

Cabe mencionar, que en los trabajos donde se ha abordado el tema de locus de control, se han observado diferencias tanto en el estudio de diferentes variables como por el género de los sujetos. Al respecto, Masters y Johnson (1986), Díaz-Guerrero (1988) y Mosher (1989) afirman que desde la infancia la identidad sexual o de género de un individuo viene configurada principalmente por fuerzas psicosociales, como la cultura, la familia, es decir, lo que está conformado por la interacción del individuo con su medio ambiente (Mosher, 1989).

Con base en lo anterior, se planteó el objetivo del presente estudio: Conocer las diferencias por género en el locus de control en un grupo de adolescentes.

## METODO

### Sujetos

Participaron en el estudio 217 adolescentes, el 47% (102) hombres y el 53% (115) mujeres, estudiantes de preparatoria y de licenciatura de escuelas tanto públicas como privadas, y cuya media de edad fue de 18.4 años.

### Instrumentos

Se aplicó la escala de Locus de Control de la Rosa (1986), que consta de 61 reactivos con tres opciones de respuesta que van de "Completamente de acuerdo" a "Completamente en desacuerdo", se conforma por cinco dimensiones: fatalismo/suerte, Poderosos del Macrocósmos, Afectividad, Internalidad y Poderosos del Microcósmos.

### Procedimiento

Se realizó la aplicación del instrumento en los salones de clase de los adolescentes de la Universidad Intercontinental, en la preparatoria "Simón Bolívar" y en la preparatoria #8 de la Universidad Nacional Autónoma de México. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 30 minutos.

## RESULTADOS

Para conocer las características de la muestra, así como la distribución de las respuestas de los instrumentos se aplicó a los datos un análisis de frecuencias y de acuerdo a éste, los resultados fueron los siguientes: el 47% (102) de la muestra era de sexo masculino y el 53% (115) de sexo femenino; el 67.3% (146) era menor de 19 años y el 42.7% (81) mayor de 19 años, con una media de edad de 18.4; el 65.4% (138) provenía de escuela privada y el 36.6% (79) de escuela pública.

TABLA 1.

## DIFERENCIAS EN LAS MEDIAS DE LOCUS DE CONTROL POR GENERO

DIMENSION	HOMBRES	MUJERES	F	Sign.
Fatalismo Suerte	1.85	1.80	2.41	.122
Poderosos del Macro.	1.76	1.69	2.46	.118
Afectividad	1.70	1.64	3.00	.084
Internalidad	1.83	1.71	7.32	.007
Poderosos del Microc.	1.58	1.64	7.73	.006

Como se puede observar, de acuerdo a los resultados de la aplicación de la escala de locus de control sólo hubo diferencias significativas por género en las subescalas de internalidad y en la de poderosos del microcosmos.

## DISCUSION

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontró que las diferencias entre locus de control y el género, únicamente fueron significativas en las dimensiones internalidad/instrumental y poderosos del microcosmos; presentando la media más alta los hombres en la escala de internalidad ( $X = 1.83$ ), esto quiere decir, que ellos explican la mayor parte de su conducta a través de situaciones donde ellos mismos son los que pueden controlar su vida debido a su esfuerzo, trabajo y/o capacidad; mientras que en la dimensión de poderosos del microcosmos, las mujeres obtuvieron la media más alta ( $X = 1.64$ ), reflejando esto que la explicación a las consecuencias de su conducta que dan las adolescentes son en gran parte adjudicada a la responsabilidad del sistema micro-social, como por ejemplo los padres, el maestro, o cualquier autoridad que interactúe con estos grupos.

Estos resultados refuerzan las diferencias en torno a los roles sexuales, ya que en la formación de éstos hay una instrumentalidad manifiesta en los hombres, sin embargo, no sucede, hoy en día lo mismo con el rol que tradicionalmente era asignado a las mujeres respecto a que ellas son las responsables exclusivas de las consecuencias de sus conductas. Contraponiéndose estos resultados a los obtenidos en investigaciones pasadas, lo cual se podría explicar a partir de la teoría de Díaz-Guerrero (1975), quien señala que los modelos de rol sexual que se transmiten de generación en generación van modificándose a través de las décadas y esto se va a reflejar en la conducta de los grupos contra-culturales, como los adolescentes.

**BIBLIOGRAFIA**

Díaz-Guerrero, R. (1975) **Psicología del Mexicano**. México: Trillas.

La Rosa, J. (1986) **Construcción y validación de la escala de autoconcepto y locus de control**. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología Social. México: UNAM.

Masters, W. y Johnson, V. (1987) **Sexualidad Humana**. Barcelona: Grijalbo. Vol. 1.

Mosher, D. (1979) Sex guilt and sex mythes in College men and women. **Journal of Sex Research**. Vol. 15 (3).

Rotter, J. y Murly, H. (1965) Generalized expectancies for internal vs. external control or reinforcement. **Psychological Monographs**. 80 1-28.

## NIVELES DE JUEGO MATERNO-INFANTIL EN DOS GRUPOS SOCIOECONOMICOS.\*

Olga A. Peralta de de Mendoza\*\*

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación -IRICE- (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Universidad Nacional de Rosario -UNR-), República Argentina.

### RESUMEN

En el presente estudio se efectúa una comparación del estilo de juego materno-infantil en dos niveles socioeconómicos (medio y bajo) con niños de alrededor de 22 meses de edad. La metodología que se utiliza es la observación sistemática seminaturalística de 20 parejas de madres y niños en una situación de juego libre. Los datos recogidos se codifican para su análisis de acuerdo a un sistema desarrollado a tales fines basado en una secuencia evolutiva propuesta por Belsky y Most (1982), que va desde la exploración indiferenciada hasta el juego simbólico en sus distintos grados de complejidad. Los resultados encontrados muestran que el nivel de exigencia cognitiva para el desarrollo del juego es mayor en el nivel socioeconómico medio que en el nivel socioeconómico bajo.

Palabras clave: juego, interacción madre e hijo, desarrollo cognitivo, diferencias socioeconómicas.

Agradecimientos: agradezco la participación de las madres y niños de este estudio, así como también del personal directivo y maestras de los jardines maternos involucrados.

\*- Trabajo presentado, en parte, en las JORNADAS LATINOAMERICANAS JEAN PIAGET. HOMENAJE A X AÑOS DE SU MUERTE. U.N.R., mayo, 1991.

\*\* - Dirección del autor: IRICE. Boulevard 27 de febrero 210 bis, 2000- Rosario, República Argentina

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to make a comparison of the mother-infant play style between dyads belonging to two SES groups (middle and low) with children about 22 months old. 20 mother-infant pairs were observed during a free play session. Data collected was coded with a system based on a developmental sequence proposed by Belsky and Most (1982). These had different degrees of complexity. The results show that the level of cognitive demand during the play sessions was higher in the middle SES group compared to the low SES group.

Key words: play, mother-infant interaction, cognitive development, socioeconomic differences.

El juego provee, como diría Piaget (1952), "una ventana al desarrollo cognitivo" ya que el estudio del modo en que los niños manipulan los materiales de juego puede iluminar el curso del desarrollo cognitivo temprano. Pero el desarrollo cognitivo del niño no se da en el vacío, sino que existe dentro de un marco de interacciones sociales. No es el niño el que aprende y se desarrolla mientras juega y explora solo, sino que lo hace dentro de un contexto social en el cual las interacciones con los adultos tienen un rol fundamental (Lacasa y Herranz, 1989).

Al respecto, Vygotsky (1978), argumentó que las funciones mentales superiores aparecen primero en el plano interpsicológico o social, donde el niño desarrolla una actividad en colaboración con un adulto quien estructura y regula dicha actividad para él.

A medida que el niño se hace cada vez más competente, el adulto retira su guía dejándolo que autorregule su propia actividad. Dentro de esta línea, la Escuela de Psicología Social de Ginebra postula una concepción interaccionista y constructivista de la inteligencia basándose en las ideas de Mead, Vygotsky y Piaget. Según este paradigma, interacciones sociales más complejas favorecen la aparición de capacidades cognitivas más evolucionadas que, a su vez, permiten a los individuos participar en formas aún más complejas de interacciones sociales (Mugny y Doise, 1983; Mugny, Perret-Cleremont y Doise, 1979).

Es mucho lo que un niño puede aprender a través de la interacción social espontánea y cotidiana con un adulto. Por ello, los padres o personas que están a cargo de los niños pueden influir en gran medida en su desarrollo cognitivo. El juego provee una situación de interacción social tan natural y atrayente para el niño, que su estudio adquiere gran interés.

El juego de los niños ha sido y es un foco continuo de atención para educadores y psicólogos y abundan las explicaciones acerca de su contenido e importancia (Hodapp, 1987). Diversos autores han teorizado acerca de cómo el juego permite a los niños la práctica de roles adultos, la socialización, el alivio de tensiones, y el enfrentarse a cuestiones emocionalmente conflictivas en un entorno libre de amenazas. En los últimos años, estos



escritos teóricos se han visto complementados por una gran cantidad de trabajos empíricos sobre cómo se desarrolla el juego de los niños pequeños, tratando de establecer cambios evolutivos mediante el estudio de la manera en la cual los niños juegan, con la esperanza de que ello ilumine el curso del desarrollo cognitivo temprano.

De estos estudios se derivan varias tendencias evolutivas interesantes. Por ejemplo, Mc Call (1974) ha demostrado que en el último cuarto del primer año de vida el juego que involucra la yuxtaposición de objetos (ej. poner un cubo encima de otro) y la utilización de un juguete de la manera para la cual fue construido (ej. hacer rodar un auto por el piso) aumenta sostenidamente, mostrando una gráfica curvilínea entre los 9 y los 18 meses. Este juego de tipo funcional disminuye en su frecuencia cuando el niño se hace cognitivamente más sofisticado y empieza a jugar a "hacer como si", a simular situaciones, a dramatizar (ej. el niño simula peinar su cabello con el peine de la muñeca, el niño simula darle de comer a la muñeca).

Hay un cierto debate acerca del significado de las tempranas dramatizaciones. Mientras algunos (Bates, 1979) consideran que dicho comportamiento presupone la presencia de la función simbólica -un logro crítico en el desarrollo cognitivo temprano-, otros consideran a las instancias de sustitución en el juego (ej. usar un palo como si fuera un peine) como necesarias para la apreciación del elemento simbólico en el juego (Vygotsky, 1967). Pero cualquiera sea la postura que se adopte, existe una fuerte coincidencia en considerar que el juego simbólico se vuelve cognitivamente cada vez más complejo con el desarrollo del niño. Los actos simples del juego de simulación son incorporados en secuencias. (ej. darle de comer a una muñeca y luego ponerla a dormir), y los actos de sustitución empiezan a aparecer en dichas secuencias en formas elaboradas, subrayando la creciente descontextualización del juego. Esto es, el significado representado en el juego se aleja cada vez más de personas, objetos, y situaciones particulares e inmediatamente presentes.

Recapitulando, en sus formas tempranas el comportamiento exploratorio del niño es indiferenciado (llevar un objeto a la boca), esto es, no está moldeado por la naturaleza específica del objeto manipulado. Con el tiempo, dicha exploración se modifica de forma tal que las acciones del niño se adecuan a las particularidades del objeto (juego funcional). Eventualmente, el juego se mueve del descubrimiento de las propiedades del objeto hacia el empleo del conocimiento preexistente que se tiene del objeto al manipularlo (juego de simulación o dramático), lo que implica una representación mental al evocar situaciones ausentes.

Esta descripción del desarrollo del juego derivada de muchos estudios relacionados con el tema fue plasmada por Belsky y Most (1982) en una secuencia evolutiva. Esta progresión evolutiva desde la exploración indiferenciada hasta el juego dramático descontextualizado fue validada a través de un estudio descriptivo conducido por dichos autores con niños de 7 y medio a 21 meses de edad.

En el presente estudio se intenta hacer una comparación del estilo de juego materno-infantil en dos grupos socioeconómicos (medio y bajo) con niños de alrededor de 22 meses de edad. Este estudio forma parte de un proyecto mayor de investigación sobre la función tutorial de la madre en situaciones de interacción cognitiva con su niño. Sus resultados pueden ser considerados preliminares puesto que las muestras son muy pequeñas como para hacer generalizaciones en cuanto a nivel socioeconómico. Sin embargo, considero que presentan tendencias interesantes que vale la pena presentar a discusión.

#### METODO

- **Sujetos:** 20 parejas de madres y sus niños de 18 a 22 meses de edad. Según la progresión evolutiva de Belsky y Most (1982), los niños de esta edad ya han adquirido la capacidad de jugar simbólicamente, el juego simbólico irá luego en creciente complejización. Diez de estas parejas eran de nivel socioeconómico medio y 10 de nivel socioeconómico bajo. Los sujetos fueron contactados a través del jardín maternal donde los niños concurrían. Los niños del grupo de nivel socioeconómico medio concurrían a un jardín maternal privado y céntrico. Los niños del grupo de nivel socioeconómico bajo lo hacían a dos guarderías municipales ubicadas en zonas periféricas a la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). La información acerca del nivel socioeconómico fue completada mediante datos proporcionados por la madre sobre composición familiar, nivel de instrucción y ocupación de los padres, entre otros datos. Muchos de los niños de nivel socioeconómico bajo provenían de hogares en los que la madre era soltera o separada, único sostén de la familia, trabajando como empleada doméstica, y cuyo nivel de instrucción no pasaba de primario, o secundario incompleto (en algunos casos). Los padres de los niños de este grupo eran changarines u obreros y su escolaridad, primaria. La mayoría de los niños de nivel socioeconómico medio provenía de hogares en los que el padre era el principal sostén económico, el nivel de instrucción de ambos padres era universitario y, en pocos casos, secundario completo; y su ocupación, comerciantes o profesionales. Dos de las madres de este grupo eran amas de casa.

- **Materiales:** un autito y un león de goma para apretar y hacer sonar; un perro con ruedas para arrastrar; un tambor que en su parte superior tenía tres teclas a modo de xylofón; un teléfono; un muñeco; una mamadera; un plato; dos ollas y una cuchara. Estos juguetes se los escogió por considerarlos adecuados y atractivos para los niños de la edad estudiada. Además, son juguetes susceptibles de estimular la aparición de juego exploratorio, funcional y simbólico, en sus diversas formas.

- **Procedimiento:** se realizaron observaciones sistemáticas seminaturalísticas de las parejas madre-niño en una sala disponible de la guardería. Se explicó brevemente el trabajo a la madre diciéndole que se trataba de una observación del juego materno-infantil. Luego de

aclarar cualquier duda que aún quedase, el observador extrajo de una bolsa los juguetes y los colocó en el piso, invitando a la madre y al niño a jugar como normalmente lo harían en casa. El observador luego se colocó a un costado de la pareja de manera de obtener una buena visión e interferir lo menos posible. La sesión de juego duró 15 minutos. El observador tomó nota de lo que en ella ocurría registrando con qué materiales se jugaba, de qué forma y quién participaba. Estos registros conforman los protocolos que luego fueron codificados y analizados en función del nivel de juego desarrollado.

- **Análisis:** Cada protocolo fue dividido de acuerdo a los distintos episodios que se registraron. Un episodio de juego es una acción o sucesión de acciones realizadas por uno o por ambos participantes alrededor de un mismo tema o con un mismo juguete (ej. tocar el tambor; discar y hablar por teléfono; darle la mamadera al muñeco y ponerlo a dormir). Cada episodio fue luego codificado de acuerdo al nivel de juego observado.

- **Niveles de juego**

Los niveles de juego utilizados para la codificación y análisis de los episodios de juego fueron extraídos de la secuencia evolutiva propuesta por Belsky y Most (1982). Dicha secuencia consta de 12 pasos, desde la exploración indiferenciada hasta el juego simbólico descontextualizado. A los fines del presente estudio algunas de esas categorías no fueron empleadas por tener frecuencia cero en ambos grupos (las más simples y las más complejas). Otras categorías, que alcanzaron frecuencias muy bajas, fueron sumadas entre sí integrándose en categorías más globales. Las categorías empleadas fueron las siguientes:

**1- Juego exploratorio:** manipulación de un objeto guiada visualmente (dar vuelta un objeto, llevárselo a la boca, mirarlo, tocarlo).

**2- Juego funcional:** manipulación guiada visualmente que es la apropiada para el objeto e involucra la extracción de alguna información única (dar vuelta el dial del teléfono, desplazar al perro por el piso con sus rueditas, tocar el tambor).

**3- Juego simbólico-simple:** comportamiento simbólico (simulación, dramatización) dirigido hacia sí mismo o hacia otro en el cual el elemento simbólico es claro (levantar el tubo del teléfono y "hablar" con papá, dar de "comer" al muñeco con la cuchara).

**4- Juego simbólico-secuencia:** repetición de un acto simbólico con una variación mínima ("tomar" de la mamadera el niño mismo, dársela al muñeco, dársela a la madre); o unión de dos esquemas simbólicos diferentes ("preparar" la comida con las ollitas, "darle de comer" al muñeco, y luego "hacerlo dormir").

**5- Juego simbólico-secuencia con substitución:** lo mismo que la secuencia sólo que el niño emplea en la secuencia un objeto carente de significado por sí mismo pero que adquiere

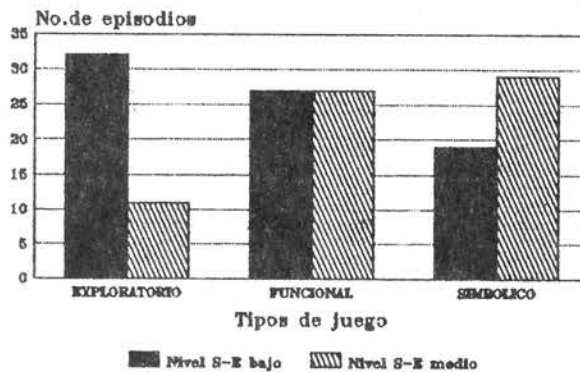
sentido en el acto simbólico al ser utilizado en una manera creativa o imaginativa (usar el tambor de "cama" para hacer "dormir" al muñeco).

### RESULTADOS

En este trabajo lo que se trató de investigar fue el tipo de juego materno-infantil de acuerdo al nivel cognitivo manejado en la interacción, comparando: 1- la frecuencia de episodios de los distintos niveles observados en los dos grupos, y 2- la frecuencia de parejas por grupo en las cuales se pudo observar al menos una instancia del nivel de juego en consideración. Los resultados de este estudio pueden considerarse preliminares puesto que, obviamente, no pueden hacerse generalizaciones en cuanto a nivel socioeconómico con muestras tan pequeñas. Sin embargo, los datos muestran tendencias interesantes que vale la pena presentar a discusión y que incitan a ser profundizadas en futuros estudios.

La figura 1 muestra la cantidad de episodios de los distintos niveles de juego (exploratorio-funcional-simbólico) que ocurrieron a lo largo de la sesión, por grupos.

Fig.1 - EPISODIOS POR TIPOS DE JUEGO SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO



El grupo de nivel socioeconómico bajo, muestra una tendencia hacia una mayor cantidad de episodios de juego exploratorio que de juego funcional, y una mayor cantidad de episodios de juego funcional que de simbólico. Mientras que en el grupo de nivel socioeconómico medio se da la tendencia contraria: se encuentra una mayor cantidad de episodios de juego simbólico con respecto a funcional y éste, a su vez, con respecto a exploratorio. O sea que en el nivel socioeconómico bajo, mientras mayor es el nivel cognitivo requerido para un tipo de juego, menor es la cantidad de episodios observados en la interacción. Mientras que en el nivel socioeconómico medio, a mayor nivel cognitivo requerido, mayor cantidad de episodios encontrados.

Examinando ambos grupos en forma conjunta (Tabla 1), vemos que el grupo de nivel socioeconómico bajo tiene más episodios de juego exploratorio que el grupo de nivel socioeconómico medio ( $U = 25,5$ ;  $p < .05$ ). La tendencia contraria se encontró en cuanto al juego simbólico; el grupo de nivel socioeconómico medio muestra más episodios de este tipo de juego que el grupo de nivel socioeconómico bajo. Aunque la diferencia encontrada entre los grupos en cuanto a la cantidad de episodios de juego simbólico no alcanzó significatividad, la tendencia es clara en el sentido explicitado. En cuanto al juego funcional, no se encontraron diferencias entre los grupos.

TABLA 1

Diferencias entre parejas de madres y niños de nivel socioeconómico medio y bajo: número de episodios de los distintos tipos de juego observados (Prueba U de Mann-Whitney)

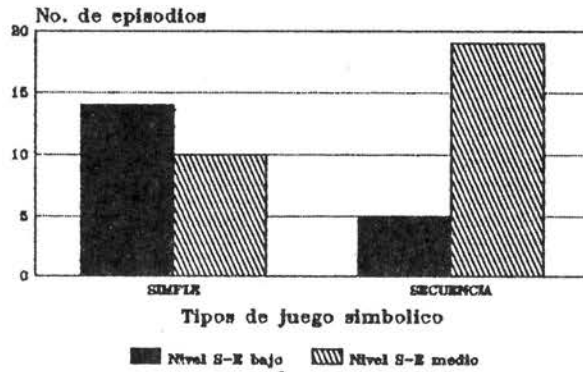
Tipo de juego	Nivel SE bajo (N = 10)	Nivel SE medio (N = 10)	U*
Exploratorio	32	11	25.5**
Funcional	27	27	45.5
Simbólico (total)	19	29	31.5

\* valor crítico de U para una prueba de una cola en  $.05 = 27$

\*\*  $p < .05$

Haciendo una inspección más detallada en cuanto al juego de nivel simbólico en sus distintos tipos, la figura 2 ilustra la frecuencia de episodios de los distintos tipos de juego simbólico que se registraron durante la interacción en los dos grupos.

Fig.2 - EPISODIOS POR TIPOS DE JUEGO SIMBOLICO SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO



El grupo de nivel socioeconómico bajo muestra una mayor frecuencia de episodios de juego simbólico simple (episodios de juego en los que se observa una única acción dramática o de simulación) que de secuencias simbólicas (episodios de juego en los que se observa una sucesión de actos simbólicos). En el grupo de nivel socioeconómico medio se da lo contrario, hay una mayor frecuencia de secuencias simbólicas que de episodios de juego simbólico simple mostrando una mayor incidencia de lo complejo sobre lo simple a nivel de juego simbólico.

Comparando ambos grupos en cuanto a su juego simbólico (Tabla II), vemos que no se observaron diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de episodios de juego simbólico simple entre los grupos. Donde aparecen las diferencias significativas es a nivel de secuencias simbólicas: el grupo de nivel socioeconómico medio tiene más episodios de secuencias simbólicas que el grupo de nivel socioeconómico bajo ( $p < .01$ , prueba U de Mann Whitney). El juego simbólico de las díadas madre-niño de nivel socioeconómico medio es cognitivamente más complejo que el de las díadas de nivel socioeconómico bajo.

**TABLA II**

Diferencias entre parejas de madres y niños de nivel socioeconómico medio y bajo: número de episodios de los distintos tipos de juego simbólico observados. (Prueba U de Mann-Whitney).

Tipo de juego	Nivel SE bajo (N = 10)	Nivel SE medio (N = 10)	U
Simbólico simple	14	10	38
Secuencia simbólica	5	19	15*

\*  $p < .01$

En cuanto a la presencia de sustituciones (empleo de un objeto carente de significado por sí mismo pero que adquiere sentido en el acto simbólico al ser utilizado en una manera creativa o imaginativa) en el juego simbólico, todas ellas y en ambos grupos se dieron dentro de secuencias. Debido a su baja frecuencia, la categoría Secuencia Simbólica con Sustitución fue sumada a la categoría más global de Secuencia Simbólica.

En el grupo de nivel socioeconómico bajo se observó una sola instancia de juego con sustitución. En el grupo de nivel socioeconómico medio se observaron cuatro. Aquí también puede apreciarse que en el nivel socioeconómico medio hay una mayor presencia de juego altamente descontextualizado, lo que muestra una mayor complejidad cognitiva en el juego.

Si tenemos en cuenta la cantidad de parejas en las que se observó al menos un episodio de juego exploratorio, funcional o simbólico (Tabla III), podemos ver que casi todas las parejas de nivel socioeconómico bajo (9 de 10) mostraron al menos una instancia de los tres tipos de juego.

Mientras que las parejas de nivel socioeconómico medio mostraron una tendencia a preferir el tipo de juego simbólico por sobre el funcional y a su vez a éste sobre el exploratorio. De las 10 parejas de este grupo, 5 mostraron al menos una instancia de juego exploratorio, 8 de juego funcional y todas ellas (10) de juego simbólico; por lo tanto, hay 2 parejas que eligen jugar sólo simbólicamente.



TABLA III

Diferencias entre parejas de madres y niños de nivel socioeconómico medio y bajo: número de parejas en las cuales se observó al menos un episodio del tipo de juego indicado en la tabla. (Prueba de la probabilidad exacta de Fisher).

Tipo de juego	Nivel SE bajo (N = 10)	Nivel SE medio (N = 10)
Exploratorio	9	5
Funcional	9	8
Simbólico-total	9	10
Simbólico-simple	7	7
Simbólico-secuencia	4	9*

\*  $p < .05$

Comparando ambos grupos en cuanto al juego exploratorio, se observa una fuerte tendencia (aunque no alcanzó significación) hacia un mayor número de parejas de nivel socioeconómico bajo que de nivel socioeconómico medio que muestran este tipo de juego. En lo que se refiere al juego funcional, simbólico (total) y simbólico simple, ambos grupos muestran un número aproximadamente equivalente de parejas en las que se observó estos tipos de juego. Diferencias significativas ( $p < .05$ , prueba de Fisher) se encontraron en lo que se refiere a secuencias simbólicas, casi todas las parejas de nivel socioeconómico medio (9 de 10) mostraron este tipo de juego contra menos de la mitad (4 de 10) de nivel socioeconómico bajo.

#### DISCUSION

Los resultados del presente estudio muestran que el nivel cognitivo observado en el juego fue más complejo en el grupo de nivel socioeconómico medio que en el grupo de nivel socioeconómico bajo. Dunn y Wooding (1977) reportaron también diferencias de nivel socioeconómico en el juego materno-infantil de niños norteamericanos de 18 a 24 meses de edad. Estas autoras, trabajando también con muestras pequeñas, observaron que en las

parejas de nivel SE medio había una mayor atención compartida en el juego; que los niños tendían a jugar con juguetes más complicados (ej. encastres) que inducen mucha dirección y ayuda por parte de la madre; que las madres eran más proclives a unirse a sus niños en el juego; y que había grandes diferencias en la cantidad de tiempo que los niños pasaban jugando con material representativo.

Diferencias en la cantidad de juego dramático entre niños de diferentes grupos étnicos en Israel han sido observados por Smilansky y Feitelson (1977). Estas autoras argumentan que la ausencia relativa de juego dramático en algunos grupos se debía a condiciones y actitudes familiares y estaba asociada a un desarrollo pobre de las habilidades cognitivas, sociales y verbales.

Estudios hechos en tres diferentes ciudades de los Estados Unidos (citados por Garvey, 1982) mostraron que los niños de grupos socioeconómicos bajos juegan muy poco en forma simbólica, al menos en las guarderías en las que fueron observados. Además, en uno de esos estudios, se encontró que el apoyo familiar era un factor importante en el desarrollo de la predisposición a jugar simbólicamente.

En virtud de lo expuesto surge el interrogante acerca de que si el entrenamiento, primariamente a través de la interacción con un adulto, puede llevar a los niños a mejorar su calidad de juego, y si es que ello va a redundar en un enriquecimiento de sus habilidades cognitivas y sociales. La respuesta parecería ser positiva. Estudios citados por Fein (1981) han mostrado cambios en la habilidad social y cognitiva de niños pequeños como consecuencia de su exposición a un entrenamiento en juego simbólico con un adulto. Este es un tipo de juego en el cual, especialmente, una combinación de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas parecen ser necesarias para que el juego tenga lugar.

Más investigaciones son necesarias para obtener descripciones detalladas acerca de la forma en que la diada se involucra y mantiene la interacción, cómo ello afecta la expresión del juego, y qué consecuencias tiene en el desarrollo cognitivo del niño.

## REFERENCIAS

- Bates, E. 1979. *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Belsky, J. y Most, R. 1982. Infant exploration and play, a window to cognitive development. En: *In the beginning, readings of infancy*, Jay Belsky (Ed.), New York. Columbia University Press.
- DeLoache, J. S. y Peralta de Mendoza, O. A. 1987. Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Dunn, J. y Wooding, C. 1977. Play in the home and its implications for learning. En: *Biology of Play*, Tizard y Harvey (Eds.). London: Lavenham Press.
- Fein, G. 1981. Pretend play: new perspectives. En: *Contemporary readings in child psychology*. Mavis Hetherington, E. y Parke, R. (Eds.). Mc Graw-Hill Book Company.
- Fiese, B. H. 1990. Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Garvey, C. 1982. Play. En la serie: *The developing child*. Bruner, J.; Cole, M.; y Lloyd, B. (Eds.). Harvard University Press.
- Gauvain, M. y Rogoff, B. 1989. Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Lacasa, P. y Herranz, P. 1989 Contexto y procesos cognitivos: la interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 25-47.
- Hodapp, R. M. 1987. Las funciones del juego social madre-niño. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 1-10.
- Mc Call, R. B. 1974. Exploratory manipulation and play in the human infant. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 39, número 155.
- Mugny, G. y Doise, W. 1983. *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, México.
- Mugny, G.; Perret-Cleremont, A.; y Doise, W. 1979. Coordinaciones interpersonales y diferencias sociológicas en la construcción del intelecto. *Revista Clínica y Análisis Grupal*, año 4, número 19. Madrid.
- Peralta de Mendoza, O. A. 1983. Joint mother-infant picture-book reading. Master's thesis. University of Illinois at Champaign-Urbana.
- Piaget, J. 1977. *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique, Buenos Aires.

Piaget, J. 1952. The origins of intelligence in children. Cook, M. (trad.). New York: International University Press.

Smilansky, S. y Feitelson, S. 1977. The effects of sociodramatic play on disadvantage preschool children. New York: Wiley.

Wood, D.; Bruner, J.; y Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Vygotsky, L. 1967. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, número 3, 6-18.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole, M; John-Steiner, S.; y Souberman, E. (Eds. y Trads.). Cambridge University Press.



## **TENSION DE SABERES: COGNOSCITIVISMO (PIAGET) Y PSICOANALISIS (LACAN)**

Mtra. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO C.  
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

### **RESUMEN**

En el quehacer educativo se ha formado una nueva otredad: la educación especial. Dicha educación ha tenido como fin integrar a la "normalidad" al sujeto atípico, retardado, marginal; pero lejos de alcanzarlo, lo que ha ocasionado es excluirlo. Todos los esfuerzos, técnicas e instrumentos que se han creado para su tratamiento han sido dirigidos a la enseñanza. En este transcurrir pedagógico se han olvidado de lo principal: el sujeto. En el psicoanálisis lo importante es el sujeto; sujeto que se constituye por el atravesamiento cultural. Antes de nacer él ya tiene un lugar en el deseo de los padres y a partir de ahí tendrá que aprehenderse, ubicarse y reconocerse a sí mismo. De esta manera se inscriben en él modalidades de crianza, filiales, sociales, etc., muy particulares, que lo marcan y que le sirven de fondo para su pensar y actuar. En esta mirada las alteraciones no son responsabilidad del sujeto, sino de la matriz que lo posibilita como tal. Por lo mismo, la presente propuesta de investigación está orientada a reflexionar sobre el retardo, deficiencia, excepcionalidad, (sujeto de educación "especial") desde estos dos saberes: cognitivo-piagetiano y el psicoanalítico-lacanianiano, entrecruzando, tensando, articulando o limitándolos.

### ABSTRACT

In the educational work a new otherness has been created. This education has had the objective of integrating the atypical, retarded or marginal subject to "normality"; instead of doing so, it has excluded him/her. All efforts, techniques and instruments created for their treatment have been directed to teaching. This pedagogical process has forgotten its main objective: the subject. In Psychoanalysis, the important part is the subject, constituted by cultural interplay. Before birth he/she has got a place in his/her parents' desire and, parting from there, he/she will have to comprehend, locate and recognize him/herself. Thus, very peculiar bringing-up, filial and social aspects are inscribed in him/her, marking him/her or acting as a basis for thinking and acting. In this way, alterations are not the subject's responsibility, but that of the matrix which made him/her possible. For the same reason, the present research is directed to analyze "retardedness, deficiency, exceptionality (subject of "special education") "from two points of view: cognitive-piagetian and psychoanalytic-lacanian, comparing, stressing, articulating and imitating them.

### LA EDUCACION ESPECIAL: UNA "NUEVA OTREDAD"

En el horizonte del acontecer social, de este siglo, se va gestando de manera contradictoria y creciente una representación social de un tipo de sujeto imposibilitado a acceder a los espacios de la educación formal (Secretaría de Educación Pública). Las causas pueden ser diversas, desde el niño que presenta daño orgánico hasta aquél que no se ajusta al promedio infantil que transcurre por la educación regular. Esto abre una nueva otredad de atención: la institucionalización de la educación especial.

Modalidad en la que los principios fundamentales son "educar" y "especial". A pesar del gran debate de la función de la educación, en términos generales, existe el consenso en que el fin de la educación es sociabilizar. En ese sentido educar, en este nuevo contexto, es integrar y adaptar al sujeto al orden social.

En lo que concierne al término "especial", éste se refiere a las condiciones, técnicas y métodos especializados para que los atípicos, anormales, minusválidos, etc., accedan a una educación ad hoc a su condición de "anormalidad".

En consecuencia, este tipo de niño que no podía "educarse" en el sistema educativo normal, tenía que inventarse otro tipo de intervención; razón por la que la intervención estatal se concretizó con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo esta mirada, racionalista-instrumental.

A dos décadas aproximadamente de su fundación, lejos de que el problema de la educación especial vaya cediendo, que implicaría incorporar en la medida de lo posible, a la normatividad social a los sujetos con cierta "anormalidad", vemos con extrañeza y alarma



que la situación se complejiza al mismo tiempo que se incrementa la demanda y se diversifica.

De lo anterior derivamos nuestras primeras consideraciones al problema de la educación especial. Si bien se explícita una finalidad de integración educativa y social para esta población infantil *sui generis*, el resultado provoca paradójicamente lo contrario de la intencionalidad integradora.

Esta población "especial" se va deslizando en un "cuerpo extraño": un otro, un extranjero, una amenaza, una resistencia a los empeños por resolver su situación de marginalidad y de exclusión produciendo un conflicto. Mientras conserven esa posición de exclusión y sean delimitados, bordeados, contenidos en su "ghetto", la otra población descansará con la conciencia tranquila, con el sueño de la paz, con su garantía de autoafirmación normativa, con el mecanismo defensivo del olvido de lo otro: los anormales.

Estos están en la "otra escena" y sin embargo esto otro, lo extraño, no deja de amenazar, de insistir, de levantar el olvido, de subvertir la compasión y el lamento; la amenaza atenta a nuestra estrecha y precaria seguridad.

El otro ratifica el desafío a nuestros prejuicios, «el sentido de nuestros propios límites, a nuestra capacidad de dar y recibir, a nuestra inteligencia para entender lo extraño -la cultura del otro- y de ser entendidos por ella». (Fuentes C. 1992).

Fuentes, C. (1992), escribe a Salman Rushdie: «Como todo gran escritor, tú has venido a recordarnos que necesitamos al extraño para completarnos a nosotros mismos (para revelarnos). Tú nos dices que nadie por sí mismo puede ver la totalidad de lo real. Y que sólo somos únicos porque existen otros, diferentes a nosotros, que con nosotros ocupan el lugar y la hora del mundo».

El sujeto "especial", sujeto de una educación y socialización especial nos parece que ocupa el lugar de ese otro en nuestras propias entrañas. ¿Seremos capaces de atender esa "otredad", ese desafío del Otro? A manera de ejemplo recordemos como la racionalidad educativa y científica reacciona al no aceptar en un mundo educativo regular la posibilidad de incluir al Otro -sujetos especiales-. Inmediatamente se levantan voces airadas, inconformes, molestas, exigiendo su exclusión encubierta en pos de un entrenamiento y rehabilitación particular. Prueba de ello es la dificultad de la SEP de implementar la educación integrada ya anunciada, pero suspendida en la práctica.

Desde esta argumentación pseudo-científica la proclamada especificidad y diferencia exige el lugar externo; lo que desde nuestra perspectiva implica una marginación inconsciente de la diferencia. Esta aproximación de la exclusión del sujeto especial es un presupuesto en el presente trabajo.

### Lo específico en la educación especial

A lo interno del ámbito de la educación especial, todo el esfuerzo está centrado en un enfoque educativo destinado a diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje diferencial y particular según las problemáticas específicas de los sujetos adscritos al campo de la educación especial. Nuestra crítica se dirige, no a la modalidad *per se* de la educación especial, sino al "furor docente" destacado por Jerusalinsky, o lo que es lo mismo a una mirada demasiado estrecha del problema, asumiéndolo exclusivamente en un nivel de aprendizaje.

Nos parece importante subrayar que tanto John Dewey como Jean Piaget han venido a conmover la filosofía educativa así como la psicología del niño, en lo concerniente al proceso cognitivo.

El primero por centrar la educación como un proceso para la democracia, antes que para la capacitación y adiestramiento. Para Dewey la educación tiene como finalidad producir ciudadanos aptos y en ejercicio para defender, sostener y afianzar la democracia.

Jean Piaget por su parte, representa la teoría que con mayor grado de seriedad y complejidad ha intentado dar cuenta de la evolución de las estructuras cognitivas. De esta aproximación centrada en el niño, el papel del maestro implica favorecer, diseñar, construir todas aquellas situaciones que favorezcan que el niño por su propia experiencia acceda y desarrolle estructuras cognitivas de complejidad creciente.

Ahora bien, estas intencionalidades filosófico educativo y teórica sufren de la tensión y contradicción cuando son probadas en la práctica. Sin extendernos en ello, solamente mencionaremos la tensión entre el currículum oficial y el currículum oculto.

Nuestra crítica a la situación educativa actual es su imperativo categórico exclusivo por la enseñanza. El impulso desmedido de enseñar y enseñar incesantemente, probando y desaprobando métodos, metodologías, guías, currícula, etcétera.

Dos aspectos resultan relevantes: En principio retomaríamos de la escuela crítica de Frankfurt la consigna de cuestionar antes que el método, las finalidades de la educación especial y someterlas a la desconstrucción valorativa para mostrar los compromisos ideológicos, creencias, prejuicios implícitos en dichas finalidades, por lo menos explicitarlos para tomar distancia y/o asumirlos.

En segundo lugar, la atención desmedida por la enseñanza descuida el papel central del sujeto, o más bien lo reduce a procesos de regularidad exclusivamente lógicos (procesos cognitivos); lo cual, en palabras de Jerusalinsky (1988) nos dice:

«... deja poco o ningún espacio para que el propio sujeto sea interpelado sobre sus propias elecciones y construcciones de objeto. En este modo de operar los malentendidos suelen ser despreciados como simples inconvenientes. Se desconoce así que, precisamente en el malentendido el educador puede estar haciendo mucho más para promover la curiosidad del educando que lo que realmente produce en el cumplimiento estricto de los pasos programados.» (p. 91).

«Porque para el deficiente mental decirle todo lo que tiene que aprender y hacer y sus modos, no es solamente suprimir provisoriamente su creatividad, como ocurre con la aplicación del conductismo en un niño común.» (p. 91).

«Equivale lo que es más grave aún, a decirle que no se espera que sepa nada por sí mismo que lo deduzca o que lo intente. O sea repetirle lo que ya le han venido diciendo en su casa o en el mundo externo, suprimiendo la esperanza, si es que todavía le quedaba, de que aquí en la escuela, le reconozcan otra condición que la de la nulidad absoluta.» (p. 91).

#### **Lo específico de la relación profesional y diada (madre-hijo)**

En este tipo de intervención, encuadrada dentro del ámbito institucional, los servicios que se ofrecen tienen un carácter multidisciplinario y están a cargo de diversos profesionales: el médico, el psicólogo, la trabajadora social, el pedagogo, etc.

Lo primero que detectamos y que pasa desapercibido por los profesionales de la institución, es que los usuarios, en este caso la diada madre-hijo, tendrán que asumir pasivamente la lógica institucional. La diada queda sometida a todo un proceso institucional: recepción, sistema de citas, entrevistas, diagnósticos y tratamientos.

El usuario queda subsumido en una cadena de circulación de intercambio con diferentes profesionales y áreas de intervención. En esta intervención la diada sirve de parámetro de corroboración de lo que cada disciplina instituye. Cada profesionista ve al sujeto -niño o madre- desde la perspectiva que demanda su disciplina.

Desde la mirada conductual y/o educativa el sujeto queda absolutamente negado y fuera del campo. Es decir, asistimos a su sepultamiento. A este sujeto rara vez se le toma como tal; inmersos en la racionalidad instrumental no hay reflexión sobre los ideales que todavía pueden ser posibles.

Subsumidos en la utilidad, lo pragmático, el éxito, nos insertamos en la cadena interminable de intercambios meramente huecos, instantáneos: el mundo y los seres entramos en esa loca circulación de bienes, saberes, relaciones: el ser y el mundo asumidos como puro "valor de cambio".

Vivimos en un mundo altamente embuido en la avanzada técnica, ésta parece apoderarse de la propia vida y henos a nosotros mismos instalados en el papel más cómodo de la historia: somos réplicas y duplicadores de una cultura empeñada en silenciar al hombre.

Llega el paciente, usuario, enfermo, etc., y nunca vemos entrar por la puerta al sujeto. Con nuestros instrumentos tecnologizantes, sean el DSM III, las pruebas psicológicas, las entrevistas de formatos pre-establecidos, los expedientes, etc., etc., rellenamos y cerramos el "historial clínico" en donde nada del sujeto y las vicisitudes de su historia aparecen.

Nuestro saber ya ha determinado lo que hay que hacer, qué preguntar, qué decir; pero raro, muy raro aparece como necesidad, como urgencia vital, posicionar al sujeto por encima de todo, devolverle la palabra, otorgar el espacio donde pueda emerger su saber. Al contrario de esto nos convertimos en perseguidores de síntomas, rasgos, patrones, síndromes, etc., para poder tener una clasificación que nos permita operar "objetivamente" de manera "confiable" y tranquila sobre el sujeto y subsumirlo en nuestros reportes estadísticos, gráficas, etcétera.

Por supuesto que atreverse a escuchar al "enfermo", "marginal", "retardado" se vuelve en algo atentatorio y amenazante de nuestro discurso: porque por fuerza invoca nuestra implicación en ese grito y discurso, desgarrante, delirante, doliente marginado, persecutorio.

Un dispositivo que posibilite la presencia del sujeto implica irremediamente la apertura transferencial y de ahí a la historia, a las singularidades, a la dinámica y estructura, al grito que llama y convoca, que implica el decir del otro como posibilidad de creación interrogación y reformulación del lugar de uno en su historia con los otros.

Permitir que hable el síntoma, el loco, el enfermo, el retardado, el sujeto, implica que su decir tiene que ver con muerte y sexualidad, con la angustia, pero también recordemos que esto que se reprime, justamente por la racionalidad del trabajo, de la tecnología es del orden de la represión que retorna inevitablemente y retorna de diferentes maneras. «No tiene otra salida que incrementar el grito ante el discurso dominante» (J. Carlos Plá, 1991).

La tecnología con su utopía de imposición del silencio, del silencio de los síntomas se fractura y algo hace irrupción: el grito, Escuchémoslo!

Bataille (1988) mostró como el pasaje del animal al hombre tuvo que ver con:

- a) trabajo-fuente del orden, la regularidad y racionalidad-
- b) el erotismo, efecto de la ley del entredicho (interdicto), pero igualmente de la violencia y la transgresión.

Todos hemos transgredido el interdicto y esta transgresión ha dado pie a la angustia, a la experiencia de pecado por el deseo y el deseo, producto de la cultura que empuja siempre a la transgresión. Esto es del orden humano, el deseo que ha posibilitado la creatividad, la sublimación pero también la locura.

El hombre por el trabajo puso un orden. El hombre en su acceso a la conciencia dió entrada a la conciencia de muerte; y la muerte es violencia, desorden; es hacer de todos los esfuerzos un sinsentido.

El erotismo es el desequilibrio en el cual el ser se pone a sí mismo en cuestión «*conscientemente en el erotismo yo me pierdo*» (Bataille, 1988); y eso es el hombre: conjunción de racionalidad y deseo; de conciencia y erotismo; de pulsión de vida y pulsión de muerte.

La tecnología ha querido sepultar el desorden, el deseo, el erotismo y hacer del hombre un objeto manipulable y comprobable. Sin embargo el deseo es indomable, hasta el punto de hacer irrupción por la locura, por el autismo, y aún así no se le puede atrapar. Y nosotros psicólogos ¿Qué hacemos con todo esto? ¿Dónde está nuestra razón y nuestro deseo? ¿De qué lado trabajamos? ¿Para sacralizar rituales tecnologizantes? ¿Para ejercer el poder por la manipulación? ¿Para ponernos en el lugar del legislador, del que regula, de la ley primitiva, unívoca, del lado del legislador?

Creemos que el psicoanálisis, la poesía, la música, la literatura, serán espacios de defensa del sujeto, para hacer hablar o escuchar su deseo.

### **El saber del psicoanálisis**

Introduciremos el saber o el discurso del psicoanálisis como un saber que actúe como resonancia del modo de venir operando la educación especial.

El saber del psicoanálisis nos propone que el acceso del sujeto a la condición humana, es decir, su subjetivación objetivante, es un complejo proceso y que dependerá de la manera en que sortee este acceso que se posibilitará como tal.

Desde el psicoanálisis es una condición primaria al advenimiento del sujeto, lo cual implica un sujeto-sujetado al orden cultural, simbólico e imaginario, conjuntamente con lo real; el atravesamiento por el cero, la diferencia y el rasgo unitario.

Si el sujeto, primeramente no adviene en su condición de sujeto-sujetado al deseo del otro, al arrastramiento de la castración, de la caída, la muerte y su acceso precario a la sexualización; si no se introduce en el juego de los intercambios simbólicos en sus modalidades de equivalencia, ¿cómo podría insertarse en la lógica de los procesos

cognitivos; si él mismo no ha podido articularse en la cadena simbólica; si su imaginario proyectado ha estallado como añicos; si está coagulado al goce del otro?

Plantearíamos así que un sujeto lejos de ser causa es efecto de un guión socio-familiar que marcará su devenir antes de ser él, el protagonista central de su propia trama.

Somos sujetos de cultura y como tales sujetados no sólo a todo un código de significatividad polisémica, sino normativo por excelencia, reguladores de nuestras normas sociales y que la puesta en ejecución de las mismas atraviesa por reglas de comunicación y transmisión inconscientes. Así en nuestra sociedad tenemos inscritas modalidades de crianza muy particulares; modalidades de relaciones parentales, filiales, matrimoniales, que aparecen como telón de fondo sobre nuestro pensar y actuar.

Así queremos decir que entre el sujeto y el mundo se da la mediación cultural que inaugura y posibilita el advenimiento del sujeto. Un sujeto por venir que le antecede un entramado al cual tendrá que adscribirse y acceder a su propia historicidad.

Tenemos una cultura que regula las funciones y sujetos que las soportan, pero estos sujetos que las soportan son sujetos inconscientes de dicho soporte y presas de su propia fantasmática particular e histórica.

Llegamos al terreno en donde el sujeto por venir ya tiene asignado un lugar, un nombre, una posibilidad de destino que se juegan en los deseos parentales y donde el sujeto tendrá que, a la manera del mito de Narciso, aprehenderse a sí mismo, ubicarse y reconocerse a través de las "imágenes" que se le ofrecen. Partimos pues de que el sujeto es un sujeto atrapado como Narciso, en su espejo; espejo metafórico, condensador del juego contradictorio de deseos conscientes e inconscientes de los otros; así vemos el surgimiento de un sujeto como efecto alienado de los otros, pero como única posibilidad de ser sujeto-sujetado, inconscientemente al deseo de los otros fundantes y a su vez atrapados en sus propios espejos.

Esta matriz de entrada nos cambia la lectura de otros saberes, de otras disciplinas. En el discurso de la psiquiatría y la educación el sujeto está centrado en el desarrollo evolución y madurez; en donde la alteración de los mismos produce desviación, anormalidad, etc., nosotros reivindicaremos la postura que al descentrar el sujeto y ubicarlo como efecto de la matriz cultural, veremos el surgimiento de algún tipo de sujeto. Vamos a decir que hay tiempos lógicos de constitución del sujeto.

Resumiendo, según el enfoque de Marisa Rudolfo (1986) tendríamos la siguiente situación:

«La función paterna permite la constitución de la cédula narcisista madre-hijo. Esto quiere decir que son las leyes de la civilización quienes otorgan lugar a los sujetos y permite desplegarse a la función materna. Así, «la madre (en tanto



función, no persona concreta, aunque requiere de sujetos concretos que la encarnen) desde mucho antes que el niño advenga, la ha instalado en su subjetividad, constituyendo lo que Piera Aulagnier ha denominado "cuerpo imaginado" primera representación del hijo como un ser unificado, sexuado y autónomo. Primer don libidinal, verdadera cesión de narcisismo que da cuenta de la localización de este hijo como objeto del deseo, Primer espejo (a modo de Narciso) donde se va a mirar el "infans"»

Lo anterior permitirá la constitución del ser del sujeto, ser otorgado por esta función que se posibilitará imaginarse por identificación como un todo, lo que vendría siendo la imagen corporal, para pasar a través de los tres tiempos del Edipo a posicionarse sexualmente y acceder a la dimensión simbólica.

Justo desde este proceso podría uno ir ubicando ciertas alteraciones, pero que nos remite a una comprensión diferente en donde la suerte no está echada desde el sujeto sino de la matriz posibilitadora.

Un autismo por ejemplo quedaría en una imposibilidad del niño de haber constituido su ser, falla grave del narcisismo, del juego de las identificaciones, en donde no vemos la constitución del rasgo unario, del esquema corporal; o bien, la psicosis simbiótica se plantearía desde ese abrochamiento de la célula madre-hijo en donde no ha operado el corte que pueda separar el ser en su pasaje al tener, el acceder a una posición simbolizante, un lugar diferenciado, un lugar en el mundo.

De esta manera es muy claro que la alteración es una resultante intersubjetiva que rebasa al sujeto; de ningún modo es algo centrado en el sujeto y esto era lo que queríamos contrastar con la posición individuo-desarrollo-evolución.

Igualmente es vista la alteración orgánica como la condición del retardo. Desde nuestra posición es más bien como social y familiarmente se resignificará esta "organicidad" y cómo se perfila un destino desde fuera del sujeto por las representaciones sociales desde las cuales tendrá que ubicarse y posibilitarse.

Si el sujeto únicamente encuentra representaciones que le marquen deficiencia, atipicidad, etc., tendrá que advenir desde esta matriz de desigualdad y deterioro, tan sólo quedará que el sujeto se inscriba en este espejo, narciso deformado y advenir como tal.

Tanto el saber psiquiátrico como el de la educación especial silencia y abstrae la participación originaria de la estructura cultural y no deja ninguna otra posibilidad de intervención más que en el propio sujeto deficiente. Sólo él y desde él, a manera de circuito cerrado recae la atipicidad y por lo tanto sólo a él va dirigida la intervención.



Posición sumamente restringida que lejos de favorecer la reubicación del sujeto, lo arrastra irremediamente a la anormalidad y a una condición de exclusión, pese a las mejores intenciones de integración que se manifiestan en tales discursos. Por la forma de conceptualizar e intervenir, caminan justamente en sentido contrario de la "integración".

Restringir desde lo psiquiátrico y educativo la rehabilitación es oscurecer la complejidad que nos lleva al replanteamiento del sujeto; es también destapar la caja de pandora, es enfrentarnos a retos en donde pareciera que nos desbordamos con preguntas, con interrogaciones y en donde las respuestas no están a la mano, pero en donde nosotros sugerimos que más vale correr el riesgo de enfrentarnos a los fantasmas que nosotros mismos hemos creado, cercenado y cerrado; dejarlos que salgan y ofrecerles la cara para poder entonces explorar nuevas posibilidades creadoras, constructivas, en lugar de quedarnos en una complicidad engeuecedora narcotizante y benevolente.

### PROPUESTA DE TRABAJO

Este trabajo tiene como referencia inmediata repensar el lugar y la condición del "retardo", la "deficiencia" y la "excepcionalidad". La dominancia de los estudios al respecto enfocan la responsabilidad y exclusividad de dicha condición en el sujeto, es decir individualizan el problema centrándolo en él<sup>1</sup>. Nuestra reflexión apunta a considerar al sujeto como el que encarna, escenifica y representa dicha condición; es decir, que se le ha otorgado tal estatuto desde un externo al que difícilmente puede escapar.... y sin embargo, se resiste.

El psicoanálisis como una herramienta teórica insustituible concibe al sujeto posibilitado por el Otro y los otros en su acceso a la condición humana. Con estas consideraciones es imposible pensar en un trabajo con el sujeto "retardado" con la exclusión de los padres. Los padres son los vehiculizadores de la constitución subjetiva de los hijos, es desde un saber, una creencia y un deseo inconsciente de los padres que sostienen el advenimiento del hijo: como estos padres, a su vez algún día ocuparon (y ocupan) el lugar de hijos (en sus fantasías). De esta manera, los padres son los agentes y actores de una historia particular que los rebasa, los ha determinado, a su vez que ellos mismos determinan de manera inconsciente en sus herederos.

En una sociedad en donde las diferencias (v. gr. alteración orgánica, una "conducta asocial", etc.), son valoradas como déficits, fallas, faltas, etc., la diferencia se llena de sentido peyorativo, los padres metabolizan el código social-cultural peyorativo y ahora

1. De ahí la crítica que realizamos al fervor pedagógico

agreguémosle en tal metabolización sus deseos inconscientes, no resulta difícil comprender como viene configurándose el destino del sujeto, un destino funesto, en el cual participamos y fomentamos los profesionistas, sujetos de cultura, sujetados también al código cultural y a nuestra propia subjetividad.

Proponemos un trabajo con los padres que trascienda la preocupación del furor pedagógico; antes de instruir y educar, primero escuchar. Estar atentos en propiciar un espacio de escucha, en donde pueda surgir la posibilidad de lo hasta entonces imposible; es decir, permitir la palabra abierta, escuchar a los padres en la desgarradura de una historia, de un drama; un lugar en donde los padres pueden atreverse a decirse a ellos mismos su verdad, ante nuestra escucha, que requiere como condición nuestra suspender todo juicio de verdad moral y educativo.

Hablamos de propiciar un espacio que permita una historización. Esto es, intentar reconstruir la historia del hijo en donde ellos puedan reconocerse como parte constitutiva de la misma, como a su vez los padres fueron previamente "destinados" por sus propios progenitores. Así, la reconstrucción y reconsideración de la propia historia que no es una narración cronológica de acontecimientos, sino una creación de significaciones relevantes y sustanciales que puedan promover entonces sí, movimientos radicales sólo a cambio de aceptar el dolor que implica el reconocimiento de que el amor no salva del dolor y que el dolor de nuestro ser más profundo es que siempre podemos ser otra cosa que no somos, o bien a reconocer el dolor que implica que el otro: el hijo, el esposo, el ser amado, podría ser otra cosa que no es. Pero justamente por este dolor se abre también por lo que no es, la esperanza de lo que sí se puede ser.

De las consideraciones anteriores, surge una propuesta de trabajo: realizar una investigación que permita entrecruzar tensar, complementar, articular, limitar dos saberes sobre el sujeto: el cognitivo-piagetiano y el psicoanalítico-lacanianiano para poder repensar el problema del sujeto retardado, deficiente, minusválido; en pocas palabras, el sujeto de la educación especial.

#### **Procedimiento**

La investigación abarca tres etapas:

- I. Conceptualización del sujeto en la teoría piagetiana. Conceptualización del sujeto en la teoría psicoanalítica lacanianiana.
- II. Selección de casos con una intervención pedagógica y la construcción de la historia clínica, así como sesiones de escucha en aras de dar cuenta del proceso de subjetivación de sujeto.

III. Tensión, cruces, impasses, límites y/o posibles articulaciones entre estas dos conceptualizaciones del sujeto.

La primera etapa consiste en reconstruir los dos saberes que son nuestros parámetros de intervención: la teoría piagetiana y el saber psicoanalítico lacaniano.

La segunda etapa consiste precisamente en problematizar los aspectos de carácter pedagógico con el proceso de subjetivación. Para ello se requiere de una valoración pedagógica y de un proceso de sesiones de carácter clínico para construir la historia singular de cada caso particular consistente en sesiones de escucha, con los padres o sustitutos, juntos y por separado, así como sesiones con el niño.

No se trata de proponer una intervención propiamente psicoanalítica, solamente intentaremos dilucidar si las vicisitudes de la historia singular y los "problemas" detectados sean de aprendizaje y/o de conducta se engarzan y de que manera con los procesos de la constitución subjetiva.

En la tercera etapa llevaríamos la discusión a un terreno de orden teórico general que nos permita tensar los lineamientos teórico-prácticos de estos dos saberes en cuestión.

Tensar estas dos aproximaciones nos permitirá abordar los problemas de la enseñanza-aprendizaje y los límites de la intervención clínica psicoanalítica y producir grietas que permitan una movilización que cimbre nuestro trabajo para que a partir de ahí, intentar realizar propuestas de intervención en donde nos juguemos en una apuesta de riesgo y compromiso del quehacer en la educación especial.

Esta propuesta es, entonces, una puesta en riesgo y como tal no puede adelantar soluciones; pero sí en cambio, exige problematizar el campo de la educación especial para movilizar prácticas de riesgo, en donde, como investigadores entraremos a formar parte del campo de la intervención para intentar asumir posiciones y límites, mostrando su efecto en los resultados.

**REFERENCIAS**

Fuentes, C. **Discurso pronunciado en el Coloquio de Invierno.** Periódico La Jornada, 12 febrero de 1992.

Fuentes, C. **Carta abierta disertando sobre las Culturas del Primer y Segundo Mundo.** Periódico, La Jornada, 14 febrero de 1992.

Jerusalinsky, A. y col. (1988) **Psicoanálisis y Deficiencia Mental.** Psicoanálisis en Problemas del Desarrollo Infantil. Buenos Aires. Nueva Visión. p. 87-113.

Pla, Juan C. (Abril 1991). *Seminario: Introducción a la Psicosis.* México. Univ. Iberoamericana.

Bataille, G. (1988) *El exotismo.* Tresquets, Editores.

Rudolfo, M. (1986) **La Transferencia como Garabato.** *Clínica Psicoanalítica en Niños y Adolescentes.* Edit. Gedisa. Cap. I.



**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL  
DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN**

**EXTENSIONES  
REVISTA INTERDISCIPLINARIA**

*EXTENSIONES*, Revista Interdisciplinaria, es una publicación de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Intercontinental, cuyo contenido abarca temas de diversas áreas del conocimiento humanista, científico y tecnológico, escrito por autores de México y del extranjero. La revista se edita dos veces al año, en los meses de mayo y octubre. Para mayores informes acerca de envío de colaboraciones, suscripciones, publicidad, canje, etc., comunicarse con Luis A. Oblitas, Director.



**ORDEN DE SUSCRIPCIÓN PARA EXTENSIONES,  
REVISTA INTERDISCIPLINARIA**

NOMBRE .....  
 DIRECCIÓN .....  
 CODIGO POSTAL ..... CIUDAD ..... PAIS .....  
 TELEFONOS ..... FAX .....  
 ORDEN DE PAGO ( ) GIRO ( ) CHEQUE PERSONAL ( ) POR:  
 .....  
 (A nombre de la Universidad Intercontinental)

Suscripción por un año <input type="checkbox"/>	Suscripción por dos años <input type="checkbox"/>
México (N\$ 100.00)	México (N\$ 150.00)
Extranjero (U.S. 40.00)	Extranjero (U.S. 60.00)

DIRECCIÓN: EXTENSIONES, Revista Interdisciplinaria. Universidad Intercontinental,  
 Dirección de Extensión Universitaria. Edif. Asia, 1er. piso. Av. Insurgentes Sur 4303,  
 C.P. 14420, Tlalpan, D.F. México. Tel. 573 85 44 ext. 1300 y 1301 Fax 573 12 53

**Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.**

# PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

## ORDEN DE SUSCRIPCIÓN



Suscripción anual a la REVISTA DE PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA  
Adjunto: (a nombre de la Librería Internacional)

Cheque Nacional: N\$ 100.00  
Orden de Pago Extranjero: US\$ 40.00

Nombre .....

Dirección .....

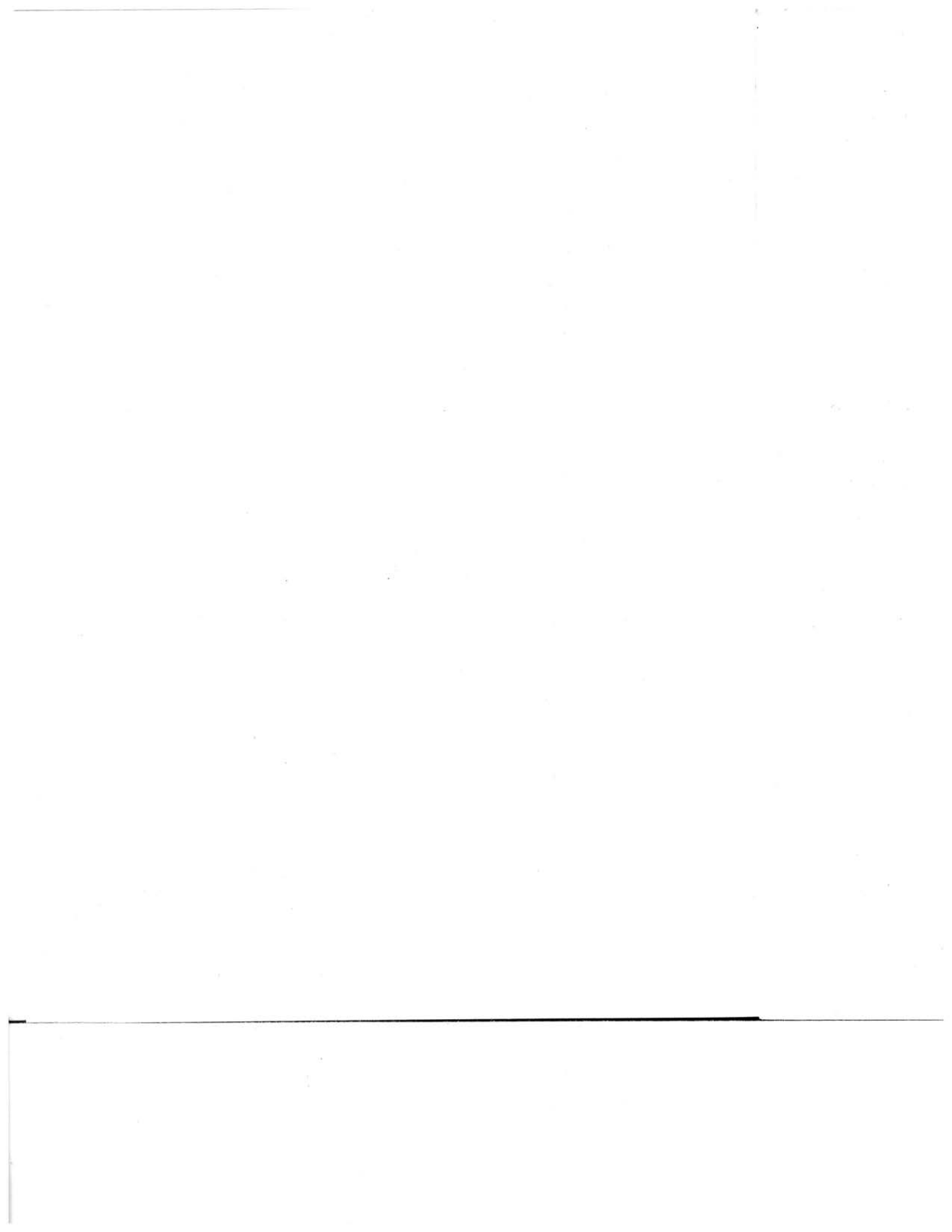
Colonia ..... Ciudad .....

C.P. .... Estado ..... País .....

Teléfono ..... Fax ..... Fecha .....

**Dirección:** Librería Internacional, Suscripciones. Av. Sonora 206 Col. Hipódromo  
C.P. 06100 México, D.F. México.

 **Manual Moderno**







# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

INSURGENTES SUR No. 4303 TLALPAN, D. F. TEL: 573-85-44 FAX. 513-36-62

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la Psicología y de la Educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 suscripciones anuales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de la A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

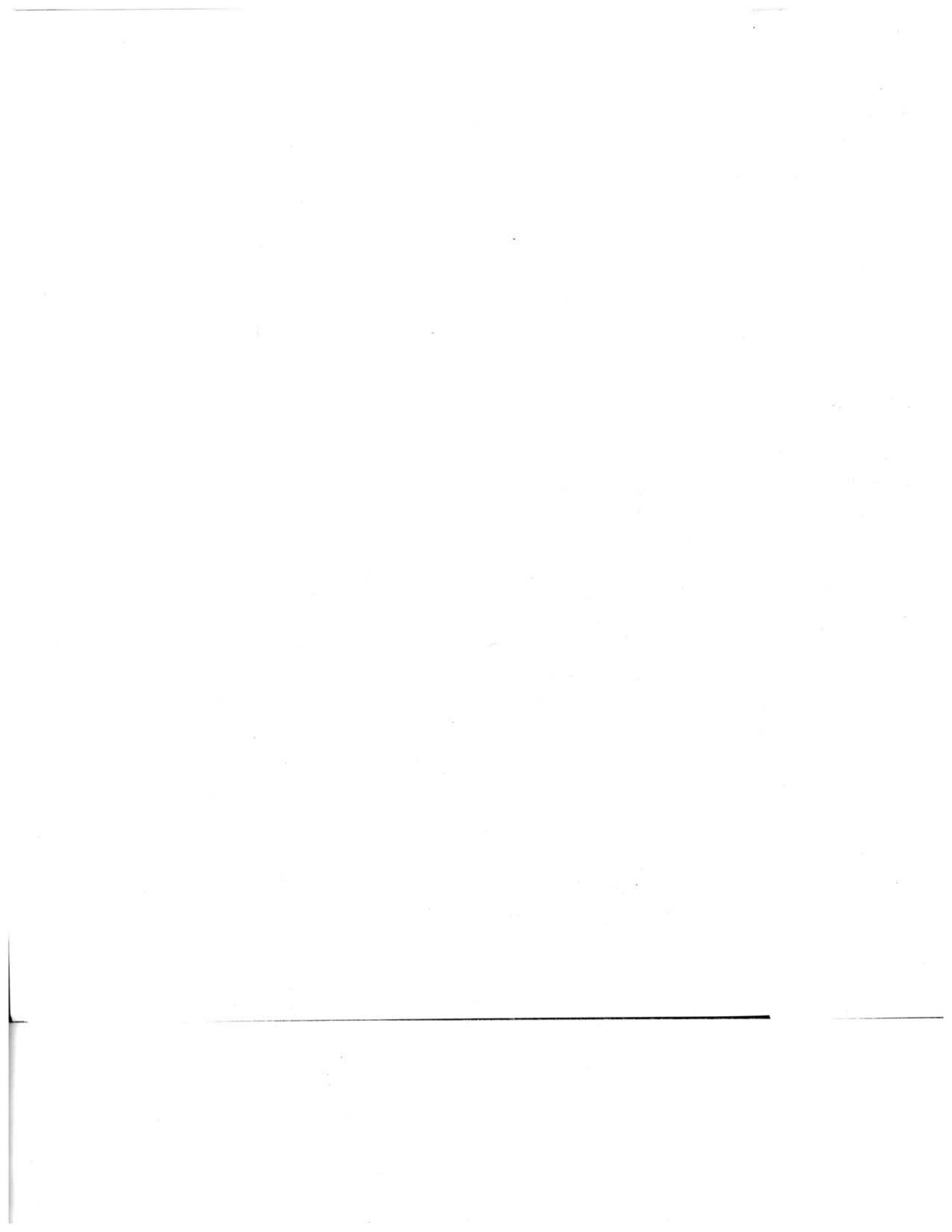
La suscripción anual a la Revista (dos números) para los residentes en México es de N\$40.00 y de \$25.00 Dólares, para todos los residentes en otros países. Para las Bibliotecas en México es de N\$60.00 y de \$30.00 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro postal correspondiente a nombre de la UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL.

Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del Consejo Editorial.

## REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL - FACULTAD DE PSICOLOGIA

AV. INSURGENTES SUR NO. 4303  
14420 TLALPAN, MEXICO D.F.  
MEXICO

NOMBRE.....  
CALLE.....  
COLONIA.....C.P.....  
CIUDAD.....ESTADO.....  
PAÍS.....TEL.....FAX.....  
SUSCRIPCIÓN PARA EL (LOS) AÑO(S).....





**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**EDUCACIÓN CONTINUA**

**DIPLOMADO DE**  
**HIPNOSIS MÉDICA**

**DIRIGIDO A:**  
MÉDICOS, ODONTÓLOGOS Y PASANTES

**PROFESOR:**  
DR. AMBROSIO VEGA DÍAZ

**CONTENIDO**

**PRIMER CICLO:**  
Antecedentes Históricos  
Teorías  
Conceptualización  
Bases Psicofisiológicas  
Susceptibilidad  
Fenomenología Inductiva y de Profundización  
Condicionamientos  
Deodontología  
Aspectos Médico-Legales.

**SEGUNDO CICLO:** (Prácticas intensivas)  
Pruebas de Susceptibilidad  
Grados de Profundización  
Técnicas Inductivas  
Manejo Psicofisiológico de la Fenomenología de la Profundización  
Condicionamientos.

**TERCER CICLO:**  
Aplicación de la Hipnosis en las Especialidades  
Psicodiagnóstico  
Hipnoterapia Sintomática  
Hipnoterapia Etiológica  
Hipnoterapia Combinada  
Hipnoanálisis

**INFORMES E INSCRIPCIONES:**  
**Universidad Intercontinental**  
Facultad de Psicología  
Coordinación de Educación Continua  
Insurgentes Sur No. 4303, Tlalpan, D. F.  
Tels. 573-85-44, 573-86-68, 573-87-57, 573-88-92,  
Exts. 1120, 1121 y 1124



# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Insurgentes Sur No. 4303

## LICENCIATURAS:

Administración	S.E.P. 890337
Administración Hotelera	S.E.P. 821001
Arquitectura	S.E.P. 00922292
Ciencias de la Comunicación	S.E.P. 644
Contaduría	S.E.P. 890338
Derecho	S.E.P. 00922293
Dirección de Empresas Turísticas	S.E.P. 821001
Diseño Gráfico	S.E.P. 00912255
Filosofía	S.E.P. 871382
Informática	S.E.P. 00922291
Odontología	S.E.P. 00912254
Pedagogía	S.E.P. 871380
Psicología	S.E.P. 871379
Relaciones Turísticas	S.E.P. 821002
Teología	Estudios Libres
Traducción (Inglés o Francés)	S.E.P. Trámite



**LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**CONVOCA A SUS ESTUDIOS  
DE POSGRADO EN:**

**MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA**

**OBJETIVO GENERAL:** Formar psicoterapeutas capaces de aplicar el método y la técnica psicoanalítica para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad.

**REQUISITOS DE INGRESO:** Licenciados en Psicología, Filosofía, Teología, Pedagogía y Medicina. Otras profesiones: deberán cursar prerrequisitos.

Aprobar curso propedéutico.

**DURACIÓN:** 5 semestres

**PLAN DE ESTUDIOS**

**Primer Semestre**

Epistemología del Psicoanálisis  
Introducción al Psicoanálisis  
Psicología del Desarrollo Infantil I  
Psicodiagnóstico Clínico  
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual I  
Práctica Hospitalaria Supervisada de Adultos  
Práctica Hospitalaria Supervisada de Niños

**Segundo Semestre**

Metodología de las Ciencias Humanas  
Teoría Psicoanalítica de las Neurosis  
Psicología del Desarrollo Infantil II  
Psicopatología Clínica (Psicosis)  
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual II  
Supervisión Breve de Casos Infantiles  
Clínica Comunitaria I

### **Tercer Semestre**

Metodología de Investigación Clínica  
Teoría Psicoanalítica de lo Inconsciente  
Psicología del Desarrollo Adolescente  
Psicopatología Clínica (Neurosis)  
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual III  
Supervisión Breve de Casos de Adolescentes  
Clínica Comunitaria II

### **Cuarto Semestre**

Proyecto de Investigación  
Teoría Psicoanalítica de la Interpretación Onírica  
Psicología de la Edad Adulta y Gerontología  
Psicopatología Clínica (Trastornos Limítrofes)  
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual IV  
Supervisión Breve de Casos de Adultos  
Clínica Comunitaria III

### **Quinto Semestre**

Seminario de Tesis  
Teoría Psicoanalítica de los Fenómenos Sociales  
Introducción a la Psicoterapia y Espiritualidad  
Introducción al Estudio de la Familia  
Introducción al Estudio del Grupo  
Introducción al Psicoanálisis Post-Freudiano  
Clínica Comunitaria IV

### **INFORMES E INSCRIPCIONES:**

**Universidad Intercontinental**

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur No. 4303, Ixtapalapa, D. F.

Tels. 573.85.44, 573.86.68, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06

Exts. 1120 y 1121



## **LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**CONVOCA A SUS ESTUDIOS  
DE POSGRADO EN:**

### **DOCTORADO EN PSICOTERAPIA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

**OBJETIVO:**

Formar psicoterapeutas de la infancia y adolescencia capaces de aplicar los métodos y técnicas psicoanalíticas específicas para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad y el carácter de niños y adolescentes.

**REQUISITO DE INGRESO:**

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

**DURACIÓN:** 4 Semestres.

### **DOCTORADO EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA**

**OBJETIVO:**

Profundizar en la formación y desarrollo de Psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas psicoanalíticas para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad y el carácter.

**REQUISITO DE INGRESO:**

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

**DURACIÓN:** 4 Semestres

### **DOCTORADO EN PSICOTERAPIA Y ESPIRITUALIDAD**

**OBJETIVO:**

Formar psicoterapeutas capaces de utilizar los métodos y técnicas de la espiritualidad y el psicoanálisis no sólo en el tratamiento de los trastornos emocionales, sino también en la conclusión del desarrollo espiritual de los individuos.



**REQUISITO DE INGRESO:**

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres.

**DOCTORADO EN PSICOTERAPIA FAMILIAR**

**OBJETIVO:**

Formar psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas de la terapia familiar para el tratamiento de los trastornos de la pareja y familia disfuncionales.

**REQUISITO DE INGRESO:**

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres

**DOCTORADO EN PSICOTERAPIA  
ANALÍTICA DE GRUPO**

**OBJETIVO:**

Formar psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas analíticas a los trastornos emocionales y de carácter en situaciones de grupo.

**REQUISITO DE INGRESO:**

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres

**INFORMES E INSCRIPCIONES:**

**Universidad Intercontinental**

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur No. 4303, Tlalpan, D. F.

Tels. 573.85.44, 573.86.68, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06

Exts. 1120 y 1121

## REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

### INSTRUCCIONES A LOS AUTORES SOBRE LA PREPARACIÓN DE ARTÍCULOS

*Contenido:* Se aceptan trabajos de carácter teórico, descriptivo y experimental, que contribuyan al avance de la psicología y la educación como ciencia o como profesión. Se prefieren los trabajos de contenido empírico.

*Forma:* Los autores deben enviar sus artículos siguiendo las normas del Estilo Internacional en psicología (antes denominado estilo de la American Psychological Association). Los trabajos que no sigan estas normas de presentación serán devueltos a sus autores para ser revisados. Se exige el estilo APA (Internacional), versión 1983.

En el texto se debe citar autor y año (así: Walker y Shea, 1987; Gerber, 1986; Segal, 1983; Fernández, 1o. 1987). En la lista de referencias al final del artículo se deben citar todos los trabajos a los cuales se refirió el autor en el texto, y sólo esos.

*Ejemplos:*

Walker, J. E. y Shea, T. M. (1987). *Manejo Conductual*. México: Manual Moderno.

Gerber, M. M. (1986). Generalization of spelling strategies by L. D. students as a result of contingent imitation/modeling and master and criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 530-537.

Segal, E. (1983). Hacia una psicología coherente del lenguaje. W. K. Honig y J. E. R. Staddon (Eds.). *Manual de conducta operante* (pp. 837-879). Traducido del inglés, México: Trillas.

Fernández, L. (1987) Psicología comparada, etología y salud mental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19, 195-200.

*Figuras y Tablas:* Enviar cada una en página aparte.

Las figuras deben estar listas para entrar en prensa, lo mismo que las fotografías si las hubiere.

*Lenguaje:* Usar castellano "estándar" que sea lo más general y lo más sencillo. Evitar el uso de regionalismos.

*Abreviaturas:* Pueden utilizarse, siempre que la primera vez se presenten las frases completas. Por ejemplo: Sistema de Instrucción Personalizada (SIP); después en el texto se utilizará únicamente SIP.

*Manuscrito:* Debe enviarse el original y la primera copia de carbón, que sea perfectamente legible. Usar únicamente papel de tamaño carta, por un solo lado de la hoja, a doble espacio.

### EL ESTILO DE LA APA\*

El manual de la APA especifica que el informe de investigación debe constar de una *página de título*, un *resumen*, una *introducción*, una *sección para el método*, una *sección para los resultados*, una *discusión*, *referencias*, *tablas y figuras*, y cuando fuere necesario, un *apéndice*. La página del título contiene el nombre o nombres de sus autores con sus afiliaciones institucionales y un *titulillo*. El título debe especificar el tema de la investigación.

Además, debe incluir los términos más importantes asociados con el estudio, es decir aquellos que mejor lo caracterizan. Por lo general estos términos hacen referencias a las variables de la investigación: independiente, dependiente, e interviniente. El título, no obstante de su brevedad, debe sin embargo, informar sobre el tema del estudio. No debe exceder de 12 o 15 palabras, ni comenzar con frases innecesarias como "un estudio de...". El *titulillo* es una versión abreviada del título..., por lo general consiste en una frase del título que define el área objeto del estudio. El resumen consta de 75 a 100 palabras que compendian la investigación, y se encabeza con el título de "Resumen" ("Abstract"). En el resumen se enumeran los principales aspectos de la investigación: el problema, el método, los resultados y la conclusión. En la introducción los investigadores deben definir el tema, revisar la literatura importante y definir las variables e hipótesis del estudio. La sección del método consiste en varias subsecciones: la subsección de los *sujetos*, la de los *aparatos* y la del *procedimiento*. Otras subsecciones, tales como la del diseño experimental, pueden incluirse entre las subsecciones de los aparatos y del procedimiento. El propósito general de la sección del método es informar al lector acerca de la manera como se realizó el estudio. El propósito de la subsección de los aparatos y los materiales es describir los aparatos y los materiales utilizados en el estudio. Finalmente, el propósito de la subsección de procedimientos es indicar cuáles fueron las manipulaciones experimentales, las instrucciones dadas a los sujetos, los procedimientos de control, etc., utilizados en el estudio. En la sección de resultados, los investigadores presentan los hallazgos del estudio, mediante estadísticas, tablas, figuras y análisis estadísticos. En la sección de discusión los investigadores proporcionan una interpretación de los resultados. A continuación de la discusión, los investigadores dan una lista de las referencias utilizadas en el informe de la investigación. Al final del informe se colocan las tablas, el índice de figuras e incluso las figuras. A continuación de las referencias bibliográficas se incluye el *apéndice* si es necesario.

---

(\*) Tomado de Zinser, O. (1987). *Psicología Experimental*. México: McGraw Hill, pp. 409-410.

**GRADIVA**  
**Revista de la Sociedad**  
**Psicoanalítica de**  
**México, A.C.**

Publicación cuya finalidad es la de difundir el pensamiento Psicoanalítico contemporáneo y de ciencias afines al Psicoanálisis.

Los precios incluyen envío postal.\*\*

**VOLUMEN IV**

(Tres números. Un año)  
 República Mexicana N\$100.00  
 Extranjero U.S \$50.00

**VOLUMEN V**

(Tres números al año)  
 República Mexicana N\$100.00  
 Extranjero U.S. \$50.00

**INFORMES Y PEDIDO:**

Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.  
 Av. México No. 37-403 Col. Condesa  
 C.P. 06100, D.F.  
 Tels: 553-35-99, 286-65-50, 286-03-29

**LLENE Y ENVÍE**  
**EL TALÓN ADJUNTO**

\*\*Precios sujetos a cambios sin previo aviso

**GRADIVA**

**Revista de la Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.**

Nombre _____	Suscripción Vol. V EXTRANJERO	N\$100.00 U.S. \$50.00
Dirección _____ C.P. _____	Conjunto de Números Anteriores (10 revistas)	N\$200.00 U.S.\$100.00
Ciudad _____ Estado _____ País _____	Números Anteriores Suelos EXTRANJERO	N\$35.00 c/u U.S. \$20.00 c/u
CHEQUE O GIRO POSTAL. Únicamente a nombre de la Sociedad Psicoanalítica de México A.C. Av. México 37-403 Col. Condesa C.P. 06100, D.F. 553-35-99, 286-65-50, 286-03-29		Especifique _____ _____ Total \$ _____



**REVISTA DE FILOSOFÍA**  
**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO**

La *Revista*, órgano del Departamento de Filosofía, publica artículos de investigación y divulgación. En ella colaboran pensadores nacionales y de otros países. Es cuatrimestral.

Director José Rubén Sanabria.  
Consejo Editorial: Mauricio Beuchot, Virgilio Ruiz, Felipe Boburg,  
Francisco Galán.

Toda correspondencia (artículos, notas, información, libros para reseñar, canje, reseñas, etc.) diríjase a: REVISTA DE FILOSOFÍA, Departamento de Filosofía, Universidad Iberoamericana, Prolongación Paseo de la Reforma, 880. Lomas Sta. Fe. Delegación A. Obregón. 01210 México, D.F.

Precio de suscripción anual:

Ciudad de México: N\$40.00 (\$40,000.00)

República Mexicana: N\$ 42.00 (\$42,000.00)

Número suelto o atrasado:

Ciudad de México: N\$15.00 (\$15,000.00)

República Mexicana: N\$17.00 (\$17,000.00)

## **LOGOS**

### **Revista de Filosofía**

LOGOS publica tres veces al año estudios filosóficos inéditos sobre temas de interés ensayos, ponencias, informes, comentarios y reseñas de libros.

Todos los materiales deben enviarse al Director de la Revista, M.A. José Antonio Dacal Alonso, o al nombre del Editor Responsable, Enrique I. Aguayo Cruz.

Los precios de suscripción anual (3 números) para México es de N\$30.00 y para el extranjero es de \$32.00 Dls. Número suelto o atrasado, para México N\$12.00 y para el extranjero \$12.00 Dls.

Universidad La Salle  
Escuela de Filosofía  
Apartado Postal 18-907



## REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA

Contiene artículos en todas las áreas de la psicología como ciencia y como profesión. Se ha considerado actualmente a la RLP, como la principal revista de psicología en español.

Precio:

US\$ 15 Individuos fuera de Colombia /  
US\$ 25 Instituciones fuera de Colombia

Publicamos además, la REVISTA AVANCES EN PSICOLOGÍA CLÍNICA LATINOAMERICANA (APCL) con artículos de diagnóstico, prevención, terapia e investigación en el área.

Precio:

US\$ 7 Individuos fuera de Colombia  
US\$ 14 Instituciones fuera de Colombia

Favor de recortar y enviar con cheque a nombre de la revista

-----  
Suscripción a la R P L para el año \_\_\_\_\_ (3 números)  
Suscripción a la A P C L para el año \_\_\_\_\_ (1 número)

NOMBRE: \_\_\_\_\_

DIRECCIÓN: \_\_\_\_\_

CIUDAD Y PAÍS: \_\_\_\_\_

Revista Latinoamericana de Psicología  
Apartado 92621, Bogotá D.E. Colombia, S.A.



# ANALOGÍA

Revista de Filosofía. Investigación y difusión

ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la Filosofía.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo Editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer Jorge J.E. Gracia, Klaus Hedwig, Ezequiel de Olaso, Lorenzo Peña, Philibert Secretan, Enrique Villanueva.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:  
Apartado Postal 295  
37000 León, Gto.  
México

Periodicidad semestral. Suscripción anual (2 números): 20 U.S. Dlls.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación  
Volumen 7 No. 2 de 1994 editado por la Universidad Intercontinental,  
se terminó de imprimir, en Diciembre por Impresos Offer, S. A. La edición estuvo  
a cargo de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental.  
El tiraje consta de 500 ejemplares



**LA CONDUCTA HUMANA EN EL MEDIO SOCIAL**

*Enfoque sistémico de la sociedad*



**GEDISA EDITORIAL**

**Psicología**

**Novedades - 94**

**Guías para una terapia familiar Sistémica.**  
Michael White

**Obras Escogidas.** David Epston

**Psicoanálisis una cita con el Síntoma.** Dominique  
y Gerard Miller

**El Equipo Reflexivo.** Tom Andersen

**Lenguaje, Estructura y Cambio.** Jay S. Efran,  
Michael D. Lukens y Robert J. Lukens



**LA LOCURA Y LAS INSTITUCIONES**

*Familias, terapia y sociedad*



Otros libros de Psicología de Nuestro Fondo Editorial:

**Lecciones de Introducción al Psicoanálisis.** Oscar Masotta

**El Síntoma y el Saber.** Maud Mannoni

**El Magnífico Niño del Psicoanálisis.** Juan David Nasio

**La Crisis de la Adolescencia.** Octave Mannoni

**El Trabajo de la Metáfora.** Julia Kristeva, Octave Mannoni



*La Metáfora Psicoanalítica*

Estimado lector, si desea mayor información diríjase a:

Editorial Gedisa Mexicana, S. A. Guanajuato 202-302  
Col. Roma C.P. 06700 México, D. F. Tel. 5-64-56-07  
5-64-79-08 Fax 2-64-08-24



**UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL**

Insurgentes Sur 4303  
Col. Sta. Ursula Xitle  
14420 Tlalpan, D.F.  
Tels. 573.85.44, 573.86.68  
573.87.57, 573.88.92 y 573.89.06