

# Subjetividad infantil: los dilemas de la comprensión del desarrollo y la socialización

Aportaciones desde el campo de la discapacidad

*Ramón Yuder Solís Fernández\**

La noción misma de realidad social ha sido objeto de innumerables aproximaciones, espejismos y desencantos. Lo mismo ha ocurrido con la noción de análisis [...] El espectro de sus variaciones hace imposible incluso una mirada capaz de englobar estas diferentes perspectivas en corrientes o tendencias nítidamente señaladas por concordancias conceptuales. Incluso frente a este espectro es difícil trazar los linderos internos y reconocer los relieves, los vacíos o las diferencias en un régimen integrado. Al mismo tiempo se ha hecho cada vez más patente la complejidad del fenómeno social.

RAYMUNDO MIER (2003)

## *Resumen*

El presente artículo intenta dar articulación a ciertos saberes y prácticas que a partir de la psicología y otras disciplinas han dado lugar al estudio de la “subjetividad infantil”, tomando como plataforma de trabajo los estudios sobre el desarrollo humano. Para encaminarse en esta tarea, se recuperan dos ejes históricos: uno relacionado con las investigaciones sincrónica y diacrónica sobre los estudios vinculados al desarrollo humano y otro que

\* Psicoanalista por la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM); maestría en psicología clínica (UNAM). Egresado del Doctorado en Clínica Psicoanalítica (ELEIA). Profesor “Asociado D”, UAM-Xochimilco [yudersolisfernandez@hotmail.com].

esboza apenas unas ideas sobre los procesos de socialización, el cual requerirá de un segundo trabajo para incluir las ideas troncales respecto a dichos estudios. Por último, se muestra que una fuente de aportaciones nuevas para el entendimiento de los “procesos de subjetivación” y la “subjetividad infantil”, está dada en la comprensión y abordaje de discapacidad cognitiva.

*Palabras clave:* desarrollo humano, discapacidad, psicología del desarrollo regional, socialización, subjetividad infantil.

#### *Abstract*

This article tries to articulate certain knowledge and practices that, from psychology and other disciplines, give rise to the study of “Children’s Subjectivity”, using the studies on human development as a work platform. As a guideline for this task, two historical axes are recovered: one, related to synchronic and diachronic research on studies related to human development, and another one that outlines just a few ideas about the socialization processes; this one will require a second job to include core ideas about these studies. Finally, the understanding and discussion of Cognitive Disability is shown as a source of new contributions for the understanding of “subjectivation processes” and “children’s subjectivity”.

*Key words:* children’s subjectivity, human development; disability, psychology of regional development, socialization.

### **De *la* subjetividad a *las* subjetividades**

La tarea de reflexionar los rasgos específicos de la condición de *ser seres humanos*, las jerarquías diferenciadoras y significados que cada sociedad atribuye al hecho biológico de *existir* dos sexos; los imperativos que empujan a vincularnos con los semejantes, así como los enigmáticos entramados de las determinaciones impuestas por el entorno de pertenencia mediante el cual se constituye el *sujeto*, abre la puerta para pensar el campo de *la subjetividad*.

Hablar sobre “la” subjetividad en singular, remite de manera obligada a pensar en *multiplicidad*<sup>1</sup> y los distintos campos de saberes mediante los cuales se pueden elucidar algunas de sus dimensiones constitutivas. Es tener presente que, en el proceso mediante el cual “alguien deviene sujeto”, operan una serie de fuerzas, procesos y mecanismos complejos como las relaciones de saber y poder (Foucault, 1978, 1982), en una tensión permanente entre lo psíquico y lo sociohistórico (Castoriadis, 1986, 2002), donde el sujeto concreto en cualquiera de sus momentos (infancia, adolescencia, adultez), es un “proyecto”, un “advenimiento abierto” (Aulagnier, 1976).

Una de las formas emblemáticas mediante las cuales se ha dado lugar a la comprensión de la modelación del sujeto, es sin duda la mirada ofrecida por la ontología filosófica:

- En la sociedad griega, donde el culto a la belleza y los placeres eran centrales, donde el relato (*mythos*) y la opinión (*doxa*) son suficientes para demostrar una formulación, emerge Sócrates, quien forja al “hombre teórico” y el conocimiento (*epísteme*) como el recurso fundamental para “rectificar el orden del universo”, en el cual los problemas se vuelven solubles y la verdad el valor supremo, al cual se subordinarán la belleza y la bondad (Corres, 1990). De este modo, la racionalidad lógica y conceptual empezará a delimitar el proceder y la representación de lo humano (Solís, 2011e).

<sup>1</sup> La necesidad teórica de hablar en términos de multiplicidad ha sido abanderada de manera importante por Cornelius Castoriadis (1922-1997), quien forjó la categoría de *imaginario social* (“conjunto de significaciones por las cuales un colectivo se instituye como tal y crea el universo de relación socio-material que dan sentidos a su devenir y existencia”). Este autor considera que los objetos de conocimiento producidos durante el siglo XX han dado lugar a interrogaciones fundamentales de la “lógica y la ontología heredadas” en el caudal de saberes que le anteceden. Hablar de *multiplicidad* es pensar de manera no excluyente, con el propósito de superar los “binarismos” (donde nociones como sujeto frente a sociedad, hombres frente a mujeres, universalización frente a singularidad, entre muchos otros), para pensar en términos de heterogeneidad y donde las significaciones son “indefinidamente determinables” [a las personas interesadas remitimos al cuarto capítulo de la tesis doctoral de Ana María Fernández, *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*].

- Mientras que en el politeísmo griego imperaba una diversidad de deidades cada una de las cuales se encargaba del control de un aspecto de la realidad, además del destino de lo humano y los fenómenos que lo rodeaban. Bajo el imperio romano y como efecto de la subjetividad acuñada por las significaciones de hebreos y cristianos, el amor es vivido como el deber impuesto por una autoridad y la discrepancia se vuelve inaceptable. En ese contexto nacerá el *estoicismo*. Esta nueva pieza perfilará otro componente que definirá lo humano como *la naturalización del sometimiento*. Además, representará el camino de salvación de este mundo material. Así tendrá lugar el asentamiento oficial del cristianismo en el año 313 de nuestra era (Bagú, 1989).
- Entre los siglos XVII y XIX se producen nuevas mutaciones y enriquecimiento de las formas de mirar y pensar lo específico de sujeto y su “naturaleza”: Descartes, Newton y Kant son referentes emblemáticos de ello. Para René Descartes (1596-1650) lo humano está definido por la capacidad de pensar y la posibilidad de distinguir lo verdadero de lo falso a través de la *duda crédula*, en un sujeto dividido en cuerpo y alma. En este proceder metódico, nacerá la ciencia. Newton (1642-1727), en su *Tratado de filosofía natural*, postulará la importancia de la rigurosidad del examen de un fenómeno antes de establecer algún tipo de generalización. En este nuevo contexto, al sujeto se le atribuye la condición universal de dominar y servirse de la naturaleza, volviéndose el controlador del mundo (Sheldrake, 1991). Por su parte, Kant (1724-1804) se constituirá en el *filósofo de la subjetividad* (Solís, 2011c), pues en su esfuerzo por delimitar las fronteras del pensamiento mediante el papel desempeñado por las invariantes del tiempo y espacio crea, a su vez, la condición de acceder al conocimiento de las cosas mediante la obligatoriedad de “reflexionar sobre sí mismo”. Esto se observa en una de sus formulaciones centrales cuando refiere que un fenómeno es “lo representado por y en el sujeto cognoscente” (Rosales, 2009).

Este punteo elemental de la mirada filosófica que define la naturaleza del ser humano, concebido como sujeto, podría ampliarse

con las ideas de autores “marginales”, como las de Spinoza (1632-1677), quien plantearía una naturaleza “unitaria [...] de carácter monista” ante el dualismo cartesiano (Corres, 2000).

Sin duda, junto a esta mirada *ontológica de lo humano*, se han construido otros muchos discursos y narrativas nacidos en el terreno de la lógica de las ciencias sociales (Habermas, 1967); tal es el caso de la reflexión sociológica, antropológica, económica y psicológica, entre otras. Cada una aporta, desde la construcción de su propio objeto, una variedad de formas de mirar el sujeto, su contexto y su construcción. Esto enfatiza la necesidad de hablar de *subjetividades*, en plural, y no sólo de su referencia en lo singular.

Ahora bien, siendo concordante con los objetivos del presente artículo, el recorrido sobre el estado que guarda la comprensión de la subjetividad,<sup>2</sup> me lleva a destacar de manera central, las aportaciones ofrecidas por el campo de la psicología, tomando como vectores las nociones de desarrollo y socialización, en su cruce con la problemática abierta en la teorización e intervención en el terreno de la discapacidad.

## La diversidad de las teorías del desarrollo

La tentativa de construir un mapa capaz de englobar las distintas disciplinas,<sup>3</sup> las variaciones en los enfoques teóricos, especialmente

<sup>2</sup> Algunos ejemplos del interés académico universitario recientes se muestran en las compilaciones de Isabel Jáidar *Caleidoscopio de subjetividades* (1993) y *Tras las huellas de la subjetividad* (1998), ambos publicados por la UAM-Xochimilco; los trabajos coordinados por C. Skliar y Jorge Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (2009); los de Ivonne Szasz y Susana Lerner (2010) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, entre otros.

<sup>3</sup> Si concebimos la actividad científica en general, y particularmente las disciplinas, como una “empresa socialmente organizada” por la actividad e interés sistemático de hombres y mujeres concretos enfrentados a resolver problemáticas específicas, las cuales se cristalizan en diversos objetos de estudio (José J. Brunner 1986, y Marcelino Cereijido 1992, 1997, 2003, 2009) constataremos que desde el nacimiento de la psicología producido hacia 1879, se ha generado un interés creciente y multiplicado vinculado al estudio de la infancia y el desarrollo desde diversos enfoques tal como ocurre con la psicomotricidad, pediátrica, pedagogía, neurología, psicología social, antropología, historia, filosofía.

el de la psicología;<sup>4</sup> el puntuar las tesis de los investigadores más representativos cuyos trabajos están dedicados al estudio del desarrollo, no ha dejado de ser un proyecto de enorme interés y seducción para varios autores.

Para tomar una perspectiva de los esfuerzos y el volumen de material existente relacionados con el ámbito del desarrollo y la socialización, tomemos dos ejes: el vinculado a sintetizar investigaciones y posturas sobre la comprensión sincrónica. Se trata de documentos donde sus autores recuperan las ideas más destacadas de una época específica. El segundo eje a partir del cual se puede mirar la vastedad de los trabajos sobre la llamada “psicología del niño”, hoy “psicología del desarrollo”. Éste se encuentra constituido por proyectos diacrónicos, es decir, los destinados a recuperar los diversos ensayos, artículos y trabajos de investigación a través del tiempo. Se trata de la edición de revistas con carácter internacional. Para ello propongo una revisión esquemática descriptiva de cada uno de estos ejes:

### *Autores y trabajos más representativos de los estudios sincrónicos*

Para iniciar este punteo básico, es importante destacar el nombre de Ellen Key,<sup>5</sup> autora casi olvidada, quien en el libro *Barnets Århundrade*

<sup>4</sup> La psicología no constituye un campo unitario de saberes y prácticas, sino más bien una diversidad heterogénea de inferencias, algunas derivadas del campo de las “ciencias empírico-experimentales” como el caso de la psicología experimental, conductismo, ciertas orientaciones de la psicología social; mientras otras fincadas en los modelos “histórico-hermenéuticos”, tal es el caso del psicoanálisis, gestalt, psicología genética, cognoscitividad, etcétera (Hothersall, 1984; Solloa, 2001; Perrés, 1988; Solís, 2003b).

<sup>5</sup> Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) fue una pedagoga, escritora y activista feminista nacida en Suecia. Sus primeros ensayos literarios datan de mediados de 1870. Desde esta época propuso la importancia de la “coeducación”. Realizó una serie de críticas al papel tradicional de la enseñanza plasmada en su artículo “Asesinando el alma en las escuelas”, aparecido en 1891 y posteriormente como parte del capítulo quinto en su libro de 1900. Otro abanderamiento en su militancia feminista fue mostrar la importancia del padre para brindar apoyo tanto a las madres como a sus hijos. El libro *El siglo de los niños*, será traducido al inglés en 1909 y al español en 1945. Este trabajo se convertiría en la punta de lanza de las acciones sociales destinadas al cuidado y protección de la infancia.

(*El siglo de los niños*), escrito en sueco en 1900, planteó la imperiosa necesidad de iniciar la sistematización de la atención a la infancia. Ahí plasmó con defensa férrea, la esperanza de crear una educación renovada centrada en los requerimientos fundamentales de niños y niñas. En el capítulo cinco de dicha obra, realiza una crítica al sistema educativo respecto a “Cómo se matan las almas en la escuela”.

Siguiendo dicha convocatoria y en coincidencia con un trabajo previo de varios años antes, en 1905 aparecerá el libro *Psicología del niño y pedagogía experimental*, de Édouard Claparède.<sup>6</sup> Se trata de una obra monumental, donde el primer capítulo fue destinado a fundamentar el “nacimiento de la psicología del niño”, mostrando las innovaciones alcanzadas por una veintena de autores en más de quince países de Europa, Asia y América.<sup>7</sup>

En ese mismo año, pero en Viena, un médico de 49 años<sup>8</sup> dedicado a la comprensión de las relaciones clínicas entre los padecimientos de

<sup>6</sup> Édouard Claparède (1873-1940), influenciado tempranamente por su tío, se vio fuertemente interesado en el estudio de la biología y zoología. Posteriormente concluyó sus estudios de medicina en 1897. Su disciplina, rigor sistemático y espíritu científico, lo llevó a plantearse como meta fundamental la posibilidad de ver aplicada la ciencia al saber humano, en especial al usar las herramientas de la naciente psicología y su posible aplicación en la “comprensión del niño”. En 1901 fundó con Théodore Flournoy (1854-1920), uno de los archivos más completos centrados en el estudio de la psicología y pedagogía del niño. Tres años después fundarán el Laboratorio de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Ginebra. Con un bagaje práctico y una sistematización vanguardista. De esta manera, compiló en un solo volumen las más diversas investigaciones hasta ese momento, convirtiendo dicho trabajo en una de sus obras más importantes: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (Psicología del niño y pedagogía experimental)*. En 1912 fundó la Facultad de Ciencias de la Educación, conocido como Instituto Jean Jacques Rousseau, el cual, diez años después, será la sede y centro de trabajo de las investigaciones desarrolladas por Jean Piaget (1896-1980).

<sup>7</sup> El capítulo dos fue dedicado a los “problemas” vinculados a la investigación teórica sobre el desarrollo, la “psicología colectiva” (estudios relacionados con lo que hoy identificamos como procesos de socialización) y los aspectos pedagógicos. El tercero se destinó a los “métodos empleados” incluyendo los trabajos sobre la “mediada de los fenómenos” (las bases de la que posteriormente se llamaría psicometría); el penúltimo está destinado al “desarrollo mental” y sus factores. Posteriormente, en su octava edición, se agregaría un último capítulo sobre los “Estudios paidológicos” producidos entre 1916 y 1920.

<sup>8</sup> El autor al que me refiero es Sigmund Freud (1896-1939), quien formado en el campo de la medicina y desde una óptica neurofisiológica, tiene el mérito de haber establecido –durante

procesos corporales y las manifestaciones psicológicas acompañantes de los padecimientos sufridos por adultos como la histeria, la obsesión, la fobia y diversos tipos de inhibiciones comportamentales –y después de haber descubierto un procedimiento terapéutico, una nueva teoría psicológica y método de investigación psicosocial conocido con el nombre de psicoanálisis–, publicó un libro bajo el nombre de *Tres ensayos de una teoría sexual*,<sup>9</sup> a partir del cual ahondó de una manera insospechada el camino de la comprensión de la vida psíquica infantil, mostrando que las manifestaciones y vivencias de la infancia son tan importantes y dinámicamente tan complejas como las de los adultos. Sus conflictos no son cuestión de “niñerías”, debiendo ser interpretados y resueltos de manera tan comprometida como ocurre con los mayores.

Otra serie de experiencias de investigación que serán trascendentes para la comprensión del desarrollo infantil, es protagonizada por un joven suizo de casi 24 años,<sup>10</sup> quien teniendo en su recorrido académico

---

la última década del decimonónico– a los procesos inconscientes como factor determinante en la formación de síntomas patológicos de pacientes adultos afectados de neurosis. Uno de sus hallazgos más importantes fue la comprensión de los fenómenos transferenciales, a partir de los cuales se abrió una nueva visión sobre las respuestas emocionales y fantasías subyacentes en el material clínico mostrado por los pacientes, “donde el analista limitará su actividad tanto como sea posible, a la interpretación de la transferencia” (Solís, 2002b).

<sup>9</sup> El proyecto del documento en su aparente sencillez, aglutinaba varios objetivos de una complejidad significativa: *a)* desmontar las creencias populares en las cuales se había establecido equivocadamente como elementos equivalentes la sexualidad y la genitalidad; *b)* cuestionar críticamente las afirmaciones nacidas en la psiquiatría, las cuales afirmaban que la patología se delimitaba claramente a partir de comportamientos desviados respecto a una “normalidad”. Freud demostró que los rasgos patológicos se identifican por el grado de predominio o exclusividad que obligan a la persona a sustituir aspectos fundamentales de la vida, por la satisfacción parcial psicológica de un componente específico; *c)* profundizar las investigaciones previas sobre los orígenes de la sexualidad humana, mostrando que ésta nace y se nutre de la sexualidad infantil; *d)* transformar la visión y perspectiva que sobre la infancia tenemos los adultos, mostrando que existen pasajes y adquisición de estructuras dinámicas por lo que atraviesa el advenimiento de su ser (Solís, 2002b).

<sup>10</sup> Por supuesto hablo de Jean Piaget Jackson (1896-1980), quien nació en Neuchâtel, Suiza, el 9 de agosto de 1896. Miembro de una familia culta, es el primogénito del matrimonio entre Arthur Piaget y Rebeca Sauzanne Jackson [después nacerían sus dos hermanas menores Madeleine (1899) y Marthe (1902)]. Como lo ha señalado Emilia Ferreiro (1975), Piaget es



un doctorado en malacología, con estudios en psicología, lógica, psicopatología, y filosofía de las ciencias. Además de haber participado en la cuarta estandarización de la primera prueba de inteligencia (Test-Binet), llega con este bagaje al Instituto Juan Jacobo Rousseau para establecer el inicio de los estudios sobre el problema de la construcción de conocimientos en el niño, paso necesario para la fundación de la psicología y epistemología genética.<sup>11</sup> Dada la amplitud de su trabajo, la primera síntesis de sus ideas escrita por él mismo aparecerá en 1947, con el título *Psicología de la inteligencia*.<sup>12</sup>

---

un autor “fuera de serie por varias razones: *a*) es psicólogo, pero no le interesa la psicología en sí, sino como una manera de lograr una visión transformadora de la epistemología; *b*) es biólogo, pero no le interesa la biología en sí, sino como el intermediario necesario para comprender la continuidad entre la adaptación biológica y la adaptación cognitiva; *c*) es psicólogo especializado en psicología infantil y, sin embargo, no le interesa el niño en sí; estudia al niño para comprender el pensamiento adulto, pero no cualquier pensamiento adulto, sino para la versión más rigurosa de este pensamiento, la que subyace a la práctica histórica de la ciencia; *d*) es, básica y primordialmente, un epistemólogo. Pero la epistemología que él propone difiere tan radicalmente de la epistemología corriente, que los epistemólogos lo rechazan, acusándolo de hacer psicologismos (tanto como algunos psicólogos lo rechazan, acusándolo de hacer logismos)”. Para mayores referencias teóricas y biográficas recomendamos consultar M. Vattro (1969); E. Ferreiro (1976); J. Binguier (1977), C. Coll y Ch. Gullièreon (1981), G. Delahanty y J. Perrés (1994); Solís (2003).

<sup>11</sup> En ocasiones se suelen confundir las relaciones entre epistemología y psicología genética: la primera estudia los mecanismos de paso, de un menor estado de conocimiento a otro mayor, en el contexto de un discurso teórico, analizando cualquier sector del conocimiento científico para así conocer el camino de su estructuración. Mientras que la psicología genética atiende los mecanismos de pasaje de un menor estado de conocimiento a otro mayor en el niño. El material sobre el trabajo está compuesto por las nociones y explicaciones que sobre los fenómenos de la realidad social, los fenómenos físicos o lingüísticos, se forman en el niño y la niña en un momento dado (Solís, 1991).

<sup>12</sup> Otros trabajos de síntesis escritos por el mismo Piaget o sus colaboradores son: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, 1955; *Biología y conocimiento: ensayos sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*, 1967; *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, 1974. Los trabajos escritos por otros autores en los cuales se intentaba dar un panorama general a la obra de Piaget, iniciaron su aparición a finales de la década de 1960, tiempo en el cual nuestro autor había publicado más de 60 obras (unas dedicadas a la psicología y otras a la epistemología genética), de los casi 145 volúmenes que compone sus trabajos personales y lo escrito en colaboración con diversos discípulos y amigos.

Otro hito importante está representado por el libro, *Psiquiatría infantil*, aparecido en 1935, escrito por Leo Kanner.<sup>13</sup> Aunque se trata de una sistematización perteneciente al campo de la pediatría, Kanner señala en el primer capítulo que su interés es mostrar la manera en que diversos “acontecimientos importantes dieron un ímpetu vigoroso a la nueva tendencia de penetrar en la heterogeneidad de los seres humanos y de aplicarla en el campo infantil”. Para ello se describirán los acontecimientos históricos, psicosociales, así como las políticas de asistencia social, y procesos pedagógicos que provocaran una actitud nueva hacia los adultos en la atención integral de la infancia.

Ese mismo año, en Francia, se traduce del italiano el trabajo *Il segreto dell'infanzia*, uno de los últimos trabajos de una autora dedicada a la intervención psicopedagógica de lo llamado en ese tiempo “infancia anormal”. Me refiero a María Montessori.<sup>14</sup> Aunque el material publicado no es una presentación sistemática de las investigaciones de diversos autores, el libro mostrará la importancia de entender la naturaleza infantil y sus vicisitudes para orientar las acciones pedagógicas de la educación en general, y en especial la atención de lo que hoy llamamos discapacidad.

<sup>13</sup> Leo Kanner (1894-1981) es uno de los psiquiatras infantiles más importantes de la escena estadounidense, quien se dio a conocer, entre otras razones, por ser el autor que, hacia 1943, describió los contenidos clínicos que delimitarán las características propias del “autismo”. En el prefacio a la cuarta edición de su libro, plantea que el siglo XX es testigo de un cambio de miradas y maneras de proceder, pasando de las simples generalizaciones “del hombre” en abstracto, donde la “búsqueda de la homogeneidad permea todo pensamiento”, al reconocimiento “de la heterogeneidad de las personas reales que habitan el mundo”.

<sup>14</sup> María Montessori (1870-1952) fue una persona fuera de serie, siendo la primera mujer en graduarse como médica en 1896 por la Universidad de Roma. A principios del siglo XX, se integró a la Clínica Psiquiátrica de esta misma universidad. Posteriormente realizará estudios de doctorado en filosofía. En el terreno de la psiquiatría infantil, se interesó en la educación y atención integral de niños y niñas con discapacidad. Esto la lleva a fundar en 1907 un Instituto de Atención Pedagógica conocido como “Case dei Bambini” (Casa del Niño). En 1909 sistematizará los principios de este trabajo de intervención en un texto intitulado *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (*El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en la Casa del Niño*. El título dado en español fue *El método Montessori*).

Otro referente importante, nacido en el territorio de la historia, lleva por título *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, de Philippe Ariès aparecido en 1960. Este libro responde a una necesidad creciente de conocer, de manera precisa, el lugar que la sociedad europea moderna, ha otorgado a niños y niñas desde finales del siglo XVII a mediados del XX. Este historiador francés señalaba que los infantes, hasta antes de iniciado el siglo pasado, no tenían un lugar de reconocimiento en la sociedad formada por los adultos, ni vestimentas específicas para su uso, ni mucho menos había un término que nombrara ese periodo de vida.<sup>15</sup> Esta publicación tuvo resonancias significativas en diversos ámbitos académicos. Una de estas voces estuvo abanderada por la pediatra y psicoanalista francesa, Françoise Dolto, quien formularía toda serie de acciones y reflexiones críticas que publicara en 1982 bajo el título *La causa de los niños*.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Linda Pollock, historiadora inglesa, mostrará en 1983 (*Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*) que las tesis de Ariès, eran parciales y sujetas a las fuentes empleadas por él. Pues cuando se revisan los diarios escritos por los padres hacia sus hijos, se constata la existencia de sentimientos, cuidados cotidianos y acciones de procuración social hacia los niños y niñas. Para los interesados en estas problemáticas sería importante consultar Buenaventura Delgado (1998). Es importante señalar que en México, los estudios historiográficos sobre la infancia se han empezado a profundizar después de que en el 2006, el doctor Alberto del Castillo Troncoso publicara el libro *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México (1880-1920)*.

<sup>16</sup> La crítica planteada por Dolto (1908-1988) se dirigía a tres puntos básicos: a) el “monopolio del conocimiento” que en ocasiones nos deja ver una referencia fragmentaria sobre el infante, la cual no agota la complejidad de la vivencia ni el contexto de la “realidad social” que enfrenta este mismo. El reto frente a esta problemática estriba en tomar una postura abierta y complementaria a partir de la cual se asuma que el modo en que vemos al infante desde cierta óptica o mira, es siempre parcial y aproximativa; b) la *persistencia del adultocentrismo*, es decir, la tendencia sociocultural por parte del adulto de concebir el desarrollo y las experiencias del infante desde ese lugar del adulto, considerando las respuestas aparentemente “erróneas” o las estructuras no consolidadas como resultado de un déficit, una carencia, y no como condiciones de la originalidad propia de cada niño y niña; c) *las resistencias, temores y deformaciones inconscientes* que producen de manera espontánea cuando una persona, ya sea desde el saber del sentido común o desde el saber que brinda el conocimiento científico, al mirar la infancia, no puede evitar hacerlo desde los referentes inconscientes propios. Sería interesante desarrollar, en un futuro trabajo, los encadenamientos de acciones sociales mayores desplegadas en “defensa de la infancia”, especialmente las dirigidas a exigir a nivel de las políticas sociales y gubernamentales cambios y compromisos medibles sujetos a evaluación y evaluación internacional, tal fue la “Cumbre mundial de la infancia”.

Un trabajo importante producido por tres autoras,<sup>17</sup> quienes tuvieron como contexto la sociedad estadounidense de finales de la década de 1970. El libro se llama *Desarrollo humano*, el cual tiene por objetivo enfatizar la continuidad de cambios en el desarrollo a lo largo del ciclo de vida, integran diferentes posturas entre los cambios y campos físicos, fisiológicos, cognoscitivos y psicosocial del desarrollo; conjugando intereses teóricos y prácticos relacionados con la investigación cuantitativa de la escuela anglosajona.

Merece una mención especial el libro *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, escrito en 1979 por Jesús Palacios. Este proyecto se emprendió con propósito de presentar la convergencia de dos campos discursivos: el representado por las teorías educativas por un lado, y la comprensión de infancia derivada del análisis escolar. Lo pertinente para el presente análisis está en las formulaciones referidas sobre los procesos de socialización en los niños. Al respecto, el autor señala que los infantes dentro y fuera de la escuela se encuentran “inmersos” en una serie de relaciones “sociales” y “culturales” que son “necesarias discernir”.<sup>18</sup>

Para finalizar este recorrido esquemático, resulta importante mencionar el trabajo de Juan Delval,<sup>19</sup> quien en 1994 publicara el libro *El desarrollo humano*. Este trabajo tiene la virtud de presentar en sus

<sup>17</sup> De las tres autoras la coordinadora del proyecto es Diane E. Papalia, quien tiene doctorado en psicología del desarrollo del ciclo vital por la Universidad de West Virginia. Ha escrito numerosos artículos, la mayoría relacionados con su principal área de investigación, el desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la vejez. Ella está especialmente interesada en la inteligencia en la ancianidad y en los factores que contribuyen a la conservación del funcionamiento intelectual en la adultez tardía. Su libro, editado al español (Mc Graw-Hill), se ha reeditado once ocasiones, siendo la última en 2008. Existe un segundo proyecto de compilación semejante al anterior por cuanto a su síntesis globales elaborado por Grace J. Craig (2001).

<sup>18</sup> Estas ideas son desarrolladas especialmente en la sección III, “La perspectiva sociopolítica del marxismo” (Palacios 1979:331-333).

<sup>19</sup> Juan Delval es doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó estudios en el “Institut des Sciences de l’Education” de la Universidad de Ginebra, donde fue alumno de Jean Piaget y Bärbel Inhelder, entre 1965 y 1967. Ha realizado investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento infantil, especialmente en lo relativo a la lógica, a la formación del pensamiento científico y a la construcción de nociones sociales, así como a su aplicación a la formación de conocimientos en la escuela.

primeros capítulos, de manera sintética, un panorama general sobre los estudios de la infancia, los cuales constituyen el antecedente de las propuestas teóricas más representativas vinculadas a la comprensión de la “psicología del desarrollo”. Aunque el bagaje conceptual del autor está influenciado de manera importante por la psicología genética, considera dimensiones diversas como la afectividad, las relaciones sociales y una serie de consideraciones vinculadas a la adolescencia.

Después de haber realizado el recorrido anterior, el cual no ha pretendido ser exhaustivo, sino más bien representativo de algunos autores, así como de aquellas propuestas que han generado planteamientos nuevos y acciones sociales para transformar las posturas respecto a la infancia y el desarrollo construidos desde miradas y contextos específicos, pasemos ahora a un punteo descriptivo de las miradas diacrónicas de los proyectos editoriales cuyo objetivo es presentar las ideas y propuestas enmarcadas durante la vida del proyecto mismo. Actualmente se tiene un *océano* de documentos impresos y electrónicos de las más diversas regiones y localidades. Por ello he tomado dos criterios de selección: *a*) centrarme en dos perspectivas psicológicas que por su trascendencia y aportación al campo de la infancia han sido fundamentales, me refiero al psicoanálisis y la psicología genética y; *b*) considerar la antigüedad y permanencia de las mismas.

### *Proyectos y trabajos diacrónicos sobre la psicología del desarrollo*

- Desde el psicoanálisis

Por su alcance y nivel de difusión resulta indispensable mencionar dos proyectos editoriales importantes: el primero pertenece a la revista *Psychoanalytic Study of the Child*, cuya primera publicación apareció en 1945, gracias a la iniciativa de Anna Freud, Heinz Hartmann, Ernst Kris, Edward Glover, René Spitz, Phyllis Greenacre y Rudolph Loewenstein. Se trata de una publicación anual emprendida por la Universidad de Yale. Su colección rebasa los 60 volúmenes y cuenta con más de un millar y medio de artículos.

Un segundo proyecto nació en 1969 con la revista *Developmental Psychology*. Es una revista bimestral que en su haber tiene más de 900 artículos. La revista incluye importantes contribuciones de la experiencia clínica, así como trabajos de síntesis teóricas y artículos metodológicos, donde se ven abordados aspectos sociales, culturales y perspectivas neurobiológicas sobre el desarrollo.

- Desde la psicología genética

A escala internacional, dos proyectos editoriales son de enorme significación: el primero nació en 1974, a instancia de varios investigadores formados en el Instituto Internacional de Epistemología Genética, con sede en Suiza. Se trata de los “Archives Jean Piaget”, publicación en formato de catálogo anual, en el que se presentan trabajos escritos bajo la perspectiva de la psicología genética. En 1981, cuando apareció el séptimo volumen, dedicado a las aplicaciones del ámbito educativo se presentaron alrededor de 200 referencias relacionadas con “las voces ‘psicopedagogía’, ‘educación’, ‘enseñanza’ y ‘aprendizaje’”.<sup>20</sup>

Dos años después del proyecto anterior, se protocolizó en España la “Fundación Infancia y Aprendizaje”, dedicada a desarrollar acciones de investigación, formación profesional y universitaria, realización de congresos y seminarios, así como brindar apoyo a sociedades científicas. Dentro sus objetivos estaban también la difusión de los productos de investigación, lo cual daría nacimiento en 1978, a la revista *Infancia y aprendizaje*. Actualmente es una publicación

<sup>20</sup> Cesar Coll (1983:25), citado en Solís (2004a). Como una referencia de las publicaciones en México, considerando únicamente el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y el Departamento de Matemáticas Educativas (excluyendo instituciones como el Centro de Estudios Educativos (CEE), los departamentos de investigación de la UPN, el Centro de Investigaciones de la Escuela Nacional de Maestros (CIENM), la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, la Fundación Sente para la Cultura del Maestro Mexicano, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), se encuentran catalogados más de sus 534 artículos.

trimestral que cuenta con índice de más de 927 artículos publicados (*Psyke: catálogo de artículos sobre psicología*).

Para cerrar este panorama inicial respecto a la diversidad de miradas sobre el “desarrollo humano”, resulta importante recordar la definición propuesta en el seno de las “Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD), donde se define el desarrollo como “un campo social, cultural y político que forma y conforma al ser humano”.<sup>21</sup>

Después de haber mostrado la extensión y diversidad de miradas sobre los estudios centrados en el desarrollo infantil, intentaré en la siguiente sección, proponer algunos ejes de organización para abordar el campo tan amplio de las teorías de desarrollo y la socialización.

### *Formas de comprender el campo del desarrollo*

Porque hoy en día tropezamos en este campo con un verdadero caos conceptual. En efecto, nos encontramos con conceptos tales como evolución del tono muscular, reflejos y esquemas de acción, coordinaciones, hábitos, adaptación, dependencia-independencia, integración del yo, individuación, castraciones sucesivas, maduración neurológica, etcétera. Estos innumerables conceptos se superponen y se amontonan sin que a ciencia cierta se sepa cuál es el lugar y la importancia que le cabe a cada uno de ellos. Siendo, por otro lado, habitual que tal nivel de importancia sea definido simplemente por la profesión, el interés o la ideología del observador de circunstancia.

ALFREDO JESRUSALINSKY (2005)

Dados los modestos propósitos del presente documento, donde me he marcado como tarea construir una vía de acceso al universo de

<sup>21</sup> Esta fundación internacional, coordina desde 1990 el “Informe sobre Desarrollo Humano”, el cual incluye a más de 140 países del mundo. Es concebido como “un ejercicio intelectual independiente” y “una herramienta importante para crear conciencia sobre el desarrollo humano en todo el mundo”. En dicho documento colaboran diversos especialistas y profesionales del desarrollo.

planteamientos que constituyen el campo conceptual del desarrollo y la socialización en su correlación con la discapacidad, tomando además como punto de referencia el contexto institucional de las prácticas y saberes forjados en la UAM-Xochimilco,<sup>22</sup> paso a realizar una delimitación conceptual sobre la noción de desarrollo, para analizar, enseguida, la pertinencia de hablar de *posturas* continuistas y discontinuistas sobre el desarrollo.

Examen conceptual de la palabra des-arrollo. Para realizar una delimitación conceptual básica respecto a la palabra des-arrollo, resulta indispensable pasar de una “definición restringida” donde dicho vocablo pertenece al campo de la biología y refiere al despliegue mecánico de lo “arrollado”, de lo existente en lo heredado, para pasar a una “definición amplia”, en la cual se hace necesario entender el desarrollo como el conjunto de los distintos procesos implicados en la transformación que llevan al recién nacido a constituirse en un sujeto autónomo en el marco de sus máximas posibilidades.

Esto implica tener presente lo que he propuesto en llamar como una “visión regional de los procesos de estructuración implicados en el psiquismo infantil”, lo cual conlleva un camino de comprensión sobre el *desarrollo regional* en las diferencias y las conquistas alcanzadas en los *logros estructurales de cada sujeto* (Solís, 1996b).<sup>23</sup>

- Miradas continuistas y discontinuistas sobre el desarrollo

Como lo revisamos en la primera sección de este trabajo, los estudios sobre la infancia iniciados en la pasada centuria, fueron el antecedente de lo que constituye el campo de la actual psicología del desarrollo.

<sup>22</sup> La UAM-Xochimilco se caracteriza por tener una lectura de la realidad donde se considera importante la interpretación, exploración y análisis de la subjetividad, concibiéndose ésta como producto de la interrelación de los sujetos con su realidad social. De manera particular, en los módulos de Desarrollo y Socialización se ha buscado dar lugar a una comprensión de la “subjetividad infantil” y su naturaleza.

<sup>23</sup> Estas ideas serán presentadas en la última sección del presente ensayo.



*Esta* psicología, tal como quedó referido en las primeras notas, no constituye un campo unitario de saberes y prácticas, sino más bien una heterogeneidad de inferencias teóricas y metodológicas diversas. Frente a las cuales Silvia Bleichmar (1999) plantea que es posible agruparlas en dos posturas: una *perspectiva continuista*, la cual concibe el desarrollo como una continuidad de las funciones adaptativas del organismo. La segunda sería una *perspectiva discontinuista*, la cual plantea que las condiciones psíquicas del ser son una creación inédita absolutamente humana como algo que da lugar a una estructuración. Pasemos a examinar más de cerca dichas ideas.

- Enfoques continuistas

El marco epistemológico de las lecturas continuistas se alimenta conceptualmente de la mirada biológica darwinista, donde el concepto de evolución es determinante. Implica la idea de progreso, avance, desenvolvimiento.

Juan Delval lo refiere con gran claridad:

[para comprender el desarrollo] es necesario adoptar una actitud evolucionista de fondo y situar la infancia humana dentro de la infancia animal y de los fenómenos peculiares de los seres vivos [En este contexto, el proceso de desarrollo humano se] define como el camino y las condiciones que llevan al recién nacido a convertirse en un ser humano, pero no como efecto de estructuras convergentes hilvanadas a factores internos de la relación entre individuo y sociedad, sino como efecto de una “diferenciación” natural y propia (Delval, 1994:XIV-XV).

Muchos de los trabajos y reflexiones discutidas en la UAM-Xochimilco apuntan a señalar que ese pasaje de transformación del “infans” en hombre o mujer adulto, se produce gracias al enlazamiento de organizadores forjados *en y con*) el interjuego de la socialización, el lenguaje, la sexualidad, el inconsciente. La dirección del desarrollo no podría seguir siendo atribuida a las fuerzas biológicas internas

del organismo en evolución, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendría a ser determinantes. La imitación y el juego se confirmaban de nuevo como poderosas herramientas organizadoras del desarrollo.

- Enfoques discontinuistas

Las referencias que nutren las conceptualizaciones de los enfoques discontinuistas, toman en mayor o menor medida, cierta “estrategia”, o forma de inteligibilidad a través de la cual, la comprensión de los fenómenos observados implican el descubrimiento de “sistemas de relaciones”, no sólo en las cualidades y propiedades singulares de los objetos mismos, que caracteriza la perspectiva anterior. En esta segunda, la mirada toma en cuenta el enlazamiento de procesos, la organización de componentes constitutivos, en una palabra de cierta “actitud estructuralista” (Dor, 1985), pero no de manera exclusiva y lineal, lo que en ocasiones puede dar lugar a excesos teóricos e interpretativos,<sup>24</sup> sino desde una mediación por la crítica y vigilancia sistemática (Laplanche, 1984:1).

Una postura discontinuista del desarrollo se ve en la necesidad de diferenciar “las funciones corporales del yo” de la “dimensión psíquica”, del camino de organización de la subjetivación donde el papel de lo simbólico guarda la mayor relevancia (Pérez de Plá, 2000; Solís, 2000, 2005b).

<sup>24</sup> Un ejemplo de los excesos interpretativos lo podemos ver en algunos pasajes del libro de Maud Mannoni (1923-1998), aparecido en 1965, *La primera entrevista con el psicoanalista*: “A través de la situación familiar, mi atención va a ocuparse de la palabra de los padres y en particular de la madre, ya que veremos que la posición que el padre tenga para el niño, dependerá del lugar que aquél ocupe en el discurso materno”. “En [los casos que he presentado la] misión del niño es realizar los sueños que [ella o el padre] no concretó. Su error es el de no aceptar ponerse que se le designó de entrada”. Muchas de las dificultades del fracaso escolar de los niños se deben “a la torpe forma de defenderse contra la acción de la madre, torpe porque, en realidad, se ha convertido en su objeto exclusivo de preocupación”. Se trata de preguntarnos “¿qué lugar ocupa el niño en el mito familiar para estar condenado hasta ese punto a un cierto rol, del que nadie ni nada puede desalojarlo?” (1965:93-96 y 108-110).

## Miradas sobre la socialización

Hablar de los procesos de *socialización* es hacer visible el lugar otorgado a la relación entre “sujeto” y “cultura”, a las mediaciones y antagonismos contruidos alrededor del registro de lo “singular” y lo “colectivo” (Fernández, 1989), donde diversas prácticas y saberes han establecido a lo largo del tiempo diferentes conceptualizaciones y posturas.

Teniendo el propósito en esta sección de realizar un punteo básico al respecto de dicha noción, resulta indispensable partir de una hipótesis central, la cual consiste en señalar que en la construcción de los discursos de la sociología y la psicología, hay siempre una serie de formulaciones implícitas o explícitas respecto a dicho binomio. Recuperar las ideas más representativas daría lugar a construir una genealogía, la cual todavía resulta necesaria. En las líneas que siguen se pretende realizar unas notas generales en el camino de dicha tarea.

### *Ubicando el contexto otorgado por la filosofía nacida en los últimos siglos, las formulaciones*

En este contexto de referencias resulta indispensable ubicar también *los procesos implicados* en la *socialización*. Para ello propongo tomar como referencia las ideas planteadas por Pierre Bourdieu, para quien la socialización se construye en la convivencia diaria, donde la repetición de palabras, intenciones y acciones, produce paso a paso la formación de hábitos que constituyen ciclos de interiorización y respuesta de un sentir determinado. El encadenamiento de estas acciones entre una persona y su entorno producirá una correspondencia entre “estructuras sociales” y “estructuras mentales” es decir, estar expuesto a ciertas condiciones sociales del entorno (cualquiera que éste sea), “inscribe dentro de la persona la inercia y las cohesiones estructuradas de la realidad externa” (Bourdieu, 1989:7).

En este contexto –nos dice el mismo autor– el lenguaje es fundamental, pues antes de que éste habite en nuestras representaciones mentales, la comunicación, como facultad de todo ser vivo, a través de la cual codificamos y decodificamos mensajes con los cuales nos

enlazamos a nuestro entorno y el entorno ofrece las condiciones de un intercambio. Antes de que las palabras “yo” y “tú”<sup>25</sup> aparezcan como pronombre que delimita una interioridad y exterioridad entre el sujeto y su entorno, son necesarios una serie de intercambios, de acciones e interacciones, pues como lo señala Bourdieu:

Todo acto de palabra [es] acción, es una coyuntura, un encuentro de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, los “habitus lingüísticos” [la] capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación [así como] las estructuras del mercado lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas (1985).

Del mismo modo, toda persona y en especial las que enfrentan una discapacidad, requieren de interacciones sociales que vayan sosteniendo y creando las condiciones para pasar de un plano sensorial rudimentario, al plano comunicativo y finalmente la posibilidad de la verbalización y la palabra. Sin duda el tiempo cronológico que lleva al logro de esta adquisición difiere del convencional, pero requiere de ser cultivado bajo el cobijo del intercambio y la comunicación.

Al llegar a este punto, resulta indispensable definir la palabra símbolo y orden simbólico. Para el primero de estos términos, algunos autores como F. Saussure señalan que no se necesita emplear el término de símbolo, pues éste se puede asimilar y sustituir por el de “signo lingüístico”, ya que permite enfatizar la condición de independencia existente entre los significados (palabras) y los significantes empleados por el individuo en el momento de hablar. Para otro grupo de autores, como Michel Arrivé (1987), *el símbolo refiere a la capacidad de un elemento para representar otra cosa*. Esta capacidad de representación la

<sup>25</sup> “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser” pues cada “locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en su discurso” (Problemas de lingüística general, 1:179-180) de ahí que sea el lenguaje “la posibilidad de la subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas apropiadas a su expresión, y el discurso provoca la emergencia” de un sujeto en condición de “yo” (Problemas de lingüística General, 1:184). Citado en Solís (2009a).

encontramos en las palabras constitutivas del lenguaje, en la disposición y el orden de las cosas, entre otros elementos. Para estos autores lo característico del símbolo es su condición de no ser completamente arbitrario; no está vacío de sentido, habiendo un rudimento de vínculo natural entre significante y el significado (Solís, 2009a:7-8). El orden simbólico “está constituido por las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales, bajo las formas de sistemas de clasificación y esquemas mentales”. La misma actitud cultural, que en un contexto social se tiene hacia la discapacidad, está organizada en función de un orden simbólico tejido por las acciones y significaciones colectivas (Bourdieu, 1991).

Hechas estas precisiones, resulta indispensable formular ciertas interrogantes y problematizaciones respecto de los conceptos de desarrollo y socialización, que me han surgido en función de mi práctica de intervención psicosocial en el campo de la discapacidad.

### **Interrogantes centrales sobre el desarrollo y la socialización producidos desde el campo de la discapacidad**

El concepto de la discapacidad está tejido a la construcción simbólica de lo representado y vivido colectivamente como lo “diferente”. Forma parte de la historia de la humanidad y de los modos en los cuales cada colectividad responde con acciones, posturas y actitudes, a lo “extraño”, a lo “extranjero”.<sup>26</sup> Es de antemano una construcción social hecha por las referencias colectivas y cristalizadas en las experiencias y vivencias de cada persona o grupo de personas.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> La palabra “extranjero”, deriva del latín *extraneus*; literalmente “extraño”, a su vez este término deriva del griego *ξενος*, cuyo significado es el de “externo” (Coromidas, 1980: vol. II: 829).

<sup>27</sup> Cornelius Castoriadis (1922-1997), un autor nacido en Grecia, supo articular en sus elucidaciones los conocimientos derivados del derecho, la economía, la filosofía y el psicoanálisis, herramientas con las cuales realiza una de las proposiciones más enriquecedoras respecto a la comprensión de los procesos histórico sociales. Partió de la idea, según la cual, la especie “humana es un monstruoso accidente de la evolución biológica”, pues los seres

Esta disposición y condiciones construidas socialmente, no son los únicos modos de respuesta humana ante la alteridad, sin embargo, sus implicaciones son trascendentes en la experiencia cotidiana y en el proceso reflexivo de lo conceptual.

El análisis y la intervención de procesos vinculados al ámbito de la educación especial, enfrenta una serie de dificultades centrales (Solís, 2005), *un primer obstáculo, consiste en la mirada*, que desde el especialista, el padre de familia o el pedagogo, se tiene acerca del desarrollo, pues usualmente *se ha producido desde una idea o modelo de lo deficitario*.

Expliquemos un poco más: los parámetros observados en el desarrollo convencional, resultan demasiado globales y poco específicos. Para una intervención más eficaz se necesita una visión “regional” de los procesos de estructuración implicados en el psiquismo de estos niños. Explico un poco más esta idea: cuando hablo de una “perspectiva regional del desarrollo” hago referencia a la generalización que se ha producido cuando se toma como parámetro comparativo lo observado en el desarrollo de niños y niñas convencionales y se aplica a la comprensión de las personas marcadas con alguna discapacidad en general, y particularmente la cognitiva, es el caso del Síndrome de Down (SD) y retardo mental, entre otras. Si tomamos como ejemplo el desarrollo del lenguaje, un infante convencional alcanzará un nivel de adquisición básico hacia finales de los 18 meses de edad. En un niño

---

que las componen son “ineptos para la vida”. Para sobrevivir crearon una nueva forma de permanencia sustentada “en” y “por” la “sociedad”. Una sociedad que a diferencia de otras comunidades de seres vivos es capaz de “instituir” fundar y encarnar “significados”. De este modo, “las maneras de actuar y pensar” provienen de la sociedad, de lo aprendido, de la atmósfera reinante, las cuales en su conjunto forman el “imaginario social”. Son “imaginarias, porque no son ni racionales (no podemos construirlas lógicamente) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas)”. Son producidas por la imaginación colectiva. Sólo existen porque las compartimos por “ese colectivo anónimo como impersonal, que es también cada vez la sociedad”. Su fuerza y unidad derivan de una “cohesión interna de un tejido de sentidos”, los cuales “penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan”. A este entrelazado de significados se le ha llamado “significaciones”. “Asimismo, un hombre, mujer, niño, cuando se le toma no como categoría biológica, sino en tanto seres sociales, son instituciones sociales” Por lo tanto, hablar de discapacidad es también una referencia imaginaria cargada de las significaciones colectivas tejidas a su alrededor (Castoriadis, 2005).

con SD le será *natural* lograrlo hacia los seis o siete años, pues sus estructuras neurológicas así se lo marcan ;Se trata de un déficit respecto al desarrollo convencional o más bien son “desarrollos regionales” diferentes producidos en función de estructuraciones específicas que no tendrían por qué compararse? (Solís, 2006a).

No se trata de negar o ignorar el déficit o marca de lo orgánico. Se trata de conocer los momentos de ese déficit e intervenir a partir de ahí, pues de otro modo caemos en lo que Castoriadis (1979) denominó como lógica “conjuntiva identitaria”. El reto es poder conocer las condiciones del *desarrollo específico* de estos niños en el marco de dicho déficit, pero no desde una mirada deficitaria (Solís, 2006b).

Atender, intervenir y comprender las problemáticas de los niños y niñas severamente perturbados (con alteraciones profundas en la estructura subjetiva, “en la organización de la tópica psíquica”, donde se encuentran comprometidas, léase, articulaciones de los procesos psicológicos, neurológicos, cognitivos) conlleva recorrer un camino de comprensión sobre el *desarrollo regional* en las diferencias y en lo que propongo llamar como *logros estructurales*. Es decir, trabajar con niños con Síndrome de Down, retardo mental y psicosis infantil, alteraciones neurológicas y psicomotoras, permite construir una perspectiva nueva, una teoría articulada que nos permite tener una visión integral del desarrollo.

Otro obstáculo que dificulta el abordaje articulado acerca del desarrollo por el que atraviesan estos niños “severamente perturbados”, consiste en la falta de una teoría articulada del advenimiento del sujeto en la cual se atiendan las diferencias de un desarrollo específico, concordante con los “logros estructurales”, propios de cada uno de estos niños y niñas.

Precisemos un poco más: se trata de contribuir a las construcciones de abordajes específicos o regionales en el marco de las condiciones deficitarias. Se trata de aportar elementos para la “psicología de la diferencia”.

## ¿Conclusiones o inicio de una apertura?

El término “conclusiones”, con el que tradicionalmente se debe dar por terminado un ensayo o trabajo de investigación, siempre me ha parecido curioso. Según la Real Academia “concluir” proviene etimológicamente del latín *concludere*: de *cum*, *con*, *claudere*, cerrar... este trabajo no es una parte separada arbitrariamente de referencias y ramificaciones cruzadas... no constituye más que un punto de partida para trabajar en diferentes direcciones... lejos estoy de pensar en “cerrar o “finalizar” el tema.

JOSÉ PERRÉS (1988)

Tal como lo menciona José Perrés en el epígrafe, esta sección de conclusiones propone puntuar algunas ideas que en realidad son un trabajo de apertura para una serie de tareas y acciones que están en condiciones o posibilidad de ser continuadas.

El campo de estudio sobre el desarrollo no es una “disciplina unitaria”. En su sentido histórico se ha construido como un subproducto de una labor más amplia de diversos autores: Freud en su momento, al adentrarse a la comprensión de la neurosis en adultos, hace visible el camino de estructuración de este padecimiento en las vicisitudes y entramados afectivos de la vida infantil. Piaget, determinado en la comprensión de los procesos implicados en la construcción de conocimientos en el terreno epistemológico, muestra que los niños y niñas tienen una lógica racional propia diferente a la de los adultos, donde los bebés se muestran como seres activos que *re*construyen el mundo social que les rodea.

La discapacidad es un terreno de descubrimientos vivos, tanto para los padres de familia, los maestros, especialistas, los investigadores y toda persona interesada, puesto que se impide aquello que no podemos transformar (momentáneamente) es el área de oportunidad para dar lugar a tareas diversas, entre ellas, la posibilidad de replantearnos de otro modo las cuestiones vinculadas al desarrollo convencional para con ello dar apertura a lo que llamo psicología del desarrollo regional (Solís, 2005b, 2006a, 2006b).



La discapacidad da lugar a un análisis de lo que ha sido situado en lo abarcable y conocido, dando lugar a reformular lo claro y lo evidente en el campo del desarrollo. En palabras de Jacques Derrida (1930-2004) la discapacidad permite la deconstrucción de nuestras teorías sobre el pensamiento, el lenguaje y la cognición. La discapacidad, especialmente la cognitiva y neuromotora, abre un camino de comprensión que multiplica la visión y perspectiva sobre el desarrollo integral y el potencial humano.

La discapacidad representa una problemática en construcción donde una de sus diversas vertientes implica adentrarnos en la comprensión de los procesos de estructuración de la subjetividad infantil.

Es también el camino a una experiencia viva que interroga a nivel psicosocial las más diversas condiciones implicadas en el terreno de la identidad y la diferencia con el semejante, pues siendo diferente a nosotros, y siendo nosotros diferentes para la percepción de ellos, se tiene la posibilidad de re-definirnos desde la heterogeneidad y la identificación externa como sujetos de una sociedad mixta y jamás homogénea.

La discapacidad puede ser para muchos una tarea intrascendente, para otros, una utopía social estorbosa. Sin embargo, la indagación sobre los “objetos empíricos”, considerados como marginales, ocultos en la penumbra del desinterés, no determina la trascendencia de la construcción de “problemáticas” capaces de derivar reformulaciones de conceptos previos, llegando a la posibilidad de una labor epistemológica específica.

El pre-juicio es una presencia inherente de la identidad y mismidad, tal como lo refiere Paul Ricœur (1990), existente desde hace mucho tiempo:

Cuando se piensa en una persona con discapacidad en general, y la cognitiva en particular, se asume que son personas que no construyen conocimientos, en consecuencia, sólo se les puede dar instrucciones adaptativas elementales.

El campo de la discapacidad genera una ruptura con nuestros esquemas de “normalidad”, pues si somos consecuentes con las propuestas constructivistas, las personas con discapacidad cognitiva

también construyen conocimientos y para ello requerimos realizar las investigaciones y el desarrollo didáctico pertinente a ello.

La discapacidad requiere el máximo compromiso, pues las personas enfrentadas a ciertas marcas y límites no deben convertirse en fuente de prejuicios e inferencias.

De ahí que hay una labor de ruptura epistemológica fundamental que se requiere hacer en el campo de la propia construcción cultural, donde lo diferente es asumido como inferior.

La discapacidad es una problemática social, como antes lo fue la neurosis, o la indagación de la locura en Foucault, la cual puede abrir camino y sendas inéditas de trabajo.

## Bibliografía

- Ardila, Alfredo y Feggy Ostrosky-Solis (1991), *Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico*, México, Trillas, 2009.
- Arrivé, Michel (1987), *Lingüística y psicoanálisis*, México, Siglo XXI Editores, 2001.
- Aulagnier, Piera (1976), *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977.
- Bagú, Sergio (1989), *La idea de dios en la sociedad de los hombres*, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- Bajtín, M. (1930), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992 (publicado originalmente en 1930 bajo el nombre de Valentin Voloshinov; con propósitos de unificación me refiero a este autor con el nombre único de Bajtín).
- (1997a), *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotski*, México Organización de los Estados Americanos/Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Battro, Antonio (1969), *El pensamiento de Jean Piaget*, Argentina, Emece.
- Bleichmar, Silvia (1984), *En los orígenes del sujeto psíquico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- (1993), *La fundación de lo inconsciente*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- (1999), *Clínica psicoanalítica y neogénesis*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Bourdieu, Pierre (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 2001.
- (1989), *La nobleza del Estado*, Madrid, Akal.
- (1991), *La eficacia simbólica: religión y política*, Argentina, Biblios, 2009.
- Bruner, J. (1986), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Campione, J., A. Brown, R. Ferrara, R. Jones y J. Steinberg (1985), “Differences between retarded and nonretarded children following equivalent learning performance: Breakdown in flexible use of information?”, *Intelligence*, núm. 9.
- Castoriadis, Cornelius (1986), *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- (2002), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Cerejido, Marcelino (1992), *Ciencia sin seso. Locura doble*, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- (1997), *Por qué no tenemos ciencia*, México, Siglo XXI Editores, 2008.
- (2009), *La ciencia como calamidad. Un ensayo sobre el analfabetismo científico y sus efectos*, Barcelona, Gedisa.
- y Reinking, Laura (2003), *La ignorancia debida*, Argentina, Libros del Zarzal, 2005.
- Coll, Cesar *et al.* (1983), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI Editores, 2009.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990), *Desarrollo pedagógico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- Cole, M. y B. Means (1986), *Cognición y pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.
- Cole, M. y S. Scribner (1977), *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, México, Limusa, México.
- Coriat, E. (2006), *Psicoanálisis de bebés y niños pequeños con grandes problemas*, Buenos Aires, De la Campaña.
- Coromidas, Joan (1980), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. II, p. 829, Madrid, Gredos.
- Corres, A.P. (1990), “Las diversas caras de la racionalidad”, *Topodrilo*, revista de la UAM-Iztapalapa, núm. 14, México, pp. 29-32.
- (2000), *Memorias del olvido*, México, Fontamara. México.
- Craig, Grace (1999), *Desarrollo psicológico*, México, Pearson Prentice Hall, 2001.

- Delahanty, Guillermo y Perrés José (1994), *Piaget y el psicoanálisis*, México, UAM-Xochimilco.
- Delval, Juan (1994), *El desarrollo humano*, México, Siglo XXI Editores, 2000.
- Delgado, Buenaventura (1998), *Historia de la infancia*, España, Ariel Educación.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México. 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Dor, Jöel (1985), “La noción de estructura”, en *Introducción a la lectura de Lacán. El inconsciente estructurado como un lenguaje*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Derrida, Jacques (1967), *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Editorial del Hombre Anthropos, 1989.
- Fernández, Ana María (1989), *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- (2007), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires, Biblos.
- Ferreiro, Emilia (1975), “Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela”, conferencia pronunciada en Buenos Aires el 12 de septiembre de 1975.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky A. (1979), *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1978), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- (1982), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1994.
- García, Rolando (2000), *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, España, Gedisa.
- Habermas, Jürgen (1967), *La lógica de las ciencias sociales*, España, Tecnos, 2009.
- (1968), *Conocimiento e interés*, España, Taurus, 1982.
- Jáidar, I. (1993), *Caleidoscopio de subjetividades*, México, UAM-Xochimilco.
- (1998), *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-Xochimilco.
- Jerusalinsky, Alfredo et al. (2005), “Psicoanálisis y desarrollo”, en *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, Argentina, Nueva Visión.
- Key, Ellen (1900), *El siglo de los niños*, Argentina, Albatros, 1945.
- Kanner, Leo (1935), *Psiquiatría infantil*, Buenos Aires, Ediciones siglo veinte, 1972.

- Laplanche, Jean (1984), "Prólogo", al libro de Silvia Bleichmar, *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- Lave, J. (1991), *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Lebovici, Serge (1983), *El lactante, su madre y el psicoanalista. Las interacciones precoces*, Amorrortu, Buenos Aires, 1988.
- Luria, A.R. (1980), *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*, Barcelona, Fontanella.
- Mier Garza, Raymundo (2003), "Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social", *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 21, México, UAM-Xochimilco.
- Montessori, María (1934), *Il segreto dell'infanzia*, Bilizona, Istituto Editoriale Ticinese (la traducción al español se basó en la versión francesa aparecida en 1935 con el título *L'Enfant*. La versión en español es *El niño*, traducida por J. Rodolfo Lozada, México, Secretaría de Educación Pública, 1966).
- Palacios, Jesús (1979), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, España, Editorial Laia, 1984.
- Papalia, Diane, Sally Wendkos Olds y Ruth Duskin Feldman (1978), *Desarrollo humano*, México, Mc Graw Hill, 2008.
- Peirce, C.S. (1965), *El hombre, un signo*, Madrid, Crítica, 1988.
- Pérez, de Plá Esperanza y S. Carrizosa (2000), *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*, México, UAM-Xochimilco.
- (2004), "¿Aportan al conocimiento del inconsciente Freudiano, la observación de bebés y la intervención temprana?", *Cuadernos de Psicoanálisis*, vol. XXXVI, núm. 1-2, enero-junio, México, pp. 107-121.
- Perrés, José (1988), *El nacimiento del psicoanálisis. Apuntes críticos para una delimitación epistemológica*, México, UAM-Xochimilco/ Plaza y Valdés.
- Piaget, Jean (1949), *Epistemología de la física*, vol. IV, en *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Argentina, Paidós, 1979.
- (1949), *Naturaleza y métodos de la epistemología*, vol. I, en *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Argentina, Paidós, 1979.
- (1949), *Introducción a la epistemología genética 1. El pensamiento matemático*, México, Paidós, 1987.
- Pollock, Linda (1983), *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Ponton-Solís, Leticia (2004), *La parentalidad. Desafío para el tercer milenio*, México, Manual Moderno.

- Ricœur, Paul (1990), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI Editores, 2008.
- Rosales, Alberto (2009), *Ser y subjetividad en Kant. Sobre el origen subjetivo de las categorías*, Buenos Aires, Biblos.
- Saussure, Ferdinand (1917), *Curso de lingüística general*, edición crítica preparada por Tullio De Mauro, Madrid, Alianza Editorial, 1972.
- Sheldrake, Rupert (1991), *El renacimiento de la naturaleza*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Skliar C., y Larrosa, Jorge (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Argentina, Flacso-HomoSapiens.
- Solloa García, Luz María (2006), *Los trastornos psicológicos en el niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento*, Trillas, México.
- Solís, Fernández Ramón Yuder (1991), “La psicología y epistemología genética”, *Itzamná, Revista Interunidades*, México, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 1, noviembre 1991/enero 1992.
- (1992a), “¿Quiénes fracasarán en las matemáticas? Apuntes críticos para un debate pedagógico”, *Momento Pedagógico*, núm. 2, julio-septiembre, México.
- (1992c), “Los procesos de no aprendizaje y el uso de la experimentación”, *Momento Pedagógico*, núm. 4, enero-marzo, México.
- (1994), “El campo de la psicoterapia: de la etiopatogénesis a los procesos instituyentes”, notas de trabajo desarrolladas en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, México, UAM-Xochimilco.
- (2000), “Los orígenes del aparato psíquico y las alteraciones en los procesos de la subjetivación: relaciones entre el psicoanálisis y la educación especial”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear, 1997-2000.
- (2002a), “El devenir de la psicología: heterogeneidad de una disciplina”, notas del seminario “Evaluación e intervención en niños y niñas con necesidades educativas especiales”.
- (2002b), “Mapa de las principales perspectivas en psicoanálisis”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2003), “Hacia una clínica social de la intervención. Algunas reflexiones sobre la organización de un servicio integral de atención psicológica con enfoque psicosocial”, en Claudia Paz Román (comp.), *Alternativas de intervención psicológica en tiempos actuales*, México, UAM-Xochimilco.
- (2004a), “Algunas aplicaciones de la psicología genética a la educación”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, México. UAM-Xochimilco.

- (2004c), “Genealogía y campo de la educación especial: relaciones históricas entre el psicoanálisis y la educación especial”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear.
- (2005a), “Aplicaciones metodológicas de los procesos de mentalización en el preescolar”, Foro de Actualización “40 años de CAPEP al Servicio de los Niños Preescolares”, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, SEP-CAPEP, agosto 30 de 2005.
- (2005b), “El modelo ‘psicoanalítica-integrativo’ como recurso de intervención en personas con alteraciones del desarrollo subjetivo”, Congreso Nacional de Psicoanálisis, núm. XLV, temática: “Psicoanálisis avances y fronteras”, México, 17, 18 y 19 de noviembre de 2005.
- (2005c), “Manual de aplicación del test dramático de juego de Erikson”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2006a), “Del psicoanálisis de niños al psicoanálisis de personas con discapacidades orgánicas: hacia un modelo de intervención ‘psicoanalítica-integrativa’”, Congreso núm. XVIII, Reunión científica anual Sigmund Freud, con la temática: “Semblanza y desarrollo del psicoanálisis a 150 años del nacimiento de Sigmund Freud”, Querétaro, 5 y 6 de mayo de 2006.
- (2006b), “De un modelo deficitario a un enfoque de logros estructurales en niños y niñas con necesidades educativas especiales”, Jornada Delegacional en Coyoacán. Con el tema: “La sociedad mexicana frente a la discapacidad”, Foro Coyoacanence, México, 22, 23 y 24 de mayo de 2006.
- (2006c), “Prólogo” y colaboración al libro de Luz María Solloa García, *Los trastornos psicológicos en el niño: etiología, características, diagnóstico y tratamiento*, México, Trillas.
- (2007), Libros de Texto: Lee Conmigo 1, 2 y 3, *Actividades de lectura y escritura para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, Serie Conmigo con apoyo de Cenespe, Programa Educativo Crecer.
- (2008a), Libros de texto Cuenta Conmigo 1, 2 y 3, *Desarrollo de pensamiento matemático para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, con apoyo de Cenespe, Serie Conmigo, Programa Educativo Crecer.
- (2009a), “La función del lenguaje en el proceso de socialización del niño”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, México, UAM-Xochimilco.

- (2009b), “Propuesta para desarrollar los procesos lectores y producción escrita en personas con discapacidad”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2009c), “El campo de la “clínica” y su lugar en el ámbito de la intervención psicopedagógica y los procesos educativos”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2009d), “Interdisciplinariedad y discapacidad: campo, problemáticas y alternativas”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2010b), “Hacia una teoría de la evaluación: génesis de un concepto y estructuración de un campo de saberes y prácticas”, Serie Experiencias de Intervención Educativa, México, Crear.
- (2010e), “Educación especial: una construcción social de las diferencias”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear.
- (2011a), “Descripción de los parágrafos contenidos en el “Proyecto de psicología” de Freud”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear.
- (2011b), “Miradas sobre la discapacidad en los Centros de Atención Múltiple de Iztapalapa”, libro que será publicado por el DIF, por haber obtenido el segundo lugar en investigación aplicada en el tercer concurso sobre la discapacidad 2010.
- (2011c), “Metodología cualitativa: análisis de datos”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear.
- (2011d), “Lo que enseña y capacita la discapacidad intelectual”, Serie Experiencias de intervención Educativa, México, Crear.
- (2011e), “Epistemología e investigación”, Serie Experiencias de Intervención, México, Crear.
- Ivonne Szasz, I. y S. Lerner (2010) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, Colmex.
- Szpilka, Jaime (1996), “El sujeto psicoanalítico y su palabra”, en *Contribuciones al pensamiento psicoanalítico*, Madrid, Asociación Psicoanalítica de Madrid/ Alianza, 1997, pp. 53-69.
- Vygotski S., Lev (1931), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, Biblioteca de Bolsillo, 2003.
- (1934), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Wittgenstein, Ludwig J. (1923), *El Tractatus*, Madrid, Alianza, 1987.



### Fuentes electrónicas

Developmental Psychology (s.f.) [<http://psycnet.apa.org>], fecha de consulta: 23 de mayo de 2011.

Downing, George. The Psychoanalytic Study of the Child [<http://www.answers.com/topic/psychoanalytic-study-of-the-child-the>], fecha de consulta: 23 de mayo de 2011.

Psyke: Catálogo de artículos sobre Psicología en español [[http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/\[in=psyke2.in\]/?format=breve&boolean=\[NR:02103702](http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/[in=psyke2.in]/?format=breve&boolean=[NR:02103702)], fecha de consulta: 23 de mayo de 2011.

Recibido el 29 de febrero de 2012  
Aprobado el 10 de septiembre de 2012