

# ConSciencia

Año 4

Núm. 6

03 2007

## Contenido

### **Editorial**

### **Psiconoticias**

#### ***Apatía y sentido de vida en estudiantes universitarios***

José Francisco Alanís Jiménez

### **Proceso analítico**

Irma Guadalupe Rosas de Alva, José Antonio Rangel F.

### **Individuo y sociedad**

Myriam Fracchia

### **Roles y juegos psicológicos en las relaciones humanas en las organizaciones**

Dr. César Ramírez Cavassa

### **Centro de atención múltiple núm 1: una propuesta de trabajo**

Clarisa Delgado González, Esther Hernández Horcasitas, Viridiana

Rodríguez Valdepeña, Cristina Sánchez Piña

### **Consejo Editorial**

*Graciela Cámara*

*Patricia Gómez Ramírez*

*Ofelia Rivera Jiménez*

*José Antonio Rangel Faz*

*Pablo Martínez Lacy*

### **Consejo Científico:**

*Francisco Alanís ULSAC, Eliana Cárdenas ULSAC, Eugenia Cárdenas ULSAC, Gloria Chávez IMP, Julián Erevia ULSAC, Patricia Gálvez ULSA, Patricia Gutiérrez ULSAC, Rosa Elena Lara E. ULSAC, Ma. Elena Liñan ULSAC, Oscar Macedo ULSAC, Rocío Magallón ULSAM, Herminio Quaresma ULSAC, Artemio Ramírez ULSAC, Guadalupe Rodríguez ULSAC, Esther Vargas ULSAM*

**Revisión:** *Eugenia Cárdenas, Claudia Sánchez R.*

**Editor responsable:** *Pablo Martínez Lacy*

**Diseño portada:** *Dg. Berenice Juárez*

*Todos los derechos reservados a la Universidad La Salle Cuernavaca ©*

La responsabilidad de los contenidos de los materiales presentados es exclusiva de los autores.

Eliminado: ✂



# Editorial

El sexto número de la revista “*ConSciencia*” de la Escuela de Psicología se presenta reiterando el sentido de pluralidad y apertura que merece la ciencia psicológica sin menoscabo de su rigor científico, teórico y práctico. Así tenemos que el contenido de este número no solamente atañe a diversos campos donde la psicología interviene –en lo laboral, en la educación especial, en la clínica–, sino que éstos corresponden a diversas tradiciones epistemológicas: psicología social, humanista psicoanalítica, etcétera. De entre estos trabajos destaca el presentado por los alumnos de tercer semestre de psicología “*Centro de atención múltiple núm. 1; una propuesta de trabajo*”, pues en torno a éste se desarrollaron diversas cuestiones: en primer término, el artículo se desarrolló en el marco de las prácticas de integración que la escuela implementa tempranamente en diversos escenarios. Es importante el proceso epistemológico que las prácticas generan, ya que los alumnos se enfrentan a situaciones cotidianas del “quehacer del psicólogo”. Así, este trabajo sobre educación especial fue presentado en el concurso de investigación “*Hermano Salvador González*”, versión 2006, promovido por la *Universidad La Salle México*, en el cual obtuvieron el tercer lugar en el área de Ciencias de la Salud. Dicho premio permitió a los estudiantes reiterar el valor de su trabajo, de la investigación y apropiarse de su método.

El maestro Francisco Alanís nos presenta un interesante artículo denominado “*Apatía y sentido de vida en estudiantes universitarios*” en el que cuestiona aspectos que tienen que ver con la actitud de los estudiantes tales como: pasar desapercibido, del mínimo esfuerzo y de la falta de iniciativa, poniendo énfasis en la responsabilidad de los profesores, para que éstos reflexionen en torno a su problemática personal, así como al uso responsable de su autoridad en el salón de clases. En este artículo, el autor toma como base la obra de V. Frankl que está relacionado con el predominio de la vida sobre los aspectos más (auto)destructivos del hombre.

Los otros artículos son antagónicos, pero abordan aspectos fundamentales de la sociedad y de la psicología. Rosas de Alva y Rangel F., en su artículo “*Proceso Analítico*”, hacen una reflexión sobre la práctica psicoanalítica y los conceptos básicos que lo sustentan y especialmente explican los acuerdos necesarios entre el analizado y el analista para que el análisis se lleve a cabo. Myriam Fracchia nos ofrece un extraordinario trabajo en el que sistematiza el proceso social de la construcción de huertos en una población empobrecida que se inscribe en el orden de la generación de conocimientos a partir de la propuesta epistemológica del sociólogo N. Elías y del psicólogo J. Piaget.

Así, Fracchia se pregunta: ¿cómo se observa un proceso social?, ¿cómo se produce?, ¿cuál es la lógica del proceso social?, llegando a analizar no sólo los procesos sociales, sino la praxis que pretende incorporar al cambio social en el proceso de investigación.

Ramírez Cavassa nos obsequia en su artículo una reflexión acerca de los roles sociales dentro de las organizaciones en contextos de alta competencia, acelerada especialización y división del trabajo, por lo que es obligado el planteamiento de estrategias para cumplir sus objetivos y así lo plantea el autor: “la empresa puede perder ...tiempo y...energía si permite los “juegos psicológicos”; por lo anterior, el trabajo de Cavassa nos remite, en cierta forma, al igual que todos los artículos aquí descritos, a

cuestiones esenciales de la naturaleza humana. Por último, queremos resaltar la apertura de una sección llamada *Psiconoticias*, sección dedicada a la difusión de actividades y eventos del ámbito de la ciencia psicológica entre estudiantes y profesionales de esta disciplina y afines.

## PsicoNoticias

Este espacio pretende ser un medio por el cual la Escuela de Psicología de la ULSAC dé a conocer eventos y acontecimientos importantes en torno a la ciencia psicológica y a su enseñanza en esta universidad. Actualmente la primera generación de la Carrera de Psicología está cursando el séptimo semestre; la carrera cuenta con otros tres grupos que cursan los semestres séptimo, cuarto y segundo. Los estudiantes acuden, una vez a la semana, a distintos escenarios para realizar sus prácticas de integración, lo cual ha resultado una oportunidad importante para la formación de los futuros profesionales, pues en este proceso se enfrentan a las condiciones prácticas que viven los psicólogos en distintos contextos. Actualmente se cuenta con 11 escenarios para los cuatro grupos. Cabe destacar que los estudiantes son asesorados y apoyados por los profesores, pues es importante el proceso de “cierre” de la experiencia por parte de los alumnos. En dichos cierres hablan de los acontecimientos que vivieron en la “práctica”, ya que es necesario el abordaje psicológico de la experiencia. Las prácticas son organizadas de tal forma que, conforme los alumnos avanzan, adquieran los métodos y técnicas de la ciencia psicológica, lo que ha dotado a los estudiantes de capacidades autogestivas en la generación de conocimientos. Con el material de la práctica, las alumnas de Psicología: Clarisa Delgado, Esther Horcasitas, Cristina Sánchez y Viridiana Valdepeña, obtuvieron el tercer lugar, en el concurso de investigación “Hermano Salvador González 2006”, en la categoría básica en el área de salud, nivel licenciatura, con el trabajo “*Centro de Atención Múltiple núm. I: una propuesta de trabajo*”. Dicho concurso es promovido por la Dirección de Posgrado e Investigación de la *Universidad La Salle México*. Por lo anterior, nos sentimos satisfechos, y estamos seguros de que las estrategias educativas de la Escuela de Psicología empiezan a rendir sus primeros frutos. En este orden de acontecimientos, los alumnos de la segunda generación presentaron dos investigaciones (*Estados de ánimo de los adultos mayores: resiliencia, psicoanálisis y otras teorías, y tercera edad: un sector crecientemente que todos ven y pocos observan*), en la versión 2007 del concurso “Hermano Salvador

González”. Ambos trabajos son también producto de las prácticas de campo, así que ¡mucha suerte!

Se efectuó la segunda semana de psicología, en marzo de 2006, cuya temática fue la “*Sexualidad en los jóvenes*”. En este evento se dieron cita, además de los estudiantes en psicología y psicólogos, profesionistas de diversas disciplinas como médicos, pedagogos, maestros normalistas, entre otros. Lo anterior fue muestra de la complejidad e importancia del tema. Así, las conferencias se organizaron temáticamente y fueron las siguientes: “*Desarrollo psicosexual en la adolescencia*”, “*Sexualidad y espiritualidad*”, “*Sexualidad en la discapacidad*”.

Como parte de las actividades semestrales de inicio y finalización de la Escuela de Psicología, en el mes de agosto del año 2006, se entregaron reconocimientos a los estudiantes de tercero, quinto y sexto semestre, con calificaciones de 9 o superior. Posteriormente se efectuó la presentación del quinto número de la revista *ConSciencia*, a cargo del Dr. Luis Tamayo, secretario académico del *Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDEHM)* y docente de la maestría en Educación Superior de la *Universidad La Salle Cuernavaca*.

El pasado mes de agosto el alumno Francisco Ademar García M. participó en el *Verano de la investigación científica* promovido por la Academia Mexicana de Ciencias, A.C., lo cual nos enorgullece en virtud de la importancia de la investigación en la formación universitaria y en el desarrollo del país.

Los días 26 y 27 de abril del año 2007 se efectuará la *Semana de Psicología*, cuyo tema central es “*La identidad y profesionalización del psicólogo*”, en donde se entregarán también los reconocimientos a los alumnos que han obtenido los mejores promedios y se presentará el sexto número de la revista. En la *Semana de Psicología* se propone reflexionar sobre los campos en que esta ciencia ha incursionado y cómo otras disciplinas han estrechado lazos con ésta. A propósito de la incursión de la psicología en distintos ámbitos, no podemos dejar de mencionar que los dos últimos rectores de la *Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)* son psicólogos, nos referimos a René

Santoveña y a Fernando Bilbao. Estamos seguros que su labor ha sido y será benéfica para esta casa de estudios, abriendo así nuevas posibilidades para la disciplina.

## ***Apatía y sentido de vida en estudiantes universitarios***

***José Francisco Alanís Jiménez***

Comenzaré con una parábola un tanto trillada, pero que a mi parecer describe muy bien lo que pudiera hacer un maestro lasallista al interior del salón de clases, metafóricamente, claro está.

*En cierta ocasión un hombre caminaba por la playa en la madrugada. A lo lejos vio una extraña silueta danzando. Movidio por la curiosidad se acercó para descubrir que se trataba de un muchacho que se agachaba para recoger algo y lanzarlo al mar, para luego volver a agacharse y recoger de nuevo algo del suelo y así, sucesivamente. Cuando estuvo aún más cerca del muchacho, descubrió que lo que éste recogía eran estrellas de mar que la marea nocturna había arrojado a la playa durante la noche. El señor se acercó y le dijo: “Muchacho, ¿qué estás haciendo con esas estrellas de mar?” El muchacho le respondió: “Estoy enviándolas de regreso al mar, porque de lo contrario se secarán con el calor del sol y morirán”. El señor, entonces, le dijo en tono desesperanzador: “Pero aquí en la playa hay cientos o quizá hasta miles de ellas. Jamás podrás regresarlas a tiempo. ¿No te parece absurdo? ¿Qué sentido tiene lo que estás haciendo?” A lo que el muchacho, tomando otra estrella de la arena y lanzándola con fuerza al mar simplemente respondió: “Para ésa sí tuvo sentido”.*

Hasta aquí la breve historia.

Frecuentemente nuestra juventud actual se parece a esas estrellas de mar tiradas en la arena de la playa. Los estudiantes parecerían estar a la merced del oleaje de los tiempos, abandonados en cierto sentido por un mundo que los mira más como un mercado meta de consumidores que como personas. Muchas veces pareciera que sus mismos padres cada vez tienen menos tiempo para formarlos y convivir con ellos. Ante esto, el papel del educador pareciera ser una misión imposible que sólo un puñado de descabellados decide aceptar.

Cuando comencé a dar clases en La Salle, me parecía que la juventud de verdad estaba en serios problemas. Claramente no era ya aquella juventud de leyenda de los años 60 y 70 que, según me cuentan, tenía un espíritu crítico y de conciencia social que movía a grandes grupos de jóvenes. Tampoco era como los jóvenes de los grupos en que me tocó crecer, llenos de ideas e inquietudes que nos llevaron a plantearnos grandes proyectos. No. La juventud actual me parecía más bien... “apática”. No cooperaban mucho con su propia formación. No mostraban gran entusiasmo o emprendían jornadas por metas elevadas, al menos aparentemente.

Me encontraba yo terminando una maestría en Desarrollo Humano, de manera que aproveché la ocasión para investigar el fenómeno con el pretexto de hacer una tesis. ¿Qué podría estar provocando la apatía entre los alumnos? Fue entonces cuando metafóricamente se acercó a mí Viktor Frankl para sugerirme una respuesta.

Frankl fue un judío de Viena, hecho prisionero en un campo de concentración. Cuando estuvo ahí, se percató de la fragilidad de la existencia humana y de lo importante que puede ser para ello el tener un sentido en la vida, un sentido existencial. “Quien

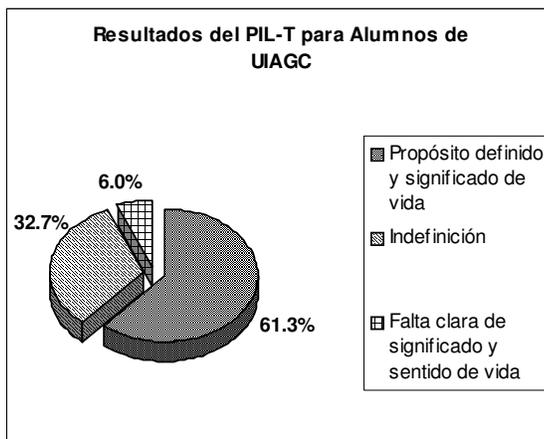
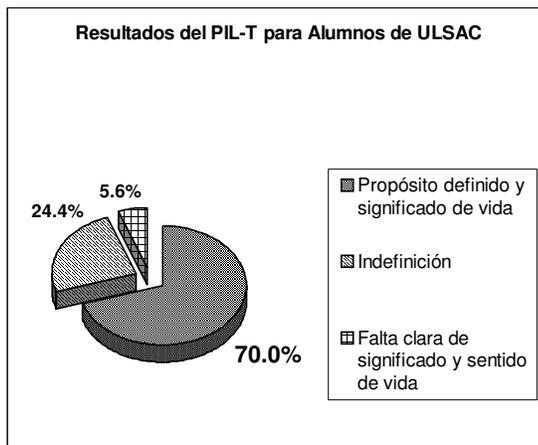
tiene algo por qué vivir, puede soportar cualquier cómo”, decía. Más tarde, después de sobrevivir a esa terrible experiencia, Frankl dedicó su vida a investigar el sentido existencial, e identificó que en muchas partes del mundo había cada vez más jóvenes con crisis existenciales, y que la apatía a menudo era uno de sus síntomas (1).

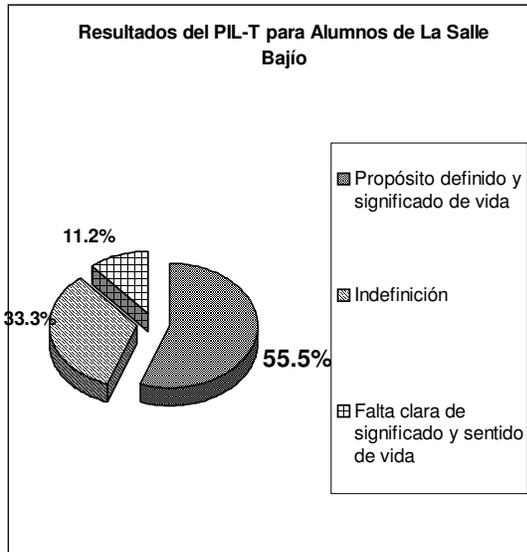
Entonces, me pareció natural suponer que la falta de sentido podía ser una de las causas de la apatía que muchos colegas y yo percibíamos entre los jóvenes de hoy; pero aún necesitaba evidencia. Afortunadamente la logoterapia me había legado la herramienta que necesitaba para conseguirlo: el PIL-Test.

El PIL-Test es una prueba muy difundida, e incluso validada en México (2), que sirve para determinar si la persona que la responde tiene claridad en su sentido de vida. De manera que me concentré en aplicarla en una muestra probabilística sistematizada por conglomerados, a su vez estratificados por semestre de manera no proporcional, sobre cerca del 10% de la población estudiantil universitaria de La Salle Cuernavaca, es decir, 91 casos libres de errores de aplicación; todo ello, esperando encontrar la evidencia necesaria para incriminar a la falta de sentido existencial como la principal cómplice de la apatía estudiantil.

Se hicieron las pruebas, se procesaron los resultados y ¡oh, sorpresa! ¡Los alumnos presentaban un alto porcentaje de claridad en el sentido de vida! ¡No podía creerlo! Estaba tan asombrado que empecé a investigar más sobre las aplicaciones del PIL-T en estudiantes universitarios, y me encontré con que había al menos otras dos universidades que habían aplicado este test en sus alumnos, con resultados igualmente sorprendentes para sus investigadores. Una de estas universidades era la

Iberoamericana Golfo Centro (3), y otra era nada más y nada menos que La Salle del Bajío, a través de la doctora Laura Magaña Valladares y un equipo de colaboradores (4). Veamos las gráficas de los resultados de estos tests.





provocando la percepción que varios colegas y yo teníamos de esos jóvenes aparentemente adormecidos?

Esta vez la respuesta tardó un poco más en llegar. Dicen que cuando no se está encontrando una solución, es probable que lo que está mal planteado sea el problema.

Frankl define de esta manera la apatía: "... es una falta de iniciativa. [...] la iniciativa puede significar el ímpetu de cambiar algo en el mundo, es decir, el ímpetu de cambiar las cosas en el mundo por algo mejor" (5). Ése era además el tipo de alumnos que nuestra misión lasallista nos pide formar; alumnos con iniciativa para buscar un mundo mejor. Pero por alguna razón, los alumnos que estaban frente a nosotros, que sí tenían esperanza clara en el futuro, que percibían su vida como algo lleno de sentido, y que si pudieran volver a elegir, volverían a vivirla, y la consideraban algo valioso; esos alumnos que sí decían tener una misión en la vida, aparentemente no querían responder a nuestros intentos por ayudarlos a dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontraron.

Yo había partido del supuesto de que si nuestra juventud estaba adormecida y apática, la causa que había que atender debía estar en ellos, pero quedaba otra posibilidad que yo no había previsto, y que ahora comenzaba a contemplar un tanto horrorizado: probablemente la raíz de esta cuestión no estaba en los alumnos, sino entre nosotros los profesores.

El mismo Frankl alguna vez también dijo: "Ante una situación anormal, la reacción anormal constituye una conducta normal" (6). Y más adelante nos explica que la apatía era una de las reacciones típicas del prisionero en el campo de concentración. Esta apatía se

***Entonces me pareció natural suponer que la falta de sentido podía ser una de las causas de la apatía que muchos colegas y yo percibíamos entre los jóvenes de hoy; pero aún necesitaba evidencia.***

Cabe señalar que los resultados de La Salle Bajío corresponden a estudiantes de primer ingreso, lo cual podría explicar por qué son inferiores a los presentados por las otras dos universidades, ya que Enrique López Albores, el investigador de la Ibero Golfo Centro, encuentra una correlación entre el avance en la carrera y el aumento de claridad en el sentido de vida.

Todo esto es muy alentador. Indica que los alumnos no están tan extraviados después de todo. Su sentido de vida, en general, está bastante sano. Sólo quedaba un pequeño detalle; si la falta de sentido existencial no era la aliada natural de la apatía en los alumnos, ¿entonces qué?, ¿qué podría estar

mostraba ahí bajo la forma de tres actitudes a las que yo he llamado el “efecto reclusorio”.

La primera actitud del síndrome del reclusorio es la intención de pasar desapercibido. Estoy seguro de que todos conocemos alumnos así. Pero seguramente a esos alumnos que recordamos por querer pasar desapercibidos son los que no son muy buenos para lograrlo. Lo peor es que aquéllos que sí tienen cierta práctica en el arte de pasar desapercibidos son justamente aquéllos a quienes no podemos ya recordar. Si quieren ustedes identificarlos, pueden decir a un grupo de estudiantes que necesitan un voluntario para pasar al frente y contar una anécdota, recitar una poesía o contar un chiste: aquellos que pongan cara de terror son los que aún no tienen la práctica suficiente para dominar el arte de pasar desapercibidos. En cambio, hay otros que parecen estar tranquilos; no mostrar el miedo es parte de su arte. Esos son los experimentados. Pero recuerden: ante una situación anormal, la reacción anormal constituye una conducta normal.

La primera actitud es, pues, pasar desapercibidos. La segunda es mucho más visible para el ojo del profesor inexperto. Se trata de seguir la ley del mínimo esfuerzo. ¿A qué maestro no le ha tocado pedir a los alumnos su propia opinión y recibir a cambio información bajada de Internet? A mí, una vez, me tocó una tarea resuelta en portugués. El alumno alegaba que a fin de cuentas ahí estaba lo que yo había pedido, y que yo no había especificado en qué idioma tenía que estar hecha la tarea. Con mis compañeros profesores he escuchado

frecuentemente historias similares. En esto consiste la segunda actitud del efecto reclusorio; seguir la ley del mínimo esfuerzo.

La tercera y última actitud del efecto reclusorio es “la falta de iniciativa”, lo cual es esencialmente identificado con la apatía, si tomamos en cuenta la definición de Frankl. Aquí, el ejemplo podría observarse en las convocatorias abiertas dirigidas a los alumnos. ¿Qué respuestas encontramos a los concursos y convocatorias? Hace poco hicimos un concurso de carteles y los únicos que participaron fueron los alumnos a los que se les evaluaría con esos carteles. ¿Y qué decir de las asistencias a las conferencias, o el atreverse a hacer preguntas al final de las mismas? Quizás es más fácil encontrar alumnos que asistan a una misa en la escuela y esto si se realiza en horarios hábiles, tal vez también porque normalmente no es obligatorio. Quizá, también, por eso, los alumnos participan más intensamente en una misa que en una conferencia.

***“ante una situación  
anormal, la reacción  
anormal constituye una  
conducta normal”  
(Frankl, 2003).***

Imagínense qué diferente sería si en lugar de ofrecer puntos extras a cambio de leer un libro para la clase, o ir a ver una obra de teatro, una

conferencia, etcétera, tuviéramos que estar buscando algo nuevo todo el tiempo para recomendar a los alumnos y trabajar sobre eso... como en la película de “La sonrisa de Monalisa” (con Julia Roberts). Yo digo que esas cosas sólo pasan en Hollywood; la maestra inicia el curso y las alumnas se le adelantaron y ya leyeron todos los libros del temario, además confrontan a la maestra

dando ejemplos y demuestran dominar todos los temas. Yo opino que con un grupo así, lejos de sentirse despreciado, uno puede hacer maravillas. La rebeldía es un síntoma mil veces mejor que la falta de iniciativa, especialmente en alumnos lasallistas.

Finalmente, para terminar, vale decir que las actitudes del síndrome del reclusorio podrían obedecer a muchas otras causas sociales o estructurales, pero muy probablemente también son el resultado de que nosotros hagamos de nuestro salón de clases un lugar con un ambiente represivo. Si observamos en nuestras aulas este tipo de síntomas: la intención de pasar desapercibidos, seguir la ley del mínimo esfuerzo, o la falta de iniciativa, podemos empezar a preguntarnos qué estamos haciendo los profesores para que el ambiente sea ése. Esto no quiere decir que la disciplina no sea necesaria en los salones, sino que debemos revisar la manera en que la aplicamos, pues desde los hechos observables hay una línea muy tenue entre una sana y necesaria congruencia (que a veces pudiera requerir ser muy exigente) y el uso irresponsable de la autoridad.

La respuesta está adentro y no afuera. Como profesores especialmente podría ser favorable trabajar en nuestro desarrollo personal. La comunicación humana y el diálogo son siempre un riesgo, y no todos estamos dispuestos a correrlo para obtener la gran satisfacción de ser verdaderamente un profesor o profesora, es decir, alguien que difunde su fe; especialmente su fe en los mismos alumnos, y también su fe en que el trabajo de profesor tiene sentido, como en el caso del lanzador de estrellas de mar, al menos para esos alumnos.

Sólo hay algo en lo que creo que hay que puntualizar en la parábola del danzante en la playa en la madrugada. Es fácil ver en ella a los alumnos

representados como las estrellas de mar. Pero ahora creo que la misión lasallista va más allá de eso. Cuando nuestros alumnos se conviertan en los muchachos danzantes, capaces de elegir su propia playa de estrellas de mar, nuestra misión se estará cumpliendo; aunque algunos curiosos y hasta algunos colaboradores lasallistas no logren entender qué sentido tiene lo que están haciendo.

Comentarios: [picoleon@hotmail.com](mailto:picoleon@hotmail.com)

### **Bibliografía**

- (1) Frankl, Víctor, (1999), *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. México, D. F., Paidós.
- (2) Rage, Ernesto; Tena Suck, Antonio y Derbez, Aline. 2001. Confiabilidad y validez de tres instrumentos acerca del sentido de vida. *Enseñanza e investigación en psicología. Volumen 6, Número 1*, enero-junio. pp. 63-71. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP].
- (3) López, Enrique. 2001. El Sentido de vida en estudiantes universitarios: estudio realizado en la Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Puebla: Tesis (Maestría en Psicoterapia) UIA GC.
- (4) Magaña, Laura, María A. Zavala, Isaac Ibarra, María Teresa Gómez y María Mercedes Gómez. 2004. *El Sentido de vida en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad de la Salle Bajío*. Extraído del sitio web de la Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle, el 16 de septiembre, 2005, de [http://revista.ci.ulsal.mx/html/el\\_sentido\\_de\\_vida\\_en\\_estudian.html](http://revista.ci.ulsal.mx/html/el_sentido_de_vida_en_estudian.html)

(5) Frankl, Viktor. 1988. *El joven en busca de sentido*. Presentación en el 1er. Congreso Gente Nueva: Los jóvenes al servicio de la vida y de la paz. Guadalajara, Jalisco, México: 9 al 12 de diciembre.

\* \* \*

(6) Frankl, Viktor. 2003. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.



(2), deberá centrarse en otorgar un beneficio al paciente, pudiendo lograrse esta meta con mayor éxito si se sigue la tendencia natural del ser humano, de crecer y desarrollarse, que se facilita, ya que este proceso busca la verdad y el crecimiento mental, que ha sufrido una detención por la enfermedad.

El psicoanálisis, lo mismo que otras formas de psicoterapia, se basa en este tipo de pacto, mismo que debe cubrir mínimas consideraciones como las señaladas por Winograd. (3)

1. El método psicoanalítico implica una serie de condiciones formales, y entre éstas debe tener como objetivo central permitir el proceso terapéutico psicoanalítico.

2. Este último implica una experiencia de transformación interior, que podría expresarse, en términos generales, en “hacer consciente lo inconsciente”. Pero además, “la salud es un estado que contiene elementos de la neurosis y la psicosis en estado conflictivo bajo control del yo”. (4)

3. Este proceso presenta una serie de características definidas por las distintas teorías y metáforas de Freud (5), que presentan como matiz específico la jerarquía que adquiere la repetición dramática de los distintos conflictos en el campo relacional paciente-analista y su actualización en el marco de la relación terapéutica.

4. La interpretación es el instrumento central del proceso analítico. Cabe mencionar la necesidad de transformar la noción de “cambio” en un objetivo acorde con las problemáticas dominantes y no en una especie de *a priori* de las neurosis de transferencia, las que en muchas ocasiones no se repiten en el campo clínico actual. El proceso psicoanalítico como paradigma de todos los tratamientos psicológicos es utilizado como referencia conceptual por gran cantidad de modelos (serios) de psicoterapia, debido a que el conjunto de parámetros y técnicas que utiliza durante todas y cada una de las

sesiones, permite reconocer los momentos en que emergen los materiales inconscientes, el tipo de interacciones entre paciente y terapeuta, para que de esta forma se mida el cambio que se busca explorar.

### **Definición**

Existen diversas opiniones sobre el proceso psicoanalítico, quienes apoyan la idea que surge espontáneamente y de manera natural en la situación analítica, y los que ven este proceso como un artificio. Artificio, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua* (citado por Etchegoyen (6), “significa lo que es producto del arte y el ingenio humano y en sentido figurado lo que es falso”.

Se coincide, sin embargo, en que el proceso psicoanalítico sólo existe a partir de la interrelación del paciente y el analista, no siendo un fenómeno privativo de las características de una de las partes, sino del vínculo que establecen. Este encuentro da lugar a un diálogo analítico entre dos extraños que son objetos del presente (7), pero a su vez, el encuentro convertido en vínculo, permitirá el cruce de representaciones de objetos internos del pasado de cada uno. Así se conformará el proceso psicoanalítico, respetando el marco de referencia (encuadre) y promoviendo la puesta en acción de recursos y objetivos conscientes e inconscientes. Por esto, el proceso se puede entender como un intercambio inscrito en un contexto que trasciende a las palabras, con las cuales se explicita. Este contexto está conformado por las especificidades históricas y psicológicas de ambos participantes y está fuertemente teñido de los decantados de las experiencias del analista como del paciente y supervisado. (8)

El proceso analítico, por consiguiente, es lo que nos permite comprender y explorar el aparato psíquico y su funcionamiento.

Berenstein (9) da un reconocimiento particular al tiempo del proceso,

afirmando que todo proceso pasa por diversas fases lineales, pero se debe pensar y transmitir la idea de circularidad. Durante el proceso se despliegan las etapas evolutivas, tomándose en cuenta las fases por las que de manera casi necesaria pasa un sujeto o un vínculo. Esta concepción se asocia al concepto de repetición y de memoria como una manera de actualizar momentos previos inscritos en la estructura de un vínculo. La otra concepción del proceso es como la creación de algo inédito que ocurre tanto en el yo como en el vínculo, incluyendo un elemento de azar; por consiguiente, la constitución del aparato psíquico se da en diferentes espacios, así como las posibilidades de transformación de sus estructuras.

***El proceso psicoanalítico se verá siempre fortalecido si se considera el análisis de las resistencias, la transferencia y su consecuente interpretación...***

Esta “sucesión de eventos con sus conexiones causales, más las acciones que en determinado momento imprime el terapeuta para que la secuencia sea ésta y no otra”, será el proceso. (10)

Lieberman (11) considera y atribuye una influencia importante al contexto social en donde se desarrolla el tratamiento. Los eventos medio ambientales, señala, afectan de forma determinante el establecimiento del encuadre, por consiguiente hay que entenderlos para poder atender y abordar la situación analítica.

Rodríguez (12), para definir el proceso analítico, incluye tres perspectivas: institucional, dinámica y fenoménica. Dinámicamente, se refiere a una dirección

con sentido, sabiendo que se presentan movimientos progresivos y regresivos, básicos para la comprensión del fenómeno que presupone la presencia del conflicto y su resolución. Lo institucional finca su importancia en que determina el establecimiento de una serie de normatividades propias que influyen en el

***El proceso psicoanalítico y las teorías de la enfermedad y su cura***

proceso.

Palacios (13) refiere que el proceso, cuyo encuadre es indistinguible aunque el texto no lo sea, tiene un contexto diferente en los dos grandes agrupamientos taxonómicos de los pacientes actuales que se dividen en dos grandes grupos:

- a) Estructurales; cuentan con constancia objetal y su patología está determinada, en lo fundamental, por la existencia de un conflicto intrapsíquico.
- b) Pre-estructurales; su patología es consecuencia de deficiencias ocurridas durante el desarrollo temprano y no cuentan con constancia objetal.

Es así como en el neurótico el proceso se realiza *per via di lavare*, en cambio en el pre-estructural o en la estructura psicótica, se lleva a cabo *per via di porre*. En otras palabras, en el neurótico se evidencia un fenómeno ya inscrito; en los más primitivos han de crearse las estructuras del yo que no estaban previamente organizadas. A estas dos modalidades técnicas se les ha denominado respectivamente como reparativa y restitutiva. De esta manera, la diferencia entre conflicto y detención del desarrollo como agentes etiológicos es de importancia menor en la teoría analítica, pero para la teoría de la técnica es fundamental. En el caso de los síndromes, en donde el conflicto es central, la indicación es analítica en su acepción más clásica. En los detenidos en el desarrollo

y en las estructuras psicóticas, la indicación es una técnica que utilice una estrategia modificada.

#### ***Proceso analítico y encuadre***

El proceso analítico requiere de un encuadre que permita la aparición de la transferencia y la expresión del paciente, que junto con el analista conformarán la situación analítica. El encuadre considera un tiempo que, aunque se piense de manera cronológica y lineal, también existe otra temporalidad distinta de la preconsciente (14); es un tiempo que no pasa, sino es circular, donde presente y pasado se puedan confundir, pero permiten conocer con mayor claridad el psiquismo del paciente.

---

***El terapeuta se comprometerá a tratarlo, mientras el paciente tendrá que colaborar con el terapeuta y compensarlo en los términos que ambos convengan. La terminación del mismo se decide entre ambos (no necesariamente al inicio) y cuando el paciente determina que podrá desenvolverse de forma que pueda recibir beneficios a partir de los cambios que ha logrado.***

---

Es natural pensar en segmentar el tiempo arbitrariamente en periodos que se puedan agrupar en día, semana, mes, año, etcétera, o considerar las etapas libidinales evolutivas que se conocen en la teoría psicoanalítica: oral, anal, fálico uretral o genital, o aquellas fases relacionadas con el yo y el movimiento de la libido en su relación con el objeto: autoerotismo, narcisismo y relación de objeto objetiva.

En este sentido, el encuadre, la situación analítica y el proceso analítico coexisten integralmente; el encuadre desde el punto formal se mantiene constante (horarios, honorarios, roles y funciones); son los parámetros previamente establecidos por el analista. Como tal, es más restringido que la situación analítica que considera la totalidad de los fenómenos incluidos en la relación terapéutica y abarca también los fenómenos que constituyen el proceso, pero es parte de la misma.

El encuadre psicoanalítico establece un ámbito terapéutico propicio para el desarrollo de la neurosis transferencial, la transferencia límite o transferencia psicótica, que servirá de guía para la investigación y la cura, favoreciendo el descubrimiento de las ansiedades propias del paciente que deberán ser moduladas por el analista y así poder reducir las interferencias en el proceso. Mientras sean menos las interferencias posibles, el analista podrá detectar los sentimientos, fantasías, pensamientos y afectos, que afloren en el consciente del paciente, que capta por medio de la atención flotante y su contratransferencia, para realizar una estimación diagnóstica o pronóstica.

Para Rodríguez (15) existen situaciones o eventos sociales desfavorables, como una crisis económica, que llegan a afectar el contrato analítico que es parte del encuadre, circunstancia que hará que los problemas técnicos se aborden ajustando algunas variables, por ejemplo: el pago de honorarios.

El proceso psicoanalítico es una dialéctica y una dinámica entrelazada, donde busca la verdad a partir de que el analista devela aspectos inconscientes que provocan una reestructuración del campo. Sobre esta idea, Meltzer (16) señala que la búsqueda de la verdad sobre la mente del paciente, tendrá lugar si el encuadre reduce al mínimo el desarrollo y elaboración de la transferencia, tales

como las que podrían ser causadas por la intrusión de realidades externas.

El análisis encuentra que el impulso que surge del paciente hacia la resolución de sus conflictos actuará al margen de todas estas realidades externas, si no le son impuestos con demasiada fuerza.

La situación analítica, por el contrario, puede despertar ansiedades intolerables en el analizado que no permiten que tenga una colaboración, orillando, en ocasiones, a creer al analista que su instrumento terapéutico es insuficiente.

La situación analítica tiene como meta crear el campo en donde se observe al paciente desplegando su conducta verbal y motora; esto servirá como dato para que el analista, haciendo uso de su función, observe, escuche en forma imparcial y sin prejuicios estos fenómenos, y los integre y haga explícitos con la interpretación. El campo analítico resulta de la interacción del paciente y el ambiente, que incluye la persona y el rol del analista.

La situación analítica es el conjunto de hechos y relaciones que surgen en la sesión, en el curso del tratamiento, entre el analista y el paciente, pero sólo se entiende si se conceptualiza en términos del campo, o sea, el momento temporoespacial del tratamiento.

En este campo, el paciente y el analista constituyen una unidad funcional y aunque comprometidos de distinta manera viven un proceso dinámico. Tanto el proceso como el encuadre se incluyen en la situación analítica.

#### ***Proceso analítico y regresión***

El proceso analítico resulta del interjuego de las resistencias, regresiones y progresiones, y está determinado por la totalidad de las sesiones que integran un tratamiento. Este proceso tiene diferentes momentos como apertura, proceso, y cierre, mismos que se observan en todas y cada una de las sesiones.

La regresión es un fenómeno que puede ser visto en sentido topográfico, temporal o formal, como concepto clínico y como

instrumento en el proceso terapéutico, también desde la metapsicología, principalmente desde el punto de vista genético, fundamento de la teoría del desarrollo psicosexual, que incluye los conceptos de regresión, progresión y series complementarias.

Durante el proceso psicoanalítico, los movimientos regresivo-progresivos son permanentes, generando las regresiones, diversos fenómenos que se expresarán dependiendo del grado de regresión a nivel genético, dinámico, topográfico, estructural y económico. De esta manera, se escucharán asociaciones libres muy diversas, así como también se relatarán sueños o presentarán actos fallidos, todas dependiendo del grado de regresión y de la transferencia que se trate.

---

***La situación analítica,  
por el contrario, puede  
despertar ansiedades  
intolerables en el  
analizado que no  
permiten que tenga una  
colaboración, orillando,  
..., a creer al analista  
que su instrumento  
terapéutico es  
insuficiente***

---

El *setting* analítico propicia la regresión del paciente; y éste, a su vez, propicia la regresión del analista, siendo, en este último, parcial y al servicio de la cura. Freud (17) consideró necesaria la regresión del analista, refiriendo cómo, ante las comunicaciones del paciente,

puede, por medio de la atención libremente flotante, acceder a estados tópicamente más profundos del inconsciente.

La regresión se dirige hacia un pasado preconsciente e inconsciente y se detiene en aquellas estructuras mnémicas que se relacionan asociativamente con el conflicto actual del paciente. De esta forma el analista ayuda a que se rescate lo olvidado, y por medio de la interpretación le da coherencia y significado a lo reprimido del paciente.

Toda regresión evoca diversos modos de relación objetal vividos a lo largo del desarrollo del individuo, estando siempre acompañados de la carga afectiva. De esta manera, permite entender las imágenes del *self*, del mundo, de los objetos que tiene el paciente.

### ***Proceso analítico y transferencia***

La experiencia analítica, como tal, involucra una paradoja vital: una interacción simultánea de analista y analizado; ambos seres psicológicos y físicos separados y al mismo tiempo existen en el escenario analítico solamente en relación uno con otro (incluyendo así el tercero analítico). Ogden define que “la tarea analítica implica un intento por describir lo más completamente posible la naturaleza específica de la experiencia de la interacción de la subjetividad individual y la intersubjetividad.”(18)

El concepto transferencia-contratransferencia detalla la acción recíproca constante entre analista y analizado, lo que involucra la mutua introyección de las identificaciones proyectivas del otro. En relación con la contratransferencia, la identificación proyectiva funciona como un medio de comunicación a través del cual el analista aprende del paciente lo que éste no puede pensar de manera consciente. Dentro del campo del “tercero analítico” (constituido por la interacción entre paciente y analista a un nivel intrapsíquico), el analista busca

y encuentra (en el sentido de Winnicott de “encontrar un objeto”) palabras que sirven de puente entre los estados subjetivos del analista y del paciente, en tanto que comprendiendo la paradoja de que el espacio psicológico que los *separa* constituye al mismo tiempo el *vínculo* que conecta los estados disociados del paciente (19).

Para Etchegoyen lo que en última instancia justifica que se discriminen la transferencia y la contratransferencia, es el encuadre. Este ordena los fenómenos, de lo contrario sólo se hablaría de transferencia o de transferencia recíproca.

El encuadre, continúa Etchegoyen, (20) se instituye para que realmente existan estos fenómenos, para que el paciente desarrolle su transferencia y el analista lo acompañe en el sentido del contrapunto musical, resonando a partir de lo que inicialmente es del paciente: si esta condición no se da, tampoco se da el tratamiento analítico.

La contratransferencia en un contexto circular no se puede disociar de la transferencia, convirtiéndose en un instrumento indispensable para la comprensión de lo que ocurre en el campo analítico, en función de los niveles intersubjetivo y transubjetivo (21) ya se trate de la relación paciente-terapeuta o de la relación que guarden todos los elementos de un grupo terapéutico entre sí y con su terapeuta.

La transferencia no es un fenómeno que solamente emerge del encuadre propio de la cura, sea ésta individual o grupal. Esta afirmación surge de la experiencia cotidiana de grupos preformados, en la que la unión entre sus miembros muestra señales claras de un funcionamiento que sólo podría explicarse a partir de una transferencia recíproca entre sus miembros. El encuadre psicoanalítico modifica estas relaciones, las hace más evidentes y focaliza sobre la figura del coordinador, pero en definitiva no hace más que resaltar una tendencia que ya estaba allí antes de la intervención

terapéutica. La afirmación de Freud de que el paciente reemplaza su neurosis con otra artificial en la situación terapéutica, da cuenta de ese *ya allí* de la transferencia (22).

Bernard y Col. (23) hacen alusión al impacto de la transferencia aunque en el contexto grupal, en tanto estas transferencias se producen sobre el grupo como totalidad (se superpone una escena sobre otra), el mismo sujeto transferencial queda incluido en el despliegue transferencial. El juego de proyecciones produce en la escena del grupo *externo* una distribución de lugares y funciones de las que no queda excluido el mismo analista. La contratransferencia es, entonces, en un contexto vincular, una parte indisociable de la transferencia y se transforma en un instrumento indispensable para la comprensión de lo que ocurre en el campo analítico, en función de un nivel transubjetivo.

### ***Proceso analítico e interpretación***

La interpretación se debe formular con base en una teoría conocida y que convenza al terapeuta y a partir de lo que conozca sobre la situación analítica. Por medio de la interpretación del analista y con el *insight* subsecuente del paciente, éste va integrando las huellas anémicas, las representaciones del *self*, representaciones objetales, instintivas y afectivas, que en el inconsciente han permanecido en forma fragmentada. Este proceso, conocido como *la elaboración*, lo consideran algunos analistas la piedra angular del análisis, y presupone el vencimiento previo de resistencias que permitan al paciente asimilar la interpretación y el *insight*. Por esto, no se pueden entender por separado la interpretación, el *insight* y la elaboración, aun siendo diferentes, se encuentran estrechamente vinculados.

La interpretación aporta al paciente un conocimiento que tiene sobre sí mismo, es considerar el efecto que ejerce sobre él. El *insight*, a su vez, facilitará el cambio

psíquico, pero si no se trata de cambios producidos por el *insight* no son analíticos, y no basta con el conocimiento que el paciente adquiera sobre sí mismo, esto debe redundar en el cambio.

La elaboración, trabajo del paciente, necesita del trabajo y tiempo necesarios para que éste pueda vencer sus resistencias y asimilar la interpretación o *insight*. Greenson (24) comparte también la idea de que la elaboración viene después del *insight*. El trabajo analítico es el que se hace sobre las resistencias que impiden el *insight*, pero no se debe confundir con la elaboración.

La idea de que el proceso psicoanalítico debe conducir a hacer consciente lo inconsciente se adaptó de la primera formulación de Freud (25) según la cual el histérico sufre de reminiscencias y su curación depende de hacer consciente el recuerdo olvidado. En esta perspectiva, el proceso psicoanalítico se caracteriza por el retiro progresivo de la represión y su agente especial es la neurosis de transferencia.

Siendo más rigurosos, lo que permite el desarrollo del proceso psicoanalítico son las interpretaciones transferenciales, las que posibilitarán la adquisición del *insight* por parte del paciente con su consiguiente cambio psíquico (26).

Poder reflexionar y conocer lo que significa "proceso analítico", pensar desde la propuesta de diferentes autores y poder integrar una concepción propia que facilite la práctica del psicoanálisis y la psicoterapia psicoanalítica., es el objetivo del artículo.

El proceso psicoanalítico se verá siempre fortalecido si se considera el análisis de las resistencias, la transferencia y su consecuente interpretación, teniendo, como se mencionó anteriormente, la meta de otorgar un beneficio al paciente, que le ayude de manera personal y a su entorno social.

### ***Bibliografía :***

(1) Menninger, (s.f.) *Teoría de la técnica psicoanalítica*, Edit. Psique, Buenos Aires, pp. 109-132.

(2) Meltzer, D. (1967) *The psychoanalytical process*, Londres: Heinemann., vers. en español, Paidos, Buenos Aires, 1968.

(3) Winograd, *Reflexiones actuales acerca del método psicoanalítico* en Revista de psicoanálisis, abril, 1999, núm. 1.

(4) Freud, S. (1912), *La dinámica de la transferencia*, *Técnica psicoanalítica*, Obras Completas, vol. II, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

(5) *ibid.*

(6) Etchegoyen, R.H., *Los fundamentos de la teoría psicoanalítica*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1986.

(7) Jaspers, K. (1946), *Psicopatología general*, F.C.E., México, 1973, 2da. Edición.

(8) Palacios citado por Vives, J. R., *El proceso psicoanalítico*, A.P.M / Plaza y Valdés, México, 1997.

(9) Berenstein Isidro, Jauvin Puget, 1999, *La vinculación clínica y teoría psicoanalítica*, Edit. Paidos, Buenos Aires.

(10) Klimovsky, 1982 ,citado por Carlisky J. Néstor; Revista de Psicoanálisis.

(11) Liberman, D. (1970-72), *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico*, Ed. Nueva Visión, 1976, Buenos Aires.

(12) Rodrigué, E., 1966, *El contexto del proceso psicoanalítico*, Ed. Paidos, Buenos Aires

(13) citado por Vives 1997, *op. cit.*

(14) Berenstein, *op. cit.*

(15) Rodrigué, E., 1966, *Op. cit*

(16) Meltzer, D. (1967) *op. cit.*

(17) Freud, S. (1912), *op. cit.*

(18) Ogden (1979), citado por Boyer, L.B., 1986, *Technical aspects of threatening the regressed patient*, *Contemporary psychoanalysis*, pp 22,25-44,

(19) Etchegoyen, 1986, *op.cit.*

(20) *Ibid.*

(21) Bernard, M. y cols., 1995. *Desarrollos sobre grupalidad*, Lugar Editorial, Bs. As.

(22) *Ibid.*

(23) *Ibid.*

(24) Greenson, R., 1967. *Técnica y práctica del psicoanálisis*, Ed. Siglo XXI, 1976, México.

(25) Freud, S., 1915, *Observaciones sobre el amor de transferencia*, *Técnica psicoanalítica*, Obras Completas, vol. II, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

(26) Coderch, J., 1995, *La interpretación en psicoanálisis. Fundamentos y teoría de la técnica*, Ed. Herder, Barcelona.

#### **Otras obras consultadas**

Diatkine, R. y Simon, J., “El psicoanálisis precoz”, Ed. Siglo XXI, 1975, México.

Freud, S. (1915-1917), *Introducción al psicoanálisis*, Obras Completas, vol. II, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

Klimovsky, Gregorio, “Concepto de proceso”, *Rev. Del Hospital Italiano de Buenos Aires. Suplemento de Psicopatología, pp. 7 - 10, 1982.*

Liberman, David, *et. al.* (1960) “El contrato analítico”, *Revista de Psicoanálisis, vol. 18, pp. 85-98.*

\* \* \*

*Aportes teórico-metodológicos  
para la producción de  
conocimiento en el proceso de  
construcción de huertos en  
población ejidataria empobrecida\**

**Myriam Fracchia\*\***

*E*

El tema acerca de la relación entre “individuo y sociedad” siempre me apasionó, debido a que empecé a sentir con urgencia la necesidad de integrar la observación y las acciones a favor de la resolución a los llamados “casos” individuales que me tocaba atender como trabajadora social, que fue la primera de mis profesiones. De ahí surgió la necesidad de entender qué explicaba o qué producía, desde el punto de vista social, “esos casos”. La carrera de sociología no me proporcionó esa respuesta, pero sí los elementos para comprender, al menos, los grandes procesos sociales desde el punto de vista de su análisis en sí mismos o desde la perspectiva histórica.

El encuentro con investigadores epistemólogos y sociólogos, como Juan Carlos Marín y a través de ellos, con autores como Norbert Elías<sup>1</sup> y Jean

---

\* Conferencia presentada en la “Semana de Psicología” en la Universidad *La Salle Cuernavaca*, el 21 de abril de 2005.

\*\* Lic. en Sociología por la UNAM, maestría y doctorado en Desarrollo Rural y Ciencias Sociales por la UAM-X.

<sup>1</sup> Norbert Elías es considerado uno de los grandes sociólogos contemporáneos. Nació en 1897 Breslau (Polonia) en donde estudió medicina, filosofía y psicología. Fue discípulo de Manheim, Max Weber, Husserl y otros. Fue docente desde 1954 hasta su muerte, en 1990, en Gran Bretaña. Tiene otras investigaciones publicadas: “La sociedad cortesana” (1980), “La soledad de los moribundos”; “Ensayo sobre el tiempo”,

Piaget, me dio pistas para responder lo que buscaba, y con ellos enfrenté la sistematización de una investigación colectiva en campo en la que había participado (1).

### ***La sistematización de un proceso social con los aportes de Elías y Piaget***

En dicha investigación buscamos crear una forma socioproductiva que permitiera combatir el hambre en una población de ejidatarios de riego empobrecidos en Sinaloa, principalmente mujeres, jefas de familia a cargo de la producción de la parcela y del mantenimiento del hogar, entre 1994 y 1997. De ahí surgieron los huertos familiares que no sólo ayudaron a combatir el hambre y a crear un mercado interno de hortalizas para el consumo familiar, el trueque y la venta de excedentes, sino que fue también una experiencia que continuó y se expandió por las redes nacionales e internacionales de los migrantes de estas familias, una vez que como equipo institucional nos retiramos al acabarse los fondos, como suele suceder.

Personalmente, me interesó sistematizar esta experiencia para entender los elementos de su éxito en un tiempo relativamente corto, pero desde la perspectiva de varias preguntas cruciales: ¿cómo se observa un proceso social?, ¿cómo se produce?, ¿cuál es la lógica de la construcción de un proceso social? Desde ahí inicié un primer ordenamiento del material producido a lo largo de dicha experiencia y a escribir un “relato” de la sucesión de acciones realizadas, para lo cual fui auxiliada por la contribución teórico-metodológica de Jean Piaget, para quien el relato constituye una estrategia investigativa que tiene una similitud con la reconstrucción del pasado para un historiador, y tiene

---

“Sociología de un genio: Mozart”; “Sport y agresividad” y otros más.

correspondencia con el carácter activo de la memoria.

Este relato se construyó a partir de los observables proporcionados por las teorías de Piaget y de Elías, los que me ayudaron a la vez a distinguir, en el relato, las etapas del proceso; o sea, el entramado de acciones que caracterizó cada etapa, y qué fue lo que permitió pasar de una etapa a otra, es decir, la secuencia constituyente del proceso.

***Uno de los hallazgos más importantes del relato fue descubrir la existencia de una correspondencia entre identidad social y la cultura, lo cual despertó la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron las identidades sociales involucradas en las acciones socioproductivas y su forma de operar o cultura para instalar y desarrollar los huertos?***

Tanto para Elías como para Piaget, cuyas investigaciones se dirigen a analizar la sociogénesis y la psicogénesis de un proceso social, todo individuo expresa un sistema de relaciones sociales, desde los cuales es permanentemente transformado y desde donde él o ella actúa ejerciendo efectos sobre dichas relaciones, a corto, a mediano y a largo plazo, lo sepa o no lo sepa.

### ***Norbert Elías y su concepto fundamental de “entramado”***

Para Elías, no podemos permanecer en el paradigma que ha prevalecido hasta ahora de mantener como entes diferentes un individuo y una sociedad, porque ninguno

es antes que otro, no existe primero el individuo y luego la sociedad o viceversa.

Así, la relación entre el individuo y la sociedad no puede analizarse de manera separada debido a que “el devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable de la una con la otra,” en donde “la identidad-Nosotros...constituye un componente fundamental del habitus social de un hombre, consintiendo en cuanto tal la individualización” mientras que “la identidad-Yo’ de los hombres se apoya en larga medida sobre su posibilidad de adquirir conciencia de sí mismo... observando y reflexionando sobre sí mismos.”(2) Para este autor, ambos, sociedad e individuo, “sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural y tienen el carácter de procesos”. (3)

Entonces, cuando Elías analiza un proceso social, en este caso, el que constituye la civilización occidental, busca “resolver...el endiablado problema de la conexión entre las estructuras psicológicas individuales, esto es, de las llamadas estructuras de personalidad, y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes, que son, las estructuras sociales”, (4) adoptando así la perspectiva sociogenética y psicogenética para su estudio.

Para ello, Elías considera lo que Piaget llamará la explicación diacrónica y sincrónica de un proceso; es decir, el desarrollo histórico del mismo y su fotografía actual. De hecho, Elías recurre al pasado, lo que le permite observar las transformaciones que se dan en los comportamientos de la sociedad occidental y observa su direccionalidad como “la resultante de un proceso histórico, derivado...de las formas

específicas de relación que se producen en tal proceso, y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen.”

***...Elías considera que existe una “independencia relativa del control relacional humano de los poderes de los automatismos hereditarios en forma de reflejos” lo que explicaría ... “la forma de las funciones de un hombre nunca pueda ser deducida .... a partir de su constitución hereditaria, sino ... solo de la elaboración efectiva de esta constitución del entramado de las relaciones con los otros hombres...***

Elías considera que esta transformación del comportamiento en el devenir histórico de la civilización occidental es la expresión de “una regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico”, determinado por la forma que fue adoptando la diferenciación social, con “una progresiva división de funciones y la ampliación de las cadenas de interdependencias” en las que está involucrado “directa o indirectamente todo movimiento y por tanto toda manifestación del hombre aislado.”(5)

A lo largo de su análisis, desde los datos empíricos desperdigados, Elías descubre la integración entre los procesos que expresaban esos datos y visualiza las estructuras sociales existentes y “las coacciones de la interdependencia del pasado” (6), así como los estados de equilibrio y las rupturas de éstos en las interdependencias actuales.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Por ejemplo: respecto al movimiento de los estados nacionales: “Como siempre que hay una situación de equilibrio con una tensión

Para mí fue entusiasmante descubrir esta forma de investigación social y ver que era posible desentrañar la lógica de un proceso desde una inmensidad de objetos, datos que habían surgido durante la experiencia investigativa en campo que yo quería analizar.

Para Elías, su observable central es la relación recíproca entre los seres humanos, a lo que denomina “entramado” en cuanto es a través de esas relaciones donde estos seres humanos “se modifican, se forman y transforman constantemente.” Para entender este concepto, el autor recurre a la imagen de la red y afirma que del vínculo que se crea “surge un conjunto de tensiones cuyo orden se comunica a cada hilo, pero a cada uno, en modo más o menos diferente, según la posición y la función que tiene en el conjunto del entramado.” Además, “la forma de cada hilo (de la red) cambia cuando cambian la tensión y la estructura del entramado entero”.(8)<sup>3</sup>

---

competitiva creciente y sin un monopolio central, los Estados poderosos, los ejes principales de este sistema de equilibrio, están inmersos en un movimiento infinito de espiral que les fuerza a un proceso imparable de expansión y de engrandecimiento de su poder. El forcejeo para asegurarse la supremacía y, en consecuencia, para constituir consciente o inconscientemente centros monopolistas en territorios más extensos no puede detenerse. Y si por ahora sólo se trata de averiguar quién ejercerá la hegemonía sobre algunas partes del mundo, el aumento de las interdependencias en zonas más y más extensas hace que ya se perfilen en el horizonte las luchas por la hegemonía en un sistema de interdependencia que abarcará a toda la tierra habitada.” (7)

<sup>3</sup> Al respecto, Elías considera que existe una “independencia relativa del control relacional humano de los poderes de los automatismos hereditarios en forma de reflejos”, lo que explicaría que “la forma de las funciones de un hombre nunca pueda ser deducida solo a partir de su constitución hereditaria, sino siempre solo de la elaboración efectiva de esta constitución del entramado de las relaciones con los otros hombres, de la estructura de la formación humana en la cual crece”.

Esta red o entramado de funciones interdependientes “posee un orden y obedece a una normatividad que es más poderosa y diferente de cuanto han proyectado y desean los individuos que forman esos entramados”, lo que explica que “las acciones y operaciones de cada individuo asumen constantemente aspectos no premeditados.” (9) De este modo, según Elías, “cada uno de nosotros está unido...por su constante dependencia funcional de los otros...Y es justamente esta concatenación de las funciones que los hombres desenvuelven ...lo que nosotros llamamos ‘sociedad’... Sus estructuras son las que nosotros llamamos ‘estructuras sociales.’ (10)

***Esta red o entramado de funciones interdependientes “posee un orden y obedece a una normatividad que es más poderosa y diferente de cuanto han proyectado y desean los individuos que forman esos entramados...”***

Así, para este autor, en la constitución de un proceso social se va modificando la relación entre los que participan, en una forma no prevista por ellos, desde las diferentes posiciones dinámicas que los individuos tienen en esa red y a través de la cual ejercen una serie de funciones que los relacionan con los otros.

#### ***Jean Piaget y su concepto de “acción”***

Piaget no nos hablará de funciones del individuo pero sí de su acción, que es su observable central, sobre lo que profundizaré una vez que explicito algunas premisas de su epistemología genética. Esta se ocupa de estudiar “el desarrollo de los conocimientos en el

doble plano de su formación psicológica y de su evolución histórica” y por tanto, “depende en igual grado de la sociología y de la psicología” en cuanto “la sociogénesis de las diversas formas de conocimiento, en efecto, es igualmente importante que su psicogénesis, ya que ambos aspectos son indisolubles en toda formación real.” (11)<sup>4</sup>

De ahí que para este autor, “todos los problemas que la explicación psicosociológica plantea se observan también en relación con la explicación sociológica; existe, sin embargo, una diferencia: en ella el ‘nosotros’ reemplaza al ‘yo’ y las acciones y las ‘operaciones’, una vez completadas por el agregado de la dimensión colectiva, se convierten en interacciones o en conductas que se modifican unas a otras...o en formas de ‘cooperación’, es decir, en operaciones efectuadas en común o en correspondencia recíproca.” (14)

Respecto a su concepto de totalidad social, Piaget, después de analizar diversas corrientes sociológicas, opta por lo que él llama “el relativismo y la sociología concreta, que surge con Marx”, en donde “el todo social no es una reunión de elementos anteriores, como en el caso del enfoque atomístico; ni una entidad nueva, como para Durkheim, sino

---

<sup>4</sup> “el método completo de la epistemología genética se constituye por la colaboración íntima entre los métodos histórico-crítico y psicogenético en virtud del siguiente principio...: la naturaleza de una realidad viva no sólo se pone de manifiesto en sus estadios iniciales o en sus estadios finales, sino en el proceso de sus transformaciones...: lo importante es la ley de construcción, es decir el sistema operatorio en su constitución progresiva.” Así, “el método genético equivale a estudiar los conocimientos en función de su construcción real.” (12) Para Piaget, la identidad propia de la epistemología genética, en el contexto del pensamiento clásico de la filosofía dialéctica, “consiste en el análisis de la ‘práctica’ “en términos de las acciones que la constituyen que aparecen como factores esenciales en el punto de partida cognoscitivo.” (13)

un sistema de relaciones” en donde “cada una de estas (relaciones sociales), como relación misma, engendra una transformación de los términos que vincula.” Es decir, de manera coincidente con Elías, Piaget considera que “toda interacción entre sujetos individuales modificará a estos unos en relación con los otros. La relación social constituye una totalidad en sí misma, que produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental...” (15)

Para Piaget las interacciones son acciones colectivas, de ahí que “Una sociedad es esencialmente un sistema de actividades, cuyas interacciones elementales consisten, en sentido pleno, en acciones que se modifican unas a otras de acuerdo con ciertas leyes de organización o de equilibrio: (son) acciones...de construcción colectiva<sup>5</sup> y puesta en correspondencia de las operaciones.” Además, “la explicación de las representaciones colectivas o interacciones que modifican la conciencia del individuo procede entonces del análisis de estas interacciones en la conducta misma.”<sup>6</sup> Así, en la producción de los hechos sociales la relación entre el elemento causal y el implicativo es muy estrecha, y tanto para Piaget como para Elías, el segundo está subordinado al primero.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Entre las acciones de construcción colectiva, que son las que constituyen un sistema social, Piaget cita: “acciones técnicas de fabricación o utilización, acciones económicas de producción y distribución, acciones morales y jurídicas de cooperación o de coacción y de opresión, acciones intelectuales de comunicación, de búsqueda en común o de crítica mutua.”

<sup>6</sup> Para Piaget, las “operaciones propiamente dichas, ...(son) acciones que se han hecho reversibles y suficientemente coordinadas como para dar lugar a composiciones susceptibles de anticipaciones precisas.” (16)

<sup>7</sup> Esta postura de Piaget es congruente con la de Marx en cuanto, para explicar cómo se producen los hechos sociales, según Piaget, la teoría de Marx es la que tiene una relación de mayor equilibrio entre los elementos de causalidad y de

La relación entre el elemento causal y el implicativo es un problema que plantea Piaget al querer explicar los hechos sociales, o interacciones interindividuales que se manifiestan en toda conducta de manera indisociable (la estructura de la conducta, que constituye su aspecto cognitivo (operaciones o preoperaciones); su energética o economía, que constituye su aspecto afectivo (valores) y los sistemas de índices o de símbolos que actúan como significantes de estas estructuras operatorias o de estos valores. (18) <sup>8</sup>

Es decir, la pregunta que se hace ante el estado actual de las interacciones que analiza es si el equilibrio que tiene en ese momento “¿depende...de la sucesión histórica de las interacciones o sólo de la interdependencia de las relaciones contemporáneas?” Retiene Piaget que la explicación genética o histórica le da más peso al factor causal, histórico y las

teorías funcionales al factor implicativo <sup>9</sup> cuando en su opinión, debería toda teoría sociológica contener ambas explicaciones considerando, por ejemplo, que de por sí sola, “la sociogénesis de las estructuras no explica sus funciones ulteriores, ya que al integrarse en nuevas totalidades, estas estructuras pueden cambiar de significación.” Esto se debe a que la sociedad es susceptible a “la mezcla fortuita o del desorden....por lo que cada estado particular constituye una totalidad estadística nueva, que no puede ser deducida en el detalle de las totalidades estadísticas precedentes.” <sup>10</sup> es decir, hay que tomar en cuenta los aspectos diacrónicos o históricos de las interacciones, así como su aspecto sincrónico o el estado de equilibrio que guarda ahora. <sup>11</sup>

El equilibrio, en la epistemología genética, tiene que ver con el sistema de operaciones producidas en las interacciones sociales que se analizan.

---

implicación al tomar como observable central el trabajo como acción, que determina una forma social (elemento causal) y el trabajo asociado a una serie de valores (elemento implicativo) capaz de desencadenar un elemento normativo, su representación y no a la inversa. Así, para Piaget, como para Marx, “ la conducta del hombre en sociedad determina su representación y no a la inversa, y la implicación se desprende poco a poco de un sistema causal previo al que en parte supera, pero no reemplaza.” (17)

<sup>8</sup> Respecto a las reglas del pensamiento, por un lado, éstas “alcanzan un estado de composición reversible; por el otro, son impuestas como normas por el sistema de las interacciones interindividuales.” Referente a los valores de intercambio, éstos “comprenden todo lo que puede dar lugar a un intercambio, desde los objetos que se utilizan para la acción práctica hasta las ideas y representaciones que dan lugar a un intercambio intelectual, incluyendo además los valores afectivos interindividuales. Estos diversos valores siguen siendo cualitativos....mientras resultan de un intercambio no calculado, sino simplemente subordinado a regulaciones afectivas cualesquiera de la acción (intereses altruistas tanto como egoístas).” Finalmente, “el signo, o medio de expresión...sirve para la transmisión de las reglas y de los valores.” (18)

---

<sup>9</sup> Piaget basa estas afirmaciones luego de analizar sobre todo las explicaciones sociológicas de Durkheim, Pareto y Marx. Según Piaget, “Durkheim...centralizó toda su doctrina en el método histórico a costas de los problemas sincrónicos, y...Pareto ...sacrificó el desarrollo al análisis del equilibrio.” Por eso, “no debe entonces sorprender que Durkheim y Pareto, cuyas doctrinas absorben lo sincrónico en lo diacrónico o a la inversa, fusionen en una única totalidad a la causalidad, por un lado, y a las implicaciones normativas o axiológicas por el otro; la explicación marxista, por el contrario, que disocia en mucho mayor grado lo sincrónico de lo diacrónico, distingue también los papeles respectivos de la causalidad y de la implicación en los diversos tipos de interacción que señala.” (19)

<sup>10</sup> De ahí que “el problema epistemológico, entonces, es el de aprehender la forma en que la causalidad y la implicación se vinculan una con otra de acuerdo con las estructuras características de los niveles de interacciones sociales.” (20)

<sup>11</sup> El análisis de la producción de un proceso social involucra el problema del equilibrio que, desde la postura marxista, “revela...la existencia de las luchas y de las oposiciones continuas; equivale...a concebir la historia como una serie de desequilibrios más o menos profundos que preceden una equilibración ulterior. (21)

Las características de “la acción formadora de una operación” es que hace posible una repetición efectiva de dicha acción y por la otra, genera nuevas composiciones a partir de las anteriores y la acción operatoria habrá logrado un estado de equilibrio si adquiere una capacidad de reversibilidad, es decir, “la posibilidad de invertir las acciones ejecutadas.” (22)

Pero, advierte Piaget, no todo sistema de pensamiento colectivo es operatorio:

“la condición de equilibrio de las reglas racionales es la de que expresen el mecanismo autónomo de una pura cooperación, es decir, de un sistema de operaciones realizadas en común o por reciprocidad entre las operaciones de los participantes: en lugar de traducir un sistema de tradiciones obligatorias, la cooperación, que es la fuente de los ‘agrupamientos’ de operaciones racionales, se limita de este modo a prolongar el sistema de las acciones y de las técnicas... En el campo moral, al igual que en el terreno de las reglas lógicas, el equilibrio depende entonces de una cooperación que se origina en la reciprocidad directa de las acciones, por oposición a las coacciones numeradas más arriba.” En otras palabras, “una forma de equilibrio es aquella que garantiza la regulación de sus propias transformaciones.”<sup>12</sup> (24)

---

<sup>12</sup> “Mientras en la construcción de los sistemas de representaciones colectivas intervienen los elementos de coacción originados en la tradición, en el poder, en la clase social, etc., el pensamiento está sometido a un juego de valores y de obligaciones que no crea; ello equivale a decir que en dichos casos el pensamiento no consiste en absoluto en un sistema de normas autónoma: su heteronomía basta por sí sola para indicar su dependencia respecto de las regulaciones, ....un modo colectivo de pensamiento compelido a justificar el punto de vista de un grupo social consiste en sí mismo en un sistema de regulaciones intelectuales cuyas leyes no son en absoluto las leyes de la operación pura y que

Como decíamos, el observable social básico de Piaget son las interacciones como sistema de acciones. Así, la acción es expresión de relaciones sociales concretas y que, como tal, es el punto de intersección o la expresión más objetiva de los procesos sociales que atraviesan la identidad de quienes la realizan y en correspondencia, de su cultura o del modo concreto de llevarla a cabo. Para Piaget, la acción tiene el efecto de producir conocimiento en cuanto “constituye por sí sola, un saber, autónomo, y de un porvenir ya considerable, porque si sólo se trata de un ‘saber hacer’ y no de un conocimiento consciente en el sentido de una comprensión conceptualizada, constituye, sin embargo, la fuente de esta última, dado que la toma de conciencia se halla, en casi todos los puntos, retrasada - y a menudo de manera muy sensible- respecto a ese saber inicial.” (25)

El estudio de los mecanismos que producen la acción involucra diversos niveles. Desde el punto de vista individual o psicosociológico, ésta “supone...dos tipos de interacción que modifican desde afuera y que son indisolubles una de la otra: la interacción entre el sujeto y los objetos y la interacción entre el sujeto y los otros sujetos. De este modo, la relación entre el sujeto y el objeto material modifica al sujeto y al objeto tanto por asimilación de éste a aquél, como de acomodación de aquél a éste.” (26)

Para Piaget, “Toda acción consiste...en primer lugar, en asimilar el objeto, sobre el que ella se ejerce, a un esquema de asimilación constituido por las acciones anteriores en su continuidad con el acto actual....y por otra parte, la acción es

---

logran sólo formas de equilibrio inestables, gracias a la acción de compensaciones momentáneas.” (23)

**...la relación “individuo-sociedad” observada desde la historia de las relaciones sociales entre los individuos que pueden constituirse en objeto de estudio es muy fértil metodológicamente hablando y existen instrumentos para realizarlo.**

también relativa a su objeto, es decir que en cada nueva situación el esquema de la acción se diferencia por el objeto al cual se aplica y esta modificación puede ser además momentánea y ocasional o constante...la acción es, en segundo lugar, acomodación al objeto, es decir, relativa a su objeto y no sólo al sujeto.”(27) <sup>13</sup>

La interacción entre sujeto y objeto, que es de donde surge el conocimiento, es el punto de partida del proceso de toma de conciencia de la acción, generando su conceptualización. (28)<sup>14</sup> Esta conceptualización de la acción es posible, según Piaget, cuando el análisis se centra en cómo se produce la acción más que en las razones funcionales de la misma o en el “porqué”. Es decir, no basta conocer los objetivos y los resultados de una experiencia, sino los mecanismos de su constitución, que permite conocer “el mecanismo interno de ésta: reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o de su modificación durante el ejercicio, etc.” Este análisis de la acción es “lo que proporcionará lo esencial de las informaciones sobre el objeto y, paulatinamente, la explicación causal de su comportamiento.”(30)

Uno de los efectos que el proceso de la toma de conciencia tiene en el sujeto es la interiorización de la acción, lo que le da a éste “una conciencia de los problemas que se han de resolver, y de ahí, a la de los medios cognitivos (no ya materiales) empleados para resolverlos.”(31) Así, es

---

<sup>13</sup> La noción de esquema de acción expresa “el conjunto estructurado de los caracteres generalizables de la acción, es decir de aquellos que permiten repetir la misma acción o aplicarla a nuevos contenidos.”

<sup>14</sup> Para Piaget, “la conceptualización...es una reconstrucción e introduce nuevos caracteres en forma de relaciones lógicas, con la conexión de la comprensión y de las extensiones, etc. en cuanto al plano de la acción como tal, las coordinaciones que construye ...salen por abstracción reflexiva de mecanismos anteriores.” (29)

por medio de la acción que “toda experiencia materialmente ejecutada es susceptible de ser luego interiorizada en una experiencia imaginada y...todo pensamiento –por más abstracto que sea–descansa sobre esta mentalización de las acciones y experiencias posibles.” (32)

### ***Las contribuciones de Jean Piaget y Norbert Elías en la investigación***

Más el primero que el segundo, pero la concepción de observar las interacciones como un sistema de acciones, que expresan materialmente la relación individuo-sociedad, sin establecer dos entes separables, con historia y con características específicas actuales, que dependían de las anteriores, pero también con nuevas características aportadas por la experiencia actual fue básica para ordenar el relato y la sistematización del proceso objeto de estudio, por tanto, se realizó desde la perspectiva diacrónica o histórica, incluyendo en ésta su aspecto sincrónico, es decir, la caracterización de cada una de las etapas del proceso en sí mismas.

Esta forma de operar facilitó la identificación de los nexos causales entre las acciones que intervinieron en la constitución de dicho proceso, así como los efectos de éstas en la conformación de etapas, en las que la intervención de nuevos elementos provocó los consecuentes desequilibrios hasta alcanzar un nuevo nivel de equilibrio y así sucesivamente. De este modo, en el ordenamiento del proceso, lo sincrónico estuvo interconectado profundamente con lo diacrónico pero subordinado a éste. Ésta fue la forma en que se pudo desentrañar la lógica de la acción de constitución del proceso en estudio.

En las interacciones o en el sistema de acciones que operaron a lo largo de la experiencia de los huertos, se impulsó desde el equipo una serie de éstas que favorecieran la toma de conciencia colectiva del proceso (talleres de

reconstrucción de la experiencia, paseo de los huertos, transferencia del conocimiento a nivel del poblado, inclusión de nuevos miembros, etc.).

Este mecanismo condujo a una conceptualización colectiva permanente del proceso, lo que facilitó, por un lado, la producción y apropiación de las prácticas y, por el otro, la reactivación de los conocimientos adquiridos por los huerteros de sus generaciones anteriores.

Así, la toma de conciencia fue también el método seguido en la producción del conocimiento colectivo de la identidad y de la cultura de ésta, <sup>15</sup> así como de las diversas fases del proceso de los huertos: en su inicio y en el desarrollo del primer ciclo de cultivo; en lograr de una producción anual de hortalizas y, finalmente, ante la expansión de los huertos, en los primeros intentos de constituir un sistema de “alta productividad”.

De este modo, para concluir, la relación “individuo- sociedad” observada desde la historia de las relaciones sociales entre los individuos que pueden constituirse en objeto de estudio es muy fértil metodológicamente hablando y existen instrumentos para realizarlo.

---

<sup>15</sup> Uno de los hallazgos más importantes del relato fue descubrir la existencia de una correspondencia entre identidad social y la cultura, lo cual despertó la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron las identidades sociales involucradas en las acciones socioproductivas y su forma de operar o cultura para instalar y desarrollar los huertos? Esto me llevó a ver el proceso de constitución histórica de la identidad del ejidatario objeto de estudio y sus múltiples facetas, lo que me permitió entender, por un lado, su aporte específico en los procesos de instalación y desarrollo de los huertos y a la vez, la forma particular en que este proceso socioproductivo transformaba o dinamizaba esas diversas facetas del ejidatario integrándolas de una nueva manera, a partir de lo que eran: como campesinos temporaleros y el rescate de esa olvidada cultura, como productor de riego, y en la actualidad, como comercializador de servicios para el poblado y administrador de remesas, etc

## **Bibliografía**

- (1) Fracchia, Myriam. *La producción de conocimiento en el proceso de construcción de huertos de traspatio en población ejidataria empobrecida (Poblado 5, Distrito de riego El Carrizo, Sinaloa: 1994-1997)*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Unidad Xochimilco, 2003.
- (2) Elías, Norbert. *La sociedad de los individuos*. Il Mulino, Boloña, 1990, pp. 209 y 214.
- (3) *Ibid*, pp. 12 y 16.
- (4) *Ibid*, p.12.
- (5) Elías, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, pp. 526,452-453.
- (6) *Ibid*, pp. 7,21,35 y 39.
- (7) *Ibid*, pp. 520-521.
- (8) *Ibid*, 36,44 y 48.
- (9) Elias, 1990, *op. cit.*, pp. 49 y 78.
- (10) Elias, 1988, *op.cit.*, p. 24,26, 449-450.
- (11) Piaget, Jean. *Introducción a la epistemología genética: el pensamiento sociológico*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978, p.161.
- (12) *Ibid*, 31-32,35, 196-197.
- (13) *Ibid*, p. 36 y 31.
- (14) *Ibid*, p. 174.
- (15) *Ibid*, pp. 171-173.
- (16) *Ibid*, p. 173.
- (17) *Ibid*, pp.189.
- (18) *Ibid*, pp. 175-178.
- (19) *Ibid*, pp 182, 189-190.
- (20) *Ibid*, pp.183-185, 190.
- (21) Piaget. *Introducción...*, p.185.
- (22) *Ibidem*, pp.48-50
- (23) *Ibidem*, p195
- (24) *Ibid*, pp. 196-197.
- (25) *Ibid*, p.268.
- (26) *Ibid*, pp. 173,11,15.
- (27) *Ibid*, pp. 73,74,15.

- (28) J.Piaget. *La toma de conciencia*, Ed. Morata, Madrid, 1976, pp. 254, 256, 269.  
(29) Piaget. *La toma de conciencia*,  
(30) *Ibid*, pp. 255-256, 258, 266.  
(31) *Ibid*, pp. 265 y 267.  
(32) Piaget, Jean. 1978, *op. cit.*, pp. 12,14,16.

\* \* \*

***Roles y juegos psicológicos en las relaciones humanas en las organizaciones***

**Dr. César Ramírez Cavassa\***

RESUMEN

La teoría de las relaciones humanas denominada escuela humanística de la administración, por Elton Mayo y sus colaboradores, surge en Estados Unidos, como consecuencia de los experimentos de Hawthorne. Conforme se ha ido desarrollando la teoría administrativa han surgido una serie de escuelas posteriores y así nos encontramos con la teoría del análisis transaccional y la fórmula de los juegos psicológicos de Eric Berne, lo que nos permite utilizar e integrar los conceptos de carácter psicológico en el área administrativa, desde el punto de vista del manejo del personal en las relaciones humanas.

El objetivo del presente artículo ha sido encontrar cómo utilizar la fórmula de los juegos de Eric Berne y el triángulo dramático de Karpman, con la finalidad de aplicarlos en la problemática de la dirección y relaciones entre superiores y subordinados en el contexto de las organizaciones.

Metodología: se hizo un estudio en dos direcciones: el aspecto psicológico y el administrativo, tratando de encontrar incidencia de los primeros en los segundos.

Resultados: se muestran a través de los ejemplos que se dan en la presentación del artículo.

Las relaciones interpersonales en las organizaciones están revestidas de una serie de situaciones positivas y negativas, terminando estas últimas generalmente en conflictos que agobian o al menos retraen el avance de la

---

\* Doctor en Administración y profesor investigador del Campus Oriente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

gestión empresarial. Desde el momento que existe una estructura jerárquica, se hacen presentes el poder, la autoridad, la disciplina y el respeto o cumplimiento de las normas. Y es en este contexto de interrelación entre los que ostentan la autoridad y los que obedecen y ejecutan las acciones, que aparecen las posiciones existenciales de los unos y de los otros, buscando cada cual la satisfacción de sus propios intereses, dejando muchas veces de lado los intereses del todo como organización.

Al tratar de comprender tal situación, los estudiosos acuden normalmente a una serie de mecanismos de análisis del comportamiento humano, de la dinámica motivacional, del estudio de los estilos de dirección, en fin, de modelos de análisis sociológicos y psicológicos que expliquen y ayuden a visualizar el fenómeno como tal y su alcance.

Es claro y conocido que en las relaciones interpersonales en las organizaciones existen los individuos que por su autoridad se vuelven protagónicos y autoritarios con diversos matices de profundidad; por otro lado, existen los individuos paternalistas o defensores de los casos al parecer injustos y, por último, los individuos que siempre se sienten perseguidos o víctimas de la situación. En cualquiera de los casos en que se encuentre el individuo, subconsciente o conscientemente trata de sacar ventaja para sí, aun cuando tenga que utilizar a los demás. Tales situaciones configuran, desde el punto de vista psicológico, roles bien definidos que en las interrelaciones personales se aplican de manera soslayada.

Para entender mejor tal situación, hemos ido estudiando el comportamiento de estos tres tipos de rol que adoptan los individuos en las empresas, ya que esta situación es muy común en las organizaciones, analizando el fenómeno en el contexto de los denominados juegos psicológicos en sus dos vertientes:

La fórmula de los “juegos”, de Eric Berne y

El triángulo dramático, de Karpman.

Para utilizar mejor estos conceptos, encontramos semánticamente la equivalencia de los tres tipos de individuos antes mencionados:

El que ejerce el poder, al cual denominaremos el *perseguidor*, cuya característica principal es manejar al que se siente víctima a través del temor.

El que ejerce el paternalismo, al cual denominaremos el *salvador*, cuya característica principal es manejar al que se siente víctima a través de la lástima o el soborno.

El que se siente perseguido, al cual denominaremos *víctima*, cuya característica principal es la manipulación *del perseguidor y del salvador* con sentimientos de culpa.

*Los juegos psicológicos* son una serie de transacciones a menudo reiterativas y aparentemente racionales con una motivación oculta para sacar provechos personales.

Vale la pena recordar brevemente la posición existencial que se emplea como rol predominante en nuestras relaciones en el marco del triángulo de roles. En primera instancia se presenta la *dependencia* como la característica más llamativa de los seres que nacen. El niño nace y depende totalmente de la madre; con el correr del tiempo va descubriendo su individualidad y posteriormente el mundo que lo rodea. El entorno que lo rodea a su nacimiento influye sobre él. El análisis transaccional patrocina que el niño, en el momento de nacer “está bien”, es decir, responde adecuadamente a lo que siente. Pero él nace en un entorno: si éste es agradable y cómodo, rodeado de cariño, el niño tiene una sensación de bienestar, mientras que, si su entorno es de no ser acogido, no atendido en sus necesidades más apremiantes, en un

ambiente inhóspito, en este caso es la de malestar.

***Las relaciones interpersonales que se dan en las organizaciones están revestidas de una serie de situaciones positivas y negativas, terminando estas últimas generalmente en conflictos que agobian o al menos retraen el avance de la gestión empresarial.***

A medida que va creciendo el niño, se prolonga el trato bueno o el malo. En el primer caso, siguen las atenciones, se vive un ambiente de relaciones y de medios oportunos; en el segundo, puede estar viciado el ambiente por la angustia económica por el nacimiento o por problemas familiares. Puede darse – y de hecho se dan – estos dos casos, pero en su mayoría ni el bienestar es tan puro ni el malestar tan marcado. Una mezcla de ambos es lo que preside generalmente el entorno del niño, esto es que junto al bienestar está el malestar.

Sólo la decisión que depende del bienestar es constructiva, positiva y auténtica. Las que se toman tras el contacto con el malestar son inauténticas, negativas y destructivas.

Gran parte de la gente tomamos alguna de estas negativas como posición existencial “básica” de nuestra vida. No resulta tan asombroso pensar que sea así si nos paramos a recapacitar que es muy difícil vivir en un entorno infantil de total bienestar y además, es mejor para nosotros adoptar una de estas posturas, aunque sea negativa, que no tener ninguna.

***Los juegos psicológicos están constituidos por el conjunto de relaciones que se originan entre todos los involucrados en las situaciones sociales; son nada más que la justificación o el instrumento empleado para el logro de los propios objetivos personales frente a los demás***

Es importante tomar nota de esta realidad en la madurez, y pensar que tal vez estamos perpetuando en el tiempo la posición existencial que decidimos en nuestra infancia. En la interrelación dentro de las organizaciones, al estar acostumbrados a “jugar” con nuestras posiciones existenciales de niño, tenemos algún rol del triángulo dramático predominante en nuestra vida y en nuestras relaciones:

- Perseguidor: Fijándonos los límites innecesariamente estrictos sobre el comportamiento o estando encargado de hacer cumplir las reglas excediéndose en demasía.
- Salvador: Aparentando con el pretexto de ayudar, para que los demás sean dependientes de uno.
- Víctima: Haciéndose el desvalido, que depende de otros, aun cuando sea capaz de valerse por sí mismo.

Todos estos roles son manipulativos y así vemos cómo los trabajadores que siempre se consideraron víctimas de los patrones, se han convertido en realidad en sus perseguidores en muchos casos; sin

embargo, socialmente se siguen considerando víctimas apoyadas por los salvadores (llámense sindicatos, partidos políticos, gobiernos, etcétera), y siguen reclamando todo tipo de ayudas.

Los juegos psicológicos están constituidos por el conjunto de relaciones que se originan entre todos los involucrados en las situaciones sociales; son nada más que la justificación o el instrumento empleado para el logro de los propios objetivos personales frente a los demás. Todos los estudios realizados han puesto de manifiesto su carácter negativo, por determinar una expresión y unas relaciones poco auténticas, encubriendo una máscara de hipocresía que mantiene y que contribuye poco al desarrollo de la personalidad. *El juego patronal contribuye tan poco como el sindical a establecer un clima de desarrollo empresarial.* El empresario se ampara para imponer su voluntad bajo el temor de eficacia y competitividad; en tanto que el sindicalista, en los derechos del trabajador. Lo malo es que normalmente no son conscientes de la racionalización. Los juegos no son concientizados por el adulto; son conflictivos, deshonestos, repetitivos y dramáticos; solamente buscan poder desarrollar las propias motivaciones y sentimientos, y lograr los objetivos perseguidos, sin tener que indicar éstos y exponerse a las reacciones inmediatas de los demás. Constituyen mecanismos de defensa del yo que no se siente así en peligro ni frustrado en el caso de no lograr el objetivo.

Sus elementos básicos son:

- Una serie de transacciones complementarias que superficialmente parecen admisibles.
- Una transacción ulterior que es el tema escondido.
- Una recompensa negativa que acaba el juego y que es el propósito real de que se juegue.

Dada la importancia de los juegos psicológicos y por las influencias negativas que tienen en nuestra vida a través de su carácter manipulativo, que tiende a desarrollar el *argumento de vida*, viviendo estados negativos del yo, los hemos tomado en consideración como un instrumento más de trabajo para conocer el fenómeno manipulativo que se da a nivel interno de las organizaciones entre los diferentes estamentos y personalidades de la misma. Tenemos que comprender y partir del concepto de que la vivencia de los trabajadores en su infancia constituye una lección de vida que la interpretamos automáticamente al presente.

Los diferentes grupos humanos, al no moverse dentro del circuito positivo y al seguir sintiendo las necesidades de reconocimiento, necesidades de estructuración del tiempo y necesidades de afirmar la propia posición existencial, tratan de satisfacerlas desde el circuito negativo a través de los juegos psicológicos, manipulándose entre sí.

El estudio relacional entre los juegos psicológicos y la interrelación humana en las organizaciones queda sintetizado en el presente estudio, recordando que la empresa, por muy aséptica que quiera ser, está hecha por personas, y éstas no renuncian así como así a vivir como se les ha enseñado.

La empresa puede perder mucho tiempo y muchas energías si permite los “juegos psicológicos” en su seno, y puede ganar en tiempo y eficacia (sin contar con el desarrollo y la satisfacción de las personas) si logra evitarlos.

En los “juegos psicológicos” se descubre que el adulto no funciona o, si funciona, funciona “robotizado”. Sin embargo, si el adulto los conociera, y siguiera deliberadamente actuando, ya no se trataría de un “juego psicológico”, sino de una maniobra, porque el “juego psicológico” está vinculado directamente

a la “no conciencia” de la persona, en tanto que la maniobra está destinada a manipular a plena conciencia a las personas. No obstante, en las empresas a nivel ético se dan: la *maniobra deshonestas*, que trata de explotar a las personas en beneficio propio, a partir de conocimientos o medios superiores o de situaciones privilegiadas (utilización de la teoría de los “juegos psicológicos”), y la *maniobra honesta*, que trata de servirse de la conciencia para ayudarse a ayudar a otros a superar dificultades insalvables de otra forma o por otros medios.

Al permitirse en las empresas las maniobras deshonestas, la dinámica interna de los juegos psicológicos responde a la versión de la *fórmula* o modelo de Eric Berne de los juegos, común para todos ellos y empieza por la situación de: *poner un cuatro*; esto es, lanzar un estímulo, al parecer inocente, pero que oculta una trampa, que sirve de enganche a otra persona e implica siempre una invitación fuerte a morder el anzuelo. Esto sucede cuando la *flaqueza* de una persona ante ciertos incentivos a los cuales no se resiste es demasiado fuerte. El grado “fuerte” de “flaqueza” al querer sobreproteger a otro, solucionándole su problema, supone su descalificación, consistente en afirmar que el otro no es capaz de resolverlo. La persona que no se deja arrastrar por su “flaqueza” responde ante las situaciones honestamente, de una forma directa. La flaqueza condiciona una “respuesta” y lo mismo que el estímulo del “cuatro”, se presenta a nivel social, siempre acompañado del nivel psicológico. Constituyen una fase del juego psicológico y no una contestación única y singular; fase que supone un tiempo de diálogo con variedad de respuestas; pero, de tal forma hechas bajo un único patrón, que bien puede hablarse de una *respuesta*. Ésta genera el *cambio* que normalmente realiza, en primer término, la persona que ha puesto el “cuatro”, dando ocasión al “juego”, y consiste en una variación de

los estados del yo. Si hasta ahora se estaba actuando, por ejemplo, desde el estado del yo del Niño Adaptado Sumiso (NAS), se pasa repentinamente a Padre Crítico (PC) Perseguidor.

Este “cambio” se hace de repente, de forma que sorprende a la otra persona. A partir de ese “cambio” de la primera persona, la segunda también cambia del estado del yo en que estaba actuando. Por ejemplo, puede pasar de Padre Nutritivo (PN) Negativo a Niño Adaptado Sumiso (NAS). Las personas que han participado en el “juego” han conseguido lo que pretendían y, por eso, se quedan satisfechas, aun cuando sea contrario al verdadero desarrollo de la persona, e incluso directamente destructivo.

En las empresas y organizaciones, en general, el fenómeno de la manipulación es constante y permanente en las relaciones individuales, especialmente entre los dos estamentos principales: los que tienen el poder y los que no lo tienen. Los famosos “cuatro” o “cebos” que se le ponen al colega son para dejarlo mal y al descubierto, sobre todo en situaciones que no responden a una realidad, pero que al final deterioran su imagen, su credibilidad, llegando a veces hasta la pérdida de la categoría o el puesto de trabajo según el nivel de que se trate. La búsqueda permanente de las debilidades o flaquezas del colega, estando siempre al acecho de ocasiones propicias para perseguir a quienes cometen errores, no escapa a la vida empresarial.

La respuesta que se espera obtener en todo ello, generalmente, es de diálogo, pero a favor del que pone el “cuatro” como una manera de dominar al que en este caso resulta la víctima. Al final, lo anterior nos lleva a descubrir que se produce un cambio en las relaciones en las que el victimario igualmente puede salir perdiendo y la víctima ganando, cambiándose de esta manera los roles de autoritario a sumiso y viceversa con lo que el juego psicológico hace su

presencia, en las organizaciones, en el contexto de las relaciones personales de los individuos. La otra versión del estudio de los juegos psicológicos, empleada en los trabajos referentes a la interrelación personal del individuo en las empresas es el triángulo dramático de Karpman.<sup>16</sup>

En el triángulo dramático se desarrolla este juego en los papeles principales de perseguidor-victima, como se ve en el ejemplo (ver Figura 1)

La trayectoria de este juego, según Berne, se realiza a través de estos tres movimientos:

- Primer movimiento: provocación-acusación.
- Segundo movimiento: defensa-acusación.
- Tercer movimiento: defensa-castigo.

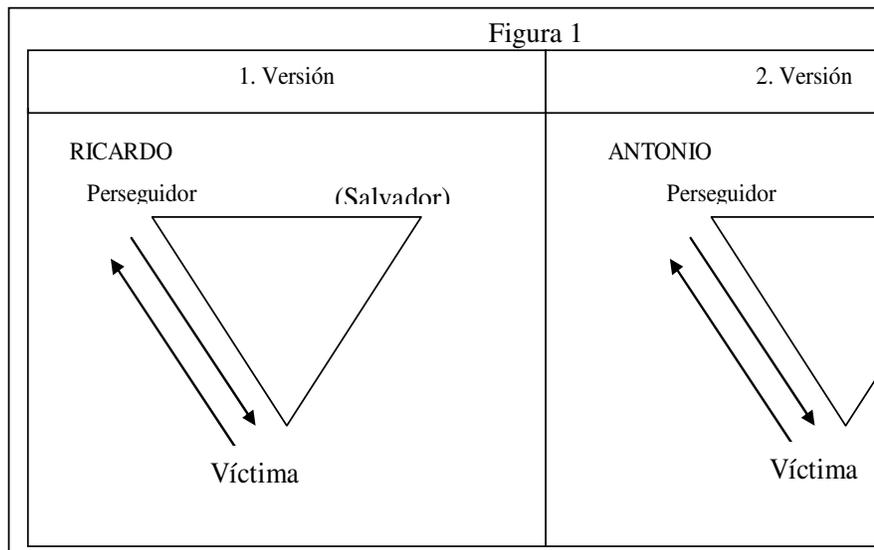
Después de visto el proceso de las dos versiones, es fácil descubrir cómo se dan ciertamente estos tres movimientos en el desarrollo del juego y en la interrelación entre individuos en las empresas. Como ejemplo de la existencia de los juegos psicológicos, estudiados en algunos grupos formales dentro de la estructura orgánica de las empresas, tomamos para efectos de investigación el desarrollo del juego *¡mira cuánto me he esforzado!*, aun cuando existen otros como el de “por fin te agarré sinvergüenza”. En el juego “mira cuánto me he esforzado” lo aplicamos en dos direcciones: versión supervisor-subordinado y subordinado-superior.

**Versión superior-subordinados**

En general, las empresas muestran un escenario de incomunicación, de tira y afloja entre trabajadores y el empresario. En este caso, los superiores acuden generalmente al chantaje motivacional, ocultando molestias y enfermedades, horas extras de trabajo, fatiga y deterioro

<sup>16</sup> Ramírez, Cavassa César, *Desarrollo Perceptivo*, México, Editorial CIESEM, 1989.

de la salud hasta lograr la imagen ante sus subordinados de un jefe dedicado, preocupado y de trabajo con ahínco, hasta que en la primera oportunidad surge el mártir, el jefe enfermo y sacrificado que



aun así trata de solucionar el difícil problema de la empresa, el cual lo puede llevar a sufrir un colapso. Los representantes de los obreros en aquel momento, y el resto de los trabajadores al saberlo, reciben tácitamente del superior el mensaje “¡mira cuánto me he esforzado!”

Al llegar a esta situación se supone que los obreros deben apreciarlo más que nunca y que deben corregir críticas sobre el superior, realidad que pertenece al mundo interno de las personas. Y entonces, las críticas y frases de rechazo hacia el superior, en medio de una situación confusa y de fastidio creada por el anzuelo que lanzó el superior, se transforman en frases tales como éstas:

¡Yo se los decía, hemos ido muy lejos!

¡Nadie se deteriora sólo por dinero!

¡Su salud deteriorada demuestra que él estaba preocupado y que está haciendo todo lo posible por la empresa!

Etcétera.

El sentido de arrepentimiento general se apodera de los subordinados por todas las cosas que le han dicho y hecho al superior

por haber guardado en secreto su mediocridad a través de un diagnóstico médico; arma muy valiosa en el momento para tener el poder y transformarse en perseguidor.

Así que los obreros se sienten más que admirados por la situación del superior, atrapados en las redes de su coraje.

#### *Versión subordinados-superior*

Podemos considerar el mismo problema de base para este juego realizado al revés. En este caso son los subordinados los que juegan a “mira cuánto me he esforzado”.

***La empresa puede perder mucho tiempo y muchas energías si permite los “juegos psicológicos” en su seno, y puede ganar en tiempo y eficacia (sin contar con el desarrollo y la satisfacción de las personas) si logra evitarlos.***

en el pasado, cambiando su conducta con respecto al superior en el sentido de estar pendientes de él y tratarlo con mucha benevolencia, sin crearle problemas, que es lo que él había intentado durante mucho tiempo y por todos los medios sin conseguirlo.

Aunque esta nueva postura puede dar la sensación de que se está poniendo en marcha una actitud de Padre Nutritivo Positivo por parte de los obreros, lo cierto es que no está motivada por el amor y la compasión auténtica, sino por un sentimiento de culpabilidad vivido interiormente por el Niño Adaptado Sumiso.

Bajo todas estas apariencias (no conscientemente), los obreros viven una postura de resentimiento por estas dos razones:

Porque el superior utilice ahora el poder que le otorga su providencial colapso, y

El escenario situacional de la empresa es malo. Hay que producir más y a menos costo si se quieren sacar las cosas adelante. El superior con su poder de concientización ha logrado convencer a los obreros de esta necesidad. En definitiva, es mejor ganar menos y conservar un puesto de trabajo con el consiguiente beneficio para la seguridad familiar, que pedir imposibles y quedarse en la calle.

Los obreros aceptan la situación y ponen toda la carne en el asador para salvar la empresa. Pasando por sobre algunas normas de seguridad personal en el trabajo que no se cumplen y que entran dentro del paquete de reivindicaciones laborales; se soslaya al máximo que por el incumplimiento de la empresa en montar

los medios exigidos de seguridad, un trabajador sufre un accidente y muere.

En este caso, y en el mismo momento de recibir la noticia, el superior oye en su interior el mensaje: “mira cuánto nos hemos esforzado”, lo que automáticamente lo lleva a cambiar totalmente de postura interna. Pasa al estado de reconocimiento: ¡Hay una víctima real de la entrega de sus obreros!

A partir de aquí, el superior debe cambiar sus tácticas. Por si fuera poco, la presencia del trabajador muerto le dice más que los gritos de sus compañeros que como reclamos y reproches entre otras cosas le hacen sentir frases como éstas:

¡Para que vea que teníamos razón!

¡Estamos jugándonos la vida para que usted siga engordando su cuenta en el banco!

¡Y después de esto qué sigue!

¡Y ahora será capaz de echarnos a la calle!

Etcétera.

A lo que él, en su interior, a través de una conducta intrapunitiva, se dice frases todavía más fuertes y profundas como:

¡No tengo perdón de Dios!

¡Reconozco que todo lo han hecho por mí!

¡No tengo más remedio que aceptar lo que me pidan!

Etcétera.

Como en el caso anterior, no preside estas reacciones y diálogos internos el amor, sino el sentimiento de culpabilidad. El superior se siente atrapado por la nueva situación. Es decir: sigue las mismas secuencias que en la versión primera. Lo único que cambia es la ubicación de los protagonistas. Como podemos apreciar, la trayectoria de este juego se realiza a través de estos tres movimientos:

- Primer movimiento: sugestión–resistencia.
- Segundo movimiento: presión–complacencia.
- Tercer movimiento: aprobación–fracaso.

El lector puede constatar el proceso del juego y estos tres movimientos si relea con atención los casos presentados en estas dos versiones del juego “mira cuánto me he esforzado”.

Por ello, instaurar una forma permanente de relaciones adultas en la empresa puede ayudar, llegado el momento, a solventar de una forma profundamente humana y social los problemas reales del propio desarrollo.

Sería deseable que los que hoy siguen desarrollando un tipo de juegos volviesen la vista atrás, a su infancia. Seguramente descubrirían que vienen jugando así desde niños.

Hoy –sin contar con otros ámbitos de su vida– los repiten y desarrollan en un lugar donde ocupan tantas horas de su vida como es el ámbito de la empresa a la que pertenecen.

Por eso mismo, la empresa debe empeñarse en estudiar y contar con estos procesos que constituye una parte importante de su problemática, si quiere llegar a resoluciones prácticas y eficaces.

La empresa –quiera o no lo quiera– no trabaja con seres asépticos, recién nacidos a la hora de firmar un contrato, sino con personas que siguen una trayectoria de vida. Y esto vale tanto para el director como para el miembro menos cualificado de la empresa.

### ***Bibliografía:***

Katz Daniel, 1990. *Psicología social de las organizaciones*, Editorial Trillas, México, Mc Gregor, Douglas, *El lado*

*humano de las organizaciones*, Mc Graw Hill, México, 1994.

Myers David, 1995. *Psicología social*, Mc Graw Hill, México

Ramírez Cavassa, César, 1989. *Análisis Transaccional*, Editorial CIESEM, México

Ramírez Cavassa, César, 1989. *Desarrollo Perceptivo*, Editorial CIESEM, México.

Ramírez Cavassa, César, 1988. *El factor humano en las organizaciones*, Talleres Moya, México.

Schein, Edgar H., 1983. *Psicología de la organización*, Editorial Prentice Hall, México.

\* \* \*

### ***Centro de atención múltiple núm.1: una propuesta de trabajo.***

**Clarisa Delgado G.  
Esther Hernández H.**

**Viridiana Rodríguez V.  
Cristina Sánchez P.\***

#### ***Introducción***

**E**ste trabajo de investigación está basado en la observación participante dentro de las instalaciones del *Centro de atención múltiple número 1* (CAM I), en Cuernavaca, Morelos, y es el resultado de las *prácticas de integración II*, de la Carrera de Psicología, de la *Universidad La Salle Cuernavaca*. Fue realizado por un equipo de cuatro estudiantes del tercer semestre de Psicología.

Nuestra investigación surge de cuestionamientos que fuimos planteando a lo largo de nuestras visitas al CAM I, ya que como escuela pública para niños con capacidades especiales es un escenario enriquecedor y complejo que ofrece muchas oportunidades de realizar estudios teóricos y prácticos.

Inicialmente desarrollamos un diagnóstico institucional que nos permitió hacer varios planteamientos y propuestas como lo fue el diseño de un instrumento, para elaborar una historia clínica, con la información básica, necesaria al momento en que un alumno ingresa a la institución.

Sin embargo, conforme avanzamos en la investigación, constatamos que el problema no estaba sólo en la falta de un instrumento que organizara los datos que constituyen una historia clínica, sino en la aplicación de éste, lo cual nos remite de nuevo el diagnóstico institucional.

Es importante destacar que esta etapa del estudio sólo fue un primer paso de un ejercicio académico con el objetivo de contribuir en nuestra formación profesional, retomando posteriormente el aspecto metodológico en futuros proyectos.

---

\* Estudiantes de la Licenciatura de Psicología, en la Universidad La Salle Cuernavaca.

### **Justificación**

La educación especial ofrece, en la actualidad, una opción a la que anteriormente no se accedía con facilidad. Las instituciones públicas y privadas han realizado grandes esfuerzos por concretar acciones que permitan el desarrollo de estudiantes con capacidades especiales. Estos pasos han sido muy importantes; sin embargo, es necesario continuar avanzando en el desarrollo del conocimiento científico, organizativo, psicológico y de la cognición, de tal forma que se permita ofrecer más oportunidades a este sector de la población.

### **Objetivos**

- Realizar un diagnóstico institucional
- Desarrollar una propuesta para la integración de las historias clínicas.

### **Metodología**

La observación participante se efectuó, en general, con base en un diario de campo, y en los principios generales de la *anamnesis*, de la *entrevista psicológica*, de la integración de un *reporte psicológico*, y en los conceptos de *transferencia* y *contratransferencia*, actividades basadas principalmente en la propuesta de Bleger (1). Para el diagnóstico institucional se utilizó el método de José M. Peiró, (2), *Organizaciones y Medio Ambiente* que consta de tres fases principales: 1) descripción del ambiente físico (infraestructura), 2) la organización institucional y 3) la percepción de las personas acerca de la institución en la que trabajan. Esta información fue contrastada con los objetivos de la institución en distintas fuentes oficiales (3), con lo cual se dedujo que en el CAM I existen ciertas carencias y problemas.

La propuesta de un instrumento para integrar la historia clínica de los estudiantes, así como los trabajos o temas desarrollados individualmente, son desprendidos, en gran medida, del

diagnóstico institucional y de los principios básicos de lo que es un *planteamiento del problema* y una *hipótesis de trabajo*, según la propuesta de Rojas Soriano (4).

### **Diagnóstico institucional**

#### **Primera parte**

La información recaudada en los diarios de campo y la observación participante nos muestran la situación del CAM I como institución de educación especial y su programa de enseñanza. Esta información recaudada a lo largo del periodo de las prácticas (6 meses, todos los miércoles de 8 a.m. a 12 p.m.) nos permitió inferir una serie de datos importantes respecto de la institución de su plan educativo, de su personal docente y, lo más importante, de sus estudiantes.

#### **Datos generales**

Nombre de la institución: Centro de Atención Múltiple #1

Número de maestros: 21

Número de personal: 34

Número de alumnos: 117 aprox.

#### **Origen de la institución**

*Dentro de la Secretaría de Educación Pública, podemos encontrar distintas instancias, enfocadas a las poblaciones que existen en la sociedad.* Una de éstas es la educación especial, que es de suma importancia, ya que representa el apoyo y servicio a las niñas y niños que requieren educación especializada y que por razones inherentes a ellos, ésta no se vea truncada, sino se fortalezca cada vez más. La Dirección de Educación Elemental de la SEP prevé este tipo de casos especiales y pone a su disposición los CAM y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, donde encontrarán, supuestamente, la atención y los servicios profesionales y de calidad.

#### **Antecedentes**

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial dio atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, a través de los siguientes centros de atención:

- Centros de Intervención Temprana
- Escuelas de Educación Especial
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial
- Centros de Capacitación de Educación Especial

A partir de 1992 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se inició un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, cuyo punto de partida fue la adopción del concepto de necesidades educativas especiales (que implica el tránsito de un modelo de atención clínico-terapéutico a un modelo de atención educativa), la promoción de la integración educativa (que en México, oficialmente se consideró que podía tener diversas modalidades: “integración escolar” o “integración al currículo”, por ejemplo) y la reestructuración de los servicios existentes hasta ese momento:

a) *Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), adoptando los programas de los diferentes niveles educativos.* Así, por ejemplo: las escuelas de educación especial deberían, en adelante, atender a alumnos con cualquier discapacidad, y adoptar los planes de estudios de la educación básica; esta medida se tradujo

en acciones como una organización de grupos por edad y no según tipo de discapacidad.

Un proceso similar ocurrió en los “centros de intervención temprana” que deberían adoptar los programas de educación inicial, y en los “centros de capacitación de educación especial” que habrían de adoptar los programas de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial;

b) *El establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación básica regular.* Las unidades atendían los llamados “grupos integrados” (alumnos con dificultades para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas en primer grado).

El Centro de Atención Múltiple fue definido en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”, y se le establecieron los siguientes propósitos:

- Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presentan necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración social y laboral.

***Descripción de la estructura de las instalaciones***  
***Imagen exterior***

Los elementos de la imagen externa de la escuela son los propios de una escuela de educación pública. La fachada se mantiene en malas condiciones, ya que la pintura está desgastada, no hay un anuncio a la vista que indique el nombre de la institución, ni que informe que es una escuela para niños con capacidades diferentes.

Los colores predominantes son: azul y gris.

Alrededores del CAM, el tránsito es constante; además no hay señalamientos de precaución de una escuela cercana; existen locales peligrosos para los niños como son ferreterías, tlalpalerías, etcétera. El espacio que funge como estacionamiento es improvisado. El alcantarillado público tanto externo como interno es de malas condiciones, ocasionando así inundaciones que dificultan el acceso al personal y a los alumnos.

### ***Infraestructura***

El Centro de Atención Múltiple consta de seis edificios en varios desniveles.

El edificio A tiene cinco salones y un baño.

El edificio B tiene cuatro salones, uno de juntas, la dirección y el salón de usos múltiples.

El edificio C tiene ocho oficinas, siete del Departamento de Psicología y el consultorio médico.

El edificio D tiene cuatro salones.

El edificio E tiene un salón, el comedor, la cocina y los baños.

En el edificio F hay un taller y un salón, y cuenta con un patio principal de cemento, un pequeño jardín (deteriorado y desnivelado) con resbaladilla, columpios y laberinto de cuadros. Los colores de los juegos están deteriorados (naranja, rojo, azul, blanco) y son poco llamativos.

→*Pisos y paredes:* algunos salones tienen el piso de congolium, otros de azulejo blanco (que es resbaloso para los niños). Las paredes son de cemento y de color blanco.

→*Iluminación:* con excepción de las oficinas del Departamento de Psicología, casi todos los salones tienen una buena iluminación tanto natural como artificial. El aire no circula en todos los salones, ya que, por ejemplo:

en los de preescolar y primaria inferior, las puertas y ventanas permanecen cerradas todo el día por seguridad de los niños. Las dimensiones espaciales al parecer cumplen con las necesidades de los grupos.

En el aspecto estético, los salones de clase y las oficinas no parecen tener un mantenimiento constante, pues les hacen falta pintura y detalles de construcción.

→*Decoración:* cada salón está decorado de acuerdo con el grado de los alumnos, sobre todo los salones de preescolar y primaria inferior como: el abecedario, figuras geométricas, colores, figuras representativas, números, espejo, calendario, etcétera. Los demás salones no cuentan con decoración.

→*Mobiliario:* los salones utilizables para clases tienen bancas y sillas; escritorio y silla para el profesor; pizarrón, anaqueles u otro tipo de mueble para acomodar objetos. Los salones de preescolar cuenta con alfombra. Los salones de preescolar y primaria inferior cuentan con su propio baño, los otros no.

→*Equipo:* de manera general, los salones cuentan con grabadora, televisión y DVD; material didáctico de acuerdo con sus necesidades.

### ***Administración (organización)***

El CAM maneja una administración completa donde los recursos son proporcionados por la Secretaría de

***...una de nuestras compañeras presenció la crisis de un niño, que finalmente dejó de ir a la institución, porque aún no contaba con un diagnóstico ni medicamento. Las autoridades consideraron que lo ideal era que ya no fuera al CAM I por poner en riesgo la integridad física de los niños y de la maestra.***

Educación Pública. La contaduría y las finanzas son llevadas por la secretaria..

Cada grado formado por un grupo (1°,2°,3°) tiene una mesa directiva, en la que participan los padres de familia, por lo que es una administración interna por grupo, ya que hay una secretaria encargada de administrar el dinero que se pide para los gastos dentro de la institución:

-El pago de la señora que hace el aseo

-El pago mensual que da la Asociación de los Padres de Familia, a la institución (CAM) para pintura, arreglo de bancas, etcétera.

-Gastos que se requieren para festivales, kermés y otros eventos.

⇒No se cuenta con parámetros para evaluar resultados financieros.

⇒Se cuenta con una estructura organizacional formal, en el área administrativa, pues se han definido bien las funciones.

### ***Organigrama***

Ésta fue una pieza clave dentro de nuestra observación, puesto que el organigrama formal de la institución no corresponde con la organización real. Por ejemplo: una secretaria realiza funciones de primer o segundo nivel, ya que varias decisiones administrativas importantes son resueltas por ella.

También encontramos que existen jerarquías entre los docentes de la institución, pese a que el organigrama oficial es el mismo para todas las instituciones de este tipo; con base en nuestras observaciones, fue posible determinar que existen grupos de maestros que controlan ciertas áreas escolares.

(Ver Organigrama de la estructura del CAM I, ciclo escolar 2005-2006, en anexos 1 y 2).

### ***En cuanto a la institución:***

⇒ La infraestructura no fue planeada para una población con capacidades diferentes, por ejemplo: las escaleras y rampas tienen

una inclinación excesiva que dificultan el acceso a los niños que utilizan sillas de ruedas.

⇒ Drenaje insuficiente; en época de lluvia, el agua corre por las bajadas, por las escaleras, y toda esa agua va a dar a la entrada principal, provocando encharcamientos, malos olores, posibles accidentes, mosquitos y, por ende, más probabilidad de que los niños se enfermen.

⇒ Observamos que los niños de nuestros grupos no cuentan con áreas recreativas ni con juegos adecuados y en buen estado, pues los que tienen no cuentan con mantenimiento.

### ***El personal docente***

La interacción fue principalmente con las maestras y observamos lo siguiente:

⇒ Los profesores llevan varios años trabajando en el CAM y son rotados en cada ciclo escolar.

⇒ También sabemos que algunas maestras cuentan con preparación en educación especial, en comunicación humana y en docencia.

⇒ Presenciamos varias escenas donde los profesores muestran su tensión, cansancio y posible frustración por la excesiva carga de trabajo y por las características de la población educativa.

***Esta enfermedad (autismo) ataca más a los niños que a las niñas. Quienes la padecen se caracterizan por estar en su mundo, ensimismados; dan vueltas continuas y pocas veces se detienen; no hablan, no permiten ser tocados y aletean o mueven las manos constantemente...***

⇒ Varias maestras mostraron inconformidad con nuestra presencia y no accedieron a tener una practicante en sus grupos. Un maestro nos denominó niñas, mostrando así la necesidad de un apoyo para con los niños.

#### ***Programa de estudios del CAM I***

Ya que el CAM I trabaja con el plan de estudios de una escuela regular, se observan los siguientes hechos:

-La atención de alumnos con distintas discapacidades en un mismo grupo representa un reto para los maestros.

-A los maestros se les obliga a cumplir con el temario exigido por la SEP como en todas las escuelas regulares.

-A los alumnos se les otorgan libros de texto que no utilizan.

-Se realizan evaluaciones periódicas para apreciar el avance que han tenido los niños, pero éstas son de tipo regular, por lo tanto, los niños no logran solucionar los problemas presentados, puesto que no reúnen las habilidades necesarias. Por ejemplo: a un grupo de primer año se le

aplicó un examen que constaba de sumas, restas y una breve lectura de comprensión, cuando los alumnos no lo pueden hacer.

***Los expedientes que tienen los profesores, no definen la enfermedad o síndrome que padece el niño y cuál fue la causa y la evolución de esta ...***

-También se supone que se les aplican evaluaciones a todos los niños, en las cuales se pretende conocer qué tan apto es el niño para que en un futuro pueda llevar una vida autosuficiente, dentro de las características de su edad cronológica, podemos apreciar distintos apartados:

-La forma en que come el niño, utiliza cubiertos, se sienta en la silla, puede sostener el vaso, etcétera.

-También se evalúa, si el niño es autosuficiente, la forma de vestirse; pero esta actividad se realiza de diferente forma en cada salón.

-En el aspecto académico, se les califica el área de lenguaje, matemáticas y las relaciones sociales.

-Por otro lado, muchos de los maestros no cuentan con los expedientes completos de cada niño, sólo se menciona el nombre del niño y de sus padres; algunas características del desarrollo y si toman algún medicamento.

-Los expedientes que tienen los profesores no definen la enfermedad o síndrome que padece el niño y cuál fue la causa y la evolución de esta.

#### ***Actividades***

⇒ El horario para preescolar es de 9:00am a 12:00pm, con su respectivo recreo. Para el caso de primaria, se comienza desde las 8:00am y se termina a las 12:30pm.

⇒ El recreo comienza justo a las 10:00 de la mañana. Todos los niños salen y se van junto con las maestras a la cafetería para desayunar. La mayoría de los niños llevan su almuerzo; los que no, pagan \$10.00 pesos. Los que pagan esta cantidad desayunan enchiladas o enfrijoladas y agua de sabor. El recreo acaba a las 11:00 a.m., y los niños al terminar de desayunar se van a jugar, bajo la vigilancia de la maestra.

⇒ En fechas conmemorativas, como el 16 de Septiembre, realizan festivales en los que todos los niños participan en distintos bailes y representan obras teatrales.

⇒ El CAM como institución pública cumple con actividades extracurriculares fuera de sus instalaciones, como sucedió el día 1 de noviembre, cuando los niños del CAM llevaron a cabo una presentación de actividades deportivas.

#### ***Grupo de autistas***

⇒ Nos llamó la atención que hubiera un grupo especial de autistas que trabajan su desarrollo individual, con técnicas especiales para su padecimiento, con esto tratan de hacer que la relación en el salón de clases sea mejor en el momento en que los mezclan.

Esta enfermedad (autismo) ataca más a los niños que a las niñas. Quienes la padecen se caracterizan por estar en su mundo, ensimismados; dan vueltas continuas y pocas veces se detienen; no hablan, no permiten ser tocados y aletean o mueven las manos constantemente.

⇒ Los niños, acompañados cada uno por su madre, son atendidos por una maestra que estudió desarrollo humano. El salón tiene alfombra, espejo a todo lo largo de la pared, un baño que es el que ocupan los niños y las mamás; hay una computadora, dos mesas tipo tablón y sillas. El horario del grupo es de 8:00 a.m. a 10:00 a.m., y son integrados a su salón correspondiente más tarde. Es de suma importancia destacar la gran labor que

realiza la institución al brindar esta ayuda específica a los niños autistas.

#### ***Apoyo con otras instituciones***

⇒ El CAM como institución educativa presta sus servicios a niños con discapacidades, por lo que recibe a niños del DIF.

#### ***Recaudación de fondos***

⇒ En el CAM se realiza la venta de chocolates a lo largo del año, y en diciembre prepara otro tipo de venta. Este año decidieron vender nochebuenas para recaudar fondos para la reparación de sus instalaciones.

#### ***Paro sindical 2005***

⇒ La información que tenemos sobre el paro que concluyó en una huelga, por parte de los maestros de todos los centros de atención múltiple en Morelos, es incierta y escasa, ya que sólo tenemos la referencia de ciertos comentarios que algunas maestras nos refirieron sobre esta problemática.

⇒ En primera instancia, el paro se realizó supuestamente con el objetivo de la inconformidad de la repartición de las plazas para maestros, y un problema con la encargada directa de todos los CAM. Dentro de la institución, unos días antes de la huelga, percibimos una forma muy diferente en las relaciones entre los maestros, pues corría el rumor de una huelga, sin saber los maestros el problema real al que se iban a enfrentar. De ahí, sólo nos enteramos, después de unas semanas, que no había clases, pues todo estaba parado, y el CAM 1 suspendió sus labores por tres semanas. Una de las maestras nos refirió que durante toda la huelga los maestros tenían que estar presentes, pues se pasaba lista, y quien no estuviera, tenía problemas con el pago de su sueldo; así que la huelga era obligatoria.

⇒ La última información que obtuvimos fue que la huelga era contra el presidente municipal, con lo que se logró un cambio

en las instalaciones del CAM 1 (a cambio de promoción de una campaña política). Después de la huelga, en el CAM 1, ya no se ha mencionado nada de lo acontecido; pareciera que todo quedó atrás y lo único que sí podemos observar es la reconstrucción que se está realizando en el patio principal de la institución.

### ***Necesidades de la población***

#### Niños:

- La gran variedad de capacidades especiales en un solo salón impide el desarrollo de dichas capacidades.
- Los grupos son numerosos.
- Muchos niños no tienen el apoyo de sus padres para la realización de tareas.
- Los problemas del lenguaje, de la memoria, de la atención y del comportamiento son los que más se manifiestan.
- Realizan pocas actividades deportivas.
- Se necesitan sillas especiales.

#### Maestros:

- Escaso número de profesores por lo que no se puede atender a todos los niños.
- Escaso material didáctico.
- El personal, en general, y los profesores, en particular, necesitan capacitación especializada.

#### Padres de familia:

- Son gente de escasos recursos económicos.

### ***Necesidades de la institución***

- Un mayor cuidado en el aseo de los baños y que sean individuales.
- Las rampas son demasiado inclinadas y peligrosas.
- Escasas coladeras en el centro de las canchas, por lo que se estanca el agua.
- Es necesario efectuar reparaciones y dar mantenimiento al drenaje.

- El comedor es insuficiente y deficiente la calidad en el servicio de cafetería.
- Las áreas verdes están muy descuidadas, con lo que se propicia la cría de animales de rapiña.
- Juegos peligrosos.

### ***Necesidades de los practicantes***

- Mayor información sobre las capacidades especiales de los niños. ¿Cómo se trabaja con cada uno de ellos?
- Baños limpios.
- Un curso de primeros auxilios.
- Ser consideradas practicantes, no niñeras.
- Talleres para aprender a manejar el estrés y la ansiedad.

### ***Propuesta de trabajo***

\*. Implementar procesos y mecanismos que ayuden a la realización de la historia clínica de cada niño con capacidades especiales con el objeto de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\*Ayudar a las maestras con el control del grupo. (ver anexo 3 )

\*Fomentar en los estudiantes el desarrollo de las funciones mentales superiores.

\* Desarrollar estrategias para enfrentar la carga emocional y manejo de estrés.

\*Atención personalizada y desarrollo de planes educativos acordes con las necesidades de los educandos (ya que el CAM funciona con la curricula diseñada para el sistema educativo en general).

El programa educativo del CAM funciona pero no es suficiente, pues no está estructurado de acuerdo con las necesidades de la población, teniendo como consecuencia una falta de evolución y desempeño significativo en los alumnos.

Lo anterior se relaciona con aspectos psicológicos tales como las funciones mentales superiores, carga emocional de los niños y manejo de estrés de los maestros.

### **Conclusión**

El CAM I es, ante todo, una institución educativa, que realiza un servicio público al abrir sus puertas a niños con discapacidades, que a su vez pertenecen a una población con bajos recursos.

Dentro de todo el contexto que analizamos, nos dimos cuenta de que en esta institución se presenta un ambiente tenso, por no contar con un programa adecuado a las necesidades de la población, por limitaciones profesionales del personal (que no tiene los estudios adecuados) para atender a los niños; sobre todo, en los grupos donde hay niños con diferentes capacidades especiales que se desarrollan en forma desigual. Por esta razón es muy frecuente que se dé un ambiente de tensión en este tipo de escenarios. A pesar de lo anterior, percibimos en el CAM I, un ambiente dinámico y complejo, pues, como Peiró (5) indica, lo anterior fuerza a las organizaciones a adoptar estructuras flexibles y orgánicas que favorecen la descentralización y la coordinación mediante el ajuste mutuo entre los miembros; además, facilitan la adaptación de un ambiente que por su complejidad e inestabilidad presenta un elevado grado de incertidumbre para la organización.

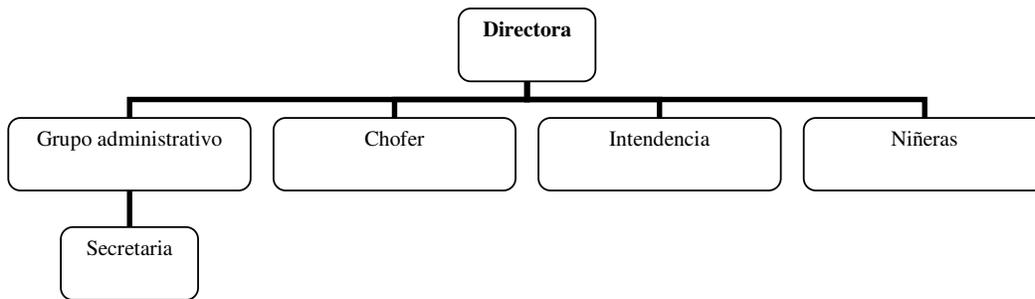
Por tanto, el primer paso para una educación más individualizada es contar, entre otras cosas (como dedicar más recursos), con una historia clínica para cada niño, de modo que se pueda abrir un expediente con los datos necesarios para conocer los rasgos generales y tener así un control del desarrollo de los niños dentro del CAM I, y contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje en forma sistemática, creando un ambiente propicio para la educación especial.

### **Bibliografía**

- (1) José Bleger, 1979, Temas de psicología, Ed. Nueva Visión, Argentina
- (2) José M. Peiró (1991) “Organizaciones y medio ambiente” en Jiménez Burillo, Florencio y Aragonez, Juan Ignacio, Introducción a la psicología ambiental, Ed. Alianza, impreso en España.
- (3) [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/s ep3475educacion\\_especial](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/s ep3475educacion_especial), <http://www.sep.gob.mx/mo>; ambas páginas consultadas el 27 de noviembre de 2005
- (4) Raúl Rojas Soriano, 1982, Guía para la realizar investigaciones sociales, Ed. Universidad nacional autónoma de México, México
- (5) *Op. cit.*

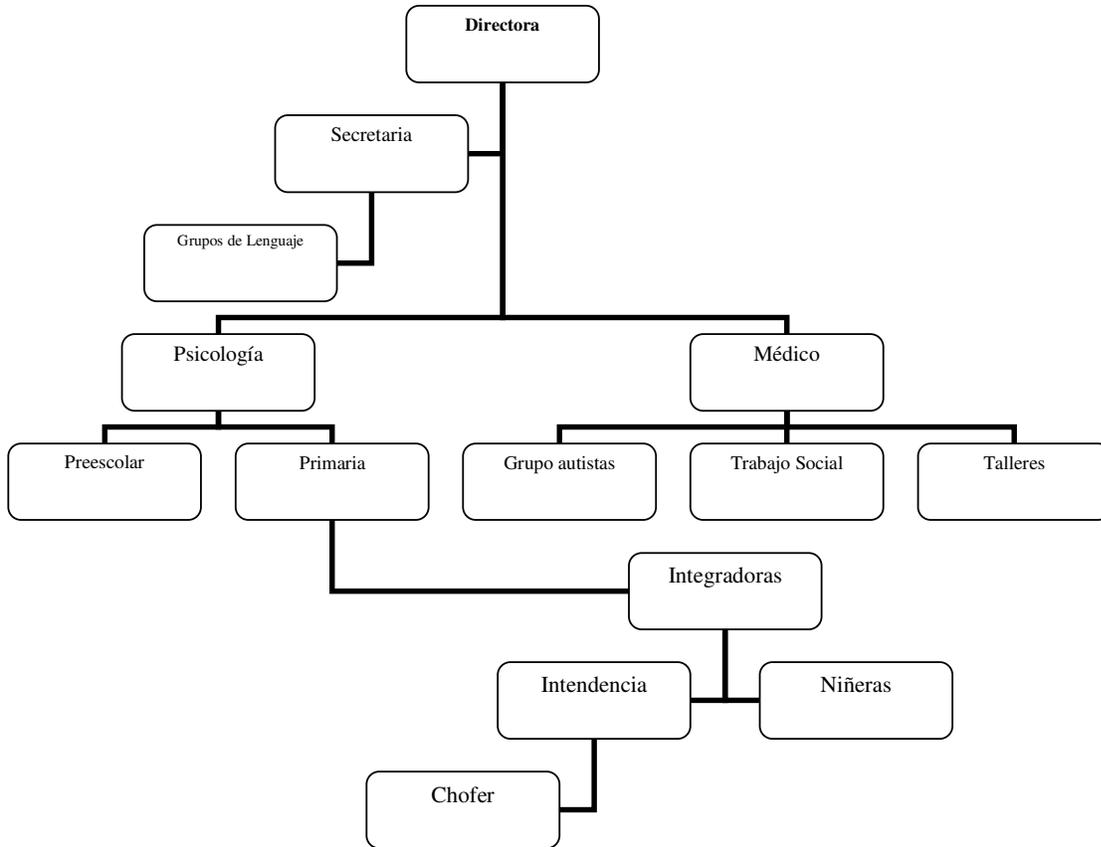
Anexo # 1

Organigrama presentado por el **CAM I**, de acuerdo a las jerarquías establecidas.



Anexo # 2

Organigrama propuesto por la observación participante, de acuerdo a las jerarquías visualizadas.





-----

SÍ            NO            Especifique

**D. Diagnóstico**

- ¿Fue usted quien se dio cuenta de la enfermedad del niño o un doctor?
  - ¿Qué enfermedad se le detectó?-----
- NOMBRE DE LA ENFERMEDAD, DE
- PREFERENCIA.
- ¿A qué edad se le detectó?-----
  - ¿Qué especialista la detectó?-----
- Médico General    Pediatra    Neurólogo
- Psicólogo    otro
- ¿En qué institución fue?
  - ¿El niño toma medicamentos? -----
- SÍ            NO
- ¿Qué medicamentos toma?-----
  - ¿Va a alguna terapia y tiene seguimiento?-----
  - Especifique qué terapia-----

**E. Cuidados** (influencias del cuidado en el desarrollo del niño)

¿Lleva un plan especial de alimentación? -----

SÍ            NO

Detallar desayuno, comida y cena.

-----

-----

Describa las actividades que realiza su hijo en un día normal.

-----

-----

Describa las actividades que realiza su hijo en la institución y fuera de ella.

-----

-----

Describa las actividades que realiza su hijo en sábados y domingos.

**F. Familia** (Para poder analizar una posible causa genética)

- ¿Tiene algún familiar enfermo con el mismo padecimiento?-----

SÍ            NO

- ¿Sufren de alguna enfermedad el padre y/o la madre del niño?-----

SÍ            NO

¿Cuál enfermedad padece?-----

- ¿Existen enfermedades hereditarias por parte de la familia, por ejemplo: diabetes-----  
epilepsia----- colesterol alto,----- esquizofrenia,----- psicopatía----- cáncer-----  
leucemia----- otra-----

- Si es así, diga el parentesco con su hijo, y si la persona aún vive

Abuelos----- padres----- tíos----- primo----- hermanos-----

- Si los padres no están presentes en casa, ¿quién cuida al niño?

Familiares----- vecinos----- conocidos----- otros-----

- ¿Su hijo es el único familiar que tiene esta enfermedad?-----

SÍ            NO

## **BASES PARA LAS PARTICIPACIONES EN LA REVISTA *CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA*.**

GENERALES. Para las participaciones en la Revista *ConSciencia* de la Escuela de Psicología de la ULSAC se deberán observar los siguientes puntos:

1. Podrán participar con ensayos, artículos o documentos de otra índole (fotos, dibujos) todos aquellos psicólogos o estudiantes de psicología y aquellos que estén interesados en la ciencia psicológica y ciencias afines.
2. La revista comprende las siguientes secciones: 1. Editorial 2. Ensayos críticos 3. Artículos 4. Reseñas 5. Sección de estudiantes de psicología 6. Correo del lector y 7. Psiconoticias.
3. Limitar las participaciones de artículos y ensayos a máximo diez cuartillas, a un espacio, con letra 12, tipo *Times New Roman*, incluyendo bibliografía. Los cuadros o figuras deberán ir numerados, dentro del texto, con cifras arábigas. Los títulos de los cuadros y los pies de figuras deben ser claros, breves y llevar el número correspondiente.
4. Las reseñas no serán mayores de una cuartilla, a un espacio (sencillo), con letra 12, tipo *Times New Roman*, incluyendo bibliografía.
5. Los materiales propuestos para su publicación deberán estar escritos en español, en forma clara y concisa. Se entregará una versión impresa en papel tamaño carta y en disquete en programa Word.
6. Los ensayos son reflexiones críticas sobre determinados temas, y en este caso se recomienda que contengan tres secciones: 1. Introducción (objetivo o propósito del ensayo, o en su caso, hipótesis de trabajo, etc.) 2. Cuerpo del ensayo, en el cual el autor desarrollará el argumento de su trabajo y 3. Conclusión.
7. Los artículos básicamente son resultados o aportes de investigaciones. Deben contener las siguientes partes: introducción donde se mencionen los antecedentes y objetivos, metodología, resultados, discusión teórica y referencias bibliográficas. Los artículos deberán, en todo caso, ir acompañados de un resumen que muestre claramente los contenidos.
8. Para las referencias bibliográficas de ensayos o artículos, el autor debe apegarse al siguiente formato que, en general, sigue los lineamientos comúnmente aceptados: las referencias en los textos se anotan con el apellido de autor y año de publicación entre paréntesis y de ser necesario el número(s) de página(s). Al final del texto se anota la bibliografía completa en orden alfabético y se anotarán de acuerdo con el apellido y nombre del primer autor, año de publicación, el nombre del libro o referencia en cursivas, lugar de impresión y editorial. Si la cita es textual se pondrá entre comillas y entre paréntesis se apuntará el nombre del autor y el año de la publicación con lo(s) número(s) de la(s) página(s). Al final del texto se anota la bibliografía completa. Si la cita es textual es de más de 5 renglones, se sugiere que se escriba con letra 10, con renglones de 3 cm a 3 cm y se procederá de la manera señalada anteriormente. **Por ejemplo: “...en la terapia uno tendrá que sacar ventaja en lo posible de los cambios ambientales (Bellak, 1980) ...” y al final del libro en la sección dedicada a la bibliografía: Bellak, M.D. Leopold, Smalll, S.D., Leonard, 1980, *Psicoterapia breve y de emergencia*, México, Editorial Pax. O también puede incluirse al autor sin paréntesis: por ejemplo en un libro de Otto Klineberg encontramos el siguiente renglón “Por una parte, Hartley y Hartley (1952) hablan de actividades físicas...” y en la sección dedicada a la bibliografía: E.L. Hartley y R.E. Hartley, 1952 *Fundamentals of Social Psychology*.**
9. Cuando se cita por segunda ocasión a un autor, se anota de nuevo su apellido y año de publicación o se puede hacer la referencia con las locuciones latinas utilizadas comúnmente para el caso, ambas opciones entre paréntesis. Si la cita es de Internet se anota el nombre del autor o de la institución, nombre o título del artículo o ensayo, la dirección completa de la Web y la fecha de extracción de la información.
10. Si la información proviene de una entrevista o de otra fuente se anota el nombre del entrevistado o, en su caso, solamente como informante y la fecha, y/o como documento mecanografiado y en el estado en el que se encuentra (en proceso de publicación, etc.). Si es una fuente documental se anotan los datos disponibles, por ejemplo autor, nombre de la revista o periódico, fecha.
11. Por cuestión de costos, las gráficas que lleguen a incluirse en los textos deben ser en blanco y negro. Las fotografías en color; por las razones mencionadas, serán incluidas en blanco y negro.
12. Los trabajos serán revisados y en su caso aprobados por el Consejo Editorial en Colaboración con el Consejo Científico.
13. Cualquier controversia acerca de los contenidos de la revista no prevista en las bases será resuelta por el Consejo Editorial  
Para recibir los trabajos o para más información comunicarse con Pablo Martínez Lacy, al correo electrónico: [pmartine@ulsac.edu.mx](mailto:pmartine@ulsac.edu.mx), o [pml626@hotmail.com](mailto:pml626@hotmail.com) o al teléfono 311-55-25 ext. 248, Escuela de Psicología ULSAC.