



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN III

NÚMERO 2

2001

DUCT ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

## LICENCIATURAS

## SEP

- Administración 890337
- Administración Hotelera 821001
- Arquitectura 00922292
- Ciencias de la Comunicación 644
- Contaduría 890338
- Derecho 00922293
- Diseño Gráfico 00912255
- Filosofía 871382
- Filosofía Modalidad no Escolarizada 952350
- Informática 00922291
- Odontología 00912254
- Pedagogía 871380
- Psicología 871379
- Psicología Modalidad no Escolarizada 0000934120
- Relaciones Comerciales Internacionales 0000934326
- Relaciones Turísticas 821002
- Teología UIC
- Traducción 00932901

**INICIO:  
ENERO Y AGOSTO**

**UIC**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

Insurgentes Sur 4303 14420 Tlalpan, D.F. México  
Tels. (52) 55 73 85 44 ext. 4440, 4441 y 1490  
Fax 55 13 38 42

D  
NTA

0  
6

•  
CO

DUCE ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



VOLUMEN III

NÚMERO 2

ISSN - 0187-7690

2001

---

Los artículos presentados en esta publicación, fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación:  
es una publicación semestral de la Universidad Intercontinental

Precio por ejemplar: \$80 m.n.  
Suscripción anual (dos números) \$160 m.n.  
(residentes en México y 45 dólares para el extranjero).

Correspondencia y suscripciones  
Universidad Intercontinental  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

Cantera 251  
14420 México, D.F.  
Tel. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 1490  
Fax. 55 13 38 42  
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

Se permite la reproducción de estos materiales,  
citando la fuente y enviando a nuestra dirección  
dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

EDITOR: INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA A. C.  
DOMICILIO: INSURGENTES SUR 4303  
COL. SANTA URSULA XITLA  
14420, MEXICO, D.F.  
NUMERO: 1665-1103

*RESERVA DE DERECHO 04-1999-030910204100-01*  
*Con fecha 9 de marzo de 1999.*  
*ISSN 0187-7690*

---

# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## DIRECTORIO

### RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

### DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

### DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Roberto Domínguez Couttolenc

### DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

### INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Mtro. Omar Avendaño Reyes

### FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

### FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

### COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes



---

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOL. III

NÚMERO 2

JULIO-DICIEMBRE 2001

SEGUNDA ÉPOCA

---

## CONSEJO EDITORIAL

Omar Avendaño Reyes  
Sara Gaspar Hernández  
Gabriela Martínez Iturribarría

## EDITORES ASOCIADOS

Guido Aguilar (Guatemala)  
Elisardo Becoña (España)  
Andrés Chianalino (Argentina)  
Orlando Terre Camacho (España)

## COMITÉ EDITORIAL

|                                |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| Angélica Alucema (Chile)       | Antonio Santamaría Fernández (México) |
| Leticia Morales Pérez (México) | Mónica Spinka (Argentina)             |
| Anabell Pagaza Arroyo (México) | Rosa María Torres (México)            |
| Javier Romero Aguirre (México) | Rocío Willcox (México)                |

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes





---

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| LA PERCEPCIÓN INTERPERSONAL DE LA RELACIÓN AFECTIVA COMO PREDICTORA DE LA AUTOATRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CELOSAS EN LA RELACIÓN DE PAREJA<br><i>Hilda María Fernández de Ortega Bárcenas y Lucy María Reidl Martínez</i> .....   | 11 |
| TRANSFORMACIONES CONCEPTUALES DE ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIDA<br><i>Miguel Angel Campos Hernández, Víctor Jiménez Flores, Sara Gaspar Hernández y Rosaura Ruiz Gutiérrez</i> .....   | 19 |
| ¿POR QUÉ SE DEPRIMEN LOS VIEJOS?<br><i>Zoila E. Hernández Zamora</i> .....  | 31 |
| CLÍO ATAJANDO A EROS Y THANATOS<br>LA POSIBLE RELACIÓN DE LA HISTORIA Y EL PSICOANÁLISIS EN EL SIGLO XXI<br><i>Boris Berenzon Gorn</i> .....  | 39 |
| <b>CONFERENCIAS</b>   |    |
| LA FORMACIÓN EN VALORES<br><i>Sylvia Schmelkes</i><br><i>Conferencia presentada en el III Coloquio Universitario Intercontinental "Construir desde la Incertidumbre. Los jóvenes en la encrucijada entre viejos modelos y nuevos paradigmas", organizado por la Universidad Intercontinental en Tlalpan, ciudad de México, el 6 de noviembre de 2001</i> .....                        | 53 |
| EL GÉNERO COMO PERSPECTIVA DE DESARROLLO PSÍQUICO EN LA CONDICIÓN DE SER MUJER EN MÉXICO<br><i>Gabriela Martínez Iturribarría</i><br><i>Ponencia, XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a la posmodernidad", organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en Guadalajara, Jalisco, los días 31 de octubre y 1, 2 y 3 de noviembre de 2001</i> ..... | 59 |
| EL MALESTAR EN LA CULTURA EN LOS ALBORES DEL NUEVO MILENIO<br><i>Midelvia Viveros Paulín</i><br><i>Ponencia, XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a la posmodernidad", organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en Guadalajara, Jalisco, los días 31 de octubre y 1, 2 y 3 de noviembre de 2001</i> .....                                      | 63 |

---

DUCIT ET DOCET



## UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Escudo inglés del siglo XVII, cuartelado en cruz. El escudo oficial fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de septiembre de 1978 y entró en vigor en 1979.

**Primer cuartel:** De la Institución: En campo de oro, cinco fajas ondeadas de sínople (verde), con cinco ondas cada una. Simboliza el nombre y el ámbito de la Universidad: las tierras onduladas de los cinco continentes, la libertad en la diversidad, la armonía, el respeto y la acción.

**Segundo Cuartel:** De las Autoridades. En campo de sínople, media torre partida de oro, mazonada, almenada y aclarada de gules (rojo), sostenida por un león de oro. Simboliza la fortaleza de la vida interior, sostenida por la autoridad vigilante y magnánima que habla con valentía y entereza.

**Tercer Cuartel:** De los Docentes (maestros). En campo de sínople, sol de oro de veinticuatro llamas. Simboliza la libertad de cátedra, la luz de la verdad que brilla sin cesar en un ambiente de libertad.

**Cuarto Cuartel.** De los Discentes (alumnos). En campo de otro, tres cipreses de sínople. Simboliza la perseverancia que crece y se forma en los tres principios fundamentales de la Universidad proyectándose hacia la humanidad.

La Cruz que une los cuatro cuarteles; signo del mensaje de Cristo que los Misioneros de Guadalupe proclaman en varios continentes.

**Divisa:** Sobre el Escudo, listel de oro con tres palabras latinas: "DUCIT ET DOCET" (conduce y enseña), síntesis de las funciones ineludibles del maestro y de los ideales universitarios.

**Colores:** El ORO simboliza la constancia; LA PLATA la bondad, el SÍNOPLE (verde) la libertad y la esperanza; el GULES (rojo) el valor y la entereza.

## La percepción interpersonal de la relación afectiva como predictora de la autoatribución de las características de las personas celosas en la relación de pareja

Hilda María Fernández de Ortega Bárcenas\* y Lucy María Reidl Martínez\*\*

### RESUMEN

Con base en el modelo de las ilusiones positivas para las relaciones románticas, se analiza el papel de la percepción interpersonal en los factores que integran la relación afectiva entre las parejas y el tiempo de la relación de pareja como predictores de la autoatribución de las características descritas en la literatura a las personas celosas. Los resultados mostraron que existen diferencias en las variables que predicen la autoatribución en los hombres y en las mujeres.

*Palabras clave:* ansiedad, inseguridad, autoestima, percepción interpersonal, relación afectiva, pareja

### ABSTRACT

The role of interpersonal perception of factors integrating the affective relationship between couples and the duration of the relationship are analyzed based on the model of positive illusions for romantic relationships, as predictor of self-attribution of the characteristics of jealous persons described in literature. Results showed that there are differences in the variables self-attribution in men and women.

*Key words:* anxiety, lack of assuredness, self-esteem, interpersonal perception, affective relationship, couple

Uno de los principales planteamientos de la psicología es aquel que dice que la persona "psicológicamente sana" es la que mantiene un estrecho contacto con la realidad. La mayoría de los postulados teóricos acerca de la personalidad sana han tenido como origen el estudio de la conducta anormal del paciente psiquiátrico. Dentro de estas teorías clínicas (Allport, 1943; Erikson, 1950; Menninger, 1930 y Fromm, 1955) se plantea que el contacto estrecho con la realidad es una característica importante de la salud mental. Por su parte, los datos obtenidos en las investigaciones sobre los procesos cognoscitivos sociales, indicaban que el procesamiento de la información estaba lleno de datos incompletos, errores y sesgos (Fiske y Taylor, 1984; Nisbett y Ross, 1980). A medida que la investigación en esta área comenzó a crecer, los datos indicaban que el procesamiento de la información está lleno de datos incompletos, errores y sesgos (Fiske y Taylor, 1984; Nisbett y Ross, 1980). Los primeros térmi-

nos que se cambiaron fueron los de error y sesgo por el de ilusión, un concepto más amplio. Funder (1987) habla de que los vocablos de error y sesgo implican distorsiones a corto plazo, mientras que la ilusión es un patrón de errores, sesgos o ambos que toman una dirección y forma particular, caracterizado por su duración, contundencia y sistematización. En pocas palabras el nuevo planteamiento gira alrededor de la forma en la que se construye la "realidad individual", la cual se basa en procesos tanto intrasubjetivos como sociales. En este sentido cada parte del sujeto contribuye a la forma en la que se percibe con relación a sí misma y con relación a los demás. Esta percepción se construye a través de la integración de procesos propios del sujeto y de procesos sociales. Dentro de los aspectos propios del sujeto se puede hablar de procesos mentales complejos como percepción, aprendizaje, pensamiento, memoria, emociones y características biológicas tales como el sexo. Por otro lado en lo que se refiere

\*Universidad Intercontinental.

\*\*Universidad Nacional Autónoma de México.

a los procesos sociales se incluyen en ellos a la cultura, los factores socioeconómicos, y el género entre otros. Cada uno de los factores antes mencionados, funciona como filtro cognoscitivo o social capaz de modificar la realidad individual e interpersonal.

Quizás uno de los filtros más importantes pero poco estudiado dentro de la psicología, a pesar de su importancia es el de las emociones. Las emociones taminizan las autopercepciones y colorean las relaciones interpersonales a tal grado, que son capaces de provocar trastornos mentales muy importantes. Sin duda alguna no es sino hasta hace poco que los estudiosos de la conducta humana han dirigido su atención al estudio de éstas, sin embargo la mayoría de los trabajos dentro del ámbito de la normalidad, se han enfocado al estudio de las emociones positivas dejando de lado a las conocidas como "emociones negativas". La razón podría ser la dificultad metodológica que presenta su análisis debido a la deseabilidad social de las mismas. El presente trabajo incluye el estudio de los celos como un fenómeno emocional que se presenta en una relación significativa entre dos personas, tomando como puntos de partida las características atribuidas a las personas celosas y el modelo de las ilusiones positivas en las relaciones románticas (Murray y Holmes, 1993).

Los celos se definen como una experiencia emocional aversiva la cual está caracterizada por sentimientos de angustia, tristeza y miedo, inducidos por la amenaza o pérdida de una relación con otra persona por un rival real o imaginario (Parrot, 1991; Salovey, 1991; Sharpsteen, 1991). Los factores que determinan la aparición de esta emoción son las características de personalidad, la naturaleza de la relación, la situación, la cultura, así como el comportamiento del otro y sus rasgos de personalidad (Bringle, 1981; Hupka, 1981). Dentro del ámbito romántico Parrot (1991) propone que los celos son un tipo de ansiedad de inseguridad que se presenta como consecuencia de la percepción de amenaza a la relación, la cual a su vez hace que la persona se sienta insegura acerca del estado de la relación, y de los aspectos de los mismos apoyados por ésta. La forma en la que un individuo responde a una situación de celos está en función de la manera en la que la clasifica que está estrechamente relacionada con sus características de personalidad. Es por ello que es particularmente importante, para entender la variabilidad individual en los estados afectivos, el estudio de las características de las personas celosas. Muchas han sido las variables asociadas a este tipo de personas así como diversos los estudios orientados a describirlas, como resultado de éstas, se dice que los celos están relacionados con el amor ro-

mántico y los procesos asociados con la personalidad disfuncional tales como baja autoestima, ansiedad, neurosis, insatisfacción con la vida, locus de control externo, depresión, angustia y dogmatismo (Bringle y Evenbeck, 1979; Mathes, Roter y Joerger, 1982; Mathes y Severa, 1981; Mathes, Adams y Davies, 1985; White, 1981). En México, recientemente Reidl, Sierra, Domínguez y González (2000) al estudiar el significado de los celos encontraron que los rasgos de personalidad característicos asociados a las personas celosas son inferioridad, egoísmo y superioridad.

A pesar de los numerosos esfuerzos que se han hecho por establecer un perfil de personalidad de las personas celosas, se requiere de mayor número de investigaciones dirigidas a otras variables de personalidad que pudieran ser importantes en la presentación de esta emoción. Es pertinente aclarar que el solo hecho de tratar de entender los correlatos de personalidad de los celosos no explica en toda su extensión a una emoción tan compleja como los celos, por ello es necesario tomar en cuenta que siguiendo a Hupka (1984), la denominación de personalidad celosa desaparece si se toma en consideración que el calificar a una persona como celosa no la describe, sino que lo que se especifica es el tipo de situación en el que se encuentra la persona, pues en diferentes momentos, esta misma persona puede ser el engañado, el adúltero o el rival. Teniendo en cuenta que para que los celos aparezcan es necesario el establecimiento de relaciones interpersonales, a continuación se presentarán los argumentos teóricos relacionados con la percepción interpersonal, específicamente en el campo de las relaciones románticas.

Murray y Holmes (1993), proponen el modelo de las ilusiones positivas para explicar la forma en que las personas construyen las relaciones románticas. Para estos autores, las personas necesitan construir imágenes idealizadas de su pareja para sostener sus sentimientos de confianza y compromiso ante los eventos (realidades) desilusionantes (Murray y Holmes, 1993, 1994; Murray, Holmes y Griffin, en prensa). En este sentido se piensa que explorando la estructura cognoscitiva de la representación que tienen los individuos de sus parejas se puede entender la forma en la que son capaces de proporcionar en mayor o en menor grado a su pareja, la confianza necesaria para enfrentar los riesgos continuos planteados por la interdependencia, dicho sea de paso, confianza que se tambalea ante la aparición de los celos. Los modelos que los miembros de la pareja tienen sobre las relaciones ideales pueden ayudarlos a "llenar vacíos" en su limitado conocimiento acerca de su pareja, un proceso de satisfacción del deseo donde las reali-

dades se convierten en reflexiones y/o proyecciones de los deseos. De esta forma la proyección de los deseos y fantasías sobre las limitadas evidencias reales, crean percepciones que reflejan los deseos de ambos miembros de la pareja. Así, el atractivo de las virtudes aparentes del otro(a) pueden llevar a establecer una relación de pareja en la cual se crean sentimientos de confianza y esperanza que ocultan la falta de experiencias representativas de la realidad (Brickman, 1987). A medida que la interdependencia aumenta, los individuos comienzan a interactuar más ampliamente en territorios de dominio más conflictivo y potencial del comportamiento negativo entre los miembros de la pareja se incrementa (Braiker y Kelley, 1979; Levinger, 1983). Conforme el tiempo pasa, las conductas negativas de los miembros de la pareja que en algún momento fueron percibidas como normales se convierten en patrones consistentes que comienzan a convertirse en atributos situacionales (Kelley, 1972). Aún en el matrimonio, los miembros de la pareja son capaces de descubrir nuevas fuentes de conflicto en su relación a medida que aparecen nuevas demandas, dependiendo de la etapa de la relación en la que se encuentren (Díaz-Loving y colaboradores, 1996; Hackel y Ruble, 1992). De hecho, el potencial negativo y los conflictos, pueden ser mayores debido a la fuerza y la diversidad de los vínculos entre los esposos. El descubrimiento de tales realidades puede amenazar los sentimientos de confianza originados en la posibilidad de que la pareja realmente no sea la persona adecuada después de todo. Frente a esta "trampa romántica", los individuos pueden necesitar alcanzar algún tipo de solución cognoscitiva entre sus esperanzas y sus dudas para justificar el continuar con el compromiso (Abelson, 1959; Epstein, 1982; Festinger, 1957). A partir de las percepciones individuales se construyen los autoesquemas y los esquemas relacionales que estructuran las percepciones de tal manera que se proyectan en el otro los propios deseos. De esta forma se propone que la relación afectiva entre las parejas es el resultado del interjuego entre el grado de semejanza percibida (componente ilusorio), el grado de semejanza real y la objetividad que se percibe en la relación de pareja. Concluyendo se puede decir, que las parejas están más satisfechas en su relación cuando ambos ven las cualidades positivas en el otro que no ven en ellos mismos. Esto a su vez disminuye la posibilidad de que se presente el conflicto (Rusbult, et. Al., 1991), a mayor semejanza percibida mayor satisfacción en la relación. Esta semejanza puede convertirse en fuente de bienestar y plenitud, de tal manera que previenen que las fricciones que se presentan en la relación de pareja se conviertan en un enfrentamiento significativo. Las investigaciones sugieren que las emociones positivas pueden amenazar con desvanecerse si la conducta negativa es recurrente y excede la capacidad de

los individuos para asimilarla y convertirla en historias positivas. Ante este panorama los celos, que de acuerdo con la experiencia clínica de Da Silva (1997), algunas veces parecen ser algo positivo y más aún deseados por las parejas, ya que en ocasiones son percibidos como un signo de amor y cariño. Sin embargo, cuando el balance entre la percepción positiva de esta emoción y las experiencias emocionales desagradables (desconfianza, inseguridad, rabia, etc.) que se presentan ante su aparición, se inclina hacia estas últimas, los celos se convierten en un problema serio que amenaza la estabilidad de la pareja.

Con base en lo anteriormente expuesto el objetivo del presente trabajo es conocer la relación que existe entre la semejanza percibida, la objetividad y la semejanza real en la relación afectiva de la pareja y las características que se atribuyen a las personas celosas, dentro de la relación de pareja.

## MÉTODO

### Sujetos

La muestra estuvo constituida por 113 parejas, 113 hombres y 113 mujeres. El rango de edad de los sujetos fue de 15 a 78 años. Para los hombres el promedio de edad fue de 33 años ( $\delta = 15$  años), para las mujeres fue de 30 años ( $\delta = 14$  años). En lo que se refiere a su estado civil, el 65.8% de las parejas eran novios, el 43.4% estaban casados y solamente un 0.9% vivían en unión libre. Todas las parejas de nivel socioeconómico alto. El tiempo de relación de pareja de la muestra estudiada fluctuaba entre 1 y 672 meses ( $\mu = 121.9$ ,  $\delta = 14.9$  meses). El 59.7% de las parejas dijo no tener hijos, mientras que el 40.3% tenían por lo menos un hijo(a). El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional.

### Instrumentos de medición

En la presente investigación se utilizaron 2 escalas: el Inventario de Relaciones Afectivas (Reidl y Fernández de Ortega, 2000) y las Escala de Características de las Personas Celosas (Reidl, en proceso). El inventario de relaciones afectivas que está constituido por 4 factores, amor deficiente (alfa = 0.93), amor incondicional (alfa = 0.93), eros (alfa = 0.86) y dependencia (alfa = 0.78). Está integrado por 53 reactivos con cuatro opciones de respuesta en las cuales a mayor puntaje obtenido mayor intensidad afectiva en cada uno de los factores del inventario. Por su parte la escala de características de las personas celosas está conformada por 22 reactivos, distribuidos en dos factores. El primer factor se relaciona con las características de las perso-

nas que tienen autoestima positiva (alfa = 0.92), el segundo factor es considerado como negativo pues contiene las características de las personas ansiosas e inseguras (alfa = 0.74). La escala se califica de tal manera que a mayor puntuación obtenida mayor probabilidad de ser descrito como una persona celosa.

**Diseño**

Se empleó un diseño correlacional multivariado. Las variables independientes fueron: los 4 factores que integran el Inventario de Relaciones Afectivas (amor incondicional, amor deficiente, eros y dependencia), la semejanza percibida, la semejanza real y la objetividad para los factores de calidad de la relación de pareja. Asimismo el tiempo de relación de pareja así como el sexo de los miembros de las parejas y la semejanza percibida en los factores de calidad de la relación de pareja. Las variables dependientes serán las características de las personas celosas.

**Procedimiento**

Se buscaron parejas que tuvieran por lo menos, al momento de la aplicación de los instrumentos, un mes de haberse formado. A cada uno de los miembros de la pareja se les pidió que contestaran el Inventario de relaciones afectivas y la escala de características de las personas, celosas para sí mismos(as). Una vez hecho esto se les solicitó que respondieran de nuevo al inventario de relaciones afectivas, pero esta vez como si fuera su pareja la que estuviera haciéndolo. La aplicación se llevó a cabo en lugares en donde los miembros de la pareja estuvieron lo suficientemente alejados, para que se sintieran con la libertad de poderlas responder sin temor a que el otro o la otra viera sus respuestas. La participación de todas las parejas fue voluntaria.

Una vez obtenidas las respuestas de los sujetos se procedió a calcular el valor de las variables de semejanza percibida, semejanza real y objetividad para cada fac-

tor del inventario de relaciones afectivas. La semejanza percibida se obtuvo calculando la diferencia entre el puntaje obtenido por cada miembro de la pareja cuando responde como lo haría su pareja, menos el puntaje obtenido cuando contesta para sí mismo(a). La semejanza real se obtuvo al hacer la diferencia entre las respuestas que da cada miembro de la pareja cuando responden para sí mismos. Por último la objetividad fue la diferencia que resultó de restar el puntaje obtenido por uno de los miembros de la pareja, menos la calificación alcanzada cuando el otro contesta como si fuera el primero. Una vez calculadas estos valores de las variables independientes, se procedió al análisis estadístico de los datos.

**RESULTADOS**

Se calculó un análisis de regresión múltiple para cada factor de las escalas de las características de las personas celosas. Debido a que en un análisis previo exploratorio se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 de la escala de celos ( $t = 2.84, p = 0.005$ ) al comparar los grupos según el sexo del respondiente, además de que los valores de la semejanza real son idénticos para los dos sexos, se decidió procesar por separado los datos para las mujeres y para los hombres. En los modelos de regresión calculados para el factor 1 de las características de las personas celosas se encontró que para los hombres la dependencia está relacionada de forma inversa con su autoestima positiva. En el caso de los hombres el modelo de regresión señala que a mayor dependencia menor autoestima positiva.

Esta variable explica el 25% de la varianza. Para el segundo factor ansiedad-inseguridad, la única variable que lo predice es la intensidad del amor deficiente, la relación es inversa, de tal forma que cuando los hombres perciben que el amor deficiente predomina en la relación, menor es la intensidad en la ansiedad e inseguridad. Los resultados se muestran en la tabla 1.

**TABLA 1.**  
**Modelo de regresión múltiple para los dos factores de la escala de características de las personas celosas para los hombres cuando contestan para ellos mismos**

|         | Variable dependiente | R    | R <sup>2</sup> | Variables independientes | β     | t     | Sig  |
|---------|----------------------|------|----------------|--------------------------|-------|-------|------|
| HOMBRES | Factor 1             |      |                |                          |       |       |      |
|         | Autoestima positiva  | 0.50 | 0.25           | Dependencia              | -0.50 | -4.42 | .000 |
|         | Factor 2             |      |                |                          |       |       |      |
|         | Ansiedad-inseguridad | 0.65 | 0.43           | Amor deficiente          | -0.65 | -6.65 | .000 |

**TABLA 2.**  
**Modelo de regresión múltiple para los dos factores de la escala de características de las personas celosas para las mujeres cuando contestan para ellas mismos.**

| Variable dependiente |                             | R    | R <sup>2</sup> | Variables independientes                     | $\beta$ | t     | Sig  |
|----------------------|-----------------------------|------|----------------|--|---------|-------|------|
| MUJERES              | Factor 1                    | 0.56 | 0.31           | Amor incondicional                           | -0.49   | -4.52 | .000 |
|                      | <i>Autoestima positiva</i>  |      |                | Semejanza real en la dependencia             | 0.30    | 2.76  | .008 |
|                      |                             |      |                | Amor deficiente                              | -0.83   | -6.92 | .000 |
|                      | Factor 2                    | 0.68 | 0.47           | Objetividad en el amor deficiente            | 0.25    | 2.9   | .005 |
|                      | <i>Ansiedad-inseguridad</i> |      |                | Semejanza percibida en el amor incondicional | 0.28    | 2.77  | .007 |

Las mujeres que dicen amar incondicionalmente a su pareja, tienen menor autoestima. La semejanza percibida en la dependencia de la pareja también contribuye a la percepción que tienen las mujeres del grado de su autoestima positiva. El porcentaje de varianza explicado por el amor incondicional y la semejanza percibida en el factor dependencia es del 31%. Las características negativas (ansiedad-inseguridad) asociadas a las personas celosas, en el caso de las mujeres son predecibles dentro de la relación por el amor deficiente de forma inversamente proporcional, resultado que coincide con el de los hombres. El segundo factor predictor es la objetividad en el amor deficiente, de tal forma que a mayor objetividad en éste mayor intensidad en los sentimientos de ansiedad e inseguridad. Por último la semejanza percibida en el amor incondicional entre la pareja nos dice que a mayor semejanza percibida en este factor, mayor intensidad en la ansiedad e inseguridad. En su conjunto las tres variables explican el 47% de la varianza total. La tabla 2 presenta los resultados de la regresión para las mujeres.

### CONCLUSIONES

La última hipótesis plantea la relación entre la calidad de la relación y la percepción de las características de las personas celosas o envidiosas auto-atribuidas y las que se le atribuyen a la pareja. Para las mujeres el qué tan incondicionalmente sea el amor que sienten por su pareja se relaciona de forma inversa con su autoestima, siendo que a mayor incondicionalidad menor autoestima. Por otro lado a mayor semejanza real en dependencia mejor autoestima, estos resultados reflejan la importancia que tiene la relación de pareja en la valoración de sí mismas. La autoestima depende de la forma en la que son queridas y del grado en el que el hombre las hace sentirse valiosa. Cuando responden como su pareja lo haría aparece de nuevo que el único predictor es el amor incondicional, lo mismo que espe-

ran recibir es lo que piensan que los hombres necesitan para mantener una autoestima alta. La propuesta teórica de Parrot (1991) en la que se dice la relación romántica funciona como fuente de apoyo del sí mismo. Los resultados para las mujeres en este factor confirman las diferencias anteriormente encontradas entre los sexos en cuanto a la relación entre la autoestima y los celos (Manges y Evenbeck, 1980; Bringle, Roach, Andler y Evenbeck, 1979; White, 1977; White, 1979).

La ansiedad e inseguridad característica de las personas celosas, para las mujeres está relacionada con el amor deficiente, la objetividad en el mismo factor y la semejanza percibida en el amor incondicional. Si la relación se basa en lo que el otro puede dar o hacer para satisfacer las necesidades propias, entonces habrá menos ansiedad e inseguridad para las mujeres, la relación de pareja deja de ser un dominio relevante y pasa a segundo plano (Salovey y Rodin, 1984). La disminución de la intensidad en la ansiedad e inseguridad puede interpretarse como un comportamiento que sirve para restaurar la visión positiva de sí mismas, devaluando la presencia de una tercera persona en la relación si éste fuera el caso (Sabini y Silver, 1982; Smitt, 1988; Silver y Sabini, 1978). Adicionalmente a mayor objetividad en el amor deficiente y mayor semejanza percibida en el amor incondicional más ansiedad e inseguridad. Cuando la evaluación que hace la mujer sobre los aspectos negativos de su relación de pareja es más objetiva, la intensidad de los sentimientos de inseguridad y ansiedad son mayores pues se percata de las carencias existentes, asemejándose así a los datos reportados en las personas deprimidas, según los cuales tienen una visión más realista de lo que sucede a su alrededor. La similitud percibida entre el amor incondicional que ellas sienten por su pareja y la que su pareja siente por ellas matizan la relación con las características positivas que hacen valiosa la relación, por lo tanto el hecho de perderla evoca las sensaciones de



ansiedad e inseguridad. Además de las características de personalidad, es la calidad del vínculo lo que propicia o facilita que estos rasgos de personalidad sean expresados.

Con respecto a los hombres la auto-atribución de las características de celosos se encuentra que la dependencia de la pareja es la única variable que predice la autoestima. A diferencia de las mujeres en las cuales lo importante es la semejanza real en la dependencia, para los hombres la atribución solamente es personal. Es decir debemos tomar en cuenta que al hablar de las semejanzas real y percibida, así como de la objetividad estamos tomando en cuenta la interacción entre los miembros de la pareja como base definitoria de estas variables. En este caso mientras que la autoestima de los hombres dependen de una atribución personal, basada únicamente en la percepción que tienen sobre que tan dependientes son de su pareja, las mujeres cimentan su autoestima en la interacción. El valor que representan la relación de pareja para hombres y mujeres parece ser diferente, por lo menos en lo que se refiere a la atribución de los factores que influyen en su autoestima. Es importante señalar que de las variables estudiadas la dependencia es la única que predice la autoestima positiva en los varones. La ansiedad e inseguridad como rasgo de personalidad de los hombres solamente se relaciona con el amor deficiente. Los resultados aquí coinciden con los obtenidos para las mujeres, si en la relación los aspectos negativos predominan, ésta pierde su valor autodefinitorio del sí mismo y deja de provocar ansiedad e inseguridad.

Si los hombres responden como su pareja lo harían pensando que la semejanza real en el amor deficiente y el grado de dependencia determinan la autoestima positiva de ellas. Ellos alcanzan a percibir la importancia de la relación de pareja sobre los afectos de sus compañeras, en ambos casos a mayor parecido real en estos factores, menores los sentimientos de inseguridad y ansiedad, pues si no dependen de la relación y los rasgos negativos de la relación son importantes, la importancia de la relación disminuye y por lo tanto no se experimenta el miedo a la pérdida característica de los celos.

Para concluir diremos que dentro de la elaboración cognoscitiva, las emociones no parecen mostrar un patrón puro, sino (ser) el resultado de mezclas, en ocasiones de sensaciones completamente opuestas, tal es el caso del amor que en nuestra investigación tiene los dos componentes el negativo y el positivo, cambiando así la visión del amor como una emoción positiva. La realidad individual es el resultado de la evaluación per-

manente de los aspectos positivos y negativos de la relación, pero solamente cuando en el esquema mental, citando a Murray y Holmes (1999) las virtudes sobrepasan a las faltas, ó los beneficios a los costos (Levinger, 1996), se mantendrá la relación. Es importante aclarar que los beneficios y los costos son independientes del juicio valoral o moral que se pueda hacer sobre ellos. La persona establece un balance que le da sentido al permanecer en la relación con su pareja, sin importar que a los ojos de los demás su permanencia sea bien vista en términos del concepto de salud mental tradicional. Son las representaciones mentales elaboradas por cada persona las que protegen y guardan su integridad psíquica y afectiva, es decir la cabeza protege al corazón.

♦♦♦♦

## BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, R. P. (1959). "Modes of conflict resolution of belief dilemmas". *Journal of Conflict Resolution*, 3, 343-352.
- Allport, G. W. (1943). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Braiker, H. B., y Kelley, H. H. (1979). "Conflict in the development of close relationships". En: R. Burgess y T. E. Huston (eds), *Social exchange in developing relationships*. New York: Academic Press.
- Bingle, G. R. (1991). "Psychosocial aspects of jealousy: a transactional model". En P. Salovey (Ed.), *The Psychology of Jealousy and Envy* (pp. 3-30). New York: Guilford.
- Bingle, R. G. y Evenbeck, S. E. (1979). "The study of jealousy as a dispositional characteristic". En: M. Cook y G. Wilson (eds). *Love and Attraction: An international Conference*. Oxford: Pergamon.
- De Silva P. (1997). "Jealousy in couple relationship: nature, assessment and therapy". *Behavioral Research Therapy*, 35, 973-985.
- Díaz-Loving, R., Rivera, A. S. y Sánchez, A. R. (1996). "¿Qué pasó? El tiempo y sus efectos: percepción, interacción y amor". *La Psicología Social en México, (Vol. VI)*, 323-329.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society* (2a. ed.), New York: Norton.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fiske, S. T., y Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Clarion.
- Funder, D. C. (1987). "Errors and mistakes: Evaluations the accuracy of social judgment". *Psychological Bulletin*, 101, 75-90.

- Hackel, L. S., y Ruble, D. N. (1992). "Changes in the marital relationship after the first baby is born: Predicting the impact of expectancy disconfirmation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 944-957.
- Hupka, R. B. (1981). "Cultural determinants of jealousy". *Alternative Lifestyles*, 4, 310-356.
- Hupka, R. B. (1984). "Jealousy: Compound emotion or label for a particular situation?" *Motivation and Emotion*, 8, 141-155.
- Kelley, H. H. (1972). "Attribution in social interaction". En: E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. e. Nisbett, s. Valins, y B. Weiner (eds). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Levinger, G. (1983). "Development and change". En: H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. a. Peplau y D. R. Peterson (eds). *Close relationships*. New York: Freeman.
- Levinger, G. (1996). "¿Comprometerse en una relación?" El papel del deber, la atracción y las barreras. *Revista de Psicología Contemporánea*, 1, 30-39.
- Manges, K., Y Evenbeck, S. (1980). *Social power, jealousy and dependency in the intimate dyad*. Trabajo presentado en The Annual Meeting of Midwestern Psychological Association, St. Louis.
- Mathes, E. W., Adams, H. E., y Davies, R. M. (1985). "Jealousy: Loss of relationship rewards, loss of self-esteem, depression, anxiety, and anger". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1552-1561.
- Mathes, E. W., Roter, P. M., y Joerger, M. S. (1982). "A convergent validity study of six jealousy scales". *Psychological Reports*, 50, 1143-1147.
- Mathes, E. W., y Severa, N. (1981). "Jealousy, romantic love, and liking: theoretical considerations and preliminary scale development". *Psychological Reports*, 49, 23-31.
- Menninger, K. A. (1930). "What is a healthy mind?", en: N. A. Crawford y K. A. Menninger (eds.). *The healthy-minded child*, New York: Coward-McCann.
- Murray, S. L., y Holmes, J. G. (1993). "Seeing virtues in faults: Negativity and the transformation of interpersonal narratives in close relationships". *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 707-722.
- Murray, S. L., y Holmes, J. G. (1994). "Storytelling in close relationships: The construction of confidence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 650-663.
- Murray, S. L., y Holmes, J. G. (1999). "The (mental) ties that bind: cognitive structures that predict relationship resilience." *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1228-1244.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., y Griffin, D. W. (en prensa). "The benefits of positive illusions. Idealization and the construction of satisfaction in close relationships". *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Nisbett, R. E., y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Parrot, W. G. (1991). "The emotional experiences of envy and jealousy". En P. Salovey (Ed.), *The psychology of jealousy and envy*, New York: Guilford, 3-30.
- Reidl-Martínez, L., Sierra, G., Domínguez, A., y González, M. (2000 octubre). *¿Qué significa la envidia para una muestra mexicana?*. Trabajo presentado en el VIII Congreso de Psicología Social y I Congreso Mexicano de Relaciones Interpersonales. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Reidl-Martínez, L., y Fernández-Ortega, H. (2000 - julio). *Personality Characteristics of Envious Persons: Alternative Measurement*. Trabajo presentado en el XXVII International Congress of Psychology. Estocolmo, Suecia.
- Reidl-Martínez, L., y Fernández-Ortega, H. (2000-octubre). *Construcción y Análisis Psicométrico del Inventario de Relaciones Afectivas*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Mexicano de Psicología Social y I Congreso Mexicano de Relaciones Interpersonales. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slavik, L. F., y Lipkus, I. (1991). "Accommodation process in close relationships: Theory and preliminary research evidence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 53-78.
- Sabini, J., y Silver, M. (1982). *Moralities of everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Salovey, P. (1991). "Social comparison processes in envy and jealousy". En: J. Suls y T. a. Wills (Eds.), *Social comparison: contemporary theory and research*. Pp. 261-285. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Sharpsteen, D. J. (1991). "The organization of jealousy knowledge: Romantic jealousy as a blended emotion". En: *The psychology of jealousy and envy*. P. Salovey (Ed.). New York: Guilford Press.
- Silver, M., y Sabini, J. (1978). "The perception of envy". *Social Psychology*, 41, 105-117.
- White, G. L. (1977). *Inequity of emotional involvement of jealousy in romantic couples*. Trabajo presentado en The Annual Meeting of Midwestern Psychological Association, St. Louis.
- White, G. L. (1981). *Correlates of jealousy*. *Journal of Personality*, 49, 129-147.



## Transformaciones conceptuales de estudiantes pre-universitarios sobre el origen de la vida

Miguel Ángel Campos Hernández\*, Víctor Jiménez Flores,\*\*  
Sara Gaspar Hernández\*\*\* y Rosaura Ruiz Gutiérrez\*\*\*\*

### RESUMEN

Este es un estudio interpretativo del discurso que producen estudiantes pre-universitarios sobre el origen de la vida en la asignatura de biología, como respuesta a un examen aplicado antes y después de la discusión del tema. El objetivo del estudio es doble: analizar la organización conceptual que muestran los estudiantes en sus respuestas, así como las transformaciones conceptuales que manifiestan una vez discutido el tema en clase. Se parte de teorías cognitivas, interaccionistas sociolingüísticas y epistemológicas desde una perspectiva constructivista. Se encontró que, partiendo de conocimiento débilmente estructurado y prácticamente carente de contenido científico, los estudiantes lograron cambios conceptuales importantes, algunos de ellos precisamente en los niveles lógico-conceptual y paradigmático esperados, proceso en el que una presentación didáctica cuidadosamente estructurada fue una importante mediación para favorecer dichos cambios. Esto indica que el conocimiento previo, de carácter informal, no es un obstáculo epistemológico, pero sí en la comprensión, para la asimilación conceptual, en particular de conocimiento abstracto como el que se analiza en este estudio.

*Palabras clave:* organización conceptual, discurso, estructura epistemológica.

### ABSTRACT

This is an interpretive study of discourse students construct about the origin of life in a junior high school class, in responding to a test given before and after the subject was discussed in class. The purpose of this study is two-fold: to analyze concept organization so produced and conceptual change at the logical-conceptual level and at the epistemological level. This study is founded on cognitive, interaction, sociolinguistic and epistemological theories from a constructivistic approach. Results show that, from weakly organized knowledge with basically no scientific content, students achieved important concept changes, some of them in logical-conceptual and epistemological terms as desired. A carefully organized instructional process to promote conceptual change was an important means to such observed change. This indicates that previous, nonformal knowledge does not hinder desired concept assimilation and construction, but quality of comprehension, specially in the case on abstract conceptual material like the one studied here.

*Key words:* concept organization, discourse, epistemological structure.

### PROBLEMÁTICA

Se reportan resultados de una investigación sobre concepciones, organización y transformaciones conceptuales que construyen estudiantes pre-universitarios

(11 grado escolar, penúltimo antes del ingreso a la universidad) sobre el origen de la vida, antes y después de estar expuestos al tema desde una pers-

\*Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, UNAM

\*\*Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid

\*\*\* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

\*\*\*\* Facultad de Ciencias, UNAM

pectiva científica. El tema del origen de la vida es fundamental en el conocimiento biológico y constituye un importante componente de la cultura general que debiera adquirir todo estudiante. Su importancia educativa radica en que relaciona categorías generales como tiempo, cambio, proceso, aleatoriedad, necesidad y causalidad, con conceptos particulares de la biología como la unidad bioquímica de la vida y de lo biológico. Como todas las explicaciones científicas, la del origen de la vida es de difícil comprensión por ser abstracta y compleja, además de contradecir ideas previas. Estas contradicciones se resuelven total o parcialmente, o bien se rechazan (Chinn y Brewer, 1993). Resolverlas implica generar transformaciones conceptuales mediante diversos procesos de construcción cognitiva. Las características de la disciplina, el conocimiento previo y su concepción subyacente, y otros factores personales y contextuales establecen las condiciones mediante las cuales se logra alguna transformación conceptual. Así, las preguntas de investigación son: ¿Qué tipo de respuesta dan los estudiantes sobre el origen de la vida? ¿Qué transformaciones conceptuales generan? ¿Sus respuestas contienen la estructura epistemológica requerida después de haber revisado el tema?

### CONSIDERACIONES TEÓRICAS

*Las exigencias epistemológicas del tema para el aprendizaje.* El tratamiento científico sobre el origen de la vida requiere partir de teorías sobre la antigüedad de la Tierra, sus constantes cambios, y la existencia de procesos químicos. Desde esta perspectiva los procesos funcionales de la vida dentro del proceso evolutivo aportan una explicación *vitalista*, más allá de la reducción *mecanicista* con que se pretendió ver este proceso a luz del enfoque físico-químico (Smocovits, 1996).<sup>1</sup> El experimento clásico de Miller-Urey mostró que los bloques constitutivos de macromoléculas, como aminoácidos, azúcares, purinas y pirimidinas, pueden formarse fácilmente en una atmósfera suficientemente reducida (Orgel, 1994), e incluso se pueden formar otros nucleótidos en condiciones igualmente plausibles (*id.*). En este proceso, la polimerización probablemente se debe a las funciones de replicación y catalización del RNA (*id.*). A partir de ahí, los polipéptidos interactúan y se agregan para formar protocélulas, dentro de las cuales puede haber creci-

miento y replicación e incluso catalizar cierto número de reacciones orgánicas (Futuyma, 1979). En un sistema así se presentan mutaciones y selección natural, ocurren errores de copia y algunas secuencias de RNA se replican más rápidamente que otras. Es decir, el proceso evolutivo empieza a operar. Este complejo proceso puede resumirse en fases muy generales (Orgel, 1994; de Duve, 1995; Farabee, 2000):

- 1) La formación del planeta, con gases en la atmósfera que podrían servir como materia prima para la vida.
- 2) La síntesis de monómeros biológicos tales como aminoácidos, azúcares y bases orgánicas.
- 3) La polimerización de dichos monómeros en proteínas y cadenas de ácidos nucleicos primitivas en un ambiente acuoso en el que la despolimerización se favorece termodinámicamente.
- 4) La diferenciación en protocélulas con una química e identidad propias.
- 5) El desarrollo de algún tipo de mecanismo reproductivo para asegurar que las células hijas tengan todas las capacidades químicas y metabólicas de las células padres.

Esta síntesis contiene las siguientes características epistemológicas de la explicación científica, según se entiende y debate en la actualidad en la teoría evolutiva: *a)* objetos *conceptualizados*: gases, monómeros biológicos, proteínas y ácidos nucleicos, protocélulas, y mecanismo reproductivo; *b)* *procesos* en los que están inmersos dichos objetos: formación, síntesis, polimerización, diferenciación y desarrollo; y *c)* una estructura lógico-conceptual explicativa, en forma de *secuencia causal integrativa* en la que cada elemento se fue presentando en tiempos diferentes, causando en cada fase lo siguiente, y cada fase integrando lo precedente; es decir, la explicación evolutiva de la transformación de procesos físico-químicos en procesos biológicos, desde la síntesis de monómeros biológicos y la diferenciación hasta el desarrollo de mecanismos reproductivos.<sup>2</sup> Estas tres características representan el nivel de *exigencia epistemológica* planteado a los estudiantes, en las dimensiones conceptual, lógica y paradigmática, respectivamente. Por ello, utilizaremos esta síntesis como criterio para analizar la conceptualización que producen los estudiantes sobre el tema.

<sup>1</sup> Esta visión mecanicista no toma en cuenta los exitosos estudios de Miller y Urey sobre la posible formación de macromoléculas en condiciones que se creía existían en la atmósfera primitiva de acuerdo con las hipótesis de Oparin y Urey, y de Watson y Crick para desentrañar la estructura del DNA.

<sup>2</sup> Este enfoque de la explicación biológica del origen de la vida plantea que ésta es *procesual, potencial, probabilística e integrativa*, y no se implica que los cambios sean necesarios ni tengan una orientación o dirección *a priori*.

*Construcción categorial y cambio conceptual.* En la construcción categorial se integran ideas y estas se conceptualizan con algún soporte de relacionamiento lógico, dentro de una visión particular de la realidad. Un concepto abstracto define un proceso, lo describe o explica, formalizando significados. Cada concepto está determinado por sus *relaciones* con otras categorías, las formas de *interacción* que las personas tienen con objetos de referencia (Medin y Wattenmaker, 1979) y el *contexto* temático-situacional en condiciones histórico-sociales. Los conceptos son en sí mismos organizaciones conceptuales dado que algunos de sus componentes son otros conceptos, todos ellos conectados entre sí.

No se asimila el nuevo conocimiento tal como se recibe, sino que se integran algunos de sus componentes a las estructuras que ya se tienen, modificando su configuración lógico-conceptual (Ausubel, 1973; Sternberg, 1987). Una vez que una conceptualización ha sido comprendida puede comunicarse apoyándose en secuencias de categorías y conexiones lógicas con fines de explicación, en forma de *pensamiento argumentativo*, como el que se requiere generar para plantear la estructura explicativa del origen de la vida, *i.e.*, la *secuencia causal integrativa* mencionada. Este es el nivel de *exigencia cognitiva*, anclado en las exigencias epistemológicas ya mencionadas: establecer argumentos estructurados con categorías específicas y formas lógicas particulares, dentro de una estructura paradigmática subyacente. La integración de conocimiento previo a las exigencias epistemológicas y cognitivas puede llevar a la *transformación conceptual*: cambios en el conocimiento (aumento y precisión de categorías y en las formas de relacionarlas), y en la concepción paradigmática al respecto. Este paso no es trivial, y generalmente algunas concepciones *equivocadas* o *alternas* se mantienen aun después de abordar conocimiento científico (véase el problema cognitivo-epistemológico general en Chinn y Brewer, 1993, y un amplio ejemplo en biología en Sánchez, 1999). Todo lo anterior sucede en *contextos temáticos y situacionales* específicos, *i.e.*, el concepto de evolución en biología y la clase escolar, respectivamente (dentro de contextos institucionales, sociales e históricos concretos en donde pueden ocurrir diversos factores como interés, intuiciones, inferencias y otros), en donde el profesor incide como *traductor* del conocimiento científico (Campos y Gaspar, 1996a), introduciendo concepciones, conceptos, formatos lógicos y términos particulares.

*Conocimiento y discurso.* Aunque el conocimiento se puede comunicar de diversas maneras semióticas, nos enfocaremos a las estructuras discursivas. El discurso es la capa sintáctica de los significados, utilizando pa-

labras o *términos* cuya función semántica permite saber qué componentes se relacionan entre sí (van Dijk y Kintsch, 1983; Lemke, 1990; Levelt, 1992), por lo que las ideas se codifican para comunicarse de acuerdo con el contexto y las intenciones del emisor. Las palabras significan conceptos o relaciones lógicas, entre otros componentes. De esta manera, un texto particular, en tanto que *texto base* (Frederiksen, 1983), es sólo una de varias formas discursivas posibles de comunicar conocimiento. Es decir, no todo lo que se conoce se comunica, pero casi todo lo que se comunica proviene sustancialmente de lo que ya se conoce.

Existen diversas modalidades de análisis de discurso en el aula (Frederiksen, *id.*; Lemke, *id.*; Kelly y Crawford, 1997), aunque ninguna trata el contenido lógico y epistemológico explícitamente. Por ello, en este trabajo se analizan componentes conceptuales y relacionales del discurso producido por profesor y estudiantes, y su contenido epistemológico, con base en el modelo de análisis proposicional, MAP (Campos y Gaspar, 1996b); los *componentes conceptuales* definen objetos concretos o abstractos, mientras que los *relacionales* se refieren a procesos que operan sobre dichos objetos. Este análisis (MAP) se ha utilizado para estudiar la organización conceptual en diversos niveles escolares y disciplinas, desde educación básica hasta el universitario, en biología, matemáticas y psicología aplicada (Alucema, 1996; 2000; Balderas, 1996; Campos *et al.*, 1996; Campos y Estrada, 1999; Campos *et al.*, 1999a; Campos *et al.*, 1999b; Campos *et al.*, 2000a; Campos *et al.*, 2000b; Cortés, 2000), por lo que en este trabajo se extiende al estudio del cambio conceptual en las tres dimensiones mencionadas anteriormente (componentes conceptuales, relacionales y enfoque paradigmático).

## METODOLOGÍA

Se aplicaron dos exámenes con una pregunta cada uno sobre el origen de la vida a un grupo escolar (N = 33) de la asignatura Biología I del 11 grado escolar (penúltimo antes del ingreso a la universidad). Se reportan los resultados de los 14 estudiantes que respondieron a ambos exámenes. En esta asignatura de un semestre se da una introducción general y se procede a abordar la Unidad I sobre el origen de la vida. Le siguen tres unidades más que tratan de la célula, el metabolismo celular y la continuidad de la vida respectivamente.

El primer examen se aplicó al inicio del semestre, antes de revisarse el tema, con la siguiente pregunta: *¿Cómo se originó la vida en la tierra?* El segundo examen se aplicó dos semanas después de terminar el tema (para ese momento ya se estaba estudiando la Unidad

II, sobre la célula, su organización, división y reproducción),<sup>3</sup> con la siguiente instrucción: *Haz una descripción de la teoría sobre el origen de la vida que formularon Oparin y Haldane.* Se puede observar que la pregunta del primer examen no compromete al estudiante a responder respecto a una formulación particular (la científica), sino que se le deja libre a que construya su propia respuesta con base en sus propias ideas y concepciones. La instrucción del segundo examen es deliberadamente dirigida con el propósito de detectar asimilación de la conceptualización estudiada y abordar las preguntas de investigación mencionadas al inicio de este trabajo.

Como parte del diseño metodológico de este estudio, con el profesor del grupo (V. Jiménez) se preparó un plan didáctico orientado directamente a ofrecer un contenido claro, lo más preciso posible del tema, el cual se revisaría de acuerdo con el análisis de las respuestas al primer examen: *a)* presentación de las diversas explicaciones no científicas, y *b)* presentación de la teoría de Oparin y Haldane, atendiendo al proceso general según la teoría evolutiva, de acuerdo con la síntesis mencionada en la sección anterior (Consideraciones Teóricas), e integrando los objetos conceptualizados (gases, moléculas inorgánicas,...) y los procesos por lo que pasan dichos objetos (formación, síntesis... ). El profesor presentó el tema durante cuatro sesiones de dos horas cada una, durante dos semanas. En este período se abordó el tema con explicaciones que incluían la presencia de gases en la Tierra, el proceso químico que hizo posible el surgimiento de células primitivas, así como información relativa a experimentos y estudios posteriores a los de Oparin y Haldane. Se presentó el tema en cada una de las cuatro sesiones del período mencionado, agregando información y explicaciones conforme se avanzaba en cada una ellas, enfatizar sus aspectos centrales. Se trabajó cada sesión con el formato didáctico de presentación, respuestas a preguntas y síntesis. Se audiograbaron las cuatro sesiones en que se presentó el tema, a partir del cual se obtuvo el discurso presentado por el profesor.

De acuerdo con el MAP, se identificaron los componentes conceptuales y relacionales, y se analizó su contenido científico, del discurso del profesor (en cada una de las sesiones en que se presentó el tema) como en la respuesta de cada estudiante en ambos exámenes. Para el análisis del contenido científico se tomó la formulación sintética sobre el origen de la vida ya mencionada (véase Consideraciones Teóricas), como *referente-criterio*, epistemológicamente válido. Los componentes conceptuales y relacionales de éste son los siguientes:

<sup>3</sup> Con este lapso se reduce la posibilidad de recibir respuestas repetitivas (*memorísticas*).

| Secuencia | Componentes relacionales | Componentes conceptuales    |
|-----------|--------------------------|-----------------------------|
| 1         | Formación                |                             |
| 2         | [Potencial               |                             |
| 3         |                          | Gases                       |
| 4         | Síntesis                 |                             |
| 5         |                          | Monómeros biológicos        |
| 6         | Polimerización           |                             |
| 7         |                          | Proteínas                   |
| 8         |                          | Cadenas de ácidos nucleicos |
| 9         | Diferenciación           |                             |
| 10        |                          | Probiontes                  |
| 11        | Desarrollo               |                             |
| 12        |                          | Mecanismo reproductivo      |

La correspondencia entre los textos de profesor y alumnos con el referente-criterio se establece con base en su similitud semántica categorial y relacional (ver detalles del *análisis de correspondencia* en el MAP en Campos y Gaspar, 1996b), la cual puede tener diversos niveles de precisión. Se puede identificar dicha similitud entre unidades semánticas particulares y entre conjuntos de ellos (combinaciones de conceptos y relaciones respecto a conceptos o relaciones del referente), ya que esto no es un problema terminológico. Esta aproximación interpretativa se complementa con un análisis cuantitativo (véase Anexo).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*Conocimiento previo.* Los estudiantes dieron respuestas como las siguientes en el primer examen:

- ◆ *Se formó una masa de tierra que estaba caliente y con miles de gases. A medida que pasó el tiempo se enfrió la tierra y se crearon los mares originándose primero la vida acuática.*
- ◆ *La vida en la tierra se originó a partir de microorganismos unicelulares, que al combinarse con otros, se crearon organismos cada vez más complejos.*

Al analizar la respuesta de cada estudiante respecto a cada uno de los componentes conceptuales y relacionales del referente-criterio, se observa lo siguiente (tabla 1): un estudiante (RGA) se refiere a tres de ellos: la *formación y el potencial* de los **gases** para formar la vida; otro más se refiere sólo a dos de los componentes (HCA: la presencia de **gases** y de **probiontes**), mientras que seis estudiantes se refirieron sólo a uno (por ejemplo, MGZ: presencia de **probiontes**) y los restantes seis a ninguno. Los dos estudiantes que se refieren a más de un elemento lo ha-

cen de acuerdo con la secuencia establecida en el referente-criterio, por supuesto en forma muy incompleta e imprecisa. Observando esta situación según la referencia por componente, en el caso de los *conceptuales* (i.e., *qué objetos*, como mínimo, conforman una teoría del origen de la vida), dos estudiantes se refieren a **Gases** en la atmósfera (RGA y HCA) y seis se refieren a la presencia de **Probiontes** (MGZ, HCA, IAA, JAR, LAM y MLR) al mencionar *células primitivas* o *microorganismos primitivos*, pero ninguno hizo mención a algún otro de los componentes conceptuales en el primer examen. Respecto a los *componentes relacionales* (i.e., *qué procesos*, como mínimo, forman o dan base a los objetos categorizados en la teoría), sólo un estudiante hace referencia a la *Formación* del planeta (RGA), uno al *Potencial* de los gases (también RGA), y uno más a la *Síntesis* en las formas previas a las células (MTG). Es interesante observar que las transcripciones de los diálogos en clase muestran que algunos estudiantes tenían conocimientos generales sobre experimentos relacionados con la refutación de la generación espontánea, la ausencia de carbono en materia inorgánica y otras ideas vagas sobre la teoría evolutiva de Darwin. Estas ideas se comentaron *durante* la presentación del tema, pero no aparecen en ninguna forma en sus respuestas.

A pesar de la brevedad o imprecisión de las respuestas en el primer examen, se pueden clasificar en tres tipos: *genéricas equivocadas*, *científicas superficiales* y de *tipo reportaje*. Las respuestas *genéricas equivocadas* no corresponden claramente a una concepción, y en particular se respondió partiendo de la existencia de células o microorganismos para definir como llegó a darse la vida; uno de los ejemplos ya mencionado ilustra este primer tipo: *La vida en la tierra se originó a partir de microorganismos unicelulares, que al combinarse con otros, se crearon organismos cada vez más complejos*.

Una respuesta *científica superficial* es la que contiene ideas aceptadas en la explicación científica, pero muy incompleta; el otro ejemplo mencionado ilustra este tipo de respuesta: *Se formó una masa de tierra que estaba caliente y con miles de gases. A medida que pasó el tiempo se enfrió la tierra y se crearon los mares originándose primero la vida acuática*.

Una respuesta de *tipo reportaje* no describe como se originó la vida, sólo informa que hay una o más teorías al respecto. La tabla 2a muestra que ningún estudiante produjo una adecuada respuesta científica en el primer examen: 9 estudiantes dieron respuestas genéricas equivocadas, 2 del tipo científicas superficiales y 2 de tipo reportaje, además de un estudiante que no respondió.

De lo anterior se puede concluir que los estudiantes tenían un muy bajo nivel de información científica sobre el tema al inicio del curso, con pocos elementos categoriales y un soporte lógico casi inexistente de acuerdo con las formulaciones procesuales requeridas en el referente-criterio, y con un nivel de imprecisión muy alto. Debido a que la mayoría sólo hace referencia a uno solo de los componentes requeridos, es claro que no tienen los elementos para definir la secuencia causal acumulativa necesaria y comprender el enfoque paradigmático de la explicación científica del tema. Esta caracterización responde a dos de las preguntas planteadas para este estudio (ver Problemática). Para abordar la segunda pregunta, y completar los resultados respecto a las otras dos, analizaremos la presentación del profesor y las respuestas de los estudiantes en el segundo examen.

*Contenido de enseñanza.* La presentación en clase de la explicación biológica del origen de la vida por parte del profesor se inició con la presentación en forma de esquema general, respetando la secuencia causal acumulativa requerida de acuerdo con el referente-criterio, la cual se fue ampliando en cada sesión. Es decir, efectivamente se enseñó contenido científicamente válido. Por ejemplo, en la transcripción de la presentación en la cuarta de estas sesiones se observan los siguientes elementos:

- 1) La *Formación* del planeta, con **Gases** como nitrógeno y metano, a partir de lo cual se origina la vida [*Potencial*].
- 2) El desarrollo [*Síntesis*] de moléculas orgánicas [**Monómeros biológicos**] como aminoácidos [**Cadenas de Ácidos Nucleicos**].
- 3) La [*Polimerización*] de dichos monómeros en **Proteínas**.
- 4) La *Diferenciación* en protocélulas [**Protobiontes**] con estructura y procesos químicos propios.
- 5) El *Desarrollo* de la capacidad de Replicación [**Mecanismo reproductivo**].

Por otra parte, como el contenido del tema se presentó organizada y claramente hasta en cuatro ocasiones, en un formato de exposición con preguntas y síntesis, podemos decir que también se presentó didácticamente en forma adecuada.

*Características del conocimiento aprendido.* La tabla 3 muestra la correspondencia entre la respuesta de cada estudiante respecto a cada uno de los componentes lógico-conceptuales del referente-criterio: con excepción de dos estudiantes (JAR y ELM), todos se refieren a por lo menos uno de sus elementos. Por ejemplo, MGZ



se refiere a casi todos ellos, excepto por la presencia de **ácidos nucleicos**, la *diferenciación* de probiontes y el *desarrollo* del mecanismo reproductivo (sólo identifica la presencia de probiontes y de dicho mecanismo, sin plantearlos dentro de un Proceso Específico); por su parte, HMG deja fuera los **ácidos nucleicos**, y el *desarrollo* del **Mecanismo Reproductivo**. Si se ve esta situación según la referencia a los componentes conceptuales y relacionales (procesuales) por separado, se tiene que, con excepción de **Ácidos Nucleicos**, cada elemento es mencionado por dos estudiantes por lo menos. En particular, ocho estudiantes se refieren a los **Gases** en la atmósfera, seis a los **Monómeros Biológicos**, seis a las **Proteínas**, cinco a los **Probiontes** y cuatro al **Mecanismo Reproductivo**. Respecto a los elementos relacionales, siete estudiantes se refieren a la *Formación* del planeta, seis al *Potencial* de los gases, cinco a la *Síntesis* de monómeros biológicos, cuatro a la *Polimerización* de los monómeros, dos a la *Diferenciación* de probiontes y dos al *Desarrollo* de un mecanismo reproductivo. De estos resultados se puede concluir que hubo una mejoría en información asimilada respecto al primer examen, entre los que destaca el cambio notable de algunos estudiantes (compárense sus resultados en las tablas 1 y 3: MGZ, HMG, RGA, PLA, LGR y LAM).

Estas transformaciones conceptuales se pueden apreciar también en el plano paradigmático (tabla 2a): mientras que ningún estudiante elaboró una respuesta con fuerte contenido científico en el primer examen, 6 lo hicieron en el segundo. Por su parte, el total de 12 estudiantes que produjo respuestas sin contenido científico en el primer examen (genéricas equivocadas y de tipo reportaje, incluyendo en este total al que no respondió) se redujo a 5 en el segundo. Es importante ver el cambio de tipo de respuesta para apreciar mejor el cambio conceptual bajo estudio (tabla 2b): de los 9 estudiantes que tuvieron respuestas *genéricas equivocadas* y de los 2 que produjeron respuestas *científicas superficiales* en el primer examen, cuatro y uno respectivamente construyeron una respuesta *científica* en el segundo examen, lo cual también logró el estudiante que no había respondido en el primero. Estos son los 6 estudiantes que dieron una respuesta con contenido científico en el segundo examen, quienes no tuvieron problemas para hacer referencia a los **Gases** de la atmósfera primitiva, los cambios que se produjeron para formar moléculas orgánicas (**Monómeros biológicos**) y los cambios que éstas tuvieron para generar **Proteínas**, así como la presencia de un **Mecanismo Reproductivo**; sin embargo, sólo dos de ellos especificaron cómo se llegó a las primeras células y otros dos hicieron referencia al proceso de desarrollo de dicho

mecanismo. En estos 6 estudiantes es evidente una mayor referencia a componentes categoriales y procesuales, una mejoría en el nivel de precisión y una clara adecuación con la secuencia causal integrativa establecida en el referente-criterio, *i.e.*, *la estructura epistemológica requerida*. Por su parte, tres estudiantes incluyeron algunos componentes de carácter científico en el segundo examen, respetando la secuencia procesual requerida aunque en forma incompleta, con lo que lograron tener una respuesta científica superficial. De esta forma, de sólo 2 que mostraban alguna de las características anteriores en el primer examen (respuestas científicas superficiales), se pasó a 9 en el segundo (incluyendo a los que dieron respuesta científica y científica superficial). *Es decir, en ellos se dio el cambio conceptual deseado prácticamente* (Ausubel, *id.*; Pintrich, Marx y Boyle, *id.*; Chinn y Brewer, *id.*).

Por otra parte, de los 9 estudiantes que tuvieron respuestas *genéricas equivocadas* en el primer examen, 4 no pudieron articular discurso científico y terminaron con el mismo tipo de respuesta en el segundo (tabla 2b). De los 2 estudiantes que habían dado respuestas *científicas superficiales* en el primer examen, uno continuó con una respuesta similar en el segundo. De los dos que habían mencionado que hay varias teorías sobre el origen de la vida (respuestas *tipo reportaje*) en primer examen, uno continuó con una respuesta similar en el segundo examen. Es decir, sus repuestas no manifiestan transformación conceptual sustancial en ninguna de las dimensiones: categorial, procesual, paradigmática, ya que terminaron por confundir el origen de la vida con otros aspectos, como el origen de la tierra.

Los cambios mostrados anteriormente muestran que el conocimiento previo no es un obstáculo para lograr el cambio conceptual en las diversas dimensiones que se estudiaron. Esto es evidente en el caso de los 4 estudiantes que habían respondido en forma genérica equivocada y cambiaron a respuesta científica, es decir, lograron superar un posible bloqueo epistemológico, lo que concuerda con los resultados reportados por Chinn y Brewer (*id.*). Esto no significa que se sustituyan totalmente las explicaciones previas por las científicas como se plantea en el modelo de Posner *et al.* (1982), ya que como reporta Sánchez (*id.*), la asimilación de nuevas teorías puede suceder sin que se rechacen o destruyan concepciones previas. En realidad lo que muestran ambos resultados es que el cambio conceptual es un proceso en el que cada persona preferirá y utilizará las explicaciones más pertinentes de acuerdo con sus necesidades contextuales. Por otro lado, de los 2 estudiantes que ya tenían elementos científicos (respuesta

*científica superficial*) en el primer examen, uno se mantuvo así, por lo que se puede decir que tuvo dificultades para integrar conocimiento nuevo pero no perdió la concepción ni el conocimiento previo.

Los diversos casos observados de cambio conceptual, de no respuesta, respuesta genérica equivocada, y respuesta científica superficial a respuesta científica, sugiere que no se trata de un problema de bloqueo, sino de comprensión (Sternberg, *id.*). Es decir, el carácter abstracto del contenido dificulta la interacción categorial con el tema (Medin y Wattenmaker, *id.*) y su relación con ideas previas (Prawat, *id.*). Esta situación es evidente al observar que los estudiantes cuyas respuestas muestran contenido científico abordan el tema operando con la mayoría de los elementos categoriales, relacionales y paradigmáticos, pero no logran integrar el mecanismo reproductivo a nivel de organismo (cuya existencia y características conocen) como parte del desarrollo evolutivo a nivel celular. Por otro lado, el carácter complejo del tema dificulta la construcción de una estructura lógico-conceptual completa y precisa (Ausubel, *id.*), lo cual se observa en el hecho de que la ausencia de ácidos nucleicos en sus explicaciones impida hacer precisamente la conexión entre mecanismo reproductivo y nivel celular.

*Análisis cuantitativo.* Las limitaciones cualitativas ya mencionadas se aprecian en las sólo 11 referencias que entre los 14 estudiantes hicieron a los componentes del referente-criterio en el primer examen, de 168 posibles (14 estudiantes por 12 componentes; tabla 1), así como en los índices de correspondencia que propone el MAP (ver definiciones en el Anexo): en cuanto a los componentes categoriales, el promedio de correspondencia conceptual es  $cc = 0.095$ , es decir, 9.5% de dichos componentes en el criterio. En cuanto a los componentes relacionales (procesuales), la correspondencia relacional promedio es  $cr = 0.036$  (3.6% de los elementos relacionales requeridos). Por lo tanto la calidad lógico-conceptual ( $q = cr \times cc$ ) es  $q = 0.003$ , y la organización lógico-conceptual del grupo en general es de tipo *Marco Nocial*, un nivel débil (también la organización conceptual de cada estudiante es de tipo *Marco Nocial*).

En el caso del contenido enseñado por el profesor, la correspondencia conceptual y la relacional son completas ( $cc = 1.000$ ;  $cr = 1.000$ ), por lo que la correspondencia lógico-conceptual es  $q = 1.000$  (valor, como los anteriores, equivalentes al 100% de la correspondencia y calidad esperadas). Es decir, su organización conceptual es de tipo *Marco Conceptual*; un nivel sólido. Este nivel estuvo presente todo el tiempo, excepto en

la primera de las cuatro veces en que presentó el tema, cuando sólo faltaron los conceptos de **Ácidos Nucleicos** y **Mecanismo Reproductivo**, y el proceso relativo al *Desarrollo* de dicho mecanismo (aun en este caso los valores respectivos de correspondencia: conceptual,  $cc = 0.667$ , *i.e.*, presencia de cuatro de los seis conceptos requeridos, o 66.7%, y relacional,  $cr = 0.833$ , *i.e.*, presencia de cinco de las seis conexiones procesuales requeridas, u 83.3%, indican una organización conceptual de tipo *Marco Conceptual*).

En el segundo examen, la mejoría observada cualitativamente se puede notar también en las 55 referencias, de las 168 posibles, que el grupo hizo de los componentes lógico-conceptuales del criterio (tabla 3), aunque es todavía un número bajo. Respecto a los componentes, con excepción de tres estudiantes (SLA, JAR y ELM) todos mejoraron en correspondencia conceptual (a un promedio de  $cc = 0.357$ ; 35.7%) y relacional (a un promedio de  $cr = 0.310$  (31.0%)), y por lo tanto de la calidad lógico-conceptual (a un promedio de  $q = 0.111$ ). Estos valores representan aumentos de prácticamente cuatro, nueve, y más de treinta y cinco veces los valores respectivos en el primer examen. Sin embargo, algunos estudiantes mantienen valores muy bajos, resultando en organizaciones conceptuales todavía en el nivel de tipo *Marco Nocial*; el aporte de los demás que sí mejoraron es suficiente para ubicar el tipo de organización conceptual del grupo en el nivel de *Marco Referencial*, mejorando la calidad respecto al inicio. *Es decir, hubo asimilación de masa categorial (componentes conceptuales), en la forma de relacionarla (componentes relacionales) y por lo tanto una mejoría en la calidad lógico-conceptual, dentro de la estructura paradigmática requerida.* El valor de correspondencia conceptual en el post-test es sólo un poco mayor al observado en estudios similares, pero el de correspondencia relacional es mucho menor. Esto significa que en el presente estudio los elementos relacionales presentaron dificultades para una asimilación adecuada, lo cual es explicable en tanto que se trata de procesos complejos cargados ellos mismos de contenido conceptual dentro de la teoría evolutiva.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes iniciaron la asignatura con conocimiento sobre el tema del origen de la vida desde el punto de vista de la biología moderna prácticamente carente de contenido científico, y sin el enfoque paradigmático que requiere dicho tema. Prácticamente todos presentaban *conocimiento pobre* en contenido conceptual, *débil* en cuanto a su *relacionamiento*

*lógico-procesual*, e impreciso. Una vez expuestos al tema de una manera bien planeada didácticamente y bien estructurada categorialmente, casi la mitad de los estudiantes logró transformación conceptual al cambiar a respuesta científica, después de iniciar sin saber del tema (desconocimiento específico en las respuestas *genéricas equivocadas*) o de tener algunos elementos científicos al respecto (confusiones temáticas en las respuestas *científicas superficiales*). Es decir, la ausencia de conocimiento científico previo no necesariamente opera como obstáculo al aprendizaje. Por ello, se observa que se asimila la estructura epistemológica requerida, como secuencia causal integrativa. Esta situación muestra claramente la capacidad de transformación cognoscitiva de los estudiantes, a pesar de lo abstracto y complejo del conocimiento requerido, con mejorías evidentes en la dirección deseada, y con algunas limitaciones producidas por las dificultades categoriales propias del tema, al no poder integrar información que ya poseen (como la noción de mecanismo reproductivo) con la nueva (como el proceso evolutivo en el nivel celular). Los valores cuantitativos ilustran esta situación: una clara mejoría en el conocimiento de casi todos, pero no suficiente para afirmar que el grupo en su conjunto logró un nivel adecuado.

Así, las adecuadas condiciones de enseñanza y traducción pedagógica de la estructura del tema al nivel escolar que estudiamos, fueron factores importantes en el cambio conceptual observado en algunos de los estudiantes. Por ello, no nos queda sino sugerir que se trabaje en forma similar, atendiendo a los elementos lógico-conceptuales que no se lograron, sin perder de vista la gran cantidad de factores contextuales que pueden favorecer el aprendizaje de conocimiento complejo. Por su parte, los estudiantes que no lograron los mismos cambios muestran que el esfuerzo invertido por el profesor tiene un efecto desigual en los procesos de asimilación, debido principalmente a las características de conocimiento previo, como se ha mostrado en este trabajo, y probablemente a factores contextuales operando en clase. Estos casos sugieren un análisis más preciso, un mejor diagnóstico de conocimiento previo y probablemente ajustes al método de enseñanza.

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Alucema, A. (1996). Evaluación de las organizaciones conceptuales de estudiantes de biología referidas al concepto de evolución, en M.A.Campos y R.Ruiz, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, UNAM, 113-136.
- Alucema, A. (2000). Procesos estratégicos en la construcción del contenido conceptual sobre la teoría evolutiva moderna en el nivel universitario, en M.A.Campos, *Construcción de conocimiento y educación virtual*, México, UNAM, 1-34.
- Ausubel, D. (1973). Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Ateneo, Buenos Aires, 211-238.
- Balderas, P. (1996). Representación del concepto de cambio en ambientes computacionales, en M.A.Campos y R.Ruiz, *op. cit.*, México, UNAM, 137-158.
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (1996a). Las condiciones inmediatas de la construcción de conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula, en M.A. Campos y R.Ruiz, *op.cit.*, pp. 27-50.
- Campos, M.A. y Gaspar, S., (1996b). El Modelo de Análisis Proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento, en M.A.Campos y R.Ruiz, *op. cit.*, México, UNAM. 51-92.
- Campos M.A. y Estrada, J. (1999). Representaciones matemáticas de estudiantes pre-universitarios en la resolución de un problema de optimización, *Educación Matemática*, 32-50.
- Campos, M.A., Cortés, L. y Gaspar, S. (1999a). Análisis de discurso de la organización lógico-conceptual de estudiantes de biología de nivel secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, no. 7, 27-77.
- Campos, M.A., Gaspar, S. y Alucema, A. (2000a). Análisis de discurso de la conceptualización de estudiantes de biología de nivel universitario, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. X, no. 1, 32-71.
- Campos, M.A., García, R. y Galicia, I. (2000b). Contenido lógico-epistemológico de la conceptualización aprendida por estudiantes de licenciatura en Relaciones Comerciales, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. II, no. 1, 36-53.
- Campos, Sánchez, C., Gaspar, S. y Paz, V. (1999b). La organización conceptual de alumnos de sexto grado de educación básica acerca del concepto de evolución, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. I, nos. 1 y 2, 39-55;
- Chinn, C.A. y Brewer, W.F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: a theoretical framework and implications for science instruction, *Review of Educational Research*, vol. 63, no. 1, 1-50.
- Cortés, L. (2000). Evaluación de la calidad conceptual de estudiantes de secundaria sobre el tema de célula, en M.A.Campos, *op.cit.*, 35-73.
- de Duve, C. (1995). The beginnings of life on earth, *American Scientist*.
- Frederiksen, C., 1983. Inference in preschool children's conversations a cognitive perspective, en J. Green y C. Wallat, *Ethnography and lenguaje in educational settings*, Norwood, Ablex, 303-350.

- Futuyma, D. (1979). *Evolutionary biology*, Sunderland, Sinauer.
- Garton, A. (1994). *Interacción social, cognición y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Kelly, G. y Crawford, T. (1997). An ethnographic investigation of the discourse processes of school science, *Science Education*, vol. 81, no. 5, 533-559.
- Lemke, J. (1992). *Talking science*, Norwood, Ablex..
- Levelt, W. (1992). Accessing words in speech production: stages, processes and representations, *Cognition*, no. 42, 1-22.
- Medin, C. y Wattenmaker, W., 1989. Category cohesiveness, theories and cognitive archeology, en U. Neisser (ed.), *op.cit.*, pp. 25-62.
- Novak, J., 1983. Can metalearning and metaknowledge strategies to help students learn how to learn serve as a basis for overcoming misconceptions?, *Proceedings of the Seminar on Misconceptions in Science*, Junio, Cornell University: Ithaca NY, pp. 118-140.
- Orgel, L. (1994). The origin of life on earth, *Scientific American*, vol. 271, no. 4, 52-61.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A., 1993. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, vol. 63, no. 2, pp. 167-199.
- Posner, G., Strike, P., Hewson, H. y Geertzog, W., 1982. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change, *Science education*, vol. 66, no. 2, pp. 211-227.
- Prawat, R., 1989. Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis, *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 1, pp. 1-41.
- Sánchez, C., 1999. Análisis de enfoques didácticos en la enseñanza de la evolución, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Smocovits, V., 1996. *Unifying biology. The evolutionary synthesis and evolutionary biology*, (Princeton University Press: Princeton).
- Sternberg, R., 1987. The psychology of verbal comprehension, en R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. III, LEA: Hillsdale, pp. 97-150.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W., 1983. *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press: Orlando.

## Anexo

### Análisis cuantitativo: definiciones y rangos de clasificación de la organización conceptual en el Modelo de Análisis Proposicional (Campos y Gaspar, 1996a).

#### DEFINICIONES:

- a) *Correspondencia conceptual (cc)*, número de componentes conceptuales del referente-criterio que se encuentran en la organización producida por el estudiante; esta intersección semántica entre la organizaciones conceptuales se llama *zona de correspondencia*.
- b) *Correspondencia relacional (cr)*, número de componentes relacionales de la conceptualización del referente-criterio *dentro de* la zona de correspondencia, que se encuentran en la organización producida por el estudiante.
- c) *Calidad de la correspondencia (q)*, que se define a partir de los valores anteriores:  $q = cc \cdot cr$ .

#### RANGOS DE CLASIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL:

La clasificación propuesta en el MAP requiere otros indicadores, pero aquí nos basaremos solamente en la correspondencia conceptual y relacional. Así, una organización conceptual es:

- ◆ Fuerte, o *Marco Conceptual*, si  $cc = cr \geq 0.5$ , es decir, asimilar por lo menos la mitad de los componentes conceptuales y la mitad de los componentes relacionales que los conectan.
- ◆ Intermedia, o *Marco Referencial*, si  $0.25 \leq cc = cr < 0.5$ .
- ◆ Débil, o *Marco Nocional*, si  $0.00 \leq cc = cr < 0.25$ .

Cuando *ambos* valores involucrados (*cc*, *cr*) están dentro de un mismo rango, la organización conceptual se clasifica en el tipo de Marco correspondiente. En caso de que no lo estén, se requiere tomar criterios específicos.

**TABLA 1.**  
**Referencias en las respuestas de los estudiantes a la estructura epistemológica requerida (referente-criterio)**  
**y valores de correspondencia en el primer examen**

| Estudiante<br>ESTUDIANTE | MGZ | HMG   | RGA   | HCA   | PLA   | IAA   | SIS   | MTG   | LGR   | SLA   | JAR   | ELM   | LAM   | MLR   | REF<br>COMP |
|--------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| 1. Formación             | —   | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 1           |
| 2. Potencial             | —   | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 1           |
| 3. Gases                 | —   | —     | R     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 2           |
| 4. Síntesis              | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 1           |
| 5. Monómeros biológicos  | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| 6. Polimerización        | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| 7. Proteínas             | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| 8. Ácidos nucleicos      | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| 9. Diferenciación        | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| 10. Probiotantes         | R   | —     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 6           |
| 11. Desarrollo           | —   | —     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | R     | —     | R     | R     | 0           |
| 12. Mecanismo. Reprod.   | —   | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0           |
| Índices                  | cc  | 0.167 | 0.000 | 0.167 | 0.333 | 0.000 | 0.000 | 0.167 | 0.000 | 0.000 | 0.167 | 0.000 | 0.167 | 0.167 | 0.095       |
| correspondencia          | cr  | 0.000 | 0.000 | 0.333 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.036       |
|                          | q   | 0.000 | 0.000 | 0.056 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.003       |

Clave: R: Referencia a componentes del referentecriterio por cada estudiante; cc = correspondencia conceptual; cr = correspondencia relacional; q = calidad lógicoconceptual; TOT REF: Total de referencias; TOC = Tipo de organización conceptual; MN = Marco Ncional.

TOT REF: 11  
 TOC: MN PROM:

**TABLA 2a.**  
**Tipo de respuesta de los estudiantes en los dos exámenes**

| <i>Primer examen</i>         |                   |                    |            |           |              |       |
|------------------------------|-------------------|--------------------|------------|-----------|--------------|-------|
| <i>Tipo de resp.:</i>        | Genérica Equivoc. | Científica Superf. | Científica | Reportaje | No respondió | Total |
|                              | 9                 | 2                  | 0          | 2         | 1            | 14    |
| <i>Segundo examen examen</i> |                   |                    |            |           |              |       |
| <i>Tipo de resp.:</i>        | Genérica Equivoc. | Científica Superf. | Científica | Reportaje | No respondió | Total |
|                              | 5                 | 3                  | 6          | 0         | 0            | 14    |

**TABLA 2b. Cambios en tipo de respuesta de los estudiantes entre exámenes**

| <i>Tipo de respuesta</i> | <i>Genérica equivocada</i> | <i>Científica superficial</i> | <i>Científicas</i> | <i>Total primer examen</i> |
|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|----------------------------|
| Genérica equivocada      | 4                          | 1                             | 4                  | 9                          |
| Científica superficiales | 0                          | 1                             | 1                  | 2                          |
| Tipo reportaje           | 1                          | 1                             | 0                  | 2                          |
| No respondió             | 0                          | 0                             | 1                  | 1                          |
| Total segundo examen     | 5                          | 3                             | 6                  | 14                         |

30

TABLA 3.  
Referencias en las respuestas de los estudiantes a la estructura epistemológica requerida (referente-criterio)  
y valores de correspondencia en el segundo examen

| Estudiante<br>COMPONENTES<br>Y RELACIONES<br>CONCEPTUALES | MGZ   | HMG   | RGA   | HCA   | PLA   | IAA   | SIS   | MTG   | LGR   | SLA   | JAR   | ELM   | LAM   | MLR   | REF A<br>COMP. |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------------|
| 1. Formación  | R     | R     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | R     | 7              |
| 2. Potencial  | R     | R     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | 6              |
| 3. Gases  | R     | R     | R     | —     | R     | —     | —     | R     | R     | —     | —     | —     | R     | R     | 8              |
| 4. Síntesis   | R     | R     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | R     | —     | 5              |
| 5. Monómeros biológicos                                   | R     | R     | R     | R     | —     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | 6              |
| 6. Polimerización.  | R     | R     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 4              |
| 7. Proteínas  | R     | R     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | 6              |
| 8. Ácidos nucleicos                                       | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0              |
| 9. Diferenciación   | —     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 2              |
| 10. Probioticos   | R     | R     | —     | R     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 5              |
| 11. Desarrollo  | —     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | 2              |
| 12. Mecanismo Reproductor                                 | R     | —     | —     | —     | R     | R     | —     | —     | R     | —     | —     | —     | —     | —     | 4              |
| Índices   | cc    | 0.833 | 0.667 | 0.500 | 0.333 | 0.667 | 0.333 | 0.167 | 0.667 | 0.167 | 0.000 | 0.000 | 0.500 | 0.167 | 0.357          |
| correspondencia   | cr    | 0.667 | 0.833 | 0.667 | 0.167 | 0.500 | 0.000 | 0.000 | 0.667 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.500 | 0.167 | 0.310          |
|   | q     | 0.556 | 0.556 | 0.334 | 0.056 | 0.334 | 0.000 | 0.000 | 0.445 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.250 | 0.028 | 0.111          |
|   | TOTAL |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |                |
|   | REF   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       | 55             |
|   | TOC:  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       | MR             |
|   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       | PROM           |

Clave: R: Referencia a componentes del referentecriterio por cada estudiante; cc = correspondencia conceptual; cr = correspondencia relacional; q = calidad lógicconceptual; TOT REF: Total de referencias; TOC = Tipo de organización conceptual; MR = Marco Referencial.

## ¿Por qué se deprimen los viejos?

Zoila E. Hernández Zamora\*

### RESUMEN

La depresión en la actualidad es considerada una enfermedad y un problema de salud pública, esto último por el elevado porcentaje de personas que la padecen y porque afecta a todos los grupos de edad y en especial a las personas que sobrepasan los 65 años de edad, afectando su calidad de vida y, en ocasiones, siendo causal de suicidio. La depresión es la afección de que más se quejan los adultos mayores debido en gran parte a la amplia gama de pérdidas que sufren en el transcurso de esta última etapa de su vida. Existen una serie de factores de riesgo para que los senectos experimenten este síndrome, en especial cuando hay déficits en el estado psicológico, el físico, la situación económica y/o el apoyo social, renglones que deben cuidarse tanto por el mismo geronte como por el equipo de salud y la comunidad, a fin de garantizar al grupo etario de referencia una existencia digna.

*Palabras clave:* Depresión, vejez, factores de riesgo, salud, apoyo

### ABSTRACT

Nowadays depression is considered an illness and a public health problem; the latter is due to the high percentage of people who suffer from depression and because it affects all ages, especially people over 65, affecting their standard of living, and occasionally becoming a cause of suicide. Most of the old people complaining from depression do so because of the many losses they suffer during this last stage of their lives. A series of risk factors are responsible for said syndrome in the aged, especially when there are deficits in their psychological and physical states as well as in their economic and social conditions; these factors should be taken into account by the aged people themselves, health workers, and the community in general in order to guarantee a dignified existence for the elderly.

*Key words:* depression, oldness, risk factors, helth, support

### LA DEPRESIÓN

La depresión es un estado en donde se experimenta decaimiento de ánimo o de la voluntad. Es un estado patológico en que existe disminución general de toda la actividad psíquica y que afecta especialmente al componente afectivo de la personalidad. Es un trastorno altamente complejo que afecta a un porcentaje elevado de la población general (Rodríguez, Gutiérrez y Contreras, 2001). Actualmente se habla de la "era de la depresión", pues se calcula que existen más de cuatrocientos millones de depresivos en todo el mundo. Uno de los rasgos característicos de este

problema clínico es que afecta en mayor medida a mujeres que a hombres. Afecta a todos los grupos de edad, desde la infancia hasta la vejez, alcanzando su mayor índice a partir de los sesenta y cinco años. (Canda, 1999). La depresión reaparece con frecuencia, incluso después de una aparente cura, ha sido considerada como un síndrome o un conjunto de síntomas que pueden producir graves alteraciones del funcionamiento psicológico y de algunas funciones somáticas, es una enfermedad provoca una disfunción del organismo. (Reyes, 1989) Ésta puede variar desde un abatimiento ligero o sentimien-

<sup>1</sup> Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Apartado Postal 478, Tel. (2) 8 12 57 40. Tel-fax: (2) 8 12 86 83. Xalapa, Veracruz, México.



to de indiferencia hasta una desesperación de grado extremo.

La depresión es un trastorno que afecta a todo el organismo, el estado de ánimo, y a los pensamientos. Afecta la forma en que se come y se duerme, la autoestima y el concepto de la vida en general. Sin tratamiento, los síntomas pueden durar semanas, meses o años (Instituto Nacional de Salud Mental, Asociación Psiquiátrica Mexicana, A. C., 1992) La depresión como síndrome (el síndrome depresivo) se refiere a un conjunto de signos y síntomas que acompañan al efecto depresivo. Los más frecuentes son trastornos del sueño y del apetito, ansiedad, retardo o agitación psicomotora, pérdida del interés, apatía, anhedonia, pesimismo, aislamiento, irritabilidad, deseos de muerte, sentimiento de culpa, fatiga, disminución de la energía, dificultad para tomar decisiones y alteración del funcionamiento cognoscitivo; la atención y memoria son las funciones más afectadas.

Cuando la depresión es de tipo neurótico parece ser, ante todo, una perturbación del humor. Es una reacción a la pérdida o amenaza de pérdida, al fracaso, a la desaprobación o a la desilusión. Los síntomas básicos son la subestimación de sí mismo, el desaliento y la búsqueda de apoyo. La persona neuróticamente deprimida no logra interesarse por las cosas o por las actividades; renuncia a tener iniciativa, expresa constantemente sus sentimientos de inferioridad, de desprecio y de desesperación. Sin embargo, no llega a apartarse del todo de una interacción eficaz con el medio circundante. Aunque profunda, su regresión es parcial, es decir, limitada en lo que incluye, en su amplitud. Gran parte de la integración del ego permanece intacta. En pocas palabras, la persona neuróticamente deprimida mantiene gran parte de su capacidad para mantener relaciones de objeto. Por tal razón, no cae en la psicosis. (Cameron, 1988).

La depresión neurótica es muy común en el estado de vejez. Se distingue de la depresión psicótica porque es más breve y menos intensa. El paciente advierte que no es totalmente culpable por la pérdida de su autoestima. A partir de los 60 años estas depresiones suelen ser más frecuentes y más profundas. Se producen, por lo general, a partir de un acontecimiento del mundo exterior: la muerte o la enfermedad grave de familiares y amigos, por ejemplo. Los síntomas principales son el ensimismamiento, la fatiga, el malestar y la carencia de deseos sexuales. También pueden presentarse sensaciones de inestabilidad y trastornos digestivos y viscerales. En la depresión psicótica el individuo se aparta cada vez más de la realidad y no

experimenta ninguna sensación de que alguna vez pueda curarse, se sientan cada vez más angustiados, les cuesta trabajo dormir y pueden llegar hasta el suicidio las personas que las padecen tienden a tener sentimientos de culpa. (Delval, 1994)

Es muy frecuente que la depresión se asocie a padecimientos físicos y sobre todo a enfermedades crónicas degenerativas como: enfermedades cardiovasculares, trastornos endocrinos, infecciones virales, neoplasias, trastornos neurológicos y otros como el alcoholismo y la artritis. Se ha encontrado que en pacientes hospitalizados con enfermedad terminal la depresión aumenta.

Los trastornos depresivos son considerados actualmente como un problema de salud pública (Yadid, Nakash, Deri y cols., 2000). Estos cuadros se han incrementado en forma alarmante en los últimos años, siendo su prevalencia en población general de 5.8% a 10%. La depresión afecta no sólo a quien la sufre, sino también a su entorno social. (Flores y Martínez, 1998; Leyva, Mota y Salas, 1993)

### DEPRESIÓN EN LA VEJEZ

En los últimos 50 años la expectativa de vida en los países desarrollados ha pasado de 40 a 80 años, produciendo un envejecimiento progresivo de la población. El hombre que alcanza esta etapa de la vida conocida como vejez, tiene cambios, que a pesar de ser normales, lo llevan a manifestar algunas reducciones cualitativas y cuantitativas que, en un determinado momento pueden provocarle estados depresivos, además de que, muchas enfermedades físicas influyen fuertemente en estas personas, afectándolos en su autoestima, en su imagen corporal, influyendo en la capacidad del individuo para trabajar y mantener relaciones sociales, familiares o maritales.

La depresión es, tal vez, la afección de que más se quejan las personas añosas, en las que suele presentarse como una alteración del estado psíquico que puede desestabilizar el curso normal de su vida. En esta edad es el problema psiquiátrico más común, unido a los intentos de suicidio. Las personas que han llegado a esta edad sufren de diversas alteraciones más o menos deshabilitantes, algunos han perdido a su cónyuge, a sus familiares, a sus amistades y algunas veces a sus hijos, y como sienten que prácticamente ya no tienen control sobre su vida, tienen tendencia a la depresión, lo que en algunos casos puede volverlas desorganizadas, distraídas, descuidadas, apáticas, incapaces de concentrarse, desinteresadas en el mundo que les rodea.

Generalmente lo que lleva a un sujeto a deprimirse en la vejez e incluso a trastornarse, tiene que ver estrechamente con los aspectos del envejecer, como son: jubilación, viudez, duelo, abuelidad, los cuales inciden en distintas estructuras mentales. Existen, además, otros factores que repercuten en las personas mayores de 60 años, los cuales son relaciones sociales, apoyo familiar, red social de apoyo, así como los aspectos sociodemográficos, hereditarios, status, experiencias en la niñez y/o farmacodependencia.

Diversos estudios señalan que por debajo de los 65 años, las mujeres tienden a deprimirse más frecuentemente que los hombres. Más allá de esa edad la depresión se incrementa en los hombres, de manera que tanto ellos como las mujeres están afectados de manera semejante. (Flores y Martínez, 1998)

### FACTORES DE RIESGO PARA LA PRESENCIA DE DEPRESIÓN EN LA VEJEZ

Los factores de riesgo psicológico para la presencia de trastornos depresivos durante la edad senecta y que determinan un buen o mal envejecimiento se manifiestan a través de puntos clave, entre ellos están: (Zarebski, 1999)

- ◆ La posición de total dependencia.
- ◆ La posibilidad de diferenciar el ejercicio de una abuelidad normal o bien de un modo patológico de asumir esta función.
- ◆ La falta de proyectos y expectativas hacia el futuro.
- ◆ La elaboración patológica de los duelos y de las pérdidas en general.
- ◆ La dificultad para realizar el trabajo emocional y racional para equilibrar pérdidas con ganancias: poder reconocer los beneficios y las limitaciones que trae consigo el envejecer.
- ◆ La dificultad para poder asumir el autocuidado.
- ◆ No adoptar una actitud sana ante la muerte y no haber desarrollado el sentido de la trascendencia que ayuda a enfrentar la propia muerte.
- ◆ No adoptar una actitud sana frente a la sexualidad.

Además de lo anterior, las personas presentan problemas o preocupaciones de tipo financiero o familiares, refugiándose en la soledad con sentimientos de indiferencia, impotencia e insatisfacción permanente.

La depresión en el adulto mayor se ha relacionado con un bajo nivel socioeconómico, pérdida marital, presencia de enfermedad física y falta de interacción social. Para este grupo de edad, los factores genéticos tienen

un menor peso a diferencia de los eventos y situaciones sociales adversas que suelen ser determinantes en las depresiones de inicio tardío.

También, la depresión en el adulto mayor difiere en varios aspectos de la que ocurre en sujetos más jóvenes. La tristeza es uno de los síntomas menos comunes, en cambio la somatización, irritabilidad y alteraciones cognoscitivas son más frecuentes.

Aunados a los factores físicos y psicosociales previamente señalados que acompañan a la depresión, una serie de cambios en el sistema nervioso central propios del envejecimiento favorece la predisposición a la depresión.

La depresión es uno de los ejemplos de presentación inespecífica y particular de la enfermedad en el adulto mayor. A pesar de que la prevalencia no se ha podido documentar como considerable, es sorprendente la cantidad de veces que los problemas depresivos acompañan a las varias enfermedades de los senectos. Las pérdidas frecuentes en esta edad, el aislamiento social y una visión negativa del envejecimiento hacen a este adulto mucho más vulnerable. Sin embargo, los viejos deprimidos han visitado muchos médicos que han elaborado una serie de diagnósticos, excepto la depresión. (Sosa, 2000)

Si los aspectos mencionados son tratados, es posible prevenir el derrumbe de la personalidad en el envejecer, actuar a través de la prevención primaria, o sea antes de que se presente cualquier trastorno, cuando se detecta que hay condiciones de riesgo de que ese derrumbe se produzca y tener la posibilidad del cambio a tiempo.

### SUICIDIO EN LA VEJEZ

El suicidio es un homicidio del cual se conoce a la víctima y al verdugo, más no al inspirador, eso creen algunos psiquiatras. Fue en Grecia donde se propagó la tolerancia con respecto al suicidio, en cuanto a asuntos privados, la literatura da cuenta de infinidad de suicidios, todos ellos llevados con grandeza, como la única salida honorable de una situación intrincada y aberrante. En el plano doctrinal, sin embargo, la oposición al suicidio permanecerá largo tiempo todavía. (Corral, 1993)

La gente de edad a menudo padece limitaciones importantes en su capacidad de autosuficiencia, como son deficiencias motoras y sensoriales, trastornos mentales, problemas económicos, rechazo social que lo ha-

cen débil y vulnerable; esto debe orientar a explorar y conocer la semiología del suicidio. La muerte por el suicidio si no es la más dolorosa sí será la que más sentimientos de culpa dejará en la familia del sobreviviente. Existen tres etapas: la idea, el intento y el suicidio en sí.

La incidencia de suicidio en la población va incrementándose con la edad, de manera muy importante a partir de los 45 años, en ambos sexos. (Dueñas, 1993).

En Estados Unidos, las personas mayores de 65 años tienden a suicidarse en una proporción de una entre cuatro, aunque solamente constituyen cerca del diez por ciento de la población. Es posible que las tasas sean más altas, porque muchos suicidios pueden pasar inadvertidos. Algunos suicidios entre personas mayores pueden percibirse como consecuencia de una sobredosis accidental de alguna droga, o de olvido en tomar alguna medicina indispensable. Sin embargo, las personas ancianas que se suicidan, al parecer, lo planean cuidadosamente y se dan cuenta de lo que están haciendo, a juzgar por el hecho de que uno de cada dos intentos en este grupo de edad finaliza con la muerte, en comparación con solamente uno de cada siete, entre adolescentes. Se ha encontrado que quienes tienen mayor tendencia a suicidarse son hombres blancos que están en la década de los ochenta. Los ancianos blancos se suicidan en proporción tres veces mayor de lo que hacen los ancianos no blancos y cinco veces mayor que la de todas las mujeres de la misma edad (Papalia y Wendkos, 1990). Una explicación para esta tendencia suicida de los ancianos lo constituyen todas las pérdidas irreversibles que se presentan en esta última etapa de su vida.

El suicidio es una de las complicaciones más temidas de la depresión en la gente de edad. Para muchas personas resulta insufrible vivir la vida, principalmente para las de edad, El suicidio es una reacción a fuentes interiores y exteriores, un choque de estas fuerzas y el impacto de estos eventos conmociona a la vida misma, lo cual es muy común en la gente de edad.

Si se piensa un poco, la persona de edad pertenece a una familia y ésta a una sociedad, quienes lo segregan le maltratan emocionalmente, se le desecha, se le considera una persona inservible, ya no produce, ya no consume y además hay que agregarle sus múltiples patologías médicas y su polifarmacia, entonces no es de extrañarse que se deprima, e inicie una ideación suicida y en algunas ocasiones hasta llegue a cometer suicidio.

A menudo, la depresión de la vejez puede aliviarse en cierto grado mediante psicoterapia de apoyo, con medidas prácticas que reduzcan los sentimientos de soledad o por farmacoterapia, de modo que la persona vuelva a interesarse en la vida.

### LA SALUD MENTAL DEL ADULTO MAYOR

La salud mental de las personas de edad está determinada por aspectos de su historia clínica, así como la incidencia de padecimientos que generan incapacidad y afectan el funcionamiento cerebral. Por supuesto, también tienen gran importancia el estilo de vida, la pérdida de autonomía, la muerte de personas significativas o de bienes y status social, la pobreza y el aislamiento (De la Fuente, Medina, Caraveo, 1997)

Hay generalizaciones prejuiciosas que afirman que los viejos terminan siendo inevitablemente dementes seniles y que, todos ellos padecen de depresiones; juicios que no permiten pensar en un envejecimiento normal ya que no consideran que hay un elemento psíquico que puede permanecer inalterable e incluso fortalecerse con los rigores del paso del tiempo.

El mito anterior puede deberse a que, aun cuando la mayor parte de las personas ancianas son emocionalmente sanas, existe entre ellas una incidencia relativamente alta de perturbaciones mentales, debido en parte a un aumento en la depresión, como respuesta a múltiples tensiones vitales, y en parte a un aumento de las alteraciones orgánicas cerebrales.

Después de los 65 años muchos trastornos que motiven la consulta médica están vinculados más al envejecimiento que a la enfermedad. Existe de hecho, una limitación evidente impuesta por las afecciones crónicas, lo cual debe esmerar el cuidado del médico, teniendo presente el componente psicológico del existir en esta edad. Los trastornos de la memoria, de la atención y las modificaciones del sueño, así como las dificultades de relación con el entorno matizan de un tono característico las quejas somáticas. Si a ello se suma cierto sentimiento de minusvalía y dependencia que existen frecuentemente por pérdida de sus ingresos, el cierre de las perspectivas de vida, con conciencia de ello, se entenderá la aparición de una enfermedad depresiva, de tipo reactivo, y en otras circunstancias, la presencia de una enfermedad melancólica. (Caetano, 1993)

Factor importante en la salud mental de las personas añosas es la pérdida de integración yoica que se expresa por medio de la desesperación y temor a la muerte, a través del sentimiento de que el tiempo que le queda

es, quizás, demasiado corto para intentar otro modelo de vida o para probar caminos alternativos hacia la integridad. El malestar consigo mismo se torna en un sentimiento desagradable, difuso, que oculta su desesperación. (Rage, 1997)

No obstante, la mayor parte de las personas mayores, como la mayoría de personas de cualquier edad, es emocionalmente saludable. Como tales, por lo general, estas personas desean participar activamente en la vida, ser tan autosuficientes como lo permiten su salud y sus circunstancias, y mantener relaciones satisfactorias con otras personas. La vejez puede ser una época de realización, de agradable productividad y de consolidación de las habilidades y conocimientos que se ha logrado desarrollar a través del tiempo. Sin embargo, los recursos emocionales de la vejez con frecuencia disminuyen debido a las muchas crisis que deben enfrentarse. (Papalia y Wendkos, 1990)

El funcionamiento físico y psicológico de las personas en la transición a la tercera edad es también un elemento clave, en la medida en que se cuenta con más edad la capacidad funcional es distinta: cada vez se necesita más descanso, cuesta más trabajo hacer las cosas, la reacción intelectual es un poquito más lenta y el aprendizaje requiere mayor esfuerzo (Gamieta, 1999)

Una terapia adaptada a sus necesidades e intereses puede beneficiar a las personas mayores. Por ejemplo, en el Centro para Terapia Cognoscitiva de la Universidad de Pennsylvania se ofrece un tipo de terapia. La terapia cognoscitiva ayuda a aliviar la depresión de personas viejas, mejorando funciones tales como la concentración, la atención y la memoria, ayudándoles a verse a sí mismas en términos más realistas y a tomar parte en actividades interesantes. La terapia de grupo puede ser especialmente útil para las personas mayores dado que ofrece la oportunidad de compartir preocupaciones y ayuda a superar la soledad. (Papalia y Wendkos, 1990)

Si las necesidades del senecto son: casa y mantención asegurada, protección a su salud física, compañía, atención, respeto, afecto, ocupación, responsabilidades, sentirse útil, tener esparcimiento, apoyo psicológico y filosófico-religioso, están satisfechas (Cabildo, 1991), tiene muy altas probabilidades de que su salud mental esté en óptimas condiciones.

Poco se ha hecho en el campo de la salud mental del adulto mayor y mucho se puede hacer en el futuro: promoción de la salud, asistencia, rehabilitación, investigación y enseñanza.

### ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA EVITAR O COMBATIR LA DEPRESIÓN EN EL ADULTO MAYOR

¿Qué hacer con la depresión de las personas mayores? De manera particular, para las personas que son portadoras de una clara psicopatología, la depresión sólo será tratable si se hace en conjunto con su conflictiva.

Por otra parte, se debe generalizar la idea de que el adulto mayor está en un momento privilegiado de su vida para sentirse completo, integrado, y el hombre integrado difícilmente sufrirá depresión, cuando están solos aprovechan la situación para hacer introspección, para reflexionar sobre su vida pasada, a la cual recupera por recapitulación. La soledad es tan necesaria como el silencio para el crecimiento interior.

La manera de vivir es un aspecto vital en la existencia del anciano, aún cuando carezca de familia o tenga sólo algún pariente lejano. El tiempo libre puede ser el mejor tiempo para la formación humana, ya que bien dirigido, permite la creatividad, el descubrimiento y la adquisición de conocimientos, habilidades y valores y, fundamentalmente, la posibilidad de realización psicosocial de cada individuo, no importando su edad.

Para evitar que el adulto mayor caiga en estados de aislamiento patológico se requiere de gran apoyo y acercamiento constantes, contar con recursos que hagan posible al añoso estar en grupos ocupados, capacitar a los gerontólogos y grupos multidisciplinarios que se dedican a la atención de gerontes, conocer la información necesaria acerca del comportamiento de este grupo social y capacitar al personal de atención directa para la comprensión de sus necesidades. Estas serían algunas medidas preventivas de intervención para evitar el aislamiento del anciano.

El aislamiento, sobre todo, cuando no adquiere características patológicas, no siempre va acompañado de la soledad, pues la soledad suele ser un sentimiento desagradable de falta o pérdida de la compañía, es la incapacidad de dar y recibir afecto, es falta de identidad como persona y una forma especial de la ansiedad. Mucha gente puede vivir aislada y no sentirse sola. (Sánchez, 1993)

Un factor que acompaña a la soledad en el anciano es la valoración que hace de su propio estado de salud; la pérdida de sus seres queridos y el retiro, tienden a reducir la cantidad de contactos sociales, se hacen más vulnerables y las consecuencias sociales y psicológicas son difíciles de estimar.

Los duelos, la viudez, la jubilación, la sexualidad, las angustias, la muerte, son temas que requieren un espacio para ser hablados y escuchados, a fin de revisar la posición personal frente a estos acontecimientos del envejecer. La actitud de la familia hacia las personas de edad avanzada, así como la jubilación de estos últimos, son dos variables que pudieran tener gran importancia en la presentación del síndrome depresivo.

Es necesario que se cree otro género de vida del que le ha impuesto la sociedad actual, de acuerdo con sus capacidades, condiciones y medios; pero para ello, necesita del apoyo en todos los ámbitos que lo rodean: familiar, económico, político, psicológico, social y educativo.

Que la persona de la tercera edad no se sienta deprimida, es una conquista inseparable del triunfo en la vida, la sabiduría, la serenidad y la felicidad.

## DISCUSIÓN

Actualmente, en la agitada sociedad urbana en que se vive, en donde la crisis económica ha agudizado las contradicciones sociales desfavorablemente hacia los grupos más vulnerables, los ancianos han quedado marginados en la sociedad. Hoy, las personas senectas no pueden llevar a cabo ocupaciones que requieren esfuerzo, tanto físico como intelectual, lo cual, es causa de los prejuicios y marginación social de que han sido objeto; no se les permite la realización de sus potencialidades ni hacer uso de la experiencia que han adquirido a lo largo de su existencia. (Ladrón de Guevara, 1994)

Su ubicación social se torna difusa, ya sea de su familia o de alguna institución a la que han tenido que ingresar, porque ahora que sus necesidades han crecido, sus recursos han disminuido, tanto en lo económico como en lo social.

La sociedad moderna impone con frecuencia una serie de obstáculos al proceso de ajuste durante los últimos años de vida, aún en los casos en que los factores físicos son favorables. Una sociedad donde impera el espíritu de competencia, en la que se adjudica gran importancia al valor de la persona en relación con el trabajo y los logros productivos que obtienen, en donde la inactividad es motivo de un desplazamiento social, no constituye un ambiente favorable para un envejecimiento tranquilo y, lo más importante, feliz.

La gente mayor representa una carga para la sociedad, porque no tiene un material económico que los sosten-

ga, además, son rechazados porque se desconoce el proceso de envejecimiento como parte del desarrollo biopsicosocial del hombre, todo lo cual provoca que los viejos estén desadaptados y funcionen como elementos de desintegración social.

Lo que contribuye a aumentar el marginamiento del viejo es también un fenómeno de todos los tiempos: el envejecimiento cultural que acompaña tanto al envejecimiento biológico como al social. El viejo tiende a permanecer fiel al sistema de principios o valores adquiridos e interiorizados en esa edad que está entre la juventud y la madurez, o incluso solamente a sus hábitos, que, una vez formados, son muy difíciles de cambiar. Y como el mundo a su alrededor cambia, el viejo tiende a emitir un juicio negativo sobre lo nuevo, únicamente porque ya no lo entiende, o porque ya no tiene ganas de comprenderlo. (Bobbio, 1998)

La ausencia de vínculos familiares y de amigos interrumpe las relaciones sociales, los jóvenes limitan la oportunidad del geronte en la vida familiar y hacen que éste empiece a sentir o experimentar enajenación, a sentirse incómodo y a evadir las experiencias nuevas. El mundo que les rodea se les reduce, se agravan las limitaciones derivadas de las enfermedades físicas y financieras, cambiando los patrones familiares y vecinales que favorecen la institucionalización, agravando aún más la soledad y los estados depresivos. Sin contacto social el anciano pierde el optimismo, desaparecen sus ilusiones y se sume en sus tristezas.

También el retiro laboral hace que la adaptación al medio disminuya, porque se dificulta hacer frente al momento de transición de la vida activa a la inactiva, más cuando este ha sido inesperado y obligatorio. Por otra parte, la inutilidad forzada es un impacto más profundo cuando la persona que deja de trabajar se sintió en su vida mucho más comprometida en el ambiente laboral que fuera de él.

En la vida del hombre, la jubilación introduce un corte radical, una ruptura con el pasado. El individuo debe adaptarse a un nuevo estilo de vida, ya que extraído del medio profesional o laboral, el jubilado debe modificar su manera de emplear el tiempo y todos sus hábitos, enfrentándose generalmente a que no saben como emplear el tiempo libre, por lo que se sienten condenados a un sistema de vida invalidante e inactivo, un sistema que no proporciona a la enorme mayoría de las personas que la integran, ninguna razón de vivir. El trabajo y la fatiga que acarrea éste, ocultaban esta ausencia que se descubre en el momento de la jubilación.

La pérdida de seguridad financiera va a afectar en los aspectos físico, emocional y social; la mayor parte de los ancianos han sido pobres, han trabajado para alcanzar un ideal y, al no lograrlo, se va a afectar bastante y a experimentar un sentimiento de soledad. La pérdida de independencia y poder origina un duro golpe en su autoestima, la imposibilidad de independencia hace que exageren sus necesidades y se vuelvan cada vez más dependientes. El internamiento definitivo ocasiona pérdida de autoestima y hace que el Yo aparezca cada vez más devaluado.

Si un senecto ha sido extrovertido y ha dependido de las personas para satisfacer sus necesidades personales, la pérdida de alguna persona significativa va a ser un factor bastante importante para el aislamiento social. Aún más cuando se pierden hijos, nietos, etc. La viudez es un impacto psicológico y social que genera desorganización y soledad. El sobreviviente se vuelve más vulnerable a enfermedades físicas y mentales y se registra un alto grado de suicidios en los primeros días de la viudez.

En cuanto al adulto mayor institucionalizado, pierde la libertad que tiene todo ser humano de elegir su medio ambiente físico. La presencia de otras personas puede reducir la libertad de elección, que está relacionada con el hacinamiento, la territorialidad y la privacidad. Cuando el hacinamiento se combina con el aislamiento social, provoca fuerte sensación de pérdida de privacidad, causando irritabilidad y resentimiento, que se manifiesta en forma de crítica excesiva a los demás y de jactancia con respecto a sí mismo, en un intento de mantener la identidad ante la carencia absoluta de privacidad.

La posibilidad de adaptación y ajuste a la vejez y sus concomitantes dependen en gran medida de los antecedentes de cada persona, de lo pronunciado y brusco del cambio de su situación, pero en gran medida dependen también de la disposición de la comunidad para proporcionar servicios de apoyo antes de que se produzcan mayores desventajas. No sólo los achaques o la mala salud, hacen consciente al individuo de su edad, sino también y sobre todo, la actitud del medio ambiente social respecto del envejecimiento. El sistema social circundante aparece como un factor determinante respecto de la imagen, de las vivencias y de sí mismo. No se espera de los ancianos ningún tipo de comportamiento que indique gozo, enfrentamiento activo con el mundo, actividad, interés, apertura al exterior, ni siquiera un entusiasmo emprendedor y sana iniciativa.

A una persona mayor de 60 años hay que brindarle una oportuna atención en sus tres esferas de vida, ya que

son personas frágiles y necesitan y requieren de toda nuestra atención y ayuda, ofreciéndoles una vida más sana y prolongada. De esta manera evitamos posibles consecuencias y un deterioro tanto físico y/o mental, ya que ellos también tienen los mismos derechos que cualquier ser humano. Así mismo, el poder dar cuenta de por qué frente a iguales factores sociales o deterioros biológicos, algunos responden de un modo y otros de otro, algunos sometándose, entregándose, otros luchando y encontrando salidas creativas (Zarebski, 1999).

Habitualmente se dice que se envejece según se ha vivido, cuestión que hoy en día puede replantearse cuando se refiere a "cómo se ha vivido", a fin de poder actuar preventivamente y poder cuestionar el sentido fatalista que esta frase implica, incorporando la posibilidad de cambio en el envejecer.

Generalmente, que la vida en la vejez pierda su sentido tiene que ver con toda una vida sin sentido. Llega mejor preparado a la vejez quien es capaz de enfrentarse a su propia fragilidad, quien es capaz de soportar la incertidumbre de vivir, quien ha tenido recursos para encontrar salidas creativas frente al abandono, real o afectivo, que a todos, de una u otra manera nos ha sucedido.

El mundo de los viejos, de todos los viejos, es de manera más o menos intensa, el mundo de la memoria. Se dice: uno es lo que ha pensado, amado, realizado. Uno es lo que recuerda. Los recuerdos son su riqueza, y él es el único guardián, además de los afectos que ha alimentado, los pensamientos que ha pensado, las acciones que ha realizado.

Los ancianos tienen necesidad de buscar nuevas metas y reorganizar su vida sin caer en la inutilidad y el ocio rutinario. Es indispensable que encuentren satisfactores vitales que les proporcionen alegría de vivir, y metas que los conduzcan a una verdadera estabilidad. Que la sociedad se preocupe por la búsqueda de alternativas es de vital importancia para que los ancianos establezcan una reorganización de su tiempo y de su vida en general.

La tradición cultural de nuestro país ha vinculado a el anciano con la inutilidad cuando en el pasado se le consideraba símbolo de experiencia y su valor era incalculable. Ahora, la senectud paradójicamente enfrenta el reto mayor de su vida, casi al final de ella. (Ruiz, y Moreno, 1998)

A pesar de haber todavía muchas preguntas sin respuestas sobre la naturaleza y significado de varios

síndromes depresivos, la depresión es incuestionablemente un serio problema de salud pública del geronte, que afecta de manera negativa su calidad de vida, el cual sin duda es tratable. Algo muy cierto es que el hecho de ser viejo no significa un factor etiológico de presentar depresión o no es de ningún modo parte necesaria del envejecimiento.

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Bobbio, N. (1998). *Sentir la vejez*. Gerusia. Enero-marzo. 5 (2): 23-25.
- Cabildo, H. (1991). *Salud Mental*. México: Autor.
- Caetano, G. (1993). "Conceptos generales y orientaciones terapéuticas en el envejecimiento normal y patológico". *Psiquis* 2 (5): 99-103.
- Cameron, N. (1988). *Desarrollo y psicopatología de la personalidad*. México: Trillas.
- Canda, D. (1999). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Cultural, S.A.
- Corral, J. (1993). Suicidio en la vejez. VIII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología de México. Ediciones Medicina y Sociedad. 47-51.
- De la Fuente, R., Medina, M., Caraveo, J. (1997). *Salud Mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Alianza Psicológica
- Dueñas, H. (1993). *Evaluación y diagnóstico del paciente suicida*. VIII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología de México. Ediciones Medicina y Sociedad. 48-50
- Flores, A. y Martínez, L. (1998). "La depresión en personas mayores de 60 años". En: *Gerontología 2000*. México: Edit. Praxis.
- Gamietea, A. (1999). "La transición a la tercera edad". En: *Mujer de tercera edad y seguridad social*. Instituto de Seguridad y Servicios sociales de los Trabajadores del Estado: 47-59.
- Instituto Nacional de Salud Mental, Asociación Psiquiátrica Mexicana, A.C. (1992). *Depresión. Lo que usted necesita saber*. México: Lilly y Cía. De México, S.A. de C.V.
- Ladrón de Guevara, B. (1994). "Antropología de la vejez". *Revista Literaria* 20 (4): 45-47.
- Leyva, F., Mota, G., Salas, M. (1993). "Depresión en jubilados no activos. Estudio de 234 casos". *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social* 33 (1): 31-34.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1990). *Desarrollo Humano*. Colombia: McGraw-Hill.
- Rage, E. (1997). "La personalidad del anciano". *Revista Psicología Iberoamericana* 5 (2): 13-22.
- Reyes, A. (1989). *Depresión en el ciclo vital*. México: Trillas.
- Rodríguez, J, Gutiérrez, A., Contreras, C. (2001) "Implicación del núcleo accumbens y del sistema dopaminérgico en las acciones neurofarmacológicas de las terapias antidepressivas". *Psicología y Salud*. 11 (1): 175-186.
- Ruiz, A. y Moreno, R., (1998). "La tercera edad". *Revista El Medio* 17: 36-46.
- Sánchez, R. (1993). *Aislamiento y soledad*. VIII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología de México. Ediciones Medicina y Sociedad: 52-55.
- Sosa, A. (2000) "Depresión". En: R. Rodríguez, J. Morales, J. Encinas, Z. Trujillo y C. D'hyver (Editores) *Geriatria*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Yadid, G., Nakash, R., Deri, K.K., Tamar, F., Kinor, N., Gispan, I. Y Zangen, A. (2000). *Elucidation of the neurobiology of depression: insights from a novel genetic animal model*. *Progress in Neurobiology*, 62: 353-378.
- Zarebski, G. (1999). "Aspectos psicológicos de la tercera edad. Abordajes preventivos interdisciplinarios. Factores de riesgo psíquico en el envejecer". En: *Primeras Jornadas internacionales para una mejor conciencia gerontológica*. Buenos Aires: AMAOTE

## Clío atajando a Eros y Thanatos

### *La posible relación de la historia y el psicoanálisis en el siglo XXI<sup>1</sup>*

Boris Berenzon Gorn\*

*Hablamos porque algo nos apremia... Se escribe para conquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente... Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su ser transitorio y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio del que escribe. El escritor... quiere decir el secreto; lo que no puede decirse con la voz por ser demasiado verdad; y las grandes verdades no suelen decirse hablando.*

MARÍA ZAMBRANO

#### RESUMEN

El presente trabajo aborda temas planteados desde la historia cultural, que de hecho tienen relación **entre la historia y el psicoanálisis** y que deben ser clasificadas como deudas epistemológicas transferenciales con Freud y sus seguidores. Ello pone en evidencia que existe un Freud para historiadores. El psicoanálisis revisa las configuraciones simbólicas que articulan prácticas sociales en civilizaciones tradicionales. El sueño, la fábula, el mito, el chiste, el rumor, la vida diaria mantienen un discurso que excluye a la razón ilustrada.

*Palabras clave:* Historia cultural, historia y psicoanálisis

#### ABSTRACT

This work deals with topics, planted in the cultural history; which, in fact, have a clear response to psychoanalysis, and that should be clarified as transference doubts of Freud and his followers culture, but also non-finished assignments of the epistemological relations of history and psychoanalysis. To put in evidence that there is a Freud for historians. The psychoanalysis goes back to symbolic configurations that articulate the social practices in traditional civilizations. The dream, the fable, the myth, the joke, the gossip, the rumor, the daily life, speeches excluded from the illustrated reason, convert in the same space where the criticism to "the modern society" takes place. Without hesitating Freud's followers are in a hurry to transfigure those languages in significant articulations with the possibilities of analytical interpretations. But the important issue is not here. Retaking, for a symbolic instance, the myth, the rituals and the rejected speeches by the conscious reason, the Freudian criticism today could appear, evidently, closer to anthropology, philosophy and history.

*Key words:* Cultural history, history and psychoanalysis

\* Profesor Titular Definitivo del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, profesor de asignatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental.

<sup>1</sup> La primera versión de este ensayo fue elaborado como base teórica de la línea de Investigación "Psicología e historia" que se inició en el segundo semestre del año 2001 en la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental



## INTRODUCCIÓN

La perplejidad más tajante del psicoanálisis proviene de la saturación lingüística y conceptual que en el más cercano pasado, llegó a producir en el escenario de la cultura. Hoy acabado el siglo veinte que sin duda fue el siglo del psicoanálisis, sigue siendo la vigencia de las propuestas freudianas en los inéditos malestares de la cultura con la que inicia el tan esperado siglo XXI.

El excesivo uso y la generalizada arbitrariedad de los términos y conceptos freudianos convertidos en emblemas culturales, cargados con el abuso de los triviales discursos coloquiales de los mismos, ha ocasionado un auténtico oscurecimiento de la significación radical y crítica que ambos tuvieron en sus orígenes, y que aún siguen poseyendo si se les sabe rescatar a tiempo. Polemizados ambos, a veces, desde frentes de las *humanidades duras* —valioso concepto que acuñó Juliana González para revalorizar a las ciencias humanas—, se reputan novedosos, pero constituyen verdaderas involuciones. Lo cierto es que prevalece en ciertos ambientes la idea de que Freud y su más importante descubrimiento o invención constituyen algo precipitado.

Es, pues, un momento oportuno para rescatar a Freud como un clásico del pensamiento del siglo XX o mejor, como uno de sus más grandes clásicos; alguien que, por consiguiente, tiene muchas cosas que decir y aportar al ámbito de la filosofía, de la historia,<sup>2</sup> y todas las disciplinas para incluirse en el *giro hermenéutico*<sup>3</sup> del que nos habla Gadamer (1995).<sup>4</sup>

No se trata de asumirlo bajo una identidad que ni tuvo ni quiso tener. Pero eso no significa que su ejemplar trayectoria, llena de creatividad e inventiva, no constituya una general revolución en los hábitos del pensamiento contemporáneo. Y que, por tanto, resulte de sus investigaciones una radical y nuclear alteración del espacio de la Filosofía. Hasta el punto de que ésta cambia de sentido y de orientación en razón de la presencia de Freud.

Hay un antes y un después en la concepción de la subjetividad a partir de Freud. Wittgenstein considera que

<sup>2</sup> Ver el valioso trabajo de Álvaro Matute, *Heurística e Historia*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, UNAM, 1999, 32 pp.

<sup>3</sup> La etimología del término *hermenéutica* significa “explicación”: se trata de explicar unos enunciados analizándolos mediante otros enunciados. Es pues, el arte o la teoría de la interpretación.

el sujeto es *un límite del mundo*. Freud, previamente, acertó a pensar el sujeto escindido entre la parte emergente del carámbano, al que denomina *conciencia*, y el fondo del inconsciente que, sin embargo, accede al lugar limítrofe al que denomina *preconsciente*. El sujeto, se halla, por tanto, dividido en su propio núcleo. No es un sujeto sustancial, tal como fue pensado por la tradición cartesiana; ni es tampoco un sujeto capaz de enajenarse y perderse, como en el idealismo alemán, para que finalmente se reconquiste en una reconciliación terminal, espiritual, del sujeto y la sustancia.

Ese sujeto es el sustento y el soporte (frágil, precario y quebradizo) de un sustrato lingüístico y textual que se da curso expositivo a través de la verbalización de sueños, actos fallidos, *lapsus*; o de las formas psíquicas comunes. Es posible desentrañar los mecanismos mediante los cuales tal verbalización simbólica se produce (los célebres recursos de *condensación*, *desplazamiento e identificación* consignados en esa obra magna freudiana que constituye *La interpretación de los sueños*). Mediante formas perfectamente asimilables a las figuras retóricas (metáfora, metonimia, sinécdoque, ironía, elipsis) se construye y des-construye el relato en el cual descubre el sujeto su propia identidad y condición.

Ya que nuestra naturaleza subjetiva no posee otra sustancia y materialidad que la tan etérea y sutil del entramado de narraciones que forman nuestra propia existencia. Y en esos relatos y narraciones que nosotros mismos somos, reconocemos finalmente, aquellos dispositivos fundacionales en y desde los cuales esos relatos se constituyen. En este punto Freud avanza algo tan atrevido y revolucionario como la formalización de esos dispositivos primeros en forma literaria, acudiendo a los grandes mitos urdidos por la gran literatura occidental, que tuvo en Grecia su patria natal.

Esas formalizaciones primarias no son de carácter metalingüístico; tampoco son meta-relatos (como en los discursos denunciados por las corrientes posmodernas), y por supuesto no son formalizaciones obtusas de materia textual y narrativas en formalismos matemáticos, o efectuados por criterios de una cientificidad impostada (y del todo inadecuada).

Esas formalizaciones son immanentes al trabajo textual, narrativo, literario e histórico. Se encuentran en la literatura de siempre; basta para ello saber leer u oír atentamente las grandes tragedias, particularmente el *Edipo Rey*, o el *Edipo en Colonna*, o *Electra*, o el *Hamlet* de Shakespeare o también la espléndida fábula de *Ovidio*, en sus *Metamorfosis*, relativa a Eco y Narciso, para ha-

llar la verdadera escena primordial a la cual deben retrotraerse todos los dispositivos de narración y relato; aquellos que nos constituyen en lo que somos, en nuestra condición de sujetos (eso sí, escindidos; nunca soldados ni unificados en ninguna ilusión sustancialista).

Precursor del giro lingüístico, del giro textual o narrativo y de la orientación hermenéutica (anterior en todo ello a los grandes maestros del pensamiento filosófico del siglo xx, Wittgenstein y Heidegger), Freud se levanta ante nosotros como el verdadero padre fundador del espacio de pensamiento del siglo xx y del siglo xxi, en el cual se asume la naturaleza lingüística y escritural (o textual) del pensamiento como uno de sus principios supremos. Precisamente porque piensa el sujeto escindido (y no soldado en la ilusoria unidad sustancial y sustantiva del pensamiento anterior, poscartesiano, idealista), por esa razón puede concebir el pensamiento como lenguaje: como pensamiento que se concreta y materializa en la expresión, en la cual se ponen en evidencia los mecanismos de simbolización que la constituyen.

Pero además advierte la imbricación de ese lenguaje con aquello que lo moviliza a modo de primer motor: el deseo, un deseo (o Eros) concebido en toda su radicalidad sexual (según corresponde a los dispositivos fundacionales trágicos, patentes sobre todo en el *Edipo Rey*, en los cuales el estigma sexual del deseo, como motor inconsciente, se pone plenamente de manifiesto).

Dado su respeto por las fuerzas de la sinrazón que pueblan el pasado, el historiador difícilmente puede escapar a la sensación de que su disciplina habita un territorio estrictamente ajeno a aquel del psicoanálisis. Los puntos en los que convergen, o así lo parece, son puntos de tracción. El psicoanálisis se encuentra en la tierra de las violaciones ficticias y los asesinatos mentales, de las fantasías desbordadas y de los síntomas improbables, de los sueños, de las distorsiones y de las alucinaciones. Parece apropiado que el momento más heroico de la carrera de Freud haya ilustrado simbólicamente esta concepción de la mente como creadora de ficciones. Por algunos años, a principios de la última década del siglo xix, Freud se había ocupado en construir la brecha hacia una psicología general de las neurosis. Se basaba, en gran medida, en las escandalosas confesiones de sus pacientes femeninos; una tras otra reportaba que había sido seducida por su padre en la niñez. Pero en el otoño de 1897, Freud le comunicó a su amigo y confidente, Wilhelm Fliess, que estas historias se habían vuelto increíbles para él; asimismo

reconoció que estaba confundido con respecto a su aventurada y solitaria exploración. "El sentido de la realidad", apuntaría después, "se había perdido".<sup>4</sup> Lo que se había ganado en su lugar era el sentido de la fantasía. La mayoría de los pacientes de Freud habían imaginado estos ataques paternos, y el entendimiento de su actividad imaginativa le daría a su psicología fundamentos teóricos mucho más sólidos y extensos de los que las revelaciones sensacionalistas habían ofrecido. Fue en el terreno de la fantasía donde se construyó el edificio del psicoanálisis.

Naturalmente, de esto deriva que la razón, compañera de la realidad, no sea muy bien recibida en la situación psicoanalítica. Se le insiste al analizante en el diván para que siga el precepto cardinal que Freud estableció para el tratamiento: permitir a todas las asociaciones el libre acceso a su consciencia y comunicarlas con tan poca edición y tan pocas correcciones como le sea posible. La regla de oro parece un deliberado y provocativo insulto a la urbanidad. Se supone que el analizante debe reportar no sólo todas las trivialidades y torpezas que cualquier ser humano en su juicio borraría de su vocabulario, y muchas veces de sus pensamientos, sino también sus menos importantes y más absurdos recovecos mentales. Es más, las transferencias, los sentimientos de amor y odio del analizante hacia el analista que la situación psicoanalítica evita o conlleva, son en todas sus formas desplazamientos de tiempo, persona y sentimiento. Es como si el psicoanálisis se inclinara a destruir el logro más grande del ego: la capacidad de organizar y gobernar la caótica masa de impulsos e ideas que yace bajo la superficie de la consciencia humana. Éste no es el paisaje mental con el que el historiador se siente más a gusto.

La aparente y distorsionada incompatibilidad entre los mundos del psicoanalista y el historiador parece ser tan patente que cualquier llamado a la reconciliación parecería utópico. A diferencia del psicoanalista, el historiador maneja realidades evidentes: escasez de alimentos, aglomeraciones urbanas, innovaciones técnicas, territorios estratégicos, instituciones religiosas. Cuando estudia conflictos en los que la mente actúa —lucha de clases o intereses en conflicto— los encuentra tan palpables, tan materiales, que podrían resultar casi tangibles. El historiador

<sup>4</sup> Véase también Freud a Fliess, septiembre 21 1897, *Los orígenes del psicoanálisis: cartas a Wilhelm Fliess, borradores y notas: 1887-1902*, ed. Marie Bonaparte et. al. (1950; tr. Eric Mosbacher and James Strachey, 1954), 215-18. *Philadelphia Enquirer*, febrero 5, 1984). *Las cartas completas de Sigmund Freud a Wilhelm Fliess, 1887-1904*, ed. 2a. tr. Masson (1985)

vive en un mundo evidente y conciso. Es verdad, su esquema, en el que las clases o los individuos que tratan de servirse a sí mismos inconscientemente sirven a los mañosos de la historia, le otorga poca oportunidad a la operación de fuerzas detrás de los actores. Sin embargo, tiene confianza de que puede descifrar estas fuerzas al especificar la situación histórica concreta en la que estos actores deben desenvolverse.

Los historiadores no han descuidado las irracionalidades potenciales en el pasado. Cuando se han visto obligados a lidiar con el tenebroso inframundo de emociones escondidas y contradictorias que son el deleite de los psicoanalistas, lo han hecho con aversión evidente y se han retirado después de alimentar a sus lectores con unas pocas observaciones tomadas de la psicología del sentido común. Es significativo que la importante escuela de historiadores franceses que se apiñan alrededor de su celebrada publicación profesional, los *Annales*, hayan quedado satisfechos del todo al nombrar como su psicólogo favorito a Lucien Febvre, quien de ninguna manera era psicólogo, y que hayan catalogado estados mentales colectivos con el pomposo nombre de *Mentalités*, sin haberse molestado en rastrear estos estados hasta sus raíces en la mente inconsciente.<sup>5</sup> Los mundos del historiador y del psicoanalista se mantienen separados.

Existe una manera de unirlos con un trazo de la pluma de la filosofía: al señalar que la fantasía o la alucinación es una realidad para aquellos que la experimentan —ciertamente los individuos están actuando en ellas. Si los hombres definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias. Esta redefinición expansiva de la realidad puede parecer fácil, pero no es trivial. Subraya la participación de lo misterioso y lo inexplicable en las relaciones humanas; tienta al historiador a citar la inevitable frase de Hamlet y decir que hay más cosas en el cielo y en la tierra de las que se sueñan en nuestras historias. Freud, quien, por supuesto, conocía muy bien a Shakespeare, gustaba de esta frase, aunque decidió expresar el sentimiento en pala-

bras de Leonardo da Vinci: la naturaleza, escribió, “está llena de incontables causas que nunca han entrado en la experiencia”.<sup>6</sup> La histeria de conversión, en la que los afectos inhibidos y los deseos reprimidos encuentran canalización a través de síntomas físicos, es el ejemplo más fehaciente de que los sentimientos y los deseos son bastante reales.

Tenemos buenas oportunidades, en el psicoanálisis y fuera de él, de observar estas incontables causas en acción. El analizado, al ocasionar que su ego auto-observador ayude y a veces se anticipe a su analista en ofrecer interpretaciones, y el historiador, al intentar poner de lado sus prejuicios y trascender sus cerradas perspectivas, buscan encontrar un sentido para ciertas actividades psicológicas elusivas.<sup>7</sup> Sin embargo, aunque tal conversión de oscuros eventos mentales en realidades internas comprensibles es impresionante, ésta no es suficiente en sí misma, porque no alcanza a tocar la vasta gama de hechos objetivos y la conducta racional que, en conjunto, son la preocupación principal del historiador.

La visión evolutiva de Freud sobre los procesos inconscientes parece muy intransigente a primera vista, ya que intentan frustrar todo esfuerzo ecuménico. En el fondo, los dominios de inconsciente, como él los describe, son extraños para la moral y la lógica; son misteriosos y defensivos y sienten una pasión malsana por la privacidad. Freud estaba consciente de que su teoría del inconsciente había despertado el escándalo en las comunidades científica y filosófica, ya que a través de dedicación al psicoanálisis nunca dejó de defenderlo de filósofos y psicólogos necios y obtusos que insistían en hacer que la consciencia se coextendiera con la mente. Su resguardo teórico a la larga fue más que simplemente un blindaje.

Freud apuntó en una metáfora particularmente extraña, el inconsciente es “la única luz en la oscuridad de la psicología profunda”.<sup>8</sup> Ciertamente para 1915, cuando publicó su ensayo metapsicológico, “El inconsciente”, adoptó la postura de que las regiones inaccesibles de la mente son más mesurables, y sin duda más importantes, que aquellas con las que tenemos una rela-

<sup>5</sup> El superficial capítulo de Georges Duby sobre la “Histoire des mentalités” en el abultado *L'Histoire et ses méthodes*, un volumen de la *Encyclopédie de la Pléiade*, ed. Charles Samaran (1961), 937-66, es bastante obvio. Entre historiadores franceses más recientes, aquellos que se han vuelto a Freud, Emmanuel Le Roy Ladurie (ver su clásico *Les Paysans de Languedoc*, 2 vols. [1966], esp. I, 394-99) y Alain Besançon (esp. en sus ensayos en *Histoire et expérience du moi* [1971]) son excepcionales. Sin embargo, véanse ahora las pocas —pero prometedoras— páginas sobre los sueños en Jacques Le Goff, *Tiempo, y Trabajo y cultura en la Edad Media* (tr. Arthur Goldhammer, 1980), 201-4.

<sup>6</sup> “Leonardo da Vinci y un recuerdo de su niñez”, *S.E.*, XI, 137.

<sup>7</sup> Con respecto al ego observador, ver el famoso ensayo de Richard Sterba, “El destino del ego en la terapia analítica”. *Int. J. Psico-Anal.*, XV (1934), 117-26.

<sup>8</sup> Ver Guy Le Gaufey *Anatomía de la Tercera Persona*, Editorial Psicoanalítica de la Letra, México, 2000, 247 pp.

ción más directa.<sup>9</sup> No era el inconsciente, sino la consciencia, lo que necesitaba explicación.

El historiador ha de estar de acuerdo en que la consciencia necesita de explicación, pero no de la manera que Freud tiene en mente. Si Freud encontró que la existencia misma de la actividad consciente era algo sorprendente, puede que el historiador se sienta igualmente sorprendido, y no menos frustrado, por la posición privilegiada que la teoría psicoanalítica le otorga a los procesos mentales más esotéricos y anticomunicativos —que se sienta frustrado y dispuesto a consultar otras escuelas más adelantadas de psicología. Pero el psicoanálisis no es el estudio, y menos la glorificación, del inconsciente por sí solo. Freud, es cierto, concibió el corazón del inconsciente no sólo como algo enormemente poderoso, sino también como algo alejado del mundo; sólo sus representantes — o derivados, salen a relucir. Estaba seguro de que uno se puede aproximar al *id* (como en los años veinte llamó a la parte oscura e inaccesible de nuestra personalidad) sólo “a través de analogías”; él, y sus analistas contemporáneos, concebían el *id* como “un caos, un perol lleno de emociones en ebullición”.<sup>10</sup> Pero para Freud no todos los eventos mentales más allá del ojo avizor de la consciencia están a la misma distancia de ella, o están igualmente renuentes a acercársele. Hay mucha actividad mental, pensaba, que apenas está fuera de su campo visual, tanta que es capaz de “evocarse”. Es más, incluso esas oscuras energías que hierven en aquel caótico perol deben, por naturaleza, forzar la consciencia en sí mismos de alguna manera. Sería un mero antropomorfismo pretender que aquéllas exigen expresión. Las necesidades somáticas del hombre —hambre, fatiga, lujuria— son sordas, mudas y exigentes; son sus voceros psicológicos quienes llaman la atención al exigir recompensa, las más de las veces muy específicamente. Así Freud reconoció la presión irresistible hacia el mundo que se ejerce desde los rincones más remotos de la psique. El hombre se aísla y busca consuelo en los sueños. Sin embargo, es principalmente en la realidad donde se busca la satisfacción y donde a veces se encuentra.

Freud también concibió un movimiento recíproco, de la realidad hacia la mente. Los estímulos físicos en la psique, los daños emocionales causados por seres queridos, los problemas irresueltos planteados por la sociedad, todos se muestran y deben someterse, tratarse y aceptarse —o negarse. Estas fuerzas externas, en conjunción y en conflicto con necesidades internas, dan forma a los estilos eróticos y agresivos fundamentales de cada individuo, a sus decisiones críticas, a sus estrategias y evasiones amorosas, a los negocios y a la guerra. Incluso el complejo de Edipo, como ya lo he mostrado, le debe su historia tanto a las oportunidades disponibles y a las prohibiciones impuestas por otros, como a los deseos instintivos y a las ansiedades. En general, lo que las últimas generaciones de psicoanalistas han llamado “relaciones objeto” no son simples fuentes de peligro, desinformación y confusión, sino son también, de manera significativa, ejemplos de verdadera mundanalidad. Así como la mente persigue la realidad, la realidad invade la mente.

Este esbozo psicoanalítico de la actividad mental, aunque ubique la mente en el mundo, es poco atractivo. La mente humana aparece en ella como una dictadura militar moderna: exageradamente desconfiada, adicta a los secretos, insaciable en sus exigencias, armada hasta los dientes y no muy inteligente. Emplea batallones de censores para evitar que las noticias locales se filtren, así como patrullas fronterizas para evitar que entren ideas hostiles y alerten a la población. Aún así, en muchas ocasiones ni los censores ni las patrullas tienen la inteligencia, o la destreza, para cumplir con sus deberes. Especialmente de noche, aunque también en algunos momentos del día, algunos mensajes, disfrazados de sueños, se escapan de la boca, o salen síntomas de neurosis al tiempo que las percepciones penetran con bandera de inofensivas. Ambos, sin embargo, pagan un precio por su intrépida invasión a las ferozmente custodiadas fronteras: se les distorsiona gravemente, se les traduce peligrosamente y a veces se les mutila más allá de toda cura. Por lo menos están enmascarados, como los participantes de un carnaval en Venecia que sólo pueden ser reconocidos (si es que se puede), por un observador experto y suspicaz. En efecto, no fue hasta que Freud descubrió que los mensajes eran discursos que comenzamos a descifrarlos sistemáticamente, y no fue hasta que él observó los daños que las percepciones sufren en manos de las defensas mentales que establecen con seguridad su evasiva y oblicua relación con la realidad.

Más que sólo ser poco atractiva, esta realidad es oscura, obscena y engañosa, donde nada es lo que parece. Sólo podría repeler al historiador, cuyos personajes,

<sup>9</sup> Freud, “El inconsciente”, *S.E.*, XIV, 159-215, esp. 167.

<sup>10</sup> Freud, *Nuevas conferencias introductorias sobre el psicoanálisis*, *S.E.*, XXII, 73. Dos psicoanalistas distinguidos, Max Schur, en *El id y los principios reguladores del funcionamiento mental* (1966), y Roy Schafer, en *Aspectos de internalización* (1968), esp. 148-49, han notado cierta estructura cruda y fluida en el *id*; pero también para ellos permanecen su elusividad y misterio.

aunque malévolos, generalmente se rigen por un código legible de motivos egoístas o por las lúcidas presiones de la necesidad mundana. Las actividades mentales con las que Freud hace semejante clasificación suenan tan poco atractivas como los desvaríos de los psicóticos o el balbuceo de los bebés.

La bibliohemerografía psicoanalítica enriquece diariamente esta triste consideración. El inconsciente de la teoría de Freud, que sus sucesores no han cuestionado, es un contenedor en gran desorden que da cabida a materiales infantiles volátiles que nunca penetraron en la consciencia, y a muchas cosas más de poca o mucha antigüedad. Incluye materiales explosivos como deseos eróticos y prescripciones morales, las más insólitas fantasías sexuales y los más firmes autoreproches. Como el inconsciente no tiene sentido de orden, almacena casualmente pensamientos contradictorios; como no tiene sentido de tiempo, los depósitos de la infancia están tan vigentes como las adiciones más recientes. Muchos depósitos son de hecho bastante infantiles.<sup>11</sup>

Las teorías de Freud sobre las neurosis y los sueños cuentan como explicaciones de esta aseveración. Las neurosis de los adultos son recreaciones tardías y grandemente distorsionadas de un asunto emocional inconcluso, y los sueños son productos cuyos orígenes pueden localizarse en los deseos de la niñez.

Los psicoanalistas tienen su réplica favorita para el escéptico que trata de desacreditar su reduccionismo al citar las glorias del arte o las sutilezas de la filosofía: el fruto, dicen, no se parece a las raíces; los jardineros dedicados no aprecian menos sus bellas flores porque hayan sido abonadas con estiércol. Es, seguramente, un axioma freudiano que el artista, el gobernante cargue para siempre con sus necesidades y terrores infantiles, y que el carácter sea poco más que un conjunto organizado de fijaciones. Pero esto de ninguna manera implica que el psicoanalista tome el descubrimiento de orígenes remotos como un equivalente de una explicación exhaustiva en el psicoanálisis o, en ese caso, en la historia. Él está al tanto de que la realidad externa, más y más de ella, se encuentra a lo largo del camino a la madurez.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> "El inconsciente en la vida mental es lo infantil". Freud *Conferencias introductorias sobre el psicoanálisis, S.E., XV*, 210.

<sup>12</sup> George Devereux, *Los sueños en la tragedia griega* (1976), xix, y Sándor Ferenczi, "Etapas en el desarrollo del sentido de la realidad" (1913), *Primeras contribuciones al psicoanálisis* (1952) 213-39.

Incluso en los sueños y en las psicosis, donde los poderes de la razón y la realidad son débiles, donde sus rostros son oscuros, ambas ejercen sorprendente autoridad. De hecho, fue precisamente en la vida nocturna de la psique, en un lecho pacífico o en un hospital mental, que Freud y sus contemporáneos descubrieron sorprendentes implicaciones de ambas. En el repaso exhaustivo y autoritario de la literatura científica con la que inaugura su obra maestra sobre la interpretación de los sueños, Freud apunta que muchas investigaciones anteriores habían notado poco, o ningún, contenido objetivo en el sueño; lo habían considerado, en cambio, una producción mental de naturaleza inferior, con poca relación con eventos externos y con poca asistencia de las capacidades intelectuales más elevadas del hombre. Otros intérpretes del sueño que habían sostenido, en contraste, haber encontrado significado en los sueños, invariablemente invocaban lo que el científico debe considerar la "realidad" peculiar de la superstición, en la que el sueño se vuelve un mensajero sobrenatural y una misteriosa fuente de profecía.

La teoría de los sueños de Freud era, por supuesto, decididamente diferente. Compartía la convicción de la más ignorante sirvienta de que los sueños de hecho tienen significado, pero que encuentran ese significado en el mundo natural y, en particular, en el encuentro del soñador con sus propias pasiones y su medio circundante.<sup>13</sup>

La teoría psicoanalítica de los sueños es demasiado bien conocida como para discutirse de manera extensa: el sueño manifiesto —el sueño que el soñador sueña y que recuerda parcialmente al despertar— dramatiza, de manera muy distorsionada, un deseo oculto que ha sido drásticamente editado para burlar a los censores. Éste, el corazón de la teoría de Freud, no es de mi interés aquí. Quiero enfatizar, en cambio, su tesis de que los pensamientos latentes del sueño encuentran un lugar en el sueño manifiesto sólo al utilizar materiales recientes, y en su mayoría significativos, tomados de la vida diaria del soñador, casi invariablemente del día anterior. Éstos son los "residuos del día" que comunican los deseos más distantes con el pasado más reciente, lo que hoy llamamos historia inmediata.<sup>14</sup>

La utilidad táctica de los residuos del día es evidente: son los medios a través de los cuales los sueños prohi-

<sup>13</sup> Freud, *La interpretación de los sueños*, cap. I (1900), S.E., IV. Sobre la proyección primitiva en los sueños, y ver también. E.R. Dodds, *Los griegos y lo irracional* (1951), pp.191-96.

<sup>14</sup> Ver Freud, *La interpretación de los sueños* p. 65-88.

bidos y los deseos reprimidos evitan al censor; su empleo de recuerdos recientes en apariencia indiferentes es un recurso político para asegurar la propagación de ideas que son todo menos indiferentes. Pero los residuos del día tienen una significación más grande: son evidencia de lo que bien se ha llamado la búsqueda de la mente por material representativo.<sup>15</sup> La mente del hombre no es ni atleta ni mística: no puede salvar grandes distancias ni lidiar con formas realistas de expresión. Sus más sorprendentes vuelcos y más acrobáticos saltos demuestran ser, en el análisis, un peregrinar solemne y a pie a lo largo de una cadena asociativa fuertemente tensada —una cadena invisible debido a que muchos de sus eslabones están reprimidos. Sus inventos más extraños no se obtienen de la imaginación; son versiones, y fragmentos, de la experiencia. Las repentinas y dramáticas auto evasiones del inconsciente son ilusiones; el inconsciente avanza metódicamente desde las profundidades hasta la superficie de la conciencia y utiliza, con quisquilloso ojo analítico, materiales mentales comunes que recoge a lo largo del camino. Más de una vez, Freud definió a los neuróticos como aquellos quienes, al encontrar el mundo intolerable, se alejan de la realidad.<sup>16</sup> Pero están lejos de desdeñar la realidad en su alejamiento de ella; aunque desfigurado, aunque irreconocible, el mundo siempre está con ellos.

El mundo está a mano con los psicóticos, cuya idea de la realidad es mucho más precipitada. Daniel Paul Schreber, el clásico paranoico de los libros de texto, atestigua este intercambio oblicuo. En su exhaustivo informe, una súplica para que se le liberara de las institución mental donde estaba confinado, Schreber desarrolló una complicada teoría del universo, además de una extensa teología, una misión mesiánica que lo impulsaba a sufrir una transformación sexual radical, así como a idear ingeniosos métodos de tortura que estaba obligado a soportar. Sólo la aglutinante lengua alemana puede hacer justicia a sus kaskianas invenciones y dar testimonio de aquella milagrosa máquina diseñada para compactar la cabeza de Schreber, nada podría parecer más alejado de la vida real que esto. Aún así, la investigación psicoanalítica del caso Schreber revela que su sistema religioso y esas terribles máquinas reflejan la experiencia de su niñez.<sup>17</sup> Su padre, ortopedista y casi celebridad en su tiempo, ha sido llamado un “re-

formista social, médico y educativo”;<sup>18</sup> en otras palabras, era un excéntrico educado y un pedagogo neurótico que frecuentemente obligaba a usar a su hijo, Daniel Paul, y a sus otros hijos, un artilugio mecánico que había inventado para mejorar su postura. Cuando uno compara el sorprendentemente conmovedor, increíblemente lógico y definitivamente desquiciado ensayo sobre la libertad de Schreber con los tratados profusamente ilustrados de su padre, uno se sorprende menos de la inventiva de Schreber que del ingenio con el que se las arregla para incorporar, y reconstruir, sus definitivamente reales atribuciones en un coherente, aunque irracional. Schreber imaginaba relativamente poco; sin embargo, distorsionaba casi todo, sólo un poco, la mayoría de las veces.

Los procedimientos de Schreber están lejos de ser poco probables entre los habitantes de los hospitales mentales. Los impuestos que los psicóticos gravan a la realidad, y para los cuales Freud ideó importantes explicaciones teóricas y clínicas, están bien documentados en la literatura psiquiátrica. Así, “poco después de la Segunda Guerra Mundial”, Arthur Hollingshead y Frederick Redlich reportaron que “algunos pacientes japoneses cambiaron sus alucinaciones paranoicas de ser el Emperador Hiroito a ser el General MacArthur”.<sup>19</sup> Tal relevancia patética, parece, es común. Que los megalómanos japoneses elijan, para sus personalidades ficticias un conquistador americano, ratifica contundentemente el extraño realismo, la razonabilidad patente con la que los locos pueden “elegir” las formas que adoptarán sus síntomas.

Seguramente, el peso que el neurótico le da a sus instancias, o el estatus que el neurótico le asigna a las voces que escucha, no pueden llamarse propiamente realistas. Aún así, debe quedar claro que las vidas mentales de los neuróticos y de los psicóticos son tapetes que, aunque torcidos, decolorados, parchados de las maneras más extrañas y con textos de escenas fantásticas, han incluido en su diseño momentos significativos tomados de sus vidas, de instancias reales y voces reales. Aunque desquiciada, neurótica o soñadora solamente, la mente humana necesita, y busca con desesperación, representaciones realistas en nombre de la visibilidad, precisión y agudeza pictórica, como encarnaciones de sus necesidades y ansiedades. Las per-

<sup>15</sup> Le debo esta idea y frase a la Dra. Jeannette Gorn Kacman.

<sup>16</sup> “En la neurosis, un fragmento de realidad se evita con una especie de vuelo, en la psicosis se reconstruye “La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis”, XIX, 185.

<sup>17</sup> Ver Freud, “Notas psicoanalíticas sobre un reporte autobiográfico de un caso de paranoia” (1910), XII, 3-83.

<sup>18</sup> William Niederland, *El caso Schreber* (1974). La tesis revisionista de Han Israël *Schreber, padre e hijo* (1981) provee de material fascinante y corrige muchos malos entendidos.

<sup>19</sup> Arthur B. Hollingshead y Frederick C. Redlich, *Clase social y enfermedad mental* (1958), 359.

sonas se vuelven neuróticas, o enloquecen, en un escenario determinado. Nunca son atacadas por alguna neurosis general o alguna fobia indefinida, sino que entretienen sus síntomas con historias que han escuchado, incidentes que han presenciado, ansiedades que han experimentado, todas expresadas con un vocabulario pictórico y verbal que comparten con sus contemporáneos más afortunados. Y ambos, el escenario y el vocabulario, son el boleto de entrada del historiador al mundo del psicoanálisis.

Lo que se cumple para los neuróticos y los psicóticos se cumple necesariamente para aquellos cuya relación con el ambiente humano es más tranquila, es decir, menos distorsionada. Al desarrollarse sus habilidades motrices y mentales, el niño pasa, según la sucinta fórmula de Freud, del principio del placer al principio de la realidad. Al comienzo, postuló, el infante busca satisfacción al alucinar el cumplimiento de sus deseos inmediatos. Primeramente ignorante y posteriormente inseguro de los límites que lo separan del mundo, y por largo tiempo incapaz de diferenciar entre pensamiento y sueño, se siente obligado a descubrir, a través de desilusiones dolorosas y repetidas, que los deseos no se traducen automáticamente en hechos y que la auto-suficiencia mental es una ilusión. Así, de manera gradual y con repetidos fracasos, el aparato psicológico del niño decide al final observar cómo es el mundo exterior en realidad y, con eso, intentar realizar sus deseos al cambiar ese mundo.<sup>20</sup> Aquí, y en otras partes, Freud citó la máxima baconiana: el conocimiento es el poder.

A la larga es mejor enfrentarse a verdades crudas que enfrascarse en ilusiones agradables. Esa es la lección del principio de la verdad que el niño aprende con tanto trabajo. No es de sorprender que muchos adultos caigan en el auto-engaño.

El humano no madura con un desarrollo delicado y organizado de sus potenciales. Por el contrario, sus parámetros de desarrollo emocionales e intelectuales se desfazan de la forma más problemática; especialmente los instintos sexuales se resisten a renunciar al principio del placer (Freud, 1937). Aún así podría asimilar el mundo exterior finalmente con todos sus recursos físicos y mentales, una adaptación que se alcanza sólo por las limitaciones que imponen sus neurosis. Sus deseos sexuales, que al principio son descaradamente auto-eróticos y que después se organizan en torno a un amor narcisista, desligan sus intenciones amorosas

de sí mismo y buscan satisfacción con, y a través de, los demás; sus poderes florecientes de atención, juicio, retención, razonamiento —que es un ensayo práctico de la acción— muestran su creciente relación con la valoración racional de la realidad. Más sorprendente todavía: al desplegar todas estas capacidades, el principio de la realidad enseña al niño a posponer las gratificaciones. La educación apoya esta búsqueda por lo real al establecer metas y determinar límites, al reforzar un reconocimiento obligatorio de los demás; esto es “una provocación”, como Freud lo dijo sencillamente, a superar el principio del placer. Incluso el arte, aquel refugio de talento de la realidad, la ofrece con una visión nueva de sí misma. El artista “moldeará sus fantasías para crear nuevos tipos de verdad”, escribe Freud, “a los que los hombres les dan cabida como valiosas reflexiones de la realidad” (Berenzon, 1999).

El historiador no tiene razón de ser sentimental, más que Freud, con respecto a estos pequeños triunfos. Nunca se sienten perturbados sino comprometidos por derrotas parciales. Los historiadores experimentan estas inevitables imperfecciones más dolorosamente en su propia actividad; se imponen loables ideas de objetividad, justicia y empatía, pero saben que nunca podrán alcanzarlas del todo, el psicoanalista realiza enteramente su ideal, con la persona totalmente analizada. Además, las realidades que el individuo hace suyas pueden ser oscuras, tal como las razones para impulsarlo a enfrentar su asimilación en primer lugar. La resolución del complejo de Edipo está, a saber, ligado a amenazas (o por lo menos miedos) de castración. Aún peor, una valoración exacta de la realidad externa puede ocasionar conflictos en problemas tácticos y éticos. Los placeres, como Heinz Hartmann ha apuntado, están “almacenados para el niño que se acopla a las exigencias de la realidad y la socialización; pero están igualmente disponibles si este acoplamiento significa la aceptación por parte del niño de visiones erróneas y tendenciosas que los padres tienen de la realidad” (Hartmann, 1964). El niño, en su ambiente doméstico, normalmente negociará los placeres de la acción independiente y del conocimiento exacto de las recompensas de los padres y la aceptación social: el hijo de padres abusivos encuentra satisfactorio crecer como un abusivo; el hijo de padres autoritarios, crecer como un conformista. No sorprende el pesimismo de Freud. Él hubiera apoyado la observación de T.S. Eliot de que la humanidad puede soportar muy poca realidad.

Sensibilizar a los pequeños soñadores ante los placeres corruptos del conocimiento mundano es en mayor parte labor del ego. El procedimiento que desarrollan los niños al moverse, cada vez más cerca, alrededor

<sup>20</sup> Freud “Formulaciones sobre los dos principios del funcionamiento mental”, XII, 219.

del principio de la realidad es lo que Freud llamó "examen de la realidad", hacer juicios imparciales que distingan las fantasías de los hechos al comparar ideas con percepciones —separar lo que uno desea de lo que uno ve, ser capaz de ver lo que uno ve, en pocas palabras, aceptar el universo. Fue en su última etapa importante, en los años veinte, que Freud desvió su atención a la institución que lleva a cabo este examen. El ego responde al mundo exterior, su agente y representante en la mente y, a veces, su amo. Ésta es la residencia de la razón. Pero la realidad y la razón son amigas íntimas sin ser compañeras inseparables: el pensamiento matemático o el razonamiento lógico, que están en el vértice de la actividad racional, rara vez, si es que sucede, dan cuenta de la experiencia: tejen patrones alejados del mundo. Pero mayormente, la racionalidad tiene la labor de confrontar los hechos de la manera en que el pensamiento irracional no lo hace: seguir evidencia empírica, extender la hospitalidad a evidencias objetivas, hacen que las convicciones sean corregibles. Es por su mediación, control, cálculo, en muchas ocasiones en la actividad racional y siempre defensiva, que el ego otorga un catálogo de materiales al historiador. Cuando dije que el historiador se sentía a gusto con las realidades crudas, esto es lo que quise decir: cuando tratan con la mente, tratan principalmente con las funciones del ego— con el reconocimiento del hombre de la necesidades inalienables, con sus entusiastas esfuerzos de modificar el medio según sus necesidades, es decir, hacer las cosas de acuerdo con las posibilidades que el mundo le ofrece.

Por lo tanto es importante ser muy claro acerca de lo que la psicología del ego psicoanalítico implica y no implica. Su nombre es en cierto sentido desafortunado. La psicología del ego no abandonó el realismo sombrío de Freud; no es de ninguna manera psicoanálisis sin psicoanálisis. Aunque acoge el trabajo con la realidad en su seno, la psicología del ego no se limita de ninguna manera a la razón. Las estrategias defensivas —proyección, represión, formación de reacciones y otras— son funciones del ego casi totalmente inconscientes y casi totalmente no-racionales. Tal y como Freud nunca igualó "mental" con "consciente", tampoco igualó "normal" con "racional".<sup>21</sup> Esto sólo subraya el hecho de que las investigaciones de los psicólogos del ego se entremez-

clan con el resto de las investigaciones psicoanalíticas para alcanzar una teoría general de la mente. No me canso de reiterar (y esto concierne al historiador) que Freud, médico y, además, científico, se proponía desde el principio una psicología general. Que sus teorías se originaran en sus encuentros clínicos con una colorida variedad de neuróticos fue un accidente que, estaba seguro, no obstruiría su acceso a las leyes que gobiernan el funcionamiento normal.

La gran ambición de Freud, aunada a su conflictivo modelo de desarrollo y su insistencia en detectar elementos neuróticos escondidos en las apreciaciones más conservadores, provocan serias dudas en la percepción convencional de cómo las ideas podrían relacionarse con la investigación histórica. El sentido común podría indicar una escala de pertinencia: en la esfera de lo racional, el psicoanálisis enmudecería; con sentimientos y conducta no-racionales, la vasta región de hábitos sociales y culturales que llamamos costumbre o tradición, podría contribuir con ideas esclarecedoras, compartiendo así los honores de disciplina auxiliar con la antropología y la sociología. Entonces Freud estaría en lo suyo principalmente con la irracionalidad al reforzar un monopolio virtual de competencia explicativa.

Sin embargo aquí, como en muchas ocasiones, el sentido común pierde el hilo. Los psicoanalistas sostienen firmemente su competencia en la explicación de la racionalidad, no sólo porque la consideran fuertemente ligada a momentos de acción no-racionales e incluso irracionales, sino también porque su interés en las acciones del ego que pretende hacer de la humanidad el amo de la naturaleza y de él mismo. Es verdad, en 1914 Freud ofreció una corrección importante, en específico cuando hablaba de esa pasión tan interesante psicoanalíticamente, los fines de lucro: "Esperamos de las personas normales", escribió, "que mantengan su relación con el dinero completamente libre de influencias libidinosas y que las regulen de acuerdo con consideraciones realistas".<sup>22</sup> Éste es un momento de modestia refrescante y estratégico, pero, como la teoría psicoanalítica podría indicarle a Freud, las ideas y com-

<sup>21</sup> "Los celos están entre los estados afectivos que podrían describirse, igual que el dolor, como normales". Pero, "aunque los llamamos normales...los celos no son de ninguna manera completamente racionales, es decir, no se dan a partir de hechos reales". Freud "Algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad", *S.E.*, XVII, 223.

<sup>22</sup> Freud "De la historia de una neurosis infantil", *S.E.*, XVII, 72. Al discutir la cuota del analista, Freud ofrece un resumen abierto y fluido de los variados campos del pensamiento racional y no-racional como se ejemplifican en el trato del dinero por parte del hombre: "El analista no niega que el dinero es primordialmente un medio para la autopreservación y para el aseguramiento del poder, sino que sostiene que factores sexuales importantes participan en la valoración del dinero"; "Al comenzar el tratamiento", *S.E.*, XII, 131.



portamiento más sensatos de las “personas normales”, quienquiera que sea, se parecen mucho a los sueños manifiestos o a los síntomas neuróticos: formaciones de arreglo compuestas por deseos arcaicos y residuos del día, gestos impulsivos y estrategias ponderadas. Cualquier medida de racionalidad que los historiadores le asignen a ciertos eventos históricos —la invasión de Napoleón a Rusia en 1812 o el rechazo de la Gran Bretaña al patrón oro en 1931— deben depender del punto de ventaja desde el que se formula tal juicio: de aquél de ventaja evidente del participante o de sus metas implícitas a futuro, aquél del impacto que sus acciones ejercerán en su círculo íntimo o en campos más amplios de implicación como sociedad o posteridad.

Entre los muchos ejemplos que ilustran el problemático lugar de la racionalidad en las acciones humanas citaré sólo el del comerciante enajenado de Max Weber. Esta misma encarnación de la ética protestante piensa sólo en su negocio y en hacer dinero; no piensa en descansar, mucho menos en retirarse (Weber, 1930). En la versión del siglo veinte, este ejemplo tan gastado ha ganado un lugar prominente en el folclore del masoquismo capitalista. Lo encontramos en la literatura del auto-castigo burgués como el gerente obsesivo cuya conducta en la oficina o en la fábrica está impecablemente controlada, y es incluso obtusa y cruel, pero cuyas largas e intensas jornadas de trabajo están salpicadas de ansiedad y cuya vida no es otra cosa que un completo desastre. Aquejado por las úlceras, aislado por su sociabilidad compulsiva, sin amigos en los momentos difíciles, acaudalado y miserable, siempre se le usa como ejemplo de la inhumanidad del capitalismo, incluso para con sus agraciados. Como se ve en el cuento clásico de Dickens que ilustra metafóricamente esta imagen en el *Cuento de Navidad*.

A pesar de que semejante moralización tendenciosa no adelanta el análisis de la crisis emocional ante la cual las acciones racionales llegan a su fin, sí dejan ver su compleja naturaleza. Claro está, la “racionalidad” es una palabra demasiado indistintamente general como para diferenciarla de entre las operaciones mentales divergentes que se supone describe; la distinción clásica de Weber marca el comienzo de una discriminación saludable. La primera, racionalidad de propósito, se concentra exclusivamente en la adaptación de medios a fines, en la aplicación de cualquier conocimiento e inteligencia que estén a la mano para resolver un problema o realizar un deseo. Un ladrón de bancos que tiene el juego más moderno de herramientas y que observa las más estrictas precauciones está poniendo en práctica la racionalidad de propósito en su forma más pura.

Lo mismo hace un diplomático que astutamente engaña a su contraparte en las negociaciones al ofrecerle concesiones aparentemente impresionantes pero vacías. Actividades como éstas invitan a una evaluación interna y técnica relacionada exclusivamente con las normas que gobiernan la acción —el robo, la diplomacia— en materia. Tales ideas no ofrecen adquisición alguna a las explicaciones psicoanalíticas, sino que es también, e igualmente, indiferente a cualquier otra clase de escrutinio externo, ya sea de la sociología, la economía, las ciencias políticas o la ética. Los únicos juicios relevantes para ponderar la racionalidad de propósito son si las intenciones del participante tienen una oportunidad razonable de tener éxito, y si son igualadas por su ejecución.

Este es el momento cuando el historiador comienza a involucrarse con las intenciones mismas, entrando así al terreno de la racionalidad de valor, que en el psicoanalista adquiere una función explicativa más evidente, porque los valores que las intenciones implican pueden ser en sí mismos menos que racionales. Es muy evidente que el comportamiento del hombre de negocios de Weber es racional, no-racional e irracional al mismo tiempo. Es racional en sus métodos: persigue, lúcidamente, con todos los recursos a su alcance, fines que no necesita cuestionar. Es no-racional en sus objetivos: la cerrazón fanática de sus planes, que lo ciega hasta las últimas consecuencias incluso para sí mismo, puede sólo surgir de necesidades y ansiedades que eluden cualquier auto-consciencia de la que pueda ser capaz. Su fracaso crítico de la razón, escondido tras una ostentosa pantalla de rígidas normas y objetivos alcanzados, no es corregido, sólo disfrazado, por el aplauso de su colectividad. Su aprobación es un síntoma cultural. Lo que ha sucedido (y, de acuerdo con Max Weber, tenía que suceder en los días de madurez del capitalismo) es que al aislar su búsqueda de beneficios y poder del resto de su economía mental, ha contaminado sus percepciones y corrompido sus ideales. Lo que pasa por racionalidad puede ser profundamente irracional. El psicoanalista puede borrar esta aparente paradoja: cada institución fundamental de la mente —id, ego, superego— tiene objetivos propios que, en muchas ocasiones, en muchas, chocan con los objetivos de los demás. Aquel viejo estereotipo psicoanalítico, el ego es enemigo del id, subestima una compleja escena de batalla en la que las alianzas cambian, las confrontaciones vienen y se van (Gay, 1982). Gran parte de la historia personal es la suma de tales conflictos.

La esfera no-racional de su parte le presenta al historiador menos acertijos intelectuales y al psicoanalista muchas menos llamadas urgentes para su empleo. El

hombre actúa de acuerdo con señas familiares durante toda su vida y se orienta con tales señalamientos también. No construye y raramente revisa su mundo; ocupa estructuras —la moral, la religión, la ley— que alojan y preservan lo que ya fue. Tales “automatismos” culturales, por utilizar un término de Heinz Hartmann, ahorran muchos pensamientos difíciles. De formas que no sorprenden al psicoanalista, estas soluciones sociales para problemas individuales hacen la vida más fácil. Los instintos, después de todo, como Freud siempre sostuvo, son conservadores por naturaleza; el cambio, incluso el cambio para bien, siempre provoca ansiedad. Las costumbres y la tradición, estas repeticiones organizadas, con su delicada monotonía, su rechazo organizado a examinar sus orígenes y a cuestionar sus operaciones alivia y controlan las tensiones.

En sí mismas, los hábitos institucionalizados ofrecen al historiador interesantes e ilimitados materiales amenazados por la inquietud y la innovación, se tornan aun más fascinantes. A la manera del comportamiento racional, el comportamiento determinado por la costumbre pide ser cuestionado en un contexto específico, por las experiencias concretas. Lo que se adapta para una persona, una clase, una época, puede no adaptarse para otras personas, otras clases, otras épocas. En tiempos agitados, el rechazo a reformar estilos de pensamiento y patrones de autoridad puede ocasionar pánico o furia, y puede generar conflictos, en lugar de controlarlos o resolverlos. Durante estos momentos de júbilo y temor, que los historiadores siempre han considerado tan absorbentes, momentos en que el pastel de la costumbre empieza a desmoronarse, lo no-racional se desvanece en, y es muchas veces vencido por, lo irracional. Es ahí donde las oportunidades para que los psicoanalistas actúen como excelsos testigos expertos, se les considera (por lo menos por algunos historiadores) como virtualmente ilimitadas. Fue sobre la irracionalidad colectiva, después de todo —sobre las respuestas incontroladas del hombre a epidemias devastadoras, líderes carismáticos o catástrofes económicas— que William Langer en su famoso discurso presidencial construyó su llamado a la profesión histórica para encontrar usos para el psicoanálisis en su labor. Incluso historiadores que se han inclinado al escepticismo para las ideas de Freud, les han otorgado tímidamente cierta eficacia en los terrenos de la “psicopatología social” (Landes y Tilly, 1971).

Por una vez, las apariencias son más que sólo engañosas. La conducta impulsiva, los entusiasmos auto-engañosos, las ansiedades endémicas parecen ser el terreno propicio para la competencia especializada del psicoanalista. Las internalizaciones sesudas empiezan

a aparecer. Pero, precisamente en este prometedor momento, los que sostienen el escarpelo freudiano han sucumbido muchas veces ante la confianza inoportuna y los diagnósticos equivocados:

las tentaciones son tan grandes como las recompensas venideras. Es verdad que Freud previno enfáticamente contra el enconamiento de su materia en tales actos de agresión. “En mi opinión”, escribió en 1922 a un corresponsal americano, “el psicoanálisis nunca debe usarse como un arma en las polémicas literarias o políticas” (Gay, *id.*). Sin embargo, ya muy molesto, hasta Freud podía apartarse de sus severos ideales profesionales. En el famoso estudio psicológico póstumo de Woodrow Wilson, en su mayor parte escrito por William Bullitt pero aprobado por el anciano Freud, permitió que su aversión al autoreferido e introvertido Mesías de Occidente dominara su neutralidad analítica tan cuidadosamente formada. Desde entonces, bajo su sombra, el psicoanálisis de políticos odiados, vivos o muertos, se ha convertido en una industria casera menor y al mismo tiempo irritante.<sup>23</sup>

Los analistas han formado parte de este juego destructivo en ocasiones. También los historiadores. En su brillante y extremadamente importante *La formación de la clase trabajadora inglesa*, E.P. Thompson moviliza vengativamente en contra de una comunidad religiosa que detesta el mismo vocabulario psicoanalítico que él deplora cuando otros lo usan en contra de radicales que él admira. “Lo que no debemos hacer”, apunta, de manera muy razonable, “es confundir a los raros y a los fanáticos aberrantes con la imaginería —de Babilonia, el exilio egipcio, la Ciudad Celestial y la lucha con Satanás— en la que grupos minoritarios han articulado su experiencia y proyectado sus aspiraciones por cientos de años”. De hecho, “que la imaginería suntuosa imponga metas que son claramente ilusorias, no significa que podamos concluir superficialmente que esto indica un sentido de la realidad dañado crónicamente”. Después de todo, “el ajuste abyecto al sufrimiento y al deseo puede indicar a veces un sentido de la realidad tan dañado como aquél de los quiliastas”. Pero esta sensata advertencia contra la reducción de los problemas sociales reales a desórdenes psicológicos resulta ser políticamente autocomplaciente, porque Thompson fracasa en llevarla hasta los metodistas, cuyo impacto anti-revolucionario en las clases trabajadoras inglesas ha provocado su ira. Las ostentosas fantasías de los metodistas, escribe, muestran “dejos de histeria y de sexualidad trastornada o frustrada”, una “preocupación morbosa por el pecado

<sup>23</sup> *Ibidem.*

y por la confesión del pecador”, un “culto al Amor que temía a la expresión efectiva del amor, ya fuese como amor sexual o en cualquier forma social que pudiera afectar las relaciones con la Autoridad”, y una obsesiva “preocupación por la sexualidad” que “se revela en el erotismo perverso de la imaginería metodista” (Thompson, 1963, 49-50, 40, 370). Hay buenas razones para suponer que tanto la advertencia de Thompson contra el reduccionismo, como su análisis de los orígenes eróticos subyacentes de la imaginería metodista son bastante acertados. Pero un empleo justo de conceptos psicoanalíticos y de métodos históricos habrían revelado que el quiasmo de los radicales tenía raíces eróticas no menos concentradas, no menos “pervertidas”, que aquéllas de los metodistas, y que los metodistas, no menos que los radicales, merecen ser estudiados objetivamente en lugar de ser sometidos a una intensa búsqueda de psicopatologías. El psicoanálisis bien aplicado no provoca semejante ambivalencia en las normas; su contribución al historiador que busca objetividad es ayudarlo a detectar y desarmar sus prejuicios, no cultivarlos.

No se puede negar que desligar al psicoanálisis de su esfera acostumbrada, la situación analítica, es una empresa riesgosa. Pero el beneficio que el historiador podría obtener al aplicar exploraciones psicoanalíticas de la razón hacen que los riesgos valgan la pena. He mostrado cómo Georges Lefebvre luchó para que el lado psicológico de la Revolución Francesa tuviera sentido, con su sutil entretejido de idealismo fanático, resistencia conservadora y planes inteligentes que caracterizaron las percepciones y políticas de los participantes. La dispensa freudiana hubiera disminuido sus perplejidades, ya que dispone explicaciones dinámicas y polifacéticas de productos mentales que son mucho más adecuados para su compuesta y complicada naturaleza que las enormes simplezas que la mayoría de los historiadores se han visto obligados a aceptar como satisfactorias.

Para el historiador, la pertinencia de las maneras del psicoanalista para con la realidad externa es mucho menos simple. Para el analista, a saber, esta realidad es claramente secundaria ante la realidad psicológica de las fantasías y las representaciones mentales. Los mundos del psicoanálisis y de la historia, dije al principio de este artículo, son mundos separados. Así se quedarán, como es debido. Pero así como los historiadores pueden, bajo la marca del psicoanálisis, expandir y enriquecer su sentido de la realidad histórica, así los psicoanalistas, atentos a lo que los historiadores han descubierto acerca de eventos del pasado, pueden expandir y enriquecer su sentido de la realidad psicológi-

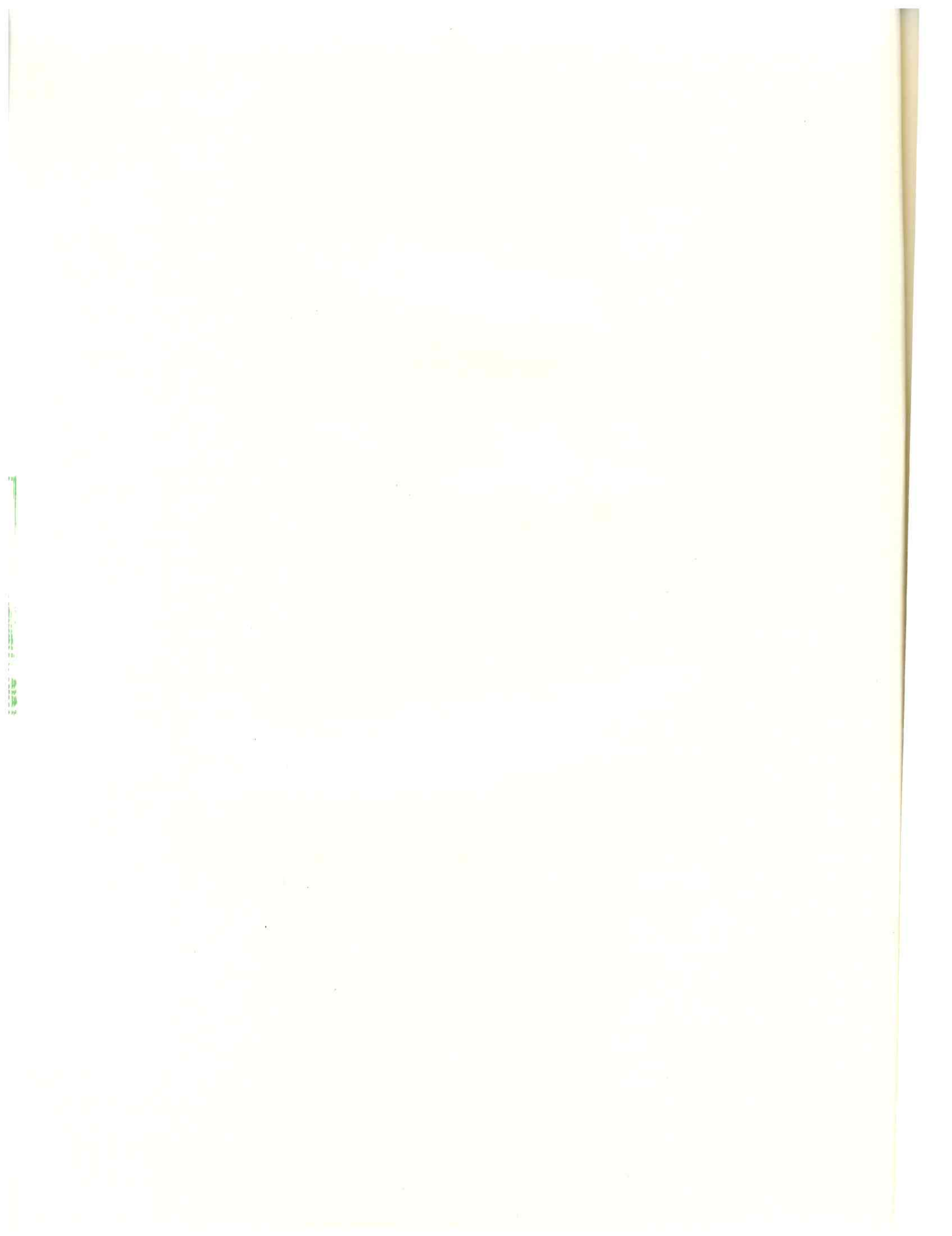
ca. Incluso el individuo aislado a quien el psicoanalista encuentra en su ambiente clínico es, después de todo, un animal social que puebla su inconsciente, construye sus sueños y alimenta sus ansiedades con experiencias que ha tomado del mundo que es su historia.

♦♦♦♦

## BIBLIOGRAFÍA

- Allouch, J. (1988) *¿Paranoización? Simple indicación sobre la dirección de la cura*, México, Ed. Psicoanalíticas de la letra, México.
- Aries, P. (1978) “L Histoire des Mentalites” en *La Nouvelle Histoire*, edited by Jacques Le Goff, Paris.
- Barros, C. (1996) et al (eds.). *Historia a Debate. América Latina*, Santiago de Compostela, España.
- Beristain, H. (1985) *Diccionario de retórica y poética*, Porrúa, México.
- Binion, R. (1986) *Introducción a la psichistoria*, FCE, México.
- Bloch, E. (1985) *Sujeto y objeto, el pensamiento de Hegel*, México, FCE.
- Bloch, M. (1975) *Introducción a la historia*, FCE, México, (Col. Breviarios no. 64).
- Burke, P. (1991) *La cultura popular en la europa moderna*, Alianza Editorial, Madrid.
- *Sciología e historia*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- *La revolución historiográfica francesa*, Gedisa, Barcelona, 1993.
- Carr, E. (1985) *¿Qué es la Historia?*, trad. Joaquín Romero Maura, Barcelona-México, Origen/Planeta, (Col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 15).
- Castoriadis, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris.
- *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México. Universidad Iberoamericana, 1995.
- *Historia y psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana, 1996
- Collingwood, R. G. (1968) *Idea de la Historia*, trad. Edmundo O'Gorman y José Hernández Campos, 3a. ed., Fondo de Cultura Económica, México, (Col. Sección Obras de Filosofía).
- Darnton, R. (1990) *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*, W. W. Norton, New York.
- *La gran matanza de gatos y otros episodios de la vida cotidiana francesa*, FCE, México, 1987.
- De Certeau, M. (1994). *La fábula mística*, Universidad Iberoamericana, México.
- “Diffusion vs. discourse: conceptual shifts in intellectual history and the historiography of the French Revolution” en *Historia a debate*, Carlos Barros (ed.), tomo 2, Coruña, España, 1995.
- Eco, H. (1985) “El lector moderno” en *Lector iin Fabla. La*

- cooperación interpretativa en el texto narrativo, trad. Ricardo Pochantar, Lúmen, Barcelona.
- Eliás, N. (1988) *El proceso de la civilización*, México.
- Engels, F. (1955) *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, en Obras escogidas, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú, t. II
- Fenichel, O. (1945) *La teoría psicoanalítica de la neurosis*.
- Forester, J. (1995) *Seduciones del psicoanálisis: Freud, Lacan y Derridá*, FCE, México,.
- Foucault, M. (1985) *Las palabras y las cosas*, trad. Elsa Cecilia Frost, 16a. ed., Siglo XXI, México, (Col. Teoría).
- *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México Siglo XXI, 1984.
- *La arqueología del saber*, México Siglo XXI, 1988.
- Freud, S. (1978) *El malestar de la cultura en Obras completas*, tomo XXI, Amorrortu, Buenos Aires.
- *La negación*, en Obras Completas, tomo XIX, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Más allá del principio del placer*, en Obras Completas, tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*, en Obras Completas, tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Psicología de las masas y análisis del yo*, en Obras Completas, tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Psicopatía de la vida cotidiana*, en Obras Completas, tomo VI, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *El chiste y su relación con el inconsciente*, en Obras Completas, tomo VIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *La interpretación de los sueños*, en Obras Completas, tomo IV, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Moisés y la religión monoteísta*, en Obras Completas, tomo XXIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- *Totem y Tabú*, en Obras Completas, tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
- Friedlander, S. (1978) *History and Psychoanalysis: An Inquiry into the Possibilities and Limits of Psychohistory*, trad. Susana Suleiman.
- Fromm, E. (1975) *Anatomía de la destructividad humana*, Siglo XXI, México.
- Gay, P. (1985) *La edad de las luces*, Ediciones Culturales Internacionales, México.
- *Freud for historians*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- *The Enlightenment, an interpretation: the rise of modern paganism*, Knopf, New York, 1966.
- *Freud: Una vida de nuestro tiempo*, Paidós, México, 1989.
- *Freud: Jews and other germans: masters and victims in modernist culture*, Oxford University, New York, 1978,
- *Freud: explorations et divertissements*, Paris, PUF, 1996
- *Style in history*, W. W. Norton, New York, 1974.
- *Tiernas Pasiones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.
- Ginzburg, C. (1985) *El queso y los Gusanos*, México, Siglo XXI.
- "Señales, raíces de un paradigma indiciario", en *La crisis de la razón, Nuevos modelos en la relación entre saber y la actualidad humana*, México, Siglo XXI, 1983.
- Gonzalez, J. (1986) "Temporalidad y libertad" en *El malestar de la moral*, Joaquín Mortiz, México.
- Habermas, J. (1981) *La reconstrucción del materialismo histórico*, trad. Jaime Nicolás Muñiz y Ramón García Cotarelo, Taurus, Madrid. (Col. Ensayistas, 190)
- Jung, C. (1994) *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Paidós, Barcelona.
- Lacan, J. (1955): Seminario: Yo en la teoría y la técnica psicoanalíticas (versión estenográfica) París.
- Seminario: La transferencia (versión de Stecriture, París y versión en español) París 1960-1961.
- Seminario: R.S.I. (versión estenográfica), París 1972-1974.
- "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos*, México, Siglo XXI, 1984
- Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", en: Op. cit.,
- Le Febvre, G. (1954) "Foules Revolutionnaires" en *Etudes pour la Revolution Francaise*.
- Le Goff, J. (1994) (ed.). *La nueva historia. Diccionarios del saber moderno*, Ediciones Mensajero, Madrid.
- *Pensar la historia, Modernidad, presente y progreso*, Buenos Aires, Paidós, 1982.
- Ortega y Gasset, J. *El tema de nuestro tiempo. El ocaso de las revoluciones, el sentido histórico de la teoría de Einstein, ni vitalismo ni racionalismo*, 15a. ed., Revista de Occidente, Madrid, 1963.
- *Historia como sistema*, Revista de Occidente, Madrid, 1966.
- O'Gorman, E. (1943) *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*, Imprenta Universitaria, UNAM, México.
- Quentin, S. (1969) "Meaning and Understanding in the of ideas" en *Historia y Teoría*, núm. 8 Nueva York.
- Rodrigue, E. (1996) *Sigmund Freud, el siglo del psicoanálisis*, 2 v. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Stone, L. (1977) *The Family, Sex and Marriage in England, 1500- 1800*.
- Stone, L. (1986) *El pasado y el presente*, México, FCE, p. 188.
- Strauss, C. L. *Antropología Estructural*, capítulo XV, p. 306.
- Strozzi, S. (1996) "Sujeto y persona en la biografía histórica" en *Historia a Debate. América Latina*, Carlos Barros y Carlos Aguirre Rojas (eds.), Santiago de Compostela, Grafinoval.
- Suárez, L. (1972) *Las grandes interpretaciones de la historia*, Ed. Moretón, Bilbao.
- Trumbach, R. (1978) *The Rise of the Egalitarian Familie: Aristocratic Kinship and Domestic Relations in Eighteenth-Century In England*.
- Varios, *Estudios de historia de la filosofía en México*, UNAM, México, 1985.
- Vázquez, J. (1973) *Historia de la historiografía*, SEP, México.



## CONFERENCIAS

### La formación en valores<sup>1</sup>

Sylvia Schmelkes<sup>2</sup>

#### INTRODUCCIÓN

Esta charla tiene como fin hacer explícitas las premisas de las que yo parto para; 1) preocuparme por la formación en valores y ocuparme de ella; 2) analizar los planteamientos diversos sobre formación en valores; y 3) formular propuestas de formación en valores.

Esto lo hago a título de ensayo. Desafortunadamente, como bien sabemos, el desarrollo teórico respecto a los procesos de formación valoral es reciente y escaso. Las ciencias de la educación han avanzado poco en la comprensión de la forma en que se pueden lograr objetivos como los pretendidos por diversos tipos de propuestas de formación en valores.

A pesar de ello, contamos con elementos que nos permiten una definición tentativa de criterios de juicio de propuestas de formación en valores. Estos criterios de juicio provienen fundamentalmente de dos fuentes que hay que poner en relación: la solidez del desarrollo teórico de los supuestos que la fundamentan, y los resultados de las desgraciadamente muy pocas experiencias evaluadas o sistematizadas de formación en valores para este nivel educativo. No es aquí el lugar para detenernos a realizar este difícil ejercicio. No obstante, utilizaremos lo poco que sabemos sobre ambas fuentes (fundamentos teóricos y resultados empíricos de experiencias evaluadas) en la exposición que sigue.

#### CINCO PREMISAS BÁSICAS

1. *En materia de formación en valores, no se puede ser neutral.* No existe educador que se proponga formar en valores que no tenga su propio esquema valoral definido, a partir de lo cual orienta sus actos y los juzga. Es importante que el educador tenga claro cuál es ese esquema valoral, así como el proceso que le ha venido siguiendo para definirlo — en la vida del ser humano, este es un proceso continuo—, de forma tal que reconozca en ese esquema, por un lado, los valores universales y por otro, los aspectos de su propia historia personal y de su propio proyecto de vida que explican esa definición. Solo ello permitirá que el educador sea respetuoso de los necesarios procesos personales de sus alumnos en la definición de sus esquemas valorales. Es en congruencia con esta premisa que estoy comenzando esta charla por externar mi propia postura y punto de partida.

2. *Sí existen valores universales.* En contra de las posturas relativistas que consideran que todo esquema valoral que desarrolle un individuo es, por ese sólo hecho, digno de respeto y bueno en sí mismo, sostengo que existen valores universales que debieran en todo esquema valoral individual (y podríamos decir, también cultural).

Ahora bien, en contra de las posturas absolutistas, sostengo que estos valores se construyen históricamente y por lo mismo, son en cualquier momento dado incompletos y dinámicos.

Estos valores universales son muy pocos. Su expresión más nítida se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los derechos de segunda, tercera y hasta cuarta generación que la humanidad ha venido generando en un intento por definir una ética universal.

<sup>1</sup> Conferencia presentada en el III Coloquio Universitario Intercontinental "Construir desde la Incertidumbre. Los jóvenes en la encrucijada entre viejos modelos y nuevos paradigmas", organizado por la Universidad Intercontinental en Tlalpan, Cd. de México, el 6 de noviembre de 2001.

<sup>2</sup> Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

Estos valores se pueden resumir aún más. De esta forma, valores universales son: la vida, la dignidad de la persona humana, la justicia, la libertad responsable, la solidaridad. Podemos añadir algunos más — el núcleo de los valores universales, que se desarrollan históricamente, se resume en cinco o seis fundamentales.

Estos valores se enriquecen con los que cada cultura, cada grupo humano, cada individuo, aporta desde su propia visión del mundo y desde su propia circunstancia histórica y social.

La formación en valores debe pretender que cada individuo construya autónomamente su propio esquema valoral habiendo pasado por un proceso reflexivo de descubrimiento de los valores universales, y habiéndolos complementado desde su propia personalidad y con miras a su propio proyecto de vida.

La formación en valores así entendida es un proceso largo, de aproximaciones sucesivas, hasta lograr consistencia entre el esquema valoral definido y los criterios de juicio de los actos propios y ajenos. Los actos ajenos se juzgan por su apego a los valores universales. Se respetan en tanto se apegan a valores culturales o individuales propios. Los actos propios se juzgan en función también de su apego a los valores universales, y además del apego al propio esquema que se ha construido.

*3. La indoctrinación es lo contrario de la formación valoral.* De hecho, constituye su antítesis. Me explico. En general se acepta que la verdadera formación en valores es aquella en la que al sujeto se le brindan oportunidades y apoyos para que, en diálogo y reflexivamente, llegue a definir, en un largo proceso de años, y hacia el fin de su adolescencia, siempre de manera incompleta, su propio esquema de valores y los criterios de juicio correspondientes a partir de los cuales podrá evaluar sus propios actos y los de los demás. Sin embargo, debido precisamente a la fragilidad del desarrollo teórico de los fundamentos de formación en valores, no siempre son nítidas las fronteras entre lo que constituye indoctrinación y lo que representa una auténtica formación en valores. Por esta razón, es importante que precisemos que por indoctrinación entendemos un proceso educativo que pretende que los alumnos *asimilen* un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo de personas, sin que medien para ello procesos de reflexión, contrastación, diálogo, análisis de situaciones de la vida cotidiana, etc.

Es importante señalar que la indoctrinación solamente

rinde frutos donde se inhibe u obstaculiza el contacto con lo diverso, o se magnifica artificialmente, mediante mecanismos propios del racismo y de la xenofobia, el grupo de referencia al que se pertenece. Cuando la vida en sociedad efectivamente refuerza los valores transmitidos, éstos difícilmente se cuestionan. Pero cuando en las interrelaciones sociales existe la posibilidad de interactuar con personas cuyos esquemas valorales son distintos, la reacción natural del ser humano es cuestionar el carácter absoluto de los valores en los que fue formado. En un mundo en el que la diversidad forma parte más que nunca de la cotidianidad, afortunadamente la indoctrinación es cada vez más ineficaz. No obstante, vinculada a la xenofobia y al racismo y a otros prejuicios como el sexismo y la superioridad de la nacionalidad propia, la indoctrinación sigue estando presente y en algunos sitios reforzándose.

*4. La formación en valores es cada vez más necesaria.* Permítanme que me detenga un poco en esta premisa.

Un asomo al futuro —ejercicio indispensable, aunque siempre por definición endeble y frágil, que debemos realizar los educadores— nos permite plantear que en las tendencias del mundo actual hay algunas que desde la educación se deben favorecer —como la mayor y más ágil circulación del conocimiento y de los aportes culturales—, otras que claramente es necesario frenar o inhibir —como la globalización del consumo cultural, la internacionalización del crimen organizado y de la crisis de valores—, y otras más que no existen y que es necesario desarrollar o impulsar. Dentro de estas últimas se encuentra el desarrollo de las habilidades básicas y superiores que favorezcan la generación de pensamiento alternativo (versus el adaptativo).

Del análisis de estos tres tipos de tendencias surgen al menos tres implicaciones educativas:

a) Educar para la producción en un mundo competitivo. Sabemos ahora que la mejor manera de dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar un mundo de trabajo heterogéneo, incierto, rápidamente cambiante, inestable y crecientemente complejo, es reforzando la formación básica, entendiendo por ella una formación integral que desarrolla competencias<sup>3</sup> que incluyen habilidades cognitivas, destrezas

<sup>3</sup> La noción de competencias tiene varias definiciones, pero en todos los casos incluye una combinación de, al menos, habilidades cognitivas y habilidades psicomotoras, y en otros casos también incluye el desarrollo moral o valoral de los sujetos. Schwartz (1995) señala que una competen-

psicomotoras y actitudes y valores propios de los ciudadanos productivos actuales y del próximo futuro en nuestros países.

Los ejercicios que se han hecho de definición de estas competencias<sup>4</sup> hacen referencia a una formación básica humanística, tecnológica y científica que incluye de manera muy importante aspectos de los ámbitos cognoscitivos y socioafectivos, en el sentido incluso del desarrollo de personalidades con conciencia moral y sentido ético. Hasta donde se puede prever, los desafíos de la vida económica —tanto desde el punto de vista productivo como organizativo— así como de la vida social y cívico-política del futuro, no podrán enfrentarse, a ningún nivel de ocupación, mediante intentos de formación al puesto específico, que se vuelve cada vez más efímero. Por el contrario, sólo podrán ser efectivamente encarados en la medida en que se cuente con una sólida formación integral que permita generar, individual y sobre todo colectivamente, soluciones a situaciones y problemas que, hoy por hoy, no pueden preverse en forma adecuada.

La ventaja de estos planteamientos es que, si bien tenemos que aceptar que no dependerá de la educación la creación de más y mejores empleos, ni podrá asegurar el sistema educativo la ocupación productiva de sus egresados, se podrá tener la certeza de que se está formando seres humanos cuya calidad permitirá cumplir con seguridad las otras funciones, extraeconómicas pero también esenciales, de la educación. Con ello puede plantearse la hipótesis de que habrá también resultados económicos, pues las consecuencias de una sociedad altamente educada sobre las posibilidades de definir modelos de desarrollo y políticas públicas adecuadas a las necesidades de la población en cuestión depende, en gran parte, de la calidad de la formación de esta misma población.

b) La segunda implicación educativa del asomo hacia el futuro es la de educar para la participación en una sociedad democrática. El célebre documento de la CEPAL-UNESCO (1992), sostiene una tesis con la que coincidimos enteramente. Según esta tesis, quienes están llamados a ser competitivos en un mundo globalizado no son los individuos ni las empresas indi-

viduales, sino los países. Y no resulta competitivo un país incapaz de distribuir de manera justa la riqueza que genera y —lo que es causa de lo anterior— un país incapaz de ser gobernado por verdaderos representantes del pueblo, electos democráticamente, y activamente vigilado por las organizaciones sociales o representativas de la sociedad civil. Las implicaciones educativas de esta tesis son importantes: los alumnos tienen que aprender a participar activamente en la toma de decisiones de asuntos que les afectan y que afectan a otros en condiciones más precarias que ellos, a elegir a sus representantes y a pedirles cuentas, a aplicar la ley o a cambiarla cuando ésta haya demostrado ser injusta, a colaborar con las autoridades electas cuando su justa actividad así lo requiere, a canalizar sus juicios críticos sobre las decisiones y la acción en materia de políticas de quienes legítimamente detentan la autoridad. Es decir, tienen que ser educados para asumir la democracia como forma de vida además de como forma de gobierno.

c) *Formar en valores.* Como podrán ustedes observar, las dos líneas anteriores plantean claras exigencias de formación en valores. En efecto, las implicaciones educativas de fortalecer tendencias favorables, inhibir tendencias indeseables e incentivar tendencias inéditas hacen referencia, en última instancia, a la moral individual y a la ética social. Fortalecer la identidad, adquirir autoestima, valorar la cultura propia, reconocer la riqueza de lo diverso, respetar el medio ambiente y activamente protegerlo, todas tienen un contenido valoral incuestionable. Desarrollar la creatividad, el espíritu crítico, la capacidad de solución de problemas, el trabajo en equipo y, volviendo a la utopía, el pensamiento alternativo, carecen de sentido si no están imbuidos de una sólida formación ética. Educar para la democracia como estilo de vida significa ser consciente de las consecuencias de una opinión, de una propuesta, de un voto; ser sensible a las necesidades no solamente del grupo que representa los intereses del individuo, sino los de los otros, sobre todo de los menos beneficiados; reconocer que por encima de toda decisión debe pesar la consideración por el valor y la dignidad de toda persona humana y la búsqueda permanente de la justicia conmutativa y de la justicia social. Educar para la democracia significa desarrollar el juicio moral de forma que puedan juzgarse no sólo los actos individuales, sino las tendencias micro y macrosociales, y se pueda actuar en consecuencia.

5. *Los diversos enfoques para formar en valores permiten niveles distintos de profundidad de los resultados.* Existen muchas maneras de enfocar la formación en valores, muchas de las cuales son complementarias.

cia incluye saberes y saberes haceres. Cada competencia implica capacidades generales y capacidades constitutivas. En otro sitio yo defino competencia como un concepto complejo que incluye información, conocimientos, habilidades y valores (Schmelkes, 1994)

<sup>4</sup> Ver Braslavsky, Cecilia, citada en Ibarrola y Gallart, 1994, INEA, 1994.



Cada una de ellas tiene posibilidades distintas de lograr resultados como los planteados en las premisas anteriores. Analicemos algunas de las más importantes por su presencia en el medio educativo. Veamos cómo cada una de ellas avanza en niveles de profundidad.

a) El enfoque prescriptivo. Para diferenciar estos de las tendencias inductivas que mencioné al principio, preciso que me refiero a los enfoques centrados en los valores universales. La manera como este enfoque pretende lograr la formación en valores es muy parecida a la forma como las pedagogías antiguas pretendían lograr el conocimiento: por la vía de la asimilación de la información, que finalmente sólo se puede demostrar ejerciendo la memoria.

Al igual que las pedagogías antiguas que centraban el conocimiento en el maestro e identificaban el rol del alumno como el de "aprenderse" todo lo que el maestro decía, este enfoque tiene claras limitaciones. Además de las más evidentes, como es el hecho de que se puede olvidar, que no se vincula con la conducta, que centra "la verdad" en el maestro, quizás la más seria es la referida a la ausencia de significado, debido a la ausencia de actividad significativa del sujeto, frente a estos valores aprendidos. El riesgo es que frente a la diversidad, el sujeto llegue a relativizar también los valores universales. Este enfoque no forma para la consecuencia entre pensamiento y juicio ni entre pensamiento y conducta.

b) El enfoque clarificativo.<sup>5</sup> De muchos es conocido el enfoque de clarificación de valores, que busca que los alumnos lleguen a distinguir entre lo que les gusta y lo que no les gusta, entre lo que les motiva y lo que les aburre o fastidia, entre lo que consideran bueno y lo que consideran malo. A diferencia del anterior, este enfoque aumenta en profundidad porque introduce la reflexión. Es la reflexión la que permite objetivar (clarificar) aquello en lo que uno cree. La objetivación de los valores es facilitador de la congruencia entre el pensamiento y la acción.

La limitación de este enfoque es su relativismo. Basta, al parecer, con que el sujeto realice el difícil ejercicio reflexivo de distinción y hasta de jerarquización para que aquello que definió sea considerado como bueno. No hay referencia a los valores universales. Sin esta referencia, es difícil pensar en la posibilidad de una ética social y política compartida.

c) El enfoque reflexivo-dialógico. A diferencia del anterior, este enfoque persigue que el sujeto vaya identificando valores en situaciones hipotéticas y de la vida real. Aprovecha todo lo que se presenta en el curriculum que puede prestarse a la reflexión individual y a la discusión colectiva sobre los valores que el tema implica. Asimismo, plantea situaciones dilemáticas en la que debe juzgarse entre dos valores igualmente valiosos y conduce a los alumnos a la reflexión, a la decisión individual, y al diálogo entre los compañeros acerca de lo que les condujo a dicha decisión. Aprovecha situaciones que se presentan en la vida cotidiana de la escuela para hacer lo mismo. Al hacerlo, conduce a los alumnos por un proceso de identificación tanto de los propios valores. Lo que añade el diálogo es la posibilidad de ir identificando los universales.<sup>6</sup>

Este enfoque tiene importantes dificultades. Entre ellas se encuentra la exigencia al personal docente, que debe ser capaz de identificar situaciones de la vida cotidiana, y contenidos curriculares, que puedan ser aprovechados de manera sistemática para llevar a cabo estos ejercicios. Además, este ejercicio debe adecuarse a los niveles de desarrollo del juicio moral del niño pero a la vez propiciar dicho desarrollo, de manera que el maestro tiene que estar atento a las señales que el alumno da de estar listo para el llamado "desequilibrio", o para asumir el desafío de niveles superiores de ejercicio del juicio. Los procesos reflexivos y dialógicos por su parte son fuente de una continua exigencia de congruencia en el comportamiento del docente y en la vida de la escuela, que es lo que de hecho conduce al siguiente enfoque.

d) El enfoque vivencial. Este enfoque es complementario al anterior.<sup>7</sup> Parte del supuesto de que los valores se aprenden (o se desaprenden) a partir de las oportunidades reales que existen de efectivamente vivirlos. Así, no sólo el aula, sino la organización de la escuela como institución, debe convertirse en fuente de aprendizaje de valores. Esto significa que la escuela como institución y el aula como microsociedad deben vivir relaciones interpersonales y formas de tomar decisiones acordes con los valores que los alumnos deben descubrir. Si la escuela persigue formar en democracia (que es consecuencia del valor universal del respeto a la persona), debe constituir una microsociedad democrática. Si la escuela persigue formar en el respeto a la dignidad de la persona como un valor máximo, debe relacionarse de

<sup>5</sup> El principal exponente de este enfoque es Rath.

<sup>6</sup> Este enfoque es el que fundamenta Kohlberg como consecuencia de los adelantos teóricos a la teoría piagetiana del desarrollo del juicio moral.

<sup>7</sup> Junto con otros varios autores, Kohlberg lo propone y lo pone a prueba en la denominada "comunidad justa".

manera que así se manifieste. Si la escuela desea formar en el valor de justicia, debe ser en todo momento justa, y dejarse cuestionar cuando no lo sea.

Unido al enfoque anterior (aunque hay que reconocer que no siempre lo está), este le añade un elemento que a la vez exige congruencia y educa en congruencia. Y la congruencia, que es la que finalmente consolida la formación valoral, es lo que explica el mayor nivel de profundidad de este enfoque. Desde luego, su dificultad estriba en que se trata de un enfoque muy exigente, ya no sólo para el docente, sino para toda la institución escolar.

Se corre el riesgo, sin embargo, de que lo "vivencial" se convierta en un fin en sí mismo, con lo cual pierde fuerza para formar en valores. Cuando lo que se vive no es objeto de reflexión y de continuo mejoramiento, puede convertirse en rutina. Cuando esto ocurre, termina por fastidiar —se desgasta—, y resulta contraproducente.

e) La construcción de una ética a través del servicio al otro. Este enfoque supone la existencia en la escuela de oportunidades, graduadas, claro está, de servir —a quienes están en la escuela y a quienes están fuera de la escuela—. Supone además la reflexión y el diálogo continuo acerca del servicio en sí: su razón de ser, los múltiples enfoques al servicio del otro; las dificultades implícitas en servir; las características de un servicio que encarna los valores descubiertos. Implica extender la discusión a lo que no puede ser vivido: el gobierno como servicio; el empleo como servicio; el servicio frente a la desigualdad... Convertir la referencia al otro y a los otros en el fundamento esencial de toda ética.<sup>8</sup>

No conozco ninguna experiencia que explícitamente se proponga esto último. Lo propongo como un quinto nivel de profundidad, casi utópico, con el fin de demostrar cuán complejo, pero a la vez, posible, es una formación profunda en valores.

## COLOFÓN

La formación en valores conducente a resultados como los mencionados en las premisas tercera y cuarta, no puede lograrse de manera prescriptiva, ni tampoco a través de la sola clarificación. Supone el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de construir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás.

<sup>8</sup> Me inspiro para este punto en el artículo de Pablo Latapí (1997), que reseña el libro recién aparecido de Umberto Eco y Carlo María Marini. *¿En qué creen los que no creen?* México: Taurus. 1997.

Formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios de congruencia supone, para los sistemas educativos, una pedagogía continuamente problematizadora, que propicie la reflexión individual y el diálogo grupal, orientada a comprender e incluso a resolver problemas, consciente de la problemática de su medio inmediato y mediato, preocupada por la comunidad educativa toda. Supone abrir múltiples oportunidades para ponerse en el lugar del otro para juzgar desde perspectivas muy diferentes. Supone que la forma como la escuela se organiza y el tipo de relaciones que propicia y que disuade son consecuentes con las que desea lograr en el ámbito de los valores.

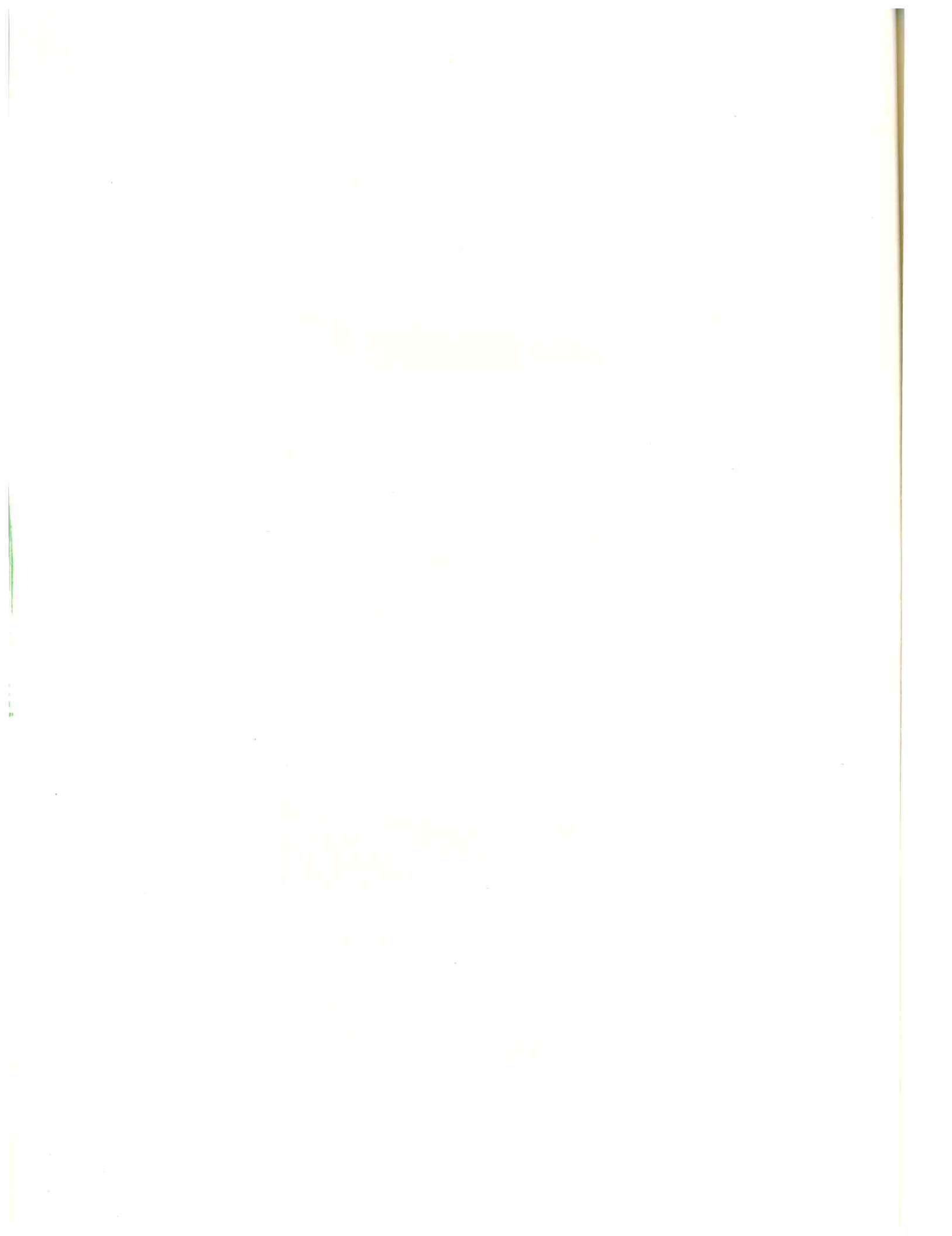
En el ámbito de los valores se educa a través de lo que se vive. Decir una cosa y vivir otra es educar para la inconsistencia y la simulación.

No es sencillo formar en valores. Ante todo, no es sencillo formar a los docentes y al personal de la escuela para formar en valores. Lo importante es reconocer que es posible. He pretendido plantear algunas de las premisas de las que parto para sostenerlo. Por ello creo que ahora podemos discutirlo.

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO. 1992.
- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (coords.). *Productividad y Democracia*. México: UNESCO-OREALC. 1994.
- Kohlberg, Lawrence. *Essays on Moral Development*. New York: Harper and Row. 1984.
- Kohlberg, Lawrence. "High School Democracy and Educating for a Just Society", en Mosher, Ralph L. (ed.). *Moral Education: A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger. 1990.
- Latapí, Pablo. "Una Ética Láica para el Siglo XXI", en *Proceso*, No. 1079, 7 de julio de 1997, pp. 48-51
- Raths, Louis, M. Harmin y S. Simon. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus: Charles E. Merrill. 1966.
- Schmelkes, Sylvia. 1994. "Necesidades Básicas de Aprendizaje de los Adultos en América Latina", en UNESCO, UNICEF. *La Educación de Adultos en América Latina en el Próximo Siglo*. Santiago: UNESCO, UNICEF.
- Schwartz, Bernard. 1995. *Modernizar sin Excluir*. México: INEA. Traducción mimeografiada del libro original en francés, *Moderniser sans Exclure*.



## El género como perspectiva de desarrollo psíquico en la condición de ser mujer en México<sup>1</sup>

Gabriela Martínez Iturribarría\*

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar desde un enfoque psicoanalítico, acerca de las relaciones actuales que establece la mujer con su entorno inmediato, la manera en que se relaciona con el hombre y consigo misma, la posición que ocupa en la sociedad y las manifestaciones psicológicas de la mujer en este milenio, determinada, entre otras cosas, por el cambio de los roles tradicionales entre el hombre y la mujer, campo que ha sido abordado por la perspectiva de género, que para Lamas, "se refiere a las relaciones entre mujeres y hombres e investiga las maneras en que la cultura otorga distintos significados al hecho de ser hombre y mujer". Según la autora, ésta perspectiva pretende tratar igual a los iguales o equivalentes y conceptualizar la igualdad entre los seres humanos. Repartir las responsabilidades familiares y cívicas. Impacta tanto a hombres como a mujeres, libera a ambos de supuestos de género que son un peso y una injusticia.

Para Bobbio (1986) "La transformación de la relación entre los sexos es quizá la mayor revolución de nuestro tiempo" porque este nuevo estilo de interacción ha modificado sustancialmente a la institución base de la sociedad: la familia. En ella se ha dado un cambio de roles, llegando hasta la inversión de los mismos, sobre todo, en lo relativo a la incorporación activa y generalizada de la mujer en el mercado laboral; los divorcios son cada vez más frecuentes; así como el incremento del número de madres solteras, muchas de ellas aún adolescentes.

La mujer, como protagonista fundamental de esta revolución, cambió la estabilidad social y emocional generada por el rol que desempeñaba y la seguridad económica otorgada por el esposo, por el logro de una vida

plena que le permitiera desarrollar su poder creativo en otros campos externos al hogar.

La marcada diferencia de roles y la lucha de poder entre los mismos es un hecho histórico y milenar, la sociedad ha pasado por épocas con predominio matriarcal o patriarcal, siendo el más significativo y legitimado el ejercido por el hombre, sin embargo, es ahora, cuando hombres y mujeres se observan a fondo para comprenderse, no sólo desde la óptica académica, sino también cotidiana. Ésta cotidianidad actual va borrando las fronteras entre lo masculino y lo femenino, la participación de la mujer en el mundo del trabajo y de la política cada vez es mas amplia. Lo que provoca un mayor conocimiento de la potencialidad del ser humano independientemente de su sexo, es así que se confirma que el descubrimiento del otro pasa por la profundidad del conocimiento de uno mismo. Los seres humanos debemos llegar al interior de nuestros sí mismos, para después poder salir y mirar al otro, es posible así, identificarse con el otro, percibir profundamente su rol y comprender sus reacciones y establecer patrones de comunicación basados desde las diferencias personales y por qué no de género.

Probablemente la lucha por la igualdad se ha fundamentado en la desventaja, en la envidia freudiana, ¿Pero no tendrá que ver con la falta de *self objects* empáticos que nos ayuden a comprender la grandeza de nuestro propio género? Tal vez, cuando uno reconoce sus virtudes, deja de luchar por el falo sobreidealizado.

Para analizar el tema propuesto en el título de este trabajo "El género como perspectiva de desarrollo psíquico en la condición de ser "mujer" en México", es indispensable considerar que los seres humanos estamos

<sup>1</sup> Ponencia leída en el XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a la posmodernidad," organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en Guadalajara Jalisco, los días 31 de octubre, 1, 2 y 3 de noviembre 2001.

\* Psicoterapeuta Psicoanalítica. Directora de la Facultad de Psicología. Universidad Intercontinental. Correo electrónico: gmartinezi@uic.edu.mx

inmersos dentro de un orden simbólico de la cultura, que determina las relaciones sociales, las costumbres y las creencias que nos hacen actuar de una o de otra manera, en este caso, como hombre y mujer. Se transmite a través del lenguaje y de los diversos códigos culturales y representaciones sociales.

En cuanto a México, en la sociedad actual, el proceso de simbolización respecto al género se ha ido modificando y suele matizarse en relación con el sector social y económico al que se pertenece. La polarización social y económica de la sociedad mexicana propicia diferentes oportunidades para el desarrollo económico, educativo, psicológico, de los individuos. En el caso de la mujer, encontramos en un extremo, a la mujer descrita por Lara Cantú (1993) en su *Inventario de Masculinidad-Feminidad* como: Seguras de sí mismas, saben lo que quieren llegar a ejecutar; se comportan confiadas ante los demás; son analíticas, piensan sobre cualquier situación antes de llevarla a cabo; son hábiles para dirigir y tomar decisiones con facilidad ante cualquier adversidad; se consideran como mujeres autosuficientes e independientes encontrándose inmersas en el campo económico y laboral, lo que las lleva a ser personas reflexivas y maduras, expresando ser mujeres de personalidad fuerte.

Los cambios también, son manifiestos en el área de la sexualidad, en la que se manifiestan más seguras y espontáneas. El poder otorgado por la sociedad a este tipo de mujeres, propicia una fragmentación entre los aspectos emocionales e intelectuales de su vida y provoca conflictos en la relación de pareja: se puede observar a un gran número de mujeres solas, determinado probablemente, por la tendencia a anular al hombre, o porque han desarrollado mecanismos de defensa contra él, como la formación reactiva, en donde dice no necesitarlo y ser totalmente independiente de él, pero en el fondo, está el anhelo de ese padre ausente y protector, que tanta falta le hizo en la infancia. En el caso de la mujer perteneciente a ese sector que logra mantener a una pareja, existe un deseo inconsciente de que el hombre, a quien eligió por compañero, sea capaz de compartir con ella los éxitos y establecer una relación basada en el respeto, la comunicación y la flexibilidad de las representaciones sociales propias de su sexo. Sin embargo, sus intenciones llegan a ser fallidas, porque la mayoría de los hombres actuales pertenecientes a la generación que está en el sector económicamente activo y productivo, no se ha visto enfrentado violentamente por nuevas demandas de la sociedad para cuestionarse los presupuestos sociales y psicológicos en torno a su rol que lo obliguen a actuar en consecuencia.

Por el otro lado, según Lara Cantú (1993) encontramos mujeres "conformistas, simplistas y sumisas, su vida gira en torno a su marido o padre, no son mujeres que pueden tomar decisiones por sí solas o que puedan planear situaciones debido a que eso era responsabilidad del hombre, por esto se les considera como indecisas y de personalidad débil que están acostumbradas a vivir y a servir a los demás, menos a ellas mismas", quienes miran con miedo y no con respeto al hombre que les da sostén económico. Nacen con la idea de que su existencia está orientada "hacia el cuidado del otro".

Es el prototipo de la madre abnegada y la mujer sufrida, que asumen un rol de mártir, provocado por el enojo volcado contra sí misma, que se manifiesta a través de la abnegación, el sacrificio, el sufrimiento y se refiere a aquella mujer que trata de conseguir el control de situaciones, generando culpa (Wilson, 1987).

Lo anteriormente expuesto, nos muestra, la profunda escisión que existe en las mujeres, donde la ternura queda excluida de la mujer con personalidad "fuerte" y el erotismo y la agresión queda excluido de las mujeres débiles o madres abnegadas. En esta descisión, parece que las mujeres, no han logrado rescatar aquella madre primordial con un rol tradicional y dignificarlo en un contexto contemporáneo. Negar la ternura o la agresión parece como negar nuestra propia condición de género.

En los hogares mexicanos, los varones aprenden la prepotencia del padre ante la madre y asimilan que la mujer está para complacer a los hombres. Crecen con la imagen del varón devaluada y temida. Internalizan a una mujer que por una parte se deja lastimar y a la vez, sus demandas la hacen parecer voraz e insaciable y más adelante, una vez adulto, sentirá que tiene derecho a insultar y a humillar a cuanta mujer se cruce por el camino o huir de ella porque la vive como una figura amenazante.

Por lo anteriormente planteado, el varón se enfrentará a un conflicto entre el deseo de intimidad y el temor a la mujer y desarrollará emociones contradictorias que eventualmente los llevarán a manifestarse a través de expresiones verbales o físicas violentas hacia la mujer, abiertas o pasivas y por otra, se encontrará con una gran dificultad para expresar su ternura durante las expresiones de la sexualidad y a manifestar sus deseos de dependencia.

Las niñas expresan con más facilidad sus sentimientos de ternura y desarrollan el hábito de la intimidad en la relación con los demás. Como fruto de la solución de

su edipo siguen identificándose con la princesa del cuento de hadas que conquista a su salvador y esperan que el príncipe llegue a rescatarlas y cuidar de ellas.

Si bien es cierto que en niveles sociales altos y medio altos, existen ciertas prácticas educativas como los cursos psicoprofilácticos que promueven la participación del padre desde el embarazo hasta el nacimiento, aún sigue siendo una constante en la mayoría de los hogares mexicanos la ausencia del padre y en estos casos, al no ocuparse el padre de la crianza, la mujer se transforma en un ser de grandes dimensiones, que es amado y odiado. La madre es la depositaria del poder y el control absoluto de las actividades que se realizan en la familia.

Para los hombres se convierte en una preocupación este "control de la mujer"; ya que ésta es su primer objeto de amor y desde su nacimiento, una mujer los controló y si se descuida, volverán a convertirse en niños, lo que representa un riesgo para su identidad masculina.

Por esto, el concepto que desarrollan de masculinidad es, el ser diferente a la madre, es decir, excluir cualquier comportamiento que pueda considerarse como femenino, existe un enorme temor a la feminización, pero tampoco quieren ser como el padre al que no pudieron conocer y extrañaron durante su desarrollo. Los términos cercanía e intimidad están asociados con la madre y con el temor al contagio de lo femenino, es así como en las relaciones no pueden expresar los varones sentimientos de ternura y abiertamente su vulnerabilidad, ya que esto representa la pérdida de la masculinidad, por eso es mejor someter y controlar.

La relación que la madre establece con sus hijos y sus hijas es diferente. En el caso del varón, la madre, muchas veces hambrientas de hombres, por la lejanía afectiva que tuvo con su propio padre y el marido que por lo general está ausente, se posesiona del hijo a quien además desea sexualmente (Olivier, 1984); es así, como el niño se vincula con el sexo opuesto desde su nacimiento, y es colocado en la posición edípica básica de la que difícilmente podrá salir sin perder su integridad.

La niña, al no contar con la presencia del padre, vive con la madre una relación en donde el deseo no está presente (Hernández, 1992), consecuentemente, vemos cómo las niñas se esmeran por arreglarse, para seducir y llamar la atención, para después sentirse perseguidas por su insatisfacción, al no encontrar la respuesta a su deseo, se convierten en seres asexuados, que

buscan la satisfacción en otras esferas de la vida, tales como el profesional o social y presentan una dificultad para concebirse como objeto de deseo y desdibujan su cuerpo como lo observamos en los trastornos de alimentación.

La identidad de la mujer se matiza por el deseo de encontrar a ese hombre ausente. Aún se puede observar la persistencia de una doble educación de la mujer, orientada por un lado hacia el cuidado del hombre y por otro necesita sentirse protegida por él. Los patrones sociales actuales no promueven el desarrollo de la independencia, en el caso de la mujer, existe en el fondo una necesidad de dependencia sobre todo con relación al hombre, que muchas veces, por la ausencia de éste, se ve desplazada hacia el cuidado de los hijos o hacia el trabajo, desarrollando en el ambiente de trabajo ciertas dependencias hacia figuras significativas para la ejecutiva. Cuántas veces, las mujeres exitosas e independientes económica y profesionalmente, cuando establecen pareja, son tan dependientes como la mujer que está en casa y por otra parte, el hombre actual, aun espera los cuidados prodigados por la "mujer madre".

Podemos observar que lo externo se ha modificado sustancialmente, pero el deseo interno de intimidad y dependencia para con el hombre parece permanecer y propiciar grandes sentimientos de frustración y soledad en esta mujer, que ha logrado llegar a posiciones impensables en lo profesional, pero no en lo personal.

El desarrollo de la competitividad, la constante presión de probarse a sí mismo, la necesidad de control, la inexpresividad y el ganar en todo, características de la posmodernidad, que para Lipovestsky (1983) se caracteriza por la predominancia del hedonismo y del narcisismo individualista, con una falta de respeto a la autoridad a lo establecido y sobre todo rechazando los valores humanos, han obstaculizado rescatar una democracia entre géneros, basada en el respeto de las diferencias.

Las mujeres que se ven ante la necesidad de competir primero con la madre introyectada y vencer al "padre" reflejado en el hombre rival, desarrollan fuertes tendencias hacia el desarrollo de la ansiedad que tratan de calmar por la ingesta de bebidas alcohólicas o llegan a desarrollar alguna enfermedad de tipo psicossomático. Por otra parte, provocan un temor por parte del hombre. Los hombres, que obtuvieron, lo que supuestamente buscaban, mujeres activas sexualmente, han comenzado a retroceder y responden de dos maneras: alejándose o se vuelven sádicos.

El equilibrio del poder ha cambiado en muchas áreas de la relación y temen a la mujer poderosa que los hace sentir débiles y pequeños y tratan de fingirse fuertes ante sí mismo pero en su interior están aterrorizados.

### A MANERA DE CONCLUSION

Podemos decir que el cambio externo es evidente y ha precipitado una movilización de la estructura interna del ser humano, que no ha sido elaborada psíquicamente aún, provocando un conflicto psíquico que se manifiesta en los cuadros planteados al inicio del trabajo.

Actualmente acuden al consultorio hombres y mujeres que padecen de una inmensa soledad y temen el acercamiento y desarrollan. Una sintomatología alrededor de la carencia, pero, ¿Qué hacer para encaminar los esfuerzos hacia la prevención de la conflictiva ocasionada por los cambios de rol? La responsabilidad del cambio interno está tanto en el hombre como en la mujer: para llegar a ese desarrollo personal en plenitud, es necesario reconocerse en el otro y aceptar que el desarrollo características depositadas socialmente en el sexo opuesto, pueden coexistir en paz con las que se atribuyen como propias del género de la persona. La estabilidad de la persona y sus relaciones, radica en el uso oportuno de las mismas y la flexibilidad de las características de los roles que permita expresar la fortaleza en algunas situaciones y el temor y la dependencia que generan otras.

Se requiere de madres que tengan una relación a manera de Winnicott "suficientemente buena" con sus hijos, apoyada en el vínculo con el padre que las nutra y evite el reengolfamiento de los vástagos y en donde el pequeño o la pequeña encuentren un adecuado espejo a su feminidad o masculinidad en los ojos de padres integrados y complementarios, para que se genere personas seguras de sí mismas reflexivas y que

puedan admitir problemas, hacer concesiones y asumir responsabilidades y no temer a la intimidad.

No temer al compartir el rol de la maternidad con el padre, abrir la diada madre-hijo e introducir al padre. Así la madre dejará el lugar de honor donde fue colocada por la adoración y el miedo, y la complementariedad daría mayor riqueza a la personalidad del hijo.

Para llegar a ese desarrollo personal en plenitud, tan ansiado, se requiere de la apertura al "otro", a través del sí mismo y de un conocimiento profundo de nuestras partes femeninas y masculinas y la expresión de la mismas en un ambiente de empatía ante la pareja y los hijos, con el fin de llegar a ser mejores seres humanos independientemente del género.

♦♦♦♦

### BIBLIOGRAFÍA

- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M.E. (1992). ¿Qué les pasa a los hombres frente a la liberalidad de las mujeres? en *Imagen Psicoanalítica*. Año 1. Núm. 1, p. 47-54.
- Kohut, H. (1990). *Como cura el análisis*. México. Paidós.
- Lamas, M. (1999). "Perspectivas de género. Una introducción". En *Abriendo espacios, un proyecto universitario desde la perspectiva de género*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lara Cantú (1993). *Inventario de Maculinidad-Feminidad IMAFE*. México: Manual Moderno.
- Lipovestky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Olivier, C. (1984). *Los hijos de Yocasta*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Wilson, S. (1987). *La mujer en un mundo masculino*. México. Ed. Pax.

## El malestar en la cultura en los albores del nuevo milenio<sup>1</sup>

Midelvia Viveros Paulín\*

La decadencia es un concepto asociado al estilo de vida y al proyecto humano de nuestros tiempos. El presente trabajo pretende reflexionar a la luz de la teoría psicoanalítica, cómo el Malestar de la Sociedad Actual, es algo que ha existido desde su creación misma, y el estado de desdicha y vacío que se adjudica a la generación del nuevo milenio, no es una característica propia del hombre postmoderno, sino que es inherente a la naturaleza humana y ha estado presente desde las civilizaciones primitivas. Se discutirá, alrededor del concepto de cultura, entendiendo que ésta no es la total responsable de todos nuestros males, así como la vida primitiva no sería tampoco la garantía de la felicidad, logrando el Nirvana terrenal.

La decadencia, pérdida de valores y la deshumanización, justifica sus orígenes con el advenimiento de la razón convertida en tecnología y ciencia que han ahogado al ser humano, perdiéndose en un infinito universo tecnificado, que él mismo creó para su supuesto bienestar. Se habla de la modernidad como la época donde se sembró la semilla del mal, algunos filósofos plantean que esto tiene como punto de partida la Ilustración, que desemboca en la separación entre cultura y naturaleza. Como lo menciona Sosa (2001) en su artículo "Ecos de un debate circular en torno a la modernidad", con la Ilustración da comienzo el predominio de la razón, del avance científico y tecnológico y el abandono de las ideas y principios religiosos. La decadencia se aplica a cada uno de los productos culturales tales como la institución familiar, el estado y la iglesia.

También se habla de decadencia de las teorías, se escucha decir con frecuencia que el Psicoanálisis ha pasado de moda, como si la ciencia fuera cuestión de moda y no de su utilidad para el enriquecimiento del

conocimiento y no necesariamente con fines de carácter pragmático. El psicoanálisis no es una mera técnica terapéutica sino un método de investigación de diseño más vasto, que renovar a la psiquiatría. Al respecto Ricoeur (1999, 8) menciona que el psicoanálisis pretende también "reinterpretar la totalidad de los productos psíquicos que forman parte de la Cultura desde el sueño a la religión pasando por el arte y la moral. Es por esta razón por la que el psicoanálisis pertenece a la cultura moderna, interpretando la cultura es como la modifica; dándole un instrumento de reflexión es como la marca en forma perdurable".<sup>2</sup>

El psicoanálisis explica la cultura articulando el *Deseo* con el lenguaje, que es lo mismo que hace con los sueños, donde lo que se interpreta es el texto del sueño, es decir, el lenguaje del sueño, es reconocer en el sueño la palabra primitiva del *Deseo*. Es así que podemos entender que el psicoanálisis también se aplique al estudio de la cultura, ya que todo está articulado por el deseo que queda representado en la palabra, en el discurso de los sueños, del arte y de la cultura.

El presente trabajo tiene la intención de comprender por qué la desdicha parece algo inseparable de la existencia humana, por qué se responsabiliza a la Cultura de esta, y por qué se cree que nuestra decadencia inició a partir del establecimiento de la razón sobre el mito.

### DESDICHA Y CONDICION HUMANA.

Freud plantea en el malestar en la cultura que existe un divorcio entre la naturaleza humana y la cultura, son incompatibles, antitéticas e irreconciliables; sin embargo, establecen una relación dialéctica y un discurso equívoco, es decir, las creaciones y productos culturales también buscan otro objetivo, tienen un doble sentido y el sentido oculto es poder alcanzar la dicha.

<sup>1</sup> Ponencia leída en el XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a la posmodernidad," organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en Guadalajara Jalisco, los días 31 de octubre, 1, 2 y 3 de noviembre 2001.

\* Facultad de Psicología, Universidad Intercontinental.

<sup>2</sup> Ricoeur P., *Freud: Una interpretación de la Cultura*, México, Siglo XXI Editores, p. 8.



Cuando Freud escribió este ensayo muchos lo juzgaron de fatalista y adjudicaron su pesimismo y nihilismo a la grave situación social y personal que le tocó vivir en el ocaso de su vida. La Primera Guerra Mundial, aunado a que la ciencia no había encontrado consuelo para el cáncer devastador que día con día alimentaba su sufrimiento y prolongaba una dolorosa agonía, era la causa del fatalismo de la tinta con la que escribió el Malestar en la Cultura. Sin embargo, sus aportaciones no son sólo consecuencias de un mal momento que no le permitía ver la vida con mayor optimismo o mejor dicho autoengañarse.

Freud nos estaba dando cuenta de algo que es difícil de comprender, la desdicha, la soledad y el vacío son inherentes a la naturaleza humana, y no podemos escapar de ella, porque la vida se forma de polaridades, no podemos negar que la pulsión de muerte es algo que nos acecha día con día, a la que tenemos que combatir, así como no podemos negar la naturaleza masoquista del hombre, ya que si alcanza totalmente lo que se desea, también se genera sufrimiento. Siguiendo esta línea de pensamiento, quiere decir que el hombre no sufre a partir de que se genera la Cultura sino cuando se agota el *Deseo* por su satisfacción, o privación total. Lo que deseamos no es al otro, sino convertirnos en el *Deseo* del Otro.

Cuando se habla de la época actual se habla de un mal, como añorando tiempos mejores; cuántas veces hemos escuchado decir que la juventud está perdida, como si sus antecesores hubiesen estado muy bien orientados, no creo que sea así, de otra manera no se hubiese construido a la generación actual, hablamos de que antes existía una armonía ecológica, pero llevamos miles de años atentando contra el ecosistema. El mito recupera la memoria de la humanidad y nos da cuenta como la desdicha y la dicha siempre han estado presentes, y no son características de una generación X. Lo verdaderamente alentador ante este terrible panorama es que siempre nos rescatamos, renacemos y nos destruimos, entonces tenemos esperanza.

La desdicha humana está perfectamente escenificada en Edipo, ser, existir, hacer y actuar en la realidad equivale a matar al rey Usurpador. No ser es abstenerse de matar, es quedarse en la sombra del poder.

El problema es que el Deseo original que es ocupar el lugar del padre es algo que no tiene solución y genera desdicha, pero también goce momentáneo cuando sentimos que lo hemos alcanzado.

No se puede renunciar a nuestra naturaleza y negar la

parte agresiva del ser humano, lo vemos reflejado en las guerras, en la segregación de los pueblos, en el racismo, etc. Pero con esto no se trata de encontrar una salida fácil argumentado que somos agresivos y ya no hay nada más que hacer.

No debemos olvidar que la Cultura también debe funcionar como un gran continente a todos nuestros impulsos y debe regular su satisfacción y su frustración, en ninguno de los dos extremos como ya señalamos se encuentra la felicidad. Por esto fenómenos tales como la impunidad que actualmente se vive resulta tan peligrosa y genera tanta desdicha. Tal vez todos nos imaginamos que el estado ideal es el hacer lo que dicten nuestros impulsos, pero se agota el deseo, se agota la búsqueda y esto nos lleva finalmente a la destrucción, es justamente lo que sucede con la impunidad, no hay freno a la pulsión y nos termina por matar, porque no se genera la privación y el hambre de algo, se destruyen los anhelos, todo es fácil, todo se puede, todo está a la mano, cuantas veces hemos escuchado decir "en México todo se puede", y de ahí la apatía el desgano el vacío, porque el deseo quedó clausurado, y eso nos contacta con nuestra propia muerte.

### ¿DESDICHA, ES SINÓNIMO DE CULTURA?

Antes de proseguir tenemos que entender a que nos referimos con Cultura. Freud (1930, 88) dice "Cultura designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la nuestros antepasados animales, y sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres".<sup>3</sup>

Parece que esta definición encierra la inclusión de la razón en la regulación de la vida psíquica de los hombres, la cual está presente desde las más primitivas civilizaciones, como claramente lo señala Freud (1913) en su estudio de Tótem y Tabú, donde puntualiza que las civilizaciones primitivas pese a lo esperado estaban organizadas en clanes totémicos a fin de evitar el incesto al cual le tenían terror, al igual que a la muerte. Lo anterior nos hace pensar que el temor, la desdicha y la soledad no son características exclusivas del hombre moderno como algunos filósofos lo explican, y no se originan justa y estrictamente a partir de la Ilustración, que impone la razón sobre el espíritu, sino que siempre han estado presentes y este hecho lo podemos constatar a través de los mitos.

<sup>3</sup> Freud S. (1930), *El malestar en la cultura*, Obras completas, Tomo XXI, Argentina, editores Amorrortu, p. 88.

Freud considera que existen tres fuentes de donde proviene nuestro sufrimiento, la fuerza de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo, y la ineficacia de las normas que regulan los vínculos entre los hombres, en la familia, el Estado y la sociedad.

Las primeras son inevitables y en cuanto a las normas que regulan nuestra convivencia, él también se preguntó como lo hacemos ahora, por qué estas normas que nosotros mismos creamos son tan malas para reparar nuestras penas, y considera que tal vez porque forma parte de nuestra complejidad psíquica. Es decir no tenemos la fórmula para alcanzar la dicha total y el sufrimiento forma parte de aquello que le da sentido a nuestra existencia.

El autor plantea que la vida nos resulta gravosa y dolorosa por lo cual no podemos prescindir de calmantes, que es ahí donde entra todo la creación cultural ¿Pero parece que en la actualidad esos calmantes ya no sirven? Sólo cumplen parcialmente su tarea. Se desbordó el continente que controlaba nuestros impulsos.

Pero de dónde surge nuestra desdicha según Freud, de no alcanzar lo que se desea, la felicidad representaría el goce, pero al poderse alcanzar genera dolor y el hombre tiene como estrategia alejarse en la soledad para resguardarse de los peligros que existen en la sociedad de los hombres, pero otra alternativa es preparar una batalla contra la naturaleza y someterla a la voluntad de los hombres.

Aquí hay que detenernos a reflexionar; cuando se habla que la felicidad sería la satisfacción de deseo y la reducción de la tensión interna, caemos en los malos entendidos que hay en el psicoanálisis y las constantes ambigüedades. La postura no es derrocar al aparato cultural y vivir gobernados por nuestras pulsiones, ya que esto también genera desdicha y nos lleva a la destrucción. Se ha subestimado a la cultura con relación a la vida primitiva como sinónimo de felicidad, pero la Cultura no debe permitir que caigamos en la indigencia de nuestras pulsiones.

¿Pero es posible tratar de doblegar a la naturaleza? El hombre se coloca por encima de Dios y convierte a la ciencia y a la tecnología en una cultura falocéntrica, es decir donde se centra el poder, la omnipotencia y la omnipresencia, donde sólo se debe escuchar una voz, y ya no se respeta la pluralidad como pasa en el pensamiento de occidente.

Algunos filósofos de la postmodernidad mencionan que la razón quedó herida de muerte porque traicionó el

proyecto de emancipación de los hombres. Lo que no hemos comprendido los hombres y nos recuerda Freud y sus palabras hacen eco en los albores del nuevo Milenio, es que el control de la naturaleza, mediante la ciencia y la tecnología tampoco son sinónimo de felicidad, ni es el único fin de la Cultura. Para evitar caer en una tradición tecnofóbica, debemos reconocer que el progreso científico ha traído a la humanidad momentos de consuelo, pero donde corremos peligro es cuando nos instalamos en la fantasía omnipotente de que una vez que doblegamos a la naturaleza, y expandimos nuestro poder a través de las herramientas que construimos y perfeccionando la maquinaria humana, estamos a salvo del sufrimiento.

Es ociosa entonces la nostalgia por tiempos mejores que ya pasaron por juventudes más cohesionadas, sin estar expuestas a los avances de la tecnología y a la enajenación del consumismo actual. El Malestar está y ha estado presente siempre, pero no quiero caer en el fatalismo, ya que lo que siempre nos va a salvar es el deseo y la capacidad de reparación que tenemos los seres humanos. Si seguimos creando niños que todo lo tienen y nada desean, provocaremos sociedades llenas de hastío y apatía, y si a otro sector se le priva absolutamente también morirá de inanición psíquica.

Aquí nos encontramos con una primera paradoja. El malestar se debe a que el hombre ha quedado ahogado nuevamente como narciso en su propio reflejo y ya no ve al otro se ahoga en sí mismo sin encontrar eco. El nihilismo en el que vivimos, provoca la negación del otro. No podemos reflejarnos en nosotros mismos; necesariamente requerimos de la otredad, es decir una alteridad que nos reconozca que nos diga que existimos, y que ayude a que se cohesionen nuestro *self*. Necesitamos otro en quien depositar nuestros deseos y que tolere nuestra hambre de idealización de objeto, es decir, que tolere nuestra necesidad de admirar a alguien para podernos identificar y se vuelva intolerante ante la anarquía de nuestros impulsos. Pero en estas épocas el otro no existe generando un profundo vacío, desconcierto y terror, que se convierte en caos, que enfría el alma y es lo que genera la desintegración como lo menciona Kohut.

Metafórica y literalmente día con día ratificamos el asesinato del otro y con ello el asesinato del alma.

La cultura desde el punto de vista Psicoanalítico se generó para emancipar a nuestra naturaleza, pero parece que no podemos escapar de ella y ahora eso que construimos, trae el sello de nuestra naturaleza, la destrucción.

La corrupción es un sistema de vida, pero nosotros mismos estamos corrompidos por algo que empezó por una supuesta razón pero que ha matado el espíritu. No pretendo regresar al romanticismo de la recuperación de los valores anulando la razón, solamente resaltar que probablemente la regulación de nuestro deseo con el discurso de la cultura, pueda aliviar un poco los males que nos aquejan en la actualidad, pero que jamás encontraremos la dicha absoluta, porque ésta, no existe.

Siempre hemos estado en constante reparación pero parece que ahora los daños son muchos y cada vez más difíciles de reparar, la ecología, las economías, los sistemas políticos, todos nos encontramos devastados.

Curiosamente lo que nos puede rescatar es la recuperación del deseo y el reconocimiento de la otredad.

Reconstruir el deseo que se ha perdido, permite regresar al Mito a la construcción del sueño y de la Ilusión, así es como podemos salvarnos.

Tal vez mi interlocutor no comprenda y se pregunte ¿Qué deseo debemos recuperar? Si en México tenemos hambre siempre y la pobreza parece un mal interminable que está presente día con día, y se ve reflejada en rostros con la mirada apagada y en cuerpos con frío. En este caso el deseo se volvió famélico, deteriorado, sin esperanza, se sustituyó por furia y por frustración. En el otro extremo nos encontramos que el deseo se extinguió por exceso, pero ni siquiera del nutriente fundamental, el alma quedó empachada de porquería, de consumismo, de saturación de estímulos, de indiferencia. Cuando hablo de recuperar el deseo es recuperar el anhelo de reflejarnos en la mirada del otro, de soñar con energía y agresión con lo inalcanzable, de sufrir y gozar en todo lo que está matizado de erotismo, nuestro trabajo, nuestra creación.

Cómo volver a contenernos, los aparatos culturales tienen que redefinir su discurso, la familia y el estado principalmente. Finalmente sabemos que la Iglesia y el Ejército siempre van a funcionar como continentes importantes del quehacer psíquico del hombre. Pero la familia es quien en particular tiene que reestructurar su discurso, el que cada vez es menos creíble, las figuras de autoridad están deterioradas, recordemos que para que una sociedad funcione como lo menciona Freud en Psicología de las Masas, es cuando existe un líder al que se le adjudica poderes extraordinarios, y quien cohesionan a la masa, en la medida que la protege y la gratifica, de lo contrario éste será sacrificado, lo cual lo podemos constatar en múltiples manifestaciones sociales, donde los grandes líderes son asesinados.

Necesitamos recuperar a nuestros líderes, ideales, ambiciones y deseos que no nos garantizan la absoluta felicidad, pero que nos salvan de la muerte y de la destrucción.

## CONCLUSIONES

El psicoanálisis sigue vigente como un método de investigación que nos permite dar cuenta de los fenómenos de la cultura, ya que interpreta su discurso.

El malestar en la Cultura es algo inevitable, es ocioso, anhelar tiempos mejores, la dicha absoluta y pensar en la armonía total de la sociedad, ya que el hombre no puede escapar del sufrimiento y tiene por ende una tendencia masoquista, que a la vez le da sentido al goce. Los estados de bienestar se deben entender como efímeros.

El vacío y la decadencia de que hablan los filósofos de la postmodernidad, no corresponden a una época específica, ni es algo que surge únicamente a consecuencia de la Ilustración, la soledad en la que se encuentra en hombre es inherente a su naturaleza. El proyecto de la razón fracasa, porque el hombre no ha comprendido que la felicidad no está garantizada por la sumisión de la naturaleza a la ciencia y a la tecnología; sin embargo, no podemos negar que el progreso también nos ha brindado momentos de dicha.

La solución para el bienestar no es la vida primitiva, gobernada por nuestros impulsos, ya que si la cultura nos abandona, podemos caer en la total destrucción, ya que es inherente a nuestra naturaleza.

Es necesario recuperamos en la otredad y en el deseo regulado por la cultura, un deseo que se mantenga parcialmente satisfecho, que no este famélico, pero tampoco hastiado, que permita la construcción de la ilusión, y la reparación de lo que hemos dañado.

Para finalizar, probablemente la poesía nos de cuenta de todo lo que anteriormente se quiso explicar y sólo las palabras del poeta pueden recuperar sin tanta dificultad.

### *Los Amorosos.*

Los amorosos callan.  
El amor es el silencio más fino,  
El más tembloroso, el más insoportable.  
Los amorosos buscan  
Los amorosos son los que abandonan,  
Son los que cambian, los que olvidan.

Su corazón les dice que nunca han de encontrar,  
No encuentran, buscan.

◆◆◆◆

Los amorosos andan como locos  
Porque están solos, solos, solos.  
Entregándose, dándose a cada rato,  
Llorando porque no salvan al amor.  
Les preocupa el amor. Los amorosos  
Viven al día, no pueden hacer nada más, no saben.  
Siempre están yendo, siempre, hacia alguna parte.  
Esperan,

No esperan nada, pero esperan.  
Saben que nunca han de encontrar,  
El amor es la prórroga perpetua,  
Siempre el paso siguiente, el otro, el otro.  
Los amorosos son insaciables.....

*Jaime Sabines*

## BIBLIOGRAFÍA

- Amara G. (1998). *Cómo acercarse a.... La Violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud S. (1930). *El malestar en la Cultura*. Obras Completas. Tomo XXI. Argentina: editores Amorrortu.
- Freud S. (1913). *Tótem y Tabú*. Obras Completas. Tomo XIII. Argentina: editores Amorrortu.
- Freud S. (1921). *Psicología de la Masas y Análisis del Yo*. Obras Completas. Tomo XVIII. Argentina: editores Amorrortu.
- Guinsberg E. (2001). *La salud mental en el neoliberalismo*. México: Plaza y Valdes Editores.
- Lyotard J.F. (1999) *La posmodernidad*. España: Gedisa
- Ricoeur P. (1999). *Freud: Una interpretación de la Cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Sabines J. (1980). *Nuevo recuento de poemas*. México: Joaquín Mortiz
- Sosa E. (2001). *Ecós de un debate circular en Torno a la Posmodernidad*. Revista Fuentes Humanísticas. Departamento de Humanidades. UAM-Azcapotzalco. No. 21/ 22, pp. 53-67.

## 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 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 fotocopidora 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.

---

## Revista Intercontinental de Psicología y Educación

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

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

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales 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 de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 160 y de \$ 45 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 )

En México: Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 78559521, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A.C., y enviar por fax el comprobante o correo

---

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14420. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44  
ext. 4440 y 4441 Fax. 55 13 38 42  
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

---

# **VOCES**

## **Revista de Teología Misionera de la Universidad Intercontinental**

VOCES es una publicación semestral en torno a 160 páginas que aborda un tema base en cada número, además de algunos artículos teológicos que acompañan al tema central.

El precio por ejemplar es de \$ 35 y el costo de la suscripción para la República Mexicana es de \$ 70 por año y \$ 20 dólares USA para el extranjero. Si se envía cheque o giro postal favor de dirigirlo a la:  
**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

VOCES también puede ser adquirida mediante CANJE con alguna otra publicación.

Para mayores informes dirigirse a:

### **UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

Escuela de Teología

Insurgentes Sur 4303

14000 México, D.F.

**Tel. 55-73-85-44 Ext. 3330 FAX: 55-13-09-50**

E-Mail: [vocesuic@yahoo.com](mailto:vocesuic@yahoo.com)

---

# Intersticios

FILOSOFIA/ARTE/RELIGION

## Revista de Filosofía, Arte y Religión de la Universidad Intercontinental

|   |
|---|
| La suscripción anual de la revista (dos números),<br>es de \$90.00. |
|---|

|                                 |
|---------------------------------|
| Para el extranjero \$30 dólares |
|---------------------------------|

|        |
|--------|
| Nombre |
|--------|

|       |
|-------|
| Calle |
|-------|

|         |
|---------|
| Colonia |
|---------|

|        |
|--------|
| Ciudad |
|--------|

|        |
|--------|
| Estado |
|--------|

|      |
|------|
| C.P. |
|------|

|      |
|------|
| País |
|------|

|          |
|----------|
| Teléfono |
|----------|

|     |
|-----|
| Fax |
|-----|

|                         |
|-------------------------|
| Suscripción para el año |
|-------------------------|

Favor de enviar cheque o giro,  
junto con la ficha de suscripción  
a nombre de: **Universidad Intercontinental**  
Insurgentes Sur 4303, Col. Sta. Ursula Xitla  
14420 Tlalpan, D.F.

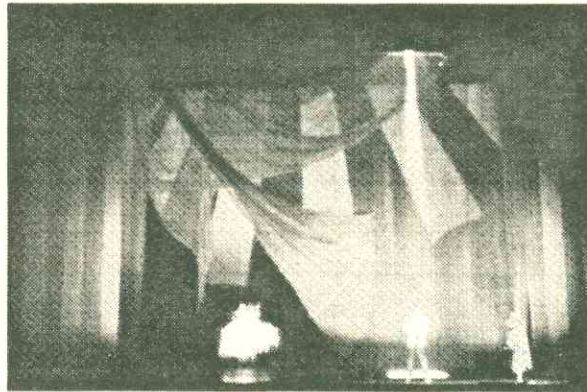


# didac

Universidad Iberoamericana, Otoño 2001

Órgano del Centro de Desarrollo Educativo. Publicación Semestral.

Num. 38



## Evaluación educativa



**DIDAC / Universidad Iberoamericana**  
**Centro de Desarrollo Educativo, Otoño 2001**  
**Prol. Paseo de la Reforma 880**  
**Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón**  
**México, D.F., C.P. 01210**

**Suscripciones:**

**Tel. 5267.4262, 5267.4007 (exts. 4007 y 4681)**

# *AnáMnesis*

Revista de teología.

*AnáMnesis* es una revista de investigación y difusión teológicas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos).

*AnáMnesis* publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la teología, con periodicidad semestral.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos, favor de enviarlos a

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00

# 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, Jesús García, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Angel Muñoz García, Lorenzo Peña, Livio Rosetti, Philibert Secretan, Enrique Villanueva, Luis Flores H.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00



# Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua



## ESPECIALIDADES

|                            |        |
|----------------------------|--------|
| Derecho Procesal Mercantil | 973276 |
| Periodoncia                | UIC    |
| Prostodoncia               | UIC    |
| Tipografía                 | 973337 |

## MAESTRÍAS

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| Administración              |           |
| Área Calidad Total          | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Finanzas               | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Mercadotecnia          | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Recursos Humanos       | 984091    |
| Administración Turística    | 964111    |
| Educación Especial          | 000922610 |
| Educación Superior          | 984004    |
| Psicoterapia Trascendental  | UIC       |
| Filosofía de la Cultura     | UIC       |
| Finanzas                    | 984041    |
| Gestión del Diseño Gráfico  | 974454    |
| Guionismo                   | 964019    |
| Ortodoncia                  | 00933403  |
| Psicoterapia Psicoanalítica | 954250    |

## DIPLOMADOS

### ÁREAS:

- Administración • Finanzas
- Mercadotecnia • Informática • Diseño
- Arte • Humanidades • Educación

• UNIDAD SUR • Tels. 55 73 12 58 (fax) • 55 73 8544 • •  
ext. 4440, 4441 y 1490  
UNIDAD CENTRO • Tels. 55 33 29 34 • 55 33 28 34  
Internet: <http://www.uic.edu.mx>



## ÍNDICE

### LA PERCEPCIÓN INTERPERSONAL DE LA RELACIÓN AFECTIVA COMO PREDICTORA DE LA AUTOATRIBUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CELOSAS EN LA RELACIÓN DE PAREJA

Hilda María Fernández de Ortega Bárcenas y Lucy María Reidl Martínez ..... 11

### TRANSFORMACIONES CONCEPTUALES DE ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIDA

Miguel Ángel Campos Hernández, Víctor Jiménez Flores, Sara Gaspar Hernández  
y Rosaura Ruiz Gutiérrez ..... 19

### ¿POR QUÉ SE DEPRIMEN LOS VIEJOS?

Zoila E. Hernández Zamora ..... 31

### CLÍO ATAJANDO A EROS Y THANATOS LA POSIBLE RELACIÓN DE LA HISTORIA Y EL PSICOANÁLISIS EN EL SIGLO XXI

Boris Berenzon Gorn ..... 39

## CONFERENCIAS

### LA FORMACIÓN EN VALORES

Sylvia Schmelkes  
Conferencia presentada en el III Coloquio Universitario Intercontinental  
"Construir desde la Incertidumbre. Los jóvenes en la encrucijada entre viejos modelos  
y nuevos paradigmas", organizado por la Universidad Intercontinental  
en Tlalpan, ciudad de México, el 6 de noviembre de 2001 ..... 53

### EL GÉNERO COMO PERSPECTIVA DE DESARROLLO PSÍQUICO EN LA CONDICIÓN DE SER MUJER EN MÉXICO

Gabriela Martínez Iturribarría  
Ponencia, XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a  
la posmodernidad", organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en  
Guadalajara, Jalisco,  
los días 31 de octubre y 1, 2 y 3 de noviembre de 2001 ..... 59

### EL MALESTAR EN LA CULTURA EN LOS ALBORES DEL NUEVO MILENIO

Midelvia Viveros Paulín  
Ponencia, XLI Congreso Nacional de Psicoanálisis "El psicoanálisis frente a  
la posmodernidad", organizado por la Asociación Psicoanalítica Mexicana en  
Guadalajara, Jalisco,  
los días 31 de octubre y 1, 2 y 3 de noviembre de 2001 ..... 63