



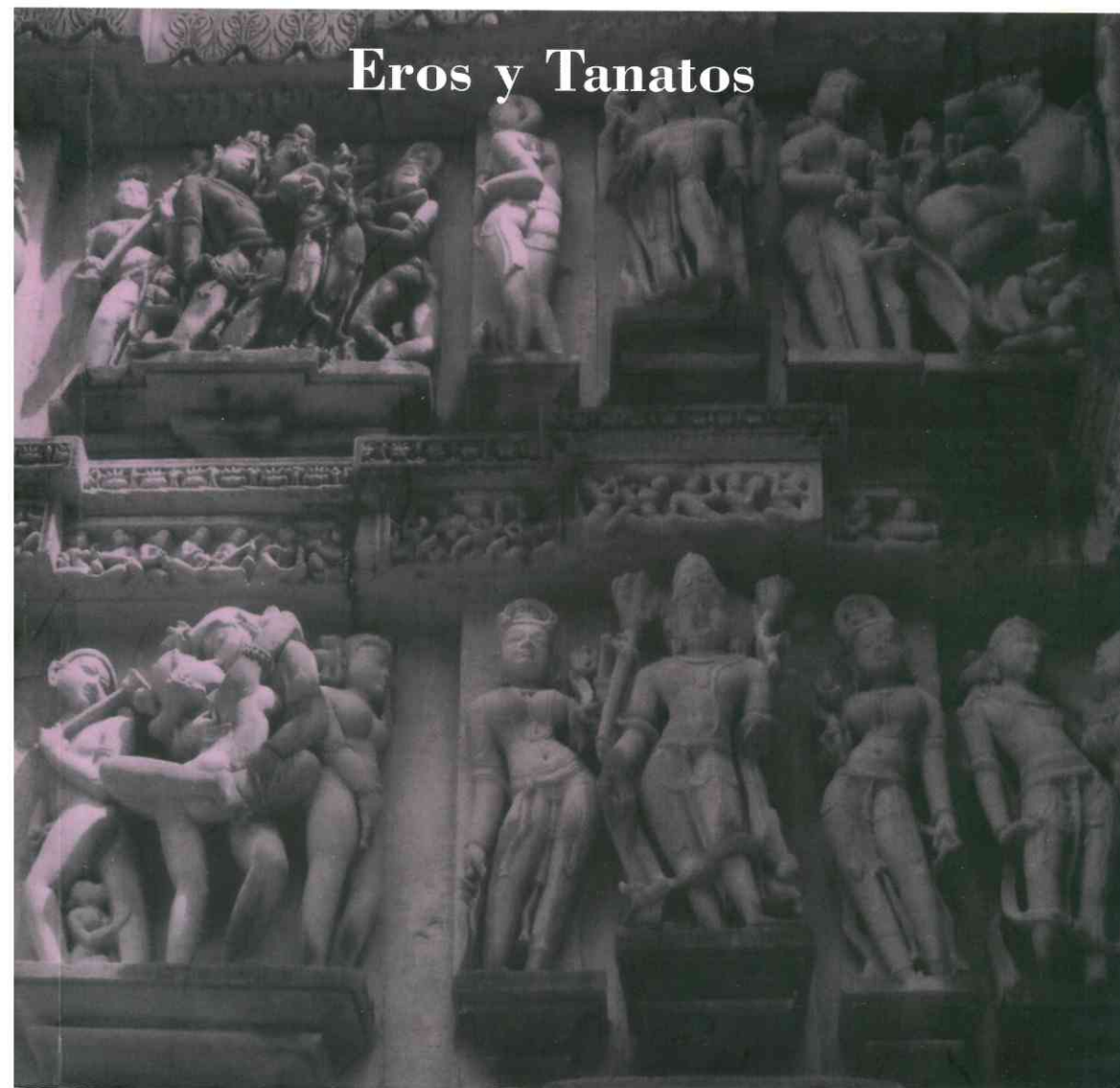
REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 0187-7690

Vol. 8, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2006 | Tercera época

Eros y Tanatos



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Vol. 8, núm. 2 | **JULIO-DICIEMBRE 2006** | Tercera época

RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Emilio Fortoul Ollivier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

**INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y
EDUCACIÓN CONTINUA**

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

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

Indexada en Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) y CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

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

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación

ISSN: 0187-7690

Cantera 251, Tlalpan 14420, México, D.F.

Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 Ext. 4446

Fax: 54 87 13 56

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.

DIRECTORA

Dra. Rosa María Torres Hernández

COORDINADOR EDITORIAL

José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN Y DISEÑO

María Luisa Martínez Passarge

COMITÉ EDITORIAL

Educación: Dra. Sara Gaspar (editora)

Mtra. Angélica Alucema (editora adjunta)

Psicología: Dra. Anabell Pagaza (editora)

Dr. José Eduardo Tappan (editor adjunto)

Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria | Mtra. Giannina

Mateos | Mtro. Gabriel Mendoza Buenrostro |

Mtra. Rocio Wilcox

CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Mario Campuzano (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Dr. Horacio Ejilevich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

ASISTENTE DE REDACCIÓN

Maricel Flores

TRADUCCIONES

Escuela de Traducción de la Universidad Intercontinental

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN es una publicación semestral del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua del Instituto Internacional de Filosofía A.C. Universidad Intercontinental | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2003-040712051100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Exima S.A. de C.V. Tlaxcala 17, col. Barrio de San Francisco, del. Magdalena Contreras, C. P. 10500, México, D. F. Tel.: 5568 4771 | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se terminaron de imprimir en diciembre de 2006 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A. C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Tlalpan, México, D. F.

Índice

F. 324
P. 12223

- 5 Editorial
Rosa María Torres Hernández

Dossier

- 9 Características sociodemográficas y
criminológicas del homicida de niñas y niños
Georgel Moctezuma Araoz
- 23 Recursos individuales y familiares que protegen
al adolescente del intento suicida
*María Elena Rivera Heredia,
Patricia Andrade Palos*
- 41 La pareja perversa sádico-masoquista.
Un caso clínico
Anabell Pagaza Arroyo, Jorge Sánchez Escárcega
- 61 Los factores socioculturales y su relación
con los trastornos alimentarios e imagen corporal
María Fernanda Rivarola, Fabricio Penna
- 73 De la representación a la práctica sexual.
Un estudio exploratorio de representaciones
sociales sobre enfermedades sexualmente
transmisibles, sexo y uso de preservativo en
jóvenes universitarias y sexoservidoras
*María Cristina Triguero Veloz Teixeira,
Amanda Bérnago de Oliveira, Cristiane Rodrigues
Garcia, Gisele Borges da Silva*

Miscelánea

- 93 Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar
Fernando Marmolejo-Ramos, Alexa Tatiana Jiménez Heredia
- 139 Psicoanálisis y psicología
Ricardo García Valdez

Recreo

- 161 *Las Meninas* de Picasso
Ingrid Fugellie
- 163 Eros o biofilia
Rafael Solana Figueroa
- 166 Teatro. La batalla del ser
Luis Fernando Flores
- 169 Las tentaciones, o Eros, Pluto y la Gloria
Charles Baudelaire

Reseñas

- 173 Sin pensamiento en la investigación no hay uso de la teoría
Rosa María Torres Hernández

Editorial

Rosa María Torres

Eros no camina sin Tanatos; el vínculo es de tal índole que se manifiesta en todo aquello que a lo humano le corresponde, desde el cuerpo hasta lo simbólico. Porque la muerte hace patente la fragilidad misma del ser humano y es insoluble de la sexualidad.

Los artículos que conforman este número muestran las variadas formas de Eros y Tanatos. Proponen, además, una vía desde la investigación para abordar estos polos de apariencia antitética pero sustantivos para el “continente pulsante del corazón del hombre”, en palabras de D. H. Lawrence.

Encontraremos análisis de los actos de crueldad, como lo muestra Moctezuma, al estudiar el homicidio de niños y el maltrato infantil que se produce en el ámbito familiar, analizando el problema desde la perspectiva cualitativa para caracterizar los aspectos de salud, psicológicos, criminológicos y sociodemográficos de los asesinos. Lo que está en el centro no es la persona, es el asesinato y la agresión.

En la dinámica del asesinato aparece el suicidio. Rivera y Andrade comparan los recursos de los jóvenes que no han intentado suicidarse con aquellos que sí lo han hecho. Los autores encuentran que los primeros tienen mayores recursos afectivos (autocontrol, manejo de la tristeza), cognitivos, circundantes (capacidad para solicitar apoyo) y materiales. Unos y otros presentan habilidades instrumentales (sociales). Los que pretendieron suicidarse reportan mayor unión y apoyo en su familia, posibilidad para la expresión de las emociones y menor percepción de dificultades.

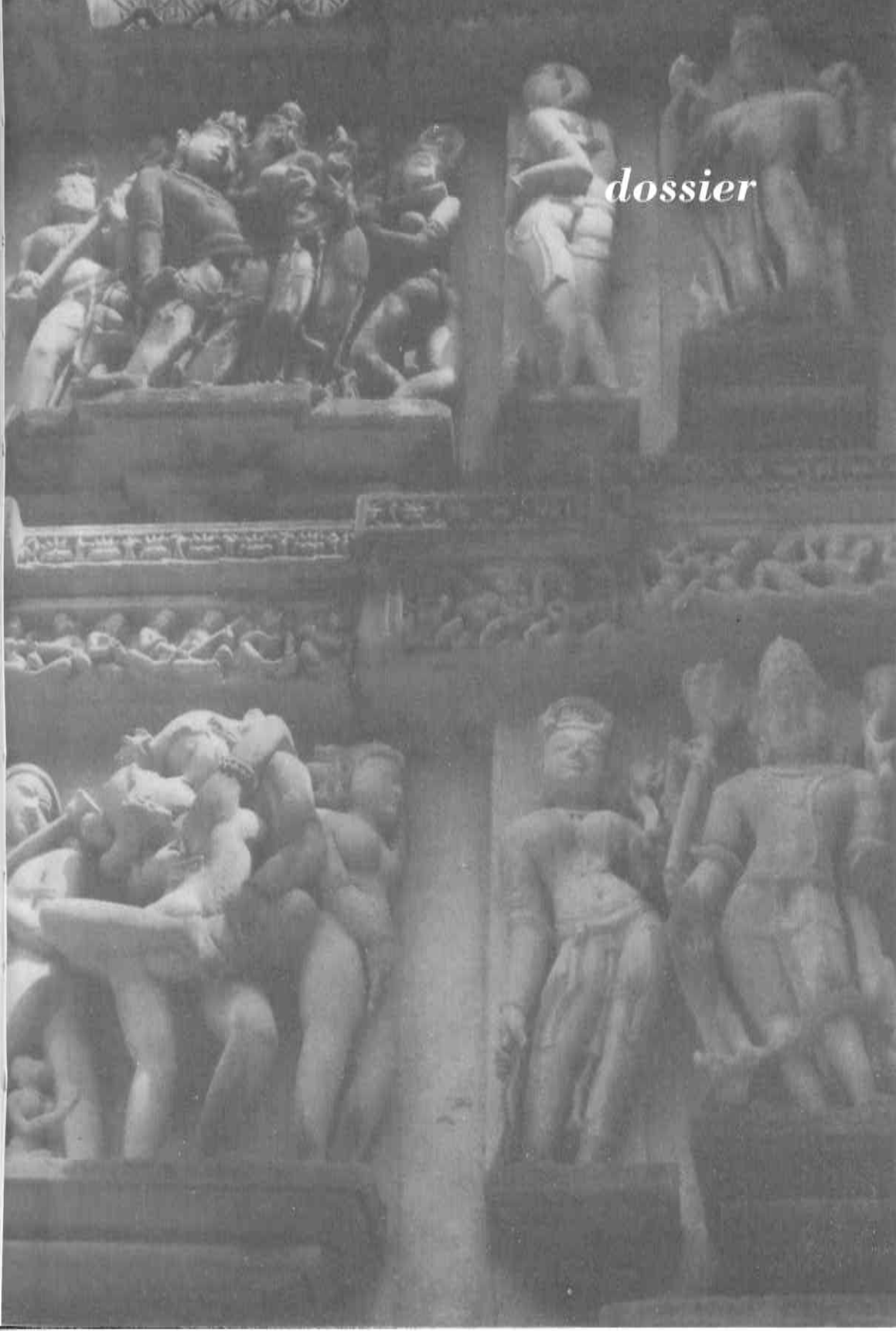
Rivarola y Penna, por su parte, exploran la influencia de los modelos socioculturales sobre las características de los trastornos alimentarios y la imagen corporal en una muestra de mujeres adolescentes. Las investigadoras dicen que la anorexia y la bulimia afectan a las mujeres, de forma particular a adolescentes y jóvenes, lo que amerita “la aplicación de programas pre-

ventivos psicoeducativos, orientados a la toma de conciencia de los efectos deformantes de la publicidad sobre la alimentación, la moda, la estimulación de métodos quirúrgicos para lograr una imagen corporal idealizada”.

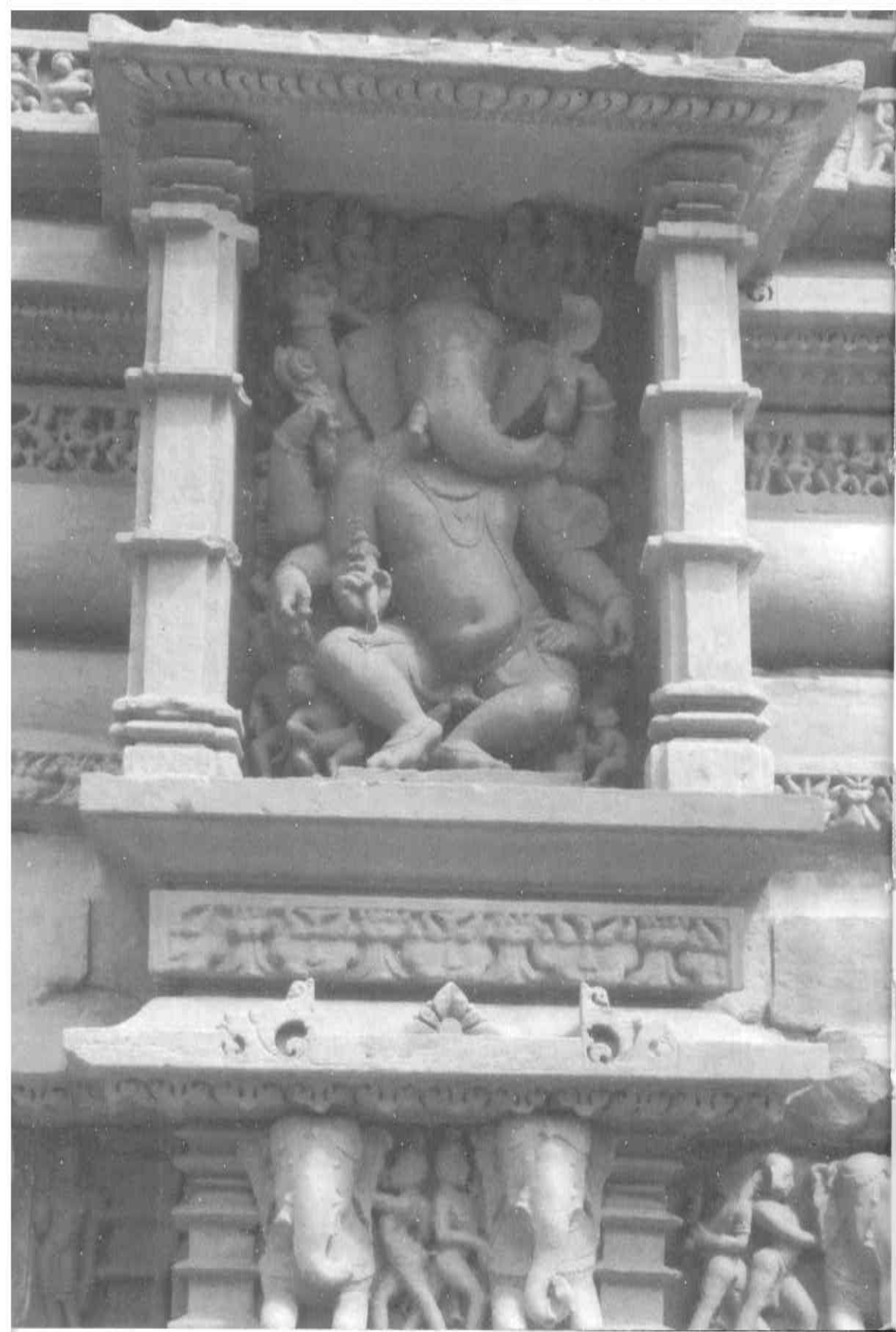
La riqueza de ángulos para ver a Eros-Tanatos es vasta en las perspectivas teóricas y metodológicas que los investigadores ponen en juego. Localizamos así análisis factoriales y de representaciones sociales, donde se muestra lo que Durkheim afirmó *homo homini Deus*. El estudio que presentan Triguero *et al.* explora las representaciones sociales que tienen estudiantes universitarias y profesionales del sexo sobre enfermedades sexualmente transmisibles, sexo y preservativo. Los autores afirman que los resultados de la investigación muestran la compleja relación que existe entre representación y práctica social, ya que si bien estos dos elementos están relacionados, también se presentan independientes uno del otro. Además, destacan la importancia de estudios como éste, porque muestran la gravedad del problema por el riesgo que asumen las prostitutas al no protegerse durante las relaciones sexuales.

No obstante, como no sólo vivimos en la amplia vacilación social, sino que también habitamos en el indeterminismo absoluto del inconsciente, mucho aporta el análisis de casos clínicos, como el de Pagaza y Sánchez, que nos permite comprender los aspectos relacionados con la selección de un compañero amoroso en las parejas humanas, la influencia que los conflictos familiares y sexuales internalizados ejercen en la posterior elección de una pareja perversa.

El texto de García, “Psicología y psicoanálisis”, plantea la integración del psicoanálisis en el espacio de la psicología. Tiene como uno de sus ámbitos importantes la variación que en las últimas décadas ha experimentado el concepto de salud a partir de la incidencia teórico-clínica de las estructuras psíquicas de cuño inconsciente. Así arribamos en este número de la revista a un homenaje, a los 150 años de un clásico controvertido, Freud. Él, dice Eugenio Trías, es un clásico vivo, “nos enseñó, en sus textos y en la práctica psicoanalítica, que somos habitantes de ese límite del mundo que confiere una particularidad específica a nuestra condición”. Eros no camina sin Tanatos, este número es sólo una muestra de ello.



dossier



Características sociodemográficas y criminológicas del homicida de niñas y niños

Georgel Moctezuma Araoz

Resumen

En relación con el homicidio de niños, algunos autores señalan que éste se deriva directamente de una situación de maltrato infantil producida dentro del ámbito familiar; sin embargo dicho fenómeno no se encuentra delimitado con consistencia debido a una importante falta de estudios al respecto, por lo que una aproximación cualitativa de investigación constituye una opción viable. Se aplicó un cuestionario de características psicológicas, sociodemográficas, criminológicas y de salud a 13 homicidas de niños y niñas internos en un reclusorio de la ciudad de México con la intención de caracterizar a los mismos sujetos en relación con los ámbitos señalados. En cuanto

Abstract

In reference to children murders, some authors state that it derives directly from the child abuse situation within the family environment, however this phenomenon has not been consistently delimited because of the significant lack of related research, therefore, a qualitative research becomes a feasible option. A questionnaire of psychological, social-demographic, criminological and health characteristics was applied to 13 children murderers who are interns in a prison in Mexico City, in order to characterize them concerning these four boundaries. In relation to social-demographic aspects, information about age, place of birth, marital status, schooling, life in the

DR. GEORDEL MOCTEZUMA ARAOZ: Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental <gmoctezuma@uic.edu.mx>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 9-22.
Fecha de recepción: 04 de agosto de 2005 | fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2006.

al aspecto sociodemográfico, se obtuvo información referente a la edad, lugar de nacimiento, estado civil, escolaridad, antecedentes de haber vivido en la calle, entre otras dimensiones. Por otra parte, se describen algunas características de tipo criminológico que fueron vinculadas con aspectos teóricos reportados en el estudio.

PALABRAS CLAVE:

homicidio, maltrato infantil, violencia, victimización, delincuencia

street background, as well as other dimensions, was obtained.

Furthermore, a description of some criminological characteristics related to theoretical aspects are reported in the study.

KEY WORDS:

murder, child abuse, violence, victimization, delinquency

Introducción

El homicidio de niños constituye un fenómeno poco estudiado en nuestro país a pesar de que es de las primeras causas de muerte entre la población infantil (Hijar, Tapia y Rascón, 1994). De manera urgente deben implementarse estudios e investigaciones que favorezcan el desarrollo de descripciones y explicaciones de esta situación, con la intención de aplicar estrategias de intervención capaces de prevenir y predecir la misma.

Muchas investigaciones (Amara, 1998; Salas, 2000; Sanmartín, 2000; Stroud y Pritchard, 2001; Torres, 2001; Corsi, 2003) han señalado el estrecho vínculo existente entre el maltrato infantil y la inminente posibilidad de que los niños golpeados sean víctimas de homicidio, sobre todo a manos de sus propios padres, siendo los hombres los más proclives a ejercer ambas conductas (el maltrato y el homicidio). Por lo anterior, se señalan datos y aspectos teóricos referentes a las dos dimensiones, siendo útiles para delimitar conceptualmente el objeto del presente estudio: el hombre homicida de niños desde sus aspectos sociodemográficos.

Según Bringiotti (1999), los factores de riesgo pueden, entre otros, per-

tenecer a los ámbitos del exosistema y del macrosistema. Los relativos al exosistema se vinculan con dos aspectos: 1) trabajo —desempleo, falta de dinero, pérdida de rol, pérdida de autoestima y poder, estrés conyugal, insatisfacción laboral, tensión en el trabajo—, y 2) vecindario y comunidad —aislamiento y falta de apoyo social—. Los referentes al macrosistema son: crisis económica, aprobación cultural del uso de la violencia, aceptación cultural del castigo corporal en la educación de los niños y la actitud de “posesión” hacia los niños.

Alder y Polk (2001) comentan que el homicidio de niños indiscutiblemente se deriva, de manera significativa, del lugar que ocupa el agresor en el entorno social. La edad de los niños, el sexo del homicida y las situaciones conflictivas en la construcción de los géneros constituyen factores también determinantes en todo estudio del fenómeno en cuestión. Fernández (2002) señala que en el medio ambiente que rodea a las personas que padecen y ejercen el maltrato existen factores de riesgo relacionados con diversas fuentes de estrés, como la desocupación, la muerte de un familiar, cambios de trabajo, mudanzas, nacimientos en la familia, etc. También es muy marcada la carencia de redes sociales de apoyo que ofrezcan contención a las familias que padecen diversos conflictos. Corsi (2003) indica que las personas que ejercen el maltrato infantil presentan situaciones de aislamiento social, fallas en el sistema de planificación familiar (hijos no deseados), ausencia de modelos positivos para el aprendizaje de la maternidad y la paternidad, uso de alcohol y/o drogas, así como falta de soporte familiar y social.

Es muy importante señalar que, a pesar de la gravedad del fenómeno, no existe una formulación de programas de prevención nacionales, provinciales y municipales. Se pueden puntualizar los siguientes aspectos de índole criminológica en relación con el homicidio de niños cometido por hombres: Según Chew y McCleary (1999), los homicidios de niños muestran dos picos en cuanto a la estadística; el primero entre niños recién nacidos y los de cuatro años de edad, y el segundo, entre las edades de 10 y 14 años. Los niños de ambos sexos son asesinados en su hogar, a la mitad de la semana, por un padre o un cuidador, y el arma utilizada son las propias manos del

agresor. Por último, se señala que el homicidio de niños se encuentra directamente vinculado con el maltrato infantil.

En un reporte del FBI (2001) se señala que durante 1999, 42.2% de homicidios de niños se cometió contra víctimas de menos de un año de edad; 56.6% de los casos fueron cometidos por alguno de los padres, y el sexo de la mayoría de las víctimas estaba constituido por varones.

Participantes

Dentro de los reclusorios dependientes de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Gobierno del Distrito Federal no existe registro ni banco de datos referente al número de homicidas de niños internados en la institución. Por este motivo se consiguió, con las autoridades de la misma, una lista de 414 internos por el delito de homicidio en general dentro del Reclusorio Preventivo Varonil Sur, lo cual promovió la realización de la lectura y revisión de todos estos expedientes con la finalidad de detectar a los sujetos homicidas de niños.

Se revisaron 414 expedientes de sujetos internados por el delito de homicidio en general y se detectaron 14 homicidas de niñas y niños.

Instrumento

Para caracterizar estos aspectos (sociodemográfico y criminológico) se utilizó un cuestionario estructurado en relación con el estudio de la población femenina en prisión básicamente (Romero, 2001) y que consta de 133 preguntas. Las áreas del instrumento que se utilizaron fueron las siguientes:

- Antecedentes de reclusiones previas (Del Olmo, 1998)
- Experiencias laborales
- Redes sociales (González, 1992)
- Ambiente carcelario, salud y estilo de vida (Romero, 2001)

Procedimiento

- Un trabajador de la Dirección Técnica del Reclusorio Preventivo Varonil Sur nos proporcionó 314 expedientes de sujetos internos por el delito de homicidio. De la totalidad de expedientes, 14 sujetos cometieron el delito de homicidio en contra de un niño o una niña.
- De los 14 sujetos detectados, uno no quiso participar.
- Cabe señalar que se consideró la edad de las víctimas hasta los 12 años como límite, para que los sujetos pudieran ser contemplados en el trabajo.
- Se aplicó el cuestionario antes señalado a cada uno de los sujetos detectados. Primero se les explicó, a grandes rasgos, cuáles eran los objetivos de la investigación y se les pidió por escrito el consentimiento individual para participar en la misma.

Resultados

Se estructuró una base de datos con la finalidad de conocer la distribución de cada uno de éstos por medio de las frecuencias, las cuales se derivarán de la caracterización sociodemográfica y criminológica. A continuación se presentan las tablas referentes a nueve aspectos sociodemográficos y doce aspectos criminológicos derivados del cuestionario utilizado.

ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Como se puede observar, hay un rango amplio en edad y ésta no representa una categorización específica del homicida; sin embargo, la media corresponde a lo esperado a partir de estudios previos (cuadro 1).
- La mayoría de los homicidas de niños provienen del D.F. (cuadro 2).
- La rotación por diferentes lugares (casas) no es significativa en este grupo (cuadro 3).

**Cuadro 1. Edades
(promedio 33.15 años)**

<i>Edad</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
25	2	15.4
26	1	7.7
29	1	7.7
30	2	15.4
32	1	7.7
34	1	7.7
37	3	23.1
43	1	7.7
46	1	7.7
Total	13	100

Cuadro 2. Lugar de nacimiento

<i>Lugar</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
México D. F.	11	84.6
Estado de la República	2	15.4
Total	13	100

**Cuadro 3. Número de casas o ciudades donde vivió
antes del ingreso a la prisión**

<i>Núm. de casas o ciudades</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
1	5	38.5
2	5	38.5
3	2	15.4
4	1	7.7
Total	13	100

Cuadro 4. Estado civil

<i>Estado civil</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
Soltero	2	15.4
Casado	6	46.2
Unión libre	5	38.5
Total	13	100

Cuadro 5. Escolaridad

<i>Grado escolar</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
6 años o menos (primaria)	2	15.4
Secundaria	8	61.5
Preparatoria o nivel técnico	2	15.4
Licenciatura	1	7.7
Total	13	100

Cuadro 6. Principales dificultades en la convivencia con los hijos e hijas

<i>Dificultades</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
Ninguna	5	41.7
No tenerlos cerca, no apoyarlos, son descarriados	3	25
Es muy inquieto	2	16.7
Dinero y tiempo para estar con ellos	2	16.7
Total	12	100

Cuadro 7. Antecedentes de ingreso durante la infancia a casas de asistencia (para vivir en ellas)

<i>Antecedentes</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
No existen	13	100
Total	13	100

- El rango en cuanto al estado civil se ve comprimido, indicando que la mayoría viven en pareja (cuadro 4).
- La mayor parte del grupo estudiado presenta una formación escolar básica (cuadro 5).
- Presentan una evidente deseabilidad social, ya que no manifiestan ningún conflicto en la relación con los hijos (cuadro 6).
- No existe evidencia de que hayan asistido a una casa de infancia, ya que ninguno lo reporta (cuadro 7).

Cuadro 8. Antecedentes de huidas de la casa durante la infancia

<i>Antecedentes</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
No	10	76.9
Sí, una vez	2	15.4
Sí, varias veces	1	7.7
Total	13	100

Cuadro 9. Antecedentes de haber vivido en la calle

<i>Antecedentes</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
No	13	100
Total	13	100

Cuadro 10. Edad de las víctimas (N = 13)

<i>Edad</i>	<i>Número de víctimas</i>	<i>Porcentaje</i>
0	1	7.14
2	3	21.42
3	3	21.42
4	1	7.14
5	1	7.14
9	1	7.14
10	1	7.14
12	3	21.42

- La permanencia en el lugar donde vivían es obvia, ya que la mayoría reportan no haber huido de casa (cuadro 8).
- No hay evidencia de que el grupo haya vivido en la calle (cuadro 9).

Cuadro 11. Sexo de las víctimas

Sexo	Número de víctimas	Porcentaje
Hombres	11	78.57
Mujeres	3	21.42

Cuadro 12. Situaciones que preceden al homicidio

Situación	Número de casos	Porcentaje
Maltrato infantil	11	78.57
Robo	3	21.42

Cuadro 13. Formas de dar muerte a la víctima

Formas	Número de casos	Porcentaje
Ahorcamiento	1	7.14
Golpes	13	92.85

Cuadro 14. Relación del agresor con la víctima

Relación	Número de casos	Porcentaje
Padre	7	50
Padrastro	3	21.42
Tío	1	7.14
Desconocido	3	21.42

ASPECTOS CRIMINOLÓGICOS

De igual manera, se presentan las tablas relacionadas con doce aspectos de índole criminológica derivados del instrumento.

- Con mayor frecuencia, los niños de dos, tres y doce años son víctimas de homicidio (cuadro 10).
- De manera significativa la mayoría de las víctimas de homicidio son varones (cuadro 11).
- Se puede observar que el homicidio de niños en su mayoría se deriva de un proceso de maltrato infantil (cuadro 12).
- Al cometerse este tipo de delitos no son utilizadas armas; la muerte de los niños surge como consecuencia de los golpes recibidos (cuadro 13).
- En la mitad de los casos el padre fue el responsable del homicidio; puede observarse que, en la mayoría de estos actos, se halla involucrado un familiar de la víctima (cuadro 14).

Cuadro 15. Situación jurídica de los sujetos

<i>Situación jurídica</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Sentenciado	11	84.6
Procesado	2	15.4

Cuadro 17. Tipo de drogas o bebidas alcohólicas ingeridas

<i>Tipo</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Cerveza	2	15.38
Marihuana	1	7.6

Cuadro 16. Estado del día de los hechos (en relación con la ingesta de drogas y/o alcohol)

<i>Estado</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	10	76.9
Ingerido una bebida embriagante	2	15.4
Ingerido una droga	1	7.7

Cuadro 18. El interno cuenta con asesoría jurídica

<i>Asesoría</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
No	5	38.5
Sí	8	61.5

Cuadro 19. Ingresos previos a la cárcel

<i>Ingresos</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	3	25
No	10	75

Cuadro 20. Lugar de ingreso

<i>Lugar de casos</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Centro preventivo	2	66.7
Penitenciaría	1	33.3

Cuadro 21. Motivo de reclusiones previas

<i>Motivo</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Robo calificado	1	33.3
Lesiones	1	33.3
Homicidio	1	33.3

- Los sujetos homicidas, en su mayoría se encuentran sentenciados (cuadro 15).
- Se puede observar que la ingesta de un tóxico no constituye un aspecto que promueve el homicidio de un niño en la mayoría de los casos (cuadro 16).
- Sólo un sujeto utilizó marihuana el día de los hechos; dos ingirieron cerveza (cuadro 17).
- Es importante considerar que 38.5% de los sujetos no cuenta con asesoría jurídica (cuadro 18).
- El ingreso previo a la cárcel no es una situación significativa en este grupo, ya que la mayoría no lo presenta (cuadro 19).
- De los tres sujetos que tuvieron algún ingreso previo a la cárcel, sólo uno ingresó previamente a la penitenciaría, es decir, recibió una sentencia (cuadro 20).
- Los motivos por los cuales los sujetos fueron recluidos previamente son diversos. Al parecer no existe una relación significativa entre el homicidio de niños cometido por hombres y la presencia de antecedentes penales (cuadro 21).

Discusión

El promedio de edad de los sujetos estudiados es de 33.15 años, lo cual se vincula con datos derivados de otras investigaciones, como Conway (1995), quien indica que la mitad de los padres que matan a sus hijos tienen menos de 30 años de edad, y un reporte del Departamento de Justicia de Estados Unidos (Bureau of Justice Statistics, 2000), donde se señala que los niños muy pequeños son asesinados por personas entre 20 y 30 años, siendo en la mayoría de los casos los mismos padres quienes dan muerte a sus hijos.

La mayoría de los sujetos (84.6%) nació en el D. F.; estos datos no pueden ser comparados con grupos de homicidas de niños en otros estados de la República Mexicana debido a la carencia de estadísticas al respecto.

Lo relativo a la poca movilidad de domicilio que presenta el grupo estu-

diado es una cuestión significativa; Fernández (2002) señala que este aspecto constituye un factor de riesgo para el ejercicio del maltrato infantil.

La mayoría de los sujetos vive en pareja (casados o en unión libre), lo que es relevante. Sin embargo, no pueden corroborarse los datos que apuntan a la existencia de conflictos graves en la relación de pareja.

No existen datos relativos a la baja escolaridad asociada al maltrato infantil; no obstante, es importante señalar que el grupo estudiado tiene una escolaridad básica, lo que abre la posibilidad de que este aspecto sea contemplado como factor de riesgo en futuras investigaciones.

Como anteriormente se señaló, Corsi (2003) menciona como un factor de riesgo para el maltrato infantil el relativo a la falta de modelos positivos para el aprendizaje de la maternidad y la paternidad, además de fallas graves en cuanto a la planificación familiar. Cabe señalar que la mayoría de los sujetos del grupo estudiado no reconoce la presencia de conflictos graves en la interacción con sus propios hijos, lo que puede sugerir la negación (consciente e inconsciente) de los mismos y/o la manifestación de una alta "de-seabilidad social".

Son significativos los datos sobre la ausencia de antecedentes de ingreso en una casa de asistencia, la permanencia en el hogar durante la infancia y la total ausencia de antecedentes de haber vivido en la calle. Lo anterior puede señalar la existencia de una marcada proclividad a no manifestar las situaciones traumáticas y/o difíciles por las que han pasado durante sus vidas o la expresión de una incapacidad patológica para reconocer conflictos que involucren la subjetividad de estas personas. Surge entonces la necesidad de replantear las estrategias metodológicas con las cuales se formulan investigaciones acerca del homicida de niños.

En relación con los aspectos criminológicos obtenidos, es importante señalar las semejanzas en cuanto a la edad de las víctimas con respecto a un estudio realizado por Chew y McCleary (1999) sobre 1 500 homicidios contra niños en Estados Unidos, en donde se describen factores de riesgo relativos a este tipo de situaciones. Al respecto, los homicidios de niños muestran dos picos estadísticos: el primero, entre niños recién nacidos y niños de cuatro años de edad; el segundo, entre las edades de diez y catorce

años. De 1 498 casos de homicidio infantil, 60% de las víctimas eran niños menores de cuatro años. No obstante que la muestra del presente estudio es muy pequeña, es significativo que las edades de las víctimas —dos, tres y doce años—, se relacionen con lo mostrado por el estudio ya descrito. También en esta investigación se indica que, de manera típica, los niños que mueren a causa de homicidio padecieron abuso físico como consecuencia de la muerte.

Es muy importante señalar que la mayoría de las víctimas de homicidio son varones y que los padres (también varones) fueron los responsables de esta situación; es decir, que el género, y particularmente la construcción de la masculinidad, constituyen un eje importante de estudio y comprensión del fenómeno (Alder y Polk, 2001).

Es necesario subrayar que, a pesar de que la mayoría de los sujetos estudiados se encuentra sentenciado, 38.5% no cuenta con asesoría jurídica, lo cual indica que en estos casos se presenta una inadecuada atención legal a los mismos. También es significativo que la mayoría no cuenta con ingresos previos a la cárcel, lo cual pudiera indicar que estos sujetos no tienen una condición antisocial y delictiva, sino que más bien el potencial de violencia es expresado sólo dentro del ámbito doméstico y, en particular, dentro de la relación con los propios hijos.

Por último, debe señalarse que, según la información obtenida, el homicidio contra un niño o una niña no se deriva de una problemática adictiva padecida por el agresor; es decir, en apariencia el acto violento (homicidio) se realiza como resultado de un maltrato cotidiano ejercido contra la víctima y no como un acto determinado por un estado de intoxicación por drogas y/o alcohol.

BIBLIOGRAFÍA

- Amara, G. (1998). *Cómo acercarse a... la violencia*, Conaculta, México.
- Alder, Ch. y Polk, K. (2001). *Child victims of homicide*, Cambridge University Press, Estados Unidos.

- Bringiotti, M. (1999). *Maltrato infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*, Niño y Dávila Editores, Argentina.
- Conway, J. (1995). Child homicide, *The Canadian Family in Crisis*, núm. 17, pp. 10-29.
- Corsi, J. (comp.) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*, Paidós, México.
- Del Olmo, R. (1998). *Criminalidad y criminalización de la mujer en la región andina*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Comisión Andina de Juristas, Fundación José Félix Ribas, Editorial Nueva Sociedad, Venezuela.
- Fernández, E. (2002). *De los malos tratos en la niñez y otras crueldades*, Lumen, Argentina.
- González, F. (1992). *Estrés psicosocial y respuestas de enfrentamiento: impacto sobre el estado emocional en adolescentes*, tesis de maestría en psicología social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hijar, M., Tapia, R. y Rascón, R. (1994). Mortalidad por homicidio en niños, *Revista de Salud Pública de México*, vol. 36, núm. 5, México, 1979-1990, septiembre-octubre, pp. 529-537.
- Salas, K. (comp.) (2000). *Seminario: Una propuesta desde la educación y la salud por la no violencia. Niñez, adolescencia y género*, Funsalud, México.
- Sanmartín, J. (1999). *Violencia contra niños*, Ariel, España.
- Stroud, J. y Pritchard, C. (2001). Child homicide, psychiatric disorder and dangerousness: A review and an empirical approach, *British Journal of Social Work*, núm. 31, pp. 249-269.
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*, Paidós, México.
- U.S. Department of Justice. Bureau of Justice Statistics, *Homicide trends in the U.S. infanticide*. <http://www.opj.uddoj.gov/bjs/homicide/children.htm>

Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida

María Elena Rivera Heredia
Patricia Andrade Palos

Resumen

El patrón de suicidios y de intentos suicidas en los adolescentes se ha modificado con el paso del tiempo, siendo cada vez más frecuente su ocurrencia durante el periodo adolescente. En el Distrito Federal, 9.5% de la población estudiantil ha intentado suicidarse, atribuyendo su intento principalmente a los problemas familiares relacionados con los conflictos con los padres, seguidos por sentimientos de soledad, tristeza y depresión. La presente investigación tiene como objetivo identificar las diferencias que tienen los adolescentes que no han intentado suicidarse de aquellos que sí lo han hecho en

Abstract

The pattern for suicides and suicide attempts has suffered modifications throughout time, and an increase in its frequency has been observed during the adolescent period. In Mexico City a 9.5% of the student population have tried to commit suicide and state that this can be mainly attributed to family problems related to conflicts with their parents, followed by feelings of loneliness, sadness and depression. The present research is aimed to identify the differences of those teenagers who have not tried to commit suicide from those who indeed have tried regarding their individual and

MTRA. MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
<maelenarivera@hotmail.com>

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
<palos@servidor.unam.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 23-40.
Fecha de recepción: 04 de enero de 2006 | fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2006.

cuanto a sus recursos individuales y familiares. Participaron 263 adolescentes (183 mujeres y 80 hombres), estudiantes de bachillerato de una escuela pública y otra privada del Distrito Federal, México, entre los que se seleccionaron 86 participantes que conformaron tres grupos: 1) sin intento suicida, 2) con un intento suicida, 3) con más de un intento suicida. Se evaluaron sus recursos individuales y familiares, así como su sintomatología depresiva y su ideación suicida. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los recursos afectivos, cognitivos y de red de apoyo, en la sintomatología depresiva y en la ideación suicida, así como en su ambiente familiar tanto en la unión y apoyo, como en la expresión de emociones y en la percepción de dificultades.

PALABRAS CLAVE

recursos, adolescentes, intento suicida

familiar resources. 263 teenagers high school students from a public school and a private school in Mexico City in Mexico were part of the sample, 183 women and 80 men, of which 86 participants were selected to form three groups: 1) with no suicidal attempts, 2) with one suicidal attempt, 3) with more than one suicidal attempt. Their individual and familiar resources were assessed as well as their depressive symptomatology and their suicidal idea. Regarding statistics, significant differences were identified in the affective, cognitive, and support net in the depressive symptomatology and the idea of suicide, as well as concerning family environment both for union and support, and the expression of emotions and perception of difficulties.

KEY WORDS

resources, teenagers, suicidal attempt

Introducción

Reflexionar en torno al suicidio y al intento suicida a lo largo de diferentes momentos históricos hasta su ubicación en el momento presente cobra importancia dada la presencia continua de esta conducta en el paso del tiempo y el notable incremento de la misma en la época actual, sobre todo en las personas mayores de 65 años y en la población adolescente. De 1970 a 1994 se incrementaron las muertes por suicidio en México en 156%; en 1994 la tasa de suicidios para ambos sexos fue de 2.89 por cada 100 mil habitantes (Borges, Rosovsky, Gómez y Gutiérrez, 1996); para el año 2000, dicha tasa se incrementó a 3.6 por cada

100 mil habitantes (INEGI, 2000), siendo la tasa de suicidio en varones de 5.4, y en mujeres de 1.0 por cada 100 mil habitantes (WHO, 2000). Probablemente esta cifra sea mayor, ya que el suicidio, como su intento, son con frecuencia ocultados por los familiares dado el impacto de este hecho, el cual, la mayoría de las veces, además de ser una experiencia dolorosa es considerada una situación de posible estigmatización social.

En un estudio en el que se comparan datos en torno al intento suicida de los adolescentes del Distrito Federal (México) entre 1997 y el 2000 se encontró que éste pasó de tener una incidencia de 8.3 a 9.5%. La edad del momento del intento suicida fue, para 1997, de 12.7 años en los hombres y de 13.1 años en las mujeres, mientras que en el 2000 fue de 12.6 años en los hombres y 13.3 años en las mujeres. En ambas evaluaciones el principal motivo del intento suicida para los hombres y las mujeres fueron los problemas familiares, asociados a conflictos con los padres (maltrato, violencia, humillaciones y castigos). El segundo motivo fueron los sentimientos de soledad, tristeza y depresión. El evento precipitante que se reportó con mayor frecuencia fue el bajo rendimiento escolar. En ambas encuestas, cortarse con un objeto punzocortante (*cutter* o trozo de vidrio) fue el método más utilizado por los hombres y por las mujeres, seguido del consumo de pastillas o medicamentos, elegidos predominantemente por mujeres. Con menor frecuencia, en el grupo de los hombres se menciona el intento de ahorcarse o asfixiarse, usar armas de fuego y lanzarse al vacío (González Forteza, Villatoro, Alcántar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez, y Amador, 2002).

Ante el creciente aumento del suicidio y del intento suicida en la población adolescente tanto a nivel mundial como en la población mexicana, es necesario frenar estas conductas desde su más temprana gestación, lo cual explica la importancia de estudiar los recursos que tienen los adolescentes para enfrentar las situaciones de vida sin optar por la intención suicida. Surge entonces el cuestionamiento acerca de los recursos con los que cuentan los adolescentes con respecto al intento suicida, específicamente aquellos que los protegen de esa acción.

Un recurso es una propiedad, algo que se posee y que a la vez puede movilizarse, ya sea proveyéndolo, recibéndolo, intercambiándolo; lo que

puede ser recurso en un contexto social, puede no serlo en otro. Así también, del modo en que un mismo grupo de gente enfrenta situaciones distintas, características diferentes pueden volverse recursos para sí, para otros o para el grupo. Desde esa perspectiva, Gold (1997) realiza entrevistas a pro-



fundidad con niños de entre 6 y 12 años, a partir de las cuales desarrolla un instrumento para evaluar recursos, clasificándolos en cinco áreas: recursos de experiencia, recursos coercitivos, recursos socioemocionales, recursos de asociación y otros recursos. En su investigación encontró que los niños de poder elevado, es decir, los percibidos por sus compañeros con mayor cantidad de recursos, eran más amigables, con mayor disposición para ayudar a sus iguales y más capaces, por su ajuste psicológico, de manejar bien las relaciones sociales. Los niños de poder bajo (menor cantidad de recursos) recurrían más a la fuerza física como método para tratar de influir sobre sus iguales y manifestaban en su conducta una mayor probabilidad de síntomas indicadores de perturbaciones emocionales. Para todos los niños, el área de recursos socioemocionales fue el de mayor importancia.

Otro importante estudioso del tema de los recursos es Hobfull (1988, 1998, 2000 en McKenzie, Frydenberg y Poole, 2004), quien desarrolla la "Teoría de la conservación de los recursos", la cual es un modelo de explicación del estrés que toma en cuenta la forma en que las personas manejan los aspectos ecológicos; no se enfoca sólo a las cuestiones individuales, sino que toma en cuenta el contexto social, sobre todo porque éste tiene una gran influencia en las reglas, lineamientos y expectativas que conforman las creencias y regulan la conducta. Para este autor, los individuos con mayores recursos tienen un mejor manejo de las situaciones estresantes, ya que son capaces de utilizar la amenaza o la pérdida como una forma de ganar otros recursos, es decir, pueden convertir la pérdida de recursos en ganancia. Hobfull clasifica los tipos de recursos en *objetales* (comodidades tangibles), *alrededor de la persona* (redes de apoyo), *personales* (habilidades, capacidades, atributos) y *energéticos* (factores que dan acceso a otros, por ejemplo, el dinero). Encontró que la tensión psicológica está significativamente relacionada con la pérdida de los recursos, por lo que las ganancias asociadas, aunque sean importantes, son secundarias a la pérdida. Una forma de enfrentamiento productivo ante el estrés es la estrategia de maximizar las ganancias, minimizando la pérdida de recursos.

Retomando la perspectiva de Hobfull, McKenzie y cols. (2004) estudian la relación entre los recursos que los jóvenes identifican en sí mismos y sus

estilos de enfrentamiento, mediante la escala de Estilos de afrontamiento de los adolescentes desarrollada por Frydenberg y Lewis en 1993. Encontraron que el hecho de que los jóvenes se perciban con mayores recursos correlacionó positivamente con el estilo de enfrentamiento productivo, específicamente con el de referencia a los demás. Parece que contar con recursos construye la preparación y la confianza del individuo para que éste se atreva a acercarse a los demás y pedir ayuda. En contraparte, se encontró una correlación negativa entre percibirse con recursos y tener estilos disfuncionales o improductivos para enfrentar problemas como son compadecerse, preocuparse, buscar pertenencia, quedarse en pensamientos con buenos deseos, evitar, ignorar el problema, reducir la tensión, mantener el problema para sí mismo y culparse a sí mismo. Los recursos que los jóvenes valoran como importantes son usualmente los que reportan que ellos tienen. Entre los que más se aprecian son: los amigos, el apoyo de sus padres y contar con casa y comida. Los recursos que valoraron como de menor importancia para ellos fueron: tener trabajo, pertenecer a grupos organizados, tener responsabilidades que impliquen liderazgo y tener una rutina que les impulsa positivamente.

El enfrentamiento positivo o productivo ante los problemas ha sido estudiado como un recurso o como un factor protector ante los problemas de salud mental, tal como se puede apreciar en los trabajos de McKenzie, Frydenberg y Poole (2004), González Forteza (1996), y Kaslow y cols. (2002), quienes agregan la esperanza, la autoeficacia, el apoyo social y la efectividad en la obtención de los recursos materiales.

El énfasis en los recursos personales está estrechamente ligado con la promoción del desarrollo humano y con la promoción de la salud. Diversos investigadores en materia de prevención han descubierto que hay algunas fortalezas humanas que actúan como amortiguadores en contra de la enfermedad mental, como la valentía, la visión a futuro, el optimismo, las relaciones interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia y la capacidad para fluir y darse cuenta, entre otras. Gran parte de la tarea preventiva en este nuevo siglo será crear la ciencia de las fortalezas humanas, cuya misión será entender y aprender cómo promover

esas virtudes en la gente joven. Estos conceptos parten de la llamada *psicología positiva* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Conocer los mecanismos por medio de los cuales se fortalecen la valentía, las habilidades interpersonales y la esperanza en el futuro es una tarea esencial para el trabajo preventivo debido a que éstas sirven como amortiguadores contra la esquizofrenia, el abuso de sustancias, la depresión, así como contra el intento suicida (Seligman y cols., 1999, en Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Las percepciones humanas normales marcadas por un sentimiento positivo de sí mismo, una sensación de control personal y una perspectiva optimista —incluso irrealísticamente optimista sobre el futuro— pueden representar recursos de reserva que no sólo ayudan a las personas a manejar las fluctuaciones de la vida diaria sino que permiten asumir un significado especial que les ayuda a enfrentarse a los eventos amenazantes y estresantes de la vida (Taylor y cols., 2000).

El desarrollo moral en los individuos surge del intercambio permanente entre sus propios recursos y los eventos de vida que van experimentando, los cuales permiten una revisión de las oportunidades de la vida y dan como resultado una nueva perspectiva moral. Los adolescentes cuyo autoconcepto está centrado en preceptos morales cuentan con mayores recursos intrapsíquicos (habilidad para la reflexión y tolerancia del desequilibrio) y sociales (apoyo de compañeros y de adultos). Éstas son actitudes y acciones que pueden ser congruentes con cualquier tipo de personalidad, particularmente cuando están sostenidos en suficientes recursos interpersonales. Desde una perspectiva metacognitiva, el desarrollo de una identidad moral es más una habilidad que se adquiere, que un rasgo heredado (Janetzke, 2004).

Reconocer en sí mismo la posesión de recursos para manejar las diferentes situaciones de vida se asocia con la creencia de tener la capacidad de poder hacer algo (Gold, 1997), lo cual se ha relacionado con las estrategias de promoción de la salud que buscan habilitar a los individuos y a las comunidades, como son el empoderamiento, el autocontrol y el autocuidado (Quinta conferencia mundial de promoción de la salud, 2000). De igual manera se relaciona con la autoeficiacia, sobre todo para obtener recursos

sociales y materiales. Thompson y cols. (2002) encontraron, al estudiar la asociación entre la autoeficacia y el intento suicida, que éstos se explican parcialmente por medio de variables mediadoras como son la percepción del apoyo social de los amigos y de la familia y la percepción de la efectividad en la obtención de recursos. Proponen que las intervenciones que incrementen la autoeficacia deberán enfocarse al incremento en la capacidad de obtener recursos sociales y materiales.

Tomar en cuenta la importancia de trabajar con los recursos de los adolescentes tiene implicaciones tanto para los programas educativos como terapéuticos, pues puede ser una estrategia de intervención preventiva de gran importancia (McKenzie, Frydenberg y Poole, 2004). Asimismo deberá buscarse el incremento de las habilidades de resolución de conflictos familiares y de otro tipo, que pueden ser enseñadas en la escuela, de acuerdo con los recursos preventivos para los maestros que propone la Organización Mundial de la Salud (Thanh y cols., 2005).

Durante muchos años la investigación en psicología clínica centró su atención en la conducta anormal o en los aspectos psicopatológicos primero de los individuos y posteriormente de los grupos. Paulatinamente, la mirada se ha tornado a la prevención de los problemas de salud mental. Para ello ha sido necesario conocer los aspectos que favorecen el estado de bienestar de los individuos y de los grupos. De ahí parte el interés de este trabajo, el cual está centrado en identificar los recursos con los que cuentan las personas, específicamente los adolescentes, para manejar sus experiencias cotidianas y los sucesos de vida estresantes. ¿Qué lleva a algunos adolescentes a intentar suicidarse, y qué lleva a otros a ni siquiera considerarlo como una posibilidad? Más que enfocar sus dificultades o carencias, queremos conocer sus recursos en el entorno intrapersonal e interpersonal, incluyendo su familia. ¿Con qué recursos cuentan los adolescentes que no han intentado suicidarse, a diferencia de aquellos que sí lo han hecho? ¿Existen diferencias en los recursos de los jóvenes que han experimentado un intento suicida de aquellos que lo han intentado más de una vez?

Desarrollo

OBJETIVO

Identificar las similitudes y las diferencias entre los recursos individuales y familiares de los adolescentes que no han intentado suicidarse con aquellos que sí lo han intentado.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación: El presente estudio es un diseño cuasiexperimental con tres muestras independientes, de corte transversal y de campo.

Participantes: Participaron 263 adolescentes (183 mujeres y 80 hombres), estudiantes de bachillerato de una escuela pública y otra privada del Distrito Federal, México. Entre ellos se detectó que 31 habían tenido un intento suicida y 11 habían tenido más de un intento suicida. Al conjuntar estos dos grupos se buscó la conformación de un tercero con similares características de sexo, edad y tipo de escuela, por lo que se integró un total de 86 participantes. En la tabla 1 (p. 32) pueden observarse las características de cada grupo.

INSTRUMENTO

El intento suicida fue evaluado con el siguiente reactivo: *¿Alguna vez te has hecho daño a propósito con el fin de quitarte la vida?*, con las siguientes opciones de respuesta: No, Una vez, Más de una vez (González Forteza, 1996). Para medir sintomatología depresiva se utilizó la escala del Centro de Estudios Epidemiológicos de Depresión (Center of Epidemiological Studies of Depression, CES-D), de Radloff, validada en México (Mariño y cols., 1993). Esta escala consta de veinte reactivos para recabar información sobre los síntomas depresivos que estuvieron presentes la semana anterior al estudio. Las opciones de respuesta fueron: 0 días, 1-2 días, 3-4 días y 5-7

Tabla 1. Características demográficas de los grupos con un intento suicida y sin intento suicida

<i>Características demográficas</i>	<i>Sin intento suicida</i>	<i>Con un intento suicida</i>	<i>Con más de un intento suicida</i>
Número de personas	44	31	11
Número de hombres	8	4	2
Número de mujeres	36	27	9
Edad promedio	17.20	17.61	16.80
4° de preparatoria	11	7	5
5° de preparatoria	3	2	1
6° de preparatoria	30	22	5
Personas de escuela pública	22	17	5
Personas de escuela privada	22	14	6
Promedio académico	7.95	8.08	8.0

días de la semana. Para esta investigación se retomó la escala sin tomar en cuenta las dimensiones reportadas sobre ésta (afecto negativo, afecto positivo y síntomas somáticos), sino más bien los puntajes totales como sintomatología depresiva. La ideación suicida se evaluó con tres reactivos que se adicionaron a la ya mencionada escala, de manera semejante a lo realizado en diversas investigaciones sobre el tema (Medina Mora y cols., 1994; González Forteza y cols., 2002).

Para evaluar el ambiente familiar se utilizó una escala denominada Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI) (Rivera-Heredia, 1999), en su versión de doce reactivos, mismos que están organizados para evaluar tres dimensiones: unión, expresión y dificultades. Cuenta con cinco opciones de respuesta que varían del *totalmente de acuerdo* al *totalmente en desacuerdo*.

Los recursos personales del adolescente se evaluaron a partir de un instrumento desarrollado por Rivera Heredia y Andrade Palos (2005, documento aún no publicado), el cual consta de cinco escalas: recursos emocionales, recursos cognitivos, recursos instrumentales, recursos circundantes

y recursos materiales con 18, 12, 8, 9 y 5 reactivos respectivamente. Cuenta con cuatro opciones de respuesta: casi siempre, algunas veces, rara vez y casi nunca. En la tabla 2 se presenta el nombre de cada escala y subdimensión, así como el número de ítems de cada una y su confiabilidad.

PROCEDIMIENTO

Las escalas se aplicaron dentro del salón de clase, solicitando la participación voluntaria de los estudiantes. Se enfatizó la confidencialidad de la in-

Tabla 2. Características de los instrumentos utilizados

<i>Escala</i>	<i>Nombre de la dimensión</i>	<i>Núm. de ítems</i>	<i>Confiabilidad</i>	<i>Total de reactivos</i>	<i>Confiabilidad total</i>
Recursos afectivos	Autocontrol	5	.6980	18	.8274
	Manejo de la tristeza	5	.7161		
	Manejo del enojo	5	.7069		
	Recuperación del equilibrio	3	.6269		
Recursos Cognitivos	Reflexión ante los problemas	6	.7964	12	.7712
	Creencias religiosas	3	.8961		
	Autoreproches	3	.6214		
Recursos instrumentales	Habilidades sociales	6	.7126	6	.7126
Recursos Circundantes	Red de apoyo	4	.7746	9	.7507
	Capacidad para solicitar apoyo	5	.7261		
Recursos materiales	Recursos materiales	5	.6713	5	.6713
Sintomatología depresiva	Sintomatología depresiva	20	.8963	20	.8963
Ideación suicida	Ideación suicida	3	.8370	3	.8370
Relaciones intrafamiliares	Unión y apoyo	4	.8169	12	.9182
	Expresión	4	.8870		
	Dificultades	4	.7871		

formación recabada. Al final de la aplicación se distribuyeron folletos con teléfonos de centros que ofrecen atención psicológica a bajo costo, así como líneas de apoyo telefónico.

ANÁLISIS DE DATOS

Para identificar las similitudes y diferencias con respecto a los recursos entre los grupos participantes, se aplicó un análisis de varianza de una vía, para tres muestras independientes, además de análisis descriptivos para identificar puntajes promedio, frecuencias y porcentajes de los datos recabados. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 10.0

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la comparación de los tres grupos independientes: los jóvenes que no han intentado suicidarse, aquellos que lo han intentado una vez, y quienes lo han intentado más de una vez. En la tabla 3 pueden observarse los puntajes promedio de cada grupo y los resultados del análisis de varianza de una vía, a partir del cual se detectan las dimensiones de similitud entre los tres grupos, así como aquellas en donde aparecen diferencias significativas entre los grupos. Posteriormente se presenta la tabla 4 (p. 35), en la que se sintetizan los resultados en tres sentidos: indicando las dimensiones donde hay diferencias significativas entre los grupos, mostrando las dimensiones en donde a pesar de que no existen las diferencias significativas, puede observarse una marcada tendencia a presentar diferentes recursos entre los grupos, y finalmente describiendo las dimensiones en las que los tres grupos reportan recursos similares.

En las dimensiones de *autocontrol*, *recuperación del equilibrio* y en la conformada por el *total de recursos afectivos*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

El total de *recursos cognitivos* es significativamente diferente entre los jóvenes que no han intentado suicidarse y entre los que han intentado ha-

Tabla 3. Comparación de los recursos personales y familiares entre los tres grupos de estudio

Escala	Subdimensión	Medias			F	p
		Sin intento suicida N = 44	Con un intento suicida N = 31	Con más de un intento suicida N = 11		
Recursos afectivos	Autocontrol	3.24	3.00	2.64	6.037	.004
	Manejo de la tristeza	2.67	2.42	2.25	2.925	.060
	Manejo del enojo	2.91	2.78	2.40	2.840	.064
	Recuperación del equilibrio	2.82	2.90	2.30	3.470	.036
	Total de recursos afectivos	2.91	2.79	2.31	8.088	.001
Recursos cognitivos	Reflexión ante los problemas	3.38	3.33	3.04	1.782	.175
	Creencias religiosas	2.29	2.46	1.72	2.238	.113
	Autoreproches	2.46	2.46	2.03	1.527	.223
	Total de recursos cognitivos	2.90	2.89	2.46	4.300	.017
Recursos instrumentales	Habilidades sociales	3.45	3.39	3.16	1.422	.247
Recursos circundantes	Red de apoyo	3.43	3.37	2.93	2.099	.129
	Capacidad para solicitar apoyo	2.87	2.52	2.07	6.746	.002
	Total de recursos circundantes	3.45	3.39	3.16	7.744	.001
Recursos materiales	Recursos materiales	3.03	2.69	2.81	2.737	.071
Sintomatología depresiva	Sintomatología depresiva	1.63	2.14	2.31	11.015	.000
Ideación suicida	Ideación suicida	1.1395	1.63	2.60	21.858	.000
Relaciones intrafamiliares	Unión y apoyo	3.88	3.67	2.70	8.868	.000
	Expresión	3.89	3.58	2.45	9.926	.000
	Dificultades	2.13	2.37	3.22	5.787	.004
	Total de relaciones intrafamiliares	3.89	3.62	2.64	10.836	.001

Tabla 4. Síntesis del tipo de diferencias encontradas en cada una de las dimensiones de recursos personales y familiares analizadas

<i>Dimensiones</i>	<i>Donde hay diferencias significativas entre los grupos</i>	<i>Donde hay tendencia hacia la diferencia entre los grupos</i>	<i>Donde los tres grupos se comportan de manera semejante</i>
Afectivos	Autocontrol Recuperación del equilibrio	Manejo de la tristeza Manejo del enojo	
Cognitivos	Total de recursos afectivos		Creencias religiosas Autorreproches Reflexión ante los problemas
Instrumentales			Habilidades sociales = total de recursos instrumentales
Circundantes	Capacidad para solicitar apoyo Total de recursos circundantes		Apoyo social
Materiales		Total de recursos materiales	
Relaciones intrafamiliares	Unión y apoyo Expresión Dificultades Total de ambiente familiar		

cerlo una o más veces, siendo este último grupo el que menos recursos cognitivos posee.

En la escala que evalúa los *recursos instrumentales*, conformada por la dimensión de *habilidades sociales*, se encontró que los recursos de los jóvenes que han intentado suicidarse y los que no han intentado hacerlo son similares, puesto que no hay diferencias significativas entre los dos grupos.

En la escala de *recursos circundantes* se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los jóvenes que no han intentado suicidarse

y aquellos que lo han intentado una vez o más, tanto en la subdimensión de *capacidad para solicitar apoyo* como en el *total de recursos circundantes*.

En los *recursos materiales* no hay diferencias significativas entre los tres grupos.

Respecto a las *relaciones intrafamiliares*, se encontraron diferencias significativas entre los grupos en lo que se refiere a las dimensiones de unión, apoyo, expresión y dificultades. Los jóvenes que no han intentado suicidarse reportan mayor unión y apoyo, así como mejor expresión de sus emociones dentro de su familia, acompañadas de una menor percepción de dificultades en ésta, a diferencia de los otros dos grupos donde aumenta la percepción de dificultades y disminuye la percepción de unión y apoyo, y de expresión.

De igual manera, en la escala de *sintomatología depresiva* y en la de *idea-ción suicida* se encontraron diferencias significativas entre los grupos; en ambos casos, los jóvenes que no han intentado suicidarse presentan puntajes bajos en dichas escalas, pero a medida que aparece uno o más intentos suicida los puntajes muestran un destacado incremento.

Discusión

La capacidad de autocontrol y de recuperación del equilibrio son recursos que poseen en mayor medida los jóvenes que no han intentado suicidarse, lo cual coincide con la afirmación de Janetzke (2004) cuando plantea que los jóvenes con mayor desarrollo moral tienen más recursos intrapsíquicos, como tolerancia del desequilibrio. En donde no se encuentran coincidencias con dicho autor es respecto a la capacidad para reflexionar y la red de apoyo, las cuales son similares en los tres grupos analizados.

En esta investigación, la red de apoyo y la capacidad de utilizarla se denominaron *recursos circundantes*, siendo congruentes con la clasificación de Hobfull (1988, 1998, 2000, en McKenzie y cols., 2004) respecto a los recursos que rodean a los individuos. En este sentido, tanto los jóvenes que han intentado suicidarse como quienes no lo han intentando perciben que cuentan con una red de apoyo; sin embargo, lo que marca la diferencia entre

ellos es que los segundos saben hacer uso de esta red. Esto coincide con los resultados de Thompson y cols. (2002), quienes proponen el desarrollo de habilidades de autoeficacia enfocadas al incremento en la capacidad de obtener recursos sociales y materiales. Se trata no sólo de poseer, sino de hacer uso de los propios recursos, es decir, de su propia red de apoyo social. Este elemento viene a conformarse como un factor central para ser retomado en estrategias preventivas donde habría que promover la habilidad de acercarse a las personas que rodean al adolescente y aprender a pedir ayuda, esto acompañado del entrenamiento en las posibles diferentes respuestas que encontrará cuando solicite esa ayuda, es decir, acompañado de entrenamiento en asertividad y en tolerancia a la frustración.

Como se ha reportado consistentemente, la sintomatología depresiva y la ideación suicida acompañan a un alto porcentaje de personas que han intentado suicidarse y que han consumado el acto. En la presente investigación puede observarse cómo estas dos dimensiones se incrementan notablemente entre quienes han intentado suicidarse una o más veces, por lo que la atención a los jóvenes con cuadros depresivos puede contribuir a la disminución de la tentativa suicida.

Se confirma la relevancia de la familia como factor protector o de riesgo respecto al intento suicida. En diversos estudios se reporta consistentemente que el principal factor disparador de intento suicida son conflictos familiares, sobre todo relacionados con violencia y discusiones con los padres (González Forteza y cols., 2002). Por otro lado, la percepción de unión y apoyo familiar, la expresión de emociones y la percepción de escasas dificultades dentro del hogar son los recursos con marcadas diferencias entre los jóvenes que no han intentado suicidarse y los que sí lo han intentado. La probabilidad de esta afirmación es altamente significativa. Las diferencias encontradas en el ambiente familiar son consistentes con investigaciones previas en las que se ha utilizado el instrumento denominado Evaluación de las interrelaciones familiares (Rivera Heredia, 2000).

Entre las limitaciones de este estudio puede mencionarse lo reducido de la muestra, y la falta de equivalencia entre los tres grupos de estudio. Sin embargo, a pesar de dichas limitaciones, ampliar el conocimiento sobre los

aspectos positivos de los individuos, específicamente sus recursos individuales y familiares, puede ser un elemento estratégico para la promoción de la salud y, por lo tanto, para la prevención de diversos problemas emocionales en los individuos, como es el caso del intento suicida.

Conclusión

Al comparar los recursos presentes en los jóvenes que no han intentado suicidarse con aquellos que sí lo han intentado se encuentra que los primeros tienen mayores recursos afectivos (autocontrol, manejo de la tristeza, total de recursos afectivos), cognitivos (total de recursos cognitivos), circundantes (capacidad para solicitar apoyo y total de recursos circundantes) y recursos materiales. Ambos grupos son semejantes en sus habilidades instrumentales (habilidades sociales). A nivel familiar, quienes no han intentado suicidarse reportan mayor unión y apoyo en su familia, mayor posibilidad para la expresión de las emociones y menor percepción de dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

- Estadísticas de intentos de suicidio y suicidios* (2000). Cuaderno núm. 6, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Aguascalientes, México.
- Borges, G., Rosovsky, H., Gómez, C. y Gutiérrez, R. (1996). Epidemiología del suicidio en México de 1970 a 1994, *Salud Pública Mexicana*, núm. 38, pp. 197-206.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993a). *The adolescent Coping Scale Administrator's Manual*, ACER, Melbourne.
- Gold, M. (1997). El poder en el salón de clases, en Cartwright, D. y Zander, A., *Dinámica de grupos*, cap. 19: Investigación y teoría, Trillas, México.
- González-Forteza, C. (1996). *Factores protectores y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes*, tesis de doctorado en psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Alcántar, I., Medina-Mora, M. E., Fleiz, C., Bermúdez, P. y Amador, N., (2002). Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, vol. 25, núm. 6, pp. 1-12.

- Janetzke, B. L. (2004). Adolescent moral identity: Exploring the process of change following a critical life event. Dissertation Abstracts International: Section B, *The Sciences & Engineering*, núm. 64 (7-B),
- Mariño, C., Medina-Mora, M. E., Chaparro, González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en la muestra de adolescentes mexicanos, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 141-145.
- Medina Mora, M., López, K., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S. y Rojas, E. (1994). *La relación entre la ideación suicida y el abuso de sustancias resultados de una encuesta en la población estudiantil*, reseña de la IX Reunión de Investigación, núm. 6, Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- McKenzie, V., Frydenberg, E. y Poole, Ch. (2004). *What resources matter to young people: the relationship between resources and coping style*, The University of Melbourne, Australia.
- Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud (2000). Discurso de la doctora Gro. Harlem Brundtland, memoria institucional, Secretaría de Salud, Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, junio.
- Rivera-Heredia, M. E. (1999). *Percepción de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala*, tesis de maestría en psicología clínica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- (2000). Percepción de las relaciones familiares y su relación con el intento suicida, *La Psicología Social en México*, núm. VIII, Asociación Mexicana de Psicología Social, México, pp. 555-559.
- y Andrade Palos P. (2005). *Evaluación de los recursos de los adolescentes*, documento inédito, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi (2000). Positive psychology. An introduction, *American Psychologist*, enero, pp. 5-14.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E. y Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions and health, *American Psychologist*, enero, pp. 99-109.
- Thanh, H. T. T., Jiang, G., Van, T. N., Minh, D. P. T., Rosling, H., Wasserman, D. (2005). Attempted suicide in Hanoi, Vietnam, *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, vol. 40, núm. 1, pp. 64-71.
- Thompson, M. P., Kaslow, N. J., Short, L. M. y Wyckoff, S. (2002). The mediating roles of perceived social support and resources in the self-efficacy-suicide attempts relation among african american abused women, *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, vol. 70, núm. 4, American Psychological Assn, pp. 942-949.
- WHO/OMS, (2000). *Prevention of suicidal behaviours: a task for all*, documento recuperado el 19 de diciembre de 2001 en www.who.int/mental_health/Topic_Suicide.

La pareja perversa sádico-masoquista. Un caso clínico

Anabell Pagaza Arroyo
Jorge Sánchez Escárcega

Resumen

En el presente trabajo los autores señalan algunos aspectos relacionados con la selección de un compañero amoroso en las parejas humanas, particularmente en el caso de una relación perversa. Un caso clínico de este tipo se presenta como ilustración de los mecanismos inconscientes que estrechan las ligas entre personas con patología mental severa. La interacción sádico-masoquista de la pareja es analizada como expresión de un tipo de identificación proyectiva dirigida a colocar objetos internos aislados en la mente del compañero. Adicionalmente, se sugiere un enfoque integral en la

Abstract

In this paper the authors point out some items related to the selection of an amorous couple in humans, especially in the core of a perverse relation. This kind of clinical case is presented to illustrate the unconscious mechanisms which tight the bond between people with severe mental disturbances. The sadistic-masochistic interaction is analyzed as an expression of some kind of projective identification directed to establish isolated internal objects in the mind of a partner. Besides, a comprehensive approach for the understanding of couple interactions is suggested.

DRA. ANABELL PAGAZA ARROYO: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental (UIC), México-D.F. <apagaza@uic.edu.mx>

DR. JORGE SÁNCHEZ ESCÁRCEGA: Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, Universidad Intercontinental, México-D.F. <sanescar@prodigy.net.mx>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 41-60.
Fecha de recepción: 08 de julio de 2006 | fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2006.

comprensión de las interacciones de pareja.

PALABRAS CLAVE

pareja humana, mecanismos inconscientes, elección de pareja, perversiones

KEY WORDS

human couple, unconscious mechanisms, mate selection, perversions

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar, en un caso clínico, la influencia que los conflictos familiares y sexuales internalizados ejercen en la posterior elección de una pareja perversa, y cómo se repiten y reviven esos conflictos en la relación amorosa, no sólo con la finalidad de reencontrarlos y reproducirlos, sino con la esperanza inconsciente de obtener beneficios que nunca se alcanzaron en aquellas primeras relaciones de la vida. ¿Cómo se elige una pareja amorosa? Podemos decir que con base en necesidades y expectativas conscientes e inconscientes. Entre las primeras encontramos aquellos aspectos (actitudes, papeles, etc.) que racionalmente una persona desea encontrar en otra a fin de procurarse, en mayor o menor medida, un cierto placer o confort en la interacción con una pareja, así como el conjunto de actitudes que esa persona desea aportar a la relación para procurar placer al otro y, en última instancia, a ambos.

Podemos suponer entonces que una pareja toma la determinación de mantenerse unida, a veces a largo plazo, tratando de no repetir aquellas conductas, emociones y pautas displacenteras que ha visto en sus propios núcleos familiares y en sus grupos sociales de referencia. Los miembros de la pareja llegan a acuerdos más o menos explícitos acerca de la forma en que esperan comportarse frente al otro, así como sobre la manera en que esperan que el otro se comporte frente a ellos (Sager, 1976). En este mismo sentido también se establecen acuerdos conscientes sobre el comportamiento de la pareja ante su grupo social o familiar, y se decide sobre diversos aspectos de la relación, tales como los hijos.

Sin embargo, existe otro nivel de relación más importante y complejo. Nos referimos al nivel inconsciente de elección de compañero. En el inconsciente de cada uno de los participantes de la pareja se alojan deseos y expectativas que, sin que se tenga noticia de ello, se intenta que el otro satisfaga. De la misma manera, cada uno tiene temores, miedos y resentimientos que quisiera inconscientemente que el otro resolviera. Complica este asunto el hecho de que el compañero, por su parte, está en iguales circunstancias.

Este nivel inconsciente siempre está presente no sólo en la elección de un compañero amoroso, sino también en el desarrollo, evolución, obstáculos —y a veces disolución— del vínculo. Lo anterior nos lleva a mencionar el importante papel que juegan las relaciones tempranas en el desempeño y funcionamiento de la nueva relación. En otras palabras, las vivencias satisfactorias, frustrantes, amenazantes o dolorosas que resultaron de la interacción con los primeros objetos significativos (principalmente los padres) en las etapas cruciales de la infancia determinarán, en lo sucesivo, las modalidades de actuación frente a todas las relaciones posteriores de la vida, especialmente con el objeto de elección amorosa. Esto significa que las personas que se involucran en una relación de pareja, por fuerza llevan a ella su pasado individual: inevitablemente su conducta estará basada más en este pasado que en sus deseos o propósitos actuales.

Las modalidades de relación objetal que hemos mencionado también matizan y determinan en buena medida el comportamiento y actividad sexual de una pareja. El grado de satisfacción o frustración que encontrarán en ella, así como en el resto de los comportamientos y áreas de la relación, tendrá que ver con pulsiones, relaciones de objeto, vínculos, defensas y procesos de aculturación de diversos niveles topográficos. Este puede ser el caso de una pareja que presenta sintomatología y organización preestructural, específicamente perversa, que aun cuando a ojos de un espectador externo puede parecer que se caracteriza por un constante e intenso sufrimiento, falta de goce o deseo de cambio, en el inconsciente de los participantes gratifica ampliamente profundas necesidades infantiles de diversa naturaleza que, mezcladas, conforman una especie de *folie à deux*.

El hecho de que una pareja disfuncional satisfaga así profundos deseos

inconscientes no se acepta tan fácilmente. Generalmente se tiende a suponer que aquello que no conocemos no existe, y este es el caso del inconsciente en las relaciones de pareja, por ejemplo, en aquellas cuya vida sexual se encuentra dominada por algún tipo de expresión sexual perversa, donde no sólo se satisface con ella fantasías reprimidas, sino que de hecho se induce en el compañero los comportamientos necesarios para complementar dichas fantasías, es decir, donde cada uno de los miembros intenta llevar al otro a desempeñar papeles o posiciones que “encajen” lo mejor posible con sus necesidades inconscientes. Esto es lo que se conoce como *identificación proyectiva* y representa uno de los mecanismos más determinantes de —y en— una relación amorosa. Puede decirse entonces que con frecuencia resulta sorprendente observar lo “bien acopladas” que se encuentran dos personas en su vinculación inconsciente, cuando tal vez en su comportamiento manifiesto difícilmente pueden convivir.

Es importante decir que la mayor parte de los elementos que hemos mencionado corresponde básicamente a la primera de las dimensiones en que transcurre una relación humana (dimensiones intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva), en donde la dimensión intrasubjetiva se refiere a los funcionamientos internos del sujeto, a los procesamientos en la fantasía, mundo interno o realidad psíquica, tal como fueron descritos por Freud. En ellos, “el otro” existe generalmente como objeto interno, con cierta limitación en lo referente a su alteridad y autonomía, dado que los funcionamientos psíquicos en esta dimensión tienden a desconocer la bidireccionalidad.

Por otro lado, enfatizaremos sólo tangencialmente algunos aspectos de la dimensión intersubjetiva, es decir, aquella que se centra en los funcionamientos que dependen de la bidireccionalidad “sujeto-otros” y que, por ende, surgen, se mantienen, refuerzan, evolucionan o desaparecen en virtud de esta bidireccionalidad. En esta dimensión se considera al psiquismo como un sistema abierto que constituye una unidad de funcionamiento con “el otro” o “los otros” del contexto intersubjetivo (Spivacow, 2002).

Por último, mencionaremos apenas tangencialmente la dimensión transubjetiva, aquella que se centra en la interinfluencia de un hecho psíquico con los códigos y procesos socioculturales que, en rigor, forman parte del

hecho mismo. Comprende esa zona de continuidad “interioridad-externalidad social” entre el sujeto y las representaciones internalizadas de origen cultural y social en que vive inmerso. En lo fundamental, esta dimensión está constituida por representaciones inconscientes de la cultura, que tienden a ser reconocidas en su importancia y autonomía generalmente sólo en situaciones extremas (guerras, catástrofes sociales, crisis económicas, desempleo generalizado, inmigración, etc.) (*ibid.*).

No nos extenderemos mucho más en estos conceptos. En las páginas siguientes intentaremos ilustrar algunos de estos fenómenos relacionados con la elección de una pareja —con la que se constituye una relación perversa sadomasoquista en lo sexual y en lo vincular— a través del siguiente caso clínico.

Viñeta clínica

Miriam es una mujer de 26 años que llega a consulta por una severa depresión posterior a su fracaso matrimonial, desencadenado por la amenaza física y de muerte por parte del marido hacia ella y su hijita de cuatro meses de nacida.

Miriam es la menor de siete hermanos. Recuerda que en su infancia siempre estaba aislada, esto a partir de que a los cuatro años su madre la encuentra masturbándose, y tras la golpiza que le propina hace una junta familiar en donde expone a los otros miembros lo sucedido y les pide que golpeen a Miriam cuando la vean tocándose los genitales. La niña se las ingenia para seguirse estimulando, casi siempre después de momentos de gran rabia, ya que también, ante cada manifestación de enojo de la chiquita, era castigada con un golpe más.

Comenta que la relación entre sus padres la aterrorizaba, particularmente porque el padre, alcohólico, golpeaba a la madre. La fantasía de Miriam era que el padre la golpeaba porque ella no aceptaba las relaciones sexuales. En esa misma época (alrededor de los seis años), Miriam relata que creyó ver a su madre quemándose los genitales con una plancha, lo que ella in-

terpretaba como un castigo que la madre se infligía a sí misma por su maldad hacia el padre.

En la adolescencia, cuando tenía alrededor de catorce o quince años, el padre, alcoholizado, trató de abusar sexualmente de una de las hijas, lo que provocó que Miriam se alejara totalmente de él, no permitiéndole nunca más que se le acercara. Por esta época se le despiertan deseos y fantasías homosexuales cuando ve a sus hermanas mayores arreglándose frente al espejo o poniéndose crema. Es interesante hacer notar que la única manera que Miriam encontraba para manejar estas ansiedades era tocando el piano y componiendo exquisitas melodías llenas de ternura y tristeza.

Recuerda a su madre como a una mujer muy dura e irritable, a quien sólo podía ver contenta cuando Miriam hacía la limpieza de la casa, llegando en ocasiones a planchar por más de doce horas seguidas, aun cuando ella tenía que ponerse ropa que en muchas ocasiones no había podido planchar. También pasaba horas y horas lavando platos o excusados y recibiendo el trato de sirvienta de la casa por parte de todos los miembros de la familia. El evento o ambiente traumático que caracteriza normalmente la infancia de las personas que presentan este tipo de organizaciones psicopatológicas queda así establecido (Bergeret, 1996).

En un intento por escapar de esta situación, a los 24 años contrae matrimonio con un hombre seis años mayor que ella, al cual conoce en un restaurante donde Miriam atiende, sirve y cocina, a pesar de ser profesionista. Después de cuatro meses de iniciada la relación, contraen matrimonio.

Su luna de miel fue un desencanto, ya que por dos noches no se consumó el matrimonio, y sólo en la tercera sucedió después de una golpiza que le propinó el esposo. Así llegan a su nuevo hogar. Ricardo, el marido, quien se ostentaba como psiquiatra y actor, decidió que lo mejor para ella era que iniciara su "psicoanálisis" con él. Miriam tenía que contarle toda su vida, pero en especial su vida sexual previa y sus fantasías sexuales, para después de los relatos, tener relaciones con él.

Durante los dos años que duró casada, el matrimonio se caracterizó principalmente por una fuerte escisión por parte de Miriam: entre el intenso temor y el gran placer. Constantemente era golpeada para que siguiera

confesando su vida íntima pasada, con la justificación de que ella necesitaba ser castigada para sentirse perdonada. Miriam lo permitía, primero, porque sentía que él la estaba ayudando —pensaba que no debía tenerle secretos y que todo lo que hacía estaba bien, especialmente porque no quería ser como su madre, quien siempre le había guardado secretos al padre—, y segundo, porque después del maltrato él la sobaba, la acariciaba y le ponía unguento en las heridas.

La relación sexual, parte central de este matrimonio, se caracterizaba por diversas conductas sádicas y perversas. Por ejemplo, sus relaciones sexuales duraban horas —hasta doce—, llegando incluso a no dormir. A veces, después del acto sexual, él la tatuaba con un cuchillo haciéndole cruces en el cuerpo. Ricardo se empeñaba en satisfacer en la realidad todas las fantasías sexuales de Miriam, particularmente las que tenía cuando de niña se masturbaba. “Quiero ser la más puta para él” decía Miriam, y sentía que



todas estas conductas, lejos de humillarla, la revaluaban. Como parte de su “psicoanálisis”, Ricardo le inyectaba algún tipo de psicotrópico con la finalidad de “levantar las represiones”.

Miriam se sometía totalmente a Ricardo. No comía sino hasta que él llegaba, a veces a altas horas de la madrugada. Posteriormente describió cómo sentía que “se moría” si él no estaba con ella: “El me traía la vida.”

En una parte de su “análisis”, Ricardo consideró necesario rasurarle el vello púbico para lograr una regresión “terapéutica” a su infancia, de tal forma que, al crecerle éste, ella fuera simultáneamente madurando. Si ella tenía alguna conducta infantil, él la volvía a rasurar. Miriam se sentía agradecida por los esfuerzos de Ricardo por ayudarla.

Aproximadamente al año de casados ella quedó embarazada. Ricardo rechaza enseguida la idea de la paternidad y quiere obligarla a abortar, a lo que ella, por primera vez, se niega a pesar de los constantes golpes que él le propina en el vientre. Miriam describe que cuando sentía moverse al producto en su interior pensaba que tenía un monstruo que iba a destrozarla.

El parto, probablemente a consecuencia de los golpes y la droga, se adelantó dos meses. Todavía en el hospital, desde el primer día, Ricardo la forzó a tener relaciones sexuales, a lo cual Miriam accedió por considerar esta acción como una manifestación de amor y aceptación. Al regresar a su casa ella empieza a ver a la niña como un “diablo” que le había nacido, llegando a tener fantasías de asesinarla. Sorpresivamente Ricardo se muestra cariñoso con las dos y le enseña a Miriam las funciones de una madre, aunque le permite alimentar a la bebé sólo un mes.

Miriam se refiere frecuentemente a una parte tierna en Ricardo que la hacía sentirse “bonita y valiosa”, ya que él era amable y a veces la arrullaba como a una bebé. Ricardo “doblaba” personajes en caricaturas infantiles y Miriam recuerda cómo imitaba para ella personajes tiernos de la televisión. A pesar de su rechazo inicial, Ricardo se mostraba generalmente cariñoso con la niña. Sin embargo, comentaba que cuando su hija cumpliera un año tendría relaciones sexuales con ella. Miriam aceptaba la idea e incluso, cuando tenía relaciones con Ricardo, se ponía a la bebé en el pecho para transmitirle las sensaciones placenteras que estaba teniendo.

Poco antes de cumplir dos años de casada, en un arranque de furia, Ricardo trató de matarlas; es en ese momento cuando Miriam decide que aunque su propia vida no le importa, tiene que salvar a la niña, por lo que se va y nunca regresa. Deambulando por la calle, sin dinero ni posesiones, confundida y deprimida, es rescatada por una señora de condición muy humilde que la lleva a vivir a su casa, haciéndose cargo de ella y de la niña durante tres meses, fecha en la que decide regresar al hogar paterno. Dos meses después, por consejo de un familiar, decide buscar ayuda psicológica profesional.

Procesos de internalización y relación perversa en la elección de pareja

Pese a sus elementos dramáticos, desorganizados y profundamente regresivos, nos interesan las siguientes preguntas: ¿por qué Miriam y Ricardo se eligieron como pareja?, ¿qué es lo que los hizo permanecer en esta situación por casi dos años?, ¿qué fue lo que le permitió a Miriam finalmente separarse de él? Conocemos, sobre todo, el lado de ella.

Al casarse con Ricardo, Miriam deseaba una unión ejemplar donde hubiera comunicación y un trato cariñoso, donde pudiera adquirir un lugar en la sociedad. Para ella Ricardo cumplía con estas expectativas, sobre todo a los ojos de la familia. Racionalmente también deseaba demostrar a sus hermanas que ella era capaz de conseguir a alguien con quien casarse y con quien rectificar algunos de sus papeles familiares: “la tonta”, “la sirvienta de la casa”, “la caliente”.

Sin embargo, sus necesidades inconscientes eran otras. En un primer momento, Miriam buscaba a alguien que le permitiera vivir su sexualidad infantil, perversa y polimorfa, que había sido tan condenada en su niñez. Si recordamos su historia podemos inferir que sus fantasías sexuales estaban matizadas por la agresión. Ella aprendió que hay una íntima vinculación entre golpes y sexo, tanto hacia ella como entre sus padres.

Su sexualidad también era utilizada como un medio para negar y anular sus deseos sádicos e impulsos agresivos que amenazaban con expresarse. En

este mismo sentido podemos entender su necesidad de aplacar a la madre idealizada —pero temida y odiada— a través de sus ritos de limpieza. A Miriam siempre se le hizo sentir sucia por tener sexualidad. Era la “cochina y caliente” de la casa. Tal vez por esto, para rectificar en su inconsciente la imagen de estar llena de cosas sucias, Miriam tenía como pasatiempo la fabricación de perfumes. Otra de las maneras que encontró para expresar de manera deformada su sexualidad autoerótica fue tocar compulsivamente el piano y componer melodías muy bellas. Esto sucedía cuando se encontraba particularmente ansiosa, excitada o enojada, con lo cual, por un lado, satisfacía sus necesidades autoeróticas de contacto, de estímulos tiernos, y por el otro, efectuaba la transformación de su agresión e impulsos violentos en lo contrario.

Estos hechos determinaron en buena medida la modalidad de la relación con Ricardo, ya que para éste la sexualidad, particularmente la perversa, era una forma de contacto, de comunicación y gratificación que hacían sentir a Miriam valorada. Si para la madre de Miriam la sexualidad era mala y humillante, para Ricardo era signo de valía y orgullo. Sin embargo, en su inconsciente persistía la necesidad de castigo corporal y emocional, así como la liga entre el sexo y los golpes. Por otro lado, de lo poco que se conoce de los antecedentes de Ricardo a través del relato de Miriam, sabemos que en su adolescencia era forzado a tener relaciones sexuales con su madre, relaciones en las que a veces se incluía a la hermana.

Si observamos detenidamente encontraremos que en el nivel de lo predominantemente intrapsíquico —en la frontera de lo intersubjetivo—, la fórmula inconsciente de relación de esta pareja incluía a dos madres opuestas: la de Miriam, al menos en su fantasía, repudiaba la sexualidad con el marido, mientras que la de Ricardo propiciaba la sexualidad incestuosa. La respuesta era igualmente opuesta: mientras que Miriam acostumbraba someterse a diferentes humillaciones para aplacar a la madre, la de Ricardo parecía sólo aplacarse por medio de las relaciones sexuales, no sólo con el hijo. El contexto familiar era en ambos casos muy poco propicio: en el caso de Miriam había abuso sexual por parte del padre, mientras que en el caso de Ricardo las conductas sexuales incestuosas eran abiertas. Entre otras

formas, un monto de las ansiedades profundamente regresivas que se generaban en las vidas de ambos era canalizado, en el caso de Miriam, a través de constantes fantasías homosexuales con sus hermanas; en cuanto a Ricardo, una hipótesis incluiría la posibilidad de que a través de su sexualidad compulsiva e intensamente cargada de elementos agresivos perversos, intentara negar sus grandes ansiedades homosexuales, psicóticas y paranoides.

Es posible decir entonces que en esta pareja se dio un entrecruzamiento de expresiones pulsionales sumamente regresivas, la repetición de traumas infantiles, mecanismos defensivos de nivel muy primitivo, y una relación interdependiente caracterizada por las mutuas e intensas proyecciones de configuraciones relacionales en las cuales, por ejemplo, Miriam encontraba a una “madre buena” que le permitía vivir sus fantasías sexuales infantiles, pero también a aquella “madre mala” que la humillaba y golpeaba. Por otro lado, Miriam tenía para Ricardo una doble representación: por un lado, la de una madre seguramente muy temida, a quien sólo se podía satisfacer por medio de la sexualidad, y por el otro, la de una figura odiada en quien sólo veía la posibilidad de descargar la agresión y las humillaciones que nunca pudo infligir a su propia madre.

Aspectos conceptuales sobre la perversión en la pareja

El psicoanálisis ha sido la escuela que más ampliamente se ha ocupado del estudio de la psicopatología de las parafilias (o “perversiones”, según su terminología). Desde 1905, Freud clasificaba las llamadas “aberraciones sexuales” según se diera la desviación en el objeto o en el fin sexuales. Más tarde, la sexualidad infantil quedó identificada con una gran cantidad de pulsiones parciales, tales como ver, ser visto, mostrar, oler, golpear, morder, etc., surgidas de diversas zonas erógenas —la boca, el ano, la musculatura o los genitales—. Después de un largo proceso, las pulsiones parciales se subordinan a la primacía genital. Pero si ese proceso fracasa, las pulsiones parciales ocupan el lugar de las pulsiones genitales. En las perversiones, la pulsión parcial dominante se exterioriza con toda libertad. Por el contra-

rio, en las neurosis queda reprimida y aparece en su lugar el síntoma; de ahí derivan los conocidos aforismos freudianos: “la neurosis es el negativo de la perversión” y el síntoma es “la sexualidad del neurótico”.*

1. De acuerdo con la teoría psicoanalítica de la libido, las perversiones se explican como procesos de fijación y regresión a los niveles pregenitales del desarrollo de tipo oral y anal. Posteriormente, Freud demostró que la sexualidad infantil y las pulsiones parciales dominantes no llegaban hasta la adultez sin represión, sobre todo a nivel del complejo de Edipo. Ya no se habla estrictamente de que la neurosis es el negativo de la perversión y viceversa. Fenichel continúa esta línea teórica y plantea que “la perversión es una técnica defensiva para eludir la angustia de castración y el sentimiento de culpa incestuosa de la fase edípica con el fin de alcanzar el orgasmo genital”. Considera a las perversiones entre las neurosis impulsivas (Fenichel, 1967).
2. A estas “neurosis impulsivas”, Karpman (1975) les denomina neurosis parafilicas, y las hace provenir de las mismas fuentes que las neurosis ordinarias, pero formando un grupo propio, preciso e independiente. A partir de un desarrollo común, la neurosis ordinaria se diferencia, como consecuencia, del siguiente hecho —el neurótico— al enfrentarse con un problema sexual y emocional, reprime la tendencia sexual prohibida y la exterioriza mediante trastornos psicósomáticos o de otra conducta socialmente inocua. En cambio, la neurosis parafilica no puede reprimir la pulsión e incurre en una conducta simbólica poco disimulada. Como su forma de expresión ha sido inhibida por un monto menor de represión, la pulsión es mucho más fuerte que el instinto sexual normal, buscando en forma impulsiva la ratificación de una urgencia que, al parecer, es insaciable. Así, las neurosis ordinarias son más plásticas y móviles, mientras que las parafilias impresionan por su rigidez e inmutabilidad.
3. Desde 1923 Hans Sachs afirmaba que la perversión es sólo la parte cons-

* La mayor parte del resumen contenido en este apartado proviene del excelente trabajo de Flores Colombino (1988).

ciente de un sistema de hechos reprimidos. “La diferencia entre perversión y neurosis radica más bien en que el síntoma neurótico es egodistónico (extraño al individuo), mientras el síntoma perverso es sintónico con el yo, y se acompaña de una descarga de placer en forma de orgasmo genital. La egosintonía de los actos parafílicos es común con la de los actos psicopáticos, psicóticos, los adictos a las drogas y los caracteriales. Pero a diferencia de ellos, el acto parafílico se acompaña siempre de una descarga genital y esto lo destaca clínicamente del resto” (Etchegoyen y Arensburg, 1977).

4. Chazaud (1976) afirma que: “Mientras el neurótico tiene con la sexualidad únicamente relaciones sustitutivas y se presenta en el plano consciente como suficientemente ‘desexualizado’, el síntoma parafílico aparece siempre como directamente sexual. Las actividades parafílicas se cumplen con la finalidad explícita de alcanzar el goce sexual, y para eso apuntan desde cualquier aspecto. En el instante del acto, el parafílico está de acuerdo con su impulso. Éste es el escándalo.”
5. Freud pensaba que “el sentimiento de felicidad experimentado al satisfacer una pulsión instintiva indómita no sujeta a las riendas del yo es incomparablemente más intenso que saciar una pulsión domada”. Pero este placer así anunciado no fue confirmado por todos los autores. Los perversos (parafílicos) no gozan como ellos creen, sino que se autoengañan por idealización y otros mecanismos de defensa. La supuesta liberación constituye el sometimiento a un superyó sádico que engaña al yo, como en toda reacción maníaca (Garma en Yampey, 1981).
6. Para Bleger, Cvik y Grunfeld (1973), lo perverso-parafílico surge de una parte inmadura de la personalidad, lo que denominan núcleo aglutinado, que despliega sus identificaciones múltiples a través de distintas fantasías y que entra en conflicto con la parte más madura de la personalidad, la cual queda sometida durante el episodio perverso a aquel núcleo psicótico, para recuperarse después. Por eso, la parafilia no es sólo una distorsión o aberración de la sexualidad, sino una ficción de la sexualidad (o genitalidad), que se emplea con el fin de controlar aspectos psicóticos, es decir, de evitar o prevenir la disgregación psicótica.

7. Rosolato (1968), por su parte, dice que en el parafilico predomina un hedonismo que marca el fracaso del principio de realidad frente al principio del placer. A partir de una ilusión narcisista que ha invadido su vida sexual, el parafilico crea, con ayuda de la renegación (reprobación), una legalidad particular, que relaciona deseo, placer y ley de un modo tal que “el placer es signo de que la ley es su deseo”. Este deseo subvierte el orden simbólico instaurado por el complejo de Edipo. El parafilico crea una sexualidad que escapa a las reglas del lenguaje del sexo y se constituye en un discurso sexual privado, que suprime todas las diferencias que podría sacar al sujeto del mundo imaginario (en el sentido de Lacan). El mundo externo del parafilico revela un ligamen narcisista, con lo que no hay diferencia entre objeto y sujeto, y el objeto es afectivamente indiferente para el sujeto parafilico, que lo desvaloriza y usa para sus fines. Clavreul (1968) afirma que existe un desconocimiento de la intención del otro y cada uno de los integrantes es un mero juguete que consiente.
8. No se han establecido causas totalmente demostradas del origen de las parafilias, pero “es indudable —dice Karpman (1975)— que ellas derivan de la atmósfera familiar y social enferma en que se desarrolla el niño”. El mal manejo por parte de los padres de la ingenua curiosidad sexual infantil y de los juegos sexuales de los mismos, tratados con represión enfermiza, evasiones, racionalizaciones y prohibiciones estrictas, cierra el camino a un desarrollo sexual normal, e inclina al niño a manifestaciones parafilicas.
9. Las tendencias perversas polimorfas son consideradas parte normal de la sexualidad infantil y de las relaciones sexuales adultas a través de la fantasía, donde la represión detiene su actuación. Sin embargo, en la perversión se establecen defensas primitivas donde predomina la escisión, la negación de la realidad, la idealización, el ataque al pensamiento y la paranoia, como por ejemplo en el fetichismo.
10. Las experiencias traumáticas infantiles repetidas —ser vestido con ropas del otro sexo por los padres que esperaban tener un hijo del sexo contrario, o por las niñeras; el contacto con los genitales de los adultos o las actividades sexuales o de excreción, así como la ridiculización de sus

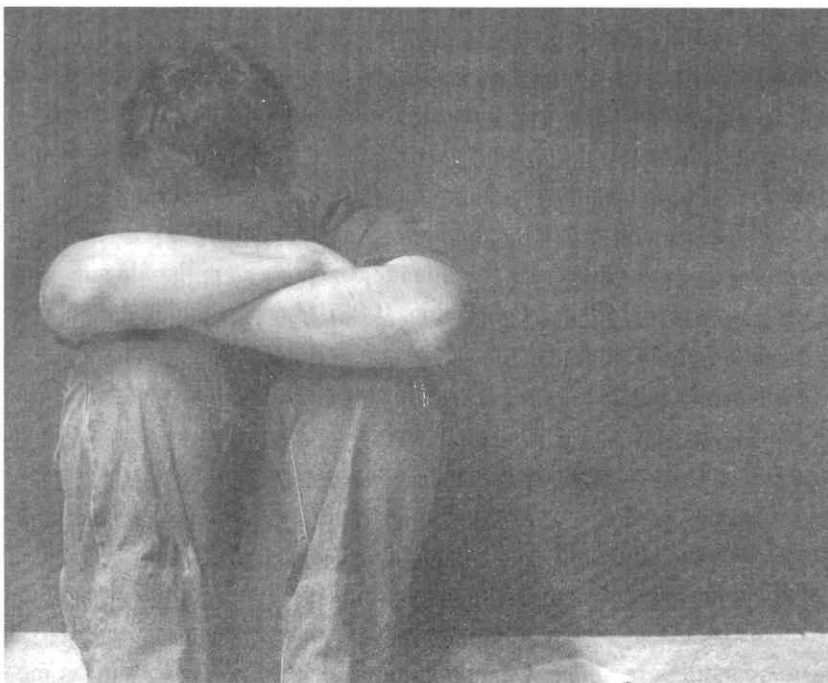
genitales por pequeños o feos, o de sus capacidades eróticas— se reviven en la adultez joven con formaciones parafilicas sorprendentemente elocuentes. Las humillaciones o castigos físicos de los padres a los hijos, trocadas en agresiones sádicas o masoquistas, así como la urolagnia o erotización de la micción, o la clismafilia o erotización del enema, incluso el travestismo, son formaciones que compensan la vergüenza o humillación anterior. La parafilia permite conquistar y superar la ansiedad vivida en la infancia. Sin embargo, como dicen Money y Ehrhardt (1982), “niños en los que la experiencia sexual ha sido impuesta por un compañero de juegos de más edad o por un adulto, pueden no manifestar forzosamente efectos deletéreos a largo plazo”. Concluyen que “parece lícito afirmar que los fundamentos de la normalidad o anomalía sexual como las parafilias parciales o completas se establecen mucho antes de la pubertad hormonal. Esta última sólo establece el grado de despertar con respecto a una imagen que ya está previamente determinada por tener cierto grado de potencia evocadora” (Flores Colombino, 1988).

En cuanto al masoquismo, en específico, es una parafilia que constituye un extremo de uno de los dos pares donde se da una erotización del dolor (junto al sadismo sexual). La especificidad de esta parafilia está dada porque el modo preferido o exclusivo de producir excitación sexual es el hecho de ser humillado o atormentado, o de participar intencionalmente de actividades en las que se es lesionado físicamente o se pone en peligro la vida para sentir placer sexual (Flores Colombino, 1985). Hay sustitución del acto sexual coital por otro que produzca dolor.

Esta parafilia, como la mayoría, comienza en la infancia y se debe a experiencias de violencia vividas en el ámbito familiar, pero se manifiesta en forma de fantasías masturbatorias en la adolescencia y por medio de conductas en la edad adulta. Una vez que aparecen las conductas, suelen ser de curso crónico, con periodos de mayor intensidad, vinculados con el estrés o simplemente con el paso del tiempo, aunque pueden estabilizarse sin incremento de la frecuencia. Otra característica es que tiende a repetirse la misma conducta por años. Cuando ya no se conforma con conductas me-

nores y medianas, el aumento del dolor y la exposición al peligro puede ser mayor, poniendo en riesgo la vida. Por algo el masoquismo y el sadismo tienen como sinónimo la algolagnia: del griego *algos* (dolor) y *lagnia* (atracción patológica).

En lo que se refiere al sadismo sexual, se trata de una parafilia específica en donde hay modificaciones del acto sexual por la erotización del dolor (completando el par sadismo-masoquismo), y donde el placer obtenido proviene del sufrimiento ajeno. Por supuesto, hay diferentes tipos o grados: desde quien evoca fantasías sádicas durante el acto sexual —en donde el sujeto controla totalmente en su mente a una víctima aterrorizada por la situación amenazante— pero que difícilmente se intentan en la realidad, pasando por quien consigue víctimas que consienten ser agredidas hasta quien somete a otras personas en contra de su voluntad para provocarles sufrimiento.



Si bien se acepta que un cierto monto de agresividad forma parte de las actividades sexuales de la mayor parte de las parejas, en el sadismo sexual esta agresividad es excesiva y responde a otras causas. En la mayor parte de los humanos su expresión es regulada por la adecuada resolución de los conflictos de la etapa anal-sádica del desarrollo psicosexual, así como la elaboración de las situaciones traumáticas agresivas a las que el niño se vio expuesto. Es decir, estas situaciones son fantaseadas, con relación al acto sexual de los padres, con la violencia de los sonidos que interpreta como dolorosos.

En cuanto al sadomasoquismo en las perversiones podemos decir, siguiendo a Chasseguet-Smirgel (1991), que se muestran elementos particularmente anales y otros que conllevan a la destrucción de la realidad. Ellos son producto de la intensa rabia que se siente hacia ambos padres —hacia el padre, por no poder hacer manifiesta su virilidad sexual, y hacia la madre por no permitir una adecuada separación-individuación por medio de sus estrategias seductoras, reengolfadoras y castrantes, donde ella se vuelve simbólica e inconscientemente la única poseedora del pene anhelado (Flores Colombino, 1988).

En lo que respecta a esta expresión sexual parcial, Kernberg (1991) plantea que el sadomasoquismo se vuelve una perversión en la medida en que infligir o recibir dolor es la condición única y primordial en la excitación sexual. El sadomasoquismo se vuelve patológico en la medida en que predominan los impulsos agresivos sobre los libidinales, así como la tendencia a una significativa regresión a estadios preedípicos, a una desintegración del superyó y a una fragmentación del yo. Para Kernberg, el perverso, en tanto se relaciona con un objeto parcial, nos muestra una fijación a estados simbióticos donde no se observa una diferenciación y donde hay serias dificultades de separación-individuación.

Existen dos condiciones que se reúnen en el masoquismo: a) por un lado, el placer directo del masoquista sexual o el sufrimiento del masoquista narcisista, que obtiene así una identidad placentera (“si sufro y tolero, si rehuyo el placer, si castigo mi carne, si me expongo al repudio de los demás y me despreocupo del mismo, entonces soy diferente y mejor que to-

dos los demás”); o b) por el otro, cuando la meta no es el displacer, sino lograr escapar de un sufrimiento mayor mediante el sufrimiento. Dentro de esta última categoría se halla lo que Freud denominó *masoquismo moral por sentimiento de culpabilidad*, en el cual podemos observar que ante lo insoportable de la culpa se intenta mitigarla mediante la búsqueda del castigo o la renuncia al placer.

Por último, el masoquismo no puede desvincularse del sadismo, no sólo porque el placer durante la actuación masoquista se obtiene por la identificación con el placer que obtiene la pareja sádica —muchos masoquistas miran la sonrisa, la euforia y el placer del sádico y, fusionados con el objeto, se identifican con éste más que con lo que les pasa a ellos mismos—, o porque la oscilación en un mismo sujeto entre la adopción de una posición masoquista y una sádica sea frecuente —forzando a su pareja a que revierta también su papel entre ambas posiciones—, o porque el masoquismo pueda servir para encubrir fantasías sádicas que no pueden ser toleradas, sino porque el sujeto experimenta, cuando es él mismo quien se inflige el castigo, el placer de agredir —goce sádico omnipotente del superyó—, junto al placer masoquista de sentirse castigado por un personaje poderoso encarnado en su superyó (Flores Colombino, 1988).

Conclusiones

Podemos decir que, pese a este fuerte vínculo patológico, el nacimiento de la hija de Miriam modificó en cierta medida la dinámica de relación de pareja. La niña, aunque al principio fue depositaria del sentimiento persecutorio escindido de Miriam y Ricardo, eventualmente se convirtió en el objeto bueno al cual había que rescatar y preservar. Recordemos cómo Miriam logra salir de este matrimonio cuando ve amenazada la vida de su hija. Hasta ese momento, Miriam había visto en Ricardo sólo aspectos idealizados, quedando la parte mala escindida y depositada en ella. Cuando surge la amenaza a la niña, ésta se transforma en el objeto bueno amado, y la parte agresiva, sádica y loca de la relación queda ubicada en Ricardo.

Aun cuando Ricardo, para negar su propia maldad, se identificaba con un objeto bueno idealizado, sintiéndose un mesías cuya función era rescatar a Miriam de la locura, proyectando en ella las partes locas y enfermas que él llevaba dentro, finalmente, con el nacimiento de la niña, se confronta con sus propias partes violentas y persecutorias. Intenta deshacerse de estas partes depositándolas nuevamente en el exterior —en Miriam y en la niña— a través de la fantasía del asesinato. Es posible plantear la hipótesis de que en Ricardo había un remanente de objetos buenos asegurados, susceptibles de ser reparados y, al mismo tiempo, promotores de nuevas reparaciones, que lo llevaron, de una manera u otra, a tratar de deshacerse a toda costa de Miriam y de la niña para preservarlas de él. Cuando Ricardo se da cuenta de que Miriam quería quedarse, amenaza la vida de la niña, quizás sabiendo inconscientemente que sería abandonado cuando Miriam viera peligrar a su hija, ya que ésta representaba en ese momento la parte buena de los dos.

La actuación de Ricardo es, así, salvadora de otros y a la vez destructora de sí. Se une al objeto malo, se identifica con él; por otro lado, renuncia al objeto idealizado, lo proyecta, lo aleja, lo pone a salvo de sí mismo. Hace lo mismo que el suicida culposo: se identifica con el objeto más malo y decide destruirse; entonces, en un último acto de bondad —acto maniaco, glorificante—, se fusiona con el objeto idealizado y se inmola para la salvación de ambos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergeret, J. (1996). La personalidad normal y patológica, Gedisa, México.
- Bleger, J., Cvik, N., Grunfeld, B. (1973). Perversiones, *Revista de Psicoanálisis*, núm. 30, p. 2.
- Clavreul, J. (1968). La pareja perversa, en P. Aulagnier-Sparani (ed.). *El deseo y la perversión*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1991). Sadomasochism in the perversions: some thoughts on the destruction of reality, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 39, núm. 2, pp. 399-415.

- Chazaud, J. (1976). *Las perversiones sexuales*, Herder, Barcelona.
- Etchegoyen, R. H. y Arensburg, B. (1977). Perversiones y trastornos neuróticos de la personalidad, en *Estudios de clínica psicoanalítica sobre la sexualidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fenichel, O. (1967). La psicología del travestismo, en Deustch, H. (ed.). *Psicoanálisis y desviaciones sexuales*, Hormé, Buenos Aires.
- Flores Colombino, A. (1985). *Problemas especiales. Parafilias y variantes sexuales, delitos sexuales*, Universidad Católica del Uruguay Dámaso Alonso Larrañaga (UCUDAL), Montevideo.
- (1988). Parafilias, *Cuadernos de Sexología*, núm. 7 [consultado en línea el 20 de mayo de 2006, en <http://www.sexovida.com/clinica/parafilias.htm>].
- Freud, S. [1905] (1976). Tres ensayos de teoría sexual. I. Las aberraciones sexuales, en *Obras completas*, núm. 7, Amorrortu, Barcelona.
- Karpman, B. (1975). *El psicópata sexual*, Paidós, Buenos Aires.
- Kernberg, O. F. (1991). Sadomasochism, sexual excitement, and perversion, *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, núm. 39, pp. 333-362.
- Money, J. y Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*, Morata, Madrid.
- Rosolato, G. (1968). Estudio de las perversiones sexuales a partir del fetichismo, en P. Aulagnier-Spirani (ed.), *El deseo y la perversión*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Sager, C. [1976] (1980). *Contrato matrimonial*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Spivacow, M. A. (2002). La perspectiva intersubjetiva y sus destinos: la terapia psicoanalítica de pareja, *Aperturas Psicoanalíticas*, núm. 11, julio [recuperado en línea en <http://www.aperturas.org/11spivakov.html>].
- Yampey, N. (1981). Reflexiones psicoanalíticas sobre las perversiones, en *Psicoanálisis, fundamento y técnica*, Kargieman, Buenos Aires.

Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal

María Fernanda Rivarola
Fabricio Penna

Resumen

El presente trabajo explora la influencia de los modelos socioculturales sobre las características de los trastornos alimentarios e imagen corporal en una muestra de mujeres adolescentes. La muestra quedó conformada en dos grupos de 12 a 14 años ($n = 49$) y de 18 a 20 años ($n = 51$). Se aplicaron los cuestionarios CIMEC y EDI-2. El análisis de los resultados mostró diferencias entre ambos grupos. Los resultados indican que los mensajes socioculturales sobre el modelo estético de la delgadez guarda una estrecha relación con los

Abstract

The present study examines the influence of sociocultural models on eating disorders and corporal image in a sample of teenage women. The sample was composed of two groups: 12 to 14 years ($n = 49$) and 18 to 20 years ($n = 51$). The Inventory of Alimentary Disorders was applied (EDI-2) of Garner & Olmstead (1984) and the Questionnaire of Sociocultural Influences on the Aesthetic Body Shape (CIMEC) of Toro (1994) were applied to the sample. Result the analysis showed differences between the two groups.

MAG. MARÍA FERNANDA RIVAROLA: Universidad Nacional de San Luis, Cátedra de Teorías Cognitivas Conductuales, Argentina. <friva@unsl.edu.ar>

LIC. FABRICIO PENNA: Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Argentina. <fpenna@unsl.edu.ar>

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 61-72.

Fecha de recepción: 01 de marzo de 2005 | fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2006.

* Trabajo realizado en el marco del proyecto núm. 4-2-9601 de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Directora: Dra. Mabel Labiano.

trastornos alimentarios e imagen corporal.

PALABRAS CLAVE

trastornos alimentarios, factores socioculturales, imagen corporal, modelo estético corporal

The results showed that the socio-cultural messages concerning the aesthetic body shape model of thinness have are closely related to eating disorders and body image.

KEY WORDS

eating disorders, aesthetic body shape, socio-cultural models, body image

Introducción

Actualmente, la anorexia y la bulimia constituyen una *epidemia* que atenta principalmente contra la salud física y emocional de muchas mujeres. Vivimos en un mundo colmado de contradicciones, en el que mientras millones de personas mueren por causa de malnutrición debida a la pobreza, las adolescentes y jóvenes occidentales sufren trastornos en la conducta del comer y están mal nutridas como consecuencia de presiones socioculturales que inducen a un sobrecontrol del peso y de la imagen corporal.

El proceso natural del comer puede alterarse por causas físicas, genéticas, psicológicas, familiares, culturales, así como sociales, sugiriendo la aparición de los trastornos de la alimentación.

El concepto de imagen corporal resulta imprescindible para el análisis y comprensión de los trastornos alimentarios. Hilde Bruch (1965) es la primera autora en sugerir la existencia de un trastorno de la imagen corporal en pacientes con anorexia y bulimia nerviosa, entendiendo que estas patologías implican: a) trastorno del propio concepto corporal; b) trastorno en la percepción e interpretación cognitiva de los propios estímulos interoceptivos, y c) sensación de falta de control respecto a las propias funciones corporales. El concepto de imagen corporal en tanto representación física y cognitiva del cuerpo que implica e incluye actitudes de aceptación y rechazo ha sido clave para comprender la influencia de los medios masivos

de comunicación en las personas. Diversos estudios señalan que la imagen corporal está íntimamente relacionada con cuestiones de autoestima, y una imagen corporal “negativa” se puede vincular con los trastornos alimentarios. Se ha asegurado que las imágenes mediáticas pueden ser particularmente importantes en la producción de cambios en la manera de percibir y evaluar el cuerpo.

La insatisfacción con la imagen corporal, las dietas y las ideas sobrevaloradas de un cuerpo delgado son factores prevalentes en la mayoría de las adolescentes y jóvenes actuales. Sumada a la presión social publicitaria que presentan modelos que fomentan la delgadez como símbolo de éxito en la vida, está la preocupación que existe entre la población general —en especial en las mujeres adolescentes y jóvenes— por el hecho de sentirse atractiva para el otro. Al respecto, Toro (1987) señala que, si bien en esta etapa de cambios corporales y de insatisfacción hacia el cuerpo aumenta el riesgo de padecer anorexia nerviosa, hay que buscar la causa de la misma en factores socioculturales. Al examinar las influencias de los modelos sociales, expectativas y experiencias en la etiología y mantenimiento de la distorsión de la imagen corporal, la mayoría de los investigadores parece estar de acuerdo en que las influencias más fuertes en el desarrollo y distorsión de la misma en las sociedades occidentales son los factores socioculturales (Fallon, 1990; Heinberg, Thompson y Stormer, 1995).

Las tendencias culturales actuales señalan que los ideales de belleza femenina han variado y cambiado en relación con los estándares estéticos de un periodo particular de tiempo, y un gran porcentaje de mujeres ha intentado alterarse para conseguir estos ideales (Mazur, 1980).

Como resultado de la presión social actual, Vandereycken (1993) asevera que las culturas occidentales se han convertido en “lipofóbicas”. Aunque los modelos sociales actuales promocionan la delgadez, la evidencia adicional sugiere que las mujeres están presionadas para lograr metas de apariencia que a veces son contradictorias con la delgadez, por ejemplo, el busto grande (Thompson y Tantleff, 1992) o un físico musculoso (Striegel-Moore, Silberstein y Rodin, 1986). Investigaciones previas han sugerido que había un movimiento que va desde la preferencia por una figura más ro-

busta a una figura más angular y menos curvilínea (Garner y cols., 1980). Wiseman y cols. (1992) concluyeron que el ideal de la mayoría de las mujeres en nuestra sociedad respecto al bajo peso corporal reunía uno de los criterios del DSM IV para anorexia nerviosa (APA, 1994).

La literatura sugiere que los trastornos alimentarios son casi exclusivos de los países desarrollados (Ludewig, 1991); sin embargo, en la actualidad se observa que ya no pertenecen únicamente a estos países sino que su prevalencia se está extendiendo hacia sociedades en las que no predomina necesariamente “el alto desarrollo económico”. Tal parece que ahora el común denominador es “la cultura de la delgadez”, como lo ejemplifica una investigación realizada por Mancilla y cols. (1998), en la cual se obtuvieron 44 casos de chicas con trastornos alimentarios de una población de 524 universitarias, lo cual representa 8.3 % de la población. Esto se debe quizás al gran bombardeo que se lleva a cabo a través de los medios masivos de comunicación, los cuales promueven imágenes estereotipadas en donde tener un cuerpo delgado da un cierto estatus a las personas, sobre todo a las mujeres, quienes son rechazadas por su medio social si no cumplen con estas exigencias, empezando con el núcleo familiar y extrapolándose a sus amistades, pareja y, en general, al medio social que las rodea.

En una investigación sobre los factores de riesgo para la bulimia nerviosa, Striegel-Moore, Silberstein y Robin (1986) hipotetizaron que los medios de comunicación no solamente enseñan a las mujeres sobre la figura ideal sino que les enseña cómo alcanzarla; por ejemplo, un libro de dieta popular en la década de 1980 aconsejaba a las mujeres comer grandes cantidades de frutas después de un atracón con el propósito de inducir la diarrea.

Wiseman, Gunning y Gray (1993) tabularon el número de comerciales televisivos sobre alimentos dietéticos, productos y programas sobre pérdida de peso durante los años de 1973 a 1991, demostrando un fuerte incremento en la prevalencia de estos avisos. Concluyeron que la presión sociocultural para perder peso y confirmar el ideal de delgadez permanece fuerte; sin embargo, métodos alternativos como el ejercicio físico se ofrecen en lugar de la dieta tradicional.

Silberstein y cols. (1986) argumentaron que los medios de comunica-

ción sólo dan a las personas lo que ellas quieren. Desde 1980, las investigaciones de Garner y Garfinkel y su equipo sobre contribuciones biológicas, familiares y psicológicas a la aparición de trastornos alimentarios, principalmente en población femenina adolescente en Occidente, otorgan responsabilidad importante a la publicidad “por su impacto potencial de establecer modelos identificatorios” (Garner y Garfinkel, 1980)

El presente trabajo se propone explorar la influencia de los factores socioculturales sobre los aspectos cognitivos, conductuales y afectivos del trastorno alimentario e imagen corporal.

Método

PARTICIPANTES

Se conformaron dos muestras de mujeres: el primer grupo, con 41 adolescentes entre 12 y 14 años (M: 13, 10 y DE: 0,44), y que pertenecen a instituciones educativas de nivel medio (grupo 1); el segundo grupo está constituido por 59 adolescentes comprendidas entre los 18 y 20 años de edad (M: 19.08 y DE: 0.70), estudiantes de nivel universitario (grupo 2).

INSTRUMENTOS

A la totalidad de los sujetos se le aplicó los siguientes instrumentos:

Inventario de trastornos de la conducta alimentaria (EDI-2 de Garner y Olmstead, 1984). Es un instrumento de autoinforme que identifica problemas alimentarios en la población general, características cognitivo-conductuales de la anorexia y de la bulimia nerviosas. Está conformado por 11 escalas: I *Tendencia a adelgazar*; II *Bulimia*; III *Insatisfacción con la imagen corporal*; IV *Ineficacia*; V *Perfeccionismo*; VI *Conciencia introceptiva*; VII *Ascetismo*; VIII *Impulsividad*; IX *Desconfianza interpersonal*; X *Miedo a la madurez* y XI *Inseguridad social*.

Cuestionario de Influencia sobre el Modelo Estético Corporal (CIMEC de Toro, 1994). Este instrumento evalúa el impacto de los diferentes factores socioculturales con respecto a la actitud que posee el sujeto hacia su propio cuerpo. Los 40 ítems que lo conforman se agrupan en cinco factores: I *Malestar por la imagen corporal*; II *Influencia de la publicidad*; III *Influencia de los mensajes verbales*; IV *Influencia de los modelos sociales* y V *Influencia de las situaciones sociales*.

PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios se aplicaron en forma grupal a los dos grupos de mujeres. El tiempo empleado para la recolección de los datos fue de tres meses.

Resultados

En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en las escalas del CIMEC, así como el valor de la *t de student*. Así, se observa que los factores *Malestar con la imagen corporal* (I) e *Influencia de la publicidad* (II) tuvieron medias más altas en el grupo de las adolescentes mayores en comparación con el grupo de las menores, siendo esta diferencia altamente significativa ($p < .001$); mientras que en los factores *Influencia de los modelos sociales* (IV) e *Influencia de las situaciones sociales* (V), la diferencia es significativa ($p < .05$).

En la tabla 2 (p. 68) se presentan los valores medios y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas en las escalas del EDI-2 y se puede observar que en los factores *Bulimia* (II) e *Insatisfacción con la imagen corporal* (III), el grupo de mayores mostró puntajes más altos que el grupo de las menores, siendo estas diferencias altamente significativas ($p < .001$). Esto sugiere que en el grupo estudiado se manifiestan características psicológicas que estarían relacionadas con la falta de control en la ingesta como estrategia de afrontamiento a situaciones ansiosas, y la búsqueda de conductas compensatorias con el fin de controlar el peso corporal mani-

Tabla 1. Valores promedios del cuestionario de influencia de los modelos estéticos corporales (CIMEC) en adolescentes mujeres (grupo 1 n = 41 y grupo 2 n = 59)

Inventario		CIMEC					Total
		I	II	III	IV	V	
Grupo 1	M	3.51	1.17	1.15	2.51	1.39	17.24
	D:E	2.61	1.91	1.17	1.47	1.24	7.74
Grupo 2	M	7.12	2.90	1.61	3.19	2.02	26.05
	D:E	4.33	3.24	1.66	1.73	1.56	12.44
	T	-5.18	-3.34	-1.54	-2.10	-2.23	-4.35
	Sig.	.000***	.001**	.10	.03*	.02*	.000***

Prueba t (***) $p < .001$ | (*) $p < .05$

festando la insatisfacción con la totalidad o partes (cadera, muslos, cintura) de la propia imagen corporal.

La diferencia significativa ($p < .05$) encontrada en las subescalas *Perfeccionismo* (V), *Impulsividad* (VIII) y *Miedo a la madurez* (X) se debió a los valores promedio más elevados en el grupo 1 de adolescentes.

Los valores significativos se podrían interpretar con relación a la etapa de la adolescencia que están atravesando. Manifiestan temores a enfrentar las excesivas demandas de la vida adulta y expresan sentimientos más profundos de inseguridad, inutilidad y falta de control sobre los impulsos y sobre la propia vida, además de que tienden a crearse expectativas exageradas sobre sus propios logros personales.

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar el grado de asociación entre las subescalas del EDI-2 con el *Cuestionario de influencia sociocultural* en cada uno de los grupos.

En la muestra de adolescentes entre 12 y 14 años (grupo 1) (ver tabla 3) se encontró una asociación positiva altamente significativa ($p < .01$) en las escalas del EDI-2: *Tendencia a adelgazar* (I) y *Bulimia* (II) con el puntaje total del CIMEC.

Tabla 2 . Puntuaciones medias de trastornos alimentarios (EDI-2) en ambas muestras (grupos 1 y 2)

		EDI-2										
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Grupo 1	M	7.98	2.76	9.95	7.80	7.78	9.73	6.20	12.29	8.34	14.12	8.49
	D.E	5.62	2.49	5.77	5.07	3.86	4.06	2.54	4.74	3.35	4.31	4.28
Grupo 2	M	8.86	4.92	13.81	9.75	5.83	10.17	6.49	9.32	8.03	11.92	9.34
	D.E	6.32	3.23	7.24	5.43	3.12	4.49	3.91	5.12	2.99	2.87	3.54
	T	-.73	-3.76	-2.96	-1.82	2.78	-.50	-.42	2.98	.48	3.07	-1.08
	Sig.	-.89	.000**	.005*	.07	.006*	.61	.61	.004*	.63	.003*	.28

Prueba t (***) $p < .001$ (*) $p < .05$

Tabla 3. Correlaciones entre valores de trastornos alimentarios e influencia sociocultural

Edad	Pearson	EDI-2										
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
12-14	R	0.48	0.31	0.24	-0.12	0.41	0.23	-0.01	0.09	-0.04	-0.07	0.10
	P	.01	.05	>.05	>.05	.01	>.05	>.05	>.05	>.05	>.05	>.05
18-20	R	0.83	0.48	0.66	0.50	0.25	0.50	0.63	0.37	0.29	-0.06	0.31
	P	.01	.01	.01	.01	.05	.01	.01	.01	.03	>0.5	.02

Correlación de Pearson: (***) $p < .01$ (*) $p < .05$

En el grupo 2 se encontró una correlación positiva altamente significativa ($p < .01$) entre las escalas del EDI-2: *Tendencia a adelgazar* (I), *Bulimia* (II), *Insatisfacción corporal* (III), *Ineficacia* (IV), *Perfeccionismo* (V), *Conciencia interoceptiva* (VI), *Ascetismo* (VII) e *Impulsividad* (VIII), con el puntaje total del CIMEC.

Para verificar la estructura factorial de las escalas aplicadas se procedió a realizar el Análisis Factorial, como se puede observar en la tabla 4. Los

resultados permitieron detectar cinco componentes. El primer componente contiene dos factores: *Insatisfacción con la imagen corporal* (EDI-2) y *Malestar por la imagen corporal* (I) (CIMEC); el segundo componente contiene dos factores: *Tendencia a adelgazar* (EDI-2) e *Influencia de la publicidad* (II) (CIMEC); el tercer componente contiene el factor *Inseguridad* (EDI-2); el cuarto componente contiene dos factores: *Perfeccionismo* (EDI-2) e *Influencia de los modelos sociales* (IV) (CIMEC); el componente cinco contiene un factor que es el *Miedo a la madurez* (EDI-2).

Discusión

A partir de los datos obtenidos se puede señalar que los indicadores psicológicos de desordenes alimentarios observados en las adolescentes mayores, están fuertemente relacionados con la influencia de los valores socioculturales actuales y familiares. Desde el punto de vista sociocultural, se ha argumentado una creciente presión social sobre el peso y la imagen corporal, que se traduce en una propensión a seguir unas pautas de alimentación restrictivas tan irreales como insanas.

La variable edad permitió diferenciar características distintivas en las adolescentes de cada uno de los grupos de la población estudiada, señalándose que en las adolescentes menores, el rasgo de impulsividad, por un lado podría ser explicado a través de la etapa evolutiva de la adolescencia, y por otro, como tendencia a la hostilidad, la autodestrucción, síntoma de pronóstico preocupante en los trastornos alimentarios (Casper, 1992).

La literatura señala que la adolescencia es el periodo más sensible para el inicio de este trastorno, porque en esta etapa tienen lugar crisis de valores y de identidad. Levine y Smolak (1992) han propuesto un modelo de factores precipitantes propios de la adolescencia temprana: ganancia de peso asociada con la pubertad precoz o avanzada; inicio de citas con el otro sexo, y aumento de las demandas académicas. Pero también es importante resaltar que la prevalencia de estas alteraciones se está extendiendo hacia ambos extremos en cuanto a la edad.

Tabla 4. Estructura factorial detectada por el método de componentes principales y rotación varimax

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5
Tendencia a adelgazar		.823			
Insatisfacción con la imagen corporal	.857				
Perfeccionismo				.748	
Miedo a la madurez					.848
Inseguridad social			.801		
I	.882				
II		.793			
IV				.710	

En el grupo de las mayores, las conductas de restricción alimentaria e insatisfacción con su imagen corporal son las que aparecen sobresalientes. Bruch (1973) describió el constructo de obsesión por la delgadez como una característica esencial de los trastornos de la conducta alimentaria, la cual es una manifestación clínica de un intenso impulso de estar más delgado o un fuerte temor a engordar. La presión que ejercen los medios de comunicación, los mensajes familiares y culturales en la necesidad de estar delgado como expresión del modelo estético actual, contribuyen a la aparición de signos de conductas y actitudes alimentarias anómalas como la obsesión por la delgadez, la insatisfacción con la propia imagen corporal, lo que estaría íntimamente relacionado con sentimientos de ineficacia, inseguridad, en definitiva, con una auto-evaluación negativa

Lakoff y Scherr (1984) afirman que la televisión y las revistas ejercen una especial influencia negativa porque los modelos en estos medios son percibidos como representaciones realistas de las personas actuales, presentando imágenes cuidadosamente manipuladas y artificialmente desarrolladas.

La pluralidad de factores que intervienen en los trastornos alimentarios, factores predisponentes, desencadenantes y sustentables pueden atenuar o

bien potenciar la vulnerabilidad y riesgo de un sujeto que lleva adelante una dieta. Evidentemente, en el caso específico de los adolescentes, el hecho de hacer dieta y su consecuente incursión en algún desorden alimentario se encuentra potenciado por el estado de confusión muy común en ellos, además de un concepto pobre de sí mismo, de su identidad y de su cuerpo, donde las figuras de identificación se sumergen en un abundante océano informativo.

En general, existe un acentuado consenso entre los especialistas en considerar que el actual modelo cultural y de estética corporal que promueve puede constituirse en un disparador de estos trastornos. En resumen, la anorexia y la bulimia constituyen severas patologías que afectan a gran parte de la población femenina, especialmente a adolescentes y jóvenes, lo que hace imprescindible la aplicación de programas preventivos psicoeducativos, orientados a la toma de conciencia de los efectos deformantes de la publicidad sobre la alimentación, la moda, la estimulación de métodos quirúrgicos para lograr una imagen corporal idealizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruch, H. (1965). *The psychiatric differential diagnosis of anorexia nervosa*, Anorexia Nervosa-Symposium (Proceedings), Gottingen, República Federal de Alemania.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders: obesity, anorexia and the person within*, Basic Books, Nueva York.
- Casper, R. C., Hedeker, D., McClough, J. F. (1992). Personality dimensions in eating disorders and their relevance for sub typing, *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry*, vol. 31, núm. 5, pp. 830-840.
- Fallon, A. E. (1990). Culture in the mirror: sociocultural determinants of body image, en T. F. Cash y T. P. Pruzinsky (eds), *Body images: development, deviance and change*, Guilford Press, Nueva York.
- Garner, D. M., Garfinkel, P. E., Schwartz, D., Thompson, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women, *Psychological Reports*, núm. 47, pp. 483-491.
- Garner, D. M., Olmstead, M. P. y Polivy, I. (1984). Development and validation of a multidimensional eating disorders inventory for anorexia nervosa and bulimia, *International Journal of Eating Disorders*, núm. 2, pp. 15-34.

- Garner, D. F., Garfinkel (1980). Sociocultural factors in the development of anorexia nervosa, *Psychological Medicine*, núm. 10, pp. 647-656.
- Heinberg, L. J., Thompson, J. K., Stormer, S. (1995). Development and validation of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ), *International Journal of Eating Disorders*, núm. 17, pp. 81-89.
- Ludewig, K. (1991). Reflexiones sobre la anorexia en adolescentes: enfoque sistémico del problema psicossomático, ejemplificado en la anorexia nerviosa juvenil, *Estudios Psicológicos*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-21.
- Mancilla, J., Álvarez, G., López, X., Mercado, L., Manríquez, E. y Román, M. (1998). Trastornos alimentarios y factores asociados en universitarias mexicanas, *Psicología y Ciencia Social*, núm. 2, pp. 34-43.
- Mazur, A. (1980). U.S. trends in feminine beauty and and over adaptation, *The Journal of Sex Research*, núm. 22, pp. 281-303.
- Silberstein, B., Peterson, B., Kelly, E. (1990). The role of the mass media in promoting a thin standard of bodily attractiveness for women, *Sex Roles*, núm. 14, pp. 519-532.
- Striegel-Moore, R., Silberstein, L. R., Rodin, J. (1986). Toward an understanding of risk factors for bulimia, *American Psychologist*, núm. 41, pp. 246-263.
- Thompson, J. K., Tantleff (1992). Female and male ratings of upper torso: actual, ideal and stereotypical conceptions, *Journal of Social Behavior and Personality*, núm. 7, pp. 345-354.
- Toro, J., Salamero, M. y Martínez, E. (1994). Assessment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa, *Acta Psychiatrica Scandinava*, núm. 89, pp. 147-151.
- Toro, J., Vilardell, E. (1987). *Anorexia nerviosa*, Martínez Roca, Barcelona.
- Vandereycken, W. (1993). The sociocultural roots of the fight against fatness: implications for eating disorders and obesity. *Eating Disorders. The Journal of Treatment and Prevention*, núm. 1, pp. 7-16.
- Wiseman, C.V., Gary, J. J., Mosimann, J., Ahren, A. M. (1992). Cultural expectations of thinness in women: an update, *International Journal of Eating Disorders*, núm. 11, pp. 85-89.
- Wiseman, C. V., Gunning, F. M., Gray, J. J. (1993). Increasing pressure to be thin: 19 years of diet products in television commercials, *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, núm. 1, pp. 52-61.

De la representación a la práctica sexual

Un estudio exploratorio de representaciones sociales sobre enfermedades sexualmente transmisibles, sexo y uso de preservativo en jóvenes universitarias y sexoservidoras

María Cristina Triguero Veloz Teixeira
Amanda Bérghamo de Oliveira
Cristiane Rodrigues Garcia
Gisele Borges da Silva

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo explorar las representaciones sociales que sobre los asuntos “enfermedades sexualmente transmisibles”, “sexo” y “preservativo” tienen estudiantes universitarias y profesionales del sexo. Los métodos de colecta de datos fueron: técnica de grupo focal y técnica de asociación libre de palabras. Los resultados indicaron que todas las jóvenes participantes son vulnerables a enfermedades sexualmente transmisibles debido a la falta de uso de

Abstract

This study had as main objective to elucidate social representations that show university students and sex professionals on subjects related to “sexually transmitted diseases”, “sex” and “preservatives”. The methods for collecting data used were: focal group technique and free association of words technique. The results indicated that the all young participants are vulnerable to sexually transmitted diseases, due to the lack of use of preservatives. Sex was represented on the basis of pleasure

DRA MARIA CRISTINA TRIGUERO VELOZ TEIXEIRA: Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. <cris@teixeira.org>

AMANDA BÉRGAMO DE OLIVEIRA: Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

CRISTIANE RODRIGUES GARCIA: Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

GISELE BORGES DA SILVA: Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-septiembre de 2006, pp. 73-90.
Fecha de recepción: 01 de abril de 2005 | fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2006.

preservativo. El sexo fue representado sobre la base del placer y del tesón. Los contenidos de las hipótesis de núcleos centrales del asunto *enfermedades sexualmente transmisibles* fueron representados en una dimensión funcional a partir de términos como irresponsabilidad y descuido. Parece existir una estrecha relación entre los sistemas de representación social y la determinación de la práctica sexual.

PALABRAS CLAVE

representación social, enfermedades sexualmente transmisibles, sexo, preservativo

and excitation. The content of the central hypothesis on the sexually transmitted disease topic was represented in a functional dimension from terms as irresponsibility and carelessness. It sounded unquestionable that there is a very close relation between the systems of social representation and the determination of sexual practice.

KEY WORDS

social representation, sexually transmitted diseases, sex, preservatives

Introducción

Considerando el avance de la contaminación por enfermedades sexualmente transmisibles (EST) en el mundo, sobre todo en países en desarrollo como Brasil, se pensó estudiar si mujeres jóvenes brasileñas que no son prostitutas tendrían las mismas representaciones sociales y comportamientos frente a diferentes asuntos relacionados con la sexualidad que mujeres cuya fuente de ingresos es la venta del placer sexual.

Existe una vulnerabilidad individual de mujeres jóvenes frente a enfermedades de transmisión sexual. Investigaciones en grandes ciudades como São Paulo y Río de Janeiro muestran una gran cantidad de jóvenes que desprecian el uso de preservativo en la relación sexual justificándolo con el hecho de que están con compañeros fijos o estables (Sanches, 1999; Cordeiro y Temporini, 1997). Las investigaciones han demostrado que uno de los factores de riesgo más importante es la relación sexual sin el uso de

preservativo, que abre la puerta de entrada al Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y a otras enfermedades de transmisión sexual (Sanches, 1999; Trajman, Belo y Teixeira, 2003). A partir de hechos como éstos se trazaron los objetivos del estudio: a) explorar la organización de contenidos de representaciones sociales sobre sexo, preservativo y EST; b) comparar estos contenidos representacionales con los comportamientos sexuales en la vida cotidiana de dos grupos de mujeres.

Como fundamento teórico del estudio utilizamos la teoría de la representación social, creada por Moscovici (1978; 1981; 2003), y la teoría de núcleo central de la representación social, desarrollada por Abric (1994). Según Moscovici (1978), el concepto de representaciones sociales designa una forma específica de conocimiento —el saber popular—, una forma de pensamiento social cuyas funciones son comprender la realidad social, permitir que los grupos expresen su identidad y, sobre todo, orientar conductas y contribuir a la toma de decisión de las personas y grupos. Las personas interactúan entre sí cotidianamente; parte de esta interacción está conformada por los más variados comportamientos, actitudes y pensamientos. La teoría de la representación social permite la comprensión de estos hechos cotidianos y posibilita el anclaje de conocimientos populares, juicios y valores de los individuos. En realidad, la teoría ofrece una comprensión de las experiencias sociales de conocimientos compartidas y de los comportamientos sociales. Para que un asunto sea objeto de estudio desde el punto de vista de la teoría de la representación social debe ser compartido por un grupo, propiciando determinados comportamientos y convicciones. “Por representaciones sociales entendemos un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el curso de comunicaciones interpersonales. Ellas son el equivalente, en nuestra sociedad, de los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales” (Moscovici, 1981: 181).

La complejidad de los fenómenos de representación social nos permite afirmar que éstos no son simples opiniones, actitudes o imágenes. En función de toda esta complejidad se ha desarrollado una teoría complementaria que es la teoría del núcleo central de Abric (1994; 2001). En este sen-

tido, el autor dice que uno de los elementos más importantes de la representación social es la posibilidad de definir en ella dos componentes: el de los contenidos relacionados con informaciones y actitudes, para usar los términos de Moscovici (1978), y el relacionado con la organización o estructura interna de la misma, que es el campo de las representaciones para Moscovici. Entonces, el contenido y la organización de este contenido deben ser investigados. Se trata de una organización basada en una jerarquía entre los elementos, determinada por lo que Abric (2001) llama *de núcleo central*. Abric (1994) enfatiza que es la identificación del núcleo central lo que nos posibilita el estudio comparativo entre dos o más representaciones, una vez que para que las representaciones sociales sean diferentes, éstas deben organizarse alrededor de núcleos centrales igualmente diferentes. Es obvio que por más importante que sea el papel de un núcleo central en la definición del significado de una representación y en la organización de sus elementos llamados “periféricos”, este núcleo central no agota el contenido y las formas de funcionamiento de esa representación social en la vida cotidiana (Sá, 1996: 72). Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central, y pueden estar muy distantes o muy próximos a él (Flament, 2001). Es tan importante la estabilidad del núcleo central que Flament (2001: 184) afirma que:

El efecto de una ideología interna al grupo no tiene influencia en la representación en lo que ella tiene de más esencial, o sea, su núcleo central. Y cuando ocurren discordancias en el grupo, éstas se inscriben inicialmente en los esquemas periféricos que se modifican, protegiendo, por algún tiempo, el núcleo central. Si el fenómeno se amplía, el núcleo central puede ser alcanzado y modificarse estructuralmente, lo que sería el criterio de una transformación real de la representación.

Método

Las muestras estudiadas estuvieron compuestas por dos grupos, uno formado por 14 estudiantes universitarias con edades entre los 19 y 25 años que

estudiaban en un curso universitario; el otro formado por 13 sexoservidoras con edades entre los 20 y 31 años, que trabajaban en una casa de prostitución de la ciudad de São Paulo, Brasil. Las colectas de datos fueron registradas en papel (asociaciones libres) o en dos grabadores, y transcritas posteriormente (conversaciones de los grupos focales). La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Presbiteriana Mackenzie de la ciudad de São Paulo que sigue las normas de conducta ética con animales y seres humanos según los principios éticos regulados en el gobierno federal. Para la selección de la muestra de los grupos focales se utilizó el criterio de grupo real estructurado u orgánico, ya que entre las participantes de los grupos existía una relación basada en la actividad común que efectuaban (en un grupo, la actividad de estudio, y en el otro, la práctica de la prostitución como empleo).

El estudio se hizo con dos técnicas de colecta de datos. La primera consistió en una asociación libre de palabras en la que se les pidió a las participantes que evocaran las primeras cinco palabras o expresiones que les venían a la mente cuando leían los vocablos “sexo”, “enfermedades sexualmente transmisibles” y “preservativo”. Para el análisis de estos datos se usó un método cuantitativo en el que fueron calculadas la frecuencia y el orden medio en que las evocaciones eran escritas (se le atribuyó peso “1” a una evocación escrita en primer lugar, peso “2” cuando se trataba de la segunda evocación del sujeto, peso “3” a una palabra evocada en tercer lugar, y así hasta la quinta evocación). Esta forma de calcular las frecuencias absolutas y órdenes medias de evocación se fundamentó en la propuesta de Vergès (1991-1992) de esta técnica de evocaciones libres para estudiar la salida de los elementos de una representación.

Para una mejor comprensión de los resultados de esta técnica explicamos que en función de las frecuencias absolutas y de los órdenes medios de evocación de las palabras, éstas fueron distribuidas en cuatro cuadrantes. A partir de esta distribución, las palabras que tenían la mayor frecuencia y el menor orden medio de evocación nos permitieron hipotetizar los posibles contenidos del núcleo central de las supuestas representaciones sociales estudiadas (Sá, 1996).

La segunda técnica consistió en la realización de grupos focales (*Focus Groups* de Millward) en que se desarrollaban conversaciones semejantes a las de la vida cotidiana de las personas (Sá, 1998). Se realizaron cuatro grupos focales: dos con las jóvenes universitarias (con siete sujetos cada grupo) y dos con las sexoservidoras (un grupo con siete sujetos y otro con seis). En cada uno de los grupos existía un moderador y un observador. Los asuntos discutidos fueron las relaciones sexuales, las enfermedades sexualmente transmisibles y el uso de preservativo durante las relaciones sexuales.

Los procedimientos seguidos después de la transcripción de las conversaciones de cada grupo focal fueron, conforme Oliveira (2000):

1. En la primera línea de transcripción constaban las variables descriptivas de cada grupo (grupo 01 y grupo 02: jóvenes universitarias; grupo 03 y grupo 04: mujeres sexoservidoras).
2. Se utilizó un nuevo párrafo cada vez que cambiaba el sujeto que estaba hablando.
3. Las frases incompletas se indicaron por reticencias entre paréntesis, las palabras confusas se identificaron con “inaudible” en el momento correspondiente.
4. Se corrigieron errores de puntuación, de la lengua (portugués); se hizo una transcripción de las formas coloquiales de acuerdo con la escritura correcta; las expresiones populares fueron mantenidas.
5. Se hizo una revisión ortográfica detallada con la finalidad de corregir errores en las instrucciones señaladas en el punto anterior.

Los pasos seguidos para el procesamiento de las producciones discursivas con el *software* Alceste fueron:

1. Adaptación de las producciones discursivas a las normas del *software*.
2. Exclusión de las intervenciones de los coordinadores de los grupos adaptando algunas frases de las participantes. Por ejemplo, cuando el coordinador preguntaba: “¿Qué le viene a la cabeza cuando yo digo la palabra ‘preservativo?’”, la participante contestaba: “Seguridad, protección”, la

conversación adaptada resultó en la siguiente frase: “Cuando hablan la palabra preservativo pienso en seguridad y protección.

3. Procesamiento del material de los grupos.

Este procesamiento de las producciones de los grupos focales se ejecutó usando métodos cualitativos y cuantitativos basado en el *software* Alceste, versión 4.5 de Reinert (1990), el cual consiste en un programa de análisis lexical con el que se ejecutan matrices de datos y se clasifican unidades de significados en función de sus respectivos vocabularios, repartidos a partir de la frecuencia de las palabras que son cruzadas con las unidades de significados (oraciones completas reproducidas textualmente tal como las participantes las dijeron en los grupos). El programa ejecuta un proceso de *análisis jerárquico descendiente* que reparte las unidades en varias clases en función del vocabulario que las compone, de tal forma que se obtenga el mayor valor posible en una prueba de asociación c^2 (análisis de Cluster). En la figura 1 se puede observar que cada una de estas clases contiene las variables descriptivas de quien produjo predominantemente esta clase (estas variables de identificación se refieren al tipo de grupo que produjo las frases); también aparecen las palabras de mayor frecuencia en esta clase y que tuvieron una asociación estadísticamente significativa con la misma de acuerdo con un c^2 mayor o igual que 3.84, con $g.l = 1$. El nivel de significación adoptado fue de 5%, tanto para el área crítica como para el límite observado de c^2 , mayor o igual que 3.84.

Discusión de resultados

En el grupo de jóvenes universitarias los contenidos de las hipótesis de núcleos centrales del asunto “sexo” indicaron palabras como *placer, excitación, intimidad y amor*, las cuales indican elementos funcionales que están asociados con la relación sexual propiamente dicha (placer, excitación e intimidad) y con una de las condiciones que, hipotéticamente, debe existir para decidir mantener una relación sexual. Se trata de una palabra que

indica la dimensión nominal de este contenido central (amor). En el grupo de jóvenes sexoservidoras, las palabras evocadas alrededor de este asunto fueron *trabajo, placer, peligro, intimidad y dinero*. Se infiere de estas palabras que las hipótesis de centralidad de la representación social se relacionan directamente con el trabajo de la venta del sexo para poder sobrevivir. La evocación de la palabra “peligro” indicó probables consecuencias de las prácticas sexuales mantenidas con muchos clientes y la probabilidad de una contaminación con EST. En relación con el asunto “enfermedades sexualmente transmisibles”, prácticamente no hubo diferencias entre los grupos estudiados. Las evocaciones de mayor frecuencia absoluta y menor orden medio de evocación fueron: *peligro, miedo, irresponsabilidad, sífilis, dolor, sida* (síndrome de la inmunodeficiencia adquirida) y *descuido*.

Los contenidos centrales de esta representación social nos permiten situarlos en dos sistemas: uno más de actitud, como refiere Doise (2001), que indica elementos conductuales que son causas directas de la contaminación (*peligro e irresponsabilidad*); el otro sistema es descriptivo en función de tipos específicos de enfermedades o síntomas de las mismas (*sífilis, dolor y sida*). Un único léxico fue diferente entre los grupos: la palabra *arrepentimiento*, que también hizo parte del universo de contenidos centrales del grupo de jóvenes universitarias. Esta palabra indicaría un sentimiento negativo que se une al hecho de haber tenido relaciones sexuales sin la debida protección.

Por último, en el asunto “preservativo” nos llamó la atención que también la mayor parte de las palabras evocadas por los dos grupos fueron semejantes. Vocablos como *necesidad / necesario, responsabilidad, prevención y protección* fueron escritas por las mujeres de los cuatro grupos. Otras dos palabras aparecieron solamente en el grupo de jóvenes universitarias: *incomoda / incómodo y rompe el clima*. Si analizamos las características y funciones del núcleo central de la representación social, conforme Abric (2001), podemos inferir que en este grupo de jóvenes estas últimas palabras evidencian la forma como ocurren muchas de sus prácticas sexuales. Entre estas mujeres existe un relativo consenso en aceptar que el uso del preservativo incomoda y rompe el clima. Son palabras que generan el significado

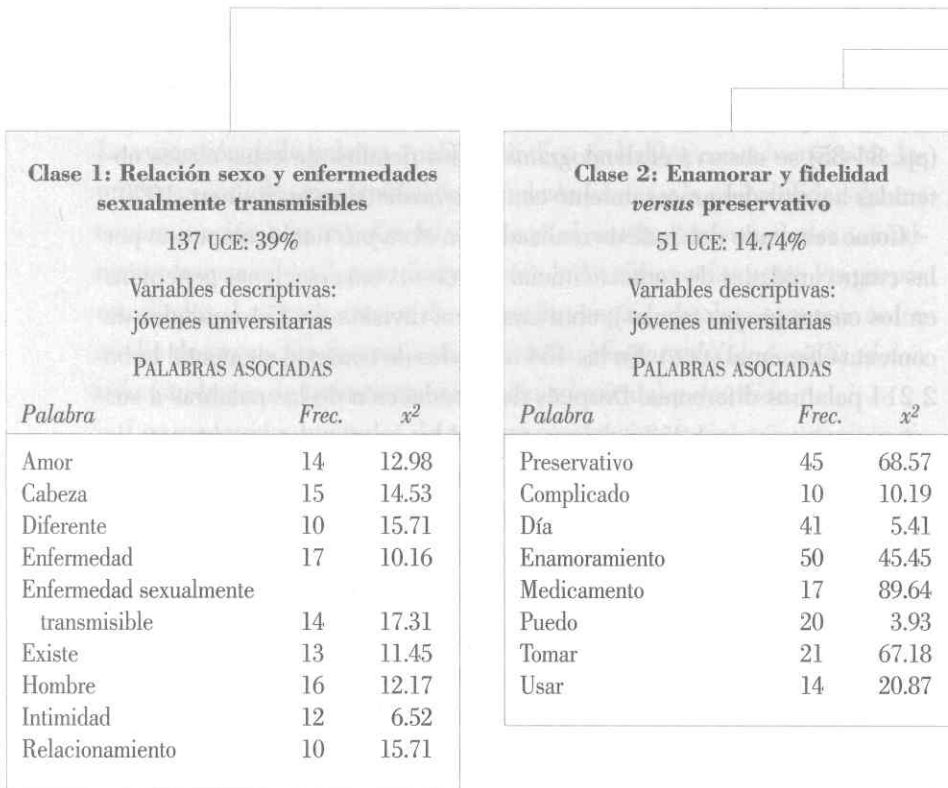
que para ellas tiene el asunto “preservativo”. Podemos inferir que la negociación al uso del preservativo en las jóvenes debe formar parte de muchas de sus historias individuales.

El procesamiento de los datos de las conversaciones provenientes de la técnica de grupo focal nos permitió organizarlos en clases. En la figura 1 (pp. 84-85) se observa el dendograma de los detalles de estas clases obtenidas a partir del procesamiento con el *software* Alceste (Reinert, 1990).

Como resultado del análisis realizado con el *corpus* total (compuesto por las cuatro unidades de contexto inicial —UCI—, conversaciones generadas en los cuatro grupos focales), obtuvimos una división de 454 unidades de contexto elemental (UCE). En las 454 unidades de contexto elemental hubo 2 214 palabras diferentes. Después de la reducción de las palabras a sus raíces se obtuvieron 1 253 palabras analizables (contenidos importantes de representación social) y 316 palabras instrumentales (artículos, conjunciones, etc.). Las 1 253 palabras analizadas ocurrieron 18 341 veces, siendo que cada palabra contribuyó en un promedio de nueve veces para la constitución del *corpus*. En la etapa de análisis jerárquico descendiente (AHD) se obtuvieron 428 UCE de las 454 en que inicialmente había sido dividido el *corpus*. Es decir, para este análisis, el AHD consideró 76.21% del total de UCE, descartando 23.79% (la figura 1 muestra ese paso de la clasificación jerárquica descendiente). Se observa que hubo dos repartos del *corpus*. Uno de ellos dio origen a la clase 1 (cuyas UCEs presentaban contenidos relacionados con la temática “Relación sexo y enfermedades sexualmente transmisibles” con 137 UCE —39.60% del total de UCE del *corpus*). El otro reparto originó dos ramificaciones: la primera, de la que derivó la clase 4 (temática definida como “Dificultades asociadas a la profesión de prostitución”, con 65 UCEs —18.79% del total de UCEs del *corpus*); la segunda ramificación se subdividió originando la clase 2 (“Enamorar y fidelidad *versus* preservativo”, con 51 UCEs —14.74 % del total de UCEs del *corpus*) y la clase 3 (“La familia y la sexualidad del joven”, con 93 UCEs —26.88% del total de UCEs del *corpus*).

Como puede observarse en la figura 1, desde el punto de vista teórico y metodológico y considerando las limitaciones de las manifestaciones lin-

Figura 1. Dendograma. Detalles de las clases de representación social



güísticas, las cuatro clases obtenidas indican, por un lado, diferentes representaciones sociales; y por el otro, diversos campos de imágenes sobre los asuntos que fueron objeto de estudio (sexo, preservativo y enfermedades sexualmente transmisibles).

En función de las variables que caracterizaron las clases obtenidas, se asumió que las clases 1, 2 y 3 muestran diversos campos o imágenes de una única representación alrededor de la sexualidad que fue posible a partir de los puntos de discusión de los grupos focales (sexo, preservativo, enfermedades sexualmente transmisibles). Estas tres clases fueron producidas prioritariamente por las jóvenes universitarias. Después realizaremos

Clase 3: La familia y la sexualidad del joven

93 UCE: 26.88%

Variables descriptivas:
jóvenes universitarias

PALABRAS ASOCIADAS

Palabra	Frec.	χ^2
Amigo	11	17.45
Casa	47	22.38
Llegar	31	5.79
Comenzar	22	25.13
Contar	11	12.15
Conversar	12	10.01
Dejar	20	15.70
Dormir	13	36.75
Ejemplo	26	7.65
Familia	11	7.81
Hijo	23	11.02
Hermano	17	22.37
Libertad	10	5.75
Madre	45	87.22
Padre	37	91.15

Clase 4: Dificultades asociadas a la profesión de la prostitución

65 UCE: 18.79%

Variables descriptivas:
sexoservidoras

PALABRAS ASOCIADAS

Palabra	Frec.	χ^2
Comprar	9	21.08
Conseguir	16	10.71
Dinero	14	7.19
Entrar	12	12.14
Hijo	23	6.68
Gasto	12	53.74
Nino	20	6.26
Salir	10	6.58
Tiempo	21	8.49
Trabajo	25	57.82

un análisis de diferentes segmentos de frases producidas en los grupos de acuerdo con la propuesta de análisis estructural de las dimensiones de una representación social de Moscovici (1978), es decir, las dimensiones de *campo o imagen, actitud e información*. Posteriormente se discutirá la otra clase de representación social producida por el grupo de jóvenes sexoservidoras. Esta última clase fue la clase número cuatro (véase figura 1).

Identificamos que en la clase I predominaron contenidos de las dimensiones de *imagen* y de *información de la representación sexual* que ellas desarrollaron sobre la sexualidad. Por ejemplo, las siguientes UCEs:

Lo que viene a mi cabeza cuando pienso en sexo es cariño. Placer. Amor. Amor. Amor. Amor y placer. Hoy yo creo que el sexo está medio popularizado.

[Dimensión de *imagen sobre el asunto sexo*.

Frase compartida por diferentes jóvenes universitarias.]

Porque es eso. Yo no sé. Por lo menos, en mi concepción, el sexo es cuando usted y la otra persona se tornan una única persona. Es el momento más íntimo que usted puede tener con alguien, no hay nada más íntimo que eso. Entonces es la unión, la intimidad. Para mí el sexo está relacionado con consecuencias, con amor y por encima de todo aquel placer y respeto con usted mismo. Consecuencias en general.

[Dimensión de *imagen sobre el asunto sexo*.

Frase compartida por diferentes jóvenes universitarias.]

Es cruel pensar en sexo hoy en día, pienso en enfermedades sexualmente transmisibles. Yo me muero de miedo de contraer alguna enfermedad, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida, por ejemplo. Las personas escuchan cada caso... yo me muero de miedo.

[Dimensiones de *imagen* y de *información sobre el asunto sexo*.

Frase compartida por diferentes jóvenes universitarias.]

Las UCEs anteriores muestran resultados semejantes a los de las asociaciones libres alrededor de la palabra inductora "sexo", en que hubo imágenes predominantes apoyadas en la intimidad, el placer y el amor. Sin embargo, la técnica de grupo focal permitió identificar otros contenidos que no se manifestaron como centrales en las evocaciones, como puede observarse en algunas de las palabras que tuvieron relación estadísticamente significativa con la clase I de la figura 1 (*enfermedad, enfermedad sexualmente transmisible*). La última UCE colocada en el párrafo anterior ilustra que los contenidos que esas jóvenes tienen sobre la sexualidad abarcan no sólo esas imágenes de amor e intimidad, sino también preocupaciones con las consecuencias del no uso de preservativo, por ejemplo, contagiarse de enfer-

medades de transmisión sexual. Esto muestra un gran avance en el sentido de una supuesta actitud positiva hacia el uso de preservativo durante las relaciones sexuales.

La clase 2 presenta otros contenidos muy importantes en relación con la sexualidad. El título dado a la clase —“Enamorar y fidelidad *versus* preservativo”— ilustra cómo las diferentes UCEs indicaron una discusión de las participantes alrededor del conflicto de aproximación-evitación en relación con el uso del preservativo cuando se mantiene una relación sexual con una pareja que ellas consideran más o menos estable. En este sentido, Doise (2001) afirma que los contenidos de representaciones sociales son siempre tomas de posición simbólicas organizadas de maneras diferentes, que pueden ser en la forma de opiniones o actitudes. Las UCEs que citaremos a continuación indican conflictos de actitud a favor o en contra del uso del preservativo cuando éste es utilizado en relaciones estables. En la mayor parte de las frases siguientes aparecen expresiones muy claras de las jóvenes declarando que no usan el preservativo, lo que aumenta el riesgo para la contaminación de enfermedades sexualmente transmisibles.

Porque yo creo que la finalidad del preservativo es más eso, no quedar embarazada y no transmitir enfermedades, si usted está con su pareja y usted cree que él no está con otra persona y usted toma el medicamento para no embarazarse, no necesitas del preservativo.

[Dimensiones de información y actitudes sobre el asunto *preservativo*.
Frase referente a una única joven universitaria.]

Yo no pongo mi mano en el fuego por nadie; sin embargo, yo me expongo. Tengo la mano en la conciencia. Si yo tuviera relaciones sexuales con alguien que no conozco, algo más o menos casual, sí uso el preservativo; pero si es mi pareja, entonces no lo uso.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *preservativo*.
Frase referente a una única joven universitaria.]

Yo no tengo relaciones sexuales con preservativo. No, no. Con mi pareja no uso preservativo.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *preservativo*.
Frase referente a una única joven universitaria.]

Yo tengo pareja desde hace dos años, no uso preservativo con mi pareja. Tampoco tomo medicamentos, yo uso el método intrauterino.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *preservativo*.
Frase compartida por varias jóvenes universitarias.]

Esta vez no fue confirmada la centralidad de algunos de los vocablos que hicieron parte de las hipótesis de núcleo central alrededor de la palabra evocadora “preservativo”. Como se dijo al inicio de esta discusión, algunos de esos vocablos eran *necesidad / necesario, responsabilidad, prevención y protección*. Incluso fueron palabras dichas por los dos grupos investigados (las jóvenes universitarias y las jóvenes sexoservidoras). Sin embargo, en las UCEs anteriores puede observarse una actitud diferente de las informaciones que tienen en relación con el preservativo. Es decir, saben y están informadas sobre la importancia del mismo, pero cuando se trata de relaciones estables, la gran mayoría no lo usa. La palabra “necesario”, central en las evocaciones, no fue una palabra con una relación estadísticamente significativa con la clase 2 como se observa en la figura 1 (donde aparecen palabras como *preservativo, complicado, enamoramiento, medicamentos y usar*, entre otras). Cabe destacar aquí que, aunque la clase 2 fue producida fundamentalmente por jóvenes universitarias, hubo UCEs con frases de jóvenes sexoservidoras muy semejantes a las de las jóvenes universitarias que evidencian el no uso del preservativo cuando la relación está consolidada, a diferencia de cuando la relación se da en el trabajo de prostitución. Por ejemplo:

Yo no uso preservativo con mi pareja, pero en el trabajo sí lo uso, siempre. Mi pareja no sabe dónde trabajo, pero él ni acepta usar el preservativo, él desconfiaría de mí.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *preservativo*.
Frase compartida por dos jóvenes sexoservidoras.]

Me acuerdo que un día cuando mi pareja vio en mi cartera un preservativo tuve que decirle que era de una amiga mía.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *preservativo*.
Frase referente a única joven sexoservidora.]

En relación con el último contenido sobre la representación social de la sexualidad discutiremos la clase 3 (véase figura 1), la cual trata sobre conversaciones acerca de las influencias de la familia en la sexualidad de las jóvenes universitarias. Algunas de las palabras de la clase, como lo muestra la figura 1, fueron *amigo, casa, contar, madre, padre, libertad*, etc. Las conversaciones y frases giraron alrededor de cómo las familias reaccionan a las relaciones sexuales de los jóvenes en el sentido de permitirles o no que traigan a sus casas a los enamorados o enamoradas. Por ejemplo, las siguientes UCEs:

Mi mamá no me prohíbe, pero yo nunca hice nada en casa, no consigo hacer nada por respeto.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *sexo*.
Frase referente a una única joven universitaria.]

Si yo quisiera yo sé que puedo, pero es una cuestión de respeto. Ya usted pensó en saber que del lado de afuera del cuarto están tus padres. Yo no puedo tener esa intimidad en mi familia.

[Dimensión de actitud sobre el asunto *sexo*.
Frase referente a una única joven universitaria.]

Como se dijo anteriormente, la otra clase de representación social identificada fue producida por el grupo de jóvenes sexoservidoras (clase 4 en figura 1). Como se observa en las palabras de mayor frecuencia y relación estadísticamente significativa con la clase, éstas se relacionan con aspectos asociados con el trabajo cotidiano de estas mujeres (por ejemplo, las palabras *comprar, dinero, gasto, tiempo y conseguir*, entre otras). En la gran mayoría de las UCEs de esta clase existen frases que indican las dificultades por las que atraviesan las mujeres durante las largas jornadas de trabajo ofreciendo el sexo como producto de venta. En sentido general, no podemos afirmar que las frases puedan confirmar la expresión de las evocaciones. Afirmamos esto ya que las frases se concentraron en las vicisitudes del trabajo como prostitutas y las palabras inductoras usadas en la técnica de asociación libre no permitieron la evocación de elementos similares a los de

las frases mediante el uso de la técnica de grupo focal. La mayoría de las UCEs presentadas a continuación indican diversos contenidos sobre la dimensión de imagen que estas mujeres sexoservidoras tienen sobre su trabajo como prostitutas. Por ejemplo:

Un día el cliente bebió, bebió, bebió tanto que no tenía [...] condiciones de hacer el programa, ahí él se viró y me dijo: tú vas a ganar 12 reales muy fácil.

[Dimensión de *imagen sobre el trabajo como prostituta*.
Frase de una única mujer sexoservidora.]

Yo tengo que pagar alquiler, electricidad, luz, teléfono, la escuela de mi hija [...] y tengo dos niños más para comprar ropa, calzado, alimentarlos, y nuestra propia alimentación; gasto mucho con transporte y mucha ropa [...] hoy cuando llegue a casa tengo que lavar mucha ropa, son tres niños que van a la escuela, dos niños y una niña.

[Dimensión de *imagen sobre el trabajo como prostituta*.
Frase de una única mujer sexoservidora.]

Si analizas lo que yo gano hoy, 12 reales, con nuestros programas. Si usted vive lejos, tus 12 reales no alcanzan. Hoy yo gasto ocho reales por día sólo de transporte.

[Dimensión de *imagen sobre el trabajo como prostituta*.
Frase de una única mujer sexoservidora.]

Aunque no fue el propósito de este estudio investigar las posibles representaciones que estas mujeres tenían sobre el trabajo como sexoservidoras, pudimos comprobar, por las frases de las participantes, la posible hipótesis de que existe una estructuración de contenidos sobre este asunto. Suponemos que esto se debe, probablemente, a que socialmente se ha construido una propia práctica de trabajo de las participantes. Para justificar esta suposición citamos a Wagner (1996), cuando dice que la representación y su objeto son inseparables en la medida en que ese objeto es construido como una representación social.

Conclusión

Concluimos que a partir de los resultados obtenidos identificamos cuatro tipos diferentes de representaciones sociales sobre la sexualidad. Tres de ellas tipificaron las conversaciones de las jóvenes en relación con el sexo, la fidelidad, el uso de preservativo y las actitudes de la familia frente a las relaciones sexuales de los hijos. Otra representación social tipificó las conversaciones de las mujeres sexoservidoras al referirse al trabajo ejercido.

Las dimensiones de representación que más predominaron en los contenidos de las frases ejemplificadas a lo largo de todo el texto fueron la de imagen y la de actitud. Al mismo tiempo que la mayoría de las participantes representa el sexo en la base del amor, de la intimidad y con reservas y miedos de posibles enfermedades de transmisión sexual, ellas no se protegen durante las relaciones sexuales. Solamente existe protección cuando se trata de clientes en el caso de las mujeres sexoservidoras. Cuando las relaciones son estables, según ellas, no hay necesidad de usar preservativo.

Estos resultados muestran la compleja relación que existe entre representación y práctica social. Ellas dos están relacionadas y al mismo tiempo pueden estar independientes una de la otra. Estudios como éste muestran la gravedad del problema teniendo en cuenta los riesgos que estas mujeres asumen al no protegerse durante la mayor parte de las relaciones sexuales.

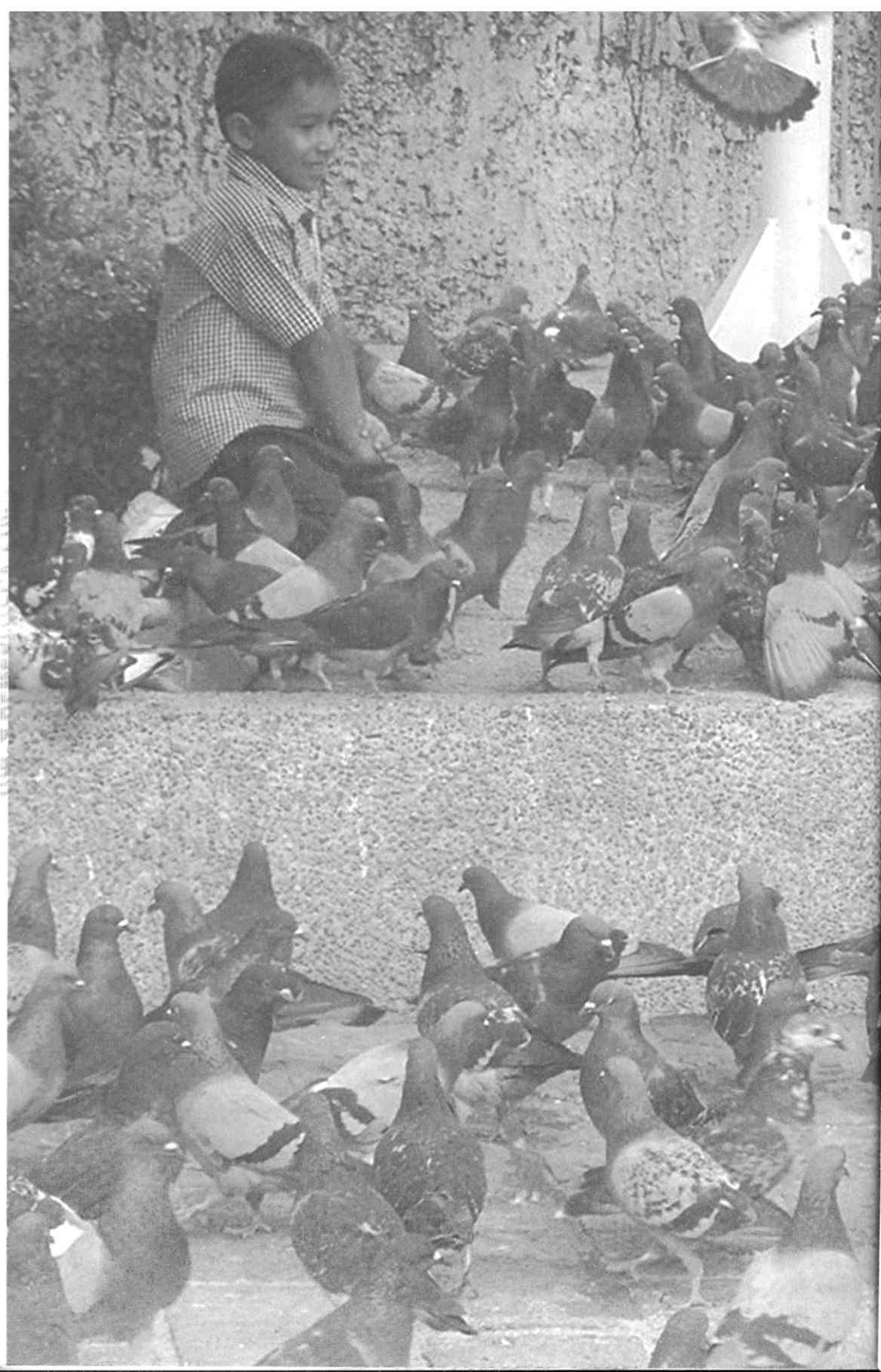
BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques, en Abric, J. C. (ed.), *Pratiques sociales et représentations*, París, PUF.
- (2001). O estudo experimental das representações sociais, en Jodelet, D. (ed.), *As representações sociais*, Editora da Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rfo de Janeiro, pp. 155-172.
- Cordeiro, R. G. F y Temporini, E. R. (1997). Uso do preservativo para prevenção

- da AIDS: opinião de estudantes do segundo grau, *Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, São Paulo, núm. 9, pp. 29-34.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais, en Jodelet, D. (ed.), *As representações sociais*, Editora da Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Róo de Janeiro, pp. 187-204.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais, en Jodelet, D. (ed.), *As representações sociais*, Editora da Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Róo de Janeiro, pp. 173-186.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*, Zahar, Róo de Janeiro.
- (1981). On social representations, en Forgas, J. P., *Social cognitions. Perspectives on everyday understanding*, Academic Press, Nueva York, pp 181-209.
- (2003). *Representações sociais*, Vozes, Petrópolis.
- Oliveira, D. C. (2000). *Caracterização das condições de educação. Relatório final da pesquisa saúde, educação e trabalho nos municípios de Monteiro Lobato e Santo Antonio do Pinhal*, São Paulo, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélie de G. Nerval, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, núm. 28, pp. 24-54.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*, Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Róo de Janeiro.
- (1996). *Núcleo central das representações sociais*, Vozes, Petrópolis.
- Sanches, K. R. B. (1999). *A AIDS e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade*, tesis de doctorado, Escola Nacional de Saúde Pública, Róo de Janeiro.
- Trajman, A., Belo, M. T. y Teixeira, E. G. (2003). Conhecimento sobre DST/AIDS e comportamento sexual entre estudantes do ensino médio no Rio de Janeiro, *Cadernos de Saúde Pública*, núm. 19, pp. 127-133.
- Vergès, P. (1991-1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de Psychologie*, núm. XLV, pp. 203-209.
- Wagner, W. (1996). Queries about social representation and construction, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 26, núm. 1, pp. 95-120.

Miscelánea





Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos

El caso de los niños de edad preescolar

Fernando Marmolejo-Ramos
Alexa Tatiana Jiménez Heredia

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar los procesos inferenciales que realizan los niños de tres y cuatro años de edad al comprender los estados emocionales que portan los personajes de un texto narrativo. Se presenta de

Abstract

The aim of this study is to identify the inferential processes made by 3- and 4- years-old when comprehending the emotional states of characters in a narrative text. Thirty children listen to a story and

PSIC. FERNANDO MARMOLEJO-RAMOS: School of Behavioral and Social Sciences and Humanities, University of Ballarat, Ballarat, Victoria, Australia <fmarmolejoramos@students.ballarat.edu.au>

PSIC. ALEXA TATIANA JIMÉNEZ HEREDIA: Grupo de Investigación Lenguaje, Cognición & Educación - Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Psicología, Cognición & Cultura, Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. <tatijime@univalle.edu.co>

* Deseamos agradecer a Jean-Paul Bronckart, de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza); Juliana Stojanova, del Departamento de Estudios sobre Lenguaje Búlgaro de la Facultad de Estudios Eslávicos de la Universidad de Sofía "St. Kliment Ohridski" (Bulgaria); Gigliana Melzi, de la Escuela de Educación del Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Nueva York (Estados Unidos); y Marfa Rosa Elosúa de Juan, del Departamento de Psicología Evolutiva de la UNED (España), por la revisión de nuestro escrito y las críticas nunca mensurables realizadas al mismo. La correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a Fernando Marmolejo-Ramos, School of Behavioral and Social Sciences and Humanities, University of Ballarat, Ballarat, Victoria, Australia. Correo electrónico <fmarmolejoramos@students.ballarat.edu.au>. Teléfono: +61 3 53279197. Correspondencia oficina: University drive, Mt Helen, School of Behavioral and Social Sciences and Humanities, PO Box 663, Ballarat, Victoria, 3353, Australia.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 93-138.
Fecha de recepción: 07 de junio de 2006 | fecha de aceptación: 06 de octubre de 2006.

forma individual a 30 niños la lectura asistida de un cuento y dos cuestionarios basados en el análisis emocional del mismo. Los hallazgos indican: a) que los niños identifican las reacciones emocionales de los personajes usando inferencias basadas en la explicación de manera selectiva; b) que existe un nivel evolutivo en la comprensión de la emoción y en el desarrollo de la inferencia; y c) que ambos grupos de edad logran construir representaciones de alto orden y modelos de situación.

PALABRAS CLAVE

comprensión de textos narrativos, emociones, inferencia, modelos de situación, niños de edad preescolar

then are asked some questions about emotional states of the story. Each child is both individually interviewed and read the story. The findings show, a) that children identify the emotional reaction of characters by using explanation-based inferences in a selective fashion; b) that there is a progress related to their age both in emotion comprehension and development of inferencing; and c) that both age groups construct high order representations, i.e., the situation models.

KEYWORDS

narrative text comprehension, emotions, inference, situation models, preschool age children.

Introducción

Una de las mayores preocupaciones que atañen al campo de la psicolingüística es la comprensión de los procesos del discurso —cualquier forma de mensaje verbal extenso e interconectado hablado o escrito— que subsume la comprensión de textos.¹ Tales textos pueden ser, básicamente, de tres tipos: descriptivos, expositivos y narrativos. El interés en este último en particular ha generado el diseño de este estudio, dado que en su interior caben todas las variedades de compor-

¹ El término texto hace referencia específicamente al discurso escrito, en la medida en que es un discurso más elaborado que el habla espontánea generada en contextos conversacionales. Sin embargo, en este documento nos referiremos constantemente a textos orales, expresando con ello un discurso oral que sobrepasa la espontaneidad e improvisación del habla natural, esto porque a pesar de tratarse de un discurso oral, está circunscrito únicamente a la lectura de un texto narrativo.

tamiento verbal del hablante y, por tanto, es todo un fenómeno comunicativo que transporta diversa información sobre entidades (personajes, objetos, ideas, etc.), propiedades de dichas entidades (emoción, metas, acciones, formas, colores, etc.) y aspectos relacionales (espacial, temporal, causal, social, etc.) (*The new theory of situation models*, s. f.)

Desde la perspectiva de los modelos de situación se aborda el texto narrativo desde diversas dimensiones (espacial, temporal, causal, emocional e interpersonal). El interés de este estudio se centra en la dimensión emocional, dado que a) es uno de los factores de la historia que más obligan al lector a usar sus propias experiencias para así representarse la situación interpersonal de los protagonistas; además, b) a pesar de ser un elemento tan cercano a la vida real que se empieza a comunicar y a comprender desde edades muy tempranas es —quizá debido a su carácter generalmente implícito— de los abordajes más complejos durante el proceso lector. No obstante, ésta es una de las dimensiones textuales sobre las que poco se ha conceptualizado en el ámbito de los estudios sobre comprensión de textos (Groen y cols., 2000), en particular en lo referente a población de edad preescolar. La razón fundamental de esta situación tiene su origen en que los estudios realizados sobre la comprensión lectora se hacen, en su mayoría, en laboratorios de psicolingüística en pro de la precisión de los resultados. Esto exige de los sujetos experimentales una habilidad decodificadora perfectamente adquirida; ello resulta fácil de explicar cuando se sabe que la unidad de análisis de estas investigaciones está determinada por los tiempos de lectura.

Si bien existe bibliografía que demuestra que los niños menores de seis años tienen una sorprendente competencia para desempeñar una actividad inferencial (o de comprensión) en el ámbito socioafectivo (Ordóñez y Bustamante, 2000), los estudios acerca de la comprensión sobre la dimensión emocional en los textos narrativos son escasos. Éstos se han centrado en el tipo de emociones que los niños comprenden y han demostrado que los niños de tres y cuatro años conocen las situaciones que corresponden a emociones básicas —felicidad, tristeza, ira, miedo, asco—, basándose en los deseos del protagonista; es decir, establecen niveles de concordancia entre

el contexto y la emoción del protagonista teniendo como referente el cumplimiento o no de sus deseos (Borke, 1971; Trabasso, Stein y Johnson, 1981; cit. en Harris, 1989/1992, 2000).

Por otro lado, no se han hallado estudios que aborden los procesos inferenciales que median la comprensión de dichos estados emocionales ni de la comprensión de la gradualidad de tales estados. Esta relativa ausencia de investigación sobre el proceso de elaboración de inferencias en la comprensión de la dimensión emocional en textos narrativos, además de la importancia que dicho proceso conlleva en la comprensión de textos, motiva esta investigación sobre la relación entre los estados emocionales, los tipos de inferencias que dan lugar a la comprensión de éstos y la edad de los sujetos.

Se considera que los aportes de este trabajo consisten en: a) trabajar con una población sobre la que se ha investigado poco en cuanto a comprensión lectora, b) estudiar la dimensión emocional, aspecto textual poco tratado hasta el momento y que es característica central de la narrativa en tanto motor de las acciones humanas, y c) hacer uso de un texto narrativo natural. A partir de los datos recogidos se espera contribuir de manera general a la conceptualización actual sobre la comprensión de cuentos en los niños y dilucidar los procesos inferenciales del lector.

Para desarrollar estas ideas se consideran, en primer lugar, las teorías cognitivas más recientes sobre la comprensión de textos, en particular las características estructurales y de contenido de los textos narrativos y los procesos psicológicos que suceden durante su comprensión. En un segundo momento se presenta el lugar de la inferencia en la comprensión y su papel esencial en la construcción de representaciones mentales sobre el contenido del texto. El apartado conceptual cierra con un modelo que explica la comprensión de las emociones en situaciones reales y ficticias. La sección siguiente presenta el procedimiento metodológico para responder a la pregunta de investigación, luego los resultados del trabajo y finalmente las conclusiones del mismo.

Elementos básicos en la comprensión de textos narrativos

La lectura, entendida como proceso de interpretación, no se circunscribe a la decodificación de un texto, sino que, en un sentido amplio, es además concebida como un proceso transaccional entre el lector y el texto (Dubois, 1987). Dicha transacción se da una vez que el lector ponga en relación sus conocimientos previos con los que el texto le brinda. Tal comprensión sucede cuando el lector establece niveles de coherencia global y local; como resultado de esa articulación es capaz de generar experiencia, construir sentidos y significados, y dar cuenta verbalmente de una interpretación y representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere el texto (De Vega y cols., 1999). Es inevitable, entonces, que cualquier sujeto que se enfrente a un texto oral o escrito asuma el papel de lector activo al verse obligado a interpretar el mensaje contenido en dicho texto, a través de procesos inferenciales que dan lugar a su comprensión.

CONDICIONES DEL TEXTO NARRATIVO Y SUS IMPLICACIONES EN LA COMPRENSIÓN

El texto narrativo está compuesto por episodios y situaciones que tienen una estrecha relación con la experiencia cotidiana de los sujetos lectores. Dicha estructura permite que los mecanismos de comprensión sean mucho más naturales que aquellos empleados durante la comprensión de otro tipo de discurso —argumentativo, expositivo o lógico formal—. Esta naturaleza posibilita la construcción de inferencias sobre contenidos textuales, pues se sabe que desde edades muy tempranas los niños poseen la capacidad inferencial para utilizar la información brindada por el medio y mejorarla para construir interpretaciones más coherentes (Puche-Navarro, 2000, 2001).

La narrativa es el primer género del discurso oral que surge en el hombre y es el más fácil de recordar, pues los temas y argumentos de las historias reflejan conflictos, resolución de problemas, humor y valores de la cultura humana (Graesser y Ottati, 1996; Rubin, 1995; cit. en Graesser, Olde

y Klettke, 2002; Mar, 2004; Nelson, 2000). Tales historias son ejecutadas por los personajes, quienes gracias a las características que el autor les atribuye y que los personifican, permiten, por medio de sus acciones a lo largo de la historia, suscitar emociones en el lector consecuentes con los estados emocionales que afectan a tales personajes.

Los textos narrativos tienen unas categorías organizadoras que se combinan de una cierta forma dando lugar a las gramáticas de las narraciones que se articulan en el texto, su tema y la jerarquía de sus ideas. Al respecto se han formulado varias aproximaciones desde diversos autores, entre las cuales está la propuesta por Greimas (1973, cit. en Correa, Orozco y Conde, 1999), quien plantea que esta estructura se constituye de un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. Esta organización da cuenta de los diferentes estados, acciones y transformaciones de los personajes de la historia a lo largo del recorrido narrativo. En relación con la realidad psicológica de las reglas propias a tales gramáticas, la evidencia hallada, tanto en niños como en adultos, sugiere que, por lo general, las historias y narraciones se comprenden y recuerdan mejor cuando su estructura es más semejante a las estructuras canónicas definidas por tales gramáticas textuales (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992; Thorndyke, 1977).

Hechas estas precisiones, es necesario revisar dos puntos clave: a) las implicaciones del texto *per se* en relación con las emociones de los personajes (en relación necesaria con las del lector), punto último que lleva a hablar sobre b) una dimensión emocional estudiada y explicada a la luz de la teoría de los modelos de situación. Las implicaciones del texto *per se* aluden a aquellos elementos lingüísticos de los que el autor se vale para dar a conocer su historia y que influyen en gran medida sobre la comprensión que un lector pueda realizar de las emociones de los personajes. Tales elementos lingüísticos son, principalmente: el grado de imaginación o figurativización que haya en un fragmento de la narrativa (imaginería), la plausibilidad del contenido del texto, las figuras literarias empleadas por el autor, y el uso de diálogos entre los personajes de la historia.²

² Estos aspectos están basados en la literatura existente sobre la comprensión narrativa, resultados de

Según Dijkstra y cols. (1994), de estos aspectos de la historia, aquellos que influyen positivamente en la comprensión de las emociones de los personajes son, en particular, la no estaticidad del texto (e.g., descripción de acciones que contextualizan tal o cual estado mental), la importancia de un fragmento (la cual es determinada por la intensidad de las emociones allí desplegadas), el diálogo y la posición serial (cuando una narración se presenta en su estructura gramatical normal). Sorprendentemente, la imaginaria no fue hallada como candidata que beneficiara dicha comprensión.

PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN

Existe un consenso general entre los autores acerca de los componentes que, desde la psicolingüística, posibilitan la comprensión de un texto (Graesser y cols., 2002; Graesser, Millis, y Zwaan, 1997; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; Kneepkens y Zwaan, 1994) y que son las fuentes de información, los niveles de representación y los almacenes de memoria.

Las fuentes de información remiten a aquellos tipos de información empleados al procesar un texto: éstos son el texto *per se* y las estructuras de conocimiento con que cuenta el sujeto. Los aspectos referentes al texto ya han sido considerados desde su nivel estructural y funcional en apartados anteriores, por ejemplo, las gramáticas propias de los cuentos y los contenidos que en ellos se tratan. Los conocimientos con que cuenta el sujeto incluyen aquellas representaciones construidas con base en la experiencia, concretadas en bloques de conocimiento que permiten a los lectores comprender los textos y construir inferencias. Estos bloques de conocimiento o conceptos genéricos están sustentados por esquemas utilizados para dar especificidad al tipo de conocimiento que se requiere en ciertos niveles del procesamiento de un texto (e.g., guiones y *chunks*). Así, el esquema es definido como la organización sistemática de la información en la memoria del

la investigación empírica como de los modelos actuales de comprensión literaria. En ellos se postula la relación entre estructuras de la historia y las reacciones afectivas del lector (Dijkstra y cols., 1994).

sujeto; tal información no es otra más que la representación del texto conseguida a través de la interacción entre el conocimiento que tiene el sujeto sobre el tema y la información que el texto brinda. Los guiones son un tipo particular de esquema definido como una secuencia de acciones propias de situaciones muy conocidas, necesarios para comprender los acontecimientos de cada día y las historias que se refieren a tales acontecimientos (Schank y Abelson, 1977, cit. en Gárate Larrea, 1994). Los *chunks* son los elementos representacionales (Glenberg y Langston, 1992; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999) que, etiquetados con un símbolo especial que los represente, reúnen ítems informacionales en un paquete comprimido con significado; la construcción de un *chunk* depende del previo aprendizaje.

Los niveles de representación mental de un texto son tres: estructura superficial, texto base y modelo de situación (Graesser y cols., 1997). El primero es la representación de las palabras y la sintaxis del texto explícito; i.e., aspectos gramaticales, estilo y formas retóricas (rima, aliteración, símil, etc.). Esta estructura superficial representa cómo es expresado en el texto; valga anotar que, generalmente, esta representación es de corta duración en la memoria. El segundo tipo de representación, o texto base, es la representación mental del texto que preserva el significado de las proposiciones explícitas en él, i.e., su contenido semántico. Finalmente, el interés de este estudio está en el nivel más profundo de comprensión, el modelo de situación, que es la representación mental de la situación real o ficticia a la que alude el texto y en el que se incluyen todas aquellas *inferencias* que el lector construye mientras lee. No está de más recordar que tales inferencias se obtienen de la interacción entre la información provista por el texto y el conocimiento del lector —factor último que añade a este nivel de representación una mayor valencia subjetiva que la que pueda tener el texto base—. Este nivel de representación se retomará más adelante.

Por último, sobre la memoria en la comprensión de textos se han logrado aclaraciones con respecto a qué tipo de memoria tiene lugar en la comprensión y qué niveles de representación posibilita. La categorización hecha por Kneepknes y Zwaan (1994) es de gran utilidad en la medida en que plantea que la representación mental construida para un texto se debe, en

gran parte, a la estructura de memoria general de los lectores. Estos autores, tras retomar las propuestas de Teun van Dijk y Walter Kintsch (1987; cit. en Kneepknes y Zwaan, 1994), plantean que existen tres tipos de estructuras de memoria que interactúan de forma relevante para la comprensión: a) el sistema sensor, en el que se procesa la información perceptual entrante —visual o auditiva— y que la vuelve disponible a la Unidad de Procesamiento Central (UPC); b) memoria de trabajo, en donde sucede el procesamiento activo de información entrante, más elaborada que la perceptual, y que cuenta con una capacidad de procesamiento limitada; y c) memoria a largo plazo, que cuenta a su vez con una memoria semántica y una episódica. En esta última se almacena información y conocimiento propio, ligado a coordenadas temporo-espaciales; e.g., nombre de un familiar y su lugar de nacimiento. La memoria semántica se compone de información general con un carácter más estable e independiente del contexto en que ésta es experimentada; e.g., información acerca de que los pájaros vuelan y que son animales. El conocimiento general almacenado en esta memoria puede ser construido sobre la base de experiencias tempranas por medio de procesos de aprendizaje y generalización. Hay que aclarar que las líneas divisorias entre las diferentes fuentes de conocimiento no son claras.

Para el caso de las emociones, estos autores asumen que el conocimiento de las emociones, en general, es almacenado en la memoria semántica, mientras que el conocimiento de emociones vinculadas a situaciones específicas —memorias autobiográficas y guiones emocionales, e.g. situaciones prototípicas que evocan cierto tipo de emoción— es almacenado en la memoria episódica. Con respecto a la ya mencionada UPC, Kneepknes y Zwaan (1994) afirman que dicha unidad se encarga de coordinar los procesos de lectura, las representaciones mentales y la activación del conocimiento, y que es en esa unidad donde todas las operaciones cognitivas toman lugar y se modifica la información proveniente de diferentes estructuras de memoria.

La inferencia y su papel en la comprensión del lenguaje

El proceso lector sitúa la elaboración de inferencias en un lugar privilegiado en la medida en que sin ella el lector no tiene la posibilidad de integrar las distintas partes del discurso, no puede conectar la información previa o el conocimiento categorial con que cuenta y la información presentada en el texto; no hay posibilidad de lograr coherencia local ni global, ni de establecer relaciones causales o resolver problemas anafóricos. En síntesis, sin inferencias no puede haber comprensión (García-Madruga y cols., 1999).

La comprensión en su nivel más profundo implica la construcción de un modelo referencial o situacional por medio de la inferencia, cuya fuente es la estructura de conocimiento del sujeto que entra en interacción con la información que se evoca en el texto, pero que va más allá de lo que éste suministra de manera explícita. Este tipo de representación es más elaborado que una de tipo proposicional dado que no se limita a una fórmula léxica, sintáctica o semántica, sino que requiere del conocimiento elaborado por el sujeto en la experiencia; i.e., una fórmula pragmática. De esta forma, mientras el recuerdo de un texto apunta a una representación proposicional, la comprensión lo hace a una representación referencial. Por ello se afirma que inferir es comprender y que comprender es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto refiere, más que del texto mismo. En consecuencia, el modelo de situación hace referencia a un micromundo mental construido por el lector de la historia (Belinchón y cols., 1992; Bower y Morrow, 1990; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; Graesser y cols., 2002; Zwaan, 1999). Este “micro-mundo mental” o “modelo a pequeña escala” (Craik, 1943; cit. en Johnson-Laird y Byrne, 2000) incluye: a) la trama central que sostiene el interés del lector: los personajes que llevan a cabo acciones en busca de objetivos, eventos que presentan obstáculos frente a los objetivos, conflictos entre los personajes, métodos ingeniosos de resolverlos y reacciones emocionales a eventos y conflictos; b) elaboraciones que enriquecen la trama y le confieren color: escenarios espaciales, escenarios mentales, estilo y procedimiento de las acciones, propiedades, objetos y rasgos de los agentes, y c) aquello que refiere a los estados mentales de los per-

sonajes (e.g., lo que creen, saben, ven, quieren y sienten) y los agentes pragmáticos que cuentan la historia (narradores).

Desde el campo de la psicolingüística, las inferencias se definen como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Gutiérrez-Calvo, 1999; Belinchón y cols., 1992). Por ello, las implicaciones del texto se conciben, al igual que los conocimientos previos del lector, como factores determinantes en la generación o construcción de inferencias.

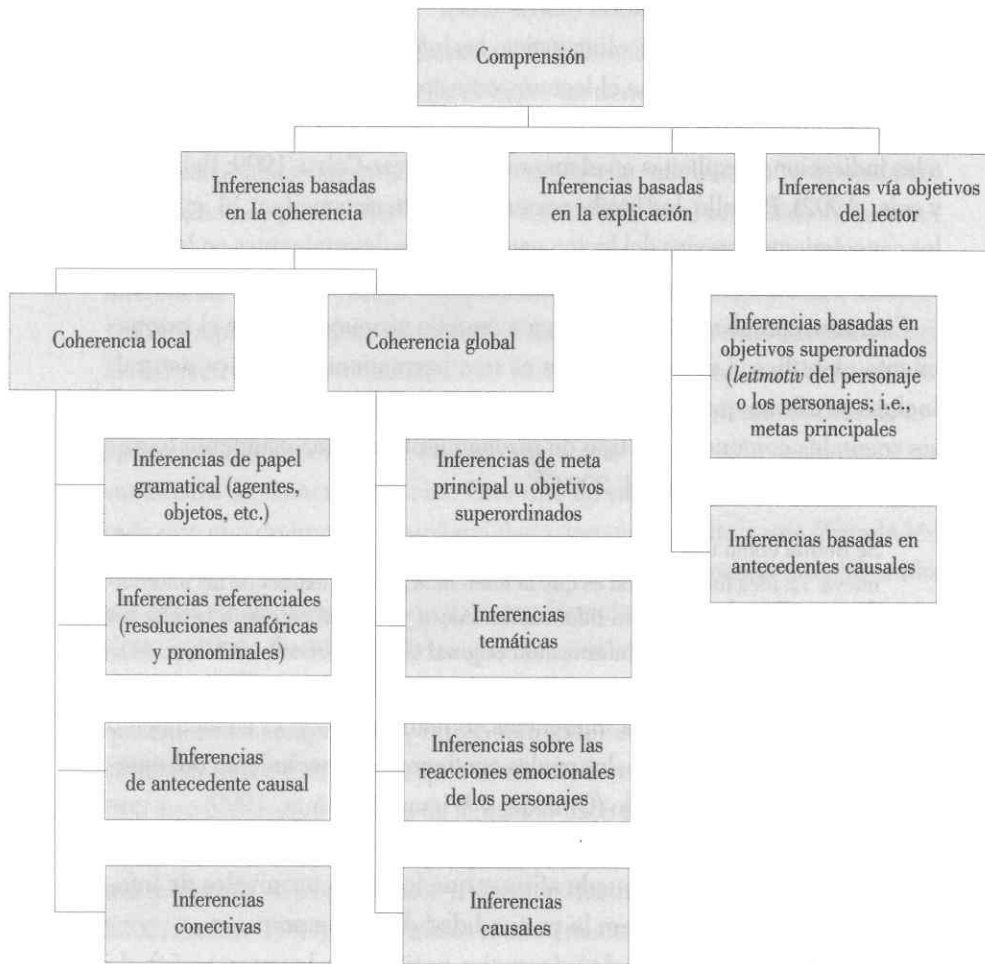
Esta conceptualización es análoga a aquella propuesta desde el razonamiento científico, i.e., la inferencia es una herramienta cognitiva natural. Incluso se afirma que algunos componentes inferenciales sustentan procesos mentales comunes a tal tipo de razonamiento y al razonamiento narrativo (Radvansky y Copeland, 2004):

Se define como una especie de bisagra entre la información conocida y otra nueva. La idea fundamental es que la inferencia permite extraer de las informaciones ya establecidas otra información nueva y distinta gracias a la relación que se establece con la información original (Puche-Navarro, 2001, p. 41).

Una vez que se sabe que las inferencias se realizan desde el conocimiento de los conceptos genéricos —los cuales contienen el conocimiento del mundo que el sujeto ha construido (Graesser y Wiemer-Hastings, 1999)— y que la capacidad de generar inferencias distingue el conocimiento superficial del conocimiento profundo, se puede afirmar que los distintos niveles de inferencia acarrearán diferencias en la profundidad de la comprensión.

Existe una gran variedad de inferencias posibles en la comprensión de textos. Se han propuesto diversos criterios de clasificación, que van desde su naturaleza lógica o pragmática hasta su carácter automático o elaborativo (e.g., véase Gutiérrez-Calvo, 1999; García-Madruga y cols., 1999). A partir de los postulados de las teorías minimalista y constructivista, y basados en la función que cumplen las inferencias en la comprensión del lenguaje, se propone una categorización de las mismas (véase fig. 1). En esta categorización se distingue entre inferencias basadas en la coherencia, divididas

Figura 1. Categorización de las inferencias en la comprensión del lenguaje



No es un proceso de “todo o nada”, sino gradual

– Inferencias conectivas o automáticas
 – (-) nivel de comprensión
 – (-) control consciente
 – *on-line*



– Inferencias elaborativas predictivas, de tipo estratégico y que son controladas
 – (+) nivel de comprensión
 – (+) control consciente
 – *off-line*

en coherencia local y global; inferencias basadas en la explicación, divididas en objetivos superordinados y antecedentes causales, e inferencias vía objetivos del lector. Las inferencias basadas en la coherencia responden a las preguntas del tipo “¿qué pasó luego?”, “¿cómo?”, “¿dónde?”; conectan información y suceden durante el procesamiento del discurso.

Las inferencias que corresponden a la coherencia global sólo son reconocidas por la teoría construccionista (TC) y consisten en agrupar datos en paquetes informativos (*chunks*) que contienen “grupos de circunstancias” o temas, todos relacionados a través de “redes causales”. Por su parte, la teoría minimalista (TM) sólo reconoce las inferencias que constituyen la coherencia local. Ambas teorías reconocen en las inferencias basadas en la coherencia un carácter automático o “inevitable”, por lo que su control no es consciente. Por otro lado, las inferencias basadas en la explicación responden a las preguntas del tipo “¿por qué?”; elaboran información y suceden al final del procesamiento del discurso, son inferencias de tipo estratégico que requieren un control consciente.

CONSTRUCCIÓN DE MODELOS DE SITUACIÓN PARA CUENTOS: TEORÍA CONSTRUCCIONISTA

En relación con el tema de la generación de inferencias y de los modelos de situación, son variadas las aproximaciones explicativas que hacen predicciones al respecto. Sobre este aspecto, el punto más álgido de la discusión se refiere al momento en que las predicciones se realizan —durante o después de la lectura— y los niveles de representación que permiten, representaciones del texto superficial, texto base o del modelo de la situación. La fig. 1 es la esquematización de las inferencias realizadas tanto en curso (*on-line*) como posterior a la lectura (*off-line*), luego de revisar dos de las posiciones más controversiales y predominantes: la teoría minimalista (TM) y la teoría construccionista (TC). No obstante, existen otras posturas que guardan alguna semejanza con esta última, como lo son el modelo de señalización de eventos (Zwaan, Langston y Graesser; 1995; Zwaan y Radvansky, 1998; cit.

en Graesser y cols., 2002), el modelo de construcción de estructuras (Gernsbacher, 1997; cit. en Graesser y cols., 2002), el modelo híbrido (Goldman, Varma y Coté, 1996; cit. en Graesser y Wiemer-Hastings, 1999), entre otros.

¿Qué sostienen las posturas predominantes acerca de la comprensión? La TM se ocupa de aquellas inferencias que se codifican automáticamente durante la lectura (*versus* estratégicamente) (McKoon y Ratcliff, 1992; cit. en Graesser, Gernsbacher y Goldman, 1997/2000), en especial de aquellas que hacen que los enunciados textuales sean coherentes a nivel local; éstas son denominadas inferencias de antecedente causal. Los autores representantes de esta teoría arguyen que este tipo de inferencias caracterizan un nivel de procesamiento mínimo que posibilitaría niveles más complejos de representación.

La TC, además de dedicarse exclusivamente al trabajo con textos narrativos, se ocupa de las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación a la que el texto refiere. Los tres supuestos centrales de la TC, que además operan paralelamente, son: 1) *el objetivo del lector*, en el que se afirma que quien comprende construye inferencias orientadas a sus propias metas; 2) *la coherencia*, que sostiene que quienes comprenden intentan construir una representación del significado que sea coherente tanto a nivel local —en el que tienen un papel predominante las inferencias basadas en antecedentes causales— como en el nivel global —en el que las inferencias basadas en objetivos superordinados son esenciales—. La coherencia local es establecida si una oración explícita entrante (O) puede ser ligada conceptualmente a una proposición reciente (P) que reside en la memoria de trabajo, mientras la coherencia global es establecida cuando paquetes informacionales locales (o *chunks*) pueden organizarse dentro de paquetes informacionales de alto orden. En este nivel de coherencia las demandas en la memoria de trabajo se hacen más exigentes pues una oración explícita entrante (O) algunas veces requiere ser vinculada a un tema que surgió mucho más temprano en el texto. Por último, 3) *la explicación*, que sostiene que quienes comprenden un texto intentan explicar por qué determinadas acciones, sucesos y estados son mencionados en el texto; i.e., su explicación causal. Las inferencias que responden pregun-

tas sobre *por qué* incluyen *antecedentes causales* y *metas superordinadas*. Este tipo de inferencias basadas en la coherencia son producto de una estrategia de comprensión intencional que intenta explicar el texto e integrar su contenido coherentemente (e.g., véase Graesser y cols., 2002; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; Graesser y cols., 1997/2000, para una ampliación de primera mano acerca de esta teoría).

Si bien es cierto que la TC no logra aún una precisión contundente sobre sus postulados, sí cuenta con una base mucho más precisa para predecir qué inferencias se construirían en el modelo de la situación durante la comprensión. Así, las inferencias basadas en antecedentes causales, objetivos superordinados y reacciones emocionales de los personajes se realizarían de modo fiable en el curso de la lectura cuando los sujetos comprenden un texto. Estas inferencias de consecuencias causales, metas subordinadas y estados se realizarían posteriores a la lectura, mediante la recuperación de la información extraída del texto.

Desde nuestro punto de vista, la controversia entre la TM y la TC radica en que mientras la primera apunta a niveles de representación mínimos como los niveles sintácticos y léxicos, la segunda se dirige a un nivel de representación más profundo, no sólo textual, y que es el de los modelos de situación, requiriendo del lector el uso de su bagaje de conocimientos de modo activo. Este motivo, aunado a la preferencia por el trabajo con textos narrativos y el hecho de considerar una relación de gradualidad entre las inferencias automáticas y elaborativas, así como de no establecer diferenciaciones tajantes entre ellas, sugiere optar por la TC como marco de referencia desde el cual acercarse al estudio de las inferencias que el lector construye en su tarea de comprender una historia.

Comprensión de las emociones

Los estudios realizados en población adulta con el objetivo de abordar las representaciones de los contenidos emocionales en los modelos de situación han concluido que:

[...] en el curso de la lectura, el lector incluye en su representación del texto el estado emocional de los personajes de las narraciones (*incluso en ausencia de términos emocionales explícitos*). Además, *actualiza la representación de dicho estado emocional* en función de la nueva información que el texto le provee (de Vega y cols., 1999, p. 299; la cursiva es nuestra).

Si bien las investigaciones acerca de la elaboración de inferencias en esta dimensión de los modelos de situación dan cuenta de la comprensión de estados emocionales aun en condiciones de no explicitación de los mismos, no aclaran los mecanismos por medio de los cuales se logra construir dicho tipo de representación, bien sea por la novedad de esta teoría aunada a la baja frecuencia de investigación sobre esta dimensión, o por las características de la población estudiada que involucran una mayor maestría en la comprensión de textos. Por último, un factor muy importante es que las restricciones que presentan los textos utilizados en estos estudios en aras de satisfacer restricciones de contrabalanceo y de control de variables, hacen que sean textos escuetos que se distancian enormemente de la complejidad de la narración literaria.

Teniendo en cuenta los hallazgos a propósito de las emociones condensados en el apartado anterior, es pertinente entonces aclarar conceptualmente este asunto más en detalle, en relación con la comprensión de textos narrativos y, en especial, acerca de cómo los niños logran esta comprensión en experiencias reales.

Una emoción en general es definida como

[...] un estado o proceso psicológico que funciona durante la dirección de metas y objetivos. Surge al evaluar un evento como relevante para un objetivo; es positiva cuando el objetivo es conseguido, negativa cuando es impedido. La esencia de una emoción es de alguna manera la preparación al acto (Fridja, 1986), preponderando aquellos planes u objetivos que son más urgentes. Por tanto, las emociones pueden interrumpir acciones en curso, dando prioridad a cierto tipo de interacciones sociales como la cooperación o el conflicto (Oatley, 1999; véase Damasio, 1994/1996; Harris, 2000, 1989/1992; Kneepkens y Zwaan, 1994; la traducción es nuestra).

Esta definición aplica también para las emociones del lector y de los personajes de un texto. En principio parecería que las emociones del lector no tuvieran relación alguna con las del personaje; pese a ello, las emociones del lector, aunque suscitadas en una “admiración por la artesanía literaria del autor”, guardan una estrecha relación con la de los personajes puesto que, gracias a las emociones que éstos plantean en la historia, el lector recupera de sus conceptos genéricos las experiencias emotivas reales o vicarias —películas o narraciones de otras personas— que le permitan *simular, imaginar o representar* la situación emotiva allí referida.

En el dominio de la comprensión de textos se pueden distinguir dos tipos de emociones: ficcionales o emociones-F (*fiction emotions; F-emotions*) y emociones artificiales o emociones-A (*artifact emotions; A-emotions*). Las emociones-F pertenecen a los eventos en el mundo ficcional —aquellos a los que el texto refiere— y surgen cuando el lector intenta dar significado al mundo de la historia. Las emociones-A están relacionadas con el texto (como artefacto); i.e, la estructura superficial, el estilo, la métrica, las evaluaciones discursivas y sus desviaciones semánticas y sintácticas (Kneepknes y Zwaan, 1994; Miall y Kuiken, 2001). Las emociones-F se subdividen, a su vez, en emociones-F(a) y emociones-F(e); las primeras (emociones-F alterocéntricas) están vinculadas a los personajes y a la situación descrita en la historia —el lector se envuelve en la historia, se “sitúa” en el lugar de los personajes y experimenta sus emociones (Kneepknes y Zwaan, 1994)—; las emociones-F(e) (emociones-F egocéntricas) están dirigidas al lector mismo cuando éste activa esquemas relevantes para los eventos en el mundo de la historia, esquemas que pertenecen a sus propias experiencias emocionales —memorias personales— y que dan significado al mundo de la historia. Así, las emociones-F contienen las emociones de los personajes y las del lector, en total interdependencia (Kneepknes, 1992; Hoffman, 1984; cit. en Kneepknes y Zwaan, 1994), gracias a lo cual es posible la construcción de un modelo de la situación en virtud de que el conocimiento de las experiencias emocionales del lector le permiten *inferir* aquellas que afectan al personaje.

Como se dijo anteriormente, las emociones se definen en torno a la consecución o no de objetivos. Así, la felicidad se experimenta frente a la reali-

zación de un objetivo; la tristeza frente a la pérdida; la ira frente a la frustración de un plan; el miedo frente al conflicto de objetivos, incluyendo el conflicto con una meta de auto-preservación, y el asco o disgusto como la percepción de que algo es nocivo o tóxico (Oatley y Johnson-Laird, 1987; cit. en Oatley, 1994).

La comprensión de estas emociones básicas (que se mantienen de los dos a cuatro años de edad) surge, según Harris (1989/1992), gracias a un mecanismo que depende de la imaginación y que permite a los niños ser conscientes de sus estados mentales y proyectarlos en los demás. Esta capacidad de simular se manifiesta desde muy temprana edad en el juego simbólico durante el cual, desde los 18 meses de edad, el niño comienza a simular creando situaciones fingidas por medio del "como si", atribuyendo estados mentales a los objetos. Sin embargo, la comprensión de la emoción no siempre depende de la edad o del desarrollo cognitivo, sino que varía según las circunstancias que el niño vive (e.g., en una condición de hospitalización).

¿Cómo se produce la evaluación de la causalidad de las emociones, o en otros términos, la manera en que el niño examina la relación entre una situación y una emoción que surge como respuesta a ésta? Este proceso se realiza en dos fases:

- a) El *sistema valorativo*, en el que se da un desencadenamiento de la emoción positiva o negativa, después de lo cual el niño toma conciencia del estado de excitación emocional propio (mediante signos subjetivos, fisiológicos y conductuales). Este proceso de valoración es automático y semiconsciente.
- b) El *sistema explicativo*, en el que sucede un proceso de interpretación que facilita el conocimiento y comprensión de las circunstancias en las que se experimentan ciertas emociones. Inicialmente se examina el suceso que acaba de ocurrir; es decir lo que está vivo en la memoria a corto plazo; posteriormente el niño busca e identifica sucesos similares a los que en el pasado le han conducido a experimentar tal emoción, para luego considerar tales sucesos como causas de dicho estado emocional. La

relación entre emoción-situación se almacena en la memoria a largo plazo. Esta fase es de tipo consciente y retrospectivo. El proceso de valoración se lleva a cabo en el momento en que el niño empieza a generar esquemas para comprender las emociones en el mundo real.

¿Cuál es la diferencia entre este proceso de comprensión de las emociones en el mundo real y aquellas que se hacen en el mundo ficcional referenciado en un texto narrativo? Desde muy temprana edad los padres inscriben a sus hijos en conversaciones conjuntas donde se recuperan episodios emocionalmente cargados que se refieren no sólo a emociones suscitadas en el momento, sino a emociones pasadas, venideras e hipotéticas, promoviendo en ellos una organización coherente de estas experiencias bajo un formato narrativo, incluso en ausencia de un compañero conversacional (Harris, 2000). También se sabe que el tipo de discurso expresado en los textos narrativos no dista mucho del empleado en contextos conversacionales en tanto que versa sobre la experiencia humana inscrita en coordenadas espaciales, temporales y causales. Por consiguiente y en consonancia con la propuesta de Keith Oatley (1999, p. 105): “La literatura nos permite no sólo aprender acerca de las emociones, sino experimentarlas, aunque en una forma en que pueden ser clarificadas y mejor entendidas” (véase también Miall y Kuiken, 2001; la trad. es nuestra). Se puede considerar entonces que la comprensión que realizan los niños de las emociones en el mundo real y en el ficcional se realiza a partir de un mismo proceso: la simulación.

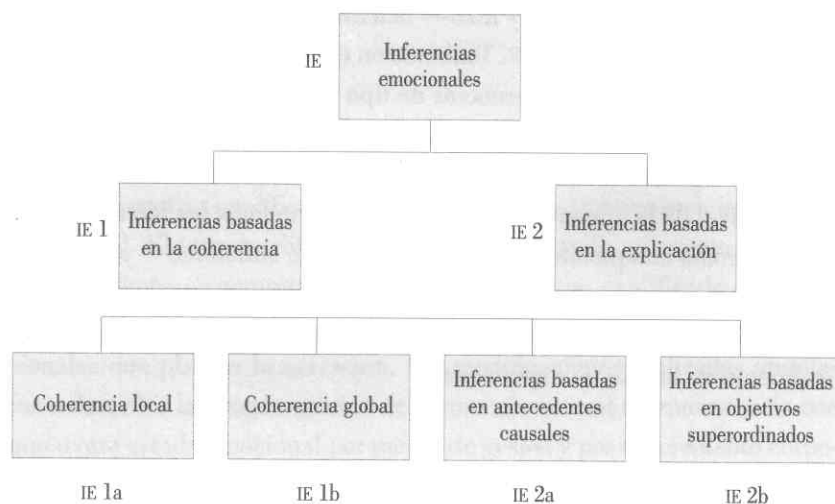
Esta afirmación permite entrever la idea de la puesta en marcha de un procesador de planeación (*planning processor*) (Oatley, 1999) en la mente del lector oyente, a través del cual “corre” la simulación —cual programa computacional y como metáfora explicativa— y en el que la coherencia es el tipo de verdad que la caracteriza, pues su valor está en explorar las interacciones —entre los elementos que ofrece, en nuestro caso, un texto— para ver qué relaciones permiten a un sistema producir propiedades emergentes a partir de estas últimas, lo que las partes por separado no pueden producir.

Es esencial señalar que en la simulación se incluyen solamente los elementos fundamentales al fenómeno de interés y que se ponen a interactuar

(Oatley, 1999), pues sin ello nunca podría ser construido un escenario mental en el que los personajes actúen con sus aspiraciones (objetivos), acciones (planes) y reacciones emocionales. Así, el lector construye este escenario mental o modelo de la situación motivado por la búsqueda del significado del texto y a partir de la generación de inferencias, que incluyen aquellas relacionadas con la motivación de acciones concretas, con las reacciones de los personajes y con los antecedentes causales; todas ellas relacionadas con la comprensión de los estados emocionales de los personajes en un texto narrativo.

Como criterio de análisis se toma el modelo de Harris —como ya se ha mencionado, éste da cuenta de la comprensión de las emociones en los niños— y la caracterización que se realizó sobre las inferencias en la comprensión del lenguaje, para así ofrecer un modelo explicativo del funcionamiento inferencial en la dimensión emocional. Se asume entonces que tal caracterización de las inferencias ofrece: a) efectivamente un modelo explicativo y secuencial de las inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes de una historia; y b) un complemento a la teoría de Harris, en tanto que su modelo presenta dos grandes sistemas en los que se divide el proceso de comprensión infantil de las emociones, pero no las inferencias que debe realizar el niño para realizar tal proceso de comprensión. En este sentido, el modelo de comprensión de las emociones sirve como descriptor de los procesos macro envueltos en esta tarea y se complementa con la caracterización de las inferencias en la comprensión del lenguaje, en tanto procesos micro vistos como el medio para llegar a la valoración y explicación de la emoción. Los principios en los que se basa esta relación son:

- a) El sistema de valoración que Harris plantea obedece a reglas generales semejantes a las inferencias basadas en la coherencia local y global, esto es, se caracterizan por ser procesos de carácter automático, de poco control consciente y tienen como principio fundamental establecer una continuidad entre las acciones y la percepción de signos que sugieren emociones como valoración de las acciones.

Figura 2. Inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes

- b) El sistema de explicación planteado por Harris obedece a reglas generales semejantes a las inferencias basadas en la explicación, en tanto que se caracterizan por ser procesos de tipo retrospectivo (elaborativo), de mayor control consciente y tienen como principio central elaborar información para responder a preguntas del tipo “¿por qué?”.
- c) Finalmente, la estrecha relación de ambos modelos demuestra cómo el modelo diseñado sobre las inferencias en la comprensión del lenguaje se autosustenta desde su nivel macro por las inferencias basadas en la coherencia y en la explicación, y en un nivel micro, por aquellas basadas en las reacciones emocionales de los personajes.

Explicados los principios teóricos resultantes de fusionar la teoría de Harris (procesos de valoración de las emociones) con las inferencias en la comprensión del lenguaje propuestas desde la TC, resulta la figura 2. En este modelo, las inferencias de tipo IE1 y IE2 son necesarias para cualquier inferencia que se realice en busca de la comprensión de las dimensiones que un texto narrativo pueda exigir —espacial, temporal, causal, emocional e

interpersonal—, mientras que los componentes esenciales a cada tipo de inferencia —IE1a, IE1b, IE2a y IE2b— determinarían el nivel de logro completo de la inferencia matriz IE. Teniendo en cuenta el propósito fundamental que predica la TC, las inferencias de tipo IE2 serían las más relevantes si se acepta que éstas son más puntuales a la hora de dar cuenta de “la búsqueda del significado” (Graesser, Singer y Trabaso, 1994; cit. en Elosúa, 2000) a nivel de la dimensión en cuestión. Por otro lado, las inferencias de tipo IE1, como complemento necesario —mas no suficiente— son, desde nuestro punto de vista, resueltas de modo automático —en resoluciones anafóricas, conexiones conceptuales y de ideas entre cláusulas— y soportadas finalmente en la fase de explicación.

Método

Nuestro problema central es: ¿Cómo comprenden (qué tipo de inferencias realizan) los niños de tres y cuatro años los estados emocionales planteados por los personajes de un texto narrativo?

Según el modelo tetraédrico de trabajos sobre la generación de inferencias en la lectura (basado en Jenkins, 1979; según van den Broek, Fletcher y Ridsen, 1993; cit. en Elosúa, 2000), entre las variables implicadas se hallan, entre otras, además de la edad, los conocimientos generales y específicos, las habilidades lectoras —entre las que se incluye la de la memoria operativa (desde ahora MO)— y la motivación. De estas variables, aunque sabemos que están presentes y que influyen sobre los procesos de comprensión, sólo tendremos en cuenta la edad, puesto que es la única que nos interesa controlar.

PARTICIPANTES

30 niños distribuidos en dos grupos: uno compuesto por 15 niños de tres años de edad ($M = 3;1$; rango de edad = 2;5 – 3;5; nueve niñas y seis niños),

y un segundo grupo con igual número de integrantes pero de cuatro años de edad ($M = 4.0$; rango de edad = 3.8 - 4.3; ocho niñas y siete niños).

MATERIALES

Un texto narrativo modificado y dos cuestionarios; uno proposicional y otro situacional. El texto modificado se elaboró a partir de un cuento de Keiko Kasza (“Choco encuentra una mamá”). El texto fue modificado con algunas expresiones que brindan más elementos para inferir los estados emocionales que plantea la narración. Las modificaciones realizadas apuntaron a describir la imagen externa del personaje central en consonancia con uno u otro estado emocional por medio de gestos y posicionamiento corporal. La estructura del texto y los diálogos no fueron modificados debido a que, según lo hallado (Dijkstra y cols., 1994), la estructura canónica de los textos narrativos y la utilización del habla directa de los personajes —características que el texto original ya poseía— son implicaciones que benefician la comprensión. No todos los personajes fueron modificados debido a la exigencia cognitiva que acarrearía la identificación, en el sentido de Oatley (1999), del niño con todos los personajes de la historia. El hecho de que el niño comprenda las emociones del personaje central brinda elementos considerables para la conceptualización de la comprensión de tal dimensión textual. En las modificaciones realizadas sobre el texto se evitó alterar las variables como suspenso, curiosidad, sorpresa y final feliz, que en conjunto ayudan a realzar la apreciación que se hace de la historia (Hoeken y van Vliet, 2000). Otra modificación consistió en el cambio de los nombres de los personajes, asegurándonos de que dicho cambio no afectara la historia. Esta modificación se basó en que ante el eventual conocimiento del texto original por cualquiera de los niños, la diferencia de nombres lo remitiría, en el mejor de los casos, a una historia similar a la que él ya conocía y no a la misma (véase Apéndice A).

El segundo material utilizado fue un cuestionario *proposicional* de recuperación creado para constatar la comprensión del contenido explícito del

texto, elaborado con el fin de controlar un poco la variable de la memoria operativa del sujeto, pues eventualmente la no respuesta de los niños a las preguntas referentes a la dimensión emocional de los personajes puede deberse más que a la no comprensión de las mismas, a la no comprensión y recuperación de los elementos esenciales y explícitos de la historia, lo que desembocaría en la falta de producción de inferencias frente al tema que enmarca este proyecto de investigación.

El tercer material es un cuestionario *situacional* de comprensión creado con el fin de indagar la construcción de los estados emocionales de los personajes. Se dirige exclusivamente a la elaboración de inferencias como la comprensión sobre los estados emocionales no explicitados en el texto. Este segundo cuestionario es el que permite recoger los datos del estudio debido a que es en el modelo situacional donde se producen las inferencias a partir del texto (véase Apéndice B).

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se enmarca en las investigaciones realizadas desde la hipótesis construccionista, caracterizadas por hacer uso de textos narrativos generalmente extensos, permitir al sujeto el tiempo suficiente para responder y motivarle constantemente para que se involucre en un nivel de procesamiento profundo haciéndose diversas preguntas acerca del texto (Elosúa, 2000).

La lectura asistida del texto se realizó de forma individual sin hacer uso de las imágenes. Es preciso aclarar que la razón de no utilizar la imagen en el momento de la lectura no radica en desconocer su influencia en la comprensión del texto debido a su amplia participación en la construcción de inferencias y en la formación del modelo situacional (Gyselinck y Tardieu, 1999; cit. en Gyselinck y Ehrlich, 2000; Glenberg y Langston, 1992; Goldman, Varma, Sharp y CTGV, 1999). Por el contrario, el motivo de este procedimiento se debe precisamente al papel que juega la imagen en la construcción del modelo de situación. A este respecto se ha afirmado (Johnson-Laird,

1980/1987) que los componentes de la imagen y de los modelos mentales se corresponden directamente y por ello la exposición perceptual a la imagen restringe la posibilidad de imaginación o figurativización del lector. En términos más sencillos, la imagen ayuda a retener los contenidos explícitos de la historia, aspecto que sería ventajoso para este estudio, pero también, en la mayoría de los casos, la imagen ofrece mayor información que la explicitada en el texto, aspecto que introduciría una variable que no forma parte de los propósitos de este estudio.

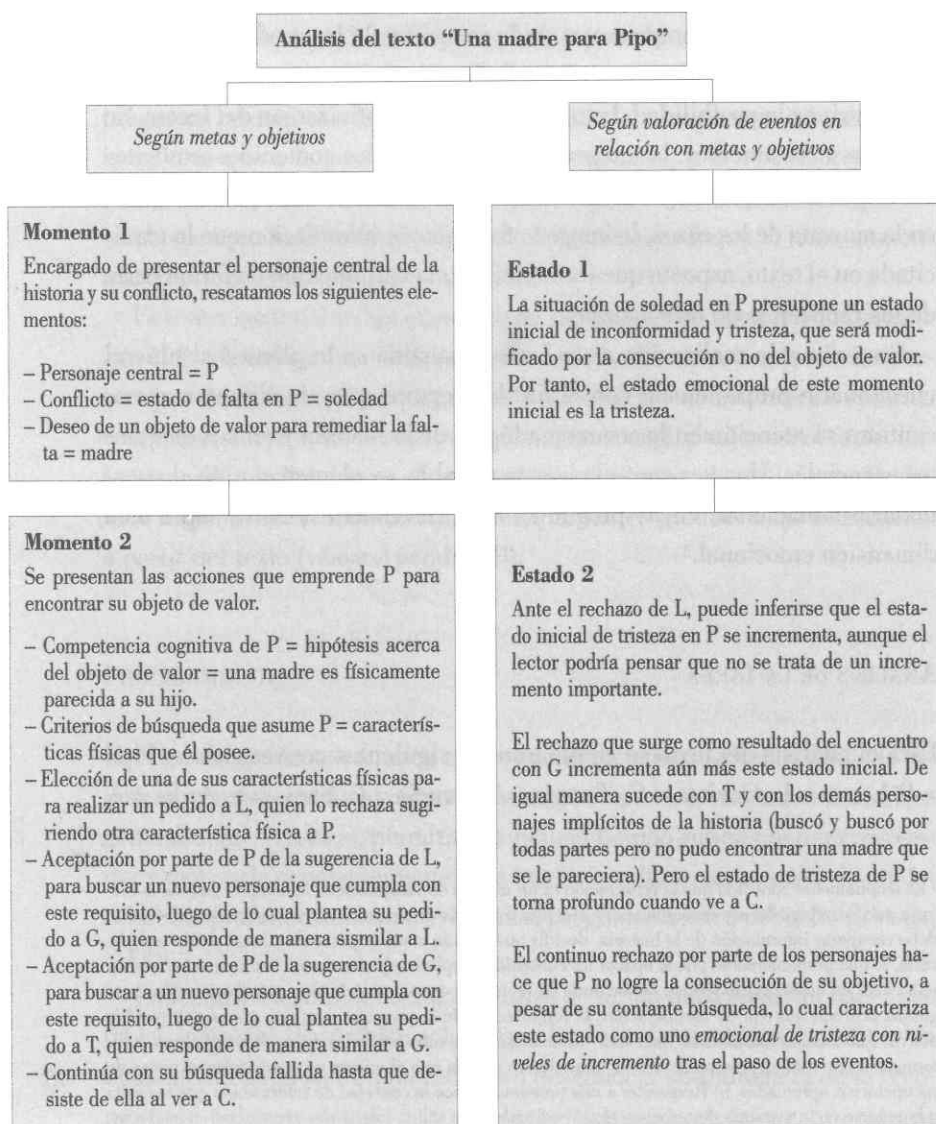
Posterior a la realización de la lectura asistida se le planteó al niño el cuestionario proposicional con el fin de asegurar que, de alguna manera, centrara su atención en la secuencia lógica de la historia y en sus elementos esenciales. Una vez controlada esta variable, se planteó al niño el cuestionario situacional, cuyas preguntas eran referidas exclusivamente a la dimensión emocional.³

ANÁLISIS DE LA TAREA

Para el análisis del texto se emplearon las siguientes convenciones: Pipo = P, Leona = L, Gaviota = G, Tortuga = T, Coneja = C, Sapis = S, Ardis = A

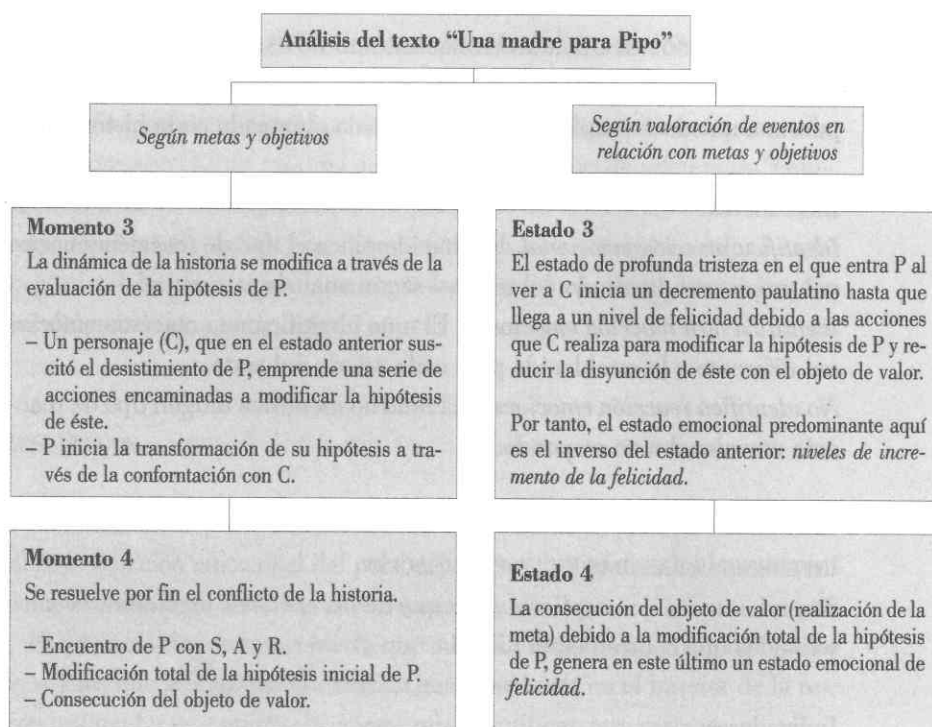
³ Es ampliamente conocido que la renarración es un método de valoración de la comprensión de la historia muy privilegiado; sin embargo, exige una alta demanda de recursos cognitivos, dado que el niño debe recuperar información de la historia, decidir qué incluir, cómo organizarla y luego cómo verbalizarla, lo que probablemente pueda opacar los contenidos implícitos presentes en la dimensión emocional. Crear un cuestionario reduce la demanda de recursos cognitivos en la siguiente forma; a) las preguntas proveen una vía de recuperación: la formulación de la pregunta contiene pistas que pueden activar información relacionada. Bajo estas circunstancias, el niño puede ser capaz de tener acceso a información que está en su representación mental pero para la que él mismo no puede generar pistas de recuperación apropiadas. b) Responder a una pregunta reduce la cantidad de información que necesita mantenerse en la memoria de trabajo y organizarla para una salida lingüística secuencial en cualquier momento. Finalmente, c) desde un punto de vista pragmático, la pregunta informa al niño sobre aquello que el interrogador indaga. En contraste, para una tarea de renarración de historias el niño debe asignar recursos de procesamiento para tomar decisiones acerca de lo que el oyente/interrogador necesita y lo que debe ser incluido en la historia (Meyerson y cols., 1998; cit. en Goldman y cols., 1999). Tales presupuestos han sido probados, demostrando que las tareas de renarración evitan que el niño enseñe lo que ha entendido y recordado de una historia debido a las ya mencionadas demandas de recursos en la memoria de trabajo. Además, se evidencia de los hallazgos obtenidos (Goldman y cols., 1999), que los cuestionarios son más efectivos a medida que disminuye la edad de los niños.

Figura 3. Análisis estructural del texto de acuerdo con a) metas y objetivos, y b) valoración de eventos en relación con las metas y objetivos



y Ratis = R. El análisis realizado está relacionado con el método propuesto por García-Madruga y Martín Cordero (1987; retomado en García-Madruga cols., 1995) llamado método de análisis estructural, el cual reconoce, en lugar de proposiciones, lo que los autores llaman "ideas-unidad" y que

Figura 3. Análisis estructural del texto de acuerdo con a) metas y objetivos, y b) valoración de eventos en relación con las metas y objetivos (continuación)



corresponderían a lo que en el análisis que proponemos son los *eventos o acciones principales*. Tales eventos conforman un marco significativo o escenario, que en este análisis se denominan *momentos*. Los *estados* son el resultado de procesos de valoración realizados sobre las acciones.

Resultados y discusión

Se identificó que los niños de tres y cuatro años realizan inferencias basadas en la explicación para comprender los estados emocionales. Frente a las inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes, se encontraron tres funcionamientos. Respecto a las inferencias basadas en la explicación se distinguieron cuatro.

INFERENCIAS SOBRE LAS REACCIONES EMOCIONALES DE LOS PERSONAJES

Son las que explican la emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso explícito, acción o estado planteado en la historia.

Indicadores:

Identifica reacción emocional. El niño identifica el tipo de reacción emocional propio a cada estado del texto —según análisis estructural—.

Identifica otra reacción emocional. El niño identifica una reacción emocional diferente a la establecida para cada estado del texto.

No identifica reacción emocional. El niño no identifica ningún tipo de reacción emocional o no responde.

INFERENCIAS BASADAS EN LA EXPLICACIÓN

Son inferencias que explican el porqué de las acciones explícitas, eventos y estados que ocurren en la historia.

Indicadores:

Inferencias basadas en antecedentes causales. Da cuenta de un nuevo suceso o estado de una cadena causal que conecta un enunciado explícito en el contexto del pasaje previo.

Inferencias basadas en objetivos superordinados. Da cuenta de la meta que motiva la acción intencional de un personaje de la historia.

Inferencias basadas en el conocimiento. Surgen a partir de estructuras de conocimiento categorial y de estructuras de episodios específicos creados en el pasado.

No da cuenta de inferencia. Categoría resultante de agrupar aquellas respuestas de los niños que no se acogían a las definiciones preestablecidas para los tipos de inferencias características para este trabajo, ni a las definiciones propuestas desde la TC acerca de otro tipo de inferencias usadas en la comprensión de textos narrativos, o simplemente cuando los niños no respondieron.

Dado que a cada estado del texto correspondía un número diferente de preguntas, cada una de las respuestas de los niños se tomó como indicador de frecuencia (porcentaje) en el uso de determinada inferencia. Así, para cada estado correspondió un máximo de 15 puntos en el uso de inferencias, equivalentes a los 15 niños participantes por grupo de edad. Para el caso de estados donde el número de preguntas era mayor a 1 se otorgó un valor a cada pregunta, de tal forma que la suma de las mismas correspondiera a la unidad del estado que componían.

RESULTADOS

A continuación se presentan los intervalos de confianza para las inferencias sobre la reacción emocional del personaje y para las inferencias basadas en la explicación para ambos grupos de edad (tabla 1).

El intervalo de confianza revela que a los 3.1 y cuatro años la proporción de sujetos que identifican la reacción emocional está en el interior de la región crítica. La proporción de sujetos que identifican otra reacción emocional, no identifican o no responden se encuentra por fuera de la región crítica en las dos edades (tabla 2).

El intervalo de confianza revela diferencias entre los niños de tres y cuatro años en la utilización de inferencias basadas en antecedentes causales, inferencias basadas en objetivos superordinados y en la proporción de sujetos que no dan cuenta de inferencia. No se observan diferencias en la utilización de inferencias basadas en el conocimiento.

Los niños de tres y cuatro años identifican de manera significativa las reacciones emocionales de los personajes haciendo uso de inferencias basadas en la explicación. Sin embargo, es notorio en los niños de cuatro años un incremento en la proporción de identificación de la reacción emocional ($f = 73\%$, 95% IC = 56% , 89% para el grupo de tres años *vs.* $f = 85\%$, 95% IC = 36% , 59% para el grupo de cuatro años). En cuanto al uso de las inferencias basadas en la explicación, hallamos que los niños de tres años usan preferentemente inferencias basadas en objetivos superordinados ($f = 33\%$,

Tabla 1. Intervalos de confianza de inferencias sobre la reacción emocional de los personajes (ambas edades)

	Proporción		Intervalo de confianza	
	M = 3.1	M = 4.0	Límite inferior	Límite superior
Identifica reacción emocional	0.73 *	0.85 *	0.56	0.89
Identifica otra reacción emocional	0.085	0.02	0.36	0.59
No identifica o no responde	0.185	0.13	0.46	0.79

^a n = 30

* p < 0.05, dos colas

Tabla 2. Intervalos de confianza de inferencias basadas en la explicación (ambas edades)

	Proporción		Intervalo de confianza	
	M = 3.1	M = 4.0	Límite inferior	Límite superior
Inferencias basadas en antecedentes causales	0.16	0.37 *	0.30	0.52
Inferencias basadas en objetivos superordinados	0.33 *	0.28	0.30	0.52
Inferencias basadas en el conocimiento	0.015	0.07	0.30	0.52
No da cuenta de inferencia	0.495 *	0.28	0.30	0.52

^a n = 30

* p < 0.05, dos colas

95% IC = 30%, 52%). De igual forma es estadísticamente significativa la proporción de respuestas que no se acogían a las definiciones preestablecidas para la inferencia emocional, ni a las definiciones propuestas desde la TC acerca de otro tipo de inferencias usadas en la comprensión de textos narrativos, como también aquellos casos en que los niños no lograban dar cuenta verbalmente de las inferencias puestas en juego al momento de comprender la dimensión emocional del texto ($f = 49,5\%$, 95% CI = 30%, 52%). Por otra parte, se observa cómo los niños de cuatro años dan preferencia al

uso de inferencias basadas en antecedentes causales ($f = 37\%$, $CI = 30\%$, 52%) frente a otro tipo de inferencias para comprender la dimensión emocional en un texto narrativo, así como una disminución importante en el porcentaje de “no respuesta” ($f = 28\%$, $CI = 30\%$, 52%) en comparación con la proporción mostrada por los niños de tres años.

Estos resultados permiten identificar el tipo de inferencias construidas para entender los eventos emotivos propuestos en un texto narrativo y determinar las diferencias en las inferencias usadas por los niños de ambas edades. El propósito ahora radica en establecer las implicaciones que dichas diferencias tienen sobre el tipo de comprensión —en relación con la dimensión emocional característica de los textos narrativos— en cada edad.

DISCUSIÓN

¿Representan los niños los estados emocionales de los personajes del texto narrativo?

El hecho de que los niños de tres y cuatro años hayan dado cuenta de la reacción emocional de los personajes a lo largo de la historia es un resultado que, en cierta forma se esperaba, puesto que desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, los niños de edad preescolar están en capacidad de evaluar una situación particular y juzgar cuál es el estado anímico congruente con la historia. Es notable también que no todos los niños de ambos grupos fueran “precisos” al determinar la reacción emocional característica de cada estado del texto. Esto puede explicarse por dos vías: una obedece a que las emociones tienen una intensidad y una valencia características que las hacen semejantes (Gygax, Oakhill y Garnham, 2003), lo que complica el proceso de diferenciación entre varios tipos de emociones y el proceso de inferir una emoción específica. Por ejemplo, en el momento en que los niños daban cuenta verbalmente de la reacción emocional del personaje correspondiente al estado 1 (fig. 3), sus respuestas típicas eran *triste*, *aburrido*, *bravo*, entre otras. La otra vía de explicación se centra en la doble demanda de esta tarea, es decir, a) el niño debe usar su experiencia real y

concreta en relación con la dimensión emocional, para luego simular este conocimiento para entidades abstractas y ficcionales; y b) hacer explícito su conocimiento implícito, i.e., verbalizar el resultado de su tarea de “como si”. La verbalización de los procesos mentales por parte de los niños se hará más claro a propósito de las inferencias basadas en la explicación que dan cuenta de la elaboración de la reacción emocional de los personajes.

Los resultados de 73 y 85% en la identificación de la reacción emocional que enseñan los niños de ambas edades a lo largo de la tarea deja entrever que ellos, bien sea por la relación de la meta del personaje con las situaciones que se suceden en la historia o por el establecimiento de relaciones causales entre los diferentes momentos y la valoración resultante en términos de la dimensión emocional, cambian o actualizan la representación mental que han construido con respecto a tal dimensión, siguiendo entonces las transformaciones en el estado de ánimo del personaje al tiempo que avanzan en el conocimiento de la historia que el texto presenta. El hecho de inferir en ausencia de términos emocionales explícitos las reacciones emocionales de los personajes, aunado al de actualizar la representación mental de esta dimensión, es una de las características esenciales en la construcción de un modelo de situación (e.g., Zwaan y Madden, 2004), lo que permite considerar que los niños de tres y cuatro años construyen representaciones mentales de alto orden, es decir, construyen la dimensión emocional en el modelo de situación a que el texto refiere. No obstante, es preciso revisar el lugar de los procesos inferenciales que posibilitan este tipo de representaciones.

Acerca de los procesos inferenciales que posibilitan la construcción del modelo de situación

Los niños de tres y cuatro años usan inferencias basadas en la explicación para comprender los estados emocionales de los personajes, pero lo hacen de modo selectivo. Así, por ejemplo, los niños de tres años fundan su explicación en la elaboración de inferencias basadas en objetivos superordinados, por encima de aquellas basadas en antecedentes causales. Esto se comprende claramente si se relaciona lo ya expuesto acerca de la definición de

emoción, con la definición de este tipo de inferencia. Cuando los niños basan su explicación en objetivos superordinados están atendiendo exclusivamente a un objetivo general que guía las acciones de los personajes de la historia, cotejando y valorando cada situación ficcional frente a una única variable, la meta inicial. Dicho en otros términos, el niño compara el deseo del personaje con cada una de las situaciones y concluye —basado en el cumplimiento o no de tal deseo— la reacción emocional resultante. Este resultado permite suponer que, en este tipo de tarea, los niños emplean menos recursos de memoria en la comprensión, pues para valorar una situación en relación con un estado emocional es poco el número de variables que tienen en cuenta al operar bajo este tipo de inferencia. Como se puede apreciar en los resultados, el uso de esta inferencia no suprime el uso de otro tipo de inferencias; por el contrario —y es la postura de este trabajo—, ellas son complementarias.

El caso de los niños de cuatro años cambia un poco el panorama. De acuerdo con los hallazgos de este estudio, para comprender las reacciones emocionales de los personajes ellos usaron más las inferencias basadas en la explicación desde los antecedentes causales. Este desempeño, visto a la luz de las definiciones de emoción y de inferencia basada en antecedentes causales, sugiere que estos niños realizan la valoración emocional de la historia a partir del establecimiento de relaciones entre un suceso actual y los diferentes momentos precedentes. Como resultado de ello, el niño ubica tal suceso en la cadena causal que ha construido a lo largo de la lectura y relaciona, además, las diferentes valoraciones emotivas para actualizar su comprensión de la reacción emocional. Este comportamiento exige que los niños tengan en cuenta un mayor número de variables, pues deben tener en mente los distintos momentos que anteceden a los estados emocionales particulares. Se entrevé, desde el punto de vista de MO, a diferencia de una explicación basada en objetivos superordinados, en esta estrategia de comprensión son más las variables a considerar y a mantener en el ciclo de procesamiento del texto.

¿Por qué los niños de tres años puntuaron alto en la categoría “No da cuenta de inferencia”? A nuestro modo de ver, el nombre de la categoría es inadecuado para evaluar el desempeño de los niños. Teniendo en cuenta la

definición de esta categoría se puede argüir que los niños ofrecieron respuestas que no empataban con los presupuestos del marco conceptual de trabajo, restringiendo el valor de ciertas respuestas de los niños. Además —y ésta es la razón principal—, en situaciones experimentales los niños de esta edad pueden proveer verbalizaciones del conocimiento acerca de eventos, pero éstas no son muy contundentes (o pueden incluso no ocurrir, como en este caso), mientras que en situaciones más “naturales” (juegos, conversaciones con familiares, etc.) pueden desplegar más apropiadamente ese conocimiento particular (Nelson, 1999a; Stein, Trabasso y Liwag, 2000). Se puede concluir entonces que la significatividad estadística de esta categoría obedece a pautas “normales” del desarrollo en niños de estas edades y a condiciones experimentales de la tarea.

Comparando las proporciones de la tabla 2, en los niños de cuatro años se puede apreciar un incremento en el uso de inferencias basadas en la explicación y en la disminución de “No da cuenta de inferencia”, lo que podría de hecho insinuar un patrón evolutivo en la elaboración de inferencias basadas en la explicación sobre reacciones emocionales de los personajes, i.e., un desarrollo en la comprensión de lo que se conoció en el marco conceptual como emociones-F, en donde las emociones-F(a) estarían determinadas por la elaboración de inferencias basadas en la explicación sobre la reacción emocional de los personajes que permitan simular un modelo de la situación respecto a tal dimensión, pero que demanda del niño el uso de su experiencia al respecto, lo que en nuestro caso se presentó en el uso de inferencias basadas en el conocimiento, i.e., emociones-F(e), y que incrementaron, como ya se anotó, con la edad.

Lo anterior nos remite al tema de la importancia de las inferencias basadas en el conocimiento para lograr la comprensión de textos narrativos. Se trata de aquel conocimiento que los niños han experimentado, directa o vicariamente, en relación con situaciones específicas y sus procesos de valoración. En nuestro estudio hallamos este tipo de inferencias como poco significativas, aunque con un incremento directamente proporcional a la edad ($f = 1,5\%$, $95\% \text{ CI} = 30\%$, 52% a los 3 años, y $f = 7\%$, $95\% \text{ CI} = 30\%$, 52% a los cuatro años).

El proceso de comprensión de la dimensión emocional

Actualmente se sabe que la construcción de la representación mental de la situación a que refiere el texto, modelo de situación o modelo mental, se basa en la extracción de la información que el texto comunica (Garnham, 1996) y la relación de ésta con los conocimientos previos del lector. Se sabe también que la comprensión del lenguaje implica una referencia a la acción humana, especialmente a sus cualidades sensorio-motoras (Borgh, Glenberg y Kaschak, 2004; de Vega, 2002; de Vega y cols., 2004; Kaschak y cols., 2005; Kaup, Lüdtke y Zwaan, 2006; Stanfield y Zwaan, 2001). Para el caso de esta investigación se trataba de que el niño lograra extraer la información referida a las reacciones emocionales de los personajes y poniéndola en relación con su conocimiento de base sobre la experiencia humana, lograra construir la representación mental del texto.

El conocimiento de base o categorial, como dio a conocer en anteriores apartados, es construido en la experiencia y almacenado en la memoria como representaciones internas de eventos dinámicos. Estas representaciones constituyen la base para la adquisición del pensamiento narrativo en tanto que son secuencias de acciones que toman lugar dentro de una actividad particular —con un inicio y un final— situada en un lugar y en un tiempo particular, e incluyen variables como personajes, acciones y objetos que le otorgan un carácter dinámico (Glenberg, Havas, Becker y Rinck, 2005; Kelter, Kaup y Claus, 2004; Nelson, 1999a, 1999b). De acuerdo con esto, si se compara el desempeño de los dos grupos de niños frente al uso de inferencia basada en el conocimiento, se puede inferir que el incremento observado en la proporción mostrada por los niños mayores podría deberse a que los niños menores no tienen un fácil acceso a la información almacenada en este tipo de guiones, sino que ésta se activa automáticamente cuando el niño emplea su conocimiento de eventos en contextos reales. Sólo después —bien sea en juego o fuera de la actividad misma, como puede ser una actividad ficcional en la narrativa— el niño puede reconstruir verbalmente tal conocimiento, i.e., puede transformar esta representación sobre el tiempo, es decir, de un nivel experiencial implícito es traído a conciencia a través de un nivel narrativo o de explicitación lingüística. En consecuen-

cia, es posible considerar que los niños pueden, con la edad, tener acceso a ese conocimiento que tienen guardado en la memoria semántica y episódica —su memoria a largo plazo— de un modo más eficaz, para más tarde hacerlo verbalmente explícito.

Vale resaltar también en este aspecto, que la M.O. cobra importancia en tanto que mediadora entre un sistema externo de representación y las representaciones internas a la hora de comprender un texto. Para el caso de los niños de tres años, es un hecho que elaboran la dimensión emocional de la situación a la que refiere el texto, dado que recurren a inferencias basadas en la explicación. No obstante, el uso específico de uno de los dos tipos de inferencia que la componen, podría parcializar este modelo en construcción si se tiene en cuenta lo ya considerado respecto a cada tipo de inferencia y la posible demanda de recursos de MO que implica. Esto confirma la idea de que ambos tipos de inferencia son esenciales para comprender las reacciones emocionales de los personajes.

El caso de los niños de cuatro años, representa un avance en la elaboración de esta dimensión en un modelo de situación, pues hay una preferencia por un tipo de inferencia que se supone demanda más recursos en la MO y un incremento en general en las inferencias basadas en la explicación. Finalmente en relación con el lugar de la MO en la comprensión, tal vez la práctica en la lectura incrementa la capacidad de ésta (como sostiene Tunmer, 1989; cit. en Oakhill, 1996), mejorando por ende la elaboración de inferencias necesarias para construir representaciones de alto orden, como lo son los modelos de situación; sin embargo, no existen pruebas empíricas (véase Oakhill, 1984, 1996, 2004) que apoyen la idea de que a mayor capacidad de memoria de trabajo, mayores posibilidades de comprensión y viceversa.

Hasta el momento la discusión ha girado alrededor del conocimiento de base que poseen los niños como fuente de información que hace posible la comprensión de la dimensión emocional de la historia. Sin embargo, esta fuente de información, aunque esencial, no es suficiente porque el texto *per se* como sistema externo de representación a ser procesado ofrece otros elementos informacionales. De esta forma se confirma que el tipo de infor-

mación contenida en el texto y la manera como ésta es presentada influyó positivamente en la comprensión de los estados emocionales de los personajes, en la medida en que de cierta manera se orientan los objetivos de lectura de los niños, puesto que presenta un conjunto de elementos lingüísticos a ser procesados, i.e., una historia con contenido altamente emotivo. Por su parte, las restricciones de la tarea propuesta también orientaron los objetivos del lector en la medida en que las preguntas realizadas le facilitaron al niño filtrar la información proveniente de las diversas fuentes de conocimiento, texto y conocimiento de base. Cada pregunta sirvió como vía de recuperación, redujo la cantidad de información que el niño necesitaba mantener en la memoria de trabajo y le hizo saber sobre aquello que el interrogador deseaba indagar.

Como corolario de este apartado, el proceso de comprensión de la dimensión emocional de la historia propuesta revela que los niños de estas edades elaboran niveles complejos de representación ligados con la construcción de un modelo de situación, en el que a través de sus procesos pilares, —i.e., las inferencias basadas en la explicación—, los niños se ven en la tarea de combinar fuentes de conocimiento, recursos de memoria y niveles de representación.

El avance en el uso de inferencias basadas en la explicación que muestran los niños de cuatro años frente a los de tres, podría sugerir una cierta gradualidad en el tipo de representación que ellos construyen, pues aunque los niños de tres años elaboran un modelo de situación respecto a la dimensión emocional referida en el texto, pareciera ser un *nivel diferente* en relación con los niños de cuatro años, quienes además de privilegiar un tipo particular de inferencia explicativa, aumentan en el uso en general de este tipo de inferencias.

Conclusiones

De este estudio se desprenden algunas reflexiones conclusivas respecto a la importancia de este trabajo, sus limitaciones y alcances:

- Se considera que la importancia de estudiar la dimensión emocional en los procesos de comprensión de textos narrativos se fundamenta en dos aspectos; i) la valoración emocional de los elementos del texto permite revalorar y recategorizar la información que el texto brinda a medida que se avanza en su procesamiento, y ii) tal revaloración y recategorización se hace también sobre los componentes emocionales inmersos en las representaciones internas de los sujetos.
- Futuros trabajos en esta línea ofrecerían un panorama más completo y concluyente sobre los niveles de representación en niños de edad preescolar si correlacionaran las diferentes dimensiones constitutivas de la creación de modelos de situación, elaboraran cuestionarios completos que permitieran cubrir los estados que se deriven del análisis del texto y trabajaran con un grupo de sujetos amplio.
- La mayoría de las investigaciones realizadas para dilucidar el asunto de los modelos de situación construidos durante la comprensión de textos, pretende extender sus hallazgos a textos no narrativos, cuando sus procedimientos se llevan a cabo con textos escuetos que se alejan notablemente de la narración literaria. Así, se puede afirmar que uno de los puntos clave de este trabajo es proponer un texto narrativo que exige de los niños una alta demanda cognitiva en términos de los elementos lingüísticos y pragmáticos a los que el texto remite.
- El hecho de que los niños infieran los estados emocionales en ausencia de marcas textuales explícitas y de que los actualicen a medida que procesan nueva información proveniente del texto, fundamenta la propuesta de que los niños de 3 y 4 años construyen la dimensión emocional en el modelo de situación referida en el texto.
- Los niños de ambas edades construyen el modelo de situación a la que el texto refiere y logran comprender la dimensión emocional gracias al uso de inferencias basadas en la explicación. Sin embargo, esta estrategia de comprensión es usada de un modo selectivo. Los niños de 3 años usan principalmente inferencias basadas en objetivos superordinados por encima de aquellas basadas en antecedentes causales, mientras que los niños de 4 años usan preferencialmente las segundas por encima de las

- primeras y muestran un importante avance en la construcción de inferencias basadas en el conocimiento, respecto a los niños de 3 años.
- Una de las implicaciones más claras de este estudio en el ámbito educativo, tiene que ver con la comprensión de textos. Los presentes hallazgos sugieren que las exigencias en la M.O. van de la mano de niveles de representación de alto orden, en tanto que éstos implican abstracciones complejas que suponen un mayor número de variables, incluidas aquellas provenientes del texto y de los conocimientos previos de los niños, que interactúan simultáneamente. Lo anterior muestra que es factible que la práctica en la lectura tenga repercusiones positivas en la capacidad de la M.O. y ésta a su vez sobre las posibilidades de comprensión. En cuanto a las fuentes de información, es de resaltar que la calidad de las experiencias que le proporcione el contexto educativo al niño, en particular el trabajo con literatura infantil, se convierten en una fuente de saber que contribuye a la adquisición de conocimientos genéricos, que a su vez posibilitan en cierta forma la comprensión.
 - Una de las intervenciones que el psicólogo educativo podría llevar a cabo por medio del trabajo con textos, es posibilitar un tipo de modificación en las representaciones internas ligadas a la comprensión de las emociones. Teniendo en cuenta el segundo punto señalado en este apartado, las modificaciones de estas representaciones tendrían efectos en el comportamiento del individuo, pues como es conocido las representaciones internas son la guía de las acciones humanas.

Apéndice A

TEXTO MODIFICADO

Convenciones: Partes suprimidas / *Partes agregadas*

UNA MADRE PARA PIPO

Pipo era un pájaro muy pequeño que vivía a solas.

Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, pero ¿quién podría serlo?

Un día decidió ir a buscar una.

Primero se encontró con la señora Leona.

—¡Señora Leona! —dijo—. ¡Usted es amarilla como yo! ¿Es usted mi mamá?

—Lo siento —suspiró la señora Leona—. Pero yo no tengo alas como tú.

Pipo bajó su mirada y siguió su camino, encontrándose

Pipo se encontró después con la señora Gaviota.

—¡Señora Gaviota! —exclamó—. ¡Usted tiene alas como yo! ¿Será que usted es mi mamá?

Lo siento —suspiró la señora Gaviota—. Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.

Pipo volvió a bajar su mirada y siguió su camino, encontrándose

Pipo se encontró después con la señora Tortuga.

—¡Señora Tortuga! —exclamó—. Sus mejillas son grandes y redondas como las mías. ¿Es usted mi mamá?

—¡Mira! —gruñó la señora Tortuga—. Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!

Pipo siguió caminando muy solo y buscó y

Pipo buscó por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera.

Cuando *Pipo* había perdido casi todas las esperanzas de encontrar una mamá, vio a la señora Coneja recogiendo manzanas, pero de inmediato supo que ella no podía ser su madre.

No había ningún parecido entre él y la señora Coneja.

Entonces Pipo se sintió *tan pero tan solo* triste, que empezó a llorar:

—¡Mamá, mamá! ¡Necesito una mamá!

La señora Coneja se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando. Después de haber escuchado la historia de Pipo, suspiró:

—¿En qué reconocerías a tu madre?

—¡Ay! Estoy seguro de que ella me abrazaría —dijo Pipo entre sollozos.

—¿Así? —preguntó la señora Coneja—. Y lo abrazó con mucha fuerza suavidad.

—Sí... y estoy seguro de que también me besaría— dijo Pipo. *Mostrando una pequeña sonrisa.*

—¿Así? —preguntó la señora Coneja—, y alzándolo le dio un beso muy largo.

—Sí... y estoy seguro de que me cantarían una canción y de que me alegraría el día. *Dijo Pipo mientras reía animosamente.*

—¿Así? —preguntó la señora Coneja. Y entonces cantaron y bailaron.

Después de descansar un rato, la señora Coneja le dijo a Pipo:

—Pipo, tal vez yo podría ser tu madre.

—¿Tú? —preguntó Pipo—.

—Pero si tú no eres amarilla. Además no tienes alas, ni mejillas grandes y redondas. ¡Tus pies tampoco son como los míos!

—¡Que barbaridad! —dijo la señora Coneja—. ¡Me imagino lo graciosa que me vería!

A Pipo también le pareció que se vería muy graciosa.

—Bueno —dijo la señora Coneja—, mis hijos me están esperando en casa.

Te invito a comer un pedazo de pastel de manzana. ¿Quieres venir?

La idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a Pipo.

Así que la tomó de la mano y la siguió hasta su casa

Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Coneja salieron a recibirlos.

—Pipo, te presento a Ratis —que era un ratoncito—, a Ardis —que era una ardillita— y a Sapis —que era un sapito—. Yo soy su madre.

Cuando Pipo vio a los hijos de la Sra. Coneja ya no se vio solo y empezaron a jugar entre ellos.

El olor agradable a pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Coneja.

Después de aquella pequeña fiesta, la señora Coneja abrazó a todos sus hijos con un fuerte suave y caluroso abrazo de Coneja, y Pipo se *puso dichoso sintió muy feliz al ver de* que su madre *era fuera* tal y como era.

Apéndice B

QUESTIONARIO PROPOSICIONAL Y SITUACIONAL

Cuestionario proposicional

- ¿Recuerdas como se llama la historia que leímos?
- ¿Quiénes eran los personajes de esta historia?
- ¿Qué le pasaba a Pipo?
- ¿Pipo encontró lo que estaba buscando? ¿Cómo lo sabes?

Cuestionario situacional

- ¿Cómo se sentía Pipo al no tener una mamá?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando se encontró con la Sra. Leona?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando se encontró con la Sra. Gaviota?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando se encontró con la Sra. Tortuga?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando se encontró con la Sra. Coneja?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo al encontrar lo que estaba buscando?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando la Sra. Coneja lo abrazó con mucha suavidad?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando la Sra. Coneja le dio un beso muy largo?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando cantaron y bailaron?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintió Pipo cuando vio a los hijos de la Sra. Coneja?, ¿por qué?

REFERENCIAS

- Belinchón, M., Rivière, A. y Igoa, J. M. (1992). La comprensión del discurso, en M. Belinchón, A. Rivière y J. M. Igoa, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Trotta, Madrid, pp. 469-532.
- Borghi, A. M., Glenberg, A. M. y Kaschak, M. P. (2004). Putting words in perspective, *Memory & Cognition*, vol. 32, núm. 6, pp. 863-873.
- Bower, G. H. y Morrow, D. G. (1990). Mental models in narrative comprehension, *Science*, núm. 247, pp. 44-48.

- Correa, M., Orozco, B. C. y Conde, E. (1999). *Guía conceptual para trabajar el video "La anticipación de la estructura narrativa: Una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura"*, manuscrito no publicado, Universidad del Valle, Colombia.
- Damasio, A. R. [1994] (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Crítica, Barcelona.
- de Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo, *Estudios de Psicología*, vol. 23, núm. 2, pp. 153-174.
- , Díaz, J. M. y León, I. (1999). Procesamiento del discurso, en M. de Vega y F. Cuetos (coords.), *Psicolingüística del español*, Trotta, Madrid, pp. 271-305.
- , Robertson, D. A., Glenberg, A. M., Kaschak, M. P., y Rinck, M. (2004). On doing two things at once: Temporal constraints on actions in language comprehension, *Memory & Cognition*, vol. 32, núm. 7, pp. 1033-1043.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C. y Magliano, J. P. (1994). Character and reader emotions in literary texts, *Poetics*, núm. 23, pp. 139-157.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Aique, Buenos Aires.
- Elosúa, M. R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*, Sanz & Torres, Madrid.
- Gárate Larrea, M. (1994). *Comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Siglo XXI, Madrid.
- García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- García-Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Vilaseca, J. L. y Santamaría Moreno, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Siglo XXI, Madrid.
- Garnham, A. (1996). The other side of mental models: Theories of language comprehension, en J. V. Oakhill y A. Garnham (eds.), *Mental models in cognitive science: Essays in honor of Phil Johnson-Laird*, Hove, Psychology Press, East Sussex, pp. 35-52.
- Glenberg, A. M. y Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models, *Journal of Memory and Language*, núm. 31, pp. 129-151.
- Glenberg, A. M., Havas, D., Becker, R., y Rinck, M. (2005). Grounding language in bodily states: The case for emotion, en R. Zwaan y D. Pecher (eds.), *The grounding of cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 115-128.
- Goldman, S. R., Varma, K. O., Sharp, D. y the Cognition and Technology Group at

- Vanderbilt (CTGV) (1999). Children's understanding of complex stories: Issues of representation and assessment, en S. R. Goldman, A. C. Graesser y P. van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, Erlbaum, Mahwah, N. J., pp. 135-160.
- Graesser, A. C. y Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension, en S. R. Goldman, A. C. Graesser y P. van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, Erlbaum, Mahwah, N. J., pp. 77-92.
- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. [1997] (2000). Cognición, en T. A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso. Introducción multidisciplinaria*, vol. 1, Gedisa, Barcelona, pp. 417-452.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension, *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, A. C., Olde, B. A. y Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories?, en M. Green, J. Strange y T. Brock (eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, Erlbaum, Mahwah, N. J. pp. 231-263.
- Greimas, A. J. y Fontanille, J. [1991] (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*, Siglo Veintiuno de España, Madrid.
- Groen, S., Syssau, F., De la Haye, F. y Brouillet, D. (2000). *Emotional inferences, course of activation in the landscape model*, documento presentado en el Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, julio, Lyon, Francia.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje, en M. de Vega y F. Cuetos (coords.), *Psicolingüística del español*, Trotta, Madrid, pp. 231-270.
- Gygax, P., Oakhill, J. V. y Garnham, A. (2003). The representation of characters' emotional responses: Do readers infer specific emotions?, *Cognition and Emotion*, núm. 17, pp. 413-428.
- Gyselinck, V. y Ehrlich, M.-F. (2000). *Building a mental model from text and pictures: The role of the visuo-spatial working memory in the memory of pictures*, documento presentado en el Tenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Lyon, Francia, julio.
- Harris, P. L. [1989] (1992). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*, Alianza Editorial, Madrid.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion, en M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*, 2a. ed., The Guilford Press, Nueva York, pp. 281-292.
- Hoeken, H. y van Vliet, M. (2000). Suspense, curiosity, and surprise: How discourse structure influences the affective and cognitive processing of a story, *Poetics*, núm. 26, pp. 277-286.

- Johnson-Laird, P. N. y Byrne, R. (2000). *Mental model website. A gentle introduction*, recuperado el 22 de julio 22 de 2003, desde Trinity College, Dublín, Departamento de Psicología web site: http://www.tcd.ie/Psychology/Ruth_Byrne/mental_models/index.html
- Johnson-Laird, P. N. [1980] (1987). Modelos mentales en ciencia cognitiva, en D. A. Norman (ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, Paidós, Barcelona, pp. 179-231.
- Kaschak, M. P., Madden, C. J., Therriault, D. J., Yaxley, R. H., Aveyard, M., Blanchard, A. A. y Zwaan, R. A. (2005). Perception of motion affects language processing, *Cognition*, núm. 94, pp. B79-B89.
- Kaup, B., Lüdtke, J., y Zwaan, R. (2006). Processing negated sentences with contradictory predicates: Is a door that is not open mentally closed?, *Journal of Pragmatics*, núm. 38, pp. 1033-1050.
- Kelter, S., Kaup, B. y Claus, B. (2004). Representing a described sequence of events: A dynamic view of narrative comprehension, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 30, núm. 2, pp. 451-464.
- Kneepkens, E. W. E. M. y Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension, *Poetics*, núm. 23, pp. 125-138.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation, *Neuropsychologia*, núm. 42, pp. 1414-1434.
- Miall, D. S. y Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response, en W. van Peer y S. B. Chatman (eds.), *New perspectives on narrative perspective*, State University of New York Press, Albany, Nueva York, pp. 289-301).
- Nelson, K. (1999a). Levels and modes of representation: Issues for the theory of conceptual change and development, en E. Scholnick, S. Gelman, P. Miller y K. Nelson (eds.), *Conceptual development: A piagetian legacy*, LEA, Mahwah, N. J., pp. 269-291.
- (1999b). Event representations, narrative development and internal working models, *Attachment & Human Development*, vol. 1, núm. 3, pp. 239-252.
- (2000). The developmental psychology of language and thought, en M. Bennett (ed.), *Developmental psychology. Achievements and prospects*, Psychology Press, East Sussex, Hove, pp. 185-204.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories, *British Journal of Educational Psychology*, núm. 54, pp. 31-39.
- (1996). Mental models in children's text comprehension, en J. V. Oakhill y A. Garnham (eds.), *Mental models in cognitive science: Essays in honor of Phil Johnson-Laird*, Psychology Press, Hove, East Sussex, pp. 77-93.

- Oakhill, J. V., y Cain, K. (2004). The development of comprehension skills, en T. Nunes y P. Bryant (eds.), *Handbook of children's literacy*, Kluwer Academic Press, Dordrecht, pp. 313-338).
- Oatley, K. (1999). Emotions, en R. A. Wilson y F. C. Keil (eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*, MIT Press, Cambridge, pp. 273-275.
- (1994). Emotions, en M. W. Eysenck (ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 129-134).
- (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation, *Review of General Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 101-117.
- Ordóñez, O. A. y Bustamante, L. G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica, en R. Puche-Navarro (ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (pp. 141-182), Arango Editores-Universidad del Valle, Santafé de Bogotá.
- Puche-Navarro, R. (2000). Los comienzos de la experimentación y la racionalidad mejorante en el niño, en R. Puche-Navarro (ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*, Arango Editores-Universidad del Valle, Santafé de Bogotá, pp. 15-54.
- (2001). De la metáfora del niño como científico a la racionalidad mejorante, en R. Puche-Navarro, D. Colinvaux y C. Dibar Ure (comps.), *El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros*, Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda, Colombia, pp. 23-55.
- Radvansky, G. y Copeland, D. E. (2004). Reasoning, integration, inference alteration, and text comprehension, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 58, núm. 2, pp. 133-141.
- Stanfield, R. A. y Zwaan R. A. (2001). The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition, *Psychological Science*, vol. 12, núm. 2, pp. 153-156.
- Stein, N. L., Trabasso, T. y Liwag, M. D. (2000). A goal appraisal theory of emotional understanding: Implications for development and learning, en M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*, 2a. ed., The Guilford Press, Nueva York, pp. 436-457.
- The new theory of situation models.* (s. f.). Recuperado el 22 de julio de 2003, desde <http://www.nd.edu/~memory/theory.html>
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive Psychology*, núm. 9, pp. 77-110.
- Zwaan, R. A. y Madden, C. J. (2004). Updating situation models, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 30, núm. 1, pp. 283-288.
- Zwaan, R. A. (1999). Situation models: The mental leap into imagined worlds, *Current Directions in Psychological Science*, núm. 8, pp. 15-18.

Psicoanálisis y psicología

Ricardo García Valdez

Resumen

El texto resume la noción psicoanalítica de la subjetividad, analizando conceptos cruciales que fueron puestos en juego luego de una lectura sesgada que prometía (en la década de 1950) aportar herramientas “novedosas” en el campo de la psicología. Esta lectura conserva en la actualidad una eficacia encubridora por medio de prácticas psicológicas emparentadas con la clínica y la salud, y culmina enfatizando el valor ético que se plantea —para las prácticas de la psicología de la salud— la consideración de un sujeto regido por el inconsciente que develan Freud, Klein y Lacan.

PALABRAS CLAVE

psicología del yo, *self*, conflicto, déficit, restauración

Abstract

The text summarizes the psychoanalytical notion of subjectivity, analyzing crucial concepts that were put at stake, after a slanted reading that promised (in the fifties) provide new tools, in the field of the psychology. Such reading today, preserves some concealed effectiveness through psychological practices related with to clinical and health psychology. The work ends by emphasizing the ethical value considered for practices of health psychology when integrating the concept of a subject governed by the unconscious, enunciated by Freud, Klein and Lacan.

KEYWORDS

ego psychology, self, conflict, deficit, restoration

DR. RICARDO GARCÍA VALDEZ: Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. <rigarcia@uv.mx>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, segunda época, pp. 139-158.
Fecha de recepción: 09 de mayo de 2006 | fecha de aceptación: 06 de octubre de 2006.

La letra... con sangre entra.

La integración del psicoanálisis al horizonte de continuo desarrollo de la psicología tiene como una de sus determinaciones más importantes la variación que en las últimas décadas ha experimentado el concepto de salud, a partir de la incidencia teórico-clínica de las estructuras psíquicas de cuño inconsciente. La antigua división entre salud física y salud mental se ha subvertido con el reconocimiento del componente pulsional del enfermar; sus límites se han disuelto al conocerse —cada vez con mayor exactitud— la interdependencia entre la conducta y la condición inconsciente del deseo subjetivo.

Una rápida consecuencia de este cambio ha sido la necesidad creciente de integrar a las cátedras universitarias los diversos aportes del psicoanálisis, reposicionando el campo de la salud mental, ubicándose a la proposición psicoanalítica conocida como Teoría del desarrollo de las fases libidinales (oral, anal, fálica y genital), como la más conocida y difundida, aunque también la más vulgarizada de la obra de Sigmund Freud. Esta vulgarización se debe, en alguna medida, a una práctica docente poco comprometida —al punto de que algunos catedráticos llegan a creer que ese desarrollo es lo esencial de lo que dijo este autor—.

Debe acotarse que ésta es una teoría evolutiva que puntualiza la sucesión de los *cortes* impuestos a la continuidad vital, es decir, a la corriente del *goce*, por la relación que se da entre el organismo —entendido como cuerpo— y el Otro. Dichos cortes fundan a cada uno de los sujetos en la medida en que obligan a que estos últimos se *representen* en el campo de la palabra (renunciando al goce del cuerpo).

¿Cómo se logra dicha representación subjetiva en el campo de la palabra? No es fácil. Es sólo a través de un complejo proceso que consiste en hacer pasar el goce por las convenciones que impone la relación con el Otro, historia por la que la mayoría de los sujetos transita y que evoca el proverbio que reza: “la letra con sangre entra”. Letras inscritas en el cuerpo bajo la forma de marcas que hacen del cuerpo un mapa, cuerpo mismo donde queda impresa *la historia de la relación con el Otro*.

Proponemos una definición provisional: historia humana = historia de sucesión de cortes,¹ de tal forma que si del goce es de lo que se trata, es importante recordar la declinación que sugiere Braunstein (1990)² en un triple sentido:

1. El goce dirigido a la *kliné* (cama). Sin duda, el goce se va a la cama (artefacto al que habrá que reconocer como soporte imprescindible de, al menos, dos funciones importantes, una de las cuales es dormir). Existe, no obstante, una tercera función. Al enfermarse, el sujeto se *encama*, siendo esta forma de declinación del goce la que abre el psicoanálisis a una clínica. Esta disciplina es, así, en una de sus formas principales, una clínica enfrentada al conjunto de manifestaciones del goce (por lo que muchos psicoanalistas han manifestando cada vez más renuencia —y han renunciando paulatinamente—, a usar el término de *psicopatología*, ligado al campo de la salud, por su tradicional vinculación con el vocabulario y el contexto del modelo médico, en primera instancia, y psicológico después).³

Así, el hecho de que exista un goce que se va a la cama, asumido desde una clínica donde, correlativamente a lo real cuerpo, se considera una historia de cortes que se inscribe bajo la forma de un texto, como lo hemos dejado entrever, es lo que constituye el núcleo de la reflexión psicoanalítica lacaniana, tal como se conoce hoy en día. Vale la pena retomar esta reflexión desde el campo de la psicología, trascendiendo la visión reduccionista de un psicoanálisis académico que ha cristalizado a Freud y sus etapas libidinales en mera fórmula de compromiso y “garantía” de consideración de la subjetividad.

¹ No es en forma inocente que se plantea *humana* y no de la *humanidad*. A partir de esta universalidad se han desarrollado aberrantes periodizaciones analógicas en el ámbito de la antropología psicosociológica sobre el modelo básico de la singularidad freudiana que abreviamos, visión sociológica reduccionista donde ciertamente la subjetividad —como la plantea el psicoanálisis— queda muchas veces desmentida.

² Véase N. Braunstein, *Goce*, Siglo XXI Editores, México, 1990.

³ Véase N. Braunstein, “Crítica a la clasificación internacional en psiquiatría”, en N. Braunstein, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, Siglo XXI Editores, México, 1988.

2. La declinación del goce como *renuncia*. El goce, como puede suponerse de la incidencia de los cortes indicados, es aquello a lo que debe “declinarse”, es decir, renunciarse. No obstante, aquello a lo que se renuncia es algo que —justamente por ser renunciado— queda latente, escondido, esperando el momento de manifestarse, de manera tal que aquello que en la terminología psicoanalítica se conoce con el nombre de *represión* es idéntico al retorno de lo reprimido⁴ (que puede ser captado como un fenómeno objetivo y observable bajo la forma de formaciones del inconsciente como los lapsus, actos fallidos, síntomas, sueños y chistes).
3. Como *gramática*. Vale la pena recordar, como antecedente, que la clínica psicoanalítica no se hace en una cama cualquiera, sino en esa cama particular que es el *couch* del analista. Ahí se declina el goce en el sentido gramatical. Se asiste a la renuncia al goce que se produce, a partir de la exigencia de que éste ha de ser “apalabrado” en la situación analítica. De ahí que esta formulación implique gozar a través de la exigencia de que el sujeto “diga todo lo que le pase por la cabeza” (aunque parezca desagradable). Así pues, la primera exigencia en un diván de psicoanalista es la de confrontarse con un goce que se opone en la subjetividad.

Este goce retenido deberá ser vertido por el único embudo habilitado por la situación analítica que es la boca y el *sistema significante*,⁵ (una vez descartada la relación visual como elemento especular entre dos rostros, y obligado el sujeto por la cuestión de tener que hablar al aire ahí donde no hay nada más que un mobiliario que no dice nada). Así, el dispositivo implica una *re-tensión* de la aspiración al goce. Habrán de aparecer entonces los

⁴ Véase J. Laplanche y J. B. Pontalis, “Retorno de lo reprimido”, en J. Laplanche y J. B. Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, 3ª ed., Barcelona, 1981. Los autores sintetizan la noción como un “proceso en virtud del cual los elementos reprimidos, al no ser nunca aniquilados por la represión, tienden a reaparecer y lo hacen de un modo deformado, en forma de transacción”. La idea de que los síntomas se explican por un retorno de lo reprimido se afirma desde los primeros textos psicoanalíticos de Freud. También se encuentra en ellos la idea fundamental de que este retorno de lo reprimido se produce por medio de la “formación de transacción entre las representaciones reprimidas y las represoras”.

⁵ Véase E. Roudinesco, *Diccionario de psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1998. En forma resumida se asegura que para el psicoanálisis el significante se convierte en el elemento significativo del discurso (consciente o inconsciente) que determina los actos, las palabras y el destino de un sujeto sin que él lo sepa, y a la manera de una nominación simbólica.

fenómenos de la resistencia y la transferencia, tan famosos en el discurso psicoanalítico, que se producen como efecto de la orden superyoica de gozar a través de la *vinculación significativa* —la orden que, en su invitación a hablar, formula el psicoanalista al analizante—. Ahí precisamente reaparecerá aquello que está retenido en el modo habitual en que el sujeto formula sus demandas, produciéndose las repeticiones transferenciales sobre la base no de una regresión, como se dice habitualmente, sino de una *reaparición*, es decir, de un “salir hacia delante” progresivo.

Esto hace que lo real del goce, como goce del cuerpo, tenga que pasar por lo que Lacan (1972, 1973)⁶ llama *el semblante*, es decir, lo que viene al lugar de la verdad, y que Nietzsche (1873)⁷ llama, con más crudeza, *la mentira*, por el hecho mismo de tener que utilizar un sistema convencional de signos que representan algo *sin serlo*. Sin embargo, la clínica psicoanalítica no tiene otro camino que hacerlo pasar por la *desnaturalización* “desgocificadora” —dirá Braunstein—, que es la palabra. Sólo queda su desplazamiento a la ley del lenguaje, resultado de la inclusión del sujeto dentro del orden simbólico como consecuencia de la aversión del hecho de que el sujeto está siendo representado ante el Otro por un significante fundamental denominado *significante del Nombre-del-Padre*.⁸

Lo que se espera por lo tanto de la función analítica es crear las condiciones cuasiexperimentales necesarias para que se produzca la filtración del goce (retenido por represión) en el discurso, bajo la forma de lo que Lacan (1957, 1958)⁹ denomina, según se anticipaba en el 2º punto, *formaciones del inconsciente* —que para el autor eran, desde el comienzo, cumplimientos

⁶ Véase J. Lacan, [20 de marzo de 1973], “El saber y la verdad”, en J. Lacan, *El Seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina, 1991.

⁷ Véase F. Nietzsche [1873], *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Tecnos, Madrid, 1988.

⁸ Véase E. Roudinesco, *Diccionario de psicoanálisis*, op. cit. Roudinesco afirma que la expresión es introducida por Jacques Lacan en 1953 y conceptualizada en 1956 como significante de la función paterna. Es en *Les structures élémentaires de la parenté* —basándose en la obra de Claude Lévi-Strauss publicada en 1949— que Lacan sostiene que el Edipo freudiano podía pensarse como un pasaje de la naturaleza a la cultura. Desde ese punto de vista, el padre ejerce una función esencialmente simbólica: nombra, da su nombre, y con ese acto encarna la ley. En consecuencia, si, como lo subraya Lacan, la sociedad humana es gobernada por la primacía del lenguaje, la función paterna consiste en el ejercicio de una nominación que le permite al niño adquirir su identidad.

⁹ Véase J. Lacan, [1957-1958], *Las formaciones del inconsciente*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1982.

de deseo—. Con esto se refería al goce como aquella libido que se podía “cumplir” (aunque algunas traducciones hablan de *realización del deseo* sin que en verdad nada se haga real, sino que sencillamente *se cumple*). Esto puede pensarse también como colmar el deseo, lo que es lo mismo que la anulación de la falta (a la manera de un vaso que va desplazando su vacío conforme es colmado con líquido).

¿Cómo se anula la falta en el sujeto? Por medio del discurso, donde aparece bajo la forma de síntomas, sueños, chistes y actos fallidos, la realización del goce que es desconocido para él mismo y que lo sorprende, teniéndose a la interpretación psicoanalítica como la posibilidad de restitución del valor de goce al discurso —allí donde justamente navegaba fuera de la inclusión de los significantes dentro de un contexto amplio y coherente—. El goce pasa de contrabando en el lenguaje.

Freud enseña a escuchar el sueño como un discurso, pero más allá de esto, muestra cómo el discurso está construido como un sueño. Es decir, en el discurso operan los procesos primarios de la condensación y el desplazamiento¹⁰ haciendo que el goce se halle ahí sorprendido, tomado en lo inesperado de un giro de palabra. El sujeto encuentra que existe un goce que pasa por la palabra; es decir, el goce tiene que sufrir una metamorfosis en el lenguaje para encontrar su concreción en la relación con el otro, que es una relación de discurso. Así, debe entonces pasar por el semblante, es decir, desnaturalizarse.

Es por el proceso que hace de los síntomas formaciones de compromiso “entre el deseo y la defensa”, según se dice tradicionalmente¹¹ —lo que equivale a decir: entre el goce y el sistema narcisístico de la relación (dado que todo el desarrollo está mediado por el yo, mismo que actúa como el elemento que regula la aparición de ese goce)—, que el goce aparece insertado allí, surgiendo de manera inesperada, de tal forma que utiliza el material de la lengua con la que nos expresamos —con su propia estructura y re-

¹⁰ Véase S. Freud [1900], “La interpretación de los sueños”, en S. Freud, *Obras completas*, t. V, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988.

¹¹ Véase J. Laplanche J. y J. B. Pontalis, “Neurosis”, en J. Laplanche y J. B. Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, *op. cit.*

glas—, pero de una manera particular. Es decir, lo usa como *lalengua*, elementos que Lacan (1973)¹² reúne en un solo vocablo para expresar que constantemente hace equívoco, chiste, siendo un uso que escapa a toda pretensión codificadora por parte del *amo* del lenguaje, aquel que consagra su obra en un grueso volumen que se llama *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.

Este diccionario —la voz del *amo* que codifica los sentidos— es constantemente sometido (aquellos que tengan experiencia analítica habrán de saberlo) a la aparición de significaciones particulares, personales, donde los elementos significantes de la lengua —es decir, las palabras— son utilizados en función de producir una importación de goce, que es lo que permite a Lacan decir que lo que él hizo no era lingüística sino *lingüistería*¹³ (o, como algunos proponen traducirlo, *lingüisteria*, ya que no deja de ser justamente la histeria la que opera conversiones, es decir, que con un proceso se manifiesta como una relación del sujeto con *lalengua*), aclarando que no es la misma relación que tiene el hablante de la lingüística con la lengua, sino que, por el contrario, es la posibilidad de utilizar *lalengua* con fines de transferencia de goce. Eso, en todo caso, es lo que constituye el núcleo de la experiencia analítica (a diferencia de un psicólogo académico de la salud que utilizará la lengua y tratará de captar el sentido, la significación de las palabras estableciendo correspondencias entre lo que él va a decir como interpretación y lo que el sujeto ha dicho como discurso). En resumen, un psicólogo de la salud convencional se coloca en el nivel del sentido, mientras que lo que caracteriza al que está del lado del psicoanálisis es que se coloca en el nivel del signo (que justamente tiene relaciones arbitrarias).

Existe entonces un “capricho” entre el significante y el significado. Esta arbitrariedad habrá que tomarla en el sentido de fenómeno particular, propio de cada uno, y no en el de la relación que en el diccionario de la lengua se da como arbitraria entre un significante y un significado. Así, *lalengua*

¹² Véase J. Lacan [Clase 11: 26 de junio de 1973], “La rata en el laberinto”, en J. Lacan, *El Seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina, 1991.

¹³ Véase J. Lacan [Clase 2: 19 de diciembre de 1972], “A Jakobson”, en J. Lacan, *El Seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina, 1991.

—que permite las importaciones de goce en el discurso— es lo que sirve de “carne”¹⁴ del fantasma,¹⁵ entendiéndose con esto que el fantasma tiene una materialidad —aquella de las escenificaciones fantasmáticas— bajo una forma que desde Freud se ha aprendido a *con-jugar*¹⁶ y a declinar (como en la cuestión de *pegan a un niño*)¹⁷ para encontrar cómo se produce en el fantasma la manifestación y la detención del goce, en tanto que el fantasma hace de barrera, de pantalla imaginaria para no ir más allá de cierto límite.

El fantasma¹⁸ escenifica la relación del sujeto con el objeto y, al mismo tiempo, los distancia. Tiene un estatus de “mestizo”, según puede entenderse a partir de la lectura de Freud (1916, 1917), formación de compromiso¹⁹ que reconoce en el sistema preconscious, pero que al mismo tiempo lleva un contrabando de una “sangre negra” del sistema inconsciente —que es relativamente tolerado en el sistema preconscious—, pero que es tolera-

¹⁴ Véase Lacan, J. [Clase 17: 8 de mayo de 1963], en J. Lacan, *El Seminario*, L. 10 (La angustia), Paidós, Argentina, 1991.

¹⁵ En 1915, en su artículo metapsicológico dedicado al inconsciente, Freud da una definición del fantasma que confirma sus concepciones precedentes: el fantasma es allí caracterizado por su movilidad; está presente como lugar y momento de pasaje desde un registro de la actividad psíquica a otro, y aparece entonces como irreductible a uno solo de esos registros: el consciente o el inconsciente. De manera general, Lacan adopta el concepto freudiano de *fantasma*, pero subraya muy pronto la función defensiva. En el seminario de los años 1956-1957, el fantasma es asimilado a lo que en adelante denomina una “detención en la imagen”, un modo de impedir que surja un episodio traumático. Imagen coagulada, modo de defensa contra la castración, el fantasma es no obstante inscrito por Lacan (diferencia fundamental con la perspectiva kleiniana) en el marco de una estructura signifiante, de modo que no se lo podría reducir al registro de lo imaginario (lo que constituye su diferencia fundamental con la perspectiva kleiniana).

¹⁶ Véase N. Braunstein, “Con-jugar el fantasma. Los enunciados del analista”, en N. Braunstein, *La interpretación psicoanalítica*, Trillas, México, 1988, pp. 86-92. Vale la pena recordar la secuencia enunciada por Freud en su artículo de 1919 (pegan a un niño) en la fantasía del analizante: 1. “El padre pega al niño” (“El padre no ama a ese niño, me ama sólo a mí”); 2. “Yo soy azotado por el padre” (estatuto inconsciente generalmente); 3. “Un niño es pegado” (el sujeto es espectador).

¹⁷ Véase S. Freud [1919e], “Pegan a un niño. Contribución a la génesis de las perversiones sexuales”, en S. Freud, *Obras completas*, tt. V, XVII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1988.

¹⁸ Véase especialmente J. Lacan [clase 18: 18 de mayo de 1966], en J. Lacan, *El Seminario* (Seminario 13), versión hipertextual: InfoBase Freud-Lacan, Folio Views Editores, v, p. 4.1.

¹⁹ Véase J. Laplanche y J. B. Pontalis, *Diccionario del psicoanálisis*, op. cit. Formación de compromiso o transaccional: “Esta idea de transacción o compromiso se extendió rápidamente a todo síntoma, al sueño, al conjunto de las producciones del inconsciente. Se encuentra desarrollada en el capítulo XXIII de las *Lecciones de introducción al psicoanálisis* (*Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916-1917*). Freud subraya que “[los síntomas neuróticos] son el resultado de un conflicto [...]. Las dos fuerzas separadas se encuentran de nuevo en el síntoma y se reconcilian, por así decirlo, mediante el compromiso que representa la formación de síntomas. Esto explica la resistencia del síntoma: éste es mantenido desde ambos lados”.

do de una forma muy particular, porque el sujeto se resiste a su comunicación; tiene un extremo pudor para hablar de su fantasma (mientras que, por el contrario, habla con toda extensión acerca de su síntoma).

El fantasma queda como una “reserva” de goce mestizo, que vaga en la frontera entre el preconscious y el inconsciente, pero que en el momento en que podría producirse una realización del fantasma, aparece la barrera de la angustia (como aquello que detiene al sujeto), detención súbita frente a la posibilidad de un goce prohibido. Así, existe cierta tolerancia, siempre y cuando se mantenga como tal, siempre y cuando no amenace con realizarse. Ahí se establece también la diferenciación clínica entre la neurosis y la perversión, siendo el lugar donde se ubica la fórmula freudiana de que la neurosis es el negativo de la perversión.²⁰

El fantasma aparece así como una impugnación de la ley —porque si fuese conforme a la ley no tendría por qué ser fantasma y el sujeto no tendría inconsciente—. En tal caso, transgredir la ley significa, primordialmente, que se reconoce la ley que se transgrede. No es la ausencia de la ley, sino su reconocimiento —al mismo tiempo que su impugnación a partir de la forma de una transgresión— lo que se da en el fantasma (como transgresión imaginaria) y que por lo tanto reivindica y refuerza a la ley (de la misma manera que, por ejemplo, por medio de un chiste —considérense aquellos de los políticos, los que ridiculizan al presidente, al rey, a la autoridad, al padre, etc.— no se derroca al padre, ni al rey ni al presidente. Por el contrario, éstos quedan reconocidos como las autoridades que son —en rigor, los *amos* que son— y su poder se refuerza a partir de esta liberación transitoria y sin consecuencias de la represión —reírse o burlarse de ellos—.

²⁰ Véase S. Freud [1905], “Tres ensayos de teoría sexual”, en S. Freud, *Obras completas*, vol. VII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1991. A decir de James Strachey, esta idea había sido formulada por Freud en esos mismos términos en una carta a Fliess el 24 de enero de 1897 (véase S. Freud, 1950a, carta 57, Amorrortu Editores, vol. I, p. 284). Pero ya estaba implícita en las cartas del 6 de diciembre de 1896 y del 11 de enero de 1897 (cartas 52 y 55, Amorrortu Editores, vol. I, pp. 279 y 281). Se le encuentra también en el historial de “Dora”. Acota también que las fantasías que los perversos tienen con conciencia clara (y que en circunstancias favorables pueden trasponerse en acciones), los temores delirantes de los paranoicos (que proyectan sobre otros con intención hostil) y las fantasías inconscientes de los histéricos (posibles de descubrir tras sus síntomas mediante psicoanálisis) coinciden hasta en los detalles en cuanto a su contenido. (Esto ya había sido destacado en *Psicopatología de la vida cotidiana*, S. Freud, 1901b, Amorrortu Editores, vol. VI, p. 248, n. 28.)

En este terreno prolifera la fantasía inconsciente que tuvo un momento de exploración exhaustiva (dado que es muy poco lo que se ha agregado después) en la obra de Melanie Klein.²¹ Esta autora denuncia un mundo terrorífico que subyace en ese supuesto “acuerdo” humano con la realidad. Cabe recordar que en la historia del psicoanálisis hubo una contraposición entre Melanie Klein y Anna Freud, quien representaba, al contrario de Klein, una vertiente pacificadora, educadora, tranquilizadora, negadora de la existencia de esa locura de los comienzos de la existencia humana, ubicada en el cuerpo de la madre como escenario de una relación terrorífica de la que el sujeto se repone a lo largo de un proceso difícil de pérdida y de separación que lo lleva a la construcción de un mundo interno.

Es sabido que Lacan interpuso, siempre que pudo, su diferencia con respecto al registro kleiniano de un fenómeno tal, en la medida en que precisamente Melanie Klein no hacía depender a esta fantasía inconsciente del orden simbólico (donde el sujeto ha de ubicarse y donde tiene un lugar que le preexiste), sino que la hacía aparecer como el resultado de la proyección de impulsos instintivos (no en vano la traducción de *trieb* por *instinto* alcanza en Melanie Klein su apogeo y produce sus mayores estragos). De tal suerte que lo “instintivo” kleiniano es algo rechazado por la perspectiva lacaniana —donde aparece la primacía del Otro—, organizándose la fantasía —es decir, el fantasma— por la relación del sujeto con el Otro, con el deseo del Otro y con el lugar que él viene a ocupar como objeto (en el lugar del deseo de ese Otro).

De cualquier manera, es este relevamiento de registro que se opera en Melanie Klein sobre la existencia de un sujeto que tendría un comienzo (contrario a la razón) “corrosivo”, descuartizador y sofocante (mundo al que permanentemente puede regresarse y donde es la construcción de lo imaginario —como efecto de la relación simbólica con el Otro—) lo que permite encontrar los modos en que el sujeto se reconoce (desconociéndose a sí mismo), escenario donde se produce nuevamente la declinación del goce seña-

²¹ Véase S. Isaacs [1952], “Naturaleza y función de la fantasía”, en S. Isaacs, *Desarrollos en psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires, 1962.

lada por Braunstein. Ese goce, animado por un Superyó arcaico y feroz, es, sin lugar a dudas, el Superyó de Klein. Frente a esta concepción es que se erige la conceptualización annafreudiana, categorización tranquilizadora que se basa precisamente en el reconocimiento imaginario de los yoés, en el “acuerdo” que se puede producir en torno a la realidad, en la educación de los niños hacia un buen y claro sentido de la misma, con una “correcta” representación de sí mismos (de lo que luego habría de ser llamado el *self*).

Este último concepto, si bien podría rastrearse hasta Freud, aparece como una categoría con importancia teórica en el psicoanálisis en las puntualizaciones de Heinz Hartmann²² (particularmente durante los años de la década de 1960), junto a aquellos autores que constituyen la corriente en la que se embarcó una buena parte del movimiento psicoanalítico oficial (Donald Woods Winnicott y Heinz Kohut). Se propone ahí el estudio de la producción de relaciones entre la imagen que el sujeto tiene de sí mismo (como *self*) y que habrá de permitirle una buena relación con el objeto.

El objeto será tomado entonces también como objeto de la realidad —y no como el objeto perdido lacaniano—; será un objeto que cualquiera encuentra a su alrededor, al que puede verse sin distorsiones y que establece un vínculo afectivo, erigiéndose la introyección de la tríada de: a) la representación del *self*; b) la representación del objeto, y c) la representación del vínculo afectivo que tiene con el objeto, como aquello que permitiría la integración del mundo objetual del sujeto en una imagen unificada de sí mismo que solventaría las escisiones, los *splittings* producidos como accidentes en el desarrollo a consecuencia de la falta de una madre “suficientemente” buena que se haga cargo de las necesidades emocionales de su hijo.²³

A partir de esta plataforma desviada se concibe que el problema más importante en el psicoanálisis no es el conflicto (como sucedía con los partidarios de la corriente psicoanalítica más tradicional, no pensando sólo en

²² Hartmann la utilizó por primera vez en 1950, en el marco de la *ego psychology*, para diferenciar el yo como instancia psíquica (en inglés, *ego*) respecto del sí-mismo como propia persona. La noción del *self* (sí-mismo) fue a continuación empleada para designar una instancia de la personalidad en sentido narcisista: una representación de uno mismo para sí mismo, una investidura libidinal de uno mismo.

²³ En lo esencial hemos seguido las puntuaciones desarrolladas por Néstor Braunstein. Véase “Freud desleído”, en N. Braunstein *et al.*, *La cosa freudiana*, Siglo XXI Editores, México, 1991.

Freud sino en sus sucesores, particularmente en los representantes de la llamada psicología del yo). Los psicólogos del yo ponían el eje en el conflicto, pero los nuevos teóricos del *self* lo pusieron en el déficit. La función del analista en los tiempos en que se ponía el énfasis en la culpa y en el conflicto era la interpretación de la estructura edípica y de las fantasías relacionadas con ella para que el sujeto “corrigiera” sus situaciones transferenceles y llegase a una comprensión de su lugar. La vía por la que se comprometía el psicoanálisis en esos tiempos (fundamentalmente durante las décadas de 1940 y 1950, años de auge del psicoanálisis en Estados Unidos bajo la corriente de la psicología del yo) es reemplazada por una concepción donde lo dominante es la idea del déficit (el psicoanalista tiene la función no de interpretar el conflicto, sino de restaurar el déficit, lo que lo llevará a entregarse empáticamente al analizante en una relación interpersonal y cálida para *restaurar* el déficit que se produjo por la falta, en el momento adecuado, de una madre simplemente buena), posición teórica que encontró mucho eco en la psicología de la salud en determinado momento.

El psicoanalista no está colocado en el lugar de un padre que se introduce dentro de un orden simbólico, sino en el de una madre *restaurante* (así se llama la obra principal de Kohut: *La restauración del self*),²⁴ siendo el psicoanalista un sujeto *restaurante*. Tendrá por lo tanto que dar la “buena leche” (en lugar de la “mala leche” que el sujeto recibió). Esto es presentado como un nuevo comienzo para el psicoanálisis, un nuevo modelo en la historia del psicoanálisis.

Kohut afirma que con su psicología del *self* ha creado una nueva ciencia y le ha dado nueva vida a una antigua. En su oportunidad se aferra, con pocos miramientos, de la aportación de Khun,²⁵ para confirmar que ha traído un nuevo paradigma del psicoanálisis, habiendo ahora una manera inédita que sustituye a la vieja manera freudiana de ver el psicoanálisis. Frente a esto, quienes se consideran lúcidos no dejan de hablar de una nueva regresión teórica (estudiando la historia del psicoanálisis podemos ver que

²⁴ H. Kohut, *La restauración del sí mismo*, Paidós, Buenos Aires, 1980.

²⁵ Véase T. Khun, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, 5ª reimpr., México, 1983.

esta concepción no difiere en nada de la psicología de Alfred Adler; es decir, esta “nueva” ciencia no es nada más que un retorno a Adler,²⁶ precisamente aquello contra lo que Freud luchó toda su vida porque era un retorno a aquello contra lo que se erigía una psicología del inconsciente en su debido momento, es decir contra la psicología de un individuo “integrado”, “armónico”, “sin escisiones con la realidad” y que funciona adecuadamente, adaptado a un contexto que percibe perfectamente). La meta de los psicoanalistas que se pusieron al servicio de esta ideología científicista y que arrastraron en su carrera a la psicología de la salud era una captación total, perfecta y adecuada de la realidad. (Sobra decir que, por supuesto, un psicoanalista sabe que es esa la misma realidad de la que el sujeto ha de librarse.)

La anterior es una digresión necesaria porque, en los primeros años del siglo XXI es importante que los psicoanalistas lacanianos critiquen —si han de hacerlo con la razón en la mano— a su otro, pero concibiéndolo con verdadera existencia, y que no estén repitiendo las críticas que hace cincuenta años hizo Lacan al otro que en aquel momento existía, que era el de la psicología del yo. Podría pensarse que estos autores llamados “freudianos” (por annafreudianos, o porque toman algunas formas de Freud del *Esquema del psicoanálisis* de 1938) son una especie en vías de extinción. Han muerto y no han dejado descendencia, precisamente porque los analistas nuevos en la IPA²⁷ adoptaron luego la teoría de las relaciones objetales²⁸

²⁶ Véase N. Brauntein, 1991, *op. cit.*

²⁷ Véase E. Roudinesco, *Diccionario de psicoanálisis*, *op. cit.* La autora confirma en este texto que la IPA fue fundada el 30 de marzo de 1910 en Nuremberg por Sandor Ferenczi y Sigmund Freud. Operó con las siglas IPV hasta 1936, fecha en la cual la casi totalidad de los psicoanalistas de Europa continental se exiliaron a Gran Bretaña y Estados Unidos. Adoptó entonces la lengua inglesa y con ella el nombre oficial de International Psychoanalytical Association (IPA). A partir de 1945 se generalizó esta sigla inglesa IPA en el seno de todas las sociedades psicoanalíticas asociadas a la institución, con excepción de dos sociedades francesas: la Société Psychanalytique de Paris (SPP, 1926) y la Association Psychanalytique de France (APF, 1964). Estos dos grupos se negaron a reconocer la validez de la sigla inglesa y ganaron el privilegio de emplear una sigla francesa: API (Association Psychanalytique Internationale).

²⁸ La expresión “relación de objeto” puede desorientar al lector que no se halla familiarizado con los textos psicoanalíticos. Objeto debe entenderse en el sentido específico que posee en psicoanálisis en expresiones tales como “elección de objeto” y “amor de objeto”. Es sabido que también una persona es calificada de objeto, en la medida en que hacia ella apuntan las pulsiones; no hay en ello nada de

que apareció como la nueva forma en que se presentaba el psicoanálisis en la década de 1980.

Entonces, el goce que se verbaliza, pasando por el embudo de la palabra, toma cuerpo por medio del discurso. Es decir, se tiene que tratar de recuperar el goce perdido por medio del discurso, lo que implica el pasaje por la ley (que es la ley del Otro, la castración). El discurso, por lo tanto, es la manera en que se metaboliza el goce, mismo que es la materia prima, donde el inconsciente actúa como una banda de transmisión que lo toma como tal transformándola en un producto determinado que es discurso.

Entre el goce y el discurso está el inconsciente, que tiene que hacer el pasaje, lo que implica la traducción del goce en términos de lenguaje. El inconsciente es un proceso que —por medio de la condensación y el desplazamiento— descifra el goce, tomándolo como la materia prima que va a trabajar para llevarlo a un plano diferente, que es el plano del discurso.

La palabra articulada tiene entonces la función de hacerse cargo del goce, de dejarlo pasar y, al mismo tiempo, de controlarlo, de regular y cumplir su función termostática, interrumpiéndose el momento en que pudiera producirse un exceso. La función anterior se traduciría en la imagen de un diafragma, que desde su etimología implica la función de intercepción. La palabra tiene que realizar la función de interceptar el goce para que éste último no inunde y destruya al aparato psíquico; al mismo tiempo tiene que dejarlo pasar, regulando su flujo. El embudo es también la manera de crear una imagen que permita suponer el cuidado del no derramamiento del goce, volcándose sin una canalización que lo haga útil o propicio para algo.

Esta función de la palabra es ambigua, ya que debe permitir e impedir a la vez,²⁹ función análoga a la de un fármaco que sólo cura en la medida

peyorativo, nada especial que implique que a la persona en cuestión se le niegue la cualidad de sujeto. Por otra parte, la palabra relación debe tomarse en su sentido pleno: se trata, de hecho, de una interrelación, es decir, no sólo de la forma como el sujeto constituye sus objetos, sino también de la forma en que éstos modelan su actividad. Dentro de una concepción como la de Melanie Klein, esta idea todavía ve reforzada su significación: los objetos (proyectados, introyectados) ejercen literalmente una acción (persecutoria, aseguradora, etc.) sobre el sujeto.

²⁹ Como la lengua "de" Esopo (cuando le pedían que fuera al mercado y trajera lo mejor que pudiera, y traía lengua, y luego se le pedía que trajese lo peor, y también traía lengua), dado que se le podía usar para lo mejor y para lo peor.

en que se use en las dosis adecuadas, pues más allá de eso es, al mismo tiempo, el veneno. Dice Lacan (1972), textualmente: “el significante es la causa del goce [...]”,³⁰ y también: “el significante es lo que hace alto en el goce [...]”,³¹ porque del goce sólo podemos saber por la palabra.

La función de diafragma se ilustra por el hecho de que en la clínica es factible que el psicólogo de la salud se tope con que el diafragma del goce no existe o está destruido, dando como resultado las psicosis, donde el cuerpo se presenta como un cuerpo gozante colocado fuera del discurso y del intercambio con el Otro. En el otro extremo está la neurosis, donde el goce está prohibido para el sujeto porque todo lo que evoca el goce lo hace huir espantado y poner en funcionamiento los llamados mecanismos de defensa, que son las barreras contra el goce. Por otra parte, está la situación de las perversiones, en donde aparece una fijación de este diafragma como una pérdida de elasticidad —así como una pupila es elástica para abrirse en la oscuridad y permitir la entrada de más luz; y correlativamente, si hay mucha luz, se cierra y permite la entrada de poca luz para que las imágenes tengan una distinción clara y nítida—. Esa es la función del diafragma, lo que permite hacer uso de la analogía para comprender la función de la palabra tal como se pone a funcionar en la situación analítica en la que el sujeto está relajado —tomando como paradigma y base a la neurosis. Algo similar a una contractura, es decir, un espasmo del diafragma de la palabra, creando las condiciones propicias en la situación transferencial con la distensión propia de la situación analítica, sabiendo que ahí no hay otras intervenciones más que las de la palabra. El sujeto queda colocado en una situación de distensión muscular, sobre una cama, con la seguridad primordial de que nada de lo que él produzca será utilizado contra él o de modo indiscreto, produciéndose paralelamente las condiciones propicias para la relajación del diafragma del goce, y para que ese goce —que normalmente retiene y reprime— pueda emerger y ser trabajado como la verdad del sujeto que él desconoce.

³⁰ Véase J. Lacan [Clase 2: 19 de diciembre de 1972], “A Jakobson”, en J. Lacan, *El seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina, 1991.

³¹ J. Lacan, *op. cit.*

De la misma manera, el significante es, según Lacan, lo que le pone alto al goce y, correlativamente, lo que lo pone en marcha —la causa del goce—. La función de la palabra sirve para vehicular el goce (como goce del cuerpo). Nos permitimos recurrir a una imagen que utiliza Lacan en su seminario 20, cuando dice que, además de las dos sustancias de las que hablaba Descartes, la “extensa” y la “pensante” (*res extensa* y *res cogitans*), había que concebir una tercera sustancia, que es la del goce. Su transmisión no tiene analogía más explícita y clara que la de una computadora, objeto familiar para todos.

¿En qué consiste, de qué está hecha y cómo funciona una computadora? De dos cosas, nos dicen los cibernéticos: tiene un cuerpo (eso que pesa diez kilos, que se vende en las tiendas, que es una suma de plásticos, conexiones, alambres, transistores, etc.) llamado *hardware*, es decir, su sustancia dura, su cosa sólida, que podemos comparar con la sustancia extensa de Descartes. Es esa cosa insulsa, totalmente frívola que es la máquina, la computadora como máquina. Esa cosa simple; cantidad de materia que si se cae sobre la alfombra puede desgarrarla, *hardware* torpe que funciona de una manera determinada si le introducimos determinados programas. Es decir, son los programas los que le permiten una utilidad, aunque hay que tener en cuenta que ese *hardware* no está hecho al azar, sino que es ya una creación del significante que lo ha producido como tal, un producto de la industria, una mercancía. Su organización depende de un plan y un proceso, como esa cosa bronca que es, pero no por eso es menos una cosa en bruto. Ese *hardware* no funciona si no se le pone un *software*, es decir, algo que no tiene peso; “blanda”, como lo dice su nombre; un programa. Tiene un cierto soporte material, pero no es esto lo que importa, sino la composición del significante que hace que sea lo que, aplicado —este *software*, a su vez, no produce ninguna operación si no está dentro de una computadora— en el lugar correcto y de manera compatible con el *hardware*, permite el funcionamiento de esa máquina. Tenemos ahí el *pienso* (sin el *soy*) del *software*, y el *soy* (sin el *pienso*) del *hardware*. Cuando los ponemos y acoplamos de manera adecuada, se producen los procesos que son equivalentes a los procesos de pensamiento que permiten la utilización de una computadora.

Tenemos entonces el *hardware* y el *software*. ¿Qué le falta a la computadora? Se conocen varias discusiones sobre la inteligencia artificial (por ejemplo, si podrá igualar la inteligencia humana —hasta ahora todo parece indicar que sí y que incluso en algún momento la superará porque no tiene los límites que los humanos tenemos—). En el campo del cálculo puede acumular información, conectarla, calcularla, sacar conclusiones; es virtualmente infinita, mientras que los humanos no tenemos capacidades infinitas.

Los humanos no somos solamente cuestión de *hardware* y *software*, sino que está el asunto del goce, como esa cosa que no sirve para nada, que viene a importunar; se le encuentra en los procesos del pensamiento como lo que lleva al sujeto a equivocarse y a persistir en el error. Mientras una máquina es inteligente porque aprende de sus propios errores y sabe corregirlos, los humanos tenemos más bien tendencia a repetir, animados por la compulsión de repetición.³²

¿Qué es lo imposible de colocar dentro de un equipo hecho de *hardware* y *software*? La sensibilidad, la manera en que nuestro cuerpo reacciona frente al significativo y que no es la fuente de nuestra generalización sino de nuestra particularidad y, en última instancia, de nuestro fracaso.

Es importante tomar en consideración la cuestión de la sustancia gozante, que es el resultado de una interferencia entre el proceso de pensamiento puro —que querría la inteligencia artificial— y el funcionamiento corporal puro que podemos encontrar, por ejemplo, en el árbol o en la ostra. Esta inclusión dentro del sistema del lenguaje, dentro del sistema del Otro (que hace un otro de nuestro propio cuerpo y que nos coloca en la situación de una división interior, misma que ningún psicoanalista restaurante va a salvar

³² Véase E. Roudinesco, *Diccionario de psicoanálisis, op. cit.* La idea de repetición (muy pronto vinculada por Freud con la de compulsión) es una de las dimensiones constitutivas de la noción de inconsciente en la doctrina freudiana. Lacan distingue dos tipos de repetición, que analiza desde una perspectiva aristotélica. Por una parte, la *tyche*, encuentro dominado por el azar (es de algún modo lo contrario del *kairos*, el encuentro que se produce en el “buen momento”) y que es posible asimilar al trauma, al choque imprevisible e indomitable. Ese encuentro sólo puede ser simbolizado, evacuado o domesticado por la palabra, y su repetición traduce la búsqueda de esa simbolización, pues si bien la palabra permite escapar al recuerdo del trauma, sólo puede realizarse reviviéndolo sin cesar como una pesadilla en el fantasma o en el sueño. Por otro lado está el *automaton*, la repetición simbólica no de lo mismo, sino del origen, cercano a la compulsión de repetición freudiana, que se articula con la pulsión de muerte.

entre el pensamiento y el Ser), es donde se produce este fenómeno inesperado que es el goce.

He aquí precisamente lo que hace que el campo científico se reduzca a lo que es trabajado de manera lógica y razonable por una computadora. Es lo que hace que, si un estudiante de psicología prepara una tesis sobre el tema del amor, estará vedado porque o lo reduce a datos que puedan alimentar a una computadora (por ejemplo, hacer una encuesta acerca de las edades que tienen los novios, la frecuencia con la que tienen relaciones sexuales y cualquier dato de esa naturaleza) o no será “objetivo”, reemplazándose el pensamiento del estudiante por el trabajo y el funcionamiento de la computadora; el tema será así “científico” y, por lo tanto, digno de ser investigado y estudiado. Pero si se quiere hacer valer la función subjetiva, esto lleva a un plano donde la investigación resulta imposible de reproducir, es decir de “objetivar”, y por lo tanto, imposible de ser presentada decorosamente como una tesis en la facultad de psicología. De modo que el estudiante tendrá que elegir los temas de tesis que puedan ser objetivamente estudiados y rechazar aquellos que incluyen esa vertiente subjetiva que pertenece a otra dimensión de la experiencia.

Consideramos que lo anterior es importante para el campo de la psicología, porque permite nuevas formas de aproximación a la clínica, operada no como especulación, exterior o teórica, sino precisamente como una manera de decidir acerca de la posición más correcta del investigador frente a la palabra que se enuncia. Posición que habrá de manifestarse en última instancia en la intervención clínica o analítica (a través de aquel dispositivo que debe facilitar la emergencia del goce, estableciendo de igual forma límites al mismo, en la medida en que éste pueda hacerse insoportable o intolerable).

A partir de aquí se vislumbra una nueva perspectiva de lo que es factible potenciar en el acto de intervención de la psicología de la salud al reintroducir las estructuras subjetivas excluidas por los afanes científicos de un positivismo necesario para el logro del afán —principalmente político— de garantía de científicidad. Hay, por lo tanto, una nueva organización posible para los artificios de investigación de la psicología, que puede concebir-

se ahora dotada de un nuevo tipo de racionalidad en relación con el goce y con los pacientes neuróticos por excelencia, cuyo acceso al goce está trabado por mecanismos palabreros (lenguajeros si se quiere), que impiden su exteriorización.

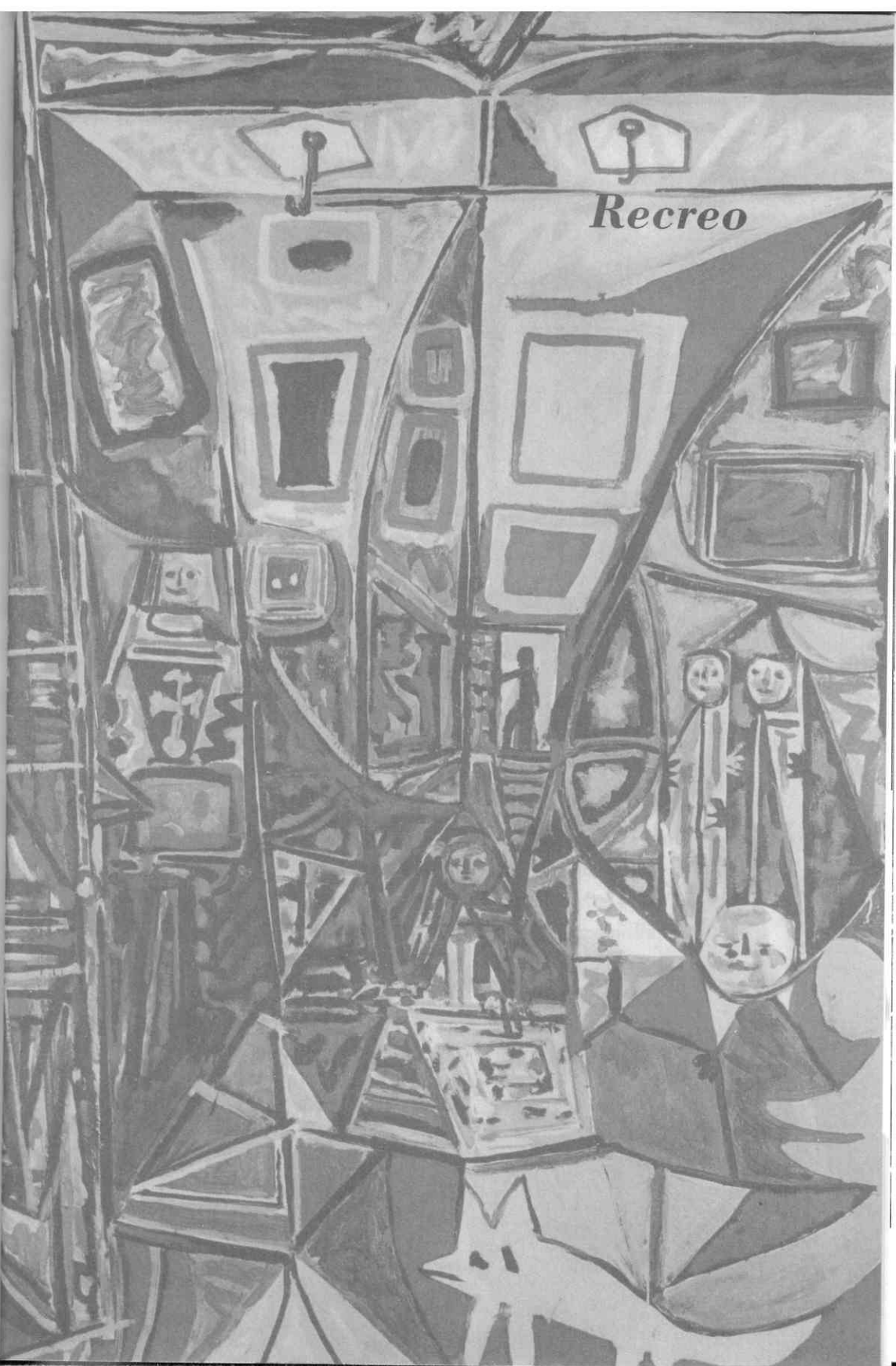
Se tiene una nueva alternativa en que las intervenciones en psicología de la salud aparecerán dotadas de una dimensión ética, que es precisamente la de la posibilidad de que la demanda del sujeto —consistente en enunciar que no puede gozar, imaginando que el mundo está prohibido para él habiendo procesos que le impiden el acceso al goce, hacen que ese goce sea experimentado de manera subjetiva bajo la forma de síntoma— se traduzca y experimente como una transformación por medio del proceso de un apalabramiento que trascienda el nivel catártico, donde tradicionalmente quedan comprendidos los tratamientos.

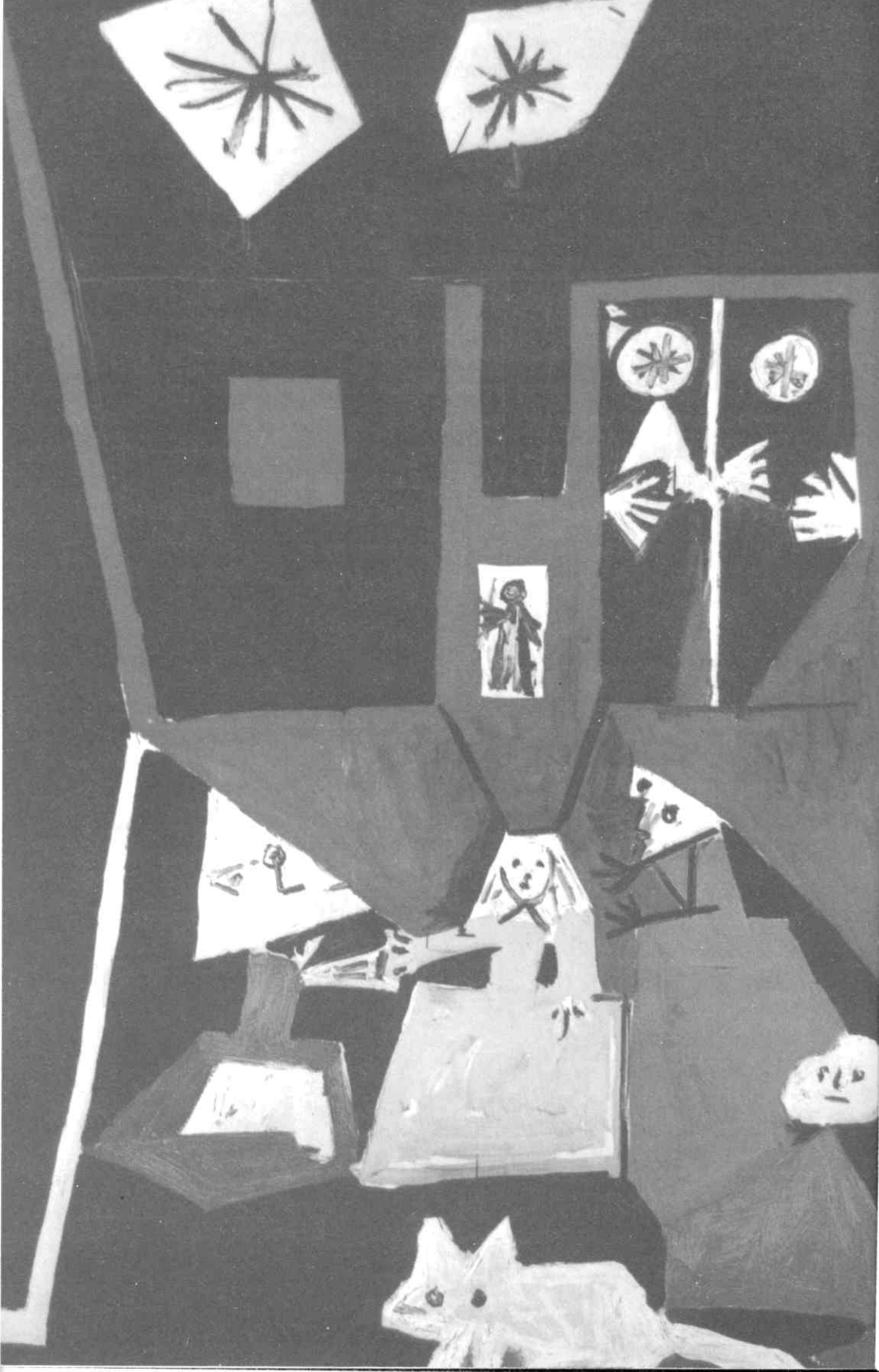
BIBLIOGRAFÍA

- Braunstein, N. (1988). Crítica a la clasificación internacional en psiquiatría, en N. Braunstein, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, Siglo XXI Editores, México.
- (1990a). Con-jugar el fantasma. Los enunciados del analista, en N. Braunstein, *La interpretación psicoanalítica*, Trillas, México.
- (1990b). *Goce*, Siglo XXI Editores, México.
- (1991). Freud desleído, en N. Braunstein et al., *La cosa freudiana*, Siglo XXI Editores, México.
- Freud, S. [1900] (1988). La interpretación de los sueños, en S. Freud, *Obras completas*, vol. v, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- [1905] (1991). Tres ensayos de teoría sexual, en S. Freud, *Obras completas*, vol. VII, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- [1919] (1988). Pegan a un niño. Contribución a la génesis de las perversiones sexuales, en S. Freud, *Obras completas*, t. XVII, Amorrortu Editores Buenos Aires.
- Isaacs, S. [1952] (1962). Naturaleza y función de la fantasía, en S. Isaacs, *Desarrollos en psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires.
- Khun, T. (1938). *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, 5ª reimpr., México, 1983.

- Kohut, H. (1980). *La restauración del sí mismo*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, J. [1957-1958] (1982). *Las formaciones del inconsciente*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lacan, J. (1991). [Clase 17: 8 de mayo de 1963], en J. Lacan. *El seminario*, L. 10 (La angustia), Paidós, Argentina.
- [Clase 18: 18 de mayo de 1966], en J. Lacan. *El seminario* (seminario 13), versión hipertextual: InfoBase Freud-Lacan, Folio Views Editores, v. 4.1.
- (1991). [20 de marzo de 1973], “El saber y la verdad”, en J. Lacan, *El seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina.
- (1991). [Clase 2: 19 de diciembre de 1972], A Jakobson, en J. Lacan, *El seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina.
- (1991). [Clase 11: 26 de junio de 1973], La rata en el laberinto, en J. Lacan, *El seminario*, L. 20 (Aún), Paidós, Argentina.
- Laplanche, J. y Pontalis J. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, 3ª ed., Barcelona.
- Nietzsche, F. [1873] (1988). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Tecnos, Madrid.
- Roudinesco, E. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires.

Recreo





Las Meninas de Picasso

Un ejercicio de deconstrucción

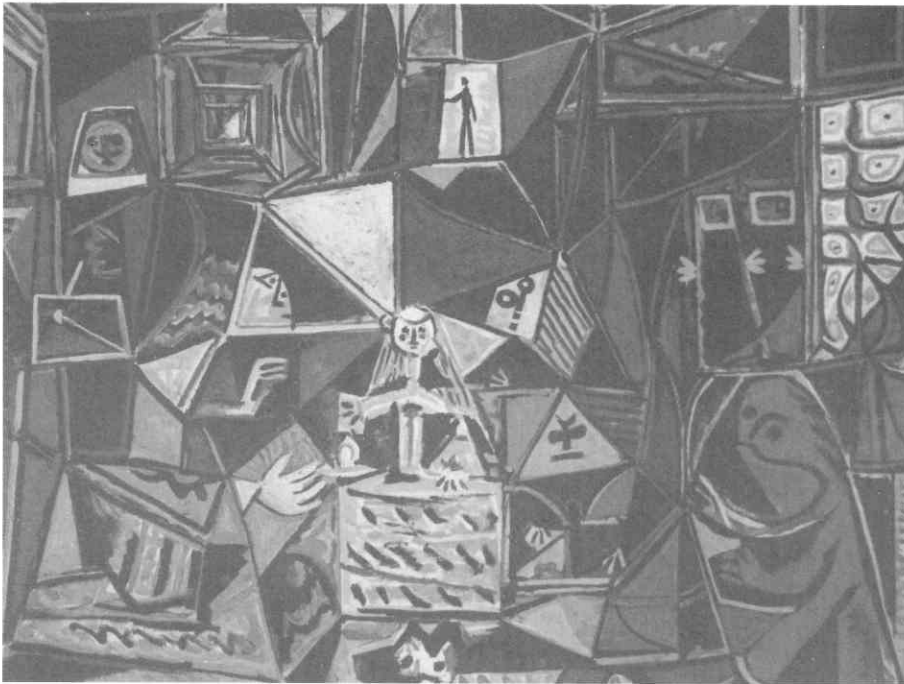
Ingrid Fugellie

En mayo de 1968, Picasso hizo una importante donación al museo que lleva su nombre. La colección, conocida como *Las damas de honor* o *Meninas*, incluye cuarenta y cuatro variaciones del tema pintado por Velásquez en el siglo XVII, y está dotada de una libertad interpretativa tal que hace de sus piezas obras completamente autónomas. Creados a partir de una actitud del todo similar a la que tuvo como pintor frente a la naturaleza, estos trabajos emergen en el espacio juguetón del cubismo, sin dejar lugar a dudas respecto al momento que los origina. Algo que podríamos llamar deconstrucción se manifiesta en el vacío que dejan los interlineados de la acción pausada en Velásquez, para intercalar nuevas resonancias y articular un discurso otro en el territorio imaginario y especular de la tela. Aquello que no dice ni muestra, y que tampoco vemos en la pintura del maestro del siglo XVII, aparece ahora conducido por la mirada de un tiempo que siguió en una España cada vez más destronada y en los límites del fascismo. La visión de Picasso, elemento clave de la vanguardia moderna, dice —muestra— y permite que veamos algo que continuaba en el cuadro, tras desmontar las piezas de un órgano deliberadamente virtual. La vocación interventora se muestra desde el principio, en larga y sostenida experimentación. ¿Qué ocultaba el perro en su apariencia quieta de guardián entre-

p. 159; Pablo Picasso, *Las meninas*, núm. 33, óleo sobre tela, 161 x 129 cm, Cannes, 2 de octubre de 1957.
p. 160; Pablo Picasso, *Las meninas*, núm. 32, óleo sobre tela, 161 x 129 cm, Cannes, 19 de septiembre de 1957.

MTRA. INGRID FUGELLIE; Escuela de Diseño Gráfico, Universidad Intercontinental, México.
<ingridfugellie@hotmail.com>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 161-162.



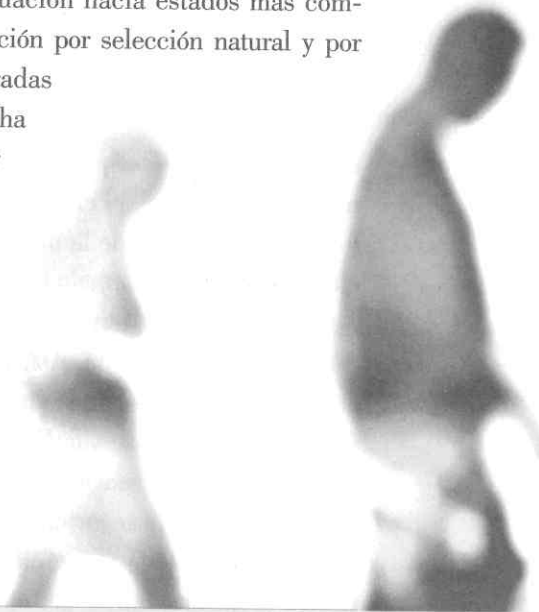
Pablo Picasso, *Las meninas*, núm. 31, óleo sobre tela, 129 x 161 cm, Cannes, 18 de septiembre de 1957.

nado, para convertirse en un divertido y entrañable ícono de placer visual? ¿Pudo finalmente la infanta, tras incontables ensayos formales, burlar la etiqueta y moverse a su antojo? ¿Desapareció Nieto por la puerta trasera o decidió más bien entrar e incorporarse al conjunto humano? Y en ese gesto de libertad, ¿quedó abierto o cancelado el rectángulo de luz desde donde emerge la silueta que le atribuimos? Por el deseo de verse reflejados en el espejo, ¿se acercaron el rey y la reina al taller del pintor y rompieron con ello el protocolo al “mezclarse” con la servidumbre? El vértigo de la profundidad ha cedido paso a un espacio-tiempo contradictorio, en expansión, hiperbólico; a un continente del deseo, sus recorridos y vicisitudes. Probablemente estemos a punto de saber qué pintó en realidad Velásquez en ese enorme bastidor que, de espaldas a nuestras miradas, coquetea insistente con la inefable capacidad imaginativa de lo humano.

Eros o biofilia

Rafael Solana Figueroa

En un pasaje de la Biblia —específicamente en los proverbios, capítulo XVII-17— dice: “El ánimo alegre mantiene la edad florida: deseca los huesos la tristeza de espíritu.” Históricamente, desde las formas más simples de organización, hace más de 3 600 millones de años cuando surge la vida, este nuevo estado de la materia adquirió una propiedad sorprendente: “su invariante perpetuación hacia estados más complejos”. Las primeras formas de organización por selección natural y por poseer las características mejor estructuradas químicamente, seguían un curso en la flecha del tiempo hacia más estructura y mejor función: el requisito era sobrevivir. Y surge la pregunta: ¿para qué sobrevivir?, ¿por qué la vida a diferencia de la muerte? Esto debe prevalecer. Sí, como rebeldía, entre más vida, menos muerte y menos orden físico-químico; es decir, escapar de la materia, así la connotación vital ya no es sólo materia, es algo



DR. RAFAEL SOLANA FIGUEROA: Escuela de Psicología de la Universidad Intercontinental.
<r_solana@hotmail.com>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 163-165.

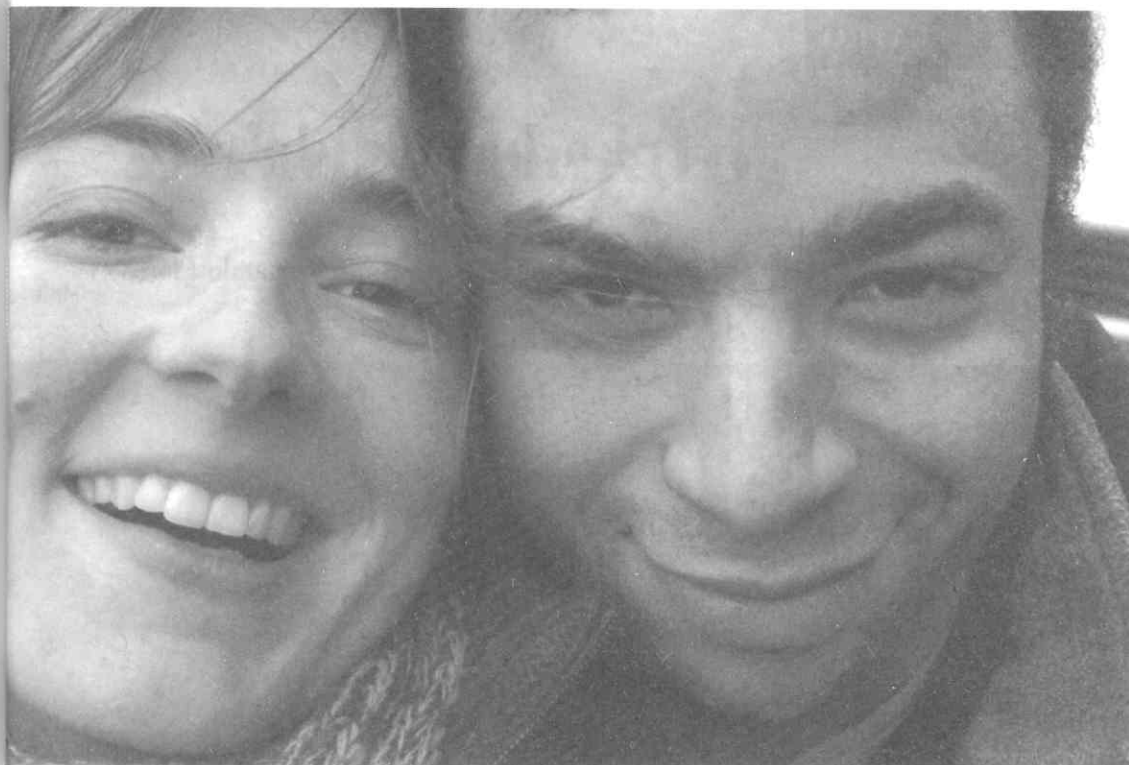
diferente que podríamos llamar espíritu o energía, es una nueva propiedad, ajena, contradictoria y hasta antagónica a lo universal que fue su creación.

En lo humano, Freud habla de dos tipos de pulsiones en la vida anímica. Unas buscan conducir al ser vivo hasta la muerte, y las llama “pulsiones de muerte”; las otras serían las pulsiones libidinosas sexuales o de la vida, conocidas como *Eros*, cuyo propósito sería configurar, a partir de la sustancia viva, unidades cada vez mayores para obtener así la perduración de la vida y conducirla a desarrollos cada vez más altos.

Erich Fromm desarrolla el concepto de *biofilia* —que podría compararse con *Eros*— y la considera como una tendencia a conservar la vida y a luchar contra la muerte. Para él es crecer de un modo estructural. Unificación y crecimiento integrado son características de todos los procesos vitales, no sólo por lo que concierne a las células, sino también con respecto al sentimiento y el pensamiento.

Existe una tendencia natural formada a lo largo del desarrollo histórico: la tendencia a la unión. La unión sexual se basó en la atracción de los polos masculino y femenino. En ello reside —según Fromm e indirectamente en Freud— el placer más intenso: la fusión y creación de un ser nuevo. Para Fromm, el ciclo de la vida es unión, nacimiento y crecimiento, así como el ciclo de la muerte es cesación de crecimiento, desintegración y descomposición.

Según este autor, hay que buscar en la orientación productiva el pleno despliegue de la biofilia. Así, la persona que ama plenamente la vida es atraída por el proceso de la vida y el crecimiento en todas las esferas. Prefiere construir a conservar. Es capaz de admirarse, y prefiere ver algo nuevo a la seguridad de encontrar la confirmación de lo viejo. Ama la aventura de vivir más que la seguridad. Su sentido de la vida es funcional y no mecanicista. Ve el todo y no únicamente las partes; estructuras y no sumas. Quiere moldear e influir por el amor, por la razón, por su ejemplo, no por la fuerza, no aislando las cosas ni por el modo burocrático de administrar a las gentes como si fuesen cosas. Goza de la vida y de todas sus manifestaciones, y no de la mera agitación.



Dice (y es el propósito de la cita bíblica): la alegría es virtuosa y la tristeza es pecaminosa. La conciencia de la persona biofílica no es la de obligarse a abstenerse del mal y hacer el bien. No es el super-ego descrito por Freud, un capataz estricto, sádico contra sí mismo en obsequio a la virtud. La conciencia biofílica es movida por la atracción de la vida y de la alegría. Hay espontaneidad. No se trata de responder a los convencionalismos sociales al aparentar la virtud por la virtud misma, es algo inherente a la forma evolutiva de sobrevivir a pesar de todo, ya sea en lo social, lo biológico o lo material. La familia, la sociedad y la cultura son los principales frenos a la biofilia, el poder de los más fuertes sobre los débiles deshace el vínculo natural de estructurar la vida, se convierte en una fuerza cruel de dominio por la incapacidad de crear y ser alegre, espontáneo, amoroso.

La batalla del ser.

Luis Fernando Flores

El corazón del ser humano es un campo de batalla en el que el bien y el mal luchan constantemente para ganar el control del alma. Desde una visión psicoanalítica podríamos hablar de la lucha de Eros y Tanatos que viven en la psique, librando esa misma cruzada. Si bien un ser humano tiene ambas pulsiones, ¿qué ocurre cuando son dos los seres que comparten el mismo cuerpo? ¿Se repartirán una pulsión por ser?

La actriz Carmen Montejo desafía a las reglas de la naturaleza y da luz a unas siamesas. Desgarradora y estéticamente perfecta, *Identidad propia* es una tragedia mexicana capaz de conmover y excitar todos los sentimientos que habitan en el hombre como especie.

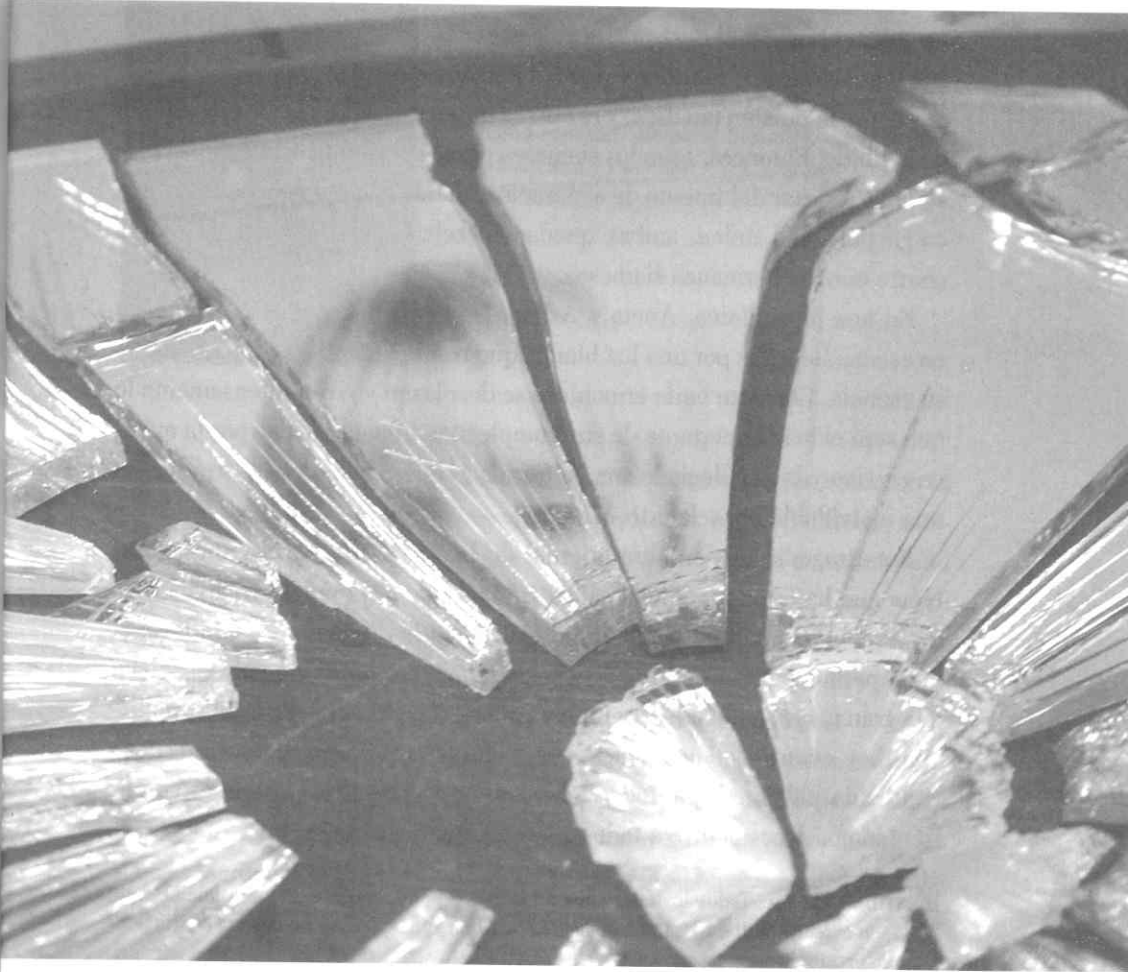
Las protagonistas son una contradicción antropológica por que son distintas no sólo entre ellas como hermanas, sino distintas a la especie humana en general. Pero no son únicas; como ellas, muchos mellizos homocigóticos nacen y viven en silencio un destino marcado por su condición natural. Trastorno del desarrollo embrional. Siameses.

Arleta decide salir de la oscuridad y cuestionar su existencia, su amor, su odio, su pasión y, sobre todo, su naturaleza. En setenta y cinco minutos se desgarrar como una rosa, desnudándose pétalo por pétalo para convencer a su hermana de cambiar sus vidas y terminar con el vacío de sentirse desolada a pesar de siempre estar acompañada.

LIC. LUIS FERNANDO FLORES: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental. <luisokol@yahoo.com>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 166-168.

Eros *vs* Tanatos



Aneta, desde el silencio, intenta con todas sus fuerzas sobrevivir a su hermana, a la ira, al hartazgo, al dolor, a la frustración de vivir atrapada en una realidad que a ninguna favorece. De ser una mujer en el cuerpo de otra, de respirar, crecer y vivir a través su propia hermana.

En el mundo del teatro, para la creación de un personaje se habla de personajes tanáticos en sus cualidades positivas y negativas, y de personajes eróticos también positivos y negativos, como si pudieran separarse las pulsiones. En esta puesta en escena en particular, dos mujeres que están atrapadas en un mismo cuerpo viven en carne propia la batalla entre la agresión, el odio y el deseo de seguir viviendo.

Lo paradójico de la trama es que el personaje erótico es quien representa y actúa la pulsión tanática, y la otra es quien se aferra a existir por medio de la libido. Entonces, ¿aun los siameses poseen separadamente ambas pulsiones? A pesar del intento de separación, donde cada personaje tiene una carga pulsional única, ambas quedan mezcladas y simbiotizadas, como ocurre con las hermanas siamesas.

En una pieza única, Aneta y Arleta, las hermanas siamesas, aparecen en escena bañadas por una luz blanca que resalta la belleza y fragilidad de su esencia. Como un baile armonioso se desplazan y viven intensamente lo que será el más importante de sus cumpleaños. Acompañadas por la música en vivo y la privilegiada voz de Caridad Herrera, juntas, las tres, crean una inolvidable obra de arte.

Esta tragedia es una obra original de Beatriz González Rubín, con un tema que ha estado ligado al espectáculo desde sus inicios. Tragedia desde su contexto natural y llevado al teatro con la dirección de Cecilia Angulo, para exponernos el encuentro con una realidad que puede ser ajena a la gran mayoría de los seres humanos —el trastorno del desarrollo embrional hoy conocido como siameses—, y que nos permite acercarnos a esa contienda pulsional que todos tenemos, en la que Eros y Tanatos se enfrentan como nos ocurre a todos los seres humanos desde la creación.

IDENTIDAD PROPIA. Todos los miércoles a las 20:30 horas, hasta el 20 de diciembre de 2006, en el teatro Wilberto Cantón de la SOGEM. A partir de enero se renueva la cuarta temporada, en el mismo horario.

Las tentaciones, o Eros, Pluto y la Gloria

Charles Baudelaire

Traducción del francés: Enrique Díez-Canedo



Charles Pierre Baudelaire fue poeta, crítico y traductor francés (1821-1867). Fue uno de los poetas más influyentes del siglo XIX. También llamado “poeta maldito” (*le poète maudit*), dada su vida de bohemia y excesos.

Dos satanes y una diablesa, no menos extraordinaria, subieron la pasada noche por la escalera misteriosa con que el infierno asalta la flaqueza del hombre dormido y se comunica en secreto con él. Y vinieron a colocarse gloriosamente delante de mí, en pie, como sobre un estrado. Un esplendor sulfúreo emanaba de los tres personajes, que resaltaban así en el fondo opaco de la noche. Tenían aspecto tan altivo y dominante, que al pronto los tomé a los tres por verdaderos dioses.

La cara del primer Satán era de sexo ambiguo, y había también, en las líneas de su cuerpo, la malicia de los antiguos Bacos. Sus bellos ojos lánguidos, de color tenebroso e indeciso, parecían violetas cargadas aún de las densas lágrimas de la tempestad, y sus labios, entreabiertos, pebeteros cálidos, de los que se exhalaba un bienoliente perfume; y cada vez que suspiraba, insectos almizclados iluminábanse en revoloteo al ardor de su hálito.

Enrollábase a su túnica de púrpura, a manera de cinturón, una serpiente de tonos cambiantes que, levantando la cabeza, volvía languideciente hacia él los ojos de brasa. De ese vivo cinturón colgaban, alternados con ampollas colmadas de licores siniestros, cuchillos brillantes o instrumentos de cirugía. Tenía en la mano derecha otra ampolla, cuyo contenido era de un rojo luminoso, con estas raras palabras por etiqueta: "Bebed; esta es mi sangre, cordial perfecto"; en la izquierda, un violín que le servía, sin duda, para cantar sus placeres y sus dolores y para extender el contagio de su locura en noches de aquelarre.

Arrastraban de sus tobillos delicados varios eslabones de una cadena de oro rota, y cuando la molestia que le producía le obligaba a bajar los ojos al suelo, contemplaba vanidoso las uñas de sus pies, brillantes y pulidas como bien labradas piedras.

Me miró con ojos de inconsolable desconsuelo, que vertían embriaguez insidiosa, y me dijo con voz de encanto: "Si quieres, si quieres, te haré señor de las almas, y serás dueño de la materia viva, más que el escultor pueda serlo del barro, y conocerás el placer, sin cesar renaciente, de salir de ti mismo para olvidarte en los otros y de atraer las almas hasta confundirlas con la tuya."

Y yo le contesté: "¡Mucho te lo agradezco! De nada me sirve esa pacotilla de seres que no valen sin duda más que mi pobre yo. Aunque algo me avergüence el recuerdo, nada puedo olvidar; y si no te hubiese conocido, viejo monstruo, tus cuchillos misteriosos, tus ampollas equívocas, las cadenas que te traban los pies, son símbolos que explican con claridad bastante los inconvenientes de tu amistad. Guárdate tus regalos."

El segundo Satán no tenía el aspecto a la vez trágico y sonriente, ni las buenas maneras insinuantes, ni la belleza delicada y perfumada del otro. Era un hombre basto, de rostro grueso y sin ojos, cuya pesada panza se desplomaba sobre sus muslos, cuya piel estaba toda dorada e ilustrada, como por un tatuaje, con multitud de figurillas movedizas que representaban las formas múltiples de la miseria universal. Había hombrecillos macilentos que se colgaban voluntariamente de un clavo; había gnomos chicos y deformes, flacos, que pedían limosna más con los ojos suplicantes que con las

manos trémulas, y también madres viejas con abortos agarrados a las tetas extenuadas, y otros muchos más había.

El gordo Satán se golpeaba con el puño la inmensa panza, de donde salía entonces un largo y resonante tintineo de metal, que terminaba en un vago gemido hecho de numerosas voces humanas. Y se reía, mostrando impúdico los dientes estropeados, con enorme risa imbécil, como ciertos hombres de todos los países cuando han comido demasiado bien.

Y éste me dijo: “Puedo darte lo que todo lo consigue, lo que vale por todo, lo que a todo reemplaza!” Y se golpeó el vientre monstruo, cuyo eco sonante sirvió de comentario a las palabras groseras.

Me volví con repugnancia y contesté: “No necesito, para mi goce, la miseria de nadie; y no quiero riqueza entristecida, como papel de habitaciones, por todas las desdichas representadas en tu piel.”

Por lo que toca a la diablesa, mentiría yo si no confesara que a primera vista hallé raro encanto en ella. Para definir tal encanto no lo podría comparar a nada mejor que al de las bellísimas mujeres maduras, que, sin embargo, ya no envejecen, y cuya hermosura conserva la magia penetrante de las ruinas. Tenía a la vez aspecto imperioso y desmadejado, y sus ojos, a pesar del cansancio, conservaban fuerza fascinadora. Lo que más me llamó la atención fue el misterio de su voz, en la que encontraba el recuerdo de las contraltos más deliciosas y un poco también de la ronquera de las gargantas lavadas sin cesar por el aguardiente.

“¿Quieres conocer mi poderío? —dijo la falsa diosa con su voz encantadora y paradójica—. Escucha.”

Y se llevó a los labios una trompeta gigantesca y llena de cintas como un mirlitón, con los títulos de todos los periódicos del universo, y a través de la trompeta gritó mi nombre, que rodó así por el espacio con el ruido de cien mil truenos, y volvió a mí repercutido por el eco más lejano del planeta.

“¡Diablo —salté, casi subyugado—, eso es bonito!” Pero al examinar más atentamente al marimacho seductor me pareció reconocerla vagamente, por haberla visto brincar con algunos pilletes conocidos míos; y el ronco sonar del cobre me trajo a los oídos no sé qué recuerdo de trompeta prostituida.

Por eso respondí, con todo mi desdén: “¡Vete! ¡No estoy guisado para casarme con la querida de algunos que no quiero nombrar!”

Tenía yo derecho, ciertamente, a estar orgulloso de tan valerosa abnegación. Mas, por desgracia, me despertó y todas mis fuerzas me abandonaron. “En verdad —me dije—, muy aletargado tenía que estar para mostrar tales escrúpulos. ¡Ay! ¡Si pudiesen volver cuando estoy despierto, no me las daría de tan delicado!”

Y los invoqué en alta voz, suplicándoles que me perdonaran, ofreciéndoles que me deshonoraría lo más a menudo que fuese necesario para merecer sus favores; pero les había ofendido gravemente, sin duda, porque no han vuelto jamás.

Sin pensamiento en la investigación no hay uso de la teoría

Rosa María Torres Hernández

MARCO ANTONIO JIMÉNEZ (coord.), 2006

Los usos de la teoría en la investigación

México, Plaza y Valdés.



El libro es otra vez lo que nos convoca. El texto como expresión creativa contiene un potencial que se conjuga con el potencial del lector. Ser lectora ha sido mi papel frente al libro *Los usos de la teoría en la investigación*, lo que me coloca ante lo dicho por el reciente Nobel de Literatura Pamuk (1999): “si uno tiene un libro en la mano, por complica-

do y difícil de entender que sea, cuando uno termina de leerlo puede, si lo desea, volver al principio, leer de nuevo y entender así lo que es difícil y, al mismo tiempo, entender también la vida” (p. 16). Considero que el argumento del novelista turco aplica para la lectura de *Los usos de la teoría en la investigación*. Para el abordaje de este libro es necesario,

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ: Universidad Pedagógica Nacional.
<rrmth@gmail.com>.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 173-179.

por lo menos en primera instancia, reconocer dentro de sus preocupaciones vitales el vínculo entre investigación y teoría.

Los autores del texto aportan elementos de elucidación. Cada uno contribuye desde perspectivas diferentes y con diversos estilos para que el lector explote su potencial desde su circunstancia. La lectura me condujo a cavilar en los temas núcleo que dan cuerpo al texto: teoría, pensar, uso, metáfora, investigación, categorías, institución, entre otras. Resolví entonces que era un texto para leer en dos dimensiones: aquella en la que se juegan los núcleos de *Los usos de la teoría en la investigación* y lo correspondiente a cada uno de los autores.

Sin duda, la tarea es harto compleja porque el texto no responde a los cánones de los ya saturantes manuales de investigación; los productores del discurso son éstos que piensan y hacen pensar acerca del quehacer de la investigación. Debo marcar que en el texto hay una exhortación hacia la discusión ontológica y epistemológica que no excluye la dimensión política. En palabras de Marco Antonio Jiménez (2006): “Los usos de la teoría en la investigación es una convocatoria a retornar sobre el pensamiento,

donde quiera que éste se encuentre, para contribuir al porvenir de lo que habrá sido pensado. Nada más difícil de imponernos a la tarea ardua de intentar pensar, con otros, lo impensado. El quehacer teórico es uno de los caminos, donde sin duda los poetas nos aventajan. La verdad está ansiosa de ser dicha, sólo para esquivarnos de nuevo con su irónica ausencia” (p. 33).

Si bien la estructura del libro presenta dos partes, en mi lectura lo vislumbro como un tejido, una red donde los textos de Rosa Nidia Buenfil, Marcela Gómez, Eduardo Remedi, Silvia Fuentes y Bertha Orozco (tendría que incluir aquí el prólogo “Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa”, de Raymundo Mier) articulan los hilos de los usos de la teoría en la investigación. Aparecen, como coetáneos de preocupación pero desde experiencias de investigación específicas, las contribuciones de Hortensia Hickman, Mercedes Ruiz y Alexis López.

Dan una cierta textura al tejido los textos de Daniel Guillermo Saur, Rafael Galiano y Marco Antonio Jiménez con su llamado de atención hacia pensar metáfora y construcción de la

teoría. En la trama, las fibras que entrelazan otra dimensión del tejido del texto son los aportes en ámbitos particulares de los usos de la teoría, como lo constatan los textos de José Carvajal, Alejandra Ferreiro y Shahen Hacyan.

El número de autores y las temáticas tratadas nos muestran que quizá, de una u otra forma, somos Teseos enfrentados al laberinto del análisis crítico de la realidad, ya sea desde la teoría, la investigación o en la formación de investigadores, y requerimos del hilo de Ariadna para adentrarnos en eso que denominamos realidad. Cada uno de los textos aporta algo de ese hilo para cultivar la perspectiva crítica que reconoce lo turbador y creador de la negatividad en orden existente.

Seguir cada una de las argumentaciones de los autores resulta una tarea poco aconsejable porque —yo por lo menos— tengo la sensación de que desvirtuaría una parte del sentido, desviaría la mirada de lo fecundo. El libro que nos ocupa es como una “casa de pensamientos” (Anzieu, 1998, p. 9), conozco a algunos de sus habitantes, en ocasiones he sido invitada para observar su arquitectura, en otras para iniciarme en su toponimia.

Hoy invito a los lectores a entrar en esta “casa” con una lectura minuciosa. Empero, heme aquí en “umbral”, en aquello que traspasa sin cesar a todos los textos: el uso y el pensar.

El uso...

El uso permite entender el significado de un término, aclara Rosa Nidia Buenfil (siguiendo a Wittgenstein). Con ese punto de referencia hace algunas consideraciones relacionadas con los aspectos éticos, políticos y epistemológicos de la teoría en la investigación educativa. Así, la responsabilidad del uso de la teoría recae en el investigador y no en la teoría misma, aunque también señala que en el terreno de la investigación, el peor uso es el no uso. Eduardo Remedi advierte sobre la importancia de la doble vigilancia epistemológica en el campo de la investigación educativa “que exige rastrear la noción conceptual en la referencia que tiene en el sistema total de sus interrelaciones (es decir, el lugar que el origen ocupa en la teoría) y la contrastación y verificación continua del lugar que ocupa en la explicación de nuestro hecho” (Remedi, 2006, p. 91).

Silvia Fuentes también habla de vigilancia epistemológica, pero en un sentido distinto del que expone Remedi. La autora reconoce dos perspectivas paradigmáticas: la que se orienta a la búsqueda de la explicación y la que se encamina hacia la comprensión. Así, lo que la intervención teórica propone sitúa “al desarrollo de una forma particular de desagregar la forma general de operación de la hegemonía desde el enfoque del análisis del discurso según Laclau, en la cual se condensa la lógica de necesidad-contingencia” (Fuentes, 2006, p. 247).

Bertha Orozco reclama el lugar relevante de la alfabetización teórica como un proceso “que se inscribe más allá de lo escolar y de la universidad específicamente, la alfabetización es un complejo de formas de alfabetización que involucran la crítica, la política, la participación social, como lugares donde también se aprende y se enseña” (Orozco, 2006, p. 115). Marcela Gómez destaca que el sentido formativo de la investigación no sólo es cognitivo, sino también pedagógico “en tanto movilizador desde la problematización y productivo desde la construcción de la relación de y con el conocimiento crea

condiciones favorables para la ampliación de la subjetividad” (Gómez, 2006, p. 82).

El uso también está relacionado con el acceso a la complejidad de la realidad social, donde la teoría propone un doble juego de apertura y límite conceptual. En el caso del estudio que presenta Hortensia Hickman, consiste en recuperar la alteridad acercándose al mundo institucional pero, fundamentalmente, explicando sus herramientas y principios conceptuales. Mercedes Ruiz nos remite al uso y su implicación en la construcción del objeto de estudio y nos adentra en la relación del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento a partir de la propia historicidad del sujeto; nos coloca, además, en “la dimensión conceptual a partir de la mirada analítica y los conceptos ordenadores como lógica de intelección” (Ruiz, 2006, p. 139); casi como lugar de arribo muestra la importancia de la narración como eje de la teoría y, a la vez, recaudo metodológico.

El uso de la teoría no sólo es una elección del algún continente conceptual para aplicarlo mecánicamente, advierte Alexis López, sino que “implica explorar y distinguir diferentes

orientaciones analíticas y de articulación conceptual, en distintas vertientes del pensamiento educativo, seleccionar y resignificar esas ideas, posicionarse y habilitarse como *bricoleur* [...] para hacerse cargo del tipo de indagación que interesa. Finalmente, se trata de entretejer referentes empíricos con referentes conceptuales, analizar, interpretar y sostener una tesis plausible, verosímil, referenciada y argumentada” (López, 2006, pp. 159-160).

En esta misma tesitura, Alejandra Ferreiro dice que “no es la teoría la que ofrece una nueva inteligibilidad del fenómeno que estudiamos, sino el trabajo de creación que realizamos para penetrar la realidad estudiada. Es decir, la teoría que utilizemos necesita ser desarrollada y puesta a prueba en cada estudio. Hermanados, quizá, en preocupaciones, los argumentos de Shagen Hacyan enfocan su interés en el papel del lenguaje de las matemáticas en la física moderna. Expresa que “si bien la realidad matemática es una magnífica representación del mundo, no es idéntica a él. Aun así, el hecho de que las matemáticas sean tan eficientes para describir un sector tan importante de la realidad bien podría ser el misterio

más profundo de la física moderna” (Hacyan, 2006, pp. 313-314).

No descuidan los autores la vieja tensión entre teoría y práctica; le corresponde a José Carvajal (2006) abordar el tema y nos conmina para que observemos que “así como en toda práctica, hay un poder circulando en toda teoría, un poder en ejercicio, en acción, históricamente configurado con y en el terreno de sus propias decantaciones. No es un poder aséptico, ajeno a toda intención; por el contrario, es un poder contaminado por su deseo de poder, por su anhelo de permanencia, por su pretensión hegemónica. Todo uso de una cierta teoría supone, por tanto, una adscripción a una cierta localidad, a una particularidad teórica” (p. 267).

Un estudio atento de los diversos planteamientos de los autores permite acercarnos al valor del uso de la teoría en la investigación, donde la utilidad se piensa en sus dimensiones objetiva y subjetiva; pero también advertimos el distanciamiento del utilitarismo liso y llano que sigue los intereses más convenientes, o bien, la utilidad objetiva que precisa de la habilidad de adaptación para mantener a la teoría en los límites “cuasi-

naturales” de su viabilidad. Por tanto, es indispensable enfatizar la razón simbólica en el uso de la teoría sin menoscabo del registro de lo imaginario. Si bien entiendo, se ratifica el papel de la teoría, tal como lo aprecia Marco Antonio Jiménez como una elucidación y una praxis.

El pensar...

Un texto de manera colectiva requiere de un gran esfuerzo, pero demanda, además, en este caso, la confluencia de sujetos con trayectorias y formaciones disciplinarias diversas, que reclaman al lector para ser ese yopensante de lo que significa la investigación y el uso de la teoría atravesada por el deseo, la metáfora, la narratividad, lo pedagógico, el discurso, la hegemonía, la metodología, etc. Porque los investigadores, como todos, somos presos de membranas protectoras que hacen valer nuestra creencias y lastiman nuestras preguntas; no obstante, no obturan de forma total la imaginación, la memoria, la voluntad de creación y la búsqueda de la verdad; donde inclusive la pulsión de muerte tiene un papel (Enríquez, 1993).

Quizá el texto se hace partícipe de lo que Daniel Guillermo Saur expone con relación a Foucault: “Su compromiso ético político se caracterizó por una militancia original que no respondió al canon progresista de la época, y además, por una actitud frente al saber que fue consecuente con una consigna muy precisa, la que definió su responsabilidad como hombre de ciencia: ‘pensar de otro modo’. En los últimos años de su vida modificó este postulado, cambiándolo sencillamente por la consigna ‘pensar’, debido que arribó a la idea de que siempre que se piensa, indefectiblemente, se lo hace de ‘otro modo’” (Saur, 2006, p. 183).

Los textos que conforman el libro presentan esta interacción entre pensar-pensar de otro modo. El propio Daniel Guillermo propone reflexiones metodológicas que aparecen entre lo disruptivo y lo determinado; Marco Antonio Jiménez cuestiona el mito del objetivismo en la sociología para reiterar el papel de lo metafórico en el análisis sociológico. Corresponde a Rafael Gagliano establecer un contenido a una afirmación aceptada por muchos, la construcción de la teoría en la investigación histórica; así, pone el interdicto en el “giro lingüístico”

en el mundo de Clío, en un tarea que otros (Vergara, 2005; Betancurt, 2005; Mediola, 2005) han emprendido hacia el giro historiográfico.

Frente a la “casa de pensamientos”, en el umbral de la misma, sólo me quedó palpar algunos de los cabos del hilo de Ariadna. Queda pendiente para los lectores valorar la fecundidad que, como producto del pensar, representa este libro; y someterlo a las objeciones y críticas, a los complementos y rectificaciones, a la síntesis y la reconstrucción, en el trabajo del

yo-pensante de todo lector, en la dinámica de leyente que labora sobre lo negativo, lo indefinitivo y lo recapitulativo frente a los usos de la teoría en la investigación (Anzieu, 1998). Los dejo en ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. (1998). *Los continentes del pensamiento*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Pamuk, O. (1999). *La casa del silencio*, Metáfora, Madrid.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.
Cantera 251, Col. Santa Úrsula Xitla, Del. Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. Tel. 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar 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 deben ocultar 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 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 documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco 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 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 APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación: páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145–190.

– Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

ernos, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Holbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 284, pp. 309–342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIIIth century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

USO DE ABREVIATURAS:

Ibid.: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

² H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

³ *Ibid.*, p. 190.

Op. cit.: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

¹⁰ R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

supra: antes. Ejemplo: ¹⁰ Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

loc.cit.: lugar citado. Ejemplo: ¹⁰ R. Rorty, *loc. cit.*

id.: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: ⁵ F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103–118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).



**FORO MULTIDISCIPLINARIO
DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

CONVOCATORIA

Se invita a la comunidad de la Universidad Intercontinental y a todos los interesados a participar en este proyecto enviando ensayos, crónicas, entrevistas, notas, reseñas, material gráfico —ilustraciones, viñetas, caricaturas— y fotográfico de acuerdo con los temas para el año de 2007:

Religión: intolerancia y fe

Se reciben colaboraciones hasta el 15 de diciembre de 2006

Bioética: ¿entre el bien y el mal?

Se reciben colaboraciones hasta el 28 de febrero de 2007

Calentamiento global: los riesgos del “progreso”

Se reciben colaboraciones hasta el 15 de mayo de 2007

Migración: la nueva convivencia

Se reciben colaboraciones hasta el 15 de julio de 2007

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de al menos dos árbitros. Por tratarse de una publicación multidisciplinaria y de divulgación universitaria, las colaboraciones pueden abordar las temáticas desde diferentes perspectivas científicas y humanísticas, en un formato y un lenguaje propio de la divulgación, sin que ello signifique renunciar a la profundidad y el rigor en sus contenidos. Es decir, redactar con el ánimo de comunicarse con un público universitario, pero no necesariamente especializado en la problemática y la disciplina que trabaja. Se recomienda no exceder las diez cuartillas, a doble espacio, tamaño carta y con tipografía de 12 puntos, de preferencia Times New Roman o Arial.

Informes: UIC Foro Multidisciplinario de la Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

C o n v o c a t o r i a

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con las temáticas siguientes:

Vol. 9, núm. 1, 2007 | Tema: **Migración e identidad**
15 de diciembre de 2006: termina plazo de recepción de textos

Volumen 9, núm. 2, 2007 | Tema: **El arte: talento y/o disciplina**
30 de marzo de 2007, termina recepción de textos

Además de los temas centrales seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica.



Universidad Iberoamericana, A.C.
Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210
Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx

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. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación hace un tiraje de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. ■ Extranjeros: 45 dólares

Nombre _____

Calle y núm. _____

Colonia _____ C.P. _____

Ciudad _____

Estado _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____

Correo electrónico _____

Año al que suscribe _____

Orden de pago () Giro () Cheque personal ()
(nacional y extranjero) (nacional y extranjero) (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,
y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

CONTENIDO

Editorial | Rosa María Torres Hernández

DOSSIER

Características sociodemográficas y criminológicas del homicida de niñas y niños | *Georgel Moctezuma Araoz*

Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida | *María Elena Rivera Heredia, Patricia Andrade Palos*

La pareja perversa sádico-masoquista. Un caso clínico | *Anabell Pagaza Arroyo, Jorge Sánchez Escárcega*

Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal | *María Fernanda Rivarola, Fabricio Penna*

De la representación a la práctica sexual. Un estudio exploratorio de representaciones sociales sobre enfermedades sexualmente transmisibles, sexo y uso de preservativo en jóvenes universitarias y sexoservidoras | *María Cristina Triguero Veloz Teixeira, Amanda Bérnago de Oliveira, Cristiane Rodrigues Garcia, Gisele Borges da Silva*

MISCELÁNEA

Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar | *Fernando Marmolejo-Ramos, Alexa Tatiana Jiménez Heredia*

Psicoanálisis y psicología | *Ricardo García Valdez*

RECREO

Las Meninas de Picasso | *Ingrid Fugellie*

Eros o biofilia | *Rafael Solana Figueroa*

Teatro. La batalla del ser | *Luis Fernando Flores*

Las tentaciones, o Eros, Pluto y la Gloria | *Charles Baudelaire*

RESEÑAS

Sin pensamiento en la investigación no hay uso de la teoría | *Rosa María Torres Hernández*

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

UIC
30
AÑOS

