

REVISTA

VOL. VIII NÚM 2
ISSN-0187-7690
DICIEMBRE
1995

INTERCONTINENTAL

DE PSICOLOGÍA

Y EDUCACIÓN



FACULTAD
DE
PSICOLOGÍA



Universidad Intercontinental

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

CONSEJO DE ADMINISTRACION

PRESIDENTE

Salvador R. Castro Aguilera

SECRETARIA

Edith Zúñiga Vega

TESORERA

Midelvia A. Viveros Paulín

EDITOR

César L. Alcalde Barreto

VOCALES

Federico G. Durand Guevara

Anabel Pagaza Arroyo

Roberto Reyes Castro

Eduardo Tappan Merino



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur 4303 Tlalpan, C.P. 14420 México, D.F. E-MAIL
(INTERNET) SCASTRO @ SPIN.COM. MX
TEL.: (52-5) 573 85 44 EXT.: 1120 Y 1124 FAX (52-5) 513 36 62

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

DIRECTOR

Salvador R. Castro Aguilera

TRADUCCIONES

Luz María Vargas Escobedo

Marcela Rabadán Gallardo

Nicole Trocherie Hinge

COORDINADOR EDITORIAL

César L. Alcalde Barreto

DISEÑO CARATULA E INTERIORES

César L. Alcalde Barreto

SUSCRIPCIONES Y CANJE

Mónica Avalos Camacho

EDITORES ASOCIADOS

Reynaldo Alarcón (Perú)
Rubén Ardilla (Colombia)
Elisardo Becoña (España)
Ignacio Dobles (Costa Rica)
Sven Doehner (México)
Alfonso Martínez (Puerto Rico)

Albertina Mitjans (Cuba)
María Elena Navarrete (México)
Rodrigo Polanco (México)
Pedro R. Rodríguez (Venezuela)
Javier Romero (México)
Nelson Serrano (Ecuador)

CONSEJO EDITORIAL

Salvador R. Castro Aguilera
Javier Romero Aguirre
María E. Navarrete Toledo
Antonio Santa María Fernández
Josefa Mena Franco
Federico G. Durand Guevara
María del Carmen Pérez Solano
Martha Patricia Bonilla Muñoz
Anabel Pegaza Arroyo

Roberto Reyes Castro
Mildevia Viveros Paulín
Rocío Willcox Hoyos
Rossana Cruz Neri
Marcela Morales Ramírez
Victor H. Gómez Villado
Edith Zúñiga Vega
Bellina E. Carranza López
Eduardo Tappan Merino

CONSEJO EDITORIAL INTERCONTINENTAL

Alejandro Dorna,
Université de Paris VIII, Francia
Manolete S. Moscoso,
University of South Florida, U.S.A.
Eduardo Nicenboim,
AIGLE Centro de Estudios Humanos, Argentina.

Pedro R. Rodríguez,
Universidad Central, Venezuela.
Cecilia Thorne,
Pontificia Universidad Católica, Perú
Miguel Martínez
Universidad Simón Bolívar, Venezuela



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur 4303 Tlalpan, C.P. 14420 México D.F. E-MAIL:
(INTERNET) SCASTRO SPIN. COM. MX
TEL.: (52-5) 573 85 44 EXT.: 1120 y 1124 FAX (52-5) 513 36 62

Universidad Intercontinental

DIRECTORIO

RECTOR

Lic. Juan José Corona López

SECRETARIO GENERAL

Lic. José Luis Vega Arce

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Lic. María Elena Navarrete Toledo

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dr. Salvador Rafael Castro Aguilera

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mtro. César Leonardo Alcalde Barreto

DEPARTAMENTO DE PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

Lic. Teresa Harada Prieto

Í N D I C E

| | | |
|----------------------|--|-----|
| | EDITORIAL: | 9 |
| Artículo I | FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN PSICOANALÍTICA EN LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL. FEDERICO G. DURAND GUEVARA. | 13 |
| Artículo II | ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA. RODRIGO POLANCO BUENO. | 23 |
| Artículo III | APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA. EVANGELINA RUIZ DE CHÁVEZ DE PINEDA. | 57 |
| Artículo IV | CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA. RAÚL ÁVILA SANTIBAÑEZ. | 67 |
| Artículo V | REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD NO HUBIERA MUERTO... HÉCTOR SOCORRO LÓPEZ. | 79 |
| Artículo VI | A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE". MATILDE SAKRURA COHEN. | 89 |
| Artículo VII | SIGMUND FREUD, LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO MARÍA DEL CARMEN HORTA | 99 |
| Artículo VIII | ENFOQUE PSICOANALÍTICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL. ROSA MARÍA BARAJAS Y JAVIER VILLARREAL. | 109 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Artículo IX | EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO PATRICIA GARRIDO ELIZALDE. | 117 |
| Artículo X | INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SALUD MENTAL EN ARGENTINA. MABEL INÉS FALCÓN. | 127 |
| Artículo XI | PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL. ARMANDO VERDÍN, ROOS DE WITTE, CELINA I. GIRARDI, LILIAN MORENO, ROSSANA RANGEL, ROSA MARÍA CRISOSTOMO, OLGA DÍAZ, JOSÉ ORTEGA Y EDUARDO ARIAS. | 137 |
| Artículo XII | DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL. ANTONIO SANTA MARÍA FERNÁNDEZ | 153 |

Editorial

A través de las páginas editoriales de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, coincidiendo con la celebración de los **diez** años de *Enseñanza del Psicoanálisis* en la Universidad Intercontinental a nivel Postgrado, nos complace de sobremanera dar a conocer a toda la Comunidad Científica, el Reconocimiento de validez Oficial del programa de estudios académicos de *Psicoterapia Psicoanalítica* en el grado de *Maestría* que se imparte en nuestra Facultad de Psicología, otorgado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Dirección General de Educación Superior de la República Mexicana, según Oficio N° 219-95/8500 y Acuerdo **954250** del 28 de julio de 1995.

Relativo también con la *Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad*, vamos a destacar aquí otro acontecimiento importante realizado por nuestra Facultad de Psicología, el *Primer Encuentro Interinstitucional de Psicoterapia Psicoanalítica* (Tercer Symposium Internacional), del 12 al 14 de octubre de 1995 y que reunió a distinguidos representantes nacionales así como internacionales de prestigiadas Instituciones y Universidades: Asociación Psicoanalítica Mexicana, Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil, Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica del Bajío, Sociedad de Psicoterapia Psicoanalítica del Centro (Guanajuato), Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica (Nuevo León), Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Intercontinental, Universidad de Buenos Aires (Argentina), Pontificia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil), Universidad de la Habana (Cuba) y la Universidad Dr. Luis Escamilla de la República del Salvador.

Este segundo número de 1995 de nuestra *Revista*, comienza precisamente con una de las Ponencias Magistrales del arriba mencionado *Primer Encuentro*. De Federico G. Durand Guevara, *Filosofía de la formación psicoanalítica en la Universidad Intercontinental*, en la cual nos expone el aporte de esta Universidad en México, respecto a la formación de psicoterapeutas desde 1985; tratando además sobre su identidad propia como Institución Universitaria y confrontándola con posturas de algunas otras instituciones psicoanalíticas no universitarias. Al final presenta el "Protocolo del Juramento para el Examen de grado en la Formación Psicoanalítica de la Universidad Intercontinental".

Anotaremos que muchas de las ponencias del **Primer Encuentro Interinstitucional de Psicoterapia Psicoanalítica**, ameritaban igualmente ser publicadas, pero que debido al compromiso de publicación que teníamos con nuestros autores, no hemos podido por ahora incluir en este número algunas más. Sin embargo, les anunciamos que nuestros Consejos Administrativo y Editorial vienen trabajando para lograr, ya sea una edición extraordinaria de las mismas o continuar publicándolas en las ediciones del año próximo.

Enseguida vienen dos interesantes artículos, uno en el área Educacional y el otro en lo empírico Conductivista. El primero **Estilos de aprendizaje en Profesores universitarios: relación entre estilo, área y tipo de enseñanza** de Rodrigo Polanco Bueno, donde los resultados mostraron que los estilos de aprendizaje se asocian con el campo de enseñanza del Profesor en: convergentes, divergentes, asimiladores y acomodadores; de otra parte, las dimensiones de percepción y procesamiento de estilo de aprendizaje se asocian también con los campos de enseñanza en: prácticos, teóricos y duros no humanistas prácticos. En **Contribución del enfoque paramétrico al análisis del concepto de contingencia operante**, de Raúl Ávila Santibañez se cuestiona el rol de la contingencia respuesta-reforzador como variable del condicionamiento operante y se sugiere que los procesos del condicionamiento, podrían quedar integrados en un continuo de operaciones expresado en variables temporales comunes.

A partir del tercer artículo volvemos a la temática de la **Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad**. Nuevamente, Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda en **Aplicación del esquema psicoanalítico: Doña Josefa Ortiz de Domínguez, muchos hijos y mucha política**, nos trae lo psicoanalítico y lo mítico para hablar de su personaje; basándose así en los datos psicobiográficos desde aquella época Colonial, llegará hasta la interpretación psicoanalítica actual para concluir que Doña Josefa es una de las heroínas paradigmáticas en la política mexicana. La **Reflexión psicoanalítica: si Freud no hubiera muerto...** de Héctor Socorro López, hace una amena revisión histórica de Viena en los tiempos de Freud, así como el sugestivo comentario de que si el padre del Psicoanálisis no hubiera muerto en 1939, habría tenido que enfrentar los retos de una psicología de la postguerra y el psicoanálisis grupal; éste último, todavía por emerger en el Siglo XXI. Matilde Sakruka Cohen en, **A propósito del mito "Hasta que la muerte nos separe"**, nos presenta primeramente una revisión bibliográfica de este Mito, que ha sido transmitido a todas las parejas desde los inicios de la historia, para considerar luego su significado de vínculo del amor en la pareja: fidelidad, apoyo, lealtad, exclusividad, respeto, felicidad, completud, intimidad, dualidad conyugal y perfección; pero además abordando la separación, es decir no sólo la muerte física sino también la psicológica o emocional.

María del Carmen Horta, con su artículo sobre **Freud, la Ilustración y el Romanticismo** ha tratado de reflejar la influencia, tal vez para muchos desconocida, de esas dos corrientes literarias en boga durante la época de Freud en su obra; a pesar de su pretensión, digamos esencialmente racionalista. Todo ello fundamentado y expuesto en forma accesible y clara. En el **Enfoque Psicoanalítico de la mentira como fenómeno universal**, Rosa María Barajas y Javier Villarreal, nos motivan a reflexionar sobre la mentira pensando como que siempre ha existido en la humanidad, en los niños, en los adolescentes y en los adultos; planteando y respondiendo después nueve originales y atrayentes hipótesis investigativas desde el punto de vista psicoanalítico. Patricia Garrido Elizalde en **El cuerpo que se piensa desde la medicina: un planteamiento psicoanalítico**, explora un tema por demás interesante, la conceptualización del cuerpo que se hace en la medicina y su implicación clínica, incluyendo el enfocamiento freudiano desde una nueva anatomía con la denominación del deseo, lo erótico y el psiquismo en general; en otras palabras, ya no más la visión simple de un mecanicismo biológico.

De nuevo en lo Educativo y para terminar esta presentación de los artículos publicados, en **Institución escolar y salud mental en Argentina**, Mabel Inés Falcón, plantea desde perspectivas diferentes la relación que existe entre la educación y la salud mental en Argentina. El análisis de la sociedad es creativo, además está sociológicamente bien estructurado, aunque el desarrollo de las ideas sí puede provocar controversias políticas. Armando Verdín et al., en **Perfil psicopedagógico de los estudiantes del Centro de Lenguas de la Universidad Intercontinental**, trabajan ese perfil de los estudiantes para obtener información que permita no sólo la intervención pedagógica sino también resolver problemas tales como: un alto índice de abandono en los estudios y la falta de motivación para el estudio de idiomas.

Antonio Santamaría Fernández en **Diada alumnos-profesor como dinámica del cambio social**, nos propone la hipótesis de que la diada pedagógica intersubjetiva alumnos-profesor es la unidad verdaderamente motivadora para el cambio social y mediante los procesos de la enseñanza aprendizaje. Recurre entonces a cuatro dinámicos para la explicación: una teoría psicoanalítica, un ejemplo de la literatura Española, el modelo de la educación psicoanalítica y las teorías del desarrollo humano. Discute luego la especificidad de la diada en la investigación educativa, sus consecuencias tanto escolares como sociales de desarticulación, como fue el caso del movimiento estudiantil de 1968 y en la crisis actual de la economía mexicana. Afirmado concluye, que los profesionistas bien educados son frutos de buenas diadas educativas.

Queremos ahora cerrar estas páginas editoriales haciendo extensiva a todos nuestros lectores y lectoras la invitación que hemos recibido recientemente de la *International Association for the History of Psychoanalysis (IAHP)*, para que nos acompañen a la conmemoración de los "*Cien años de la Historia del Psicoanálisis 1896 - 1996*" a celebrarse en la ciudad de París, del 24 al 28 de julio de 1996. Fue pues en 1896 cuando *Sigmund Freud* escribió por vez primera la palabra "*Psico-análisis*" en el artículo "*Herencia y etiología de las neurosis*", publicado en Francés por la *Revista de Neurología*. En París tendremos la oportunidad de conocer, alternar y departir con algunos de los psicoanalistas más renombrados del mundo entre los que podemos citar a Anna María Accerboni, Aron I. Belkine, Harold P. Blum, Glauco Carloni, Horacio Etchegoyen, Ernst Federn, Gerhard Fichtner, William E. Freud, Ilse Grubrich-Simitis, Pearl King, Eva Laible, Jean Laplanche, Serge Lebovici, Harald Leupold-Löwenthal, Pedro Luzes, George MacLean, María Luisa Muñoz, Livia Nemes, Guillermo Sánchez Medina, Antonio Santamaría Fernández, Janice de Saussure, Jacques Schotte y Albert J. Solnit.

Salvador R. Castro Aguilera
DIRECTOR

César L. Alcalde Barreto
COORDINADOR EDITORIAL

FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN PSICOANALÍTICA EN LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL*

Artículo I

FEDERICO G. DURAND GUEVARA¹

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Universidad La Salle

Facultad de Medicina

American Psychological Association

R E S U M E N

En este artículo se pone de relieve el aporte de la Universidad Intercontinental de México, en la formación de Psicoanalistas desde 1985 en las áreas especializadas del Plan de Estudios de Postgrado de su Facultad de Psicología.

En una segunda instancia, en cuanto a su identidad como Institución Universitaria se declara una propia y necesaria Filosofía frente a otras organizaciones psicoanalíticas no-universitarias. También se presenta una explicación e interpretación psicoanalítica de los símbolos del Escudo Oficial de la Universidad, destacando su divisa "Ducit et Docet", el orientar y enseñar de sus Maestros.

* Ponencia Magistral presentada en el Tercer Symposium Internacional y Primer Encuentro Interinstitucional de Psicoterapia Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental. Del 12 al 14 de Octubre de 1995, México.

¹ E-Mail (Internet) FgDurand @ Spin. Cm. Mx A.P. 13408 C.P. 03501 D.F., México.

Federico G. Durand Guevara

Finalmente se plantean cuestionamientos concernientes a la realidad cotidiana de la profesión del psicoanalista y se muestra el "Protocolo de Juramento para el Examen de grado en la Formación Psicoanalítica de la Universidad Intercontinental".

Palabras Clave: Psicoanálisis en la Universidad, Institución Universitaria, Psicoanalista, Institución Psicoanalítica, Formación Psicoanalítica, Misterio del sí-mismo, Salud, Salvación, Paciente y Médico, Tradición Hipocrática.

A B S T R A C T

This paper highlights the contribution of the Universidad Intercontinental in Mexico to the training of Psychoanalysts since 1985, in the specialized areas of Postgraduate Studies at the School of Psychology.

In a second stage, in relation to its identity as a University, it declares its own and necessary Philosophy in relation to other psychoanalytic non-university organizations. An explanation and psychoanalytic interpretation of the symbols of the Official Coat-of-Arms is also given, highlighting its motto, "Ducit et Docet", which refers to the orientation and teaching given by the Teachers.

Finally, there are questions raised on the daily reality of the psychoanalyst's profession, and the "Protocol for the Oath in the Degree Exam on Psychoanalytic training at the Universidad Intercontinental" is presented.

Key words: Psychoanalysis at the University, University, Psychoanalyst, Organization directed to Psychoanalysts, Psychoanalytic training, the mystery of the self, Health, Salvation, Patient and Doctor, Hippocratic tradition.

La posibilidad de implementar una idea más original sobre la conceptualidad misma del "*Psicoanálisis en la Universidad*", representa una meritoria aportación que nuestra Universidad Intercontinental desde México ha ido concibiendo y cuajando a lo largo de diez años de vida, así como también de haber instituido la formación de psicoanalistas en las diferentes áreas especializadas de nuestro Plan de Estudios en la División de Postgrado de la Facultad de Psicología.

Como bien todos ustedes habrán podido apreciar las anteriores dos ponencias magistrales de este *Primer Encuentro Interinstitucional de Psicoterapia Psicoanalítica*, están relacionadas con aspectos

históricos y definitorios de algunas posturas institucionales paralelas, convergentes y/o aparentemente divergentes que nos presentaron el Dr. José L. Vega Arce, Secretario General de la Universidad y el Dr. Salvador R. Castro Aguilera, Director de la Facultad de Psicología.

Ahora me corresponde el turno para intentar cerrar este interesante capítulo de nuestra particular identidad como Institución Universitaria que se declara con una propia y necesaria Filosofía que consiste en lograr una sana independencia conviviendo respetuosamente ante otras posturas organizacionales psicoanalíticas no-universitarias. En este sentido, nuestra primera declaración de principios se refleja en los contenidos de los títulos de las tres ponencias.

Tenemos así, de un lado el término "*Psicoanálisis*" y el estudioso del mismo, "*el Psicoanalista*". Por otro lado el de "*Universidad*" como la legítima instancia académica que el Ser Humano ha venido conformando para asegurar uno de sus más preciados tesoros: su Sabiduría.

Dicho ya lo anteriormente mencionado y sin más rodeos, expongo mis consideraciones partiendo de la característica fundamental de nuestra Filosofía en la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental: el reconocimiento pleno de la vigencia y actualidad de la "*Institución Psicoanalítica*" no solamente como constructo teórico epistemológicamente hablando, sino también como patrimonio académico de la Humanidad, que deberían ser ajenos a intereses políticos ancestrales, en ocasiones hasta disfrazados de silogismos e incluso de elitismos societarios que más bien debilitan una imagen académica de identidad verdadera y pertenencia coherente, así como frente a otras disciplinas científicas. De ahí que, las diferencias teóricas forzadas entre términos como "*Psicoanalista*" o Psicoanálisis Vs. "*Psicoterapeuta Psicoanalítico*", no son reconocidas en la Universidad Intercontinental.

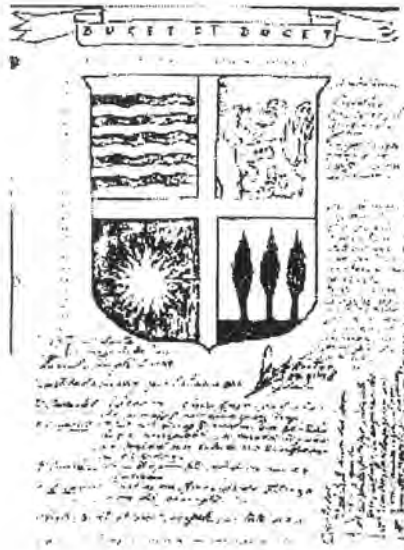
Antes de tratar de conciliar las Filosofías de nuestra magnífica experiencia de vida académica Universitaria y de la formación Psicoanalítica, quiero igualmente reconocer y agradecer la insustituible presencia de varias personas que contribuyeron a fraguar muchos de estos pensamientos; personas que después por su sensible e invaluable participación quedaron como añorables paradigmas de idealización. De manera especial, quiero referirme a aquellas personas que nos trascendieron más allá de las aulas, que alguna vez visité y que en este momento puedo reencontrar desde mi fascinante responsabilidad como Coordinador General de los Estudios de Postgrado. Con orgullo entonces, me siento discípulo de María del Carmen Pérez Solano, Josefina Mena, Antonio Santamaría y Javier Romero. Entrañablemente unido como hermano a Salvador R. Castro por su inestimable orientación y complementación. Como maestros auténticos de mi gran necesidad de crecimiento, también diré que me siento cercano a amigos muy profundamente respetados como Héctor Socorro López, Amando Almazán y Jorge García Barrientos. Finalmente que, en la búsqueda de reencontrarme conmigo mismo, debo admitir el ingenio y la bondad trascendente de José Luis Vega. A todos ellos: Muchas gracias.

FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN PSICOANALÍTICA EN LA UIC

Federico G. Durand Guevara

Volviendo a nuestro tema, diré que sin lugar a dudas, el Psicoanálisis acogido en esta Universidad, no sería más que un pequeño bosque con aulas vacías, fríos pinos y los solitarios gansos que uno encuentra cuando va caminando a su Facultad de Psicología, sin una historia personal como la de cada uno de nosotros. Los casi veinte años que han pasado de existencia como "UIC" (Universidad Intercontinental). Pienso que por esto podría tal vez ser criticable mi apego a un puritanismo hermenéutico; pero pienso también que de cualquier forma, las canas de todas aquellas personas que he mencionado son responsables de mi peculiar comprensión e interpretación de quienes nacimos como **alumnos**, vale decir aquí, **como parte y totalidad de esa UIC**, no solamente entonces como "candidatos" de una promoción más de Psicoterapia Psicoanalítica.

La UIC... Aquel Universum surrealista surgido como sabemos de la ocurrencia ingenua por una necesidad material y la intención amorosa de bondad por parte de quienes buscaban la presencia y el nombre de nuestra **Madre Guadalupe**, sea ya el Seúl, en Luanda, en Lima o en Nairobi y otros lugares del mundo. Pero ante todo bajo la fertilidad y la riqueza de la educación, aunque en algunas ocasiones fuera inseguramente aceptada como labor evangelizadora y carismática.



Documento original donde se instituyó el actual Escudo Oficial de la Universidad Intercontinental.

Creemos de igual manera que las primeras palpitations del corazón de esta Universidad, surgieron de ansiedad y de pasión por un misticismo casi estoico; el mismo que fue esculpido en el diagrama de un escudo Inglés. Heráldico y noble intento éste, junto al cual en la misma asta ondearía la bandera del Psicoanálisis... Psicoanálisis que en otros tiempos inmolaría a la ciudad de Londres, acunaría a Buenos Aires, inmortalizaría a Viena y en el momento actual germinando en nuestro Campus Universitario desde México emergería en un nuevo paradigma integrando saberes que las limitaciones de nuestra mente habrían fragmentado.

¿Qué observamos en el Escudo de la Universidad Intercontinental? En un primer cuadrante las Cinco franjas onduladas que simbolizan la perfecta tolerancia con respecto a las más diversas ideologías surgidas en los Cinco Continentes de la mente y del corazón de la Humanidad entera. ¿Qué nos sugiere esto? La imposibilidad en la teoría como en la práctica de alejarnos de los tres principios rectores que identifican a la UIC: **Alto nivel académico, Orientación social e Inspiración cristiana**; en otras palabras, la necesidad apremiante de comprender tanto nuestra misión así como nuestro propio misterio para crecer y trascender.

En un segundo cuadrante se funden la identidad Azteca, la Nueva España Virreinal y el México centralista del Siglo XX; un país rejuvenecido eternamente por su ingenua concepción de la grandeza y la debilidad humanas, producto de un inconsciente añorado pero temido. Vemos así la Torre de una fortaleza, tomada del Escudo de la Ciudad de México, con un León que sostiene y se sostiene en la mitad de la Torre; es la imploración eterna de la fuerza para gobernar, símbolo Europeo de nobleza. Este es el cuadrante de la autoridad que soporta la responsabilidad y el compromiso de dirigir la Universidad conciliando siempre dos instancias primordiales: la vida **libidinal** coloreada por el rojo en la ventana y en la puerta de entrada a la Torre; mientras que lo **agresivo** del tanatos emana de la boca del León. Estas instancias al complementarse enriquecen la existencia. Es aquí precisamente donde la dualidad **León-Torre** se conforman en un **Yo** decidido, fuerte y adaptativo. Pensamos que por esta razón la Universidad Intercontinental se fortalece y enriquece con el Psicoanálisis, siendo su beneficiario natural, el ser humano, en tanto el Psicoanálisis se compara y se reconoce humilde y limitado, pero inseparable complemento valioso con el arte, con la ciencia y en la cultura universal.

Pasemos enseguida al cuadrante magníficamente más luminoso que con generosidad nos otorga la Luz del conocimiento, que en virtud de la Sabiduría y la sensibilidad empática expresa con vanagloria la divisa latina: **"Ducit et Docet"**, el conducir y enseñar de sus maestros. Este Sol que con sus 24 rayos garantiza la continuidad de la vida, la orientación y guía que el maestro asume: 24 horas de nuestro cotidiano intento por comprender a aquella persona que en un diván verbaliza; al que escucha atentamente porque posee la sabiduría del callar y de poder expresar su sufriente necesidad de

FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN PSICOANALÍTICA EN LA UIC

Federico G. Durand Guevara

trascender la realidad para que se haga posible la realización de su alumno, de su discípulo y/o "**un paciente**" humildemente..

Además esta luz del Sol alimenta a su izquierda tres Cipreses que son inseparables de su origen , la Tierra y de sus propios fines hacia lo alto; pero igualmente, prístina necesidad de disfrutar tanto como existencia individual y comunitaria con los demás. Plenitud de vida perseverante, tres Cipreses en una búsqueda casi obsesiva de la imagen divina en el reflejo perfectible del compañero que deviene amigo verdadero; ideal peligroso y persecutorio tal vez; amor universal realizado o por lo menos efímera amistad.

Mexicano producto de la madre Tierra, también está presente en el Escudo de la Universidad Intercontinental, un metal precioso que a través de nuestra historia se alterna y se comparte con el uso del barro y el maíz: **la Plata**. La encontramos aquí forjándose como Cruz que integra **el Sol** con **los Cipreses** de una parte y de la otra parte **el León-Media Torre** que interrogan **las Cinco** franjas de la libertad que compromete. Esta es también la gran Cruz Misionera que proporciona la buena nueva de la realidad inmanentemente consciente y de una trascendencia que incluye necesariamente lo inconsciente.

Ahora bien si consideramos retrospectivamente esa imagen metafórica del torbellino humano que nos trajo José Luis Vega, es decir, el ser que en su avance, crecimiento y fuerza llega a tener tan solo un punto perceptible de contacto con la tierra mientras se abre vertiginosamente hacia arriba, pero llevando todo lo que ha arrastrado desordenadamente a su paso por la vida en su interior y que por esto nos hablaba de la misión del Psicoterapeuta Psicoanalítico formado en la Universidad Intercontinental en cuanto a su misión de poner y orientar el orden en ese caos interno, en ese torbellino que sería todo ser humano en la vida, quiero plantearles otras reflexiones más surgidas de cuestionamientos algunos difíciles de contestar inmediatamente y otros porque son ancestrales en nuestra cotidiana realidad profesional:

Quiénes realmente somos ¿los Tecnócratas del diván? o ¿los pretenciosos disciplinados investigadores? o ¿los sensibles necesitados de arte y cultura? ¿Cómo poder mantener la riqueza de la pluralidad de nuestros catedráticos de las Instituciones que históricamente son poco coincidentes, pero que se confrontan en la Universidad? ¿Se lograría una postura individual y singular que no sólo busque pertenencias organizacionales, sino la identidad universitaria, humanista comprometida antes que nada con aceptar **el misterio del sí-mismo**, para poder después posibilitar el mirar y actuar en lo social-comunitario?

¿Qué significado tienen el Doctorado, la Maestría o es Entrenamiento? ¿Cuál es la preferencia por llamarse Candidato, Alumno Estudiante o colega Participante? ¿Trátase sólo de conceptualizaciones especulativas cuando hablamos de Espiritualidad, Religión, Cristianismo o Trascendencia frente al

Psicoanálisis? Aquí es donde si creo que tiene mucho valor lo que dijo José Luis Vega al referirse a un punto de vital convergencia entre Religión cristiana y Psicoanálisis; la búsqueda de **la salud** y de **la salvación!** Si, el Psicoanálisis busca *la salud*, término que viene del latín *salus, salutis*, estado en que el ser no tiene ninguna enfermedad. La Religión cristiana busca *la salvación*, del latín *salvatio, salvationes*, la liberación definitiva de los males que afligen al ser, principalmente del pecado, de la muerte y del dolor. ¿Mera coincidencia o fundamental convergencia? ¿Cómo entonces respetar y definir semejanzas y diferencias del Psicoanálisis dentro de una Universidad Cristiana católica como la nuestra? y ¿Cómo poder sostener por más tiempo la vigencia de un Psicoanálisis contemporáneo o tal vez sistémico y ecológico en los actuales tiempos?

También cabe seguir preguntándonos ¿Cómo permitir o canalizar otras vertientes de realización personal, académica, emocional y hasta colectiva dentro de nuestra realidad socio-cultural para que no nos convirtamos en uno de los Tecnócratas más de este final de siglo? ¿Para qué nos es útil la Cultura, la Literatura, las Bellas Artes ante la confrontación con el dolor y la miseria humanos "**del paciente y el médico**" en el hospital? Finalmente, ¿Cómo consolidar al buen Analista Universitario fecundado por la Ciencia y la Religión, el Arte y la Cultura? ¿Cómo sería y cabalmente formalizar ese "*continuum*" de la investigación respetuosa de la Epistemología Psicoanalítica?

Consideramos modestamente que nuestra mayor virtud ha sido la de compartir ese valioso espectro calidoscópico de la evolución común con otras disciplinas que también enriquecen a nuestra querida Universidad, a nuestra querida cultura mexicana y a nuestro querido país. Obviar y olvidar, negar e incluso calificar de "*idealistas*" nuestras aspiraciones y no como estupendos retos abiertos al futuro próximo del Siglo XXI, todas las anteriores preguntas que hemos planteado, estarían fuera de todo verdadero miembro participante de esta comunidad universitaria.

Igualmente pensamos que el permitir por otra parte una cascada de aportaciones iniciales, nos confirmó la paradoja surrealista de que los hechos se fructifican en apasionantes empresas con innegables retos y problemas pero también logros y satisfacciones.

Concluyendo con todas estas reflexiones y como un resumen de mi ponencia quiero presentar a ustedes el "*Protocolo de Juramento para el Examen de Grado en la formación Psicoanalítica de la Universidad Intercontinental*"; mismo que engloba y sintetiza en gran parte, así lo consideramos, nuestras posturas y aspiraciones para el buen desempeño de nuestros egresados a través de la milenaria tradición hipocrática.

Federico G. Durand Guevara

**" Protocolo de Juramento
para
Examen de grado en la formación Psicoanalítica
de la
Universidad Intercontinental "**

*"Protesto por los principios rectores de mi **Universidad Intercontinental** que me he formado y ahora me otorga el grado de Doctor, así como por los supremos valores humanos que implica la atención a mis semejantes:*

Ejercer el quehacer clínico con honestidad y autorespeto. Lejos de ser perfecto, buscar diariamente el mejor de mis esfuerzos para comprender **el Misterio Humano**. Observarme con paciencia crítica antes de buscar comprender a mi paciente. Escucharlo, olvidándome de juicios humanos sin mostrar actitudes excesivas de frialdad, simpatía, envidia, orgullo, indulgencia y estrictez.

Respetar como el más sagrado de mis principios, el callar todo cuanto vea u oiga, dentro o fuera de mi actuación profesional que se refiera a la intimidad humana y no deba divulgarse; convencido de que tales cosas deben mantenerse en secreto, así me comprometo a perpetuar y honrar el nombre de mis **Maestros** y de todos aquellos que con su esfuerzo y cuidado han descubierto los caminos oscuros de la mente humana.

Orientar el tratamiento con los ojos puestos en la recuperación de los pacientes, en la medida de mis fuerzas y de mi juicio, absteniéndome de toda maldad y daño que pueda generar mi voluntad o la de otro y que se oponga a su libertad; para que ellos se realicen en su vida, aún cuando no sea afín a mis intereses particulares.

Buscar siempre continuar mi labor de estudiante investigador, con el objetivo de actualizar, mantener vigente y accesibles estos estudios, según la necesidad de la sociedad a la que sirva y de la apertura del pensamiento que la **Universidad Intercontinental** espera de mí.

Esforzarme en transmitir mis conocimientos, así como también mi experiencia y las técnicas aprendidas en la vida a mis futuros discípulos con el mismo amor y paciencia con los que mis queridos **Maestros, Supervisores y Analistas Didácticos** me brindaron.

*Protesto entonces todo esto, en la memoria de **Su nombre** y el de todos aquellos seres humanos que me confían sus aflicciones."*

" Ducit et Docet "

*Campus Universitatis, Santa Ursula Xitle, Ciudad de México,
Otoño de 1995.*

B I B L I O G R A F Í A

- 1) **Estatuto General y Reglamentos de la Universidad Intercontinental** (1990). Santa Ursula Xitle, Tlalpan, D.F.
- 2) Freud, S. (1919). *¿Debe enseñarse el Psicoanálisis en la Universidad?* Tomo XVII, Amorrortu, Buenos Aires, 1975, 169-171.
- 3) Gutiérrez, A. (1995). **Lección Magistral: La Universidad Intercontinental como vocación, carisma y utopía.** XXII Claustro Universitario.
- 4) Laplanche, J. (1981). **Problemáticas IV, El inconciente y el ello.** Amorrortu, Buenos Aires, 1987, 23-35.
- 5) Martínez M., M. (1993). **El Paradigma Emergente (Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica)**, Gedisa, México, 11-20.
- 6) Rivka, E. (1993) 74. **Teaching and learning in an analytic mode - a model for studying psychoanalysis at university.** In J. of Psycho-Anal, 1005-1015.
- 7) Vega, J.L. (1995). **Mensaje para el XXII Claustro Universitario del Secretario General de la Universidad Intercontinental.** Ponencia Magistral: *Reflexiones filosóficas y práctica profesional del Psicoanalista formado en la Universidad Intercontinental*, Primer Encuentro Interinstitucional de Psicoterapia Psicoanalítica (Tercer Symposium Internacional), Del 12 al 14 de Octubre de 1995, Auditorio General, Universidad Intercontinental, México.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Artículo II

RODRIGO POLANCO-BUENO*
*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Centro de Investigación Educativa del Campus Estado de México*

R E S U M E N

Se llevaron a cabo cuatro estudios con el fin de evaluar el grado de asociación entre el estilo de aprendizaje de los profesores universitarios y su campo de enseñanza. Se aplicó el Inventario de estilos de Aprendizaje de D.A. Kolb a 144 profesores y se evaluaron sus relaciones estilo-campo. Los resultados mostraron que los estilos de aprendizaje sí se asociaban con el campo de enseñanza del profesor; los convergentes tendieron a concentrarse en campos duros, no humanísticos y teóricos; los divergentes tendieron a enseñar en la División de Ciencias Sociales y Administrativas y a predominar en los campos blandos y teóricos, los asimiladores fueron predominantemente profesores de la división de Ingeniería y Ciencias y tendieron a concentrarse en campos teóricos; y los acomodadores tendieron a asociarse con campos duros, no humanísticos y prácticos. Las dimensiones de Percepción y Procesamiento de estilo de aprendizaje también se asociaron con los campos de enseñanza. Mientras que los profesores con percepción concreta se concentraron en campos prácticos, los profesores con percepción abstracta se concentraron en campos teóricos y mientras que los profesores con procesamiento activo se asociaron con campos duros no humanísticos y prácticos.

* Dirección: Apartado Postal 105-201. 11581 México, D.F. México.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Palabras Clave: Estilos de aprendizaje, Profesores universitarios, Kolb, Validez de constructo.

A B S T R A C T

Four studies were conducted in order to assess the degree of association between college teacher's learning style and their teaching field. D. A. Kolb's Learning Style Inventory (LSI) was applied to 144 teachers and the style-field relationships were evaluated. Results showed that learning styles are associated with teacher's teaching field: convergers tended to concentrate in hard, non-human and theoretical fields; divergers tended to teach in the Division of Administration and Social Sciences and to predominate in human soft and theoretical fields; assimilators were predominantly teachers of the Division of Engineering and Sciences and to concentrate in theoretical fields; and accommodator tended to be associated to hard, non-human and practical fields. Perception and Processing dimensions of Learning Style were also associated to teaching fields. While teachers with concrete perception concentrated in practical fields, teachers with abstract perception concentrate in theoretical fields, and while teachers with reflexive processing were associated with soft, human and theoretical fields, teachers with active processing were associated with hard, non-human and practical fields.

Key Words: Learning styles, College teachers, Kolb, Construct validity

D. A. Kolb y sus Colaboradores (Kolb, Rubin y McIntire, 1976; Kolb, Rubin y McIntire, 1977) construyeron un inventario de estilos de aprendizaje basado en una teoría que asume que en el proceso de aprender participan dos procesos básicos: la *percepción* del contenido a aprender, por una parte, y el *procesamiento* de la misma, por la otra.

Cada uno de estos procesos se lleva a cabo de dos maneras diametralmente opuestas. La percepción de los contenidos se puede realizar a través de la *experiencia concreta* de los acontecimientos, o bien, mediante la *conceptualización abstracta* de los mismos. Por otra parte, el procesamiento se realiza también por dos vías opuestas: mediante la *experimentación activa* o mediante la *observación reflexiva*.

De la combinación de estos dos procesos, pueden identificarse cuatro estilos de aprendizaje que son los que determina el IDEA..

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

El Estilo Convergente

Este estilo caracteriza a las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta y procesan mediante la experimentación activa. La mayor cualidad de los individuos con este estilo reside en su capacidad de llevar a cabo aplicaciones de sus ideas. Son personas que suelen desempeñarse muy bien en pruebas convencionales de inteligencia en las que sólo existe una respuesta correcta (Torrealba, 1972) y que hacen buen uso del razonamiento hipotético deductivo. Por otra parte, los convergentes son relativamente insensibles y muestran preferencias por las cosas que por las personas (Hudson, 1966). Sus intereses son técnicos y orientados a las ciencias físicas. El estilo convergente es característico de los ingenieros.

El Estilo Divergente

Este estilo caracteriza a las personas que perciben mediante la experiencia concreta y procesan a través de la observación reflexiva. Sus mayores cualidades son, en general, las opuestas al estilo convergente. Los divergentes son personas imaginativas, que tienen la capacidad de analizar las situaciones concretas desde muchas perspectivas diferentes. Por otra parte, las personas con estilo divergente son sensibles, muestran mayor interés en las personas, en las actividades culturales y en las artes (Hudson, 1966), y se desempeñan muy bien en situaciones que requieren producción de ideas (e.g. "brainstorming"). El estilo divergente es característico de los profesionales de las carreras de humanidades y artes liberales, así como de los directivos de personal.

El Estilo Asimilador

Este estilo caracteriza a las personas que perciben por medio de la conceptualización abstracta y que procesan a través de la observación reflexiva. Su mayor cualidad radica en su capacidad de elaborar modelos teóricos. Las personas asimiladoras desatacan en tareas que exijan razonamiento inductivo o la integración de observaciones dispares en una explicación integral. Al igual que el convergente, el asimilador se interesa por los conceptos abstractos, pero menos por su aplicación práctica puesto que su mayor inquietud radica en la solidez y precisión de los mismos. De esta manera, el estilo asimilador es característico de las ciencias básicas más que de las ciencias aplicadas y de las personas que realizan tareas de investigación y de planeación.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

El Estilo Acomodador

Este estilo caracteriza a las personas que perciben por medio de la experiencia concreta y que procesan a través de la experimentación activa. Sus mayores cualidades son las opuestas a las del asimilador. Los acomodadores son personas que se caracterizan por hacer las cosas, llevar a cabo proyectos, experimentar y emprender nuevas experiencias. En general son personas que se destacan en situaciones que exigen adaptarse a situaciones nuevas. A diferencia de los asimiladores, al enfrentarse a circunstancias en las que la teoría o plan no se constata en los hechos, los acomodadores descartan el plan o teoría. El estilo acomodador caracteriza a los profesionales de áreas técnicas como el comercio y a las personas que se desempeñan cargos orientados a la acción, tales como las ventas o la mercadotecnia.

Un aspecto que es necesario destacar con respecto al modelo propuesto por Kolb, que contrasta con la literatura acerca del desarrollo cognoscitivo (Flavell, 1963; Brunner, 1960; Harvey, Hunt y Schroeder, 1964) es el hecho de que, a diferencia de ésta, el modelo de Kolb no considera algún estilo como óptimo. Por el contrario, la teoría enfatiza, de alguna manera, la relatividad de los estilos en función de las tareas concretas a realizar. Tomada en su conjunto, la teoría clásica del desarrollo cognoscitivo, dado su interés primordial en la evolución ontogénica del pensamiento, asume una superioridad de las funciones cognoscitivas abstractas sobre las concretas y de las reflexivas sobre las activas. Por una parte, el pensamiento abstracto es considerado como una especie de ideal en la teoría cognoscitiva. En consecuencia, la concretización representaría una forma de pensamiento relativamente rudimentario y poco evolucionado. Por otro lado, el pensamiento reflexivo se considera como una manifestación del grado de interiorización y, por tanto de madurez, de las funciones cognoscitivas, al permitir el trabajo con símbolos más que con acciones sobre objetos concretos.

A pesar de que la caracterización anterior puede considerarse como esencialmente correcta, desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo, existen algunas limitaciones a tal perspectiva. Por una parte, la creatividad es un proceso que parece requerir de una regresión a estadios que desde el punto de vista evolutivo pudieran considerarse como cognoscitivamente más inmaduros, ya que como señala Brunner (1966) implica el desapegarse de los conceptos abstractos e involucrarse con la concreción de la situación. De esta manera, un pensamiento regido primordialmente por los conceptos abstractos entorpecería el proceso creador.

Las consideraciones en torno a la dimensión activo-reflexivo también manifiestan sus limitaciones, tal como lo ponen de manifiesto las investigaciones de Singer (1968) y Kagan, Rosman, Day, Alpert y Phillips (1964). Singer, por una parte, demostró que los niños que llevan una vida plena de fantasías

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

interiores tienen la tendencia a inhibir la acción por períodos de tiempo más prolongados que aquellos que no fantasean. En el otro extremo, Kagan y sus colaboradores encontraron que una tendencia muy activa en el aprendizaje por parte de los niños trae como consecuencia una inhibición de la reflexión lo cual, a su vez, impide el aprendizaje de conceptos que requieran de análisis.

Estos hallazgos, en su conjunto, ponen de relieve la relatividad de la deseabilidad de uno u otro de los extremos de cada una de las dimensiones congoscitivas anteriores. Más bien lo que parecen señalar es el hecho de que dependiendo de las situaciones específicas, un extremo de la dimensión favorece mayormente el desempeño en algunas tareas mientras que el otro extremo favorece el desarrollo de otras competencias y habilidades.

La mayor parte de la investigación psicométrica del Inventario de Estilos de Aprendizaje (IDEA) se ha dirigido a verificar uno de los supuestos centrales de la teoría subyacente al instrumento: que los estilos de aprendizaje están relacionados con las preferencias vocacionales y/o el desempeño laboral.

Kolb (1977) reporta los resultados de una investigación con 800 directivos en actividad y estudiantes de posgrado en administración de empresas, a los que se les aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje y se ubicó el promedio de cada uno de diferentes grupos profesionales, según la carrera que hubieran estudiado. Los resultados mostraron que los directivos de áreas de enfermería e ingeniería tendieron hacia un estilo convergente, en tanto que los directivos con formación en artes liberales, ciencias políticas, historia, lenguas y psicología tendieron a ser divergentes. Así mismo, muchos directivos de personal mostraron este estilo. Por otra parte, las personas con formación en ciencias básicas, más que en aplicadas mostraron un estilo asimilador. Así, los físicos economistas, matemáticos, sociólogos, y químicos (básicos) tienden a estar en este grupo más que en cualquiera de los otros. De esta manera, este es un estilo que se encuentra con frecuencia en los departamentos de planeación e investigación. Finalmente, los acomodadores generalmente corresponden a personas con graduados de escuelas de administración o con formación en terrenos prácticos como en comercio, o bien que se encuentran en cargos orientados a la acción, como pueden ser mercadotecnia y ventas.

Sin embargo, el tipo de carrera no siempre lo dice todo. Por el contrario, existen énfasis y orientaciones en el entrenamiento de profesionales. Así, la formación de un psicólogo puede tener una orientación conductual o psicodinámica y la formación de un químico puede tener un acento en la investigación básica o en aplicaciones ingenieriles. Estas diferencias matizan las relaciones anteriores entre los estilos y las preferencias vocacionales, como lo atestiguan los resultados de una investigación mencionada por Plovnick (1975), quien realizó el seguimiento de un grupo de estudiantes de física en una universidad cuya orientación curricular ponía especial énfasis en el aprendizaje convergente. Los resultados de dicho seguimiento mostraron que, al comparar la trayectoria académica de los estudiantes con estilo

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

convergente con la de los estudiantes con estilo divergente, se presentó una mayor deserción en los primeros que en los segundos. Así mismo, los estudiantes divergentes que llegaron al final de su carrera tomaron más materias en departamentos fuera del departamento de física. Ambos datos ponen de relieve el hecho de que aquellos estudiantes con un estilo menos adaptado a las exigencias académicas, tienden a dudar de la certeza en su elección de carrera y aún a desistir de la misma.

La manera como se distribuyen los estilos en los puestos o departamentos dentro de una empresa, también ha sido congruente con el modelo de Kolb. Weisner (1971) tomó una muestra de cien directivos de una gran empresa norteamericana, distribuidos en cinco grupos según su área laboral. El primer grupo estuvo constituido por directivos de mercadotecnia, los cuales, al ser ex vendedores, presentaban un enfoque intuitivo, no cuantitativo y orientado a los resultados, por lo cual su estilo de aprendizaje debería ser acomodador. Los resultados encontrados al aplicar el IDEA a este grupo de directivos fueron congruentes con las predicciones anteriores: una orientación altamente concreta y medianamente activa.

El segundo grupo perteneció al área de investigación, en la cual, si bien se desarrollaban algunas actividades de investigación aplicada, su mayor énfasis estaba puesto en la investigación básica. Por ello, era de esperarse que los perfiles de estilo de aprendizaje de este grupo tuvieran una tendencia asimiladora. También en este caso los resultados confirmaron las expectativas: orientaciones altamente abstractas y altamente reflexivas.

El tercer grupo estuvo constituido por personas que pertenecían al departamento de personal y relaciones laborales y que tenían bajo su responsabilidad dos funciones principales: interpretar las políticas de personal de la empresa y promover la interacción entre grupos a fin de resolver conflictos. Dada su orientación hacia las personas, era de esperarse que los sujetos de este grupo manifestaran un perfil predominantemente divergente. También en este caso las predicciones fueron confirmadas, pues los sujetos exhibieron una moderada tendencia concreta y reflexiva.

El cuarto grupo, departamento de ingeniería, estuvo conformado por ingenieros proyectistas quienes, al estar enfocados hacia la producción, deberían ser convergentes aunque menos abstractos que los del grupo de investigación. Todos los anteriores pronósticos fueron confirmados por los resultados. Los perfiles de los sujetos de este grupo se caracterizaron por ser similarmente activos a los de los mercadotecnistas, pero con una tendencia moderada hacia lo abstracto, menos marcada que la de los del grupo de investigación.

Finalmente, el grupo de finanzas, cuya labor, al estar muy orientada a tareas matemáticas y el uso de sistemas de información computarizados, por una parte, y a generar resultados dirigidos a la supervivencia de la organización, por la otra, debería exhibir un perfil básicamente convergente con una

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

alta inclinación abstracta. Los resultados de este grupo estuvieron mezclados. Por una parte, de acuerdo con las expectativas, los sujetos de este grupo exhibieron una tendencia a altamente abstracta, similar a la del grupo de investigación. Sin embargo, su tendencia fue menos activa de lo que se esperaba, lo cual los colocó en el límite entre el estilo convergente y el asimilador.

Otros datos que resultan interesantes tienen que ver con las diferencias que manifiestan los grupos de empresarios en las dimensiones concreto-abstracto y activo-reflexivo tomadas por separado. En la primera de estas dimensiones, mercadotecnia resultó ser un área significativamente más concreta que ingeniería, investigación y finanzas, y estos dos últimos grupos fueron significativamente más abstractos que personal y mercadotecnia. Por otra parte, en la segunda dimensión, investigación mostró ser significativamente más reflexiva que ingeniería y mercadotecnia.

Las diferencias en los estilos de aprendizaje manifestados por las diferentes dependencias laborales dentro de las organizaciones, también se reflejan en la facilidad o la dificultad con la que se comunican y coordinan las acciones entre cada una de las áreas, tal como lo ponen de manifiesto estudios adicionales (Wiesner, 1971; Kolb, 1977). Dado que los estilos se conforman en torno a las dos dimensiones de percepción (concreto-abstracto) y procesamiento (activo-reflexivo), hay estilos que se parecen más entre sí (comparten una dimensión), en tanto que hay estilos enteramente diferentes (no comparten ninguna dimensión). Wiesner (1971) aporta datos que demuestran que las unidades con estilos más disímiles entre sí son los que manifiesten mayor conflicto en sus interacciones.

Más adelante Kolb (1977) amplió estos resultados al establecer comparaciones entre dos grupos ampliamente diferentes: mercadotecnia, que es un área esencialmente acomodadora (concreto-activo) e investigación que es un área esencialmente asimiladora (abstracto-reflexivo). El autor le pidió a los directivos de estas dos áreas que estimaran en una escala el grado de dificultad que encontraban para comunicarse con los miembros de la otra área. Por otra parte, se determinaron los estilos de aprendizaje de cada directivo, en virtud de lo cual se conformaron cuatro grupos de sujetos: 1) directivos de mercadotecnia con estilo opuesto a los de investigación (acomodadores); 2) directivos de mercadotecnia con estilo similar a los de investigación (asimilador); 3) directivos de investigación con estilo opuesto a los de mercadotecnia (acomodador); 4) directivos de investigación con estilo similar a los de mercadotecnia (asimilador). Los resultados fueron claros en mostrar que, si bien, los directivos con estilos compatibles con los de la otra dependencia (grupos 2 y 4) exhibieron puntajes bajos en el grado de conflicto, los directivos con estilos disímiles (1 y 3) exhibieron puntajes significativamente más altos.

En investigaciones adicionales, Torbit, (1981) provee datos que apoyan la hipótesis de que la gente elige carreras que sean consistentes con su estilo de aprendizaje y que este es moldeado de manera subsecuente por las normas de aprendizaje de su carrera una vez que ha ingresado en ella. Estos

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

resultados han sido apoyados por los estudios de Garvey (1984) quien encontró que la mayor parte de los estudiantes de farmacia eran convergentes, de acuerdo con los resultados arrojados por la aplicación del IDEA a una muestra de 501 estudiantes, y por la investigación desarrollada por Heitmeyer y Thomas (1990) quienes encontraron que el total de los 132 estudiantes de economía doméstica a nivel post-secundaria compartía el estilo de aprendizaje divergente de acuerdo con los resultados de la aplicación del IDEA.

La investigación de Sparks (1990), por otra parte, no sólo muestra relaciones entre elección de carrera, sino desempeño de los estudiantes en la misma. El autor reporta algunas relaciones entre los estilos de aprendizaje de estudiantes de optometría, medidos con el IDEA, y su desempeño académico, aunque reconoce que los valores de las correlaciones no son lo suficientemente altos como para recomendar el uso del instrumento con fines predictivos. Otras variables académicas, diferentes de la elección vocacional que han mostrado relación con los estilos medidos con el instrumento de Kolb han sido reportados por Green, Snell y Parimanath (1990), cuyos resultados sugieren que los estilos de aprendizaje de 141 estudiantes de pregrado (College) medidos por el IDEA están relacionados con variables académicas y vocacionales, tales como área de especialidad, aptitud matemática, interés científico, etc. Por último, Green y Parker (1989) reportan que los estilos de aprendizaje del IDEA se relacionan con la habilidad de 147 estudiantes de pregrado (college) para decidir su especialidad profesional, así como con sus intereses en trabajar con gente o con cosas y su nivel de habilidad cuantitativa.

Una última investigación que favorece la validez del Inventario de Estilos de Aprendizaje fue reportada por Katz (1986). El autor estudió la estructura factorial de la versión hebrea del IDEA con una muestra de 739 estudiantes israelíes. Los resultados mostraron la clara emergencia de dos factores correspondientes a las dos dimensiones predichas por el modelo. Estos resultados, además de constituir un testimonio de la validez de constructo del instrumento señalan la generalizabilidad del proceso de aprendizaje propuesto por Kolb y sus colaboradores (1976; 1977) a culturas diferentes a la norteamericana.

A pesar de que los estudios anteriores parecen ser consistentes en apoyar la validez de constructo de IDEA, existen también investigaciones que ponen en entredicho los resultados anteriores. Así pues, West (1982) no encontró relaciones claras entre los estilos de aprendizaje predecibles, de acuerdo con la teoría subyacente al IDEA, en estudiantes de medicina y los arrojados por el instrumento en cuestión. En esta misma línea, Choi (1989) aplicó el IDEA a 140 bibliotecarios académicos en servicios públicos y técnicos, sin encontrar diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los dos tipos de bibliotecarios.

Finalmente, Fox (1984) aplicó el IDEA a una muestra de 54 educadores y profesionales de la salud, que participaban en un programa de educación continua y actualización profesional, con el objeto de evaluar, por una parte, si los puntajes del cuestionario se relacionaban con el uso de frases evaluativas derivadas

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

del mismo modelo de Kolb, y, por la otra, si los sujetos con diferentes estilos reaccionaban de diferente manera a métodos didácticos diferentes: conferencia magistral y discusión de casos en pequeños grupos. Los resultados no mostraron relaciones significativas entre el IDEA con ninguna de las dos variables mencionadas: frases evaluativas o reacciones a los métodos didácticos. Los resultados referentes a preferencias didácticas han sido parcialmente confirmados por Cahill y Madigan (1984).

El propósito de este estudio fue el de averiguar la manera como se distribuyen los estilos de aprendizaje en profesores universitarios pertenecientes a diversas áreas disciplinares y de enseñanza. Un primer estudio analizó las diferencias de estilo entre profesores de la División de Ingeniería y Ciencias y la División de Administración y Ciencias Sociales en una institución privada de educación superior. Estas dos áreas se seleccionaron en virtud de representar las dos grandes divisiones en las que está dividida organizacionalmente la institución. Adicionalmente se llevaron a cabo tres estudios en los cuales se realizaron otras comparaciones complementarias: entre profesores que enseñaban materias cuya naturaleza podría ser considerada como "blanda" y profesores de materias cuya naturaleza podría ser considerada "dura"; entre profesores de materias cuyo contenido es esencialmente "humano" y profesores de materias cuyo contenido es esencialmente "no-humano"; y entre profesores de materias teóricas y materias prácticas.

Método

Sujetos

La muestra que participó en el estudio estuvo constituida por 144 profesores, de los cuales 50 pertenecieron a la División de Ingeniería y Ciencias, 36 a la División de Administración y Ciencias Sociales y 58 a la División Preparatoria de una prestigiosa institución mexicana privada de educación superior. En total la muestra de profesores constituyó el 54% de la totalidad de profesores de planta de tiempo completo de la institución educativa, por lo cual puede considerarse representativa de esta población.

Instrumentos

Con el objeto de determinar el estilo de aprendizaje de los profesores, se empleó la versión española del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Kolb, Rubin y McIntire, 1976). Para el análisis de datos se empleó

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

una micro-computadora IBM-PS 30-286 y los programas Excel 3.0 para Windows (para captura de información y gráficos), SPSS 5.0 para Windows (análisis estadístico de los datos) Word 2.0 (para reportes).

Procedimiento general

Una vez seleccionados los profesores que conformarían la muestra, se procedió a citarlos para que respondieran el inventario. Una vez que el profesor acudía, se le dijo que el propósito de la investigación era determinar "los perfiles de aprendizaje de diferentes tipos de profesores" y se le pidió colaboración en la misma advirtiéndole de la confidencialidad de la información. Así mismo, a los profesores se les dio la oportunidad de declinar su participación y se les agradeció por haber respondido al citatorio. Ningún profesor rehusó ser sujeto de la investigación.

Estudio 1: Distribución de estilos en dos Divisiones Académicas

Este estudio tuvo como propósito verificar si existía alguna asociación entre los diferentes estilos de aprendizaje y la pertenencia del profesor a la División de Ingeniería y Ciencias (DIC) o a la División de Administración y Ciencias Sociales (DACS). De acuerdo con la revisión teórica, en la DIC deberían predominar los estilos convergente y asimilador, los cuales caracterizan a los ingenieros y a las personas que se dedican a áreas de investigación básica respectivamente. Por el contrario, en la DACS deberían predominar los estilos acomodador y divergente que son los que caracterizan a las personas de áreas administrativas y humanas, respectivamente.

Procedimiento

De la totalidad de la muestra, se seleccionaron únicamente los profesores pertenecientes a las divisiones de Ingeniería y Ciencias (n=50) y de Administración y Ciencias Sociales (n=36). Con base en las distribuciones de los profesores en las dos divisiones se procedió a analizar el grado de asociación de la pertenencia del profesor a cada una de las divisiones y su estilo de aprendizaje. Para ello se realizaron comparaciones con respecto al estilo en general como con respecto a las dimensiones constitutivas del mismo: percepción y procesamiento.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Resultados y discusión

La figura 1 representa las proporciones de profesores de la DACS y de la DIC que estuvieron representados en los diferentes estilos. Como puede apreciarse, la manera como se distribuyeron no es equivalente en los diferentes estilos.

Por el contrario, los resultados de una χ^2 (ver Tabla 1) ponen de relieve la asociación que existe entre estas dos variables. Como puede observarse existe una relación significativa ($p \leq 0.05$) entre el estilo de aprendizaje del profesor y su pertenencia a una u otra división. Comparaciones entre diferentes grupos por separado mostraron que los profesores divergentes difirieron de los asimiladores ($p \leq 0.005$; corregida: $p \leq 0.01$) y los acomodadores ($p \leq 0.05$; corregida $p \leq 0.09$), de manera tal que estos dos últimos grupos estuvieron asociados a la DIC mientras que aquel se asoció a la DACS.

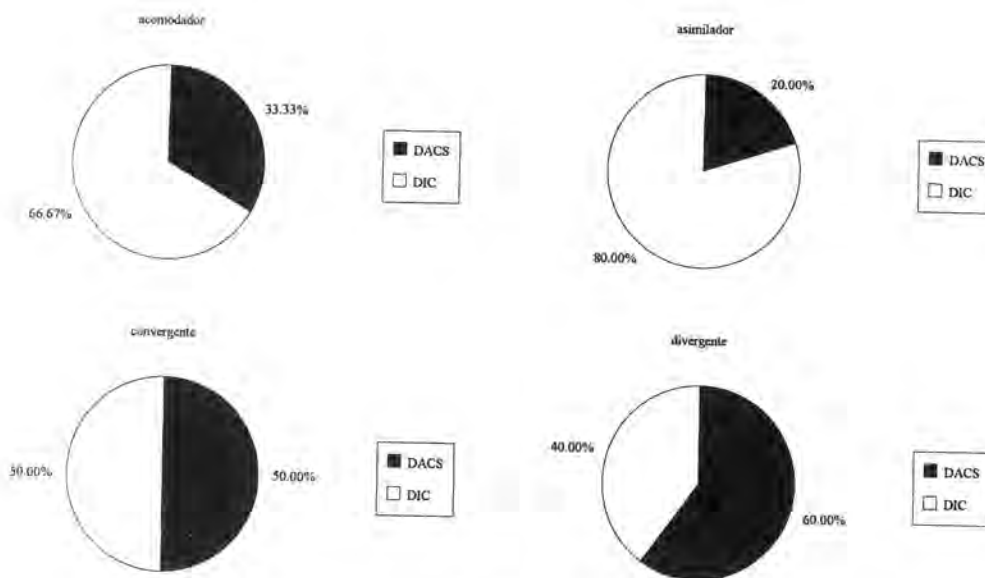


Figura 1

Representación gráfica de la manera como se distribuyen los profesores de las dos Divisiones en cada uno de los diferentes estilos.

**ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA**

Rodrigo Polanco-Bueno

Tabla 1
Distribución de los *estilos* en las dos Divisiones

| | ACOMODADOR | ASIMILADOR | CONVERGENTE | DIVERGENTE | Total |
|--------|------------|------------|-------------|------------|-------|
| DACS | 8 | 4 | 6 | 18 | 36 |
| | | | | | 41.9 |
| DIC | 16 | 16 | 6 | 12 | 50 |
| | | | | | 58.1 |
| Column | 24 | 20 | 12 | 30 | 86 |
| Total | 27.9 | 23.3 | 14.0 | 34.9 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 9.02681 | 3 | .02894 |
| Likelihood Ratio | 9.34706 | 3 | .02502 |

El estilo convergente se distribuye de manera equivalente entre las dos Divisiones, y el estilo divergente tiende a predominar, aunque no de manera muy marcada, en la DACS. Por otra parte, los estilos acomodador y, especialmente asimilador, fueron los que estuvieron marcadamente representados por profesores de la DIC.

El comportamiento de los estilos asimilador y divergente corrobora las expectativas. En el primer caso, estar concentradas las materias "científicas" en la DIC, es de esperarse una mayor proporción de profesores en esta División que en la DACS. En el segundo caso, dado que las materias de humanidades, letras, idiomas y psicología, entre otras, se concentran en la DACS, el estilo divergente deberá predominar en esta división.

No obstante, dos hechos que resultan difíciles de interpretar a la luz de las expectativas y de la literatura existente se refieren a los estilos acomodador y convergente. La expectativa de que los profesores de la DIC, ingenieros en su mayoría, debieran ser predominantemente convergentes no se ve corroborada con los datos de este estudio. De hecho los profesores con este estilo se distribuyeron por igual en las dos Divisiones. Por otra parte, se esperaba que el estilo acomodador predominara en la DACS, ya que esta División es la que imparte carreras más orientadas a las acciones prácticas. Los datos también contradicen estas expectativas.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

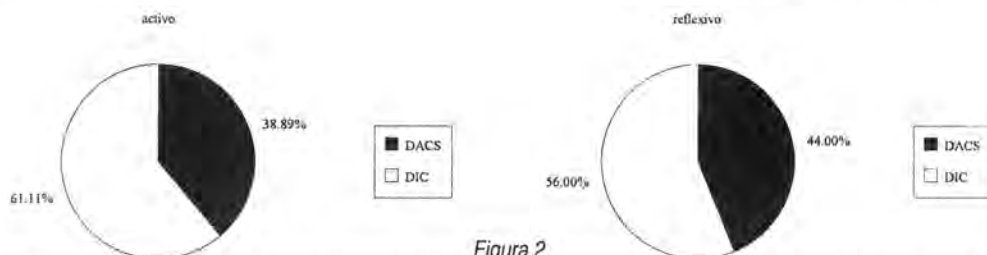


Figura 2

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las dos Divisiones en cada uno de los extremos de la dimensión activo-reflexivo.

El análisis de cada una de las dimensiones por separado, por otra parte, no muestra ningún grado de asociación con la División de pertenencia de los profesores.

Tabla 2
Distribución de la dimensión *proceso* en las dos Divisiones

| | ACTIVO | REFLEXIVO | Total |
|--------|--------|-----------|-------|
| DACS | 14 | 22 | 36 |
| | | | 41.9 |
| DIC | 22 | 28 | 50 |
| | | | 58.1 |
| Column | 36 | 50 | 86 |
| Total | 41.9 | 58.1 | 100.0 |

| | Value | DF | Significance |
|-----------------------|--------|----|--------------|
| Pearson | .22466 | 1 | .63551 |
| Continuity Correction | .06373 | 1 | .80069 |
| Likelihood Ratio | .22520 | 1 | .63511 |

Como se aprecia gráficamente en la figura 2 y se corrobora en el análisis estadístico presentado en la tabla 2, la distribución de los profesores activos y reflexivos no es diferente en las dos divisiones.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

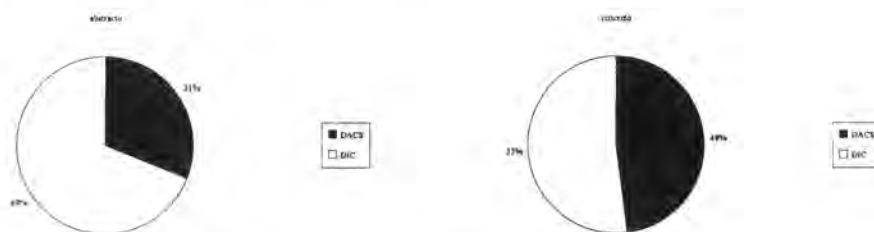


Figura 3

Representación Gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las dos Divisiones en cada uno de los extremos de la dimensión abstracto-concreto.

De igual manera, la dimensión de percepción tampoco muestra asociación alguna (ver tabla y figura 3) con la división de pertenencia del profesor. Así pues, los profesores activos como los reflexivos están distribuidos de manera similar en las DACS y en la DIC.

Tabla 3
Distribución de la dimensión *percepción* en las dos Divisiones

| | CONCRETO | ABSTRACTO | Total |
|--------|----------|-----------|-------|
| DACS | 26 | 10 | 36 |
| DIC | 28 | 22 | 50 |
| Column | 54 | 32 | 86 |
| Total | 62.8 | 37.2 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 2.35748 | 1 | .12468 |
| Continuity Correction | 1.71428 | 1 | .19043 |
| Likelihood Ratio | 2.39674 | 1 | .12159 |

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Estudio 2: Distribución de estilos en materias blandas y duras

Como complemento al estudio anterior, en este estudio se analizó la relación entre los estilos de aprendizaje y la naturaleza, "dura" o "blanda" de las materias impartidas por el profesor en cuestión. Dado que las materias duras están generalmente asociadas con precisión y con aplicaciones tecnológicas, es de esperarse que los profesores que estén en esta categoría se caractericen más ser concretos y activos y, en consecuencias tiendan a ser convergentes y acomodadores. Por el contrario, en las materias blandas es probable que dominen los estilos abstractos o reflexivos como son los asimiladores y, especialmente, los divergentes.

Procedimiento

Para este estudio se tomaron en consideración todos los profesores de la muestra, los cuales se clasificaron, según la naturaleza de la materia que impartían, en "dura" (n=98) y "blanda" (n=46). Las materias se clasificaron en una u otra categoría de acuerdo con el departamento académico al que perteneciera el profesor. La clasificación fue la siguiente:

Como *Materias Duras* se clasificaron a las impartidas por los siguientes departamentos:

- Ciencias Computacionales
- Ciencias
- Contabilidad
- Economía y finanzas
- Ingeniería eléctrica
- Ingeniería industrial
- Ingeniería mecánica
- Matemáticas
- Sistemas de información

Como *Materias Blandas* se clasificaron a las impartidas por los siguientes departamentos:

- Administración
- Ciencias del Comportamiento y recursos humanos
- Comunicación
- Humanidades
- Idiomas

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Letras
Desarrollo

Resultados y discusión

Los resultados referentes a la manera en que se distribuyen los profesores con diferentes estilos en las materias blandas y duras se presentan gráficamente en la figura 4. El análisis estadístico se muestra en la tabla 4.

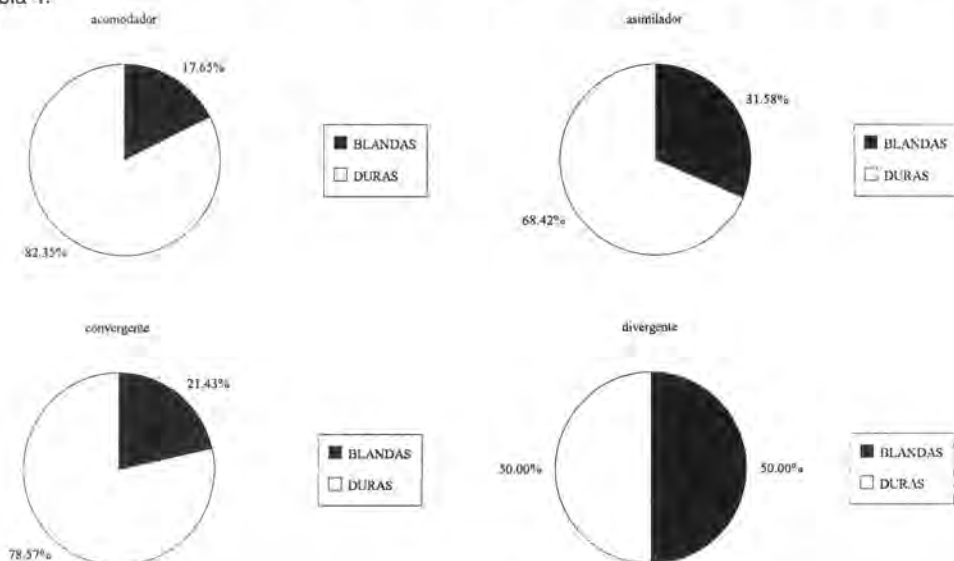


Figura 4

Representación Gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias duras y blandas en cada uno de los diferentes estilos.

Como puede observarse, existe una asociación significativa entre el estilo de aprendizaje de los profesores y la naturaleza dura o blanda de la materia que imparten. Adicionalmente, las comparaciones entre los diferentes grupos mostraron nuevamente diferencias entre los profesores divergentes y los profesores con estilos acomodador ($p \leq 0.003$; corregida $p \leq 0.006$) y convergente ($p \leq 0.05$; corregida $p \leq 0.09$).

**ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA**

Rodrigo Polanco-Bueno

Tabla 4
Distribución de *estilos* en materias duras y blandas

| | ACOMODADOR | ASIMILADOR | CONVERGENTE | DIVERGENTE | Total |
|--------|------------|------------|-------------|------------|-------|
| BLANDA | 6 | 12 | 6 | 22 | 46 |
| | | | | | 31.9 |
| DURA | 28 | 26 | 22 | 22 | 98 |
| | | | | | 68.1 |
| Column | 34 | 38 | 28 | 44 | 144 |
| Total | 23.6 | 26.4 | 19.4 | 30.6 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|------------------|----------|----|--------------|
| Pearson | 11.22158 | 3 | .01059 |
| Likelihood Ratio | 11.23846 | 3 | .01050 |

De acuerdo con las expectativas, los estilos que estuvieron mayormente asociados con las materias duras fueron los acomodadores y los convergentes. Los profesores asimiladores tendieron a predominar en las materias duras, pero ello puede deberse a la preponderancia de este tipo de materias. Como puede apreciarse en la última columna (total) de la tabla 4, un 68% de la totalidad de los profesores pertenecen a este grupo. Por ello, no puede afirmarse que realmente exista un predominio de este estilo en las materias duras, sino más bien de una ausencia de asociación entre el estilo y la naturaleza dura-blanda de la materia. Finalmente, los profesores divergentes se distribuyeron por igual en los dos tipos de materias, lo cual, si se toma en cuenta la preponderancia general de las materias duras sobre las blandas, apoya las expectativas de que los profesores divergentes deberían estar asociados a las materias blandas.

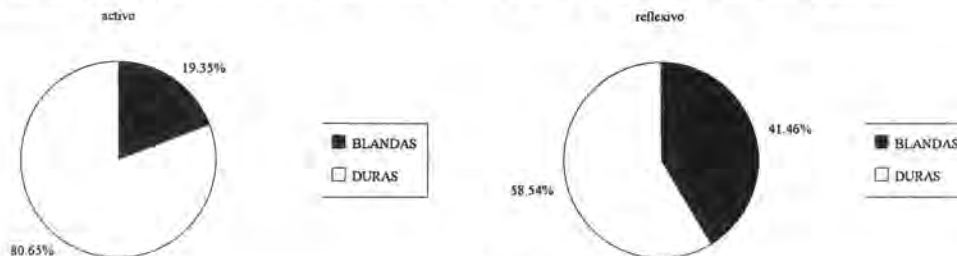


Figura 5

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias duras y blandas en cada uno de los diferentes estilos.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

El análisis de la dimensión procesamiento mostró también una asociación (ver tabla 5) entre el estilo y la "dureza" de las materias ($p \leq 0.01$). Como se aprecia gráficamente en la figura 5, el estilo activo predominó ampliamente en las materias duras sobre las blandas. No ocurrió lo mismo en el caso del estilo reflexivo.

Tabla 5
Distribución de la dimensión *procesamiento* en materias duras y blandas

| | ACTIVO | REFLEXIVO | Total |
|--------|--------|-----------|-------|
| BLANDA | 12 | 34 | 46 |
| | | | 31.9 |
| DURA | 50 | 48 | 98 |
| | | | 68.1 |
| Column | 62 | 82 | 144 |
| Total | 43.1 | 56.9 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 7.93790 | 1 | .00484 |
| Continuity Correction | 6.95352 | 1 | .00837 |
| Likelihood Ratio | 8.21885 | 1 | .00415 |

También las expectativas se ven apoyadas por estos datos. De manera clara, en las materias duras, las cuales generalmente están asociadas a aplicaciones tecnológicas, requieren de un procesamiento activo, orientado a resultados más que a explicaciones. Por el contrario, las materias blandas son las que por lo regular giran en torno a la búsqueda de explicaciones sobre los hechos. Aunque aparentemente predominan también las materias duras en los profesores con procesamiento reflexivo, esto puede deberse al predominio general de estas materias (68%) sobre las blandas.

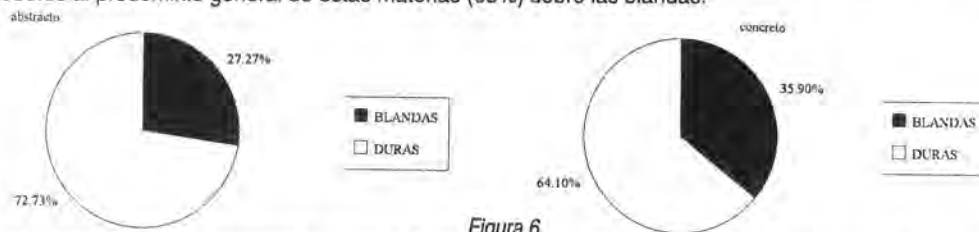


Figura 6
Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias duras y blandas en cada uno de los extremos de la dimensión abstracto-concreto.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Por otra parte, el análisis de la dimensión percepción no corrobora las expectativas con respecto a su relación con la dureza de las materias. Como se puede observar no hay una asociación significativa entre la dureza de la materia impartida por el profesor y el carácter abstracto o concreto de la manera como percibe la información.

Tabla 6
Distribución de la dimensión *percepción* en materias duras y blandas

| | CONCRETO | ABSTRACTO | Total |
|--------|----------|-----------|-------|
| BLANDA | 28 | 18 | 46 |
| | | | 31.9 |
| DURA | 50 | 48 | 98 |
| | | | 68.1 |
| Column | 78 | 66 | 144 |
| Total | 54.2 | 45.8 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 1.22322 | 1 | .26873 |
| Continuity Correction | .85867 | 1 | .35411 |
| Likelihood Ratio | 1.23103 | 1 | .26721 |

Estudio 3: Distribución de estilos en materias de contenido humano y de contenido no humano

De acuerdo con la literatura, una diferencia importante entre los profesores convergentes y divergentes radica en que mientras que los primeros están orientados a las cosas los segundos están más orientados a las personas. En consecuencia, se esperaría una mayor proporción de profesores convergentes enseñando materias de contenido predominantemente no humano y de profesores divergentes enseñando materias de contenido humano. En congruencia con lo anterior, los profesores con una percepción concreta y un procesamiento reflexivo deberán pertenecer predominantemente a áreas humanas, mientras que los profesores con una percepción abstracta y un procesamiento activo deberán pertenecer predominantemente a áreas de enseñanza de materias con contenidos no humanos.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Procedimiento

También en este estudio se tomaron en consideración todos los profesores de la muestra, los cuales se clasificaron, según la naturaleza de la materia que impartían, en "humana" (n=56) y "no humana" (n=88). Las materias se clasificaron en una u otra categoría de acuerdo con el departamento académico al que perteneciera el profesor. La clasificación fue la siguiente:

Como *Materias Humanas* se clasificaron a las impartidas por los siguientes departamentos:

- Administración
- Ciencias del Comportamiento y recursos humanos
- Comunicación
- Ingeniería industrial
- Humanidades
- Idiomas
- Letras
- Desarrollo
- Economía y finanzas

Como *Materias No humanas* se clasificaron a las impartidas por los siguientes departamentos:

- Ciencias Computacionales
- Ciencias
- Contabilidad
- Ingeniería eléctrica
- Ingeniería mecánica
- Matemáticas
- Sistemas de información

Resultados y discusión

La manera en que se distribuyen los profesores con diferentes estilos en las materias con contenido predominantemente humano y las materias con contenido esencialmente no humano se presentan gráficamente en la figura 7. El análisis estadístico se muestra en la tabla 7.

Los resultados nuevamente muestran una asociación significativa entre el estilo de aprendizaje y la naturaleza de la materia que enseña el profesor. Si bien la predominancia de las materias con contenido no humano sea responsable de que la frecuencia de profesores que enseñan materias de este tipo

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

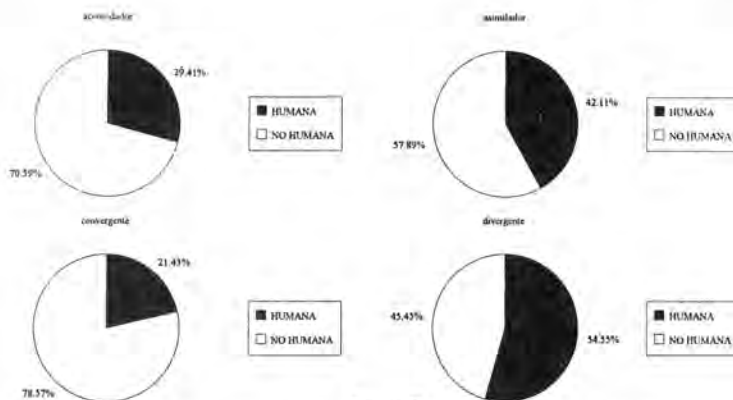


Figura 7

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias con contenido predominantemente humano y predominantemente no humano en cada uno de los diferentes estilos.

también predomine en casi todos los estilos, es interesante notar que este fenómeno no ocurre en el caso de los profesores divergentes, los cuales tienden a predominar ligeramente en las materias de contenido humano, lo cual corrobora las expectativas y los resultados de investigaciones previas.

Tabla 7
Distribución de *estilos* en materias "humanas y "no humanas"

| | ACOMODADOR | ASIMILADOR | CONVERGENTE | DIVERGENTE | Total |
|-----------|------------|------------|-------------|------------|-------|
| HUMANO | 10 | 16 | 6 | 24 | 56 |
| NO HUMANO | 24 | 22 | 22 | 20 | 88 |
| Column | 34 | 38 | 28 | 44 | 144 |
| Total | 23.6 | 26.4 | 19.4 | 30.6 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 9.58057 | 3 | .02249 |
| Likelihood Ratio | 9.80421 | 3 | .02031 |

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

La comparación posterior entre grupos mostró diferencias significativas entre este grupo de profesores divergentes con los convergentes ($p < 0.005$; corregida $p < 0.01$) y con los acomodadores ($p < 0.026$ corregida $p < 0.046$), pero no con los asimiladores. Es interesante hacer notar que la mayor diferencia existió en la comparación convergente-divergente, lo cual corrobora las expectativas. El análisis de cada una de las dimensiones por separado permitirá aclarar aún más el panorama, especialmente en lo concerniente al hecho de que los profesores acomodadores resultaran menos asociados a las materias humanas que los divergentes.

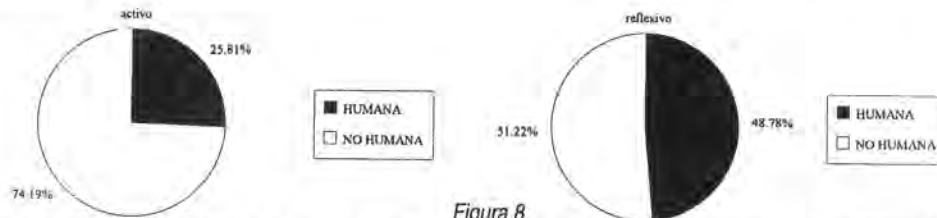


Figura 8

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias con contenido predominantemente humano y predominantemente no humano en cada uno de los extremos de la dimensión activo-reflexivo.

Como puede observarse en la figura 8 los profesores con procesamiento reflexivo estuvieron distribuidos de manera similar en los dos tipos de materias, mientras que los profesores activos predominaron de manera bastante clara en las materias no humanas. Esta relación, como lo señala el análisis de χ^2 presentado en la tabla 8, es significativa.

Tabla 8
Distribución de la dimensión *procesamiento* en materias "humanas" y "no humanas"

| | ACTIVO | REFLEXIVO | Total |
|-----------|--------|-----------|-------|
| HUMANO | 16 | 40 | 56 |
| | | | 38.9 |
| NO HUMANO | 46 | 42 | 88 |
| | | | 61.1 |
| Column | 62 | 82 | 144 |
| Total | 43.1 | 56.9 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 7.84101 | 1 | .00511 |
| Continuity Correction | 6.90410 | 1 | .00860 |
| Likelihood Ratio | 8.02139 | 1 | .00462 |

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Estos resultados nuevamente corroboran las expectativas. Las materias técnicas, que se distinguen por estar relativamente alejadas de un interés en cuestiones humanas y, más bien, por una preocupación en la eficiencia de los procesos, requieren de personas con un perfil orientado a los resultados más que a las explicaciones. Por ello, resulta congruente el hecho de que un procesamiento activo predomine en profesores que enseñen este tipo de contenidos. Por otra parte, existe algún cúmulo de materias no humanas que requieren, al igual que las materias de contenido humano, de una gran dosis de reflexión, tales como las matemáticas y las llamadas ciencias básicas. Por esta razón es explicable la distribución más equitativa de profesores reflexivos en estos dos tipos de materias.

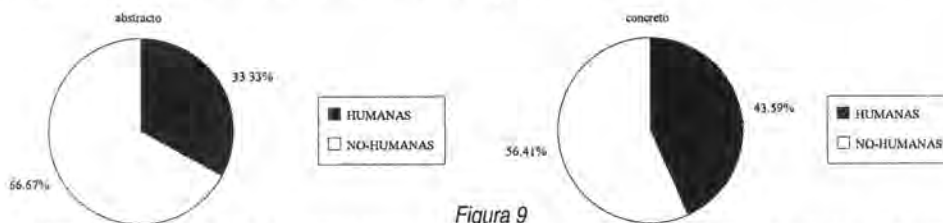


Figura 9

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias con contenido predominantemente humano y predominantemente no humano en cada uno de los extremos de la dimensión abstracto-concreto.

Con respecto al componente de percepción del estilo de aprendizaje (ver figura 9 y tabla 9), no parece haber asociación significativa alguna con respecto al tipo de materia. En otras palabras las materias con contenido predominantemente humano o predominantemente no humano parecen tener exigencias similares en cuanto a niveles de abstracción, lo cual se refleja en el hecho de que los profesores se distribuyen de manera relativamente similar en ellas.

Tabla 9

Distribución de la dimensión de *percepción* en materias "humanas" y "no humanas"

| | CONCRETO | ABSTRACTO | Total |
|-----------|----------|-----------|-------|
| HUMANO | 34 | 22 | 56 |
| | | | 38.9 |
| NO HUMANO | 44 | 44 | 88 |
| | | | 61.1 |
| Column | 78 | 66 | 144 |
| Total | 54.2 | 45.8 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 1.58242 | 1 | .20841 |
| Continuity Correction | 1.18027 | 1 | .27730 |
| Likelihood Ratio | 1.59032 | 1 | .20728 |

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Estudio 4: Distribución de estilos en materias teóricas y prácticas

Finalmente, se realizó otro estudio dirigido a analizar la relación entre los estilos de aprendizaje de los profesores y la naturaleza teórica o práctica de las materias que enseñan. De acuerdo con las características de los estilos, es posible aventurar algunas predicciones para ser sometidas a prueba. Por una parte, los estilos convergente y asimilador, dada su tendencia perceptiva abstracta, probablemente se adecúen más a materias teóricas que a materias prácticas. Por otra parte, si se analizan los estilos restantes, puede verse que aunque comparten la característica común de ser concretos en su percepción, se distinguen en que los acomodadores son activos mientras que los divergentes son reflexivos. De esta manera, también es de esperarse que mientras que el primer estilo predomine en los profesores de materias prácticas, el segundo se manifieste mayormente en los profesores de materias teóricas.

Procedimiento

Este estudio también empleó la totalidad de la muestra de profesores, los cuales fueron clasificados en "teóricos" (n=98) y "prácticos" (n=46), según la naturaleza de la materia que impartían. Las materias se clasificaron según el departamento académico al que pertenecían de acuerdo a como se muestra a continuación:

Como *Materias Teóricas* se clasificaron las impartidas por los siguientes departamentos:

Matemáticas
Economía y finanzas
Ciencias
Humanidades
Letras
Desarrollo
Ciencias Computacionales

Como *Materias Prácticas* se clasificaron las impartidas por los siguientes departamentos:

Administración
Ciencias del Comportamiento y recursos humanos
Comunicación
Ingeniería industrial
Idiomas
Contabilidad
Ingeniería eléctrica
Ingeniería mecánica
Sistemas de información

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Resultados y discusión

La distribución de los profesores que imparten materias de contenido práctico y los que imparten materias de contenido teórico, a lo largo de todos los estilos de aprendizaje está representada en la figura 10. Como puede apreciarse, en los estilos convergente, asimilador y divergente, especialmente en los dos primeros, predominan los profesores que imparten clases en materias teóricas. Por el contrario, los profesores acomodadores tienden a predominar ligeramente en las materias prácticas.

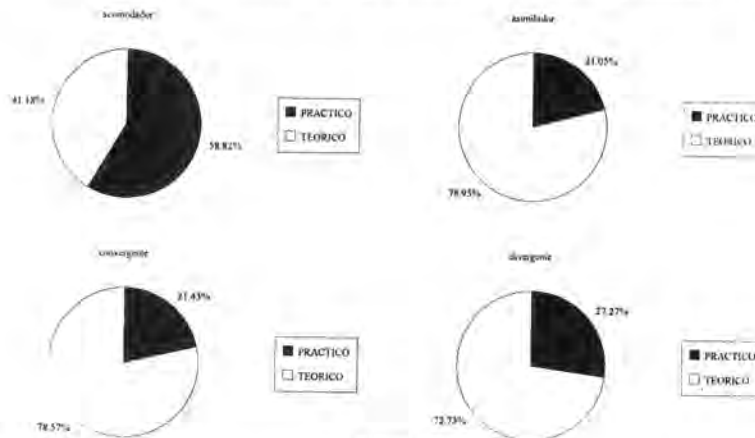


Figura 10

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias teóricas y prácticas en cada uno de los diferentes estilos.

La tabla 10 muestra el análisis estadístico. Como puede apreciarse, los resultados muestran una asociación significativa entre el estilo de aprendizaje y la naturaleza teórica o práctica del área de enseñanza del profesor. La comparación entre los diferentes grupos muestra diferencias significativas entre los profesores acomodadores y los profesores asimiladores ($p < 0.001$ corregida $p < 0.002$), convergentes ($p < 0.002$; corregida $p < 0.006$) y divergentes ($p < 0.005$; corregida $p < 0.009$).

De acuerdo con los resultados anteriores, la diferencia fundamental radica en que los profesores que imparten materias prácticas, en las cuales se requiere enseñar al estudiante a encontrar soluciones rápidas y efectivas a situaciones problemáticas, parecen ser los más alejados de una percepción abstracta y de un procesamiento reflexivo, características que son distintivas del estilo acomodador.

**ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA**

Rodrigo Polanco-Bueno

Tabla 10
Distribución de los *estilos* en materias teóricas y prácticas

| | ACOMODADOR | ASIMILADOR | CONVERGENTE | DIVERGENTE | Total |
|----------|------------|------------|-------------|------------|-------|
| PRÁCTICA | 20 | 8 | 6 | 12 | 46 |
| | | | | | 31.9 |
| TEÓRICA | 14 | 30 | 22 | 32 | 98 |
| | | | | | 68.1 |
| Column | 34 | 38 | 28 | 44 | 144 |
| Total | 23.6 | 26.4 | 19.4 | 30.6 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|------------------|----------|----|--------------|
| Pearson | 15.23881 | 3 | .00162 |
| Likelihood Ratio | 14.57403 | 3 | .00222 |



Figura 11

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias teóricas y prácticas en cada uno de los extremos de la dimensión activo -reflexivo.

Lo anterior parece verse corroborado en análisis de cada una de las dimensiones por separado. Como puede observarse en la figura 11, mientras que en las materias teóricas predominan claramente los profesores con un procesamiento reflexivo, en las materias prácticas no; por el contrario existe una ligera tendencia al predominio de los profesores activos. La tabla 11 muestra que esta asociación entre el procesamiento y la naturaleza teórica o práctica de las materias es significativa.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Tabla 11
Distribución de la dimensión *proceso* en materias teóricas y prácticas

| | ACTIVO | REFLEXIVO | Total |
|----------|--------|-----------|-------|
| PRÁCTICA | 26 | 20 | 46 |
| | | | 31.9 |
| TEÓRICA | 36 | 62 | 98 |
| | | | 68.1 |
| Column | 62 | 82 | 144 |
| Total | 43.1 | 56.9 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 4.99923 | 1 | .02536 |
| Continuity Correction | 4.22475 | 1 | .03984 |
| Likelihood Ratio | 4.97931 | 1 | .02565 |

Asimismo, el componente de percepción del estilo de aprendizaje parece estar relacionado con la naturaleza de la materia de estudio a enseñar. Como se puede apreciar en la figura 12, los profesores que cuya área de enseñanza es de corte teórico tienden a percibir más a través de los conceptos abstractos que de las experiencias sensoriales. La tabla 12 muestra que esta asociación entre la percepción y la materia de enseñanza es significativa.

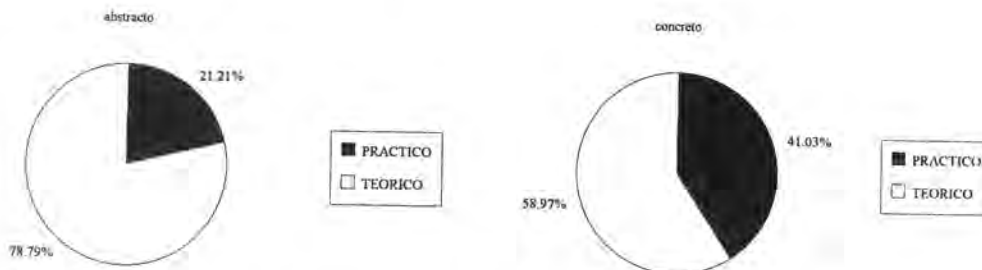


Figura 12

Representación gráfica de la manera como se distribuyeron los profesores de las materias teóricas y prácticas en cada uno de los extremos de la dimensión abstracto.concreto.

**ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA**

Rodrigo Polanco-Bueno

Lo anterior quiere decir que las materias prácticas, al estar más inclinadas a la adquisición de destrezas y habilidades específicas en los estudiantes que a la comprensión de la realidad, se ajustan más a los estilos en los que la percepción se realiza en contacto directo con los hechos más que a través de conceptos y abstracciones. Por el contrario, las materias teóricas, las cuales se orientan más a la comprensión de la realidad que a su transformación, exigen una percepción más conceptual, menos empírica y con mayores niveles de abstracción.

Tabla 12
Distribución de la dimensión *percepción* en materias teóricas y prácticas

| | CONCRETO | ABSTRACTO | Total |
|----------|----------|-----------|-------|
| PRÁCTICA | 32 | 14 | 46 |
| | | | 31.9 |
| TEÓRICA | 46 | 52 | 98 |
| | | | 68.1 |
| Column | 78 | 66 | 144 |
| Total | 54.2 | 45.8 | 100.0 |

| Chi-Square | Value | DF | Significance |
|-----------------------|---------|----|--------------|
| Pearson | 6.45566 | 1 | .01106 |
| Continuity Correction | 5.57644 | 1 | .01820 |
| Likelihood Ratio | 6.60165 | 1 | .01019 |

Tomados en su conjunto, estos resultados corroboran las expectativas. Los profesores de materias teóricas, por una parte, tienden a poseer estilos asimiladores y convergentes y, en menor medida divergentes, mientras que en las materias prácticas predominan los profesores con estilo acomodador. Este último hecho es, probablemente, el que puede ser explicado con mayor claridad, ya que las materias prácticas cumplen con todas las características del estilo en cuestión: la búsqueda de respuestas prácticas a problemas específicos.

Por el contrario, los estilos asimiladores

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

Discusión general

Los resultados de los cuatro estudios reportados corroboran, de manera general, los hallazgos de investigaciones previas acerca de las características del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y, en consecuencia, pueden ser considerados como evidencia de su validez de constructo. Específicamente, los datos parecen confirmar el hecho de que el instrumento en cuestión es sensible para discriminar entre grupos de especialistas, en este caso profesores universitarios de diversas disciplinas.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, los resultados muestran que los profesores en los que predominó un estilo acomodador tendieron a asociarse con materias duras, de contenido no humano y con un énfasis práctico. Ello es congruente con los hallazgos originales de referentes al hecho de que este estilo predomina en las áreas de mercadotecnia y ventas (Wiesner, 1971; Kolb, 1977), y caracteriza a las personas orientadas a hacer cosas y con intereses técnicos (Kolb et. al, 1976; 1977).

Los profesores con estilos predominantemente asimiladores, por otra parte, estuvieron asociados con la División de Ingeniería y Ciencias (DIC) y con las materias teóricas. La asociación entre teoría y pensamiento asimilador no es necesario discutirla detenidamente, ya que lo que define a una persona asimiladora es, justamente, su capacidad de elaboración de modelos teóricos y su interés en el razonamiento inductivo (Kolb et. al. 1976; 1977), más que su orientación por la aplicación de las teorías. Resulta, entonces, aparentemente paradójico el hecho de que este estilo se asocie a los ingenieros, los cuales están más orientados a la aplicación que a la elaboración de teorías. Sin embargo, la paradoja se resuelve si se toma en cuenta que buena parte de las materias impartidas en la DIC corresponden a las ciencias básicas (físicas, matemáticas, químicas) las cuales, como revelan los resultados de Wiesner (1971) y Kolb (1977), son características del estilo asimilador.

En tercer lugar, los profesores convergentes, si bien no mostraron diferencias en lo que respecta a las dos Divisiones académicas, sí manifestaron una preferencia por las materias duras, teóricas y de contenido predominantemente no humano. Estos resultados son congruentes con una de las características fundamentales de los convergentes, que es la aplicación de teorías (Kolb, et. al., 1977), lo cual, por otra parte, es característico de las materias de tipo ingenieril (Kolb, 1977; Plovnick, 1977). Quizás la razón por la cual este estilo no diferenció a los profesores de la DIC de los de la DACS sea el hecho de que en aquella existen materias (las llamadas ciencias básicas) que exigen de un pensamiento asimilador, el cual, como se mencionó, predominó en dicha división. Los resultados reportados por Torrealba (1972) acerca de la superioridad de las personas con este estilo en pruebas de inteligencia que exigen una sola respuesta correcta, corrobora la predominancia de estos profesores en materias duras. Asimismo, la asociación de los profesores convergentes con las materias de contenido no humano es congruente con la preferencia de este tipo de personas por las cosas que por las personas (Hudson, 1966).

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

En cuarto lugar, los profesores divergentes predominaron en la DACS, y en las materias blandas, teóricas y con contenidos preponderantemente humanos. Estos resultados nuevamente corroboran hallazgos previos reportados por Kolb et. al. (1976;1977) acerca de las capacidades de los divergentes de analizar las cosas desde diferentes perspectivas, así como su sensibilidad e imaginación, las cuales son características idóneas de las materias blandas. Asimismo, el interés de las personas con este estilo por las actividades culturales y el arte es congruente con el hecho de que predominen en materias con alto contenido humano, y su inclinación a la producción de ideas los hace propensos a la elección de materias teóricas. Por último, los resultados coinciden con los descubrimientos acerca de la tendencia de las personas divergentes a elegir carreras de humanidades, artes, historia, lenguas y ciencias políticas (Kolb, 1977), así como a elegir trabajos relacionados con manejo de personal (Wiesner, 1971), lo cual constituye esencialmente el terreno de la DACS.

En concordancia con lo anterior, el análisis de las dimensiones por separado mostró que, por una parte, los profesores reflexivos tendieron a predominar en las materias blandas, humanas y teóricas, mientras que los activos lo hicieron en las áreas duras, no humanas y prácticas, y que, por la otra, los profesores concretos estuvieron asociados a las materias prácticas en tanto que los abstractos se inclinaron más por las teóricas. Ambos resultados son consistentes con los reportados por Wiesner (1971) y por Kolb (1977).

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

R E F E R E N C I A S

- 1) Brunner, J. S. (1960) *The process of Education*. New York: Vintage Books.
- 2) Brunner, J. S. (1966) *Essays for the Left Hand*. New York: Athenaeum.
- 3) Cahill, R., & Madigan, M. J. (1984) The influence of curriculum format on learning preference and learning style. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 38, 683-686
- 4) Choi, J. M. (1989) Learning Styles of Academic Librarians. *College and Research Libraries*, 50 691-699.
- 5) Flavell, J. (1963) *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- 6) Fox, R. D. (1984) Learning styles and instructional preferences in continuing education for health professionals: A validity study of the LSI. *Adult Education Quarterly*; 35, 72-85
- 7) Garvey, M. (1984) An Assessment of Learning Styles among Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 48 , 134-40
- 8) Green, D. W., Snell, J. C., & Parimanath, A. R.(1990) Learning styles in assessment of students. *Perceptual-and-Motor-Skills*, 70, 363-369.
- 9) Green, D. W., & Parker, R. M. (1989) Vocational and academic attributes of students with different learning styles. *Journal of College Student Development*, 30, 395-400.
- 10) Harvey, O. J., Hunt, D. & Schroeder, H. (1964) *Conceptual Systems and Personality organization*. New York: Willey.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

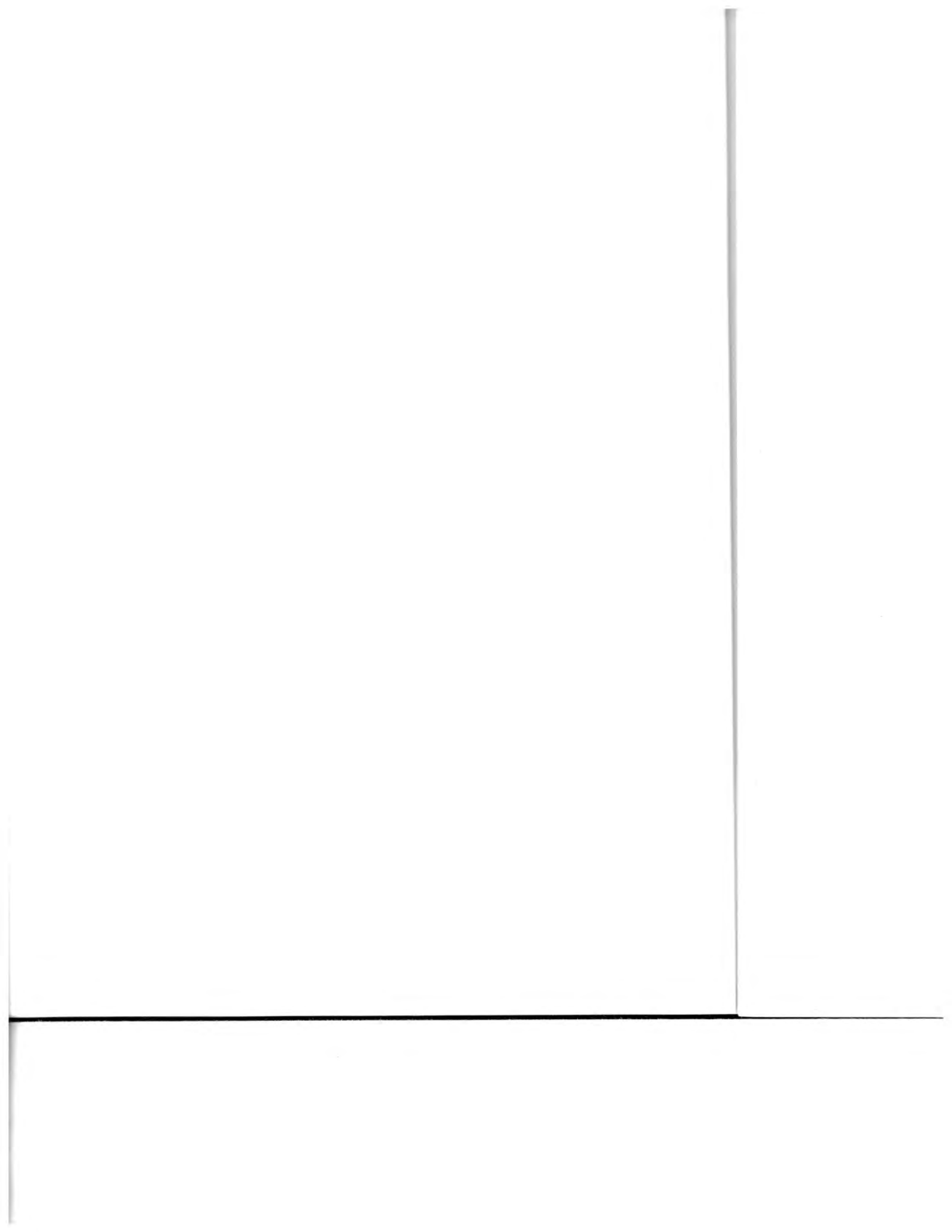
Rodrigo Polanco-Bueno

- 11) Heitmeyer, J. R., & Thomas, H. B. (1990) Cognitive Learning Style Dimensions in Postsecondary Home Economics Students. *Journal of Studies in Technical Careers*, 12, 139-152
- 12) Hudson, L. (1966) *Contrary imaginations*. Middlesex: Penguin Books
- 13) Kagan, J. Rosman, B. L. Day, D., Alpert, J. y Phillips, W. (1964) Information processing in the child: significance of analytical and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78.
- 14) Katz, N. (1986) Construct validity of Kolb's Learning Style Inventory, using factor analysis and Guttman's Smallest Space Analysis. *Perceptual-and-Motor-Skills*; 63, 1323-1326
- 15) Kolb, D. A. (1977) Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje. En D. A. Kolb, I. M. Rubin & J. M. McIntyre (Eds.) *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*. México: Prentice-Hall.
- 16) Kolb, D. A., Rubin, I. & McIntire, J. (1976) *Psicología de las Organizaciones: Experiencias*. México: Prentice-Hall.
- 17) Kolb, D. A., Rubin, I. & McIntire, J. (1977) *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*. México: Prentice-Hall.
- 18) Plovnick, M. S. (1975) Primary care careers choices and medical student learning styles. *Journal of Medical Education*, 50, 849-855.
- 19) Singer, J. (1968) The importance of day dreaming. *Psychology Today*, 1, 18-26.
- 20) Sparks, B. I., III (1990) The Kolb Learning Styles Inventory: Predicting Academic Potential among Optometry Students. *Journal of Optometric Education*, 15 52-55

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:
RELACIÓN ENTRE ESTILO, ÁREA Y TIPO DE ENSEÑANZA

Rodrigo Polanco-Bueno

- 21) Torbit, G. (1981) Counsellor learning style: a variable in career choice. *Canadian Counselor*, 15, 193-197.
- 22) Torrealba, D. (1972) *Convergent and divergent learning styles*. Master's Thesis. Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management.
- 23) Weisner, F. (1971) *Learning profiles and managerial styles of managers*. Master's Thesis. Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management.
- 24) West, R: F. (1982) A Construct Validity Study of Kolb's Learning Style Types in Medical Education. *Journal of Medical Education*, 57, 795-796.



**APLICACIÓN DEL ESQUEMA
PSICOANALÍTICO:
DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ,
MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA***

**Artículo
III**

EVANGELINA RUIZ DE CHAVEZ DE PINEDA

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Asociación Psicoanalítica Mexicana

Grupo Mexicano de Estudios Psicoanalíticos e Interdisciplinarios de los Mitos.

R E S U M E N

A partir de los conocimientos psicoanalítico y mítico, este trabajo trata de responder a la pregunta siguiente: ¿La actuación de Doña Josefa Ortiz de Domínguez, podría considerarse como función "alter ego" o gemela en interrelación con los Insurgentes durante el movimiento de liberación en nuestro México colonial?

En base a datos psicobiográficos, se analiza entonces en Doña Josefa, el proceso de autoafirmación femenina, no sólo como madre, como pareja de un matrimonio y como heroína, sino también como una mujer paradigmática; pero además, situándola en el ámbito socioeconómico de aquella época.

* Presentado en el XXXII CONGRESO NACIONAL DE PSICOANÁLISIS. Tema: *Investigación en Psicoanálisis*. Del 25 al 27 de Noviembre de 1993. León, Guanajuato. México.

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

Entre otras consideraciones, se concluye que Doña Josefa es verdaderamente una heroína política, ya que al tomar el mito como "sueño" de una sociedad para actualizarlo a futuro, la autoafirmación femenina, en este caso de toda mujer mexicana, requeriría como "alter ego" aquello que trasciende el género, y más bien profundizando en su esencia de ser humano e interactuando con otros seres humanos (compañera del hombre), en su eterna lucha por la realización de sus ideales.

Palabras Clave: Conocimiento Psicoanalítico, Autoafirmación femenina, Mito. Función "alter ego".

A B S T R A C T

Taking from psychoanalytic and mythic knowledge, this paper tries to answer the following question: Could Doña Josefa Ortiz de Domínguez's role be considered as an "alter ego" function or is it a twin function in the relation with the Insurgentes during the movement for the liberation of colonial Mexico?

Based on psychobiographic data, the feminine auto-affirmation process in Doña Josefa is analyzed, not only from the point of view of a mother, a wife and a heroine, but also as a paradigmatic woman; she is also positioned in the socioeconomic environment of that time.

Among other considerations, the conclusion is that Doña Josefa is really a political heroine, because in taking the myth as a "dream" of a society to be updated in the future, the feminine auto-affirmation, in this case, that of every Mexican woman, would require as an "alter ego" that which transcends gender and, even more, a profundization in the human essence and an interaction with other human beings (as a companion of a man) in the eternal endeavor for the realization of ideals.

Key Words: Psychoanalytic knowledge, feminine auto-affirmation, Myth, "alter ego" function.

El interés de abordar este tema, desde el punto de vista planteado, conlleva la posibilidad de que otras personas lo aborden desde otras perspectivas.

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruíz de Chavez de Pineda

La participación de la mujer en los quehaceres políticos de México tiene una connotación mítica, sobre todo si se refiere a épocas pasadas, como puede ser la colonial, cuando en lo general, la tarea política -la política como ciencia de los negocios del estado- era particularmente masculina.

Como se sabe, el mito es un relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano (García, 1989), luego entonces, Doña Josefa puede ser una figura mítica política porque participó muy activamente en, por lo menos, una de las conspiraciones que llevaría hacia la independencia a la Nueva España, una de las colonias de España.

Freud (1989) expresó en *Psicología de las masas y análisis del yo*, en 1921, que el mito consiste en el paso con que el individuo se sale de la psicología de la masa, esto es, que se considera el único matador del padre y desconoce a la horda que, como un todo, consumó el asesinato. Ese individuo se convierte en héroe.

Se refirió a la mujer como el bofín de la lucha y el señuelo del asesinato, probablemente la seductora e instigadora del crimen.

El ambiente político de la Nueva España, a principios del Siglo XIX, era de inconformidad, indignación, sorpresa e inquietud debido principalmente, a que el control estaba en manos de españoles peninsulares civiles o sacerdotes y a las noticias de las abdicaciones del rey de España, Carlos IV y de su hijo Fernando VII, en favor de Napoleón, entre otras.

Las conspiraciones de los novohispanos constituyeron una respuesta social ante tal ambiente.

D A T O S P S I C O B I O G R A F I C O S

MARIA DE LA NATIVIDAD JOSEFA - para otros María Josefa Crescencia-. Josefita, nació probablemente, en 1768 de la pareja formada por el vizcaino Juan José Ortiz y Manuela Girón, en la ciudad de Valladolid, cabecera de la intendencia de Valladolid de la Nueva España, hoy Morelia.

Huérfana temprana de madre, y a los quince años de padre, Josefa quedó al cuidado de una hermana mayor (Toussaint, 1961, menciona que fue hija única) y, luego, tal vez, de una familia González en la Cd. de México, como depositada, lo que significaba su retribución con trabajo doméstico. Allí conoció a don José Joaquín Fernández de Lizardi, periodista, en cuyo ambiente, se supone, ella escucha acerca de Diderot, Voltaire, Condorcet, Rousseau y Volney, cuyas ideas habían impulsado la acción revolucionaria hacia la destrucción del despotismo ilustrado y al establecimiento de un nuevo sistema social en Francia (García, 1986).

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

Más o menos a los 21 años de edad, Josefa solicitó su ingreso al Real Colegio de San Ignacio de Loyola (de monjas vizcainas) como pensionista, común en aquella época, donde permaneció hasta que, en 1791 (a los 23 años) formó pareja con el honorable cabildo de la ciudad de México Miguel Domínguez, viudo con hijos.

Al año siguiente nació su primera hija María Ignacia Policarpia y, un año después, su hijo José María Florencio.

Es hasta 1793 que la pareja contrajo matrimonio en la Catedral de México. Dieron a luz tres hijos más: dos varones y una mujer —Mariano José Mateo, María Dolores Micaela Luisa Gonzaga y Miguel María José— con intervalos de uno a dos años entre cada uno.

De los 31 a los 35 años de Doña Josefa, procrearon otras tres mujeres y un varón: María Juana Buenaventura, María Micaela Fermina Claudia, Miguel María Remigio y María Dolores Teresa Francisca. En 1800 la familia se trasladó a Querétaro debido a que don Miguel fue nombrado Corregidor de ese lugar. Ella intervino muy activamente en los asuntos oficiales de su esposo, de ahí que se la conociera como "la Corregidora."

La familia creció con otras dos mujercitas y un varón entre los 36 y los 39 años: María Manuela Josefa, Ana María Joaquina y José María Hilarión.

Se le vincula con la conspiración descubierta en Valladolid en 1809, a sus 41 años. Se sumó, luego, como única mujer, de modo eficaz, a una academia literaria que dió lugar a la conspiración de Querétaro.

Las academias literarias eran tertulias que llegaban a ser interesantes centros de discusión sobre diversos temas culturales que fomentaban la ilustración de los participantes y daban paso hacia la conspiración (García, 1986).

Se cree que introduce a su esposo en las ideas independentistas y que de esta época nació la relación estrecha con Allende.

A los 42 años, en 1810, ordenó al alcalde Pérez, a pesar de haber sido encerrada por su esposo, dar aviso a Allende, en la Intendencia de Guanajuato, de iniciar la guerra de la independencia debido a que la conspiración había sido descubierta. Fue conducida presa, por breve tiempo, al convento de Santa Clara.

Con un intervalo de cuatro años, sin dar a luz, cuando mayor fue su actividad conspiradora y política, a los 43 años —en 1811— nació otra niña y al año siguiente la novena y última: María Magdalena Longines y María del Carmen Camila. Fueron 14 hijos en total (Rubio, 1970).

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

En 1813, con fundamento en el informe de Beristain acerca de haber un "agente efectivo, descarado e incorregible" (Zárate, S. F.) que se oponía a España, el virrey Calleja emitió la orden de detención en contra de la esposa del Corregidor.

El 16 de Enero del año siguiente fue entregada al coronel Ordoñez quien la condujo a la Cd. de México y fue despositada en el convento de Santa Teresa de la Antigua, donde se le calificó de enajenada mental. Contaba con 46 años. Don Miguel renunció a su trabajo y, casi ciego, se dedicó a tramitar, por la vía legal, la libertad de su esposa, lo que le resultó muy difícil de lograr porque Doña Josefa aprovechaba toda ocasión para hacerse escuchar de cuanta persona podía y "seducirla" en favor de la independencia.

En noviembre 16 de 1816 se le trasladó al convento de Santa Catalina de donde el 17 de junio de 1817, a los 49 años, por decreto del virrey Apodaca, fue puesta en libertad, luego de 4 años de cautiverio.

En 1822, a sus 54 años, rechazó con energía, la propuesta de ser dama de honor de la emperatriz Ana de Iturbide. Tiempo después, el Presidente Victoria salía intempestivamente de la casa de doña Josefa, recriminado por ella, debido a su tolerancia del saqueo del Parián, por la plebe. En 1824 declaró, luego de la reunión de la junta de recompensas, que ella no solicitaba ningún premio por sus servicios (Villaseñor, 1962).

Murió en un colapso cardíaco (Toussaint, 1961), en la ciudad de México en 1829, a los 61 años en su casa de la calle del Indio triste, hoy El Carmen, y fue sepultada en la iglesia de Santa Catalina.

El 10 de diciembre de 1878 fue declarada, por el Congreso del estado, benemérita de Querétaro, y sus restos descansan en el Panteón de la Cruz.

I N T E R P R E T A C I O N P S I C O A N A L I T I C A

La interacción alter ego, desde el punto de vista de la Psicología del self, es la necesidad que tiene el ser humano de vivir la presencia de algo en esencia semejante a él, desde el nacimiento hasta la muerte (Kohut, 1986).

Las acciones de Doña Josefa Ortiz de Domínguez en el grupo de conspiradores no corresponden a una relación de sometimiento, no se le menciona como el ama de casa que atiende a un grupo de varones. Tampoco como líder o paladín que se hace obedecer; sino como alguien semejante a los otros integrantes que llevó a efecto sus tareas con mucho brío y en favor de los ideales comunes.

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

Los ideales de liberación del grupo de conspiradores se protegían, con un falso self literario, que guardaban ese mensaje espiritual secreto muy apreciado, el self verdadero (Winnicott, 1981), matizado de religiosidad, que una vez desarrollado admite una vida responsable, auténtica y creadora.

La presencia de la mujer, en el grupo, simboliza el intelecto trascendente, la Sabiduría (Eliade, 1989), una de las características de un self cohesivo (Kohut, 1986).

Doña Josefa, como co-líder político, estableció relaciones estrechas con el público y se mostró luchadora por una causa común y por las ideas envueltas, en un proceso de identificación con la suerte de sus semejantes (Pappenheim, 1974), en su caso, los criollos. Pudo enfrentarse, por ello, a la separación de sus hijos, de su esposo, de su ciudad y a la cárcel.

Siempre se mostró dispuesta a hacer proselitismo político —o en las conspiraciones, o abiertamente, una vez descubiertos o encerrada bajo llave o encarcelada o cuando, por ejemplo, manifestó abiertamente su indignación ante el dejar hacer a la plebe, del Presidente Victoria.

La interacción alter ego o gemelar que establecía se hace vidente también en los quehaceres políticos con don Miguel: ella intervenía a tal grado, que se ganó el sobrenombre de la Corregidora.

Y se destaca su presencia silenciosa en las tertulias de Fernández de Lizardi en casa de los González. Luego, entonces se puede inferir que la interacción con la hermana y con el padre se dio en esa línea, básicamente, debido a su temprana, orfandad materna.

El punto de contacto primordial en la gemelaridad tiene lugar en la esfera intermedia de los talentos, habilidades y uso de instrumentos desde que el bebé se sabe humano entre los humanos (Kohut, 1986, pp. 280-288, Santamaría, 1993). Y a Doña Josefa se le describe como viva de ingenio, gentil de maneras, vervosa de palabra, nutrida de entendimiento, ágil de imaginación, resuelta de carácter, enamorada pasionalmente de los ideales, alma ardiente y tierra propagandista...

C O N C L U S I O N E S

1. En Doña Josefa, la autoexpresión de mujer, madre, esposa y política, fue fruto de la función espejadora del padre y compensadora ante la ausencia del espejo materno, experimentado por ella como selfobject muy orgullosa de su feminidad (Kohut, 1984).
2. Persistió en ella un fuerte estado depresivo por varios años como efecto del poco reconocimiento social del que fue objeto como querer pagarle y el de solicitarle servir como dama de compañía de la esposa del emperador, lo que rechazó porque para ella fue indigno.
3. Doña Josefa Ortiz de Domínguez como mujer, se convirtió en una heroína política paradigmática para México.
4. Tomado entonces el mito como sueño de una sociedad para actuarlo a futuro, en la autoafirmación femenina, de toda mujer, además, de darse como madre, como pareja, ésta requiere, también, ser como alter ego o gemelar del hombre; así trasciende el género femenino y profundiza en su esencia de ser humano interactuando con otros en la lucha por sus ideales.

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE
DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

B I B L I O G R A F Í A

- 1) Eliade, M. (1989) *Iniciaciones místicas*. España: Taurus.
- 2) Freud, S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del yo*. En: Obras completas, 1989, 18; 129.
- 3) Garcia, C. (1989) *La mitología. Interpretación del pensamiento mítico* España: Montesinos.
- 4) Garcia, D.T. (1986) *La ilustración es revolucionaria*. En: McGorwan, G. L. coord. *Independencia Nacional Antecedentes*, 1986, México: UNAM.
- 5) Kohut, H. (1984) *A Note on Female Sexuality*. In Kohut's Legacy. By Stepanky. The Analytic Press.
- 6) --, (1986) *Cómo cura el análisis?* Argentina: Paidós.
- 7) Pappenheim, F. (1974) *La enajenación del hombre moderno*. México: Era.
- 8) Rubio, M.I. (1970) *Los hijos de doña Josefa Ortiz*. Boletín del Archivo General de la Nación, 1a. serie, tomo XI, No. 3-4.
- 9) Santamaria, A. (1993) *Comunicación personal*.
- 10) Toussaint, B. F. (1961) *María Josefa Ortiz de Domínguez*. México: S. H. y C. P.
- 11) Villaseñor y V., A. (1962) *Biografía de héroes y caudillos de la independencia*, 2 tomos, México: Jus (Colección México heroico, 7 y 8).
- 12) Winnicott, D. W. (1981) *El proceso de maduración en el niño*. España: Laia.

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE
DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

- 13) Zarate, V. (s. f.) *La guerra de la independencia*, tomo III de México a través de los siglos, México: Balleca y Compa. Editores.

L E C T U R A S R E C O M E N D A B L E S

- 1) Freud, S. (1929) *El malestar en la cultura*. En. Obras Completas (1989) 21; 137. Bs. As., Argentina: Amorrortu.
- 2) --, (1925 (1924)) *Presentación autobiográfica*. En: op. cit. 1989, 20: 64.
- 3) Goldberg, A. (1989) *Progress in Self Psychology*. The Analytic Press. Vol. 2; 142-160.
- 4) Miquel i Vergés, J.M. (1969) *Diccionario de insurgentes*, México: Porrúa.
- 5) Ruiz de Chavez, E. (1992) *Amor materno y mito*. Ponencia presentada en el II Symposium Internacional de Mitos y XXX Congreso Nacional de Psicoanálisis, Oaxaca, México.
- 6) --, (1992) *Coyolxauhqui, el mito en el proceso de la identidad mexicana*. Presentado en el XXXI Congreso Nacional de Psicoanálisis con el tema: Identidad del mexicano a 500 años del Encuentro de Dos Mundos, Veracruz, Ver.
- 7) Santamaría, A. (1983) *El self de grupo*. Presentado en el III Congreso de AMPAG. Querétaro, Qro.
- 8) --, (1990) *Los sueños como fuente de creatividad*. Ponencia oficial ante el XVIII Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Brasil.
- 9) Soto, H. M. (1984) *Josefa Ortiz de Domínguez*. Mujeres de América, selección y notas de Emilia Romero, México:

APLICACIÓN DEL ESQUEMA PSICOANALÍTICO: DOÑA JOSEFA ORTIZ DE
DOMÍNGUEZ, MUCHOS HIJOS Y MUCHA POLÍTICA

Evangelina Ruiz de Chavez de Pineda

- 10) S.E.P. (Biblioteca Enciclopédica Popular, 196).
- 11) Zarate, V. (1985) *Josefa Ortiz de Domínguez, la Corregidora*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la independencia nacional y el 75 aniversario de la revolución mexicana.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Artículo IV

RAÚL ÁVILA SANTIBAÑEZ
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Laboratorio de Condicionamiento Operante

R E S U M E N

En el presente trabajo, se cuestiona el papel de la contingencia Respuesta-reforzador como variable necesaria en el condicionamiento operante, siendo además la principal diferencia operacional entre el condicionamiento operante y el condicionamiento Pavloviano. También se sugiere que todos los procedimientos de condicionamiento podrían integrarse en un continuo de operaciones, expresado en términos de variables temporales comunes.

Palabras Clave: Contingencia respuesta-reforzador, Condicionamiento Operante, Condicionamiento Pavloviano, parámetros temporales.

A B S T R A C T

The present paper questions the role of the answer-reinforcer contingency as a necessary variable in operative conditioning. It is also the main operative difference between operative conditioning and

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

Pavlovian conditioning. The suggestion that all conditioning processes could be integrated in an operative continuum, expressed in terms of common temporary variables, is also made.

Key Words: Contingency, answer-reinforcer, operative conditioning, Pavlovian conditioning, temporary parameters.

El concepto de contingencia, como se usa actualmente en el condicionamiento operante, se refiere a una relación de dependencia respuesta-reforzador. Es decir, la entrega del reforzador depende de la ocurrencia de una respuesta previa (Skinner, 1938; Keller y Schoenfeld, 1950).

Tradicionalmente, se ha destacado a esta contingencia como un requisito necesario en el condicionamiento operante y como la principal diferencia operacional entre condicionamiento operante y Pavloviano. Por ejemplo, cuando Skinner (1938) describió las diferencias entre condicionamiento operante y clásico, destacó a la contingencia como la diferencia crucial entre ellos.

"La esencia del tipo S (condicionamiento Pavloviano) consiste en la sustitución de un estímulo por otro... prepara al organismo... La respuesta condicionada tipo R (condicionamiento operante) no prepara para el estímulo reforzante, lo produce" (Skinner, 1938, p. 111; Traducción y paréntesis del autor).

Sin embargo, existen razones para dudar del status de la contingencia como una variable necesaria en la teoría de la conducta. Por ejemplo, el mismo Skinner demostró, en su experimento de la superstición en la paloma, que es posible condicionar conducta operante sin necesidad de especificar una contingencia respuesta-reforzador (Skinner, 1948). El experimento se puede describir brevemente como sigue: un pichón privado de comida y experimentalmente ingenuo, se introduce en una caja experimental y se le presenta el reforzador a intervalos regulares de tiempo, sin relación con su conducta. Bajo estas circunstancias, los sujetos desarrollan patrones de conducta estereotipados e ideosincráticos, los cuales tienden a fluctuar conforme transcurre el tiempo de exposición al procedimiento.

Desde un punto de vista operacional, el desarrollo de estos patrones estereotipados de conducta demostró que había ocurrido el condicionamiento sin especificar una contingencia respuesta-reforzador. Por el contrario, dado que Skinner observó que las conductas supersticiosas tendían a ocurrir justo antes de la entrega del reforzador, sugirió que una respuesta podía fortalecerse o debilitarse únicamente en función de su precedencia y proximidad temporal con el reforzador. Al respecto Skinner dijo:

"Decir que un reforzador es contingente sobre una respuesta puede significar nada más que éste sigue a la respuesta; puede seguirla a causa de alguna conexión mecánica o a causa de la mediación de otro

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

organismo; pero el condicionamiento presumiblemente solo ocurre a causa de la relación temporal, expresada en término del orden y proximidad de la respuesta y el reforzador" (Skinner, 1948, p. 168; Traducción del autor).

Como se puede ver de la cita previa, Skinner sugirió una redefinición del concepto de contingencia en términos de la proximidad temporal entre una respuesta y un reforzador. Sin embargo, redefinir el concepto de contingencia de esta manera, ha generado mucha confusión entre los teóricos de la conducta (por ejemplo, Lachter, Cole y Schoenfeld, 1971). Es decir, si la contingencia se refiere a una proximidad temporal entre una respuesta y un reforzador entonces sería imposible distinguir entre programas de reforzamiento contingente y programas de reforzamiento no-contingente por la siguiente razón: una vez que está en curso un programa de reforzamiento contingente o no-contingente, la presentación del reforzador siempre ocurrirá en contigüidad temporal con alguna respuesta previa, especificada o no por el experimentador, y por lo tanto, el reforzador siempre será "contingente" sobre alguna respuesta previa. Además, dado que la característica definitoria de los procedimientos de demora de reforzamiento es introducir periodos de tiempo progresivamente mayores entre la respuesta identificada para producir el reforzador y la entrega de éste, mientras que se mantiene presente una dependencia Respuesta-reforzador, redefinir la contingencia en términos de la proximidad temporal entre la Respuesta identificada y el reforzador, necesariamente descartaría a los procedimientos de demora de reforzamiento como casos de condicionamiento operante-contingente. Con el propósito de evitar esta confusión se sugirió (Schoenfeld y Farmer, 1970) redefinir el concepto de contingencia y, por lo tanto, de no-contingencia de la siguiente manera: contingencia se refiere al caso donde la distribución temporal de la respuesta determina la distribución temporal del reforzador. Alternativamente, no-contingencia se refiere al caso donde la distribución temporal del reforzador no está determinada por la distribución temporal de la respuesta. De acuerdo a esta definición, los procedimientos de condicionamiento operante y de demora de reforzamiento son procedimientos de reforzamiento contingente, mientras que los procedimientos de condicionamiento clásico y supersticioso son procedimientos de reforzamiento no-contingentes.

Actualmente, existe un considerable debate en la Teoría de la Conducta sobre la importancia relativa de la contingencia y de la contigüidad temporal entre la respuesta y el reforzador, como parámetros necesarios en el condicionamiento operante (por ejemplo, Bloonfield, 1972; Lattal, 1974; Lattal, Freeman y Critchfield, 1989).

Con el propósito de aislar la contribución relativa de la contingencia y de las relaciones temporales entre respuestas y reforzadores al condicionamiento, algunos estudios han empleado la técnica conocida como el "método del cambio". En breve, este método consiste en entrenar a un sujeto en un programa de reforzamiento contingente hasta alcanzar tasas de respuesta estables. Posteriormente, se omite el requisito de contingencia, convirtiendo el programa de reforzamiento de contingente en no-contingente. En general, se ha reportado una disminución gradual en la tasa de respuesta conforme transcurre el tiempo

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

de exposición al procedimiento de reforzamiento no-contingente. En los primeros estudios, que emplearon este método, se interpretó la caída en la tasa de respuesta como debido a la falta de una contingencia respuesta-reforzador (Skinner, 1938; Herrnstein, 1966; Zeiler, 1968). Sin embargo, en estudios posteriores, hechos en la tradición del sistema *t*, (Lachter, 1971; Lachter, Cole y Schoenfeld, 1971), se cuestionó la validez de la conclusión previa, por las siguientes razones:

Primero, el hallazgo de un decremento en la tasa de respuesta después del cambio de un programa de reforzamiento contingente a un programa de reforzamiento no-contingente no es universal. Por ejemplo, Neuringer (1970) encontró que el picoteo a la tecla en palomas se podía mantener con un programa de reforzamiento no-contingente después de presentar solo los tres primeros reforzadores contingentes a la respuesta. Como Schoenfeld y colaboradores (Schoenfeld et al., 1973) han señalado: "el que se observe cualquier excepción al hallazgo más comúnmente reportado significa que nuestra habilidad para incrementar, mantener o reducir la tasa de respuesta espera solo el descubrimiento de los valores apropiados de los parámetros de los programas para obtener el resultado deseado" (p. 157-158).

Segundo, se reconoció (Schoenfeld, Cole, Blaustein, Lachter, Martin y Vickery, 1972) que, junto con la manipulación de la contingencia, también se alteran otras variables en los experimentos que emplean el método del cambio. Por ejemplo, los programas de reforzamiento que intentan ser iguales en alguna variable como la frecuencia de reforzamiento, son desiguales en otras como la distribución temporal del reforzador. Esta última variable es necesariamente diferente antes y después del cambio, dado que la distribución temporal del reforzador está, primero bajo el control del sujeto y después bajo el control de un reloj.

También se señaló (Lachter, 1971; 1973) que en el programa de reforzamiento contingente, dada la dependencia respuesta-reforzador, se forzaba una contigüidad temporal entre la respuesta identificada para producir el reforzador y la entrega de este. Por el contrario, en el programa de reforzamiento no-contingente, la respuesta ocurría con relativa libertad entre la contigüidad con el reforzador y la duración total del intervalo entre reforzadores. Se sugirió que esta variabilidad temporal entre la respuesta y el reforzador podía ser la causa de la caída en la tasa de respuesta observada en la fase de reforzamiento no-contingente de los procedimientos de metodología del cambio (Lachter, 1971). Esta variabilidad puede producir el desplazamiento en tiempo entre la respuesta identificada y el reforzador, y el fortalecimiento "supersticioso" de otras conductas (no R's), que ocurren más próximas con el reforzador (Schoenfeld y Farmer, 1970). Además, se reconoció (Lachter, 1971; 1973) que esta explicación de la caída en la tasa de respuesta bajo un programa de reforzamiento no-contingente es análoga a la explicación de los resultados observados en los programas de demora de reforzamiento. Es decir, en un programa de reforzamiento contingente, el añadir una demora entre una respuesta y el reforzador resulta en una caída en la tasa de respuesta. Esta caída en la tasa se ha atribuido al fortalecimiento de la conducta interventora que ocurre entre la respuesta identificada y la entrega del reforzador

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

(ver, Renner, 1964). Esta explicación común para los procedimientos de reforzamiento no-contingente y los procedimientos de demora de reforzamiento sugiere que un procedimiento de reforzamiento contingente donde el intervalo respuesta-reforzador varíe con relativa libertad, (como en los procedimientos de demora variable de reforzamiento) debe permitir aislar la contribución relativa de la contingencia y de la relación temporal entre la respuesta y el reforzador, sin confundir los efectos con un cambio de un programa de reforzamiento contingente a un programa de reforzamiento no-contingente.

Con esta idea en mente, siguiendo la métrica del sistema t, se integraron los procedimientos de reforzamiento contingente de demora variable al sistema t (Schoenfeld, Cole, Lang y Mankoff, 1973; exp. 1); esto se logró entregando el reforzador al final del ciclo de reforzamiento, donde al menos había ocurrido una respuesta, y no inmediatamente después de la primera respuesta en td. Bajo estas circunstancias, manteniendo constante una dependencia respuesta-reforzador, el intervalo de tiempo entre la última respuesta durante el ciclo de reforzamiento y la entrega del reforzador, podía variar con relativa libertad entre cero y la duración total del ciclo de reforzamiento, como en los procedimientos de reforzamiento no-contingente. Se encontró que al cambiar de un programa de reforzamiento contingente de demora variable a un programa de reforzamiento no-contingente, empleando los mismos parámetros temporales, resultó en tasas de respuesta similares en ambas fases (Schoenfeld et al., 1973, exp. 2). Además se encontró que cambiar de un programa de reforzamiento contingente e inmediato a un programa múltiple de dos componentes, donde el primer componente era un programa de demora variable de reforzamiento y el segundo era un programa de reforzamiento no-contingente, resultó en una caída en la tasa de respuesta, similar en ambos componentes del programa múltiple, en función del tiempo de exposición al procedimiento. (Lachter, 1973). Estos estudios sugirieron por lo menos tres conclusiones: Primero, se pueden integrar bajo una misma métrica (el sistema t) procedimientos con reforzamiento contingente e inmediato, demora de reforzamiento y reforzamiento no contingente. Segundo, la contingencia respuesta-reforzador no es una variable necesaria en el condicionamiento operante. Tercero, el grado de control sobre la conducta que los procedimientos de condicionamiento ejercen depende de la variabilidad que cada uno permite al intervalo entre respuestas y reforzadores.

Los argumentos presentados hasta el momento, sugieren que no hay razones para seguir manteniendo la distinción tradicional entre condicionamiento operante y Pavloviano (por ejemplo, Skinner, 1938) en términos de sus "diferencias" operacionales. Por el contrario, los dos procedimientos de condicionamiento, el operante y el Pavloviano, se pueden reducir simplemente a dos diferentes maneras de favorecer las mismas relaciones temporales entre estímulos, respuestas y reforzadores, comunes a los dos. Sin embargo, cualquier intento por integrar el condicionamiento operante y Pavloviano en un continuo de operaciones temporales comunes, tiene que facilitar comparaciones "justas" entre ambos procedimientos, en relación con el control que estímulos diferentes del reforzador, adquieren sobre la conducta, por las siguientes razones: Primero, en el condicionamiento Pavloviano se sabe que ha ocurrido el condicionamiento de una conducta correspondiente

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

cuando un estímulo diferente del reforzador ha adquirido control sobre esta conducta (por ejemplo Pavlov, 1927). Segundo, se sabe que la mayoría de los fenómenos que ocurren en condicionamiento Pavloviano también ocurren en condicionamiento operante (por ejemplo, Kimble, 1961; Schoenfeld, 1966; Hearst, 1975; Terrace, 1973), y estos fenómenos, comunes a ambos paradigmas de condicionamiento, están relacionados con el control que estímulos diferentes del reforzador adquieren sobre la conducta.

Tradicionalmente, los procedimientos de control del estímulo se han tratado como no relacionados o fundamentalmente diferentes entre sí (por ejemplo, discriminación de estímulos, Skinner, 1938; reforzamiento condicionado, Kelleher y Gollub, 1962; Skinner, 1938; superstición sensorial, Morse y Skinner, 1957 y los procedimientos Pavlovianos de huella y demora, Pavlov, 1927). Sin embargo, siguiendo la métrica del sistema *t*, se hizo un primer contacto con los procedimientos operantes de control del estímulo y se mostró una serie de continuidades entre ellos que previamente no se habían reconocido (Farmer y Schoenfeld, 1966; Martin, 1971). También se reconoció la posibilidad de obtener mayor generalidad de procedimientos cuando se abandonará la restricción de la presentación de los estímulos dependientes de la respuesta, (Martin, 1971).

Uno de los principales obstáculos que se había tenido para hacer cualquier comparación entre condicionamiento operante y Pavloviano (por ejemplo, Kimble, 1961) y por lo tanto, para integrar los procedimientos de condicionamiento Pavloviano al sistema *t*, era la dificultad de seleccionar una variable dependiente común a los dos tipos de procedimientos. Es decir, en los procedimientos de condicionamiento Pavloviano típico se mide la respuesta del sujeto de acuerdo a su umbral, magnitud, latencia y post-descarga. Mientras que en los procedimientos de condicionamiento operante la principal variable dependiente es la tasa de respuesta. Sin embargo, la demostración del condicionamiento Pavloviano de una respuesta operante llamada automoldeamiento (Brown y Jenkins, 1968) proporcionó una buena oportunidad para integrar los procedimientos de condicionamiento Pavloviano al sistema *t*. Bajo estas circunstancias, Bruner (1981) integró el procedimiento de automoldeamiento y, a partir de este fenómeno, sistematizó las operaciones Pavlovianas de demora, huella, reforzamiento parcial y la duración del intervalo entre ensayos. Bruner también encontró que sus resultados fueron similares con los reportados en una serie de procedimientos de condicionamiento operante de control del estímulo comparables. Por ejemplo, Bruner encontró que incrementar el periodo de huella entre estímulos, tenía efectos sobre la conducta similares a los efectos de incrementar el intervalo estímulo-reforzador en procedimientos de condicionamiento operante de control del estímulo (por ejemplo, Farmer y Schoenfeld, 1966 a y b; Martin, 1971). Sin embargo, Bruner también encontró algunas diferencias entre su procedimiento de condicionamiento Pavloviano y los procedimientos de condicionamiento operante de control del estímulo. Por ejemplo, en su estudio el responder se confinó principalmente a la duración del estímulo, mientras que en los estudios de reforzamiento contingente generalmente se observa que la respuesta ocurre con mayor frecuencia antes y después del estímulo. Bruner sugirió que estas diferencias podían deberse a una de dos variables: la presencia versus ausencia de una

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

contingencia respuesta-reforzador, o el grado de variabilidad que cada procedimiento permite al intervalo respuesta-reforzador.

Con el propósito de aislar la contribución de la contingencia y de las relaciones temporales entre respuesta y reforzador al condicionamiento Avila y Bruner (en preparación) replicaron cercanamente los procedimientos Pavlovianos de huella y de demora del estudio previo (Bruner, 1981), mediante un programa de reforzamiento contingente de demora variable señalada, y se encontraron esencialmente los mismos resultados. Por ejemplo, el efecto de incrementar el intervalo entre la respuesta identificada y el reforzador en el procedimiento de demora es similar al efecto de incrementar el período de huella en condicionamiento Pavloviano. Además, en el procedimiento de demora variable se encontró que las respuestas de los sujetos se concentraron a la duración del estímulo discriminativo para la respuesta identificada, de la misma manera como en el estudio previo el responder se confinó a la duración del estímulo condicionado. Bajo estas circunstancias se descartó a la contingencia respuesta-reforzador como responsable de las diferencias encontradas por Bruner entre su estudio de condicionamiento Pavloviano y los procedimientos de condicionamiento operante de control del estímulo. Alternativamente parece que la distribución temporal de la respuesta depende de variables temporales como el intervalo respuesta-reforzador. Estos resultados junto con la evidencia presentada anteriormente (por ejemplo, Schoenfeld et al., 1973) sugieren las siguientes conclusiones:

Primero, siguiendo la métrica de los parámetros temporales del sistema t , se pueden integrar procedimientos con reforzamiento contingente inmediato, de demora de reforzamiento y de reforzamiento no contingente.

Segundo, la contingencia respuesta-reforzador no es un parámetro crucial del condicionamiento operante (Schoenfeld et al., 1973) y, por lo tanto, no hay razones para distinguir entre condicionamiento operante y Pavloviano. Ambos procedimientos se pueden describir simplemente como diferentes maneras de establecer las mismas relaciones temporales entre estímulos, respuestas y reforzadores. Tercero, la variable del intervalo respuesta-reforzador es su candidato viable para sustituir a la contingencia respuesta-reforzador. Si este es el caso, se pueden clasificar todos los procedimientos de condicionamiento conocidos en términos de la variabilidad que cada uno permite al intervalo respuesta-reforzador. Por ejemplo, el caso típico de condicionamiento operante, donde el reforzador se presenta contingente e inmediatamente después de una respuesta previa, se reduciría al caso donde el intervalo respuesta-reforzador es igual a cero. Por el contrario, los procedimientos de demora de reforzamiento y de reforzamiento no contingente, tales como superstición, automoldeamiento, y los procedimientos típicos de condicionamiento Pavloviano, serían casos donde el intervalo respuesta-reforzador varía con relativa libertad entre cero y la duración total del ciclo de reforzamiento.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

En conclusión, la contribución del sistema t al problema de la contingencia operante en teoría de la conducta, ha consistido en destacar a la variable del intervalo respuesta-reforzador como una alternativa para sustituir a la contingencia, y en sugerir un posible continuo entre condicionamiento operante y Pavloviano exclusivamente en términos de variables temporales.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE
CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

R E F E R E N C I A S

- 1) Avila, R. y Bruner, C. A. (en preparación). *El efecto del Intervalo Respuesta-Reforzador y del Ciclo de Reforzamiento en un Programa de Demora Variable.*
- 2) Bloomfield, T. M., (1972). Reinforcement Schedules: Contingency or Contiguity? En Gilbert., R. M. y Millenson, J. R. *Reinforcement: Behavior al Analysis* Academic Press.
- 3) Brown, P. L. y Jenkins, H. M. (1968). Autoshaping of the pigeons' keypeck. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior.* 11, 1-8.
- 4) Bruner, C. A. (1981). *The effect of cycle length, interstimulus interval and probability of reinforcement in autoshaping-automaintenance.* Tesis doctoral, City University of New York. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms. No. 794-622. Se publicó una versión corta con el mismo título en la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1981, 7, 149-157.
- 5) Farmer, J. y Schoenfeld, W. N. (1966 a). Varying temporal placement of an added stimulus in a fixed-interval schedule. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior.* 9, 369-375.
- 6) Farmer, J. y Schoenfeld, W. N. (1966 b). The effect of a response-contingent stimulus introduced into a fixed interval schedule at varying temporal placement. *Psychonomic Science.* 6, 15-16.
- 7) Hearst, E. (1975). The classical-instrumental distinction: reflexes, voluntary behavior and categories of associative learning. En W. K. Estes (Ed.) *Handbook of Learning and Cognitive Processes.* Vol. 2. New Jersey: L. Erlbaum Assoc.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

- 9) Herrnstein, P. J. (1966). Superstition: a corollary of the principles of operant conditioning. En W. K. Honing (Ed.) ***Operant Behavior: areas of research and application***. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 10) Kelleher, R. T. y Gollub, L. R. (1962). A review of positive conditioned reinforcement. ***Journal of the Experimental Analysis of Behavior***. **5**, 543-597.
- 11) Keller, F. S. y Schoenfeld, W. N. (1950). ***Principles of Psychology***. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 12) Kimble, G. D. (1961). ***Hilgard and Marquis' conditioning and learning***. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 13) Lachter, G. D. (1971). Some temporal parameters of non-contingent reinforcement. ***Journal of the Experimental Analysis of Behavior***. **16**, 207-217.
- 14) Lachter, G. D., Cole, B. K. y Schoenfeld, W. N. (1971). Response rate under varying frequency of non-contingent reinforcement. ***Journal of the Experimental Analysis of Behavior***. **15**, 233-236.
- 15) Lachter, G. D. (1973). Response-reinforcer relationships in variable delay and non-contingent schedules of reinforcement. ***Psychological Reports***. **33**, 627-631.
- 16) Lattal, K. A. (1974). Combinations of Response-reinforcer dependence and independence. ***Journal of the Experimental Analysis of Behavior***. **22**, 357-362.
- 17) Lattal, K. A., Freeman, T. J. y Critchfield, T. S. (1989). Response-reinforcer dependency location in interval schedules of reinforcement. ***Journal of the Experimental Analysis of Behavior***. **51**, 101-117.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE
CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

- 18) Martin, J. M. (1971). *Temporally defined schedules of stimulus correlations*. Tesis doctoral. City University of New York. Ann arbor, Michigan: University Microfilms, No. 72-100.
- 19) Neuringer, A. J. (1970). Superstitions Key pecking after three peck-produced reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. **13**, 127-134.
- 20) Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. (traducido por G. V. Anrep). New York: Dover.
- 21) Renner, K. E. (1964). Delay of reinforcement: a historical review. *Psychological Bulletin*. **61**, 341-361.
- 22) Schoenfeld, W.N. (1966). Some old work for modern conditioning theory. *Conditional Reflex*. **1**, 219-223.
- 23) Schoenfeld, W. N. y Farmer, J. (1970). Reinforcement schedules and the behavior stream. En W. N. Schoenfeld (Ed.). *The theory of reinforcement schedules*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 24) Schoenfeld, W. N., Cole, B. K., Blaustein, J. J., Lachter, G. D., Martin, J. M. y Vickery, C. C. (1972). *Stimulus Schedules: the t-systems*. New York: Harper and Row.
- 25) Schoenfeld, W. N., Cole, B. K., Lang, J. y Mankoff, R. (1973). Contingency in Behavior Theory. En F. J. McGuigan y D. B. Lumsden (Eds.). *Contemporary Approaches to Conditioning and Learning*. New York: John Wiley and Sons.
- 26) Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE PARAMÉTRICO AL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE
CONTINGENCIA OPERANTE

Raúl Avila Santibañez

- 27) Skinner, B. F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, **38**, 168-172.
- 28) Terrace, H. S. (1973). Classical conditioning. En J. A. Nevin y G. S. Reynolds (Eds.). *The study of Behavior*. Glenview, Ill: Schott, foresman and Co.
- 29) Zeiler, M. D. (1968). Fixed and variable schedules of response independent reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. **11**, 405-414.

**REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA:
SI FREUD NO HUBIERA
MUERTO...**

HÉCTOR SOCORRO LÓPEZ
Universidad Intercontinental
Facultad de Psicología

Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo



R E S U M E N

El presente artículo es una nueva versión del trabajo presentado por el autor en el 1er. Simposium Internacional de Psicoterapia Psicoanalítica, organizado por la Universidad Intercontinental en el año de 1989, al conmemorarse 50 años del fallecimiento de Sigmund Freud.

Este artículo revisa la situación de la Viena de Freud en su nacimiento y las vicisitudes que tuvo que pasar este genial personaje para situarse en las páginas de la historia.

Entre otras cosas se menciona la Viena de Freud y su población, así como sus inquietudes como persona

Mas adelante se revisa parte de la extensa obra de Freud, comentándose que si no hubiera muerto tendría que enfrentar los retos de una psicología posterior a la Segunda Guerra Mundial la cual tiene otros contenidos diferentes al mundo Vienes, y con el agravante de un fin de milenio.

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD HUBIERA MUERTO...

Héctor Socorro López

Palabras Claves: Psicoanálisis, Grupos, Cultura, Sociedad.

A B S T R A C T

The present paper is a new version of the paper submitted by the author in the 1st. International Symposium of Psychoanalytic Psychotherapy , organized by the Universidad Intercontinental in the year of 1989, in the event of the 50th anniversary of the death of Sigmund Freud.

The paper review the situation of Viena in the early century , due to the birth of Freud and the difficulties that this genius has to live before being in the pages of history.

Far beyond the paper revised how Freud (if he were alive) has to think in the world of the '90 after World War II., and how his theory survive in this milenium end.

Code Words: Psychoanalysis, Groups, Culture, Society.

El 23 de Septiembre de 1995, Sigmund Freud cumple 56 años de haber fallecido. Su nombre sigue estando presente en todos los que nos dedicamos al Psicoanálisis; y además en todos aquellos cuyos estudios han aportado una contribución al conocimiento de la ciencia, refiriéndonos con esto a el Psicoanálisis Aplicado.

En este artículo nos proponemos entrar a la búsqueda de Freud, desde sus escritos sobre lo social y los grupos, ya que nos podemos preguntar que: ¿Si Freud viviera hoy día que tipo de analista sería?. Eissler (Eissler, K.R.; 1978), nos dice: "Sigmund Freud nació el 6 de Mayo de 1856 en Freiberg, Moravia; un pequeño pueblo que se encuentra a 240 Kms. de Viena. El día de su nacimiento esta población tenía 628 casas y 4,596 habitantes".

Podemos mejor ubicarnos en 1856 (año del nacimiento de Freud), si recordamos los siguientes hechos: El libro de Charles Darwin sobre 'El Origen de las Especies', apareció tres años después de su nacimiento; y 'El Capital' de Karl Marx, once años más tarde. Goethe estaba muerto desde hacia 24 años antes en París. El Imperio Austríaco tenía 620,000 Kms2, de extensión y 35 millones de habitantes. Austria se encontraba en los albores de la industrialización. Una década antes de su nacimiento, la primera línea telefónica fue inaugurada; dos décadas antes el ferrocarril comenzó a desarrollarse . Habrían de pasar muchos años antes de que la luz eléctrica fuera ceremonialmente encendida en Viena. No había teléfonos, ni automóviles, y los judíos se habían emancipado en 1848, o sea 8 años antes de su nacimiento.

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD NO HUBIERA MUERTO...

Héctor Socorro López

Todo esto ocurría en la Viena de ese entonces, y si tomáramos al genial Freud, desde una sintética descripción —al decir de Eissler—, muy sencilla, sin importancia y poco dramática, diríamos lo siguiente: "Freud nació en una pequeña provincia, asistió a la escuela y a la Universidad de la capital. Como hombre joven obtuvo una posición académica; en su práctica como médico se dio cuenta de los síntomas, explicándolos y preocupándose, para lo cual creo una nueva teoría y método o sea una nueva rama de la ciencia. Vivió convencionalmente, una vida meticulosa y ordenada, guiada por 'el reloj del deber, nunca rápido pero tampoco despacio'. Mantuvo estrictamente su horario por décadas. Durante el día trataba pacientes, y en la noche sintetizaba los resultados científicos de su práctica. Freud compartió este estilo de vida con muchos contemporáneos. Su vida personal también fue ordenada y dentro de las líneas tradicionales. Se casó, permaneció estrictamente monógamo, fue buen padre, pasó sus vacaciones como la gente de su nivel social lo hacía. En lo que se refiere a hobbies, le gustaba el juego de cartas del Tarot, para lo cual se reunía con un grupo de amigos los sábados durante años".

Que sencillo se observa lo anterior en un personaje como lo fue Sigmund Freud, hombre que si hubiera nacido 50 años antes, no hubiera sido el fundador del Psicoanálisis, por no mencionar que si en 1848 no se hubiera dado la emancipación de los judíos, no hubiera podido asistir a la Universidad, no pudiendo ser médico, y menos Psicoanalista.

En pocas palabras, no podemos dejar a un lado el contexto social e histórico para ubicar al hombre y su teoría considerándose que para poder estudiar a los hombres debemos incluir su momento histórico, o la vida no tendría sentido de ser.

Freud, es un hombre que vivió intensamente el momento y su preocupación por lo social se remonta al año de 1912 cuando escribe "Tótem y Tabú", libro en el cual vislumbra al hombre y lo religioso, basado en lo totémico, lo cual le sirvió para poder explicar los fenómenos de la horda primitiva; y un elemento de gran importancia que fue el de la muerte del padre tribal (líder, cacique, jefe, etc.), por parte de los hijos, los cuales a su vez se pelearon entre ellos por el "poder" de gobernar de tener a las mujeres de la tribu para ellos solos.

Aquí en este momento de "Tótem y Tabú", en esta época del incesto y el desorden también se encontraban presentes los trabajos de Frazer, autor de "La Rama Dorada", de donde Freud va a tomar sus notas sobre la antropología y la magia, trabajo que lo va a conducir a sus interpretaciones sobre el Psicoanálisis Aplicado, tanto a la ciencia como a las religiones con el único propósito de entender más profundamente al hombre en base a su pasado histórico.

En estos años paralelamente, y de ninguna manera casualmente, un personaje muy importante para Freud; — Carl G. Jung — en el cual el maestro depositaba sus ideas e iba a ser su sucesor, se separa por el derecho

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD HUBIERA MUERTO...

Héctor Socorro López

de pensar diferente, a lo que Freud en una carta dice: "Jung está loco, pero mi objetivo no es la separación. Me gustaría ante todo dejar que se perdiera. Puede que mi trabajo sobre el Tótem acelere la ruptura, contra mi voluntad". (Roustang,F.; 1980). Después se rompió tan fuerte esta relación dejando muy triste a Freud.

En todo líder parece ser que el destino es cruel y se tiende a vivir una soledad propia del liderazgo, no es en balde que Freud haya tenido que vivir muchas pérdidas dentro del transcurso de su atareada vida; pero solo así el autor de "Duelo y Melancolía", pudo llegar a ese trono que sólo ocupan los solitarios, a los que se le exige que "nunca mueran", porque deben seguir proporcionando el conocimiento en esa fuente inacabable del saber y en ese control poderoso de la información. Si estos fueron años "jóvenes" de un Sigmund Freud que tarde en su vida comenzó a escribir su extensa obra.

Pero no sólo son las pérdidas afectivas, sino que en 1917, se le descubre un cáncer de mandíbula, lo cual coincide con el comienzo de la Primera Guerra Mundial, guerra que azotó cruelmente a Europa. En este momento de su vida es cuando Freud se encuentra triste y paralizado, ya que uno de sus hijos muere en la guerra y otro se encontraba desaparecido.

En 1921, escribe "Psicología de las Masas y Análisis del Yo", otro libro en el cual revisa el liderazgo de dos grupos muy importantes: el ejército y la iglesia, considerándolos como dos elementos principales en la jerarquía del poder. Para ese entonces había terminado la Primera Guerra Mundial y Freud trabajaba con el concepto del yo, producto de la conciencia moral, que en la primera tópica es el antecesor del concepto de Super Yo de la segunda tópica del desarrollo de la teoría Psicoanalítica.

Freud fue caudillo, jefe, líder, hombre importante, por lo mismo al escribir sobre grupos humanos debe haber deseado manejar masas, y buscar los secretos de los hombres en las colectividades; lo cual en el futuro (para Freud), se desarrollaría como el Psicoanálisis de Grupo.

Pero, el tratamiento grupal de tipo psicoanalítico todavía tardaría en aparecer, ya que su desarrollo se iba a dar durante la Segunda Guerra Mundial, debido a la necesidad de buscar un método más efectivo para el tratamiento de las Neurosis de Guerra, para la sobre población demandante de tratamiento analítico.

Freud en 1927, muy adolorido de la enfermedad que lo aquejaba, escribiría "El Porvenir de una Ilusión", apasionante libro, con el cual comienza una serie de estudios sobre las culturas humanas, en donde incluye la capacidad del hombre para controlar a las fuerzas de la naturaleza, y así obtener riquezas que sirven para la satisfacción de las necesidades humanas provocando de la misma forma la reglamentación de las conductas sociales. En este escrito, Freud, nos habla de la cultura basándose en la compulsión a trabajar, y a una renuncia de los instintos en su búsqueda de placer. También menciona la proyección del

Super Yo del hombre centralizada en un dios, producto del terrible desamparo e inseguridad de la primera infancia, y sobre todo nos habla de la terrible desprotección del ser humano.

En 1930, amplía los artículos anteriores, escribiendo: "El Malestar en la Cultura", centralizando su temática en el antagonismo de las demandas del instinto y las restricciones de la cultura. En el mismo nos habla de que las personas usan patrones de medidas falsas, de que buscan el poder, el éxito y las riquezas para sí mismas; admirándolo (podría decirse envidiándolo) en los otros, no estimando lo que tiene el verdadero valor en la vida. También nos menciona, que el hombre lucha por la felicidad, esfuerzo que ofrece dos aspectos: aspira a una ausencia de dolor y de displacer, y a que se experimenten intensos sentimientos placenteros, por lo cual se intoxica (problema actual de nuestro momento histórico, en lo que se refiere al problema de las drogas).

Asimismo, nos habla de otro procedimiento que son las ilusiones, lo cual en la mayoría de las ocasiones discrepa de la realidad. Introduce aquí, el tema de la lucha instintiva entre Eros (libido) y Tanatos (mortido), considerando que la cultura debe presentar la lucha entre la vida y la destrucción, llevándonos esto al sentimiento de culpa, el cual habla de que este sentimiento tiene dos orígenes: uno que surge del temor a la autoridad, y el otro que siendo posterior surge del temor al propio Super Yo. Insistiendo el primero en la renuncia a las satisfacciones instintivas; y el segundo, que además de lo anterior presiona por el castigo, puesto que la continuación de los deseos prohibidos no se puede ocultar al Super Yo, surgiendo de aquí la pregunta: ¿Hasta que grado la agresión domina la vida y la autodestrucción?, situación de destino en la especie humana.

Reconsiderando lo anterior y en base al título del presente artículo, como entendería Freud la situación de nuestro mundo actual en donde se han perdido los valores y la economía rige los aspectos sociales, políticos y económicos; donde vemos que el método psicoanalítico se ha convertido en recurso para una clase social pudiente; en donde nuestros pacientes solicitan premura en el tratamiento, ya que lo que predomina es la velocidad y la "eficiencia extrema", sobre todo en la cantidad de métodos que buscan resolver problemáticas profundas en corto tiempo, convirtiéndose en competencia desleal, la cual es seguida por todos aquellos deseosos de logros en corto tiempo. Qué nos diría Sigmund Freud hoy día siguiendo el deseo de sus seguidores que pensaron que "Freud... no debió de morir".

Pero aun nos falta "Moisés y el Monoteísmo", libro de 1939, el cual concluye su obra, resumiendo lo siguiente: "Después de la institución de la combinación de clan humano, matriarcado, exogamia y totemismo, se inició un desarrollo que puede describirse como un lento retorno de lo reprimido, lo cual ocurrió bajo la influencia de todos los cambios en las condiciones de vida, mismos que conducen a la historia de la humanidad", todo esto analizado a través de la historia de las religiones, con el personaje de Moisés en el judaísmo, y tomando del catolicismo el nacimiento de Cristo como hijo de Dios.

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD HUBIERA MUERTO...

Héctor Socorro López

Este es Freud en lo social, y sus aportaciones al desarrollo de los grupos humanos; restando solamente pensar en lo visionario y adelantado de este hombre genial, que en un contexto histórico determinado y determinante, realiza la proeza de estudiar al ser humano y ampliarlo de su desarrollo ontogenético, a la exploración arqueológica de lo filogenético. Este es el mundo de ayer de Sigmund Freud, preguntándonos si existe diferencia con el mundo posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Como intento de respuesta consignaremos lo siguiente:

En México D.F., en 1995, tenemos 21 millones de habitantes o más, en una superficie de 1,320 Kms². Vivimos en una ciudad con serios padecimientos: ecológicos, sociales, políticos, económicos, de violencia urbana y de sobrepoblación; en una época en donde mundialmente se observan los mismos fenómenos, en un mundo donde se observan plagas como el SIDA y el EBOLA, virus que amenazan con destruir la creatividad del hombre a través de su libertad sexual, tan anhelada por tanto tiempo; planteándose problemas de valores y de crisis humanas. En resumen un mundo en plena autodestrucción, tal como lo predicen los augurios de fin de milenio.

Mundo actual, en el que nuestras lecturas han sido "Los Versos Satánicos" de Rushdie; "El General en su Laberinto" de García Marquez; "La Historia del Tiempo" de Hawkins; "El Péndulo de Foucault" de Eco; "Cambio de Poder" de Toffler, etc. Libros cuyos temas son: el cuestionamiento y la sátira hacia la religión musulmana; la búsqueda del líder (queriendo resucitar en forma moderna a Bolívar); la búsqueda de la existencia del mundo por encima de las religiones; la explicación de una era de computadoras, y la búsqueda del entendimiento del poder en la consideración de que la nación que tiene la máxima información posee el poder y controlará al mundo. Todas estas lecturas cuestionadoras de nuestra época actual y de sus valores; consideramos que tuvieron su eco en el fin del pasado milenio, en donde Freud se basó en autores como Darwin "El Origen de las Especies"; Goethe "Mefistófeles" y otras obras; Frazer "La Rama Dorada", etc; lectura por mas cuestionadora de esa época y que dieron los cimientos a la hermenéutica freudiana, que permitió a ese autor llegar a los niveles de genialidad a los que alcanzó.

Por lo mismo, hoy en lo personal aventuro la hipótesis de que si Freud viviera actualmente, sería PSICOANALISTA DE GRUPOS, porque hemos encontrado que lo individual es cada vez mas reducido, ante la inmensa población que necesita de nuestra asistencia y ayuda, así como de la observación de que el hombre de hoy se encuentra muy solo, y los grupos le brindan un lugar en donde compartir sus soledades, sintiéndose acompañado e identificado con el otro.

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD NO HUBIERA MUERTO...

Héctor Socorro López

¿Por qué Psicoanalista de Grupos?; porque hasta donde se ha visto Freud fue un hombre poco ortodoxo (menos que sus seguidores), y muy revolucionario, siempre llevándonos al cambio y a situaciones nuevas.

Por lo anterior, y por muchas otras cosas, deseamos incluir en este escrito un pensamiento anónimo, (de algún hombre que no lo ha hecho suyo), y que pensamos sería aplicable a Sigmund Freud, si este pudiera ¡Volver a Vivir!:

*Si pudiera vivir nuevamente mi vida,
en la próxima trataría de cometer más errores,
no intentaría ser tan perfecto,
me relajaría más,
sería más tonto de lo que he sido,
de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad,
sería menos higiénico,
correría más riesgos, haría más viajes,
contemplaría más atardeceres,
subiría más montañas,
nadaría más ríos,
iría a más lugares,
a donde nunca he ido,
comería más helados y menos habas,
tendría más problemas reales,
y menos imaginarios.
Yo fui una de esas personas,
que vivió sensata y prolíficamente,
cada minuto de su vida;
claro que tuve momentos de alegría,
pero si pudiera volver atrás,
trataría de tener solamente buenos momentos,
por si no lo saben de eso esta hecha la vida,
sólo de momentos.
No te pierdas el ahora.
Yo era uno de esos,
que nunca iban a ninguna parte,
sin un termómetro,
una bolsa de agua caliente,
un paraguas,*

REFLEXIÓN PSICOANALÍTICA: SI FREUD HUBIERA MUERTO...

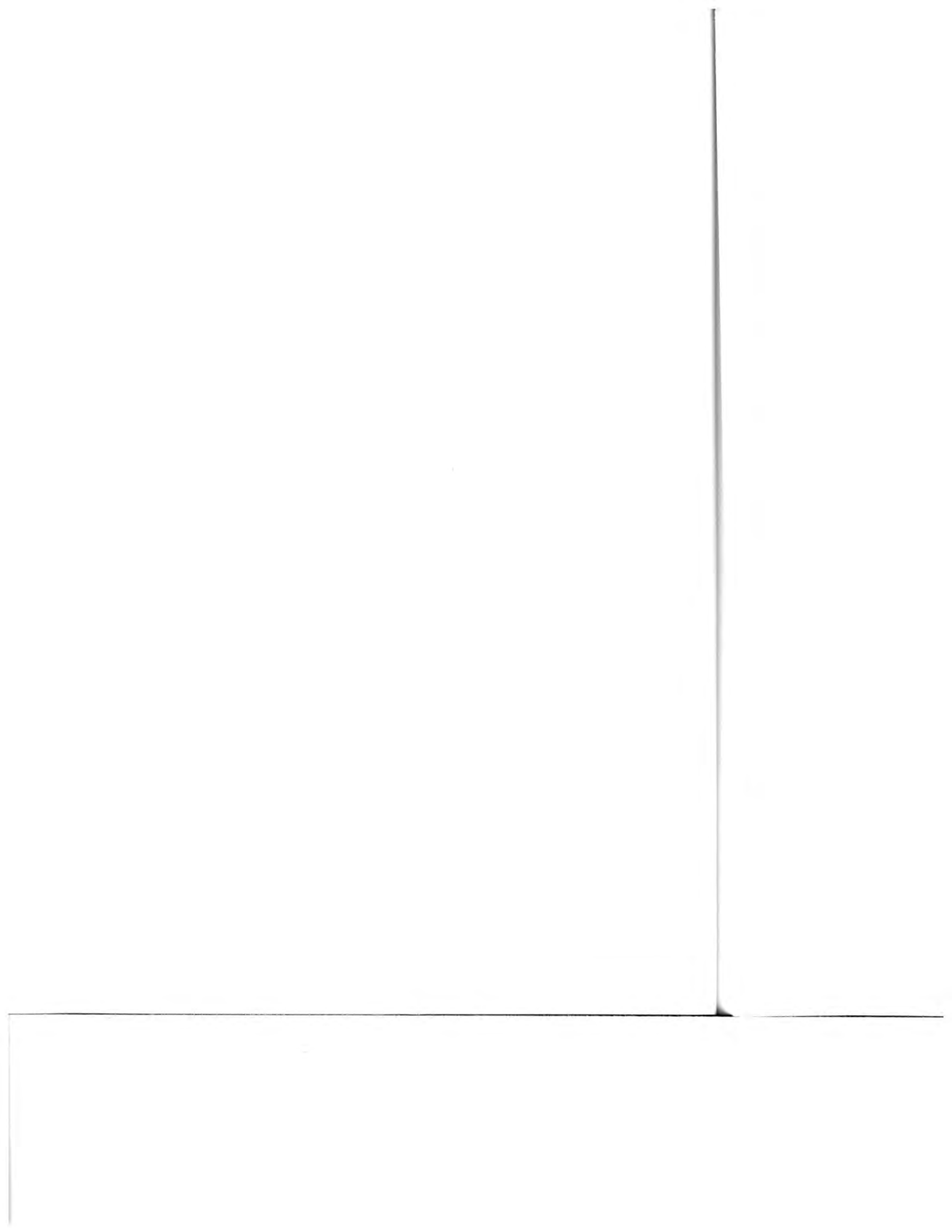
Héctor Socorro López

*y un paracaídas.
Si pudiera volver a vivir,
comenzaría a andar descalzo,
a principios de la primavera,
y seguiría así hasta concluir el otoño.
Daría más vueltas en calesita,
contemplaría más amaneceres,
y jugaría con más niños,
si tuviera otra vez la vida por delante.
Pero ya ven,
tengo 85 años
y se,
que me estoy muriendo.*

Este sería nuestro pensamiento final para un hombre que dedico su vida a la creación de una obra para la posteridad. Por eso han pasado 56 años de su muerte y todavía escuchamos en muchos de nuestro alumnos y colegas la frase de "Freud... No debió de morir".

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Eissler, k.R., (1978). Sigmund Freud: *His life in pictures and words*. **Harcourt**. Brice Jovanovich, N.Y., 1978.
- 2) Freud, S. (1972). *Epistolario I y II*. Plaza & Janés Ed. Barcelona.
- 3) Freud, S. (1912). *Tótem y Tabú*. Amorrortu ed. Buenos Aires.
- 3) Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu ed. Buenos Aires.
- 4) Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Amorrortu ed Buenos Aires.
- 5) Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Amorrortu ed Buenos Aires
- 6) Freud, S. (1939). *Moisés y el monoteísmo*. Amorrortu ed Buenos Aires
- 7) Jones, E. (1970). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- 8) Kardiner, A. (1979). *Mi análisis con Freud*. Ed. Joaquín Mortiz, Mexico.
- 9) Roustang, F. (1980). *Un funesto destino*. Premia Editora, Mexico
- 10) Socorro, H. (1989). *"El Freud de Ayer y el Ahora"*. Trabajo presentado en el 1er. Simposium Internacional de Psicoterapia Psicoanalítica, Universidad Intercontinental, Mexico D.F.
- 11) Steiner, H.; et.al. (1980). *Freud*. Conacyt, Mexico.



A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"*

MATILDE SAKRUKA COHEN
Universidad Intercontinental
Facultad de Pedagogía

Asociación Psicoanalítica Mexicana
Centro de Estudios de Postgrado

Artículo VI

R E S U M E N

En el presente artículo se expone una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el Mito de "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"; oración esta que ha sido transmitida a través de diferentes generaciones a todas las parejas y que si profundizamos en su origen, aparece desde el inicio de la historia de los pueblos.

Aunque esta oración, tradicionalmente, no haya sido dicha de una manera literal, llama la atención que ha pasado a formar parte del inconsciente colectivo de la pareja humana. Por ello, en este artículo abordaremos no sólo la muerte física de la pareja, sino también la muerte emocional; es decir, la muerte del amor en la pareja, ya que éste es el vínculo profundo de la misma.

* Ponencia presentada en el III Coloquio del COLEGIO DE EGRESADOS, Centro de Estudios de Postgrado de la Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C., Julio 1ro. y 2 de 1994. México D.F.

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

De qué factores depende que el amor muera o se fortalezca en una pareja. Precisamente esta interrogante que surge desde lo más íntimo de nuestro ser, se tratará de contestar en este trabajo.

Palabras Clave: Mito, Muerte, Matrimonio, Separación, inconsciente, amor, género, perfección, fidelidad, exclusividad, lealtad.

A B S T R A C T

The present paper includes an exhaustive bibliographic revision of the Myth of "till death do us part"; this expression has been transmitted through different generations to all couples. Going back to its origins, it appears since the beginning of the history of mankind. Although traditionally this expression has not been meant literally, it calls our attention that it has come to be part of the collective unconscious of human couples. Because of it, in this paper we will consider not only the couple's physical death, but also its emotional death; that is, the end of love in a couple. Love is the profound link of any couple. Which factors influence the death of strengthening of love in a couple? This precise question comes up from our deepest self and this paper will try to answer it.

Key Words: Myth, Death, Marriage, Separation, unconscious, love, gender, perfection, fidelity, exclusiveness, loyalty.

Esta oración ha sido transmitida a través de diferentes generaciones, ha pasado a formar parte del inconsciente colectivo de la gente y debido a esto surgió en mí la inquietud por revisar en teoría y saber a quién se le ocurrió decirlo, qué es lo que a nivel conciente y verbalizado expresa y qué es lo que realmente significa y qué se esconde detrás de ella; por lo que a continuación se procederá a mencionar brevemente algunos Pasajes tanto del Viejo como del Nuevo Testamento, así como también los fragmentos de la Epístola de Melchor Ocampo para después señalar lo que los teóricos sobre el abordaje psicoanalítico de la pareja humana opinan al respecto.

En el Viejo Testamento (1874), en el libro de Ruth la Moabita se puede leer que ésta al quedar viuda fue motivada por su suegra a regresar a su pueblo con los suyos y ante esta sugerencia Ruth respondió: "No

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

me ruegues que te deje y me aparte de ti; porque dondequiera que vivieres, viviré. Tu pueblo mi pueblo. Y tu Dios mi Dios. Donde tú murieres, moriré yo y allí seré sepultada: así me haga Jehová, así me de, que sólo la muerte hará separación entre yo y tú".

De lo anterior se puede inferir que fue Ruth quien voluntariamente decidió permanecer junto a Nohemí, tal vez mostrando su fidelidad y apoyo a su suegra pero sobretodo su amor y lealtad a su marido después de su muerte.

En cuanto al Nuevo Testamento (1980) en "Una Boda en Caná de Galilea" Jesús dijo: "Por eso el hombre dejará a su padre y a su madre, para unirse a su esposa, y los dos serán como una sola persona".

En la Epístola de la Misa de los Desposorios (1960) se dice: "Los maridos deben amar a sus mujeres como a sus propios cuerpos. El que ama a su mujer, a sí mismo se ama. Por eso dejará el hombre a su padre y a su madre y se unirá a su mujer y serán los dos una sola carne".

En el Evangelio (1980) Jesús dice: "Lo que Dios ha unido que no lo desuna el hombre".

En la Bendición Nupcial (1980) se desea que el matrimonio sea un "yugo de amor y de paz", se les sugiere a los contrayentes guardar lealtad y respeto el uno por el otro y esto es posteriormente retomado en la Exhortación de la Epístola de Melchor Ocampo cuando se dice: "El matrimonio es el único medio moral de fundar la familia, de conservar la especie y de suplir las imperfecciones del INDIVIDUO que no puede bastarse a sí mismo para llegar a la perfección del GENERO humano. Esta no existe en la persona sola, sino en la dualidad conyugal. Los casados deben ser y serán consagrados el uno para el otro, aún más de lo que es cada uno para sí. También se hace alusión a la fuerza del hombre y a la debilidad de la mujer con la finalidad de que el hombre la sustente y la proteja."

En otro párrafo se dice: "El uno y el otro se deben y tendrán respeto, deferencia, fidelidad, confianza y ternura, y ambos procurarán que lo que el uno se esperaba del otro al unirse con él, no vaya a desmentirse con la unión. Ambos deben prudencia y atenuar sus faltas".

Después de haber revisado lo que la religión y las leyes señalan sobre la unión conyugal, que si reflexionamos un poco, no se expresa en ningún momento la oración "Hasta que la muerte nos separe" de una manera literal, al menos por escrito; sin embargo, se puede inferir que esto es lo que las leyes, la religión y la sociedad esperarían de la vida conyugal en la pareja, es decir, continuidad y permanencia en la relación.

Surge en este momento una interrogante ¿De qué depende realmente que la pareja perdure en una relación marital hasta que la muerte la separe? ¿A qué muerte en realidad se referirá la sociedad, porque

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

hay que reconocer que existe la muerte física que separa en la realidad a la pareja pero también existe otro tipo de muerte, que me parece igual de impactante y que se refiere a la muerte emocional, es decir, a dejar de sentir y de pensar en el otro cuando se está con la otra persona.

Octavio Paz (1994) señala al respecto: "No menos triste que ver envejecer y morir a la persona que amamos, es descubrir que nos engaña o que ha dejado de quererlos".

Igor Caruso (1986), por su parte, al hablar sobre la separación de los amantes expresa que una de las experiencias más dolorosas para el hombre —quizá la más dolorosa— es la separación definitiva de aquellos a quienes se ama, y continúa diciendo, que estudiar la separación amorosa significa estudiar la presencia de la muerte en nuestra vida. Caruso al hablar sobre los amantes que se separan se refiere a aquellos "amores imposibles" en donde el amor imposible es desde un principio una renuncia masoquista al objeto de amor.

Octavio Paz (1994) en contraste a lo anteriormente señalado en su libro "La llama doble" hace un homenaje al amor y dice que este es deseo de completud y señala que el hombre busca a su mitad perdida. Pero si buscamos a nuestra otra mitad y vaya que no la encontramos fácilmente ¿Qué es lo que sucede que este amor que depositamos en ella más tarde se convierte en un desamor?

Octavio Paz (1994) señala que sometido al tiempo, al cambio y a la muerte, el amor es víctima también de la costumbre y del cansancio. La convivencia diaria, si los enamorados carecen de imaginación, puede acabar con el amor más intenso. Por otra parte, para Erich Fromm (1984) lo que importa en relación con el amor es la fe en el propio amor. Para este autor amar significa comprometerse sin garantías, entregarse totalmente con la esperanza de producir amor en la persona amada. Para este autor el amor es un acto de fe y quien tenga poca fe también tiene poco amor.

¿De qué depende que unas parejas puedan continuar y perdurar en su relación a través del amor a diferencia de otras parejas que se juraban amor eterno y naufragan en esta promesa?

Sager (1980) señala que la pareja al casarse conlleva a la relación matrimonial un contrato individual no conciente, es decir, un conjunto de expectativas y promesas conscientes e inconscientes. Entendiéndose por contrato individual los conceptos expresados y tácitos, conscientes e inconscientes que posee una persona con respecto a sus obligaciones conyugales y a los beneficios que espera obtener del matrimonio en general y de su esposo en particular, pero subrayando por encima de todo, el aspecto recíproco de este contrato: Lo que cada cónyuge espera dar al otro y recibir de él a cambio de lo otorgado constituyen elementos cruciales.

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

Los términos de los contratos individuales son fijados por los profundos deseos y necesidades que cada persona espera satisfacer mediante la relación marital, estas necesidades pueden ser sanas en su sentido realista, pero también las habrá neuróticas y conflictivas.

Sager (1980) señala que estas cláusulas contractuales pueden dividirse en tres categorías: 1) Parámetros basados en expectativas puestas en el matrimonio, en donde cada persona se casa con ciertos propósitos y objetivos específicos respecto de la institución en si y por lo general, no todos ellos son plenamente conscientes. 2) Parámetros basados en necesidades intrapsíquicas y biológicas, en donde, algunas necesidades individuales son de origen biológico en tanto que otras nacen del ambiente familiar y del medio cultural total; ambos influyen en las expectativas puestas en la relación marital y 3) Parámetros que son focos externos de problemas originados en las categorías anteriores y los conflictos más frecuentes se buscan en ellas.

De acuerdo a Sager las expectativas puestas en el matrimonio incluyen la fidelidad, la exclusividad, el apoyo, la felicidad. Una relación que debe perdurar "Hasta que la muerte nos separe". Entonces, esta oración de acuerdo al autor mencionado se deposita más en la institución matrimonial que en la pareja y aquí sería conveniente señalar que en ocasiones y en algunos casos la persona se casa con ilusiones puestas tanto en el matrimonio como en la pareja idealizada; más que con el compañero real y lo triste aquí de acuerdo a Lemaire (1986) es que cuanto mayor es la idealización más insignificante será su soporte al descubrir la persona que el otro es un "ser terrenal" y no "celestial" con el que se imaginó que se casaba y si no se posee la suficiente madurez emocional puede sobrevenir la ruptura de la relación.

Lo anterior será manejado de otra manera cuando la pareja posee la capacidad para establecer un vínculo duradero y esto de acuerdo a Sager se caracteriza por una profunda aceptación del compañero y de uno mismo, y de las respectivas limitaciones. Ambos cónyuges suponen que atravesarán juntos las diversas fases de su propio ciclo vital y del ciclo matrimonial; entre ellos hay fidelidad, dedicación mutua y comunión íntima. Las luchas y conflictos y la solución más o menos buena de importantes discrepancias contractuales puede integrar este cuadro.

Como se puede ver en este tipo de vínculo, la pareja además de perdurar en su relación, la asume tanto con sus beneficios como con sus costos, de una manera real y objetiva.

Lemaire (1986) señala al respecto que lo que caracteriza al vínculo "conyugal" es la capacidad de soportar el sufrimiento y el conflicto, y ese vínculo puede mantenerse a pesar de estas penalidades. Para él, el lazo conyugal es el lazo amoroso caracterizado por una intención, admitida o no de durar, y no forzosamente a un compromiso irremediable e institucional que afecte a la existencia entera. De allí que concluya que el lazo del matrimonio es jurídico y el de la pareja es afectivo.

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

Para Lemaire (1986) lo que hace funcionar a la pareja y le da estructura a su relación es el hecho de que ambos integrantes al elegirse se identifican proyectivamente, se coluden y se contienen en sus debilidades y en sus fallas. Es decir, se desplazan las fallas en el consorte y este las actúa en la relación ya que participa en la organización defensiva del compañero.

Lemaire (1986) señala que la pareja cursará por todo un proceso que se dará a nivel inconsciente y este será determinante ya que dependiendo de la madurez con que se curse, esto reforzará y consolidará la relación o la disolverá. Este autor comenta que la pareja vivirá un ciclo vital, en donde, para que la relación se de es necesario que la pareja además de experimentar amor el uno por el otro, se idealize, ya que esto ayuda a que ambos se puedan separar de sus familias de origen y cursarán por la fase de la "Luna de Miel" en donde el otro es vivido como un objeto totalmente bueno a diferencia del exterior, el cual es percibido como persecutorio y amenazante. Como se puede ver aquí los mecanismos de defensa tales como la negación, la escisión, la proyección y la identificación proyectiva predominan. Por otra parte, el Ideal del Yo de cada uno de los integrantes de la relación es depositado en el otro.

Esto para Bergler (1987) significa que la pareja es capaz de sentir y de expresar en ellos mismos y en el otro tanto el amor tierno como el sensual y en el amor tierno el amante ve en la amada su ideal y muchas veces los ideales son producto de la fantasía, de modo que para Bergler todo el proceso del amor se basa ante todo sobre una fantasía.

En el "Flechazo" se trata de construir una verdadera fidelidad, no hacia la persona, sino hacia una imagen interiorizada e idealizada de ella. Se pasa por un período de simbiosis donde la pareja se fusiona.

En el marco de la relación entre los dos componentes de la pareja, cada uno se siente fundido con el otro, como formando parte de él —fusión que representa algo más que la posesión— una especie de grado más avanzado en la desaparición de los límites del Yo, y en todo caso de los límites entre uno y otro. Se anula toda agresividad entre ellos.

Tanto Lemaire (1986) como Bergler (1987) coinciden al señalar que el desengaño sobreviene cuando el objeto demuestra con harta claridad, que no es, ni mucho menos, la anhelada materialización de la fantasía, sino que lleva una vida independiente y propia. En otras palabras, cuánto más se asemeje la máscara de la fantasía al rostro del objeto, cuanto más íntima la similitud entre los dos rostros, tanto más impetuoso será el amor.

Lemaire (1986) señala una siguiente etapa y esta consiste en la de la decepción en la cual se va desidealizando al compañero y se le va viendo como es, y se cursa por un período de culpabilidad y de duelo y es esta capacidad de vivir el equivalente del duelo lo que permite ver el grado de madurez

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPRE"

Matilde Sakruka Cohen

suficiente para que el Sujeto pueda embarcarse en un proceso de más larga duración. Este trabajo de duelo debe entenderse como el duelo por el objeto idealizado, donde lo que se pierde no es entonces la realidad del objeto global, sino una realidad psíquica interna, tal como es vivida por el Sujeto. Surge la agresividad depositada en el otro y también se reconoce en uno mismo y esta ambivalencia es lo que permite integrar la relación y el continuar viviendo en pareja. Puede darse el caso contrario, en donde no se puede integrar todo lo anterior y se da la ruptura, también existen otros casos en donde predomina la escisión y se le sigue viviendo al Objeto como todo bueno y se niega la realidad, lo cual es patológico.

Amar al objeto equivale a amar la mejor parte de uno mismo, real o imaginada. De allí lo difícil de que surja el componente agresivo.

Lemaire (1986) señala que es necesario un sentimiento sólido de la existencia, de la realidad, de la identidad, para que el ser humano sea capaz de establecer una verdadera relación con el otro, sin sentirse amenazado. Además de que el lazo amoroso en la medida en que perdura obliga a atravesar por diferentes fases críticas y por una constante reorganización a la pareja.

La pareja se defiende contra la pulsión de muerte y va atravesando las fases difíciles aceptando la percepción de la realidad, aunque sea desfavorable. Pero no cambian por eso de compañero y entonces se ven impulsados a una profunda reorganización de la relación con él.

Esta fase de crisis es madurativa, el que acepta este movimiento obtiene la ventaja de desarrollar su insight y de encontrar una mejor adaptación en su vida afectiva, porque comprenderá mejor sus propias necesidades y límites.

Si la relación de pareja se vive como se mencionó anteriormente, ambos desearán continuar juntos "Hasta que la muerte los separe" y en este estilo de relación predominarán los elementos que tanto los Literatos, como Octavio Paz, que habla de la exclusividad, de la completud; los personajes religiosos, tales como Ruth, que a través de su fidelidad y de su devoción muestra el contenido simbólico de la relación o como las oraciones de Jesús, las cuales versan sobre la hermandad y el amor y la lealtad a la pareja, lealtad que después es retomada en la Epístola de Melchor Ocampo y finalmente lo que los teóricos sobre la Pareja tales como Sager, Bergler y Lemaire piensan pues enfatizan la importancia de la capacidad que requiere la pareja para perdurar en la relación, en el compromiso que esta exige y en la necesidad de la intimidad; es importante mencionar que todos ellos coinciden pues lo que esto engloba es la madurez emocional de cada uno de los integrantes de la pareja y de la relación en sí. Y en este sentido la oración "Hasta que la muerte nos separe" cuando la vida fue vivida de una manera plena y satisfactoria, la muerte física puede ser vivida como la culminación de una vida que valió la pena de ser vivida y además de que al haber encontrado a la pareja, a nuestra otra mitad o a la mitad perdida y al haber compartido con ella

A PROPÓSITO DEL MITO "HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE"

Matilde Sakruka Cohen

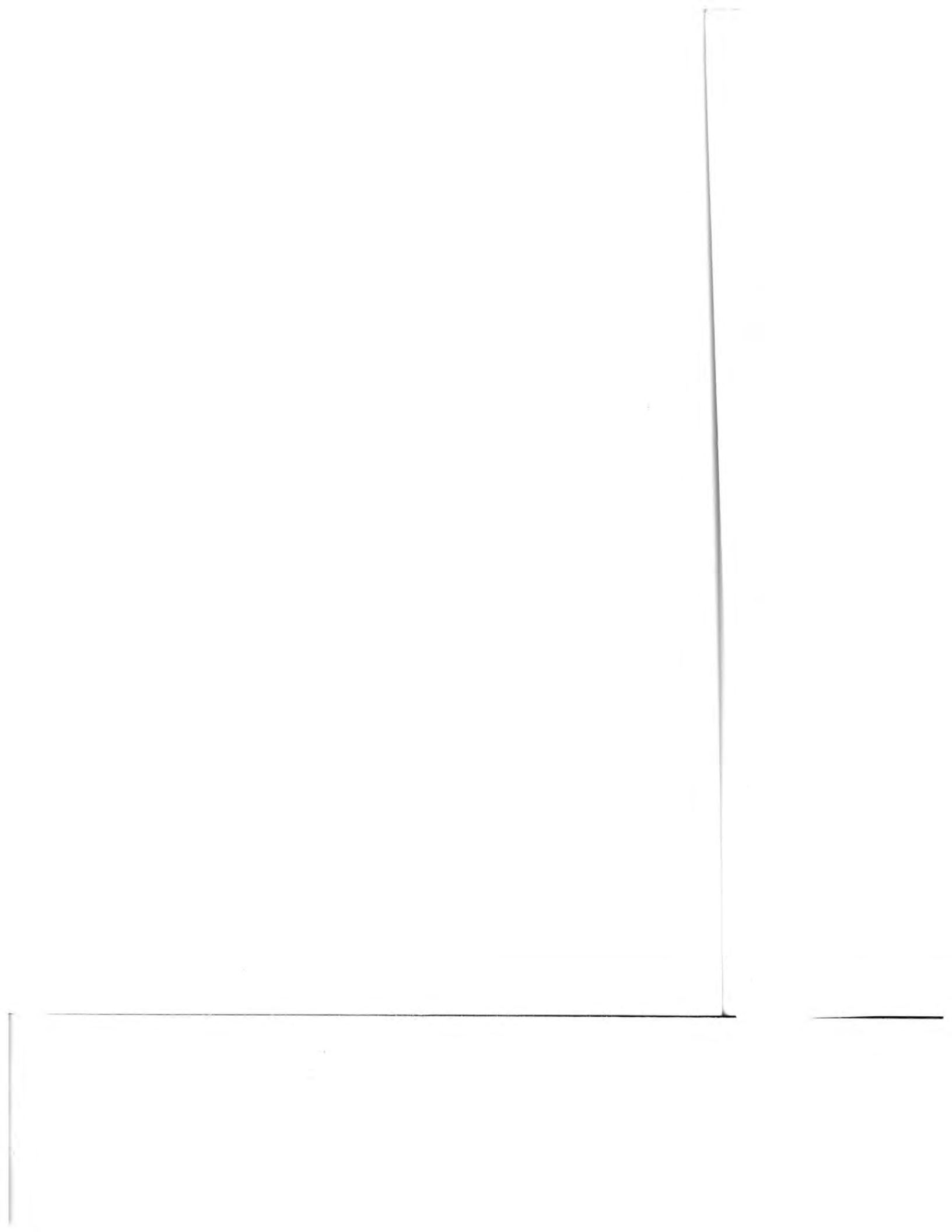
tanto las cosas agradables como los sinsabores de la vida, todo esto dignifica la vida. Pero es importante señalar que existen otro tipo de parejas que deciden permanecer juntos para toda la vida, es decir, hasta que la muerte los separe, pero lo que predomina en su relación es la destrucción y la autodestrucción y aquí yo me cuestionaría ¿Para qué esperar a que la muerte física los separe si ya los separó matando su amor y el amor es el motor para que la relación marche de otra manera? dando como resultado una muerte emocional que se va gestando de una manera paulatina y que va paralizando al amor pues lo congela y enciende el odio que los puede llevar muchas veces a una separación emocional diluyéndose el Eros y surgiendo implacable el Tánatos.

Al respecto Lamaire (1986) señala que existen parejas que se eligen para odiarse pues depositan en el otro la agresividad que no pueden reconocer en ellos mismos.

Me gustaría finalizar con este artículo volviendo a citar lo que Octavio Paz (1994) señala al respecto: "No menos triste que ver envejecer y morir a la persona que amamos es descubrir que nos engaña o que ha dejado de querer". Y cuando se deja de querer, uno se va, sino de una manera física, sí moral y emocionalmente y hay que recordar que "UN GRAN AMOR NI SE OLVIDA NI SE DEJA" y si sucediera que se olvida y se deja, entonces, NO ERA UN GRAN AMOR.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Bergler Edmund. (1987). *Infortunio Matrimonial y Divorcio*. Editorial: Paidós.
- 2) Caruso Igor. (1986). *La Separación de los Amantes*. Editorial: Siglo XXI.
- 3) *Exhortación de la Epístola de Melchor Ocampo*.
- 4) Fromm Erich. (1984) *El Arte de Amar*. Editorial: Paidós.
- 5) Lemaire Jean. (1986). *La Pareja Humana: Su Vida, su Muerte, su Estructura*. Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- 6) Misal Romano. (1960). *Edición Manual para el Uso de los Fieles por el R.P. Gregorio Martínez de Antonina*. Editorial y Librería CO - CUL - SA. Madrid. Octava Edición.
- 7) Nuevo Testamento. (1980). *Dios Llega al Hombre*. Versión Popular. Consejo Episcopal. Lativa Pruricano. Secretariado General. Tercera edición. Bogotá.
- 8) Paz Octavio. (1994). *La Llama Doble*. Editorial: Paidós.
- 9) Sager Clifford. (1980). *Contrato Matrimonial y Terapia de Pareja*. Editorial Amorrortu.
- 10) Viejo Testamento. (1874). *Los Hombres de todos los Libros del Viejo y del Nuevo Testamento, y el Número de sus Capítulos*.



SIGMUND FREUD, LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO

MARÍA DEL CARMEN HORTA*
Universidad Intercontinental
Facultad de Psicología
FLACSO - MÉXICO

Artículo VII

R E S U M E N

Este es un artículo de divulgación que apunta a dar a conocer algunos aspectos del pensamiento de Freud no frecuentemente abordados en el ambiente cultural. Estos aspectos principalmente se refieren a la conexión que se puede establecer de las ideas freudianas con las corrientes filosófica y literaria de la Ilustración y el Romanticismo; al estudio "racional" de lo "irracional" y a la postulación de una ética de trabajo y no de la sensualidad.

Palabras Clave: Ilustración, Romanticismo, Iluminismo, Doctrina Psicoanalítica, Comprensión y Comunicación Empática, Facultad intuitiva, Perspicacia imaginativa.

A B S T R A C T

This paper aims at making some of the less frequently undertaken aspects of Freudian thought, better known. These include the connection between Freudian ideas and currents from both the Enlightenment and Romanticism, the 'rational' study of 'irrationality' and the proposal of an ethic based on work rather than sensuality.

SIGMUND FREUD, LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO

Maria del Carmen Horta

Key Words: Enlighten ment, Romanticism, Iluminism, Psychoanalytic Doctrine, Empathic Comprehension and Communication, Intuitive Skill, Imaginative insight.

La Ilustración y el Romanticismo son las dos vertientes filosóficas que han alimentado el pensamiento de nuestro tiempo. Autores de la más variada cepa, tarde o temprano han visto derivar su obra hacia una u otra orilla, desenlace inevitable e independiente de la voluntad personal, más bien vástago irrenunciable de cada demonio interior. Freud no fue una excepción. Examinaremos cómo pueden verse y han sido vistas a través de este filtro las ideas del maestro vienés.

El Iluminismo se construyó en torno al poder de la razón y ha quedado magistralmente expresado en el archifamoso dictum cartesiano "Pienso, luego existo". Se apoyó firmemente en los descubrimientos científicos de los siglos XVI y XVII, y muy particularmente en la física de Newton. Constituyó un tremendo desafío a la autoridad de la tradición y de la religión, invitando a los hombres a deshacerse de prejuicios, supersticiones, ignorancia, pereza mental y fantasía, para encontrar la legalidad en el corazón de los fenómenos.

Así, proclama la existencia de "una estructura lógicamente conectada de leyes y generalizaciones, susceptible de demostración y verificación" que gobierna los acontecimientos del mundo natural y que está a la espera de ser descubierta -mediante la aplicación del método científico-. El lenguaje de las ciencias matemáticas y físicas constituye el modelo óptimo al que debe aspirarse para dar a conocer los nuevos hallazgos de la todopoderosa mente humana.

Este enfoque filosófico da preponderancia a lo general, universal y constante, por encima de lo particular, único e irrepetible; al orden, armonía y simetría por encima del caos y el azar; y busca establecer verdades universales, de vigencia inalterada a través del tiempo y del espacio, para lograr así un progreso ininterrumpido, amasado por un hombre racional, sabio y feliz.

La Ilustración moderna podría estar bien representada por todas las corrientes positivistas dentro del pensamiento científico, por la misma institución de la ciencia y el estilo de hacerla, por el afán de transformación de la naturaleza "para ponerla al servicio del hombre"; por la voluntad de desacralizar y racionalizar todas las esferas de la vida.

El movimiento romántico fue una furiosa respuesta a esta pretensión ilustrada de confiscar el universo para la razón y, dicho sea de paso, un rechazo a la hegemonía francesa en el mundo de las ideas y de la

guerra. Tuvo su bastión más apasionado en Alemania, aunque luego se dispersara por el resto del continente europeo.

Sus paladines fueron poetas y escritores, filósofos y hombres religiosos de cuño protestante y de inclinaciones místicas, historiadores y artistas. Dejemos caer algunos nombres: Hamann y Herder, Goethe y Schelling en Alemania; Blake, Byron, Keats, Wordsworth en Inglaterra; Rousseau, De Maistre y más tarde Bergson, en Francia, todos ilustremente precedidos por el inefable napolitano Giambattista Vico.

Todos predicaron, cada uno a su manera, la preeminencia de la pasión y el sentimiento sobre la razón; el valor de lo específico y único sobre lo repetitivo y universal; de lo interno y subjetivo sobre lo externo y objetivo; de lo concreto e inmediato sobre las abstracciones. Su expresión es sensual y anti-intelectual.

Según nos cuenta Berlin (1983), aborrecen la destreza científica, el análisis que fragmenta, disecciona y asesina, las matemáticas que todo lo vuelven estático e inerte; los sistemas y reglas, que han sido hechos para ser transgredidos por las ideas luminosas y los actos creadores; el progreso, porque ninguna cultura es sólo un medio hacia otra; el cosmopolitismo, porque desvanece las diferencias individuales: "...la vida radica en el permanecer firme en el propio lenguaje, la tradición, el sentimiento local; la uniformidad es la muerte". (Berlin, 72)

Promueven el conocimiento a través de herramientas siempre diferenciadas del intelecto: la comprensión y la comunicación empáticas, el amor y la fe, una peculiar facultad intuitiva, la perspicacia imaginativa: "El verdadero conocimiento es la percepción directa de entidades individuales, y los conceptos no son nunca, no importa cuán específicos pudieran ser, totalmente adecuados a la plenitud de la experiencia individual". "Sólo el amor hacia una persona o un objeto puede revelar su verdadera naturaleza". "No estoy aquí para pensar, sino para ser, sentir, vivir" exclama Herder. (Berlin, 66).

Este repudio inquebrantable a los principios de la ilustración se prolonga hasta nuestros días en corrientes como el existencialismo y el absurdo, en las nuevas expresiones del irracionalismo y el nacionalismo, en los movimientos conservacionistas anticientíficos y anti-industriales. También en la decepción muy *fin de siècle* que reconoce la muerte de las utopías y retira su confianza de la razón como generadora de mayor bienestar, ya que su hija más promotora, la ciencia, nos ha conducido a un potencial de destrucción hasta ahora desconocido.

Si el nihilismo fue el componente más importante del clima emocional predominante en las postrimerías del siglo XIX, y aún no conocían las ojivas nucleares, ¿qué quedará para nosotros?

SIGMUND FREUD, LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO

María del Carmen Horta

Probablemente haya entre los autores una coincidencia casi unánime en cuanto a la filiación claramente ilustrada del pensamiento de Sigmund Freud, ya no se diga en cuanto a la pretensión de cientificidad de la doctrina psicoanalítica. Su más reciente biógrafo nos refiere que "...A la manera de la Ilustración, consideraba que el filosofar de los metafísicos sólo conducía a abstracciones inútiles... Su filosofía era empirismo científico encarnado en una teoría científica de la mente" (Gay, 149), francamente determinista.

Si repasamos los datos históricos, encontraremos a un Freud de formación académica muy rigurosa, de experimentación y de laboratorio —Brucke—, de observación clínica -Meynert y Charcot-, partidario del materialismo y enemigo de toda metafísica: "Atraído por los abismos de pensamiento -la filosofía- sobre los cuales las ideas corrientes de su época y de su propia moral lanzaban una especie de prohibición, Freud se había decidido según esto a una transacción: contra las tentaciones de la imaginación especulativa, escogió el árido trabajo del laboratorio, la observación paciente del naturalista..." (Roberts, 50).

Jones afirma en su biografía que Freund reconocía en Ernst Brucke, al que según su propia expresión permaneció "pegado" durante seis años, "a la más alta autoridad que jamás encontrara". (Roberts, 55). Entre 1840 y 1845, Brucke, Dubois-Raymond y Helmholtz habían formado un pequeño grupo que poco después se convirtió en la Sociedad Berlinesa de Física. Decía Dubois-Raymond al respecto: "Brucke y yo hemos contraído el compromiso solemne de imponer esa verdad, es decir, que sólo las fuerzas químicas y físicas, con exclusión de cualquier otra, actúan en el organismo. En los casos en que esas fuerzas no pueden explicar algo, hay que dedicarse a descubrir el modo específico o la forma de su acción *utilizando el método físico matemático*, o postular la existencia de otras fuerzas equivalentes en dignidad a las fuerzas físico-químicas inherentes a la materia, *reducibles a la fuerza de atracción y repulsión*." (Roberts 56).

Freud escribió en el *Manual de Psicoanálisis* de Marcuse, publicado en 1926: "El psicoanálisis... soporta también *como la física o la química* que sus conceptos esenciales sean vagos y sus supuestos provisionales, no espera una definición más rigurosa sino de un futuro trabajo" (Roberts, 211).

Según nos refiere Peter Gay (335) "casi al final de su vida llegó a preguntarse si la medicación química no podría algún día reemplazar al laborioso procedimiento de tender al paciente en el diván y decirle que hablara".

A pesar de algunas desviaciones que fueron más bien lujos de la vejez y de la fama, Freud permaneció toda su vida apegado al ideal científico, superando en la madurez mucho del materialismo fanático y del positivismo *a ultrance* que estaban de moda en su juventud. Afirma en su autobiografía: "Yo consideraba mis descubrimientos *contribuciones impersonales a la ciencia* y esperaba que los demás hicieran lo mismo. Pero el silencio que se hacía tras mis conferencias, el vacío que se creaba alrededor de mi persona, las alusiones descorteses que me contaban, todo me hizo comprender poco a poco que mis

ideas respecto del papel de la sexualidad en la génesis de las neurosis no podían esperar ser tratadas de la misma manera que otras ponencias científicas". (Roberts, 186)

También según narración de Peter Gay (17) Freud manifestó en una carta al novelista Stefan Zweig que la tarea fundamental del psicoanálisis consistía en "luchar contra el demonio" (el demonio de la irracionalidad) de "manera serena". Esa misma serenidad reduce ese demonio a "un comprensible objeto de la ciencia..."

Según la misma fuente, Freud apreció en los científicos ingleses su empirismo coherente, su disgusto por la metafísica ostentosa, lo que aunado a las enseñanzas que había recibido de su maestro Brucke lo llevan a concluir, en 1932, que "el psicoanálisis es un fragmento de la ciencia y puede adherirse a la cosmovisión científica", es decir, a la búsqueda de la verdad. (Gay, 60)

También nos recuerda Gay (107) que Freud sostiene llanamente en su Esquema del Psicoanálisis que el énfasis de éste en lo inconsciente le permitía "ocupar su lugar como una ciencia natural igual a las otras". Según el mismo biógrafo, los ensayos de Macauley sobre la cultura inglesa de los siglos XVII al XIX, y la subversiva historia de la filosofía de la antigua Grecia de Gomperz, y sus lecturas directas de Voltaire o Diderot, colocan a Freud en franco contacto con la ilustración dieciochesca. Ellos hablan de la difusión triunfante de la luz y la razón en un mundo profundamente ensombrecido por la superstición y la persecución.

Meynert, que aspiraba a una psicología científica, ya había dicho que la mente obedecía a un orden fundamental oculto, que aguardaba a su descubridor. De acuerdo con Solomon, quien escribe sobre la teoría neurológica freudiana de la mente, dicho proyecto es "newtoniano por su esfuerzo tendiente a subordinar las leyes de la mente a las leyes del movimiento, algo que los psicólogos habían estado tratando de hacer desde mediados del siglo XVIII. También sería newtoniano en su búsqueda de proposiciones abiertas a la verificación empírica. Sus admisiones de ignorancia recuerdan el estilo científico de Newton, su celebrada modestia filosófica" (Gay, 107). Más adelante (119) agrega este autor: "Durante toda su vida, el pensamiento teórico de Freud osciló fructíferamente entre la complejidad y la simplicidad, lo cual, como acabamos de ver, es perceptible en sus historiales. El reconocimiento de la complejidad hacía justicia a la sorprendente diversidad de la experiencia humana, mucho más rica de lo que pudieran pensar los psicólogos que se concentraron en la mente consciente. En contraste con esto, Freud acañicaba también el ideal de la simplicidad; su meta en la investigación científica era la reducción de acontecimientos mentales aparentemente distintos a unas pocas categorías bien definidas".

Si bien Freud no conoció a Proust y nunca admitió familiaridad alguna con Nietzsche, mantuvo un intercambio epistolar importante con algunos de los escritores más conocidos de su época: Arthur

SIGMUND FREUD, LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO

María del Carmen Horta

Schnitzler, Stefan Zweig, Arnold Zweig, Thomas Mann, Romain Roland, Sinclair Lewis. Entre éstos, Schnitzler fue quizás quien más cerca estuvo de él por ser también médico y judío, y por desatar el escándalo con sus obras. Freud le envidiaba ese sexto sentido de los artistas, que pueden alcanzar verdades rotundas en forma intuitiva, a diferencia del hombre de ciencia que recorre un camino árido a través de "laboriosos estudios". Admiraba su penetración psicológica para tratar la sensualidad de la sociedad vienesa. En 1888 este famoso novelista defendió a Freud contra los detractores de la cocaína.

Thomas Mann, veinte años menor que Freud, había nacido en Lubeck, Alemania, en 1875, y murió en Zurich en 1955. Recibió el Premio Nobel en 1929. En mayo de ese mismo año había pronunciado en el Auditorium Máximo de la Universidad de Munich, una conferencia titulada "El puesto de Freud en la historia del espíritu moderno". Publicada por después en Viena, mereció de Freud el siguiente comentario: "El artículo de Thomas Mann es muy honorífico. Me ha dado la impresión de que se encontraba escribiendo sobre el romanticismo... y así contrachapé el medio artículo, por delante y por detrás, como dicen los ebanistas, con psicoanálisis; el cuerpo es de otra madera. De todos modos cuando Mann dice algo, siempre tiene pies y cabeza". (Mann, Nota preliminar, 8)

Algunos años después, el 8 de mayo de 1936, Thomas Mann pronunció ante la Asociación Universitaria de Psicología Médica de Viena, el discurso de gala para celebrar los ochenta años de Freud. En junio hizo una visita privada a casa de los Freud para leerles la conferencia ante un selecto grupo de amigos, puesto que Freud no había podido oírlo en su primera versión. Al terminar, el descubridor del inconsciente "tenía lágrimas en los ojos". (Mann, N. P., 9). Este trabajo se llamó "Freud y el porvenir".

¿Qué había implicado Thomas Mann que hizo sentir al maestro vienés tan honrado y emocionado?

Con la audacia de un mosquetero y en forma un tanto forzada, hizo accesibles al psicoanálisis las cumbres del parnaso romántico, de paso que señaló la inconsciente deuda de Freud con Nietzsche. Citamos libremente: "En cuanto investigador de las profundidades del alma y psicólogo de los instintos, Freud se encuadra perfectamente en las filas de los escritores de los siglos XIX y XX que, como historiadores, filósofos, críticos de la cultura y arqueólogos, subrayan, cultivan y destacan científicamente la cara nocturna de la naturaleza y del alma, *en contra del racionalismo, del intelectualismo, del clasicismo*, o, dicho en una palabra: en contra de la fe en el espíritu que fue propia de siglo XVIII y también todavía acaso del siglo XIX, y que consideran que esa cara nocturna de la naturaleza y del alma es lo propiamente determinante de la vida, lo que crea la vida, y que además defienden de modo revolucionario la primacía de lo preespiritual, la primacía de los dioses de la tierra, la primacía de la 'voluntad', la primacía de la pasión, la primacía de lo inconsciente, o, como Nietzsche decía, la primacía del 'sentimiento' sobre la 'razón'... Ahora bien, por muy raro que pueda parecer al prejuicio tradicional, el romanticismo alemán no tiene esencialmente un talante histórico, sino un talante orientado hacia el

porvenir. Y ello hasta tal punto que cabe definir el romanticismo alemán como el movimiento más revolucionario y más radical del espíritu alemán. ...Aquí lo revolucionario tiene el sentido del gran retroceso a lo nocturno, a lo sagrado originario, a lo preconsciente grávido de vida, al seno materno romántico-histórico-mítico... El psicoanálisis, no cabe la menor duda, forma parte del movimiento científico de nuestros días... Por la manera como acentúa lo demoníaco en la naturaleza por la pasión con que investiga los ámbitos nocturnos del alma, *el psicoanálisis es tan antirracional* como cualquier otra manifestación de ese espíritu nuevo que está librando una batalla victoriosa *contra los elementos materialistas y mecanicistas del siglo XIX*... Se dirige necesariamente más a los procesos afectivos que a los intelectuales... Su antirracionalismo significa el reconocimiento de la superioridad fáctica y de poder del instinto sobre el espíritu... Esta doctrina es revolucionaria. Es revolucionaria no sólo en el sentido científico y en relación con métodos anteriores de conocimiento, sino también en el sentido más auténtico, más imposible de malentender y de tergiversar: es revolucionaria en el sentido que el romanticismo alemán dio a la palabra revolución". (Mann, 179 y siguientes). —Y concluye Thomas Mann—: "Se la puede calificar de antirracional, pues su interés investigador la lleva a estudiar la noche, los sueños, los instintos, lo pre-racional, y porque en su comienzo se halla el concepto de lo inconsciente..." (Mann, 210).

Este apasionado alegato de Thomas Mann no logra sin embargo, con todo y su elocuencia, desterrar a Freud del castillo de la pureza racional, analítica y científica. El mismo reconoció "el cuerpo de otra madera" (romántica) de esta pieza "contrachapeada" de elementos psicoanalíticos, según vimos un poco más arriba.

Freud se sentía muy incómodo a merced de las ingobernables mareas de lo inconsciente; no podía abandonarse confiadamente a ellas y dejarse arrastrar sin rumbo por el gozo de sumergirse en el misterio dejándolo misterio. Si lo hace, es para saber cómo están hechas por dentro, cómo funcionan, cuál es el mecanismo que las rige. Pretende manipularlas y someterlas. Avanza guiado por la sed ilustrada de conocimiento y no por afanes de disfrute estético. No puede ni quiere entregarse al "extático sonido de la fiesta donisiaca" (Nietzsche, 59).

Así lo han visto dos célebres escritores contemporáneos que sin vacilaciones lo han colocado en el panteón del 'Desierto Cultural', como diría uno de ellos, a donde no entran los niños ni los poetas, magníficamente acompañado por Marx y Darwin.

Poco antes de morir, al recibir el doctorado Honoris Causa por la Universidad de Oviedo, Sir William Golding recordó en su discurso de aceptación, la historia de sus ataques de ira por las jaulas que ha construido el sombrío intelecto del hombre, desde Aristóteles hasta nuestros días: "...y Marx, Darwin y Freud son los tres 'grandes pelmas' del mundo occidental. La popularización de sus ideas ha metido al mundo en esa camisa de fuerza mental de la que sólo podemos escapar mediante la violencia más

María del Carmen Horta

anárquica. Estos hombres eran en sumo grado reduccionistas, y yo creo que en el fondo, la violencia de los últimos cincuenta años y tal vez la *violencia* de todo el siglo, diremos la hiperviolencia de nuestro siglo, ha sido no tanto una rebelión contra *la explotación del hombre por el hombre, no tanto la frustración sexual* o una caída en los pasos de Edipo, no tanto, desde luego, *un proceso de selección natural operando en la sociedad humana*, no tanto todas estas cosas, digo, como una revolución contra ese *reduccionismo...*" (Golding, 1993)

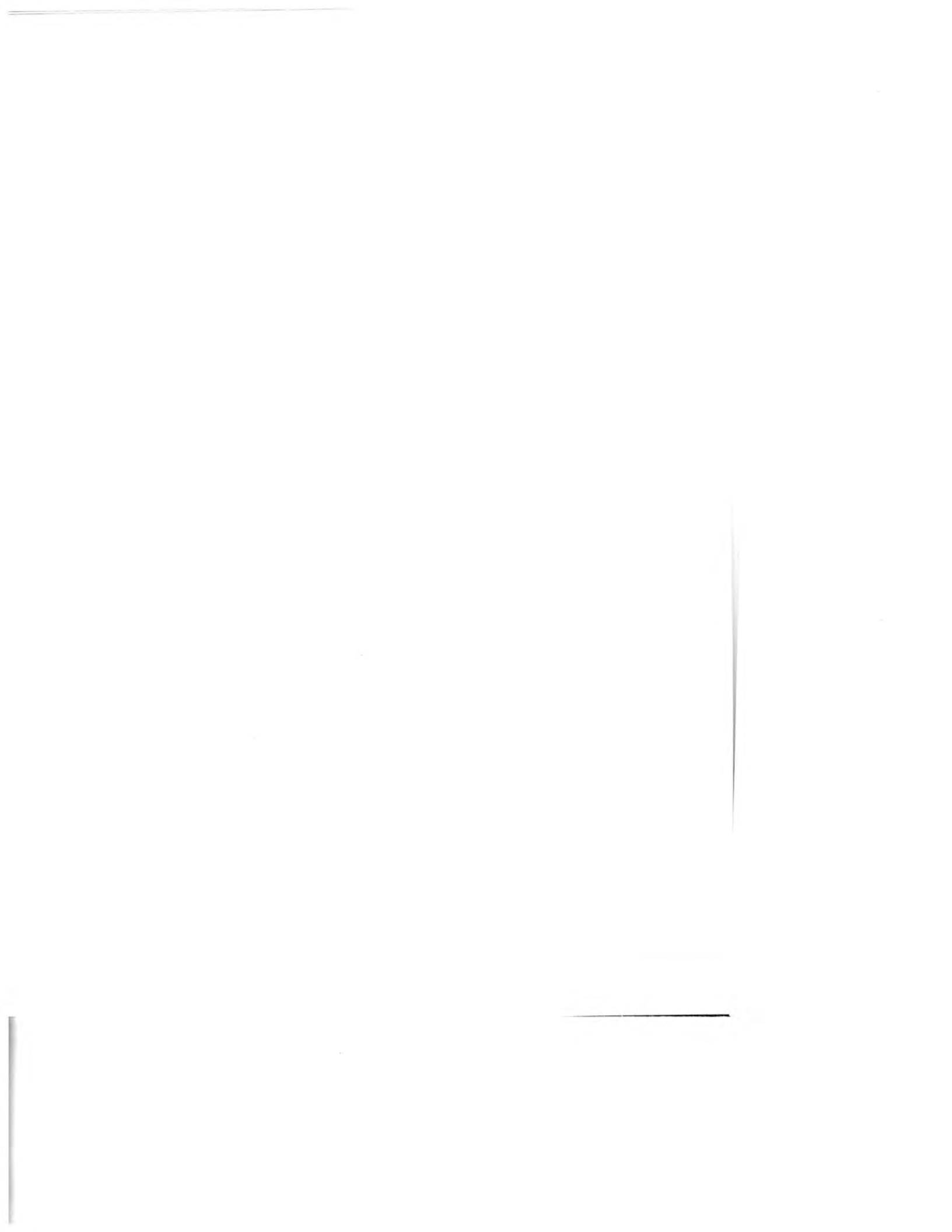
Dice Michael Ende que en el Desierto Cultural los cuatro puntos cardinales se llaman Marx, Freud, Einstein y Darwin: "En su pelado mundo funcional se ha explicado todo lo misterioso hasta hacerlo desaparecer o, si no se ha conseguido por completo, se ha prometido explicarlo todo, definitivamente, muy pronto... Porque nos parece que lo que en el Desierto Cultural se llama racionalidad e Ilustración Científica sólo ha producido lo contrario de lo que el sentido común y la lealtad exigen de cualquiera en su sano juicio. Vemos que esas personas, con su Ilustración Científica, envenenan el cielo, la tierra y las aguas". (Ende, 1991)

La clara filiación romántica de estas visiones ubican a Freud en la otra orilla; su necesidad de emoción estética lo aproxima a las obras de arte como viajero, como coleccionista, como admirador y como lector, y él termina por explicarlas. Así desfilan la Gradiva, Moisés, Dostowieski y Leonardo, iluminados conceptualmente por el maestro.

Su innegable veta dionisiaca adoptó otras modalidades de expresión: un desmedido impulso creador en la teoría, la intolerancia a la disensión, su obstinación, la apasionada confiscación de su hija Ana, ciertas supersticiones, las desencantadas afirmaciones sobre el progreso de la ciencia y la felicidad humanas y la antítesis entre cultura y sexualidad. Pero siempre prevalece en él una ética de la productividad y no de la sensualidad, sabrá Dios en virtud de qué prohibición interior.

B I B L I O G R A F Í A

- 1) Berlin, Isaiah (1983). *Contra la Corriente*, México, FCE.
- 2) Ende, Michael (1991). *Reflexiones de un salvaje* en La Jornada Semanal, No. 95, México, 7 abril.
- 3) Gay, Peter 1989. *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. México, Paidós.
- 4) Golding, William(1993). *El último pesimismo. Jornada Semanal, No. 218, 15 agosto*.
- 5) Mann, Thomas (1984). *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*. Barcelona, Bruguera.
- 6) Nietzsche, Friedrich (1973). *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza.
- 7) Robert, Marthe (1983). *La Revolución Psicoanalítica*, México, FCE.



ENFOQUE PSICOANALÍTICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL

Artículo VIII

ROSA MARÍA BARAJAS Y JAVIER VILLARREAL

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Asociación Psicoanalítica Mexicana

R E S U M E N

Desde el punto de vista psicoanalítico, los autores de este trabajo presentan una interesante reflexión sobre la mentira como un fenómeno universal, ya que siempre ha existido en la historia de la humanidad.

La mentira forma parte inherente de la naturaleza humana y son muy variadas las motivaciones para mentir, a veces, tan importantes para la supervivencia misma.

Se consideran de esta manera, diferentes aspectos de la mentira, tanto en niños como en adolescentes y adultos, tratando en la medida de lo posible responder a muchas interrogantes, como por ejemplo: Por qué es universal la mentira, cuál es la razón de la mentira, cuál es la influencia y función del análisis en relación con la mentira, etc.

Palabras Clave: Psicoanálisis, mentira, naturaleza humana, influencia y función del análisis.

ENFOQUE PSICOANÁLITICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL

Rosa María Barajas

Javier Villarreal

A B S T R A C T

From the psychoanalytic point of view, the authors of this paper present an interesting reflection on the lie as a universal phenomenon, which has always existed in human history.

Lying is inherent to human nature and motivations for lying are at times as important as survival.

In this way, different aspects of lying are considered both in children, adolescents and adults trying, as much as possible, to answer a lot of questions such as: Why is lying universal? What are the reasons for lying? What is the influence and function of analysis in relation to lying? etc.

Key Words: Psychoanalysis, lie, human nature, influence and function of analysis.

Lo que ha sido creído por todos siempre y en todas partes,
tiene todas las posibilidades de ser falso.

Paul Valéry

Siendo la mentira un fenómeno universal y que siempre ha existido en la historia de la humanidad vale la pena hacer una reflexión al respecto. Este fenómeno frecuentemente lo presentan nuestros pacientes en la consulta independientemente del sexo, edad, condición social o patología. En nuestra consulta por lo general se quejan de la mentira los padres que traen a sus hijos. Aparentemente mienten más los niños y los adolescentes, sus mentiras irritan profundamente a los adultos. Sus mentiras son motivo de fuertes regaños, pláticas moralizadoras, e incluso promesas o amenazas de llevarlo a la consulta del psicólogo, psiquiatra o psicoanalista, implicando por cierto en no pocas ocasiones un matiz de locura.

Muy distinta es la situación del adulto en relación con la mentira. En efecto, el adulto que no miente, prácticamente no puede ni saludar al prójimo, jamás llega a político y es imposible que sostenga por más de cinco días cualquier empleo. La mentira en el adulto es absolutamente indispensable para su supervivencia, completamente admisible, necesaria y hasta obligatoria.

ENFOQUE PSICOANÁLITICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL

Rosa María Barajas

Javier Villarreal

La reacción de un adulto a la mentira de otro adulto no es como la reacción del adulto a la mentira del niño. En el adulto recibe múltiples denominaciones a guisa de excusa, y así hablamos de demagogia, mentira piadosa, falso self, cortesía social, transacción de la integridad, etc.

Meditando sobre el particular, hemos llegado a la conclusión de que la mentira está muy bien en el adulto, y muy mal en el niño o en el adolescente, siguiendo por supuesto la línea moralista. Sin embargo, esta observación apunta al primero de nuestros puntos en este trabajo:

Número uno: la mentira del niño o del adolescente es censurable por parte del adulto.

Segundo: La mentira del adulto es tolerada, o bien aplaudida, o recibida con los brazos abiertos por la mayoría de los adultos.

Tercero: Ante la mentira del adulto el niño reacciona emocionalmente, ya que tiene la capacidad de discernir lo verdadero de lo falso. Tenemos el excelente ejemplo que nos dejó Freud de la respuesta de Juanito acerca del asunto del nacimiento de los bebés y la mentira de los padres. El niño, que tiene su sentido de la justicia, percibe cuando el adulto miente y cuando no. Cuando éste miente, le produce una sensación de disconfort muy clara para el buen observador.

Cuarto: Abrimos la interrogante siguiente. ¿Cuándo llega el momento en que a un individuo se le deja de censurar por mentir, y se le empieza a tolerar, permitir y hasta festejar la mentira?

Quinto: Deseamos introducir el factor cultural paralelamente al factor intrapsíquico relativo al superyó del individuo que miente.

Sexto: Deseamos abrir el tema de cuando la mentira es necesaria, en relación con el postulado anterior, es decir, cuando las exigencias superyoicas y o culturales hacen que nazca la mentira y se comunique como si fuera la pura verdad. Examinaremos las fuerzas que tironean en un sentido o en otro, y hacen mentir o no mentir.

A partir de estos puntos enunciados nos proponemos abordar el tema de la mentira, que nos ha resultado apasionante.

Séptimo: ¿Por qué es universal la mentira?

Octavo: ¿Cuál es la función de la mentira?

Noveno: ¿Cuál es la función de la influencia del análisis en relación con la mentira?

Para comenzar habría que definir lo que es la mentira. Cuando pronunciamos la palabra mentira surge en nosotros la idea de falta. Recurriendo al diccionario¹ encontramos 1. Mentira. Expresión o manifestación contraria a lo que se sabe, cree o piensa. 2. Errata o equivocación material en escritos o impresos. Oficiosa. La que se dice con el fin de servir o agradar a uno. Como quiera que sea, la mentira conlleva el significado de falsedad, engaño, y el fingir.

¿Quién es el mentiroso? el que tiene costumbre de mentir... Pero decir mentiras no significa siempre que uno sea mentiroso.

Si la mentira en el niño o en el adolescente es más censurable por el adulto que la mentira del adulto, cabe la pregunta de si los niños o adolescentes están más predispuestos a mentir, que los adultos. ¿Perciben niños y adolescentes la verdad y la mentira con fronteras tan borrosas que se vuelven indistinguibles para ellos? ¿Y los psicóticos, deliran sin mentir? ¿Se vuelve más neta y distinguible la división entre realidad y falsedad a medida que el individuo va madurando hacia la adultez?

Personalmente, hemos contestado a estas interrogantes en nuestra muy particular forma de ver las cosas. En primer lugar, basta escuchar atentamente a cualquiera para darse cuenta de que nada hay más difundido a nuestro alrededor que la mentira. Estamos tan acostumbrados a oír mentiras que ya ni prestamos atención al fenómeno. Es algo inherente y privativo del ser humano, de todas latitudes, razas, creencias, status, niveles de inteligencia e información, profesiones, etc.

Sólo quienes hablamos podemos mentir. Si no hubiera palabras, no habría mentiras. Niños, adolescentes y adultos hablamos y mentimos.

En función de nuestro primer punto, hemos pensado que quizás uno de los motivos por los que son censuradas en el niño mentiras que el adulto no censuraría en él mismo, es que el adulto proyecta en el niño o adolescente las exigencias de perfección de su propio ideal del yo, disociado de su yo real. Así, su yo real se permite mentir tranquilamente, mientras que su exigencia es proyectada en el más indefenso, es decir, en los menores. Recordemos la frase típica que los padres dicen a sus hijos: haz lo que te digo, no lo que yo hago. (Te digo que digas la verdad mientras yo miento a gusto).

1 Diccionario de la Real Academia Española (1970). Ed. España Calpe Madrid, España.

A propósito del segundo punto, recordemos el cuento del rey que creyéndose ricamente ataviado iba desnudo por la calle paseando. Todos le aplaudían, y nadie se atrevía a señalar su desnudez. Tuvo que ser justamente un niño quien depejó la mentira. Aclaremos que este cuento puede traspolarse a cualquier situación política actual, en la que por múltiples factores el adulto no puede como el niño, despejar la mentira. Entre estos múltiples factores está la conveniencia, el miedo, la vergüenza y en general afectos que deben ser evitados, pero sobre todo se debe a la identificación que el adulto hace con el Ideal del Yo del adulto en el poder.

En relación a nuestro tercer punto, sabemos que en la infancia, fantasía y realidad no están bien diferenciadas. Hay una tendencia infantil total, especialmente bajo tensión, a volver hacia el placer de las fantasías y de los procesos primarios del pensamiento, de modo que la distorsión verbal de la realidad representa más a menudo falta de distinción entre fantasía y realidad, o regresión hacia la fantasía más que esfuerzo consciente para distorsionar la realidad. Más adelante, cuando la distorsión de la verdad se puede llamar más adecuadamente mentira, se encuentran motivaciones, semejantes a las del robo que son las que originan la mentira: la búsqueda de una gratificación, y/o el evitamiento de un displacer. Se miente por conveniencia, para obtener alguna ventaja.

Sin embargo, prueba de lo contrario que acabamos de enunciar respecto a lo que ocurre en los niños, nos la proporciona un pequeño a través de Sigmund Freud. He aquí la cita completa: " Y ahora nos procura Juanito una sorpresa, a la que ciertamente no estamos preparados. Teniendo tres años y medio observó el embarazo de la madre, que terminó en el nacimiento de la pequeña, y después del parto si no antes, reconstruyó todo el proceso, aunque sin exteriorizarlo, y quizás sin poderlo exteriorizar. Solo pudo observarse por entonces, que inmediatamente después del parto acogió con un absoluto escepticismo todo lo referente a la fábula de la cigüeña. El análisis demuestra, sin dejar lugar a dudas, que en su inconsciente y en palmaria contradicción con sus manifestaciones oficiales, sabía muy bien de donde procedía la niña y donde había estado encerrada hasta el parto. Es éste, quizá, el fragmento más irrefutable del análisis."²

Prueba incontrovertible de ello es la fantasía tenazmente sostenida y adornada con tantos detalles, de que Hanna estaba ya con ellos en Gmunden el verano anterior a su nacimiento, y de cómo había hecho el viaje, poseyendo por entonces una capacidad funcional mucho más amplia que luego un año después de venir al mundo. El descaro con el que Juanito relata esta fantasía y las innumerables e imprudentes mentiras que en ella entreteje no carecen ciertamente de sentido. Todo ello constituye una venganza contra su padre, al que guarda rencor por haberle querido engañar con la fábula de la cigüeña. Es como si

² Freud, Sigmund (1909), Análisis de la lobia de un niño de 5 años. Obras Completas. Vol. X. Amorrorto, 104.

ENFOQUE PSICOANÁLITICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL

Rosa María Barajas

Javier Villarreal

quisiera decirle: si tú me has tenido por tonto y has supuesto que iba a creerme que la cigüeña había traído a Hanna, también yo puedo exigirte que aceptes mis invenciones.

Gracias a Juanito hemos comprendido que los niños pueden ciertamente confundir entre fantasía y realidad, lo cual es explicable por su proceso de desarrollo, pero por ningún motivo aceptamos que no distingan entre mentira y verdad.

En cuanto a nuestro cuarto punto, el momento en que un individuo deja de censurar a otro por mentir y empieza a tolerarle sus mentiras, es cuando sus procesos de identificación ya están cimentados. Tomemos de ejemplo los rituales de iniciación en cualquier período, trátese de la adolescencia o de la adultez. El adolescente es aceptado como tal por los otros adolescentes mediante ceremonias, perradas o novatadas. Lo mismo ocurre con el médico, el abogado, el nuevo miembro del club o aún con el psicoanalista. Nótese la frase que se dice comunmente: ya es uno de los nuestros. Y léase entre otras cosas: se coludirá desde ahora con nosotros en la mentira.

La mentira, que se plantea como una tendencia antisocial, nos resulta claramente lo contrario; una forma de adaptación a las exigencias sociales.

En relación con nuestros puntos cinco y seis, nuestras reflexiones van encaminadas a afirmar que la mentira es una realidad de nuestra vida cotidiana, la verdad es otra realidad, sin que su diferencia sea siempre bien clara, aun para el adulto; no tenemos más que ver la fragilidad y la contradicción de los testimonios, o las diferentes versiones sobre un mismo acontecimiento por parte de cada miembro de una pareja.

La mentira realiza una función social: tanto si se la admite como si se la rechaza, se la desprecia o estigmatiza, es un elemento de la vida de relación, saca de algunos apuros, satisface unas necesidades, unos deseos, o a veces unos placeres, causa sufrimiento o consuela, cura, a veces salva la vida; unas veces es benéfica, es más verosímil que la verdad, inflama la imaginación y puede suscitar una fe sincera.

La mentira es un dicho contrario a la verdad; es tanto como la antinomia de la sinceridad y el mentiroso organiza su conducta engañosa según dos polos: psicointelectual y psicosocial; siendo el segundo tal vez más considerable que el primero porque dinamiza la mentira y la constituye como significativa.

El Yo de quien esta a punto de mentir o de no mentir, tiene encomendada la tarea de sopesar las exigencias del Superyo en relación con las exigencias externas, y tiene la obligación de mediar de manera que tanto la relación con los otros como la relación entre las diferentes instancias queden en armonía.

ENFOQUE PSICOANÁLITICO DE LA MENTIRA COMO FENÓMENO UNIVERSAL

Rosa María Barajas

Javier Villarreal

El mecanismo de corrección tan banal en educación, que pone en juego el sistema frustración / gratificación, hace intervenir, al menos en lo que concierne a la mentira, unas fuerzas psíquicas constitutivas de la conciencia moral fundada en la aptitud particular para sentir la culpabilidad.

Opino que nosotros, psicoanalistas, le hemos dado su mejor representación haciendo intervenir el juego de las tensiones entre el ello, receptáculo inconsciente de las pulsiones y de los deseos, el yo que los expone y el superyo, interiorización de las imágenes paternas y verdadero soporte del juicio moral, que las reprime y las somete a la realidad en forma de compromiso.

El niño, al renunciar a la satisfacción de sus deseos edípicos prohibidos, transforma su proyección sobre sus padres en identificación con los padres, interiorizando la prohibición. El superyo del niño no se forma a imagen de los padres, sino a la imagen del superyo de estos! se llena del mismo contenido, se convierte en representante de la tradición, y de todos los juicios de valor que subsisten así a través de las generaciones. Pero este mecanismo generador de juicio moral no sería posible sin una predisposición para sufrir las prohibiciones, y para sentir una impresión de relatividad con respecto a los otros.

Punto número siete: Sostenemos que la mentira es universal. ¿por qué todo ser humano miente? Debe haber un mecanismo similar en todos nosotros para la génesis de la mentira. Proponemos el siguiente: desde la primera frustración, desde la primera relación objetal, el bebe se ve obligado a distorsionar la realidad, para sobrevivir y poder sentir la satisfacción anhelada, para poder reencontrar al objeto perdido. El yo incipiente se ve obligado a implementar mecanismos defensivos en contra de una realidad que no peca y que si incomoda. Estos mismos mecanismos, tan tempranos y primitivos, sobrevivirán para siempre en el individuo que comienza con una frustración en relación con la ausencia de su objeto.

Punto número ocho. La función de la mentira consiste en defender a quien miente instalándolo en la conveniencia y el placer; alejarlo de lo displacentero; acercarlo a la sociedad e integrarlo a ella; proteger su individualidad; preservar su ideal del yo. Por todo esto la mentira se sintoniza con el yo y se integra en el desarrollo del individuo y de las civilizaciones. En términos de la estructura de la personalidad la mentira se gesta en el yo y es adaptativa, pero también debe de estar incrustada en el superyo que permite y/u ordena que se utilice.

Punto número nueve. La función del psicoanálisis en relación con la mentira: Hemos aprendido que el psicoanálisis es un instrumento de búsqueda de la verdad, y ciertamente quien se analiza puede llegar a mentirse menos. Pero pensando en que "Quod natura non da, psicoanálisis non presta", y que la mentira es parte inherente de la naturaleza humana las variadísimas motivaciones para mentir llegan a ser tan importantes como la supervivencia misma. En estos casos consecuentemente es imposible disminuir siquiera la tendencia a mentir. "Los palos dan en los huesos mas no en el vicio", reza un sabio proverbio Nígeriano, que nos aclara lo que el psicoanálisis puede hacer en relación con la mentira.

B I B L I O G R A F Í A

- 1) Dot, Odile (1985), *De la pequeña mentira a la mitomanía*. Paidós.
- 2) Ekmon, Paul (1990), *Niños que mienten*. Selector.
- 3) Freud, Sigmund (1909), *Análisis de al fobia de un niño de 5 años. Obras Completas*, Vol. X, Amorrortu.
- 4) Lewis, H.K. (1982), *Desarrollo Psicológico del niño*. Interamericana.
- 5) O'shaughnessy, E. (1990). *Cen a liar be Psychoznalysed?* en The International Journal of Psycho-analysis, 74, Part 2, pp. 187-195.
- 6) Velazco Alzaga, Jorge (1984), *Manuel de Orientación sobre crecimiento y desarrollo psicológico de niños y Jóvenes*. DIF.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

PATRICIA GARRIDO ELIZALDE.
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Psicología

CENTRO MÉDICO NACIONAL SIGLO XXI
Servicio de Reumatología

Artículo IX

R E S U M E N

Con el psicoanálisis la autora pretende acercar al lector a algo distinto que se considera en la medicina, además de su proceder rigurosamente científico.

La demanda del enfermo como sufriente y el goce del cuerpo son dos referencias que comprometen al médico más allá de sus puntos de apoyo estrictamente científicos.

También se subraya el tema del deseo, del goce del cuerpo y el problema del sujeto, como puntos que proporcionan las condiciones de posibilidad para desentrañar esta nueva relación del cuerpo con la ciencia. Por otra parte estos puntos cuestionan el rol de la llamada medicina psicosomática.

Palabras Claves: Medicina, Psicoanálisis, cuerpo, objetivación, sujeto, Medicina psicosomática.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA, UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

A B S T R A C T

Through the psychoanalysis the author intends to bring the reader closer to an issue in medicine which is different from the handling of rigorous scientific information.

The complaints of the sick person about suffering and the enjoyment of one's own body are two references that involve the physician further than the mere scientific support.

On the other hand, the topics of desire and enjoyment of one's own body are emphasized from the point of view of the subject. These items are considered to offer the possibility of solving the new relationship between body and science. These issues are also considered to challenge the role of the so-called psychosomatic medicine.

Key Words: Medicine, Psychoanalysis, One's own body, objetivation, subject, Psychosomatic Medicine.

Hipócrates constituyó el cuerpo como sitio de la salud. Pero el cuerpo no permite olvidar que es ante todo el sitio del goce. Dos discursos, dos prácticas, dos realidades: el psicoanálisis, la medicina.

Todas las obras que tratan de la medicina tienen un carácter común: su absoluta inutilidad en lo que concierne a la medicina misma, que se caracteriza por ser una práctica indiferente a lo que de ella se diga. Los libros sobre medicina, o bien contribuyen a fortalecer la ideología médica, o bien la combaten, aunque no cambie en nada el avance de la medicina. Son discursos sobre la medicina.¹ El discurso médico, es otra cosa, se guía por unas leyes que le son propias, y que imponen su coacción tanto al enfermo como al médico. En lo que hace a los médicos mismos, no hay motivo para esperar ni para desear que se salgan del discurso que les es propio. Muy por el contrario, sus enfermos no han de esperar de ellos sino que permanezcan fieles a ese discurso.

Dice Clavreul(1983) «... cabe prever por anticipado que, sean cuales fueren sus convicciones personales, si el lector experimenta algún malestar tomará un remedio. Y si es médico, aunque personalmente impugne el Orden médico, si lo llaman para que vea un enfermo lo medicará. En el fondo nadie podría

¹ George Canguilhem y Michel Foucault, destacan por su penetración y esfuerzo para desentrañar el núcleo racional de la actividad médica, de su práctica y de su efectividad; son dos referencias indispensables para cualquier análisis de los conceptos y de la epistemología médica. De inestimable valor para los filósofos y prácticamente desconocidos para los médicos. Cf. Canguilhem, G. (1970). *Lo normal y lo Patológico*, México, Ed. Digo XXI y Foucault, M. (1979). *El Nacimiento de la Clínica*, México, Ed. Siglo XXI.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

oponer objeción alguna cuando se sabe que un tratamiento anodino puede terminar con una enfermedad o que una intervención técnicamente compleja puede salvar una vida perdida. No se deroga una obligación que está constituida por un saber seguro y firme»².

Esto proporciona la justa medida de cualquier propósito referido a la medicina, pues cuando de discurso se trata, digase lo que se diga, hemos visto que el discurso no transforma nada,³ no obstante —guiada de la mano por Sigmund Freud y Jacques Lacan— apuesto y me pongo a hablar...

La medicina moderna, sirviéndose de los modelos propios de la Biología ha entrado indiscutiblemente en la era científica. Y de manera connatural ha efectuado una acelerada modificación de la función del médico.

Si hasta el siglo XIX el médico ha respondido a un carácter sagrado de su función (que conserva aún de manera encubierta) y se ha justificado con una serie de doctrinas abundantes, de orden filosófico, de filosofía de la naturaleza, hoy esa función se exige a sí misma un orden científico. Paso que no sólo se puede considerar de la medicina: «la medicina entró en su fase científica en tanto surgió un mundo que, en lo sucesivo, exige los condicionamientos necesarios en la vida de todos, en la medida que la presencia de la ciencia incluye a todos en sus efectos»⁴.

«Las funciones del organismo humano siempre fueron objeto de una puesta a prueba de acuerdo con el contexto social»⁵. Así, al hacerlas funcionar, una sociedad «científica» las coloca como servidumbre «en las organizaciones altamente diferenciadas, que no habrían nacido sin la ciencia».

Es en el laboratorio, principalmente, donde se reconstruyen las funciones del organismo en unos montajes —sin límites— que son equivalentes a esas funciones previamente aisladas como construcciones más o menos matemáticas. Lacan, para aclarar, dice que una reconstrucción científica de los aparatos respiratorios y cardiovasculares no sólo es un progreso por la necesidad de operarlos, sino que las naves espaciales son posibles gracias a esa misma formalización y las compara con «formidables pulmones de acero»⁶.

2 En El Orden Médico, Madrid, Ed. Argot, pág. 25.

3 Véase M. Foucault (1982), La Arqueología del Saber, México, Ed. Siglo XXI.

4 Intervención de Jacques Lacan en la mesa redonda que se realizó en el Collège de Medecine con el Título "Psychanalyse et Medecine", el 16 de febrero de 1966, en la Salpêtrière. Lettres de L'école Freudienne, No. 1, ps. 34 y ss. Con algunas modificaciones apareció publicada en: J. Lacan (1992), Intervenciones y Textos, Argentina, Ed. Manantial, en lo sucesivo haré referencia a esta intervención.

5 *Id.*

6 *Id.*

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

Lo que para las metáforas filosóficas era inimaginable, por ejemplo que el hombre soportara la ingravidez, el discurso científico lo ha convertido en cotidiano.

En la medida en que las exigencias sociales están condicionadas por la aparición de un hombre nuevo servidor de la «condiciones de un mundo científico»⁷, el médico vemos no es ajeno a ello y de este modo se ve enfrentado con problemas nuevos. Por una parte, pierde su lugar de privilegio en la jerarquía de ese equipo de científicos diversamente especializados en las diferentes ramas científicas en tanto que, la ciencia nos concierne a todos. Por otro, y desde el exterior de su función, el mundo industrial, le provee los medios de su poder de actuación.

«El médico es requerido en la función de científico fisiologista, pero sufre también otros llamados: el mundo científico vuelca entre sus manos un número infinito de lo que puede producir como agentes terapéuticos nuevos, químicos o biológicos, que coloca a disposición del público, y le pide al médico, cual si fuera un distribuidor, que las ponga a prueba»⁸. Entonces, ¿Dónde está el límite de su actuación, a qué ha de responder el médico? ¿no es acaso a algo que se llama la demanda, dimensión donde se ejerce, hablando estrictamente, su función?

El desarrollo científico pues, influye en la forma en que al médico contemporáneo se le presenta la demanda. Inaugura y pone en primer plano el derecho a la salud, «salud para todos en el año 2000», una organización mundial (OMS) de alcance universal, Condición que viene a reunir el poder de la ciencia con la posibilidad que tenemos cada uno de nosotros de acudir al médico en demanda de la curación y bienestar que nos corresponde. «Es en el registro del modo de respuesta a la demanda del enfermo donde está la posibilidad de supervivencia de la posición propiamente médica»⁹.

Demanda que no se puede hacer equivalente a la curación. Y todo médico lo sabe, pues no se trata de responder pura y simplemente a la tarea precisa y a veces a la urgencia, con las posibilidades que se tienen a la mano: la farmacopea o la cirugía. Es decir, el enfermo no espera simplemente la curación. La formulación de esta demanda es definida por Lacan en estos términos: «el enfermo coloca al médico ante la prueba de sacarlo de su condición de enfermo.»¹⁰. Y esto en una diversidad de formas: demandando que se le autentifique como enfermo; dicho de otra manera, se le reconozca como quien padece o sufre, o bien, que se le preserve en su enfermedad.

7 *Id.* p. 90.

8 *Id.*

9 *Id.*

10 *Id.* p. 91; Cf. J. Lacan (1989). "La Dirección de la Cura y los principios de su Poder", en *Escritos*, México. Ed. Siglo XXI.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

En una aproximación lacaniana, la única vía para escuchar esa demanda es haciéndolo desde «la estructura de la falla que existe entre la demanda y el deseo»¹¹ «no hace falta ser psicoanalista, ni siquiera médico, para saber que cuando cualquiera, nuestro mejor amigo, sea hombre o mujer, nos pide algo, esto no es para nada idéntico, e incluso a veces es diametralmente opuesto, a aquello que desea»¹².

Por un lado la moderna ciencia aplicada a la medicina, deja todavía en la obscuridad lo que en la demanda del enfermo se puede escuchar además del puro mensaje lingüístico. Pero no es sólo la demanda quien está en la sombra, pues en tanto el cuerpo esta implicado nos encontramos con el tema del goce, quien para los médicos sino pasa inadvertido sí es excluido.

La ciencia ha entrado en el cuerpo humano guiada por la función introducida por Descartes¹³, de dicotomía entre el pensamiento y la superficie o extensión. Este cuerpo, concebido como extensión separada «del espíritu que lo anima» es una aportación brillante para la posibilidad de fotografiarlo, radiografiarlo, calibrarlo y condicionarlo. No obstante, esta objetivación, implicada por las necesidades del discurso científico, ha olvidado el otro cuerpo, un cuerpo más difícil de aprehender: el cuerpo de goce, «que viene en régimen parasitario a través del lenguaje y cuyo regreso triunfante tras estar exiliado de la ciencia, la medicina todavía no ha podido anunciar»¹⁴. Es aquí donde interviene la llamada medicina psicosomática; intentando reconstruir esta relación psico-soma, encontrar una componenda adecuada entre ambas dimensiones.

Para el psicoanálisis en esta nueva relación entre el cuerpo y la ciencia se manifiesta una falla que Lacan definió como la «falla epistemo-somática», por la cual el cuerpo biológico sólo encuentra su estatuto a través de la represión del cuerpo de goce que alteraría su saber al manifestarse en la palabra. «Este cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión de la extensión: un cuerpo es algo que está hecho para gozar, gozar de sí mismo»¹⁵. Es la única cosa que aparte del mito sea verdaderamente accesible a la experiencia.

Pero en la relación psicosomática en la medida que hay una falla, esta dimensión queda excluida. La misma ciencia que ha desarrollado infinitas posibilidades de goce, ha excluido de su ámbito la reflexión acerca de ello.

11 J. Lacan, *Intervenciones y Textos*, op. cit. p. 91.

12 René Descartes (1992) *Meditaciones Metafísicas*. México, Ed. Porrúa. Léase en particular la segunda y la sexta meditación.

13 Jean Guir (1983), *Psychosomatique et Cancer*. Paris, Poin Hors Ligne, p. 5.

14 J. Lacan, *Op. Cit.* p. 92.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

La demanda del enfermo y el goce del cuerpo son pues dos referencias que comprometen al médico más allá de sus puntos de apoyo estrictamente científicos.

Pero, ¿qué más puede decir el psicoanálisis? Es la teoría lingüística quien puede dar cuenta de la diferencia que hay entre la demanda y el deseo, pero puede hacerlo ciertamente más fácil en tanto que Freud de la manera más lúcida y más indiscutible mostró su instancia a nivel del inconsciente.

El inconsciente estructurado como un lenguaje es el inconsciente descubierto por Freud. Aunque él no lo formula con estas palabras (son de Lacan) las tres obras fundamentales de Freud- sobre los sueños, sobre los actos fallidos, sobre el chiste- convergen exactamente en esta hipótesis. El deseo humano adquiere así un nuevo análisis. «No hay inconsciente porque hubiese en él un deseo inconsciente, obtuso, pesado, cual calibán, incluso animal, deseo inconsciente surgido de las profundidades, que fuese primitivo y debiese elevarse al nivel superior de lo consciente. Muy por el contrario, hay un deseo porque hay inconsciente, es decir, lenguaje que escapa al sujeto en su estructura y en sus efectos, y hay siempre a nivel del lenguaje algo que está más allá de la conciencia, y es ahí donde puede situarse la función del deseo.¹⁶

Excesos de lenguaje que escapan al sujeto y que delimitan un lugar distinto de él, el lugar del Otro, en el que reside el lenguaje que está excluido de su dominio pero cuya marca lleva el sujeto, un sujeto dividido por consecuencia. Y es en ese lugar donde podemos ubicar el goce.

Es ahí donde toma relevancia lo que introdujo Freud a propósito del principio del placer. El goce, distinto del placer, «es del orden de la tensión, del forzamiento, del gasto, incluso de la hazaña»¹⁷. El placer, por el contrario, es la menor excitación, lo que hace desaparecer la tensión, la tempera, supresión del dolor; es por tanto lo que nos mantiene a distancia —muy respetuosa, dice Lacan— del goce. Hay goce en el nivel donde comienza a aparecer el dolor y sabemos que es sólo a ese nivel del dolor que puede experimentarse toda una dimensión del organismo que de otro modo permanecería velada.

El deseo es de algún modo el punto de compromiso, la escala de la dimensión del goce, « el deseo tiende a sacarnos, por decirlo así, del sopor del placer llevando más allá la barrera que el placer le pone al goce»¹⁸. El deseo nos hace entrar más allá de lo que queremos, en la dimensión del gozante. Y ello lo hace —descubrimiento esencial del psicoanálisis— de manera fantasmática, imaginaria... no realizable del todo.

¹⁶ Id.

¹⁷ J. Clavreul, *Op. Cit.* p. 16.

¹⁸ J. Lacan, *Intervenciones y Textos, Op. Cit.* p. 95.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

A propósito de la cuestión del acto, y en particular del acto sexual, Lacan se plantea ¿hay un acto que una un ser femenino y un ser masculino? Lo esencial de la respuesta es: es por la fantasía que uno alcanza al partenaire. ¿con qué un cuerpo puede aproximarse a otro cuerpo? como intentar la aproximación sexual sin la fantasía! Para qué evocar estas ideas, si no es que para dar espacio a aquello que en la negación ha instaurado la objetividad científica: el problema del sujeto.

Para no perder pie, volvamos al punto nodal donde arraiga la teoría de la libido de Freud. El deseo sexual tal como lo entiende el psicoanálisis no es la imagen que debemos hacernos de éste de acuerdo a un mito de la tendencia orgánica. Es algo infinitamente más elevado y anudado en primer término con el lenguaje, en tanto es el lenguaje el que le da primero su lugar, y que su primera aparición en el individuo se manifiesta a nivel del deseo de saber.

El sujeto quiere saber qué rige su goce, y por tanto no le queda otra solución que hacer pasar esa fantasía por el lenguaje, articularlo de alguna manera. El sujeto tiene una doble relación con el saber: por una parte, parece saber como Otro cual sería su deseo; por otra, lo que Freud llama «deseo de saber» es precisamente que la primera aparición del lenguaje para el sujeto, se hace manifestando la pregunta acerca del deseo del Otro, ¿qué me quiere el Otro? o bien, ¿qué quiere el Otro de mí?

En este nuevo punto de vista introducido por Freud, se muestra que el discurso analítico puede proporcionar clarificaciones fecundas sin invalidar al discurso médico. Lacan no se refería al psicoanálisis como una parte de la medicina: él estaba convencido de que la posición del psicoanalista «actualmente es la única vía desde donde el médico puede mantener la originalidad de su posición de siempre, a saber, la de aquel que tiene que responder a una demanda de saber, aunque sólo se pueda hacerlo llevando al sujeto a dirigirse hacia el lado opuesto de la idea que emite para presentar esa demanda»¹⁹.

El médico sabe que su saber no alcanza a todo lo que el enfermo le presenta como doliente. Acude, entonces, en demanda de otros saberes que acaben de completar su poder. Y ahí está su yerro. En efecto, no tiene ninguna necesidad de completarse para ser eficaz, le basta saber hasta dónde alcanza lo que puede; del resto, el goce, el deseo —¿quién puede dar cuenta?

Si el paciente es creyente, acudirá a la función sacerdotal en busca de apoyo; así, se verá arrastrado a remitir a Dios la causa de su deseo, su demanda estará sometida al deseo supuesto de un Dios al que

¹⁹ Cf. J. Lacan, *La Ciencia y la Verdad*. Versión estenográfica de la lección de apertura del seminario que dirigió en el año 1965-1966 (*El objeto del Psicoanálisis*) en la École Normale Supérieure. Con algunas modificaciones apareció en *Escritos*, T.º 2, México, Siglo XXI

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA: UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elizalde

entonces habrá que seducir, o bien acudirá a una ayuda psicológica, asistencia que le proporcionará un amor que en otro lugar no puede hallar.

Sólo desde la teoría psicoanalítica se puede enfrentar al sujeto con su propio deseo, haciendo surgir ese saber inconsciente que desde siempre el síntoma encierra. Mientras que la clínica médica se termina ahí donde empieza la pasión y el deseo, la aventura psicoanalítica y también su clínica, comienzan con la "puesta en acto del inconsciente", es decir, con la transferencia.

C O N C L U S I O N E S

A lo largo de este desarrollo como puntos esenciales podemos resaltar que:

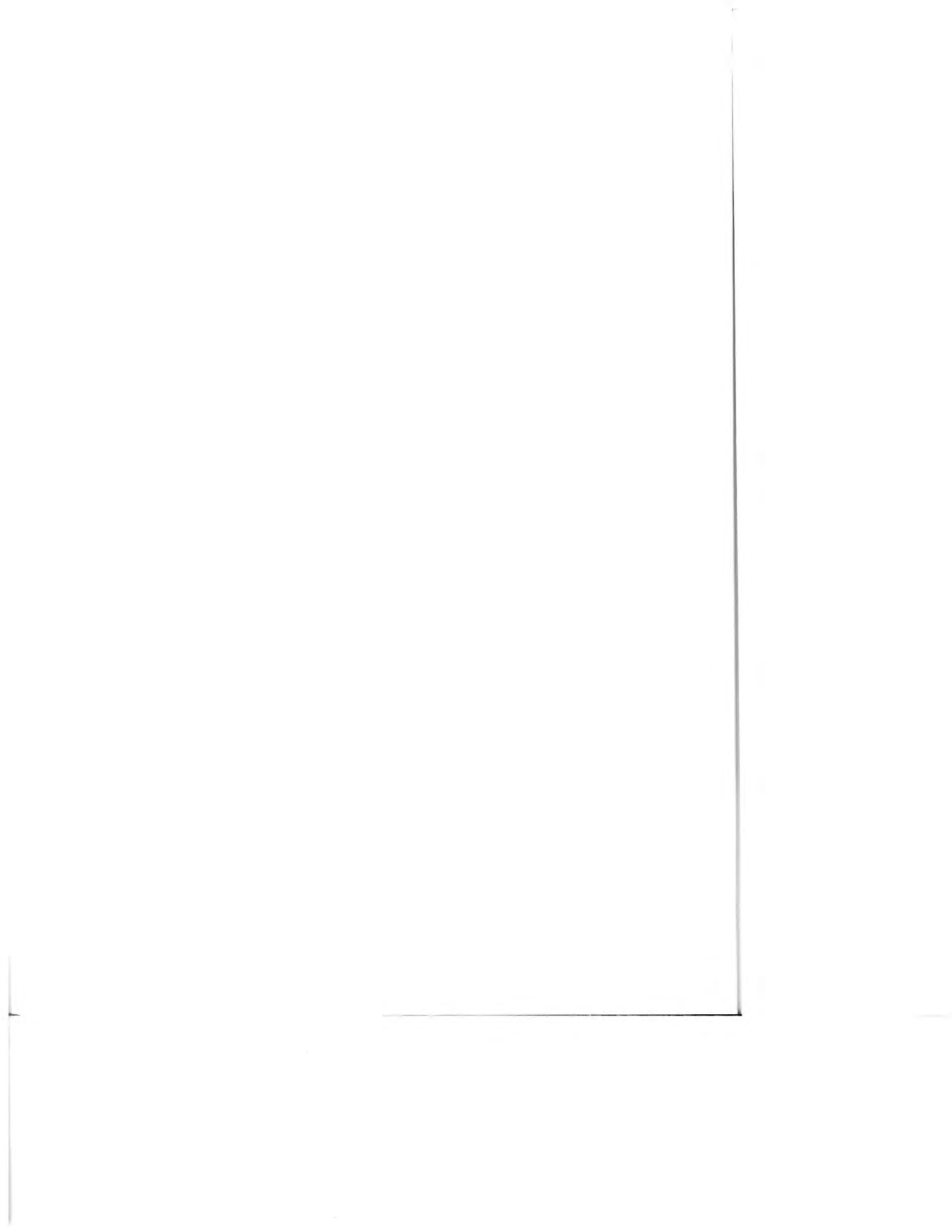
- 1) Lo que sostiene al discurso médico es su carácter científico; la objetividad es su imperativo metodológico.
- 2) La demanda del enfermo y el goce del cuerpo son dos referencias que comprometen al médico más allá de sus puntos de apoyo estrictamente científicos.
- 3) La demanda, el goce, el deseo ponen en primer plano lo que en la negación ha instaurado la objetividad científica: el problema del sujeto.
- 4) Y cuya consecuencia mayor es que esto plantea una interrogante a la llamada medicina psicosomática, en tanto no arriesga más que a la confusión de lenguas. Como tal, parece ser una concesión que la medicina hace al "alma" durante el tiempo que la enfermedad escapa a su control, cuyo corolario será esperar que un nuevo progreso de la bioquímica o de la biotecnología le permita al médico integrarla al campo de su saber. Mostrando de este modo una forma particular de relación del cuerpo con el saber.

EL CUERPO QUE SE PIENSA DESDE LA MEDICINA:
UN PLANTEAMIENTO PSICOANALÍTICO

Patricia Garrido Elízalde

B I B L I O G R A F Í A

- 1) Canguilhem, G.(1972) *Lo normal y Lo Patológico*. México, Siglo XXI, 340.
- 2) Clavreul, J.(1983), *El Orden Médico*. Madrid, Argot, 320
- 3) Descartes,R. (1641), *Meditaciones Metafísicas*. México, Porrúa, (1979) 43-89.
- 4) Foucault, M. (1982), *La Arqueología del Saber*. México, Siglo XXI, 355.
- 5) Foucault, M. (1979), *El Nacimiento de la Clínica*. México, Ed. Siglo XXI, p. 293.
- 6) Lacan, J.(1966), "*Psychanalyse et Medicine*", en Lettres de la école Freudienne, No. 1., Paris, Revista de la école Freudienne de Paris, 34-52. O en Intervenciones y Textos, Argentina, Manantial, 88-96.
- 7) Lacan, J.(1965) *La ciencia y la Verdad*. Versión estenográfica del seminario Objeto del Psicoanálisis, circula en copias en francés. Otra versión con modificaciones en Escritos Tomo 2, México, Siglo XXI, (1989). 834-856.
- 8) Lacan, J. (1989), "*La dirección de la Cura y los Principios de su poder*", en Escritos tomo 2, México, Siglo XXI, 565-626.



**INSTITUCIÓN ESCOLAR Y
SALUD MENTAL
EN ARGENTINA**

**Artículo
X**

MABEL INÉS FALCÓN*

*Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Facultad de Ciencias Humanas*

*Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de San Luis
Dirección de Planteamiento y Currículum*

R E S U M E N

En esta comunicación se plantea la relación entre escuela y salud mental en Argentina tomando para su desarrollo diferentes perspectivas: 1) Se considera el fenómeno de la institución cristalizada en un accionar que impide el crecimiento y el cambio afectando a la totalidad de los actores comprometidos con la misma; 2) Se refiere al «alumno promedio», perfil ilusorio de un niño inexistente, que no obstante determina una programación educativa que tiende a ignorar las diferencias; 3) Se considera a los modelos de aprendizaje predominantes que inhiben la imaginación y la creatividad de los alumnos; 4) Se plantea la necesidad de encarar el aprendizaje desde una perspectiva en la cual el "error" sea un paso más en la construcción intelectual.

* Dirección Postal: Chacabuco 446, 5700 San Luis, Argentina. Tel.: (0652) 25346.

Mabel Inés Falcón

A B S T R A C T

This paper tries to explain the relationship between school and mental health through in Argentina different perspectives: 1) considering the institution as a phenomenon in which action is crystallized, so no change or growth is possible in anyone involved in it; 2) it refers to the "average pupil" who, although a "non-existent" figure, determines actions at school which tend to suppress individual differences. 3) The main learning patterns that inhibit the pupil's imagination and creativity are considered. 4) the need to face learning from a perspective in which "error" is only a step into intellectual construction is stated.

La institución burocratizada

Entendemos por "burocratización" en Argentina al proceso perverso en el orden institucional por el cual los medios se convierten en fines por sí mismos, todo lo cual trae aparejado un empobrecimiento de las capacidades creativas y un estancamiento de la institución que de ese modo se aísla cada vez más de los otros procesos sociales.

La educación formal en general, y la escuela en particular, no ha escapado a esta descripción. Prueba de ello le dan cotidianamente las expresiones de todos los sectores, que, comprometidos directa o indirectamente con el tema, demandan a los poderes públicos cambios en el sistema.

Es necesario reflexionar sobre las razones por las cuales las instituciones se cristalizan en su accionar y sobre las causas que determinan esas formas estereotipadas que no se ajustan a los cambios sociales y culturales.

Las instituciones crean en los que participan de ellas, ciertas seguridades que tienen que ver con el aplacamiento de las ansiedades que los seres humanos sienten ante el hecho de tener que actuar socialmente. La estructura institucional tiene como función conservar una experiencia con el objeto de reproducirla. Por esa razón las instituciones generan mecanismos para preservarse de los cambios, en la medida que éstos son vividos como peligrosos y enfermantes ya que los mismos suponen un incremento de las ansiedades que se tratan de evitar.

En este contexto, el individuo se atrinchera en su impotencia y el Poder se concentra en la *autoridad*, que se asienta sobre la inercia de las relaciones entre los grupos y los individuos y la imposibilidad, a partir de la aceptación pasiva de los otros actores, de cuestionar ese Poder.

Las estructuras institucionales reflejan las contradicciones de la sociedad a la que pertenecen. En nuestra sociedad existe una tendencia que legitima los niveles autoritarios del Poder. Haciendo una referencia explícita a la institución educación, se puede detectar en el espacio por el cual transitan los imaginarios sociales, cuatro grupos comprometidos: a) los funcionarios que operan desde un modelo de aprendizaje jerárquico, unos pocos son los que piensan y mandan, mientras el resto constituye la mano de obra que obedece; b) los técnicos que se incluyen en las estructuras educativas con grandes dificultades, son percibidos con desconfianza por los niveles centrales y por toda la comunidad educativa, como consecuencia, su tarea realizada en este ambiente hostil, se empobrece paulatinamente, sienten desvalorizada su capacidad de reflexión y su creatividad y poco a poco se incluyen en la inercia institucional limitando su accionar al "emparchamiento" técnico de determinadas situaciones, ante demandas puntuales del sistema; c) los docentes para quienes se entrecruzan y se confunden al quehacer de lo cotidiano escolar como una tarea poco creativa y conformista, con reivindicaciones salariales que lo apremian día a día, cosas ambas que opacan o diluyen el sentido de identidad profesional; y d) los padres y la comunidad, cuya participación es sentida por la escuela como una amenaza y la inserción en la misma se hace a través de un estilo consumista y receptivo, cuyas consecuencias son el surgimiento de imágenes fatalistas y mágicas de las causas de los problemas sociales. Imágenes que corresponden a un Estado benefactor donde la educación no es un derecho sino un beneficio y la representación de la capacidad creativa está expuesta en unos pocos depositarios del saber.

Obviamente que acá se está escapando la presencia del principal sujeto/objeto de la educación que es el alumno. Los efectos cuestionables de la educación en los alumnos, se desarrollarán en lo que resta de esta presentación.

El alumno "promedio"

«El diseño educativo, en la concepción tradicional, ha partido, generalmente, de la concepción de que existe un *"alumno promedio"*, por lo que elabora programas, materiales y tareas de aprendizaje, en una secuencia lineal y estándar, que representa su pobre conceptualización del estudiante como tal.»

* En la categoría de "funcionario" se incluyen a todos los que participan en los distintos niveles de conducción del sistema; por lo tanto en la misma están comprendidos los directivos de escuela, supervisores y autoridades educativas en general.

Mabel Inés Falcón

(Castañeda y López, 1992). Esta presentación que se ha acabado de transcribir está referida originariamente al espacio educativo de la República de México. No obstante se puede considerar que esas palabras son absolutamente aplicables al espacio escolar argentino en particular y latinoamericano en general.

La ilusión de una educación igualitaria ha promovido, en nuestra escolarización un modelo de "Escuela Común" que pretende ofrecer a cada alumno condiciones de enseñanza y aprendizaje uniformes.

Esta tendencia a la homogeneización y uniformidad de los alumnos se exterioriza, en algunos aspectos, a través de modalidades ingenuas, como es el ocultamiento de las diferencias socioeconómicas, cosa ésta que se cree haber logrado por el uso de un guardapolvo obligatorio que tiene por función "tapar" las diferencias que marcan las ropas cotidianas.

En este contexto ideológico de lo escolar, la educación está pensada por un chico ideal, promedio, que obviamente, no existe.

Esta ficción tiene su origen, entre otras cosas, en el objetivo clasificatorio que surge de la práctica psicométrica. Esta concepción comienza con la entronización del Cociente Intelectual (C.I.). A partir de la aplicación masiva de los test de inteligencia, los constructos de cociente intelectual y rendimiento escolar fueron prácticamente equivalentes. Por supuesto esta práctica no se limitó a la medición de la inteligencia, sino que a la misma se agregaron baterías para medir motricidad, alteraciones sensoriales, lenguaje e incluso aspectos afectivos que puedan estar interfiriendo en los procesos de aprendizaje. La variedad de los reactivos aplicados no desvirtúa el sentido de "rotulación" que implican estos diagnósticos.

Volviendo al tema del cociente intelectual, ya que este concepto fue paradigmático en su momento, a partir de su aplicación se reactualizan dos teorías: a) la que supone que la inteligencia es un atributo heredado inscripto en el patrimonio genético del individuo, y b) otra que sustenta que es un producto del medio ambiente. De hecho, en la práctica, técnicos y educadores no se adhieren a una u otra postura sino que atribuyen a la combinación de ambas variables el desarrollo intelectual del sujeto.

No interesa demasiado en esta comunicación indagar sobre que factores determinan la capacidad intelectual de los alumnos, lo que sí es importante destacar es que a partir de ese C.I. promedio, o sea del perfil de ese niño ideal que en una curva de distribución normal ocupa los espacios correspondientes a +2 y -2 desviaciones estándar y —asimismo— con la integración de teorías del desarrollo intelectual por etapas evolutivas, y otros referentes relativos a las performances, se determinan criterios para organizar los aprendizajes.

En cambio si interesa aquí, relacionándolo con el tema de la salud mental que hoy se plantea, el problema de los niños que escapan, para un lado u otro de esa curva de distribución.

Nadie desconoce que en razón de la molesta existencia de casos puntuales que presentan deficiencias de aprendizaje, de adaptación, etc, el sistema educativo posee una serie de recursos para el tratamiento de esos "casos problemas". En esas circunstancias el circuito es casi idéntico a pesar de las diferencias que puedan existir en la organización de las distintas jurisdicciones: el niño es derivado por la maestra o por la escuela al gabinete psicopedagógico donde psicológicos, psicopedagogos u otros especialistas legitiman las deficiencias y las diferencias a partir de una tarea clasificatoria mediante la cual reducen su ansiedad (la del técnico) perdiendo de vista a ese niño cuya verdad trasciende los logros obtenidos en las pruebas psicológicas. De esta manera no se tiene en cuenta que ese niño aislado del contexto escolar es el depositario de una problemática de la cual la institución no puede hacerse cargo.

De esa manera, el técnico o especialista legitima con un saber científico la diferencia -lo cual en si no tendría nada de negativo- si no fuese porque en ese contexto escolar planificado para el niño promedio, no se tolera lo diferente.

Como no se lo acepta, se lo margina. Las Escuelas de Recuperación, los Grados Niveladores, los Grados Especiales, o cualquier otro nombre con que se designe a las modalidades educativas previstas para los niños con dificultades escolares; en la mayoría de los casos no son instrumentos de nivelación sino mecanismos de segregación en los cuales el alumno derivado se eterniza en su permanencia y en su rol de chico problema, de niño estigmatizado.

Llegado a este punto podemos preguntarnos qué pasa con la salud mental de un niño que desde sus primeros contactos sociales extra familiares, sufre el estigma de no ser aceptado tal como es.

La segregación en el grado o escuela especial puede visualizarse como caso dramático, pero no lo es menos el caso de los niños repitentes que deben soportar —en una cultura en la que se sobrevalora el logro intelectual— el rótulo de ser "el burro", el que se quedó en el camino sin poder seguir al resto del grupo.

Se sabe que la aceptación de esta circunstancia ofrece diferentes características según se trate de grupos familiares de clase baja, de clase media o alta. En el primer caso, generalmente se refuerzan las actitudes

** Esto no significa poner en duda el valor de la teoría de la inteligencia de Piaget, sino que en todo caso pretende tener el sentido de una advertencia sobre los usos muchas veces equivocados y erróneos que se han hecho de la misma.

Mabel Inés Falcón

fatalistas de un grupo acostumbrado a la obtención de escasos logros de cualquier índole, con lo cual el niño y su familia acepta pasivamente ese rol adjudicado desde la escolaridad de ser "el que no aprende". En la clase media o media alta Argentina es más habitual la vivencia catastrófica de esa circunstancia, lo que puede originar una exigencia desmesurada que no respete las características y posibilidades reales del niño.

En cualquiera de los dos casos, la institución escolar ha operado como un agente perturbador cuyos efectos o consecuencias nadie puede prever apriori, ya que la superación de esa situación de marginación dependerá de los mayores o menores recursos psíquicos de cada sujeto, del apoyo familiar que reciba, etc. Lo que sí podemos mostrar son los altos índices de deserción escolar, la existencia de una gran población de adultos semianalfabetos o analfabetos funcionales y de trabajadores no calificados en un mundo donde las exigencias de capacitación son cada vez más rigurosas.

Del niño que supera ampliamente en más lo aceptado como estándar, no hay mucho que decir, es obvio que nuestra escuela pública no ha previsto esa alternativa, en consecuencia para estos niños, la concurrencia a la escuela puede significar un requisito monótono y carente de significación que deben complementar obligadamente. En muchos casos ese chico que se "aburre" pasa a convertirse en un alumno problema que trata de desquitarse de esa pesada carga a través de la "mala conducta" (Rodríguez Kauth y Falcón, 1987).

Las matrices de aprendizaje (aprender a aprender)

Las matrices o modelos de aprendizaje son la modalidad con que cada sujeto organiza y da una significación al universo de su experiencia. Los mismos están relacionados con los distintos ámbitos donde se desarrolla la experiencia de aprender y la forma particular con que esa experiencia se inscribe en cada sujeto (Quiroga, 1987).

Estas formas o modalidades, de las que el individuo no tiene conciencia, se van estructurando a partir de los primeros aprendizajes, los que están relacionados con las necesidades más primarias del bebé.

La madre y los que rodean al niño darán respuesta a esas necesidades, pero lo harán desde un orden social en el que están incluidos y por el que están determinados. Desde ese orden social responderán a alguna de esas demandas e ignorarán otras, legitimando y significando las experiencias y aprendizajes del infante. Esos modelos o matrices podrán ser, en consecuencia, más permisivos y favorecedores de la relación del niño con la realidad, o más represivos y empobrecedores de la misma.

El ingreso a la escuela implica una ruptura con los modelos de aprendizaje previos y, en ese nuevo espacio, los mismos suelen ser más rígidos y estereotipados que los del ambiente familiar. Hasta ese momento, el niño había desarrollado modelos de aprendizaje relacionados con el movimiento y la experiencia directa, pero en el contexto escolar se manifiestan otras exigencias: la inmovilidad en el banco y la aceptación pasiva de la palabra del maestro como fuente indiscutida e indiscutible de la verdad.

Este nuevo modelo de aprendizaje, tiene por objetivo opacar la condición del niño como *sujeto de deseo* y simultáneamente, configurar un pensamiento rígido sin capacidad de percibir las relaciones dialécticas que operan entre los diferentes componentes del objeto de conocimiento.

En esta matriz, la creatividad entendida como la posibilidad de trasgredir un orden preestablecido, va perdiéndose progresivamente, ya que desde la perspectiva de la escuela y del sistema, toda trasgresión es considerada peligrosa para los mismos.

Esta prohibición, que en el comienzo de los aprendizajes pudo ser un mandato externo, se internaliza y arraiga de tal modo que, la principal limitación para desarrollar un pensamiento creador, surge básicamente del propio sujeto.

En la medida que la escuela contribuye a empobrecer la capacidad creadora y la imaginación, puede pensarse que este es otro de los aspectos que el sistema educativo adeuda a la salud mental y al desarrollo de la sociedad.

El error como sinónimo de fracaso.

Son frecuentes las actitudes de desvalorización, intolerancia y disgusto por parte de los docentes respecto de los errores de sus alumnos. Estas actitudes no solo inhiben progresivamente la espontaneidad, generando a partir del temor al equivoco y sus consecuencias la disminución de la participación y un menoscabo de la autoestima sino que, simultáneamente provoca el desaprovechamiento de situaciones favorecedoras de nuevos aprendizajes.

La historia de la humanidad y de la cultura, es la historia de los aciertos y fracasos que se fueron jalonando a lo largo de su desarrollo. La historia individual de cada sujeto no escapa a esa realidad, por el contrario, el error, el equivoco, son peldaños importantes en la construcción del conocimiento. Por lo tanto el alumno *tiene derecho* a equivocarse porque los errores son necesarios para la construcción intelectual. Si se le impide al alumno que se equivoque se le está obstaculizando el aprendizaje.

Mabel Inés Falcón

La escuela y los maestros, tienen un papel fundamental en el tema que estamos tratando, ya que de la concepción de aprendizaje de la cual se parta para encarar la tarea educativa, dependerán las posibilidades de aceptar el error, cosa esta que tiene que ver con la capacidad de espera que tiene cada docente en relación al tiempo que cada alumno necesita para formular sus hipótesis, comprobarlas o desecharlas. En otros términos, de aprender.

Vinculado al tema del error y sus posibilidades de ser incorporado como un paso más dentro del proceso de aprendizaje, está la actitud del docente que puede constituirse como un facilitador de aprendizaje, "una enseña", u ofrecerse como el conocimiento mismo con un carácter tan absoluto que no permite solo el cuestionamiento sino tampoco la generalización (Pain, 1985).

Un docente que pueda tener esta actitud respecto al aprendizaje, debe ser obviamente un profesional comprometido con su tarea. Este modelo de maestro raramente se da en una institución educativa en Argentina donde se da prioridad a los niveles jerárquicos y la continuidad del sistema. Un sistema que a través de un discurso contradictorio en el cual se enuncia la "importancia" de la educación pero no se la provee de recursos mínimos para su desarrollo, genera en todos los participantes y en los docentes en particular un estado de alienación que afecta la identidad profesional, el crecimiento y el cambio.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1) Butelman, I.: (1992). «*La institución educativa*». En varios.
- 2) Castañeda, S. y López, M.: (1992). "La psicología institucional mexicana". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (México), Vol. 5 No. 1.
- 3) Falcón, M.: (1990). "Reflexiones críticas sobre el quehacer del psicólogo educacional". *Revista Idea de la Facultad de Ciencias de la Educación* (San Luis, Argentina), No. 5.
- 4) Falcón, M.: (1991). "El psicólogo en la institución educativa". *Revista Idea*, San Luis, Argentina, No. 9.
- 5) Falcón, M.: (1992). "*El cuestionamiento de la Educación como Institución desde la Organización escolar*". Presentado como documento en el Congreso Pedagógico a realizarse en la Provincia de San Luis, Argentina.
- 6) Falcón, M. y P. de Nicotra, Z: (1992). "¿Qué es aprender?". Próximamente en *Revista Idea de la Facultad de Ciencias Humanas*, No. 12, Argentina.
- 7) Mannoni, M.: (1990). «*La educación imposible*». Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- 8) Pain, S: (1985). «*La génesis del inconsciente*». Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- 9) Quiroga, A.: (1987). «*Enfoques y perspectivas en Psicología Social*». Cinco, Bs. Aires, Argentina.
- 10) Sirvert, M.: (1984). "Estilos participativos: sueños o realidades". *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Argentina, No. 3.

Mabel Inés Falcón

- 11) Rodríguez Kauth, A. y Falcón, M.: (1987). "Proyecto para el desarrollo de la inteligencia". *Revista Idea*, Argentina, No. 3.

**PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS
ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL**

**Artículo
XI**

**ARMANDO VERDÍN , ROOS DE WITTE,
CELINA I GIRARDI, LILIAN MORENO, ROSSANA RANGEL,
ROSA MA. CRISOSTOMO, OLGA DÍAZ, JOSÉ ORTEGA Y
EDUARDO ARIAS.**

**Universidad Intercontinental
Centro de Lenguas Extranjeras**

R E S U M E N

Los trabajos sobre perfil psicopedagógico de los estudiantes de una Institución de Educación Superior, sirven para obtener información permanente sobre el empleo de recursos y el logro de los objetivos propuestos. Los resultados de este tipo de estudio guían los procesos de planeación, organización y de toma de decisiones a nivel general y a nivel particular, permiten la intervención pedagógica para solucionar los problemas identificados.

Este artículo presenta el perfil psicopedagógico de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Universidad Intercontinental. El perfil se elaboró a partir de las siguientes categorías: datos académicos, distribución del tiempo, situación laboral, condiciones materiales de estudio, motivación, oportunidades de practicar el idioma.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

El estudio se realizó con 1029 estudiantes del Centro (100% de la población) quienes respondieron a dos cuestionarios autoaplicables. A partir de sus respuestas se conformó el perfil de los estudiantes.

Palabras Clave: Hábitos de estudio, Técnicas y estrategias de aprendizaje, Diferencias de género en el estudio de lenguas.

A B S T R A C T

Studies about the psychopedagogical profile of students in higher education institutions are useful to obtain permanent information about the employment of resources and the achievement of goals. results of this kind of study guide the processes for planning, organizing and decision making at a general level, and at the particular level, they allow for pedagogical intervention to solve the problems identified.

This paper presents the psychopedagogical profile of the students of the Foreign Language center at Intercontinental University. The profile was done based on the following categories: personal information, academic information, time distribution, working environment, physical conditions for studies, motivation, opportunities to practice the language studied.

The research was conducted on 1029 students at the Center (100% of its population) who answered two questionnaires. Based on the answers, the students' profile was determined.

Key Words: Study habits, Learning techniques and strategies, Gender differences in the study of languages.

I N T R O D U C C I Ó N .

La Universidad Intercontinental siempre ha tenido como uno de los tres lineamientos de su ideario el alto nivel académico. Además de este punto, se ha puesto en práctica en la Universidad, desde hace más de un año, un programa de Calidad Total que involucra a todos y a cada uno de sus miembros.

Dado que esta meta de calidad incluye todos los procesos que son la razón de ser de una Institución de Estudios Superiores, se ha puesto una mayor atención en las características de la docencia y en cómo la ejercen los profesores.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

Una parte indispensable del trabajo de un docente es la investigación de cómo son sus procesos de enseñanza y cómo se reflejan éstos en el aprendizaje de los alumnos. Con el objetivo de ofrecer al alumno la mayor cantidad posible de instrumentos que lo apoyen tanto durante sus estudios universitarios como al egresar y formar parte de la fuerza de trabajo del país, la Universidad Intercontinental impone un requisito de lengua para sus carreras.

Este requisito de lengua se mide por medio de un examen diagnóstico. Todo alumno que no tiene el mínimo necesario de conocimientos ya sea de lectura o de las cuatro habilidades del idioma debe tomar cursos en el Centro de Lenguas Extranjeras.

Ahora bien, a diferencia de los profesores de otras dependencias, quienes ejercen una profesión (arquitecto, abogado, etc.) y sólo imparten clases como complemento a sus actividades, un alto porcentaje del profesorado del Centro de Lenguas Extranjeras se dedica en exclusiva a la docencia de las lenguas. Esto implica que a estos profesores se les exija que cuenten con formación docente tanto teórica como práctica (métodos de enseñanza y apoyos didácticos).

En el Centro de Lenguas Extranjeras se detectó (a través de observaciones, comentarios de los profesores, los resultados académicos de los alumnos) que los estudiantes de lenguas no lograban el dominio adecuado del idioma. Al identificar los factores que provocan esta situación se pudo constatar que uno de los aspectos que influían era la carencia de técnicas y estrategias de estudio adecuadas para conseguir los objetivos de la enseñanza de lenguas. A partir de esta constatación, se organizó en el Centro de Lenguas Extranjeras un taller en el cual participó el equipo de investigación del Centro de Lenguas Extranjeras y en el que se revisaron diferentes enfoques sobre la enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Como resultado de este taller surgió el planteamiento de un Proyecto de Investigación sobre "Estrategias de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras". Como objetivos del proyecto podemos citar los siguientes: 1. Identificar y caracterizar los hábitos y técnicas de estudio que los alumnos emplean en el aprendizaje de una lengua extranjera. 2. Sugerir un conjunto de estrategias de aprendizaje que se pueda implementar en los cursos de Lenguas con el propósito de optimizar el aprendizaje de los alumnos. 3. Llevar a cabo investigaciones particulares sobre los problemas identificados en el proceso de aprendizaje del alumno en lenguas extranjeras.

La primera etapa del proyecto consistió en: 1. Lograr una caracterización del concepto de "estrategias de aprendizaje", para distinguirlo de otros conceptos como son la técnica, el hábito, la habilidad, la disposición, etc. 2. Elaborar 3 modelos para la observación de técnicas y estrategias de aprendizaje. 3. Elaborar el perfil del estudiante de lenguas de la UIC.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

El propósito de este artículo es presentar los resultados de las encuestas llevadas a cabo con el fin de establecer el "Perfil de los Estudiantes del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Intercontinental".¹

La elaboración del perfil parte del supuesto de que el conocimiento de la población estudiantil puede brindar las bases para llevar a cabo la investigación propuesta.

De acuerdo con Holland (1980)² las actividades de diagnóstico tienen fundamental importancia cuando se desea conocer y describir un grupo o pronosticar las relaciones que existen entre éste y su medio, cuando se pretenden realizar acciones y tratamientos. El diagnóstico permite diseñar proyectos y programas que atiendan las características y necesidades del grupo estudiado.

Lázaro y Asensi (1989)³ indican la aplicación de cuestionarios, escalas y la realización de registros de observación como algunos de los instrumentos que permiten conocer el perfil de un sujeto o grupo así como las causas de las dificultades de aprendizaje o de inadaptación escolar.

Sobrado (1990)⁴ comenta que el conocimiento del perfil de los alumnos de una carrera posibilitará una intervención psicopedagógica más eficiente porque estará basada en la identificación de los intereses, dificultades y posibilidades de los estudiantes.

O B J E T I V O S .

El propósito de esta investigación fue conocer algunas características generales de los estudiantes que sirvan como punto de partida para el estudio de las técnicas, estrategias y hábitos de estudio que ellos implementan en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como objetivos particulares podemos mencionar los siguientes:

a) Recopilar información sobre los estudiantes para conformar una base de datos que sirva como punto de partida para la realización de estudios particulares.

1 Los informes sobre otros resultados del Proyecto de Investigación se pueden consultar en el Centro de Lenguas Extranjeras.T

2 Holland, L.C. (1980) *La elección vocacional*. México: Trillas.

3 Lázaro, A. y Asensi, J. (1989) *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

4 Sobrado L.F. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: promociones y Publicaciones Universitarias.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

b) Conocer las variables que condicionan de manera particular el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

T I P O D E E S T U D I O .

El estudio realizado es de carácter exploratorio y descriptivo. Su propósito es la elaboración de un perfil del estudiante de lenguas extranjeras; sin embargo las características de la población estudiada, alumnos de 15 carreras de la Universidad Intercontinental, permiten considerar el presente trabajo como un estudio representativo de la Universidad en su conjunto.

Este trabajo presenta la frecuencia, distribución y relación entre algunas características de tipo personal y académico y sobre las condiciones para el estudio de orden general de los estudiantes de lenguas.

M E T O D O L O G Í A .

La población de estudio está formada por todos los alumnos de lenguas extranjeras inscritos en los semestres 94-1 y 94-2; es decir, se tomó en cuenta al 100% de la población (1029 estudiantes). Los criterios para determinar la población se derivan del carácter descriptivo y exploratorio del estudio, del tamaño de la población y de la relativa facilidad para encuestar a todos los sujetos

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de alumnos por carrera.

| Carrera | Frecuencia | Porcentajes |
|-----------------------------|------------|-------------|
| Ciencias de la Comunicación | 203 | 19.7 |
| Diseño Gráfico | 24 | 2.3 |
| Relaciones Turísticas | 169 | 16.4 |
| Administración Hotelera | 257 | 24.9 |
| Informática | 66 | 6.4 |
| Administración | 81 | 7.8 |
| Contaduría | 100 | 9.7 |
| Traducción * | 16 | 1.6 |
| Teología | 5 | 0.5 |
| Filosofía | 22 | 2.1 |
| Arquitectura | 25 | 2.4 |
| Derecho | 30 | 2.9 |
| Odontología | 3 | 0.3 |
| Pedagogía | 22 | 2.1 |
| Psicología | 6 | 0.6 |
| | 1029 | 100.0 |

* Dadas las características de la carrera de Traducción, no hay requisito de idioma obligatorio.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

a) Instrumentos:

Se elaboraron dos cuestionarios autoaplicables, uno sobre datos generales del alumno y el segundo para precisar información considerada relevante, incluyendo preguntas cerradas y abiertas, relativas a las categorías y variables indicadas en la Tabla 2.

b) Procedimiento:

Se aplicaron los cuestionarios dentro del horario de clases. En la aplicación del cuestionario participaron todos los maestros, a los que se instruyó para realizar esta tarea. La siguiente tabla muestra la distribución, frecuencia y porcentaje de las carreras y número de alumnos a los que se aplicaron los cuestionarios.

La elaboración del perfil se hace a partir de las categorías anteriores (Véase Tabla2). Cada una incluye algunas variables que se consideraron relevantes⁵ para obtener información sobre los estudiantes.

D E S C R I P C I Ó N D E L A S C A T E G O R Í A S .

Los datos de carácter académico proporcionan información sobre el estudiante respecto a su carrera y al idioma que estudia. Estas variables representan el contexto institucional y académico en el que se dan las experiencias de enseñanza aprendizaje.

La categoría de distribución del tiempo incluye aquellos aspectos a los que los estudiantes dedican parte de su tiempo. La adecuada distribución del tiempo ayuda a optimizar las actividades y el empleo de recursos; supone jerarquizarlas, establecer criterios para seleccionar el orden de las mismas, tener claridad en los propósitos, conocer la naturaleza de la tarea, entre otras cosas.

Las condiciones materiales de estudio son condiciones de carácter externo que facilitan la concentración y aplicación y permiten el aprovechamiento del tiempo y los recursos, facilitan la selección y el empleo de los materiales y la disposición de los espacios para el estudio.

⁵ La selección de variables se hizo a partir del "Modelo para la observación de técnicas de estudio" elaborado por el equipo de investigación del Centro de Lenguas.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

CONTENIDOS DEL PERFIL. Tabla 2.

| CATEGORÍA | VARIABLES |
|---|--|
| I.- Datos personales | Nombre Sexo Edad Estado Civil No. de hijos Lugar donde habita durante los estudios Lugar donde radica la familia. |
| II. Datos académicos | Asistencia a curso de estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio Carrera Semestre Turno Tipo de alumno(UIC,Ex-alumno,Externo, Empleado) Idioma Nivel Horario Calificación Repetición Abandono Estudios previos del idioma Conocimiento del idioma |
| III.- Distribución del tiempo. III.1.- Situación Laboral III.2.- Actividades relacionadas con el estudio. III.3 - Actividades fuera del horario de clase y de trabajo. III.4 - Tiempo dedicado al estudio fuera del horario de clase. | Trabaja Tiempo Lugar Relación del trabajo con la carrera ¿ Por qué trabaja? Servicio Social Prácticas Escolares Crédito educativo Familia Televisión Actividades Culturales Actividades Deportivas Estudio para la Carrera Estudio para el idioma |
| IV. Condiciones materiales de estudio. | Lugar donde estudia(Casa, Universidad, Servicio Social, Trabajo) Espacio de la casa donde estudia (escritorio, mesa del comedor, sala, otro..) |
| V. Motivación para el estudio del idioma. | Relación del idioma con el trabajo. ¿Por qué estudia el idioma ? Necesitará el idioma Desarrollo (Personal, Profesional) |
| VI. Oportunidades para practicar el idioma. | Fuera de clase Escucha programas de radio Ve y escucha programas de TV Viajes fuera del país Practica el idioma en el extranjero Curso de idioma en el extranjero |

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

La categoría de motivación pregunta por los factores internos y externos que favorecen las disposiciones positivas hacia el aprendizaje, de modo que se mantenga el interés y la participación de manera constante hasta el logro del propósito de aprendizaje.

La última categoría, oportunidades para practicar el idioma, tiene que ver con las situaciones que crea el estudiante fuera del salón de clase, para aprender, perfeccionar o emplear el idioma. Estas variables están relacionadas de manera directa con la motivación interna que favorece el aprendizaje y el empleo del idioma con fines comunicativos.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.⁶

Se obtuvieron las estadísticas más comunes de los datos recopilados, distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de dispersión y correlación. Se crearon algunos índices y cruces de variables. Los resultados pueden someterse a otros análisis dependiendo del interés; por ejemplo, puede obtenerse información por carrera o por idioma. En este trabajo sólo se presenta un análisis general de los datos para elaborar el perfil del estudiante de lenguas extranjeras.

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS.

I.- Datos personales.

- I.1. De la población encuestada, 71.2 % corresponde a estudiantes de sexo femenino.
- I.2. La edad promedio de los que respondieron al cuestionario es de 20.5 años.
- I.3. Solamente el 1.1 % de la población encuestada reportó estar casada y 98.8% dijo no tener hijos.

II.- Datos académicos.

- II.1. El 85.8 % de la población respondió no haber asistido a un curso de estrategias o técnicas de estudio. El 14.2 % que respondió positivamente, no informó con precisión el tipo de curso al que había asistido.

⁶ Para la captura y procesamiento de la información se contó con la colaboración del Ingeniero Gerardo marín Flores y de la Licenciada Mónica Cuéllar. Se empleó el paquete SPSS (Statistical Package for Social Science).

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

II.2. La distribución de porcentajes respecto al tipo de alumnos corresponde al 8% de ex-alumnos, 6.2% a alumnos externos y 1.5% a empleados. El restante 84.3 % corresponde a alumnos que están actualmente cursando alguna carrera en la UIC.

II.3. La mayoría de los alumnos encuestados dijeron estar cursando entre el 1o. y el 5o. semestre de la carrera mientras estudian el idioma. El 61.6 % de la población reportó encontrarse en el turno de la mañana.

II.4. La distribución de los alumnos por idioma corresponde al 75 % en Inglés, al 15% en Francés, al 7.5 % en Italiano, al 1.4 % en Alemán, 0.8 % en Japonés, mientras que sólo el 0.3 % cursaba Ruso como Lengua Extranjera.

II.5. De los estudiantes encuestados, el 41.5 % se encontraban en el 1er. nivel, el 24.6% en el 2o., el 17.7% en el 3o. y el 15.9 % del total cursaba el 4o. nivel.

II.6. El 82.8 % de los estudiantes reportó ser la primera vez que cursaba el idioma, mientras que sólo el 11.9 % repetía algún nivel de los cuales 8.7 % por baja y 3.2% por haber reprobado.

La siguiente tabla presenta el promedio de calificación por idioma y los porcentajes de reprobación y abandono.

Tabla 3. Promedio de calificación por idioma y porcentajes de reprobación y abandono.

| Idioma | Promedio | % de Reprobación | % de Abandono |
|-------------------------------|----------|------------------|---------------|
| Inglés Posesión | 7.6 | 11.3 | 33.2 |
| Inglés Comprensión de Lectura | 7.3 | 10.3 | 45.8 |
| Francés | 8 | 8.0 | 35.3 |
| Italiano | 7 | 20 | 27.1 |
| Alemán | 8.4 | 4 | 28 |
| Japonés | 8.3 | 18 | 24 |
| Ruso | --- | --- | --- |

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

III.- Distribución del Tiempo

III.1. El 68% de los estudiantes encuestados reportó no trabajar. Del 32% que si trabaja, el 67 % trabaja menos de cinco horas al día.

III.2. El 66% de los alumnos que trabajan, informó que su trabajo se relaciona con su carrera.

III.3. El 46.7 % de la población que trabaja lo hace por necesidad.

III.4. De los estudiantes encuestados, 6.8 % dijo estar realizando el servicio social; 13.5 % hace algún tipo de prácticas relacionadas con el estudio y sólo 2.9 % paga crédito educativo.

La siguiente tabla representa, en orden de prioridad (1 es el valor más alto), la distribución del tiempo fuera del horario de clases y de trabajo, y las actividades a las que se le dedica.

Tabla 4.Distribución del tiempo por actividades.

| VALORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ACTIVIDADES | | | | | |
| Familia | 53.49 % | 22.15 % | 12.54 % | 8.17 % | 3.78 % |
| Televisión | 5.95 % | 9.24 % | 19.47 % | 25.98 % | 40.54 % |
| Actividades Culturales | 13.55 % | 14.25 % | 23.22 % | 25.98 % | 23.21 % |
| Actividades Deportivas | 10.06 % | 16.85 % | 19.47 % | 25.46 % | 28.88 % |
| Amigos | 16.94 % | 37.47 % | 25.30 % | 14.38 % | 3.57 % |

III.5. El tiempo promedio dedicado al estudio de las materias de la carrera de lunes a viernes, según la información proporcionada por los alumnos, es de 3 horas. El 44.5 % de la población dijo que dedica aproximadamente 40 minutos al estudio de las materias de su carrera durante el fin de semana. Esto corresponde aproximadamente a 31 minutos diarios.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

III.6. El tiempo aproximado que se dedica al estudio del idioma de lunes a viernes es de 2 horas con 18 minutos. Sólo el 33.3 % estudia el idioma el fin de semana. Al día se dedica al estudio del idioma un promedio de 19 minutos.

IV.- Condiciones materiales para el estudio.

El 41.39 % de los estudiantes reportaron estudiar en su casa, de los cuales 31.66 % estudia en un escritorio, 12.31 % en la mesa del comedor, 13.95 % en la cama y 3.36 % informó que estudia en la sala.

V. Motivación para el estudio.

V.1. De los 321 alumnos que trabajan, el 66.4 % dijo que el idioma se relaciona con el trabajo que realizan.

V.2. De toda la población encuestada el 69.5 % respondió que el idioma es un requisito de titulación en su carrera.

V.3. De los estudiantes encuestados, sólo el 51.5 % respondió que estudian el idioma por interés personal.

V.4. El 45.8% de la población de estudiantes informó que estudia el idioma para tener mejores oportunidades de trabajo.

V.5. El 96.5 % afirma que el idioma es indispensable para obtener un mejor puesto y para el desarrollo profesional.

VI.- Oportunidades para practicar el idioma.

VI.1. El 41.6 % de los estudiantes que aprenden un idioma dijo practicar el idioma fuera de clase.

VI.2. De los estudiantes encuestados, 60.7 % informó haber visitado algún país donde se habla la lengua que aprende. El 54 % dijo que practica el idioma en situaciones comunicativas como : compras, para comer, para comunicarse.

VI.3. Solamente el 11.2 % de la población respondió haber realizado un curso de idioma en el extranjero.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

ÍNDICES.

Los índices que a continuación se presentan ofrecen una visión general sobre los datos obtenidos de la población estudiada. Estos indicadores permiten analizar y resaltar ciertas variables que se consideran relevantes para obtener información sobre el Centro de Lenguas Extranjeras, los cursos de idiomas y los estudiantes.

- 1.- El Centro de Lenguas Extranjeras atiende a estudiantes de 15 carreras de la Universidad Intercontinental. (Ver tabla 1)
- 2.- Las carreras de Administración Hotelera, Relaciones Turísticas y Ciencias de la Comunicación son las carreras que tienen un mayor número de alumnos que aprenden una lengua Extranjera. (Ver tabla 1)
- 3.- Los idiomas que tienen una mayor demanda son Inglés, Francés e Italiano. (Ver II.4)
- 4.- Los estudiantes de la UIC cursan los idiomas en su mayoría durante los primeros cinco semestres de la carrera. (Ver II.2)
- 5.- El Centro de Lenguas Extranjeras cuenta con una población mayoritariamente del sexo femenino. (Ver I.1)
- 6.- La gran mayoría de los estudiantes del centro son solteros y sin hijos. (Ver I.3)
- 7.- La mayoría de los estudiantes de lenguas no trabajan. (Ver III.1)
- 8.- Solamente la mitad de los estudiantes que trabajan lo hacen por necesidad. (Ver III.3)
- 9.- Aparentemente dedican, en proporción, mayor tiempo al estudio del idioma que al estudio de la carrera. (Ver III.5 y III.6)
- 10.- El promedio general de calificación en los cursos de idioma es de 7.7. (Ver tabla 3)
- 11.- El promedio de abandono de los cursos de lenguas es aproximadamente del 33 %. (Ver tabla 3)
- 12.- Los índices más altos de abandono se dan en Inglés Comprensión de Lectura y Francés. (Ver tabla 3)

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

13.- La familia y los amigos son las actividades a las que se dedica la mayor cantidad de tiempo fuera del horario de clase y de trabajo. (Ver tabla 3)

14.- Relativamente pocos estudiantes realizan su estudio en un lugar apropiado. (Ver IV)

15.- Para los estudiantes que trabajan, la relación entre el trabajo y el idioma es alta. (Ver V.1)

16.- La mayoría de los estudiantes cursan el idioma porque es un requisito de la carrera. (Ver V. 2)

17.- La gran mayoría opina que el idioma es importante para su desarrollo profesional.(Ver V. 4 y V. 5)

18.- La mayoría de los estudiantes del centro ha viajado a un país donde se habla la lengua extranjera que aprende. (Ver VI. 2)

CRUCE DE VARIABLES.

Debido a las características de la población estudiada, en la que predominan los estudiantes de sexo femenino, se ha hecho un cruce de variables para identificar las diferencias de género respecto a la cantidad de alumnos que trabajan, la distribución de la población por idioma, el tiempo dedicado al estudio fuera de clases, y el tiempo dedicado a actividades laborales durante el estudio. Este análisis es de carácter descriptivo y se utilizó la prueba de 2 en aquellos casos donde era aplicable. Como resultado de este análisis :

1. Se encontró que la población encuestada de alumnos de sexo femenino que trabaja es mayor a la proporción de alumnos de sexo masculino.

(prueba de χ^2 con $\alpha = 0.05$, $\chi^2 = 19.5$, $T\chi^2 = 5.9$)

| | SI TRABAJA | NO TRABAJA |
|-----------|------------|------------|
| FEMENINO | 198 | 510 |
| MASCULINO | 123 | 168 |

2. No hay diferencia entre el número de alumnos de sexo femenino y masculino en la distribución de la población por idioma.

(prueba de χ^2 con $\alpha = 0.05$, $\chi^2 = 7.45$, $T\chi^2 = 7.81$)

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

| | FRANCES | INGLES | ALEMAN | ITALIANO |
|-----------|---------|--------|--------|----------|
| FEMENINO | 125 | 543 | 10 | 52 |
| MASCULINO | 31 | 239 | 4 | 23 |

3. La diferencia en el promedio del tiempo de estudio diario (fuera de clase) del idioma entre la población de ambos sexos varía sólo en 5 %

| | |
|-----------|------------|
| FEMENINO | 0.5 hora |
| MASCULINO | 0.475 hora |

4. El tiempo dedicado al trabajo es mayor en la población masculina que en la femenina.

| | |
|-----------|----------------|
| FEMENINA | 4.48 horas/día |
| MASCULINA | 5.56 horas/día |

C O N C L U S I Ó N .

Por medio de este estudio se han logrado conocer algunas características psicopedagógicas de los estudiantes de lenguas extranjeras, a partir de las cuales se puede justificar la investigación sobre hábitos, técnicas y estrategias de aprendizaje. La elaboración de este perfil ayuda además a fundamentar y guiar los procesos de planeación, organización y toma de decisiones.

De acuerdo a los resultados obtenidos se pueden resaltar varios aspectos relevantes sobre la población estudiada. La mayoría de los estudiantes no han realizado ningún curso sobre técnicas o estrategias de aprendizaje. Tal como se adelantó en la detección de la problemática, esta situación puede estar relacionada con el índice de abandono y con el promedio global de calificaciones. De manera más directa, se ha detectado que el empleo inadecuado de técnicas y estrategias de aprendizaje, influyen en la asignación de tiempo, en las condiciones materiales y en la motivación para el estudio del idioma.

La distribución de tiempo de estudio para las materias de la carrera es proporcionalmente menor a la dedicada al estudio del idioma; sin embargo, en comparación con estudios semejantes, Serafin(1992), la cantidad de tiempo dedicado al estudio está por debajo de lo que los mismos estudiantes consideran necesario para conseguir su objetivos de aprendizaje.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Armando V.R.W. Celina I G. Lilian M. Rossana R. Rosa C. Olga D. José. O. y Eduardo A.

Respecto a las condiciones de estudio, se pudo observar que sólo una tercera parte de los estudiantes realizan su estudio en un lugar apropiado. De acuerdo con Díaz Vega (1983), la eliminación de distractores favorece el aprendizaje. La creación de condiciones para el estudio es un requisito, entre otros, para el dominio de lo aprendido.

La motivación de los estudiantes para estudiar el idioma, de acuerdo a los resultados obtenidos, obedece al interés por satisfacer un requisito de titulación. Este tipo de motivación corresponde a lo que Littlewood (1985) llama motivación instrumental, la cual responde a necesidades externas y no a la necesidad del estudiante de integrar los conocimientos a un proyecto personal de aprendizaje.

Considerando las características de la población estudiada y de acuerdo a los resultados obtenidos en el cruce de variables, no existen diferencias significativas de género, en el tiempo que se dedica al trabajo, en la distribución de la población por idioma, ni en el número de horas dedicado al estudio del idioma. De esta manera, puede concluirse que las características identificadas son comunes a las poblaciones de ambos sexos.

Los resultados de esta primera etapa de investigación permiten plantearse nuevas interrogantes con base en la problemática detectada y en la recopilación de evidencia empírica sobre la situación actual del estudiante. En estudios posteriores se intentará responder a los problemas identificados mediante trabajos de investigación empírica y programas de intervención pedagógica dentro de los cursos de lenguas.

B I B L I O G R A F Í A .

- 1) BRUECKNER, L. J. y Guy, L. Bond. (1989) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Madrid: Rialp. 3a. ed. 509 p.
- 2) DÍAZ Vega, Jose Luis (1983) *Aprende a estudiar con éxito*, México: Trillas.
- 3) HOLLAND, L.C. (1980) *La elección vocacional*. México: Trillas.
- 4) LÁZARO , A. y Asensi , J. (1989) *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- 5) LITTLEWOOD, William (1985) *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 6) SERAFIN, Ma. Teresa. (1991) *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Barcelona: Paidós. 323 p.
- 7) SMITH, Samuel. (1965) *Best methods of Study*. New York: Barnes & Noble Inc. 3a ed 132 p.
- 8) SOBRADO L. F. (1990) *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 9) P. DE QUIROGA, Ana. (1991) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Argentina: Ediciones Cinco, 95 p.

DIADA ALUMNOS - PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Artículo XII

ANTONIO SANTAMARIA FERNANDEZ*

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Asociación Psicoanalítica Mexicana

Consejo Mexicano de Psiquiatría

Asociación Psiquiátrica Mexicana

Sociedad Mexicana de Historia y Filosofía de la Medicina

Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría

Federación Psicoanalítica de América Latina

Asociación Psicoanalítica Internacional

International Association for the History of Psychoanalysis

R E S U M E N

Con tres objetivos heurísticos, en ocho apartados y una Introducción, el autor postula la hipótesis de que es la diada pedagógica intersubjetiva alumnos-profesor y no la relación interpersonal y social superficial entrambos, la unidad motivadora básica del cambio social via los procesos de enseñanza aprendizaje. Se presentan tres hechos observacionales de donde se extrae la hipótesis y cuatro son los fundamentos que los explican.

* Ponencia presentada en el II Foro internacional de la Educación Superior y el cambio social. Junio 14 de 1995, Torreón, Coahuila, México.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

En los apartados últimos, se discuten: En el 6, la especificidad de la diada durante el trabajo de investigación superior. En el 7 las consecuencias críticas, escolares y sociales de la desarticulación de las diadas universitarias. Como por ejemplo, el movimiento estudiantil de 1968.

En el octavo apartado, se tratan las condiciones de las diadas pedagógicas en la actual crisis económica de México y finalmente, en el epílogo se busca enlazarlo con el epígrafe, para inferir que profesionistas bien educados sólo son el fruto de buenas diadas educativas.

Palabras Clave: Tradiciones Culturales, Conciencia Política, Dinámica Alumnos-profesor, Teoría Psicoanalítica; Educación Psicoanalítica, Desarrollo Humano, Cambio Social.

A B S T R A C T

The author states the hypothesis that the basic motivating unit for social change via the teaching and learning process is the pedagogic inter-subjects dyade pupil-teacher and not the superficial interpersonal and social relation between both. This is done by means of three heuristic objectives divided into eight chapters and an introduction.

Three observations from which the hypothesis is stated are presented and there are four fundamentals to explain it.

The last chapters discuss: Chapter 6, the specificity of the dyade during research works; chapter 7, the critical in-school and social consequences of disarticulation of university diades. For example, the 1968 student movement.

In Chapter 8, the conditions of pedagogic diades in the present economic crisis in Mexico are dealt with and, finally, the epilogue is related to the epigraph to infer that well-educated professionals are only the consequence of good educational diades.

Key Words: Cultural traditions, Political conscience, Pupils-teacher dynamic, Psychoanalytical theory, Psychoanalytical education, Human development, Social change.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

"...Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia (-----). Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas (-----). Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria..."

Tal es el mexicano que según Torres Bodet ofreció crear la Secretaría de Educación Pública, en 1965, cuando él era su titular, bajo el gobierno del Presidente Díaz Ordaz.

"El día en que México tenga una mayoría de individuos según este tipo, será una nación culta y próspera". Tal es el comentario con que el padre Meneses suscribe la cita que de él he aquí transcrito (Meneses, M.E., 1988 a) a guisa de epígrafe.

I - INTRODUCCIÓN

Corría el año 1968 cuando Ben Gurrión planeaba fundar en el gran desierto de Israel una Universidad tecnocrático racional, sin orientación humanista y con la urgente finalidad de responder a las necesidades de industrialización de la comunidad israelita. Más fue en el mismo año 1968 que Jurgen Habermas de inmediato cuestionó en su libro (Habermas, J., 1968) el carácter universitario de dicho proyecto. Y es que para él, para Habermas, toda Universidad al menos ha de cubrir estas tres responsabilidades en sus educandos: (1) Cultivar un mínimo de cualidades extra-funcionales que los capaciten por ejemplo, para el liderazgo y la lealtad. (2) Transmitir, interpretar y desarrollar las tradiciones culturales de la sociedad; y (3) Formar conciencia política.

Afortunadamente aquí en el desierto del Norte de México me encontré con la Universidad Autónoma de la Laguna, la cual y no obstante su corta edad ya es, y gracias a su flamante Rector, Dr. Pedro H. Rivas Figueroa y desde un principio, más que una Universidad que cumple con los requisitos de Habermas, es toda una "multiversidad" moderna, empleando el apropiado término de Kerr; Es una "multiversidad", la Autónoma de la Laguna, que en su complejidad multi-comunal ya incluye entre sus post-gradados a uno muy especial y actual, que es la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Familia y la Pareja Humanas. Y es de esa manera que la U.A.L. ha incluido en su curriculum de post-grado, como pocas Universidades, a la teoría psicoanalítica creada por Sigmund Freud (Freud, 1914-1016; 1937-1939) y transmitida desde sus orígenes judíos a través de Institutos de entrenamiento psicoanalítico privados, que pertenecen a la Asociación Psicoanalítica Internacional.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

I I - M I H I P O T E S I S

Fue precisamente que estimulado por el estudio de la familia y de la pareja humanas que pensé en la interacción dinámica alumnos-profesor como la diada pedagógica que motiva básicamente el cambio social creativo vía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es mi hipótesis. Y por supuesto que no excluyo, pero que sí reacomodo dentro del sistema educacional a sus otros resortes teóricos tradicionales, ya tan estudiados.

También y para poder continuar quiero aquí hacer dilucidaciones terminológicas. La expresión familiar "relación profesor alumnos" se refiere a acción interpersonal social. En cambio con las palabras "diada pedagógica" quiero decir vinculación emocional intersubjetiva y relativamente íntima. Tratándose de alumnos y profesor éste es vivenciado en la diada como verdadero maestro (ma, de madre) y los alumnos cual aprendices (el bebé que se prende). Entonces los términos apropiados de mi ponencia deberían de ser "diada aprendices-maestro"; pero he preferido preservar el binomio alumnos-profesor, entre otras razones, para no lastimar auto-estimas y porqué además es un trinomio (diada-alumnos-profesor) que acuña los dos niveles de interacción pedagógica: El interpersonal formal y, el de relativa intimidad intersubjetiva. Nada más que en el primero, la relación profesor-alumnos interpersonal, opera para cumplir con la Escuela (lo institucional), y en el segundo, la diada alumnos profesor (aprendices-maestro) intersubjetiva, es para que uno cumpla con uno mismo, como por ejemplo, seleccionar y buscar nada más lo que uno quiere aprender. El cambio social creativo es producto de ambas interacciones, pero más de la segunda que de la primera.

I I I - M I S O B J E T I V O S

- 1.- Estudiar el tema. Invitar a ustedes a que estudiemos cómo es que puede darse el cambio social creativo a partir de la diada pedagógica profesor-alumnos, vía los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Tratar de reorganizar las ciencias tradicionales de la educación, como la pedagogía pura digamos, a la par que la política, la economía, la informática, la filosofía, etc., en términos de lo que podríamos denominar, en el mismo nivel categorial, psicología profunda de la educación, cuyo objetivo sería el enfoque de la centralidad de la diada a que me refiero, a fin de rediseñar un nuevo mapa de la educación.
- 3.- Reflexionar sobre los cambios sociales positivos o negativos que se producen cuando la diada pedagógica alumnos-profesor funciona empática o disempáticamente. Después aclararé estos últimos términos.

IV - MIS OBSERVACIONES

A lo largo de mi carrera de estudiante-profesor me he nutrido de todo tipo de orientaciones educativas: rural, ciudadano-urbana, religiosa, laica, militar, socialista, privada, psicoanalítica, etc. En estos momentos de mi vida he llegado a ser médico psiquiatra y psicoanalista didáctico y, dedico la mitad de mi tiempo laboral a la didáctica. Esta variada experiencia me ha permitido observar los siguientes hechos en el campo de la docencia: (1) Dentro de las aulas, cualesquiera que sean los métodos, los cronogramas temáticos, y los estilos y estrategias del profesor, nunca todos los alumnos aprenden por igual; y los que mejor y más aprenden son los que se vinculan con el profesor a nivel de diada emocional de relativa intimidad. Ellos-profesor y alumno sienten que se comprenden. El resto del grupo queda a distancia emocional variable; unos más o menos cercanos, otros más lejos y alguien o pocos como si ni existieran. Este es el nivel de interacción más profundo, el diádico afectivo-emocional, el que reproduce la unidad madre-bebé. (2) A un segundo nivel, nivel intermedio, el grupo escolar funciona como una familia. El profesor es la autoridad que premia y castiga según comportamiento. El profesor no quiere a todos por igual, como todo pater-familia. Prefiere a quienes cumplen y menosprecia a quienes fallan. En las aulas se encierran entonces toda clase de ambivalencias: Hostilidad / sumisión; idolatría / rencor; celos / libertad; sexualizaciones, furias, etc. Aquí se requiere que el profesor sea sereno, íntegro y consistente a fin de que los alumnos lo puedan admirar e idealizar y, por esa vía neutralizar y sublimar tensiones. Este nivel de funcionamiento tipo familia es un nivel transicional ilusorio. (3) A un tercer nivel, el más superficial, el profesor es percibido como el agente de la Escuela y de la realidad social. Aquí la experiencia de grupo se vive como un microcosmo de ciclo vital. El grupo en cada clase y en cada curso nace, se desarrolla termina. El profesor califica, cuantifica y reporta a las autoridades, sus jefes también, el aprovechamiento de los alumnos. Estos a su vez evalúan oficialmente al profesor. Y es ante este contacto con la realidad administrativa, extra-aulas, que cada ciclo escolar se cierra en tanto se abren otros. Y habrá alumnos y profesores que jamás se les vuelva a ver. Y llegan "los nuevos", con la esperanza de encontrar profesores puestos al día, renovados. Los alumnos se van con la última lección de la clase y de la Escuela: La experiencia de separación, la sabiduría de que los límites y la transitoriedad son parte de la esencia de la vida. Así es como al irse podrán llegar a ser líderes que cambien y que hagan cambiar, dentro de esa su realidad finita, la sociedad que los demanda. Este tercer nivel de interacción pedagógica es un nivel de relación interpersonal social.

V - MIS FUNDAMENTOS EXPLICATIVOS

¿Cómo es que me explico que la diada pedagógica alumnos-profesor sea la dinámica del cambio social creativo a través de los procesos de aprendizaje-enseñanza? Me lo explico recurriendo a estos 4 dinamismos: (1) Una teoría psicoanalítica. (2) Un ejemplo de la literatura española. (3) El modelo de la educación psicoanalítica. y (4) Las teorías del desarrollo.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

(1) Una teoría psicoanalítica. Me adhiero a la psicología psicoanalítica del self creada por Heinz Kohut en Estados Unidos, hace apenas 3 décadas (Kohut, H., 1978, 1982 y 1984). Dos de sus conceptos nos son muy útiles en ciencias de la educación: (1) La noción de self (no hay traducción al español) y la de objetoself (selfobject), y (2) el concepto de Empatía. A continuación trataré de explicarlos brevemente.

El self es una microestructura psíquica bipolar que Kohut definió (Kohut, 1977) como el centro de percepción y de iniciativa del universo psicológico. Sus partes componentes son un polo de ambiciones y otro de metas idealizadas, ambos individualizados y enlazados entre sí, mediante una zona intermedia de talentos y habilidades innatos y de instrumentos aprendidos. El self sano funciona como unidad dinámica que perennemente, día y noche, está tratando de realizar sus programas individualizados de ambiciones básicas en términos definidos por sus metas idealizadas y mediante la alegre activación de sus talentos, habilidades e instrumentos. Las tendencias vitales del self son su continuidad en el espacio, mismidad en el tiempo y cohesión funcional.

El objetoself es un término que se refiere a los objetos en tanto funcionan de tal manera que el sujeto interactuante los percibe como siendo parte de él, a la vez que éste se siente en aquellos. Es una experiencia de "yo estoy en ti y tú estas en mí".

El self para que se construya, se sostenga y se desarrolle necesita de objetoself durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Hay 3 clases de objetoselves básicos: (1) los que reflejan, como por ejemplo la buena madre, la auto-estima y las ambiciones realistas del otro. (2) Los que permiten que se les idealice, que se les adore, como por ejemplo el buen padre: Sereno, fuerte y consistente, a fin de que estos atributos sean absorbidos por el sujeto idealizante en crecimiento. Y (3) los compañeros, los que hacen sentir a, y compartir con, el acompañante, la experiencia de mismidad humana. Es esta experiencia objetoself la que activa los talentos, habilidades e instrumentos entre sí, de los compañeros mutuamente. Se les llama objetoselves gemelares cuando forman pareja y, objetoselves alterego cuando se trata de grupos y sus líderes (Detrick, W.D. 1986).

Son las experiencias objetoselves gemelares y las alterego las que estimulan el aprendizaje y la enseñanza coloreadas de alegría y de orgullo social. La diada alumno-profesor es entonces una experiencia objetoself gemelar y la diada alumnos-profesor es una experiencia objetoself alterego. Más para que el aprendizaje y la enseñanza sean plenos y profundos se necesita que el profesor funcione como objetoself gemelar e idealizable en cuento al self del alumno. Estos, los alumnos cual objetoselves gemelares y objetoselves alterago y, la Escuela en calidad de objetoself espejador reflejante, a nombre de la Patria y de la Sociedad.

La empatía es la capacidad de penetrar en lo profundo del otro ser humano con el pensamiento y el sentimiento; a fin de percibir y recabar los datos de su funcionamiento psíquico más recóndito para luego, a nivel epistemológico, comprender e interpretar lo observado.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

La empatía pedagógica es aquella en la cual el profesor es empático cuando es capaz de percibir y de responder a, lo que los alumnos realmente necesitan y quieren aprender, para su propio desarrollo personal y social.

(2) Un ejemplo de la literatura.

Don Quijote y Sancho Panza, en su travesía imaginada por Cervantes, es una diada que revela la mutua interacción maestro-alumno. En tanto uno de los personajes, Don Quijote, enseña vivencialmente al otro, a Sancho, a pensar, imaginar, reflexionar y aun alucinar y delirar cuando era necesario; el otro, Sancho enseña a su maestro Don Quijote a prever y comprobar la realidad sensorial externa, con sus peligros y acechanzas que habrá que afrontar y aprender a dominar. El resultado fue que al final del "viaje de caballería", la internalización de experiencias y de conocimientos y de la interacción entreambos, que cada uno de los dos hizo por su propia cuenta, los condujo a la realización de sus metas de vida idealizados. Sancho Panza logró ser gobernador de la Insula y Don Quijote logró morir cuerdo dictando lúcidamente su elocuente testamento.

Don Quijote y Sancho Panza son uno de los modelos en que Freud se inspiró —y para el efecto tuvo que aprender el idioma español— para configurar la diada y el proceso psicoanalíticos. También considero que dicho modelo de las letras españolas se anticipó por siglos a las actuales interacciones pedagógicas, las cuales operan a nivel horizontal, "sobre la marcha" y en juego democrático de enseñanza y aprendizaje mutuos. El profesor ya no es el depositario del único saber ni de la omnisapiencia; el alumno también sabe y enseña; y suele disponer de más canales de información.

(3) El modelo de la educación psicoanalítica.

La educación psicoanalítica comprende dos tipos de formaciones: El entrenamiento en psicoanálisis y, la psicoterapia psicoanalítica. Son terapias muy semejantes, nadamas, que el psicoanálisis aspira a cambios más radicales, profundos y permanentes de la personalidad. Ambos son entrenamientos a nivel de post-licenciatura y, están regidos por la clásica triada de Eittingon, por ser él el psicoanalista que la instituyó desde 1920 (Eittingon, 1926). Los componentes de la triada son: (A) Seminarios teóricos; (B) Supervisión de las primeras prácticas clínicas; y (C) Análisis terapéuticos didáctico. Estas funciones suelen ser ejercidas por psicoanalistas especialmente entrenados para el efecto, a nivel de post-grado psicoanalítico y se les reconoce como psicoanalistas didácticos.

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

Los alumnos —que en este campo se les nomina candidatos— durante su entrenamiento tienen entonces que ajustarse a tres diadas pedagógicas: (A) Con sus profesores de seminarios para informarse y estructurarse cognoscitivamente. Es la diada más superficial del entrenamiento. (B) Con sus supervisores, para confirmarse como clínicos en la praxis y (C) Con el terapeuta didáctico, que es la interacción más profunda, en la cual el candidato —alumno se dispone para vivenciar— aprender como paciente, lo que después cuando terapeuta experimentará con sus propios pacientes. Aquí es donde el candidato se forma mediante la internalización transmutadora de las funciones analíticas con las que ha sido formado por parte de su terapeuta. En otros campos, como el de la física, las matemáticas y el de las humanidades, a nivel de educación superior, quien más se asemeja al psicoanalista didáctico, en los trabajos de investigación, sería el tutor o el mentor del investigador.

Por lo visto la educación psicoanalítica, por su propia naturaleza resulta ser la educación más integral en su sentido nato, es decir en su acepción etimológica de "educare", extracción. Actualización de las mejores facultades del ser humano; activación de los talentos y habilidades específicos e instrumentación de lo aprendido, al servicio de la salud mental, fuente de todo cambio social evolutivo. Podemos inferir que aquí el candidato se educa en una situación privilegiada: Se cura, al mismo tiempo que estudia y aplica lo aprendido bajo supervisión, eliminando así al unísono tanto obstáculos intrapsíquicos como interpersonales.

¿Es que entonces solo a nivel de adultos especiales y de educación superior se puede lograr el ideal educativo de nuestro mexicano artículo tercero constitucional? Tal vez las nuevas extensiones de la teoría psicoanalítica, como lo son el psicoanálisis a niños y a adolescentes, así como a la familia y a la pareja, como ya lo está aquí haciendo la UAL, el modelo de la educación psicoanalítica pronto se adapte y se estandarize a todos los niveles de la educación, sobre todo a la más elemental.

(4) Las teorías del desarrollo humano.

No hay ninguna teoría que no pondere la temprana diada materno-infantil como el punto de partida del desarrollo humano ó al menos como una de las expresiones más cruciales. La madre en diada con el padre es la primera maestra de la vida. Es ella quien enseña al bebé a hablar y la primera que se ofrece como *objetoself* (*supra*) reflejante, a través de sus ojos, de la temprana grandiosidad de su bebé-dios; cual *objetoself* idealizable y gemelar de la mismidad humana; pero también es la madre la primera adversaria que para educar, junto con el padre, tiene que poner límites, frustraciones, etc.

El bebé a su vez definitivamente no nace cual "tábula rasa", sino como un *self* incipiente que ya desde su 32a semana de edad intrauterina ha comenzado a autodiferenciarse de su ambiente, a presentar estados de atención y alerta; a advertir su entorno social y a aprender de la interacción con él (Stetn, D.N., 1985; Fajardo, B., 1988). Y por otra parte, Emde ha investigado que la capacidad de ajuste social, de moralidad,

de reciprocidad y de un sentido de "nosotros" se da desde muy temprano en el desarrollo, antes de los 3 años (Emde, M.R., 1988).

En otras palabras, el bebé ya nace siendo un buen alumno activo, sabido y sabedor, bien capaz de informarse y formar y formarse, en términos de sus interacciones didácticas. *Ipsa Facto*, podemos afirmar que la educación-actualización de potenciales- es posible desde el nacimiento o sea, que no es necesario instruir primero y educar después. Mas bien son procesos consubstanciales.

La diada materno-filial dura toda la vida. La madre como objeto self va siendo reemplazable, con regresiones y progresiones saludables, durante la curva de la vida. Así que en cada diada con profesores, mentores, entrenadores, tutores, psicoanalistas didácticos, etc.; que subrogan también al padre; en todas ellas algo hay de la propia madre de ambos, transformada. Es la luz de la primera maestra la que ilumina a profundidad e intimidad la interacción pedagógica de todas las edades.

VI - LA ESPECIALIDAD DE LA DIADA INVESTIGADOR-TUTOR, EN LA INVESTIGACIÓN.

Bien sabemos que la investigación es el pendón de la educación superior, la que más enaltece a las Universidades. Alcanzó gran revuelo en México antes de la actual crisis económica nacional. Mas esto no quiere decir que la investigación *per se*, entendida como la búsqueda científica de la verdad, sólo dependa de las condiciones político económicas de un país. Ciertamente no niego su poder re-asegurador y de paz social. Lo que quiero decir es que aquí también lo esencial de la investigación es la diada investigador-tutor y que además lo específico de dicha diada es la autonomía político-administrativa de los centros de investigación. El caso de la Universidad Nacional de México, nuestra máxima casa de estudios es prototípico: Nació en 1551, durante la época colonial y se mantuvo escolástica hasta su suspensión entre 1857 y 1867, luchando por su autonomía académica. Se re-abrió en 1910, poco antes del fuego de la Revolución Mexicana y por fin logró su autonomía en 1929; y con ello su próspera carrera de investigación hasta que la autonomía universitaria fue vergonzosamente lesionada en 1968.

Ahora bien ¿Y por qué la diada investigador-tutor es consubstancial con la autonomía institucional? Porque es precisamente la diada que más se nutre de la libertad para idear, inventar, imaginar y expresar, sobretudo de parte del investigador. Aquí sí es el alumno investigador el más indicado para seleccionar qué es lo que se quiere investigar. Y por otra parte, la atmósfera de la investigación requiere de crítica y de intercrítica implacables. Todo hay que comprobarlo y verificarlo. Buscar la verdad es una faena muy angustiada, aterrorizante. La inspiración con que se inicia el proceso creativo implica regresión emocional y, la aspiración

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

productiva demanda un ego de trabajo psicológicamente fuerte, maduro y humilde. Aquí en la investigación no se puede trabajar a solas; el investigador no debe caminar solo. La angustia de creatividad y de descubrimiento es más aterradorante y desorganizadora que la angustia por pérdidas de objeto o de amor del objeto.

Sigmund Freud, el creador del psicoanálisis, solo pudo escribir y terminar su obra cumbre: "La interpretación de los sueños", que publicó en 1900, gracias a que se prendió emocionalmente de Fliess, un médico oculista de Berlín a quien Freud desde Viena enviaba por correo los borradores de la obra en ciernes, sólo para obtener sus respuestas emocionales, sin reparar propiamente en los contenidos. Kohut denominó a esa interacción de Freud con Fliess "Transferencia de Creatividad" (Kohut. H.; 1950-1978). En cuanto Freud publicó su obra memorial terminó la relación con Fliess. Así es la interacción de la diada investigado-tutor. Una vez que se dan los frutos de la investigación el público se los apropia. Se produce el cambio social. El autor y su tutor; y más el segundo que el primero, suelen desaparecer. ¿Cuántas obras de arte circulan sin autor? ¿Cuántos descubrimientos científicos? ¿Y qué decir de los mitos y leyendas que han de ser precisamente anónimos?

En síntesis, la diada investigador-tutor es la interacción pedagógica donde más se condensan la diada madre-bebé con la diadas profesor-alumnos, maestro-aprendiz, candidato- analista didáctico, feligres-confesor, discípulo-guía espiritual, etc. Sin diada no es posible la condición humana ni el cambio social. De la diada empático pedagógica surgen los líderes, los inventores, los genios, los iluminados, los revolucionarios, los mesías, los hombres y mujeres, de buena voluntad.

VII - ¿Y QUÉ ES LO QUE SUCEDE
CUANDO SE DESARTICULA LA DIADA
PROFESOR ALUMNOS?

Cuando uno o ambos fallan, o por obstáculos internos intrapsíquicos o por falta de apoyo y de respuestas óptimas por parte de la institución o del contexto sociopolítico en que se investigue, pero más por lo primero —lo intrapsíquico— que por lo segundo, entonces se desarticula la diada, directamente por frustración. Qué es herida narcista. La furia narcisista consecutiva o se traduce en violencia o en adicciones o se somatiza en enfermedades psicofisiológicas o sobreviene la depresión emocional que puede arrastrar al suicidio.

En 1968 el movimiento estudiantil perteneciente a la educación superior de México fue la trágica expresión de violencia armada y mortífera. El origen más profundo fue interno, psicológico. Ya no se pudo investigar ni estudiar más y las diadas pedagógicas se desarticulaban. El México de aquel entonces no podía afrontar los cambios históricos de la década de los 60s. ante una inminente "Olimpiada". Típicamente el movimiento estudiantil mexicano fue un movimiento de juventud, un sismo erótico, un

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

orgasmo de cambio; una digna protesta ante la auto-estima y la dignidad heridas. El caos sociopolítico externo extrauniversitario, hirió el orden intra-universitario creativo hasta desangrar las células de la sabiduría que son precisamente las vívidas diadas de la interacción profesor-alumnos. La vergüenza por la herida narcisista, por el ataque al honor, era azas insoportable e inelaborable de inmediato. Se había trastocado la autonomía universitaria, tantos años peleada, defendida y merecida. Se había atacado al interior del corpus y del campus universitario y del Instituto Politécnico Nacional: santuarios de sabiduría desde donde se ilumina al país. Se había herido la historia de la educación mexicana, los valores humanos, la progresión creativa de las juventudes. ¡Se hirieron cuantas cosas! Por eso, y con miras a restaurar lo más puro y sacrosanto de la educación superior, sus diadas pedagógicas deshechas se reconstruyeron en un solo corpus de defensa-contrataque, no solo compuesto por ex-diadas sino también por ex-profesores investigadores, humanistas, políticos y pueblo progresistas, con el rector Barros Sierra a la cabeza y bajo la Bandera Mexicana izada a media asta por el propio rector, en señal de duelo nacional por el ultraje a la autonomía universitaria.

El movimiento acabó en sangre, sangre que abonó la sangre indígena de quienes jóvenes también, ahí en Tlaltelolco defendieran hasta su último latido, hace más de 4 siglos, la gran ciudad de México-Tenochtitlán. Y es así como ahí en Tlaltelolco se han iniciado importantes cambios históricos de México contemporáneo. Y lo que no se quiso ahí escuchar del movimiento estudiantil del 68 o que se le ha querido cancelar, ¡qué lástima! El movimiento en parte se ha re-encarnado en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, allá en Chiapas, cuyo líder es también un joven estudioso, que se gestó en los diadas pedagógicas de grado y port-grado de las Universidades de México.

No es deseable que los jóvenes mexicanos educados para la ciencia, la investigación y las bellas artes abduquen de sus sabios instrumentos y que tengan que empuñar las armas para los que no han sido entrenados. Sin embargo, de seguir siendo necesario, las volveremos a empuñar.

VIII - ¿Y QUE ES LO QUE
ESTÁ OCURRIENDO ACTUALMENTE EN
MÉXICO CON LAS DIADAS
PROFESOR - ALUMNOS? .

La actual crisis económica nacional, que entre todos los mexicanos estamos tratando de resolver, por ejemplo con la celebración de este "Foro Internacional de la Educación Superior y el Cambio Social", al parecer está desangrando la educación. Las cifras crecientes de desempleo alarman más que el descenso de matriculación de alumnos y las restricciones presupuestales a la educación y a la

DIADA ALUMNOS-PROFESOR COMO DINÁMICA DEL CAMBIO SOCIAL

Antonio Santamaría Fernández

investigación superior. Está ocurriendo algo parecido a lo que según Menesses se dio durante el período de la Historia de México 1867-1910. He aquí sus propias palabras (Menesses, E. 1988, b):

"Con todo la República restaurada y el porfiriato no valoraron suficientemente la educación, al negarle un presupuesto adecuado para su desarrollo... Durante esta etapa (1867-1910) seis presidentes gobernaron al país y 13 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza? Hasta aquí Menesses.

¿Estamos en riesgo de repetir secularmente? Es innegable que la crisis actual ya está afectando las diadas pedagógicas y que el resultado no se está haciendo esperar. Hay desilusión preocupante, inseguridad dolorosa y pesimismo paralizador. Ciertamente, podemos y estamos luchando, repito, de menos por elaborar el derrumbe nacional; y por elaborarlo con sentido creativo. ¿Pero y la solución? tenemos que seguir buscándola en la Educación.

Según la historia política de México el país ha estado gobernado sucesivamente por emperadores pre-hispánicos; por virreyes coloniales; por caudillos y militares, algunos de dudosa escolaridad, durante el México independiente; por abogados y estadistas a partir de la Revolución Mexicana. Y es hasta estos últimos sexenios que por primera vez estamos siendo gobernados por economistas universitarios de post-grado. El currículum académico ha reemplazado a las armas, a la cruz religiosa y a las coronas regias. Es obvio pensar que se asiste a la Escuela y se llega muy lejos dentro de ella entre otros fines para servir a México como verdaderos mexicanos colegiados. Más esto sólo es factible cuando la educación se dio en el nido de diadas pedagógicas empáticas y de amor; de lo contrario solo podrán formarse cuando mucho tecnócratas y sabios solipsistas; más no los profesionales humanistas, honestos, éticos y patriotas valerosos que México por ahora más requiere.

E P Í L O G O

Todo profesionista post-universitario que además de competente y creativo ocasionalmente evoca a sus maestros con mayor emoción que los conceptos estudiados. Que funciona de tal manera que sus acciones son lecciones. Que acepta y disfruta los reconocimientos justos a su labor. Y que crece y crece creativamente, aún cuando a veces decrezca para saltar más alto, pero siempre con pasos de sembrador... Ese profesionista es en México el mexicano a que me refiero en el epígrafe de esta ponencia; ese es el profesionista prohijado por diadas pedagógicas empáticas y fecundas.

Señoras y señores congresistas: La Universidad puede estar en las grandes urbes, en la selva o en el desierto o en cualquier otro solar. Lo sabio es que, diádica y empáticamente, nosotros siempre vibremos dentro de la Universidad, y la Universidad dentro de nosotros. Así es como todos podremos cambiar. Muchas Gracias.

C I T A S B I B L I O G R Á F I C A S

- 1) Detrik W.D. (1986); Alterego Phenomena and the alterego transferences: Some Further Considerations. **Progress in Self Psychology**, vol. 2. The Guilford Press.
- 2) Eittingon, M. (1926): An Adress to the International Training Commission. **Int. J. Psycho-Anal.**, 7, 130 - 134.
- 3) Emde, N. R. (1988): Development terminable and interminable II: Recent psychoanalytic theory and therapeutic considerations. **The Int. J. Psycho-Anal.**, 69, 2.
- 4) Fajardo, B. (1988): Constitution in Infancy: Implications for Early Development and Psychoanalysis. **Progress in Self Psychology**. Vol: IV, The Analytic Press.
- 5) Freud, S. (1914-1916); Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. **Obras Completas**, ED. AMORR., Vol. 14.
- 6) Freud, S. (1914-1916); (1937-39): Esquema del Psicoanálisis. **Obras Completas**. Ed. Amorr., Tomo 23.
- 7) Habermas, J. (1968) **Toward a Rational Society**, Beacon Press.
- 8) Kerr, C. (1966): **The uses of the University**, Harvard University Press, Cambridge, USA.
- 9) Kohut, H. (1978): Los Trastornos del Self y su Tratamiento. En: **Psicoanálisis**, Asoc. Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina.
- 10) Kohut, H. (1978): (1982): Introspection, Empathy and Semicircle of Mental Health. **The Int. J. Psycho-Anal.**, 63, 4 (395-407)
- 11) Kohut, H. (1978): (1984): **How does analysis cure?** The University of Chicago Press.

Antonio Santamaría Fernández

- 12) Kohut, H. (1978): (1977): ***The Restoration of the self***, Int. Univ. Press.
- 13) Kohut, H. (1978): (1950-1978): Creativiness, Charisma and Group Psychology: Reflection on the self-analysis of Freud. ***The Search for the self*** (1978), Vol. 2, Int. Univ. Press.
- 14) Meneses, M. E. (1988 a): ***Tendencias Educativas Oficiales de México*** (1934-1964) Universidad Iberoamericana, Mex. (p. 563)
- 15) Meneses, M. E. (1988 a): (1988 b): (*supra*), p. 566.
- 16) Stern, D. N. (1985): ***The Interpersonal World of the Infant***. Basic Books, N. Y.



Revista Intercontinental de Psicología y Educación

FACULTADES DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

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 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 **NS\$60.00** y de **\$35.00** Dólares, para todos los residentes en otros países. Para las Bibliotecas en México es de **NS\$80.00** y de **\$40.00** 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 de Administración.



ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Nombre: _____
Dirección: _____
Código Postal: _____ Ciudad: _____ País: _____
Teléfonos: _____ Fax: _____

Orden de pago () Giro () Cheque personal ()

Por: _____

(A nombre de la Universidad Intercontinental)

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Facultad de Psicología. Edif. África. 1er. piso. Av. Insurgentes Sur 4303.
C.P. 14420. Tlalpan, D. F. México. Tel. 573 85 44 ext. 1124 Fax 513-36-62.



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

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

MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL SEP 954250

OBJETIVO GENERAL:

Formar psicoterapeutas con un alto nivel de conocimientos que sean capaces de aplicar íntegramente tanto la teoría así como también el método y la técnica psicoanalítica en los campos clínico, docente, institucional y de investigación.

REQUISITOS DE INGRESO:

Tener Título de Licenciado en Psicología, Pedagogía, Medicina, Filosofía, Teología y otras Ciencias Sociales.*

- a) Curriculum Vitae documentado
- b) Carta con solicitud de admisión
- c) Autobiografía en cuatro cuartillas

Aprobar el Curso Propedéutico a la Ciencia Psicodinámica.

* Cumplir con los prerrequisitos necesarios.

DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS:

Cinco semestres académicos al término de los cuales se podrá continuar con los estudios de investigación en las áreas de especialización a nivel Doctoral en Psicoanálisis (Autorización de la Secretaría de Educación Pública en trámite).

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 Limitrofes)
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. Av. Insurgentes Sur No. 4303, C.P. 14420, Tlalpan, D.F. Tels. 573.85.44, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06 Exts. 1120 y 1123. E-Mail (Internet) UICFreud @ Spin. Com. Mx Fax.: 513.36.62



Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
Dirección General de Educación Superior

Oficio No. 219-95/ 8500

México, D.F., 28 de julio de 1995.

ASUNTO: Se hace de su conocimiento el acuerdo de su solicitud.

C. Juan José Corona López
Representante Legal de la Asociación Civil
"Instituto Internacional de Filosofía"
Propietaria de la
"Universidad Intercontinental"
Presenta



Me permito acompañar copia del acuerdo número 954250 de fecha 28 de junio de 1995, firmado por el C. Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, mediante el cual se otorga reconocimiento de validez oficial al programa académico de la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica, que se imparte en la "UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL", ubicada en Insurgentes Sur número 4135, Santa Ursula Xilita, Delegación Tlalpan, de esta ciudad, con alumnado mixto y turnos matutino y vespertino, en los términos que el mismo establece.

De conformidad con el acuerdo de referencia y en términos de lo señalado en el artículo 58 de la Ley General de Educación, esta Dirección General será la encargada de ejercer la inspección y vigilancia de los servicios educativos correspondientes a los estudios antes señalados.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle saludos cordiales.

Atentamente
El Director General

Victor A. Arredondo

Dr. Víctor A. Arredondo



S. R. P.
DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR





UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LICENCIATURA EN **PSICOLOGÍA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA**

RECONOCIMIENTO VALIDEZ OFICIAL SEP 00093410

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental mediante su Modalidad No Escolarizada, ofrece la oportunidad de estudiar la Carrera de Licenciado en Psicología a aquellas personas que por diversos motivos no puedan realizar sus estudios en un Sistema Tradicional. Por lo que, esta modalidad es ideal, para aquellas personas que requieren adaptar actividades laborales o del hogar con sus estudios universitarios.

OBJETIVO GENERAL

La Licenciatura en Psicología tiene como objetivo: formar profesionistas del comportamiento humano que sean capaces de aplicar los principios éticos y técnicos de la Psicología a la solución de la problemática a niveles individuales, grupales, institucionales y sociales con calidad humana, capacidad científica y habilidad técnica.

CARACTERÍSTICAS

La Modalidad No Escolarizada presenta las siguientes características:

1. Es un Sistema Autodidáctica, en donde la Enseñanza-Aprendizaje, se lleva a cabo por medio de:
 - a) Material de estudio: Guías y Antologías que se entregan al alumno en cada asignatura a la que se inscribe (mínimo 3).
 - b) Asesorías: que son brindadas por profesionistas de cada materia en horarios flexibles, no son obligatorias.
 - c) Actividades de Aprendizaje: Las prácticas profesionales se llevan a cabo en tiempos y lugares accesibles a las necesidades del alumno.
2. En cada Ciclo Escolar, el alumno debe acreditar como mínimo tres asignaturas.
3. Es un sistema que permite ir al alumno a su propio ritmo, por lo cual se puede cursar en un periodo de 3 a 7, por lo que el alumno puede programar sus actividades y a la vez concluir exitosamente sus estudios.
4. Las inscripciones son por asignatura y existen periodos intersemestrales, con el fin de adelantar asignaturas.

PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología en la Modalidad No Escolarizada implica cubrir un mínimo de 313 créditos repartidos en un total de 43 materias que son las siguientes:

PRIMER SEMESTRE

Ecología Psicológica
 Estadística Descriptiva
 Introducción a la Psicología
 Neurobiología I
 Introducción a la Clínica Psicológica

SEGUNDO SEMESTRE

Metodología de la Investigación
 Estadística Inferencial
 Clínica Psicológica
 Neurobiología II

TERCER SEMESTRE

Motivación y Emoción
 Laboratorio de Investigación I
 Psicología de la Infancia
 Neurobiología III

CUARTO SEMESTRE

Aprendizaje y Memoria
 Teoría de la Medida
 Psicología de la Adolescencia
 Teorías de la Personalidad

QUINTO SEMESTRE

Medicina Conductual
 Laboratorio de Investigación II
 Psicología de la Edad Adulta y Gerontología
 Disfunciones de la Personalidad
 Diseño Curricular

SEXTO SEMESTRE

Sistematización de la Enseñanza
 Laboratorio de Investigación III
 Introducción a la Administración
 Entrevista Psicológica
 Psicometría

SEPTIMO SEMESTRE

Relaciones Laborales
 Psicología Social
 Pruebas de la Personalidad
 Terapia Familiar
 Psicodinámica de los Grupos
 Psicología de los Métodos de Enseñanza

OCTAVO SEMESTRE

Educación Especial
 Reclutamiento y Selección
 Diagnóstico Diferencial e Integración de Casos Clínicos
 Psicología Comunitaria
 Pruebas Proyectivas I

NOVENO SEMESTRE

Consejo Educacional
 Capacitación y Desarrollo
 Introducción a la Psicoterapia
 Psicología del Mexicano
 Pruebas Proyectivas II

Los períodos de Inscripción al Examen de Admisión son en Noviembre y Junio.

REQUISITOS DE ADMISIÓN

Aprobar el examen de admisión
 Copia del certificado de Preparatoria (o equivalente)
 4 fotografías tamaño infantil
 Copia del Acta de Nacimiento

INFORMES:

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
 Facultad de Psicología,
 Av. Insurgentes Sur No. 4303
 14420, Tlalpan, D.F.
 Tels. 573.8544, 573.8668, 573.8892,
 573.8757, 573.8906 y 573.8704 Ext. 1123

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 Psicoterapia Psicoanalítica.

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, 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 Y/O ARTICULO:

Los artículos de preferencia deben ser procesados en computadora, utilizando formatos WINWORD 2.0, WINWORD 6.0, WORDSTAR 5 y WORD PERFECT 5.1. y presentados en diskettes 5 1/4" ó 3 1/2" HD: debe enviarse además dos copias impresas de los trabajos en papel tamaño DIN A-4, empleando una sola cara del papel y escrito 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 aproximadamente de 120 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 **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.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Preparación del manuscrito. Los autores deberán preparar sus manuscritos de acuerdo con el *Manual de Publicación de la Asociación de Psicología de los Estados Unidos* (4a. edición). Todos los manuscritos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras) mecanografiado en una hoja aparte. Las instrucciones para mecanografiar (todas las copias deberán ser a doble espacio) y las instrucciones para preparar tablas, figuras, referencias, métricas y resúmenes aparecen en el *Manual*.

Asimismo, todos los manuscritos se someten a revisión en caso de lenguaje sexista. Para obtener los lineamientos generales de estilo, los autores deberán revisar artículos publicados con anterioridad en la revista. Deberán tomar en cuenta que los lectores de *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* son psicólogos de una amplia gama de subespecialidades.

Políticas de Publicación. La política de la APA prohíbe al autor que someta al mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Además, es una violación contra los principios éticos de la APA publicar como "datos originales, datos que se hayan publicado previamente" (Norma 6.24). Como esta revista es de primer nivel y publica sólo material original, la política de la APA prohíbe también la publicación de cualquier manuscrito que haya sido publicado en cualquier otro lugar, ya sea total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no oculten los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos de que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (Norma

6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de manuscritos sometidos a las revistas APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos 5 años después de la fecha de publicación.

Normas éticas. Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de la APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de la APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, DC 20002-4242.

Informes breves. *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* publica informes breves de investigación o práctica en la psicología profesional. Un autor que somete un informe breve deberá estar de acuerdo en entregar un informe completo a alguna otra revista de circulación general. Los informes breves no deberán exceder de cuatro páginas mecanografiadas (alrededor de 18 páginas manuscritas), sin tomar en cuenta el resumen de 960 caracteres.

Revisión. Dado que los revisores han accedido a participar en un sistema de revisión anónima, se pide a los autores que someten sus manuscritos, incluyan con cada copia una portada que muestre el título del manuscrito, los nombres y filiaciones institucionales de los autores, la fecha en la que se entrega el manuscrito y notas a pie de página que identifiquen a los autores o sus filiaciones. Luego, la primera página del manuscrito deberá omitir los nombres y filiaciones de los autores, pero deberá incluir el título del manuscrito y la fecha en que se entrega. Los autores deberán hacer todos los esfuerzos para que el manuscrito mismo no tenga pistas sobre su identidad.

Envío del manuscrito. Los manuscritos para artículos, informes breves y cartas al Foro deberán entregarse por triplicado. Todas las copias deberán ser claras, legibles y en papel de buena calidad. Se aceptan impresoras de matriz o de tipos poco usuales sólo si son claras y legibles. No se aceptan copias en fotocopiadora o mimeógrafo y no se tomarán en cuenta. Además de las direcciones y los números telefónicos, los autores deberán enviar direcciones de correo electrónico y números de fax, si cuentan con ellos, para el posible uso de la oficina editorial.

Traducido y adaptado de **Professional Psychology : Research and Practice**, Vol.26 No.1 February 1995.

Professional Psychology: Research and Practice

Editor: Patrick H. DeLeon, PhD, JD

Bimonthly, beginning in February.
ISSN: 0735-7028



Important information for all practicing psychologists! This journal publishes conceptual and data-based articles on techniques used in the practice of psychology.

Articles address a variety of topics including:

- Current advances in applications from such fields as health psychology, community psychology, clinical neuropsychology, family psychology, and forensic psychology.
- Standards of professional practice and delivery of services in a variety of contexts.

- Public policy as it affects the practice of psychology.
- Education and training of professional psychologists at the graduate level and in continuing education.

To learn the latest on the application of psychology - order *Professional Psychology: Research and Practice* - today!

A RESPECTED
RESOURCE IN
PSYCHOLOGY

ORDER FORM

Start my 1995 subscription to *Professional Psychology: Research and Practice!* ISSN: 0735-7028

- _____ At \$36.00, APA Members/Affiliates _____
- _____ At \$73.00, Individual Non-Member _____
- _____ At \$146.00, Institutions _____
- TOTAL AMOUNT ENCLOSED \$ _____

Subscription orders must be prepaid. (Subscriptions are on a calendar year basis only). Allow 4-6 weeks for delivery of the first issue. International Air Mail available at additional cost. Prices subject to change without notice.

MAIL THIS ORDER FORM TO:
American Psychological Association
Subscriptions, 750 First Street, N.E.
Washington, DC 20002-4242

Send me a Free Sample Issue

To order by VISA, MasterCard, or American Express, call (202) 336-5600. Collect calls cannot be accepted. TDD/TTY (202) 336-6123.

Check Enclosed
Charge my: VISA MasterCard American Express

Card No. _____ Exp. date _____

Signature (Required for Charge or Purchase Orders)

Please Print

Name _____

Address _____

City _____ State _____ Zip _____

GAD95



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 R P L para el año _____ (3 números)

Suscripción a 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

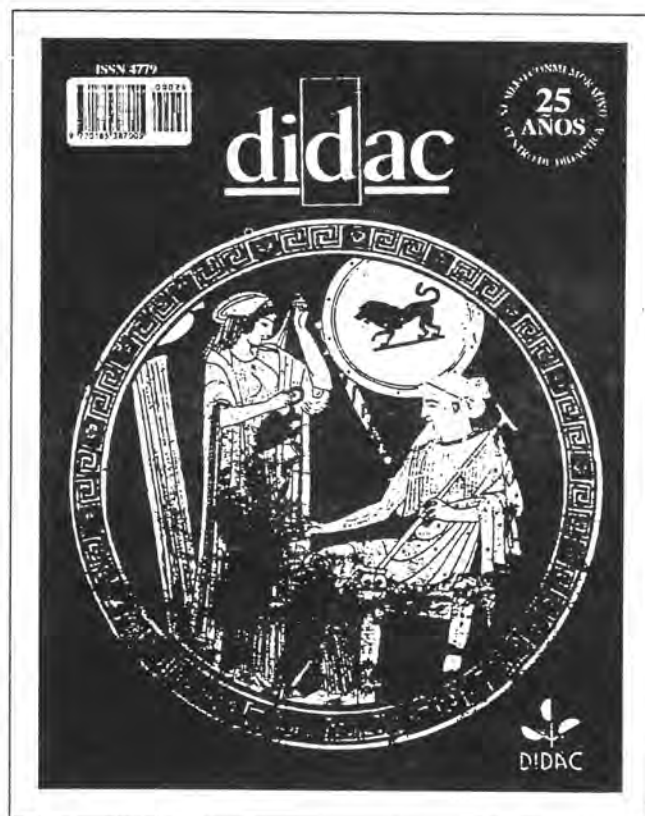
Revista de Filosofía

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 23-161 Xochimilco 16000 México D.F. MÉXICO

Periodicidad semestral. Suscripción anual (2 números): 35 U.S. Dlls.



Revista Didac:
Centro de Didáctica
Universidad Iberoamericana
Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe
01210. México, D.F.

| | |
|---------------------|-----------|
| Ejemplar: | N\$ 10.00 |
| Números atrasados | 12.00 |
| Suscripción anual: | 20.00 |
| Suscripción bienal: | 30.00 |

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. Un 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 _____ | N\$100.00 |
| Dirección _____ | Extranjero _____ | U.S. \$50.00 |
| Ciudad _____ | Anteriores (10 revistas) _____ | N\$200.00 |
| Estado _____ | Extranjero _____ | U.S. \$100.00 |
| País _____ | Números Anteriores Sueltos _____ | N\$35.00c/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 | | Extranjero _____ |
| | | U.S. \$100.00 |
| | | Específique _____ |
| 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

MYERS/PSICOLOGIA SOCIAL,
 4/E. *MYERS, DAVID G.;
 1995. *645 pp.; 21x27 cms
 *ISBN 970-10-0683-6

Esta edición incluye tópicos e investigaciones actualizados, con 600 citas y reflexiones realizadas por selectos investigadores. Estudia los temas tradicionales del curso introductorio de psicología social. El contenido de cada capítulo permite al profesor orientar su curso de acuerdo a la tendencia psicológica o social de acuerdo a cada tema. Sus aplicaciones y ejemplos permiten al alumno realizar investigaciones objetivas. Ventajas pedagógicas, cada capítulo incluye introducción, casos para análisis, conclusiones, lecturas recomendadas y más de 300 fotografías e ilustraciones. La obra presenta opiniones y conceptos de destacados investigadores, lo cual lo constituye como clásico en la materia de psicología social.

CONTENIDO:

Introducción a la psicología social. Pensamiento social. Creencias sociales. Explicación de la conducta. Conducta y actitudes. Cognición social y bienestar humano. Influencia social. Influencias culturales. Conformidad. Persuasión. Influencia del grupo. Relaciones sociales. Prejuicio: desagrado por los demás. Agresión: dañar a los demás. Atracción: gustar y amar a los demás. Altruismo: ayudar a los otros. Conflicto y pacificación. Glosario. Bibliografía. Reconocimientos. Índices.



VALOIS/KAMMERMANN, SU SEXUALIDAD UNA AUTOEVALUACION,
 2/E. *VALOIS,
 ROBERT F; KAMMERMANN, SANDRA;
 1995. *342
 pp.; 21x27 cms
 *ISBN 958-600-324-8

Esta obra es un texto de apoyo ideal para cursos de desarrollo humano en psicología y pedagogía, así como en todo tipo de instituciones educativas que impartan cursos de sexualidad. El diseño de sus ejercicios motiva el análisis y la toma de decisiones, cada tema se analiza de manera realista y profesional. Incluye temas actuales como son el rol sexual, comportamiento anormal y abuso sexual, SIDA, entre otros.

CONTENIDO:

Sexualidad y el rol de cada género, anatomía fisiológica y sexual. La anticoncepción y el aborto. El embarazo y el parto. Comunicación y excitación sexual. Comportamiento y actitudes sexuales. Citas y relaciones. Amor e intimidad. Matrimonio y vida familiar. Homosexualidad. Variaciones del comportamiento sexual. Sexualidad y ley. Enfermedades de transmisión sexual. Educación sexual. Apéndices: A. Inventario para autoevaluación. B. Las páginas amarillas para su sexualidad.

FELDMAN/PSICOLOGIA CON APLICACIONES PARA IBEROAMERICA
 2/E. *FELDMAN, ROBERT S.; 1995
 578 pp.; 21x27 cms
 ISBN: 970-10-0633-X

En esta segunda edición de "Psicología" el autor, reconocido psicólogo de la Universidad de Massachusetts, explica en detalle las últimas investigaciones sobre el comportamiento humano. La obra ha sido desarrollada bajo tres objetivos esenciales: 1o. abarcar las principales áreas del campo de la psicología a través de sus más importantes teorías, investigaciones y explicaciones; 2o. intenta ofrecer una amplia apreciación de los fundamentos científicos de este campo de estudio, así como también constituir un factor que favorezca el pensamiento crítico; 3o. despertar la curiosidad natural del lector acerca del mundo en que vive. Los contenidos de esta obra presentan cada uno un pequeño resumen y una serie de preguntas acerca del material expuesto. Incluye más de 100 fotografías, valiosas colaboraciones de expertos psicólogos e investigadores de Iberoamérica. Con aplicaciones a los países de habla hispana.

CONTENIDO:

Introducción a la psicología. Bases biológicas del comportamiento. Sensación y percepción. Los estados de conciencia. Aprendizaje. La memoria. Cognición y lenguaje. Inteligencia. Motivación y emoción. Desarrollo. Personalidad. El comportamiento anormal. El tratamiento del comportamiento anormal. Psicología social. Convivencia en un mundo diverso. Glosario. Referencias. Índices.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Volumen 8 No. 2 de 1995 editado por la Universidad Intercontinental,
se terminó de imprimir, en diciembre de 1995 en los talleres de:

Multidiseño Gráfico, S.A..

Oaxaca No. 1, San Jerónimo Aculco

Tels: 652 5581, 568-4741 Fax: 652-5211

La edición estuvo a cargo de la Facultad de
Psicología de la Universidad Intercontinental.

El tiraje consta de 750 ejemplares.



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 | S.E.P. Estudios Libres |
| Traducción (Inglés o Francés) | S.E.P. 00932901 |



**Universidad
Intercontinental**

Insurgentes Sur 4303
Col. Sta. Úrsula Xitle
14420 Tlalpan, D.F.
Tels. 573•85•44, 573•86•68
573•87•57, 573•88•92 y 573•89•06