



Pensamiento Psicológico

ISSN: 1657-8961

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Gómez, Ana Cristina; Mesa, Ana María
Metáforas y realidad psíquica en maestras de primera infancia en una institución
educativa de Cali
Pensamiento Psicológico, vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 81-92
Pontificia Universidad Javeriana
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80140030006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Metáforas y realidad psíquica en maestras de primera infancia en una institución educativa de Cali¹

Ana Cristina Gómez², Ana María Mesa³
Pontificia Universidad Javeriana, Seccional Cali (Colombia)

Recibido: 10/07/2014

Aceptado: 14/03/2015

Resumen

Objetivo. Mostrar la relación entre la metáfora y la realidad psíquica en un grupo de 10 mujeres que participaron de un programa de formación para ser maestras de primera infancia, en una institución educativa pública de la ciudad de Cali. **Método.** Las participantes elaboraron metáforas a partir de recuerdos de eventos con sus propias maestras en la infancia. Se hizo un análisis psicoanalítico de la relación entre las metáforas, los recuerdos evocados y la realidad psíquica subyacente de cada participante. **Resultados.** Se encontró que en este grupo de maestras prevalecen características anales agresivas en las relaciones con los objetos internos, lo que corresponde a una etapa preedípica del desarrollo, la cual está estrechamente relacionada con el control y la norma, temas fundamentales en la educación infantil. **Conclusión.** Finalmente, se concluye que los valores y las identificaciones del maestro inciden en el ejercicio de su función, así como en el desarrollo socioemocional de los niños que tienen a su cargo.

Palabras clave. Psicoanálisis, conflicto interno, maestro, educación de la primera infancia.

Metaphors and Psychic Reality among Nursery Teachers at an Educational Institution of Cali

Abstract

Objective. The aim of this paper is to explore the relationship between metaphors and psychic reality among 10 preschool female teachers who took part in a formation program for nursery education in a public institution of Cali city. **Method.** They were asked to construct metaphors from the memory of events with their own childhood teachers. The relationship between metaphors, evoked by memories, and the underlying psychic reality of each participant was the subject of psychoanalytic analysis. **Results.** It was found that in this group of teachers, aggressive anal characteristics in their relationships with internal objects were prevalent; these correspond to a pre-oedipal stage of development, which is related to control regulation and with norms, fundamental themes in nursery education. **Conclusion.** Finally, it was concluded that teachers' values and

¹ Este trabajo hace parte de la investigación Programa de intervención basado en la actividad referencial y la mentalización para maestros de niños de 4 a 6 años, realizado entre enero 17 y diciembre 17 de 2011, financiado por la vicerrectoría académica de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia (Registro 0000324). La Institución Fe y Alegría de Cali apoyó el trabajo investigativo de las autoras

² Psicóloga, Magíster en Psicología

³ Psicóloga, Magíster en Psicología. Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de investigación DESAM, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Correo de correspondencia: ammesa@javerianacali.edu.co

identifications affect their functions, and thereby the socio-emotional development of the children they work with. The results are discussed based on their potential impact on teaching functions.

Keywords. Psychoanalysis, internal conflict, teacher, nursery education.

Metáforas e realidade psíquica em amostras de primeira infância numa instituição educativa de Cali

Resumo

Escopo. Apresentar a relação entre a metáfora e a realidade psíquica num grupo de 10 mulheres que participaram de um programa de formação para ser maestras de primeira infância, numa instituição educativa pública da cidade de Cali. **Metodologia.** As participantes elaboraram metáforas a partir de lembranças de eventos com suas próprias maestras na infância. Foi realizado uma análise psicanalítica da relação entre metáforas, as lembranças evocadas e a realidade psíquica subjacente de cada participante. **Resultados.** Foi achado que neste grupo de maestras prevalecem características anais agressivas nas relações com os objetos internos, o que corresponde a uma etapa edípica do desenvolvimento, que está estreitamente relacionado com o controle e a norma, temas fundamentais na educação infantil. **Conclusão.** Finalmente, a conclusão é que os valores e as identificações do maestros incidem no exercício de sua função, assim como no desenvolvimento sócio-emocional das crianças que tem baixo seu cargo.

Palavras chave. Psicanálise, conflito interno, maestro (a), educação da primeira infância.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo hacer inferencias sobre la realidad psíquica de un grupo de maestras, a partir del análisis psicoanalítico de metáforas y recuerdos infantiles producidos por ellas.

En la práctica clínica, algunos profesionales han utilizado la metáfora para favorecer procesos terapéuticos con el objetivo de que los pacientes cambien la percepción de sus problemas (Wickman et al. citados en Chan, 2004). De manera específica, Chan (2004) las implementó en un hospital general con el fin de ayudar a los pacientes a nombrar sus experiencias de enfermedad y a que reconocieran sus propias fortalezas para enfrentarlas a través de la creación de metáforas. En el contexto de la terapia con niños, su utilización ha sido privilegiada puesto que es una manera de comunicación central en el juego y en la creación de cuentos o historias. Asimismo, los terapeutas las emplean para transmitir significados o hacer interpretaciones a través de la construcción de historias (Bettelheim, 1975; Russos de Sánchez y Galindo, 2012). Sin

embargo, en algunos pacientes, como los que presentan depresión o psicosis, no se recomienda el uso de metáforas por el trabajo que implica en los primeros o las confusiones que puede inducir en los segundos (Romig y Gruenke citados en James y Hazler, 1998).

Desde el punto de vista clínico psicoanalítico, las metáforas promueven el *insight* (Chan, 2004; Richards, 1991), permiten conocer y analizar la transferencia y son indispensables para la elaboración de los traumas (Borbely citado en Rizzuto, 2009; Stern, 2009). Es así como los procesos de simbolización requeridos para la elaboración de las metáforas contribuyen para que los estados mentales se reconozcan, se experimenten y se denominen como propios. No obstante, es difícil reconocer algunos de ellos como; por ejemplo, la envidia y el odio, estos se separan de la experiencia, se aíslan o disocian y se vuelven ajenos para el yo (Sullován citado en Stern, 2009); de esta manera, se impide la metaforización de la experiencia y su reconocimiento (Stern, 2009).

El componente afectivo sobresaliente de la experiencia, algunas veces inconsciente, sirve

de base para construir las metáforas (Wallerstein, 2011); por esta razón, a través de ellas pueden salir a la luz derivados de contenidos inconscientes que se encuentran reprimidos (Billig, 2010; Rizzuto, 2009). En este sentido, las metáforas son productos de la realidad psíquica o transacciones, de la misma manera que los síntomas y los sueños (Campbell y Enckell, 2005); es por lo anterior, que se puede afirmar que estas son el resultado del conflicto psíquico o de la realización de deseos no rechazados. Las metáforas están conformadas por componentes como las defensas, los afectos, los derivados pulsionales y algunos aspectos del superyó (Brenner, 1989). Por consiguiente, la metáfora resulta ser un elemento clave para realizar inferencias sobre la realidad psíquica de quien la genera.

Ahora bien, para promover el desarrollo y la salud mental en los niños es fundamental que los docentes de primera infancia puedan conocer y pensar acerca de su propia experiencia emocional (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009); por esta razón, explorar algunas características de la realidad psíquica de las docentes da cuenta de una relevancia social. Adicionalmente, es preciso anotar que, en la literatura consultada sobre capacitación y formación de maestras de primera infancia, no se encontró el uso de la metaforización de la experiencia como un recurso de intervención o diagnóstico (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Denham y Burton, 2003; Fernández, Palomero y Teruel, 2009), de ahí la relevancia metodológica del presente estudio. Tras lo anterior, se procede a hacer un abordaje más específico de los conceptos de metáfora y realidad psíquica con el conflicto inherente a esta.

De acuerdo con Melnick (2000), la metáfora es una construcción lingüística y una figura fundamental de la retórica, parte esencial de la literatura; de ella se derivan múltiples significados (Borges, 2001), ya que es un producto mental y también un proceso por medio del cual se encuentran sentidos a la experiencia (Elbow citado en Wallerstein, 2011); es un puente lingüístico con el que se unen el cuerpo y la mente (Buchholz, 2007; Wallerstein, 2011).

Un aspecto importante y de gran interés para el presente estudio es que las metáforas estimulan la imaginación (Borges, 2001). Esto podría relacionarse, por un lado, con el hecho de que para construirlas es necesario encontrar similitudes

donde no las hay, es decir, hacer asociaciones analógicas (Choi y Bermudez, 2006); por el otro, tienen un poder evocativo para comunicar experiencias subjetivas (Shaddock, 2010).

De la misma manera, las metáforas están estrechamente relacionadas con el funcionamiento simbólico de la mente (Stern, 2009), pues a través de ellas se traducen, explican e ilustran las experiencias abstractas difíciles de comunicar y comprender, valiéndose de fenómenos concretos (Allen, Fonagy y Bateman, 2008; Haslam-Hopwood, Allen, Stein y Bleiber, 2006; Melnick, 2000; Mesa y Gómez, 2013). La experiencia del hablante se convierte entonces en metáforas abstractas que actúan como formas o estructuras inconscientes con las que se le da forma y organización a la experiencia humana (Lakoff y Johnson citados en Melnick, 2000); a su vez, estas determinan la percepción de los hechos (Choi y Bermudez, 2006) y le dan significado a la vida psíquica (Rizzuto, 2009).

En síntesis, de acuerdo con Ricoeur y Czerny (citados en Borbely, 2011), la metáfora se define como ver o entender una cosa en términos de otra, pasar de un dominio a otro o de una modalidad representacional a otra. Este paso implica una conexión en términos de sensaciones o sentimientos; por ejemplo, ver una mujer como una rosa es pasar del dominio de lo humano al dominio del reino vegetal, dándose entonces una comparación implícita entre dominios o categorías, con una cualidad polisémica y significados múltiples (Modell, 2009).

Por el otro lado, se encuentra la realidad psíquica que es explorada desde el psicoanálisis y es fundamental en la concepción de Freud sobre la psicopatología, quien la consideró como el producto de hechos fantaseados (Rosegrant, 2010). La realidad psíquica tiene que ver con la manera en que se percibe el mundo (Frosch, 2003). De acuerdo con Meissner (2000) es equivalente a la conciencia subjetiva (consciente), en la que inciden la fantasía inconsciente, la transferencia y la experiencia objetiva. De manera análoga, Laplanche y Pontalis (1983) la definen como la fantasía ligada a un deseo inconsciente, correspondiente al concepto de mundo interior poblado de objetos, postulado por autores como Klein y Meltzer (Hinshelwood, 1994), y que se relaciona con lo planteado por Álvarez (2012), en el libro *Melanie Klein: Teoría y Técnica*. Allí, el autor afirma que para Klein la proyección del instinto de muerte sirve para expulsar los perseguidores

internos, y así la realidad psíquica afecta la realidad externa.

Por su parte, Fayek (2002) considera que el objeto no es concebido cuando es percibido, sino cuando es introyectado, así entra a formar parte de los objetos del mundo interior. De acuerdo con Álvarez (2012), los objetos internos son las representaciones psíquicas de otros, las cuales son inherentes al deseo pero tienen vida propia, se nutren de la fuerza del impulso y de la angustia y por eso aman y odian con violencia. En contraste, se encuentra el *self*, entendido como el conjunto de representaciones totales que la persona tiene de sí mismo y abarca al yo, al ello y al superyó, además de ser de carácter narcisista (Hinshelwood, 1994). Tanto los objetos internos como el *self* pertenecen al universo psíquico; por esta razón, las metáforas han sido ampliamente utilizadas para explicar cómo opera la realidad psíquica de este. No obstante, el conflicto es inherente a esta y está constituido por aportes del ello, el yo y el superyó en términos estructurales, los cuales corresponden a las defensas, los derivados pulsionales, los afectos y la moralidad (Brenner, 1989).

En términos más específicos, la defensa es cualquier aspecto del funcionamiento del yo utilizado para reducir el displacer producido por derivados del ello o del superyó. Kernberg (1987) divide las defensas en dos grupos; las de alto nivel, que se basan en la represión como primer movimiento e incluyen la proyección, la sublimación y la racionalización, entre otras, y las de bajo nivel, que se basan en la escisión, incluyendo la negación, la identificación proyectiva y la idealización, entre otras. Los afectos, por su parte, corresponden a las sensaciones de placer o displacer asociados a una idea específica e informan sobre la cualidad de la experiencia emocional. En los afectos placenteros llamados felicidad, la sensación de placer se asocia a una gratificación de un derivado pulsional libidinal o agresivo. Si la sensación de placer es intensa, el afecto puede ser llamado éxtasis o arrobamiento. Si las ideas están relacionadas con la derrota de un rival o rivales, se puede definir la variedad de felicidad como triunfo; dependiendo de la intensidad del placer y de la naturaleza de las ideas asociadas pueden definirse las variedades del triunfo como omnipotencia, satisfacción propia, ligera superioridad o como presunción (Brenner, 1989, p. 49).

Ahora bien, en el conflicto psíquico los afectos son de carácter displacentero cuando se trata de

un peligro inminente que implica una amenaza, por lo que se habla de ansiedad. Cuando el evento peligroso ya aconteció, se habla de depresión.

Si el peligro se percibe como agudo o inminente, podemos hablar de miedo; si el displacer es intenso, de pánico. Si el displacer es ligero y el peligro se percibe como leve, dudoso o distante, bien podemos hablar de preocupación o inquietud (Brenner, 1989, p. 50).

Por otro lado, en la depresión de acuerdo con la intensidad del displacer, se habla de agonía, tristeza o descontento. Ahora bien, cuando se enfatiza el anhelo por un objeto perdido o el deseo de que este vuelva, se habla de soledad; cuando no hay esperanza de ser auxiliado, se habla de desesperación. Por último, cuando se enfatiza la idea de ser amonestado o ridiculizado, se habla de vergüenza o de humillación, etc. (Brenner, 1989).

La idea asociada a los afectos corresponde a una o varias de las calamidades de la infancia, como la pérdida del objeto, la pérdida del amor del objeto, el temor a la castración y las exigencias o prohibiciones del superyó. Cabe señalar además, que los aspectos del superyó están relacionados fundamentalmente con la moralidad y que en sus inicios corresponde a evitar las calamidades de la infancia.

Por otro lado, los derivados pulsionales corresponden a deseos específicos de hacerle algo a alguien en un momento determinado y se infieren a partir de las fantasías, las cuales tienen su origen en los impulsos instintivos y se manifiestan, entre otras formas, en las particularidades del lenguaje utilizado (Isaacs, 2000). Además, son de dos tipos, libidinales o agresivos, y están asociados a las etapas oral, anal, fálica y genital (Brenner, 1989). Ahora bien, los derivados pulsionales orales de tipo libidinal se manifiestan en expresiones que aluden a la curiosidad, al placer de recibir, tomar e incorporar y al deseo de aprender del otro. Por otra parte, los agresivos se expresan a través del deseo de destruir, es así como aparecen alusiones a devorar, cortar, morder y romper. Los derivados pulsionales anales de tipo libidinal se expresan a través de alusiones al placer de dar, compartir, gratificar al otro, a la seriedad, la regularidad y la perseverancia en el trabajo; en cambio, los agresivos se manifiestan a través del deseo de controlar y dominar la vida y muerte de los otros, alusiones a indisciplina, torturas, golpes,

quemaduras, incendios, inundaciones, suciedad o, por el contrario, en comentarios alusivos al exceso de limpieza, orden, pulcritud, meticulosidad, avaricia y parsimonia. Los derivados fálicos de tipo libidinal se expresan a través de comentarios amorosos de reconocimiento del objeto; en cambio, los agresivos se manifiestan a través de expresiones de arrogancia, exhibicionismo y ambición. Con respecto a los derivados pulsionales genitales de tipo libidinal, se encuentra la preocupación por el objeto, lo cual se expresa a través de la prudencia, la objetividad, la racionalidad y la alegría creadora (Dolto, 1975; Freud, 1985).

Conforme a lo anterior, para construir la metáfora se toman elementos de la realidad externa, los cuales, al igual que los restos diurnos en el sueño, contribuyen a la forma que toma la construcción metafórica. Para ello, se utilizan dos mecanismos, la condensación y el desplazamiento, para burlar la barrera de la represión tal como sucede en el proceso onírico (Freud, 1900). El primero reúne en una representación varios objetos o situaciones, mientras que el segundo permite trasladar los rasgos o características de un objeto externo a otro. Lo anterior, significa que en la construcción de las metáforas participan tanto el proceso primario como el secundario. Es una actividad creativa asociada con el funcionamiento cotidiano de los aspectos sanos de la personalidad, en contraposición con la repetición neurótica de conflictos infantiles (Borbely, 2011).

Teniendo en cuenta que la metáfora sirve para develar nuevos u ocultos significados, es lícito afirmar que un aspecto fundamental es su valor como instrumento de investigación, específicamente, de la realidad psíquica de los sujetos (Campbell y Enckell, 2005); lo anterior, unido al interés de conocer la vida emocional de las maestras de primera infancia, por su enorme influencia en los niños con quienes trabajan, lleva a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aspectos sobresalientes de la realidad psíquica y el conflicto inherente a ella que se manifiestan a través de las metáforas y los recuerdos asociados a estas en maestras de primera infancia?

Método

Diseño

Se realizó una investigación cualitativa de tipo interpretativo fenomenológico, en la cual se buscó

identificar y reconstruir significados. Para ello, más que describir hechos sociales, se utilizó un lenguaje metafórico y conceptual.

La recolección de información se realizó a través de estrategias flexibles, a partir de un procedimiento inductivo que buscó identificar contenidos y significados (Olabuénaga, 2012). Se usó un diseño tipo estudio de caso intrínseco, con un grupo como unidad muestral (Montero y León, 2002). El caso estuvo constituido por el grupo de las participantes del taller, en el marco de un programa de formación para ser maestras de primera infancia, en una institución educativa pública de la ciudad de Cali. La unidad de análisis estuvo conformada por las metáforas y los recuerdos asociados a estas.

La técnica de análisis usada fue el análisis de contenido, basado en los principios de la teoría estructural psicoanalítica (Brenner, 1989) y la teoría de las relaciones objetales (Álvarez, 2012; Hinshelwood, 1994).

Las metáforas y los recuerdos analizados fueron el producto de un taller que hizo parte del programa de formación para maestras ya citado.

Participantes

Las participantes se escogieron intencionalmente; fue un grupo de diez mujeres inscritas en un programa de formación para docentes de primera infancia, en un colegio público de la ciudad de Cali, perteneciente al estrato socioeconómico 2. Las edades oscilaban entre 18 y 50 años, con distintos estados civiles; algunas contaban con experiencia docente.

Procedimiento

Se pidió a las participantes construir metáforas con las que pudieran expresar emociones asociadas a recuerdos infantiles de su vida escolar con sus maestros. La consigna dada fue: *traten de recordar momentos específicos de su vida escolar cuando eran niñas, con sus maestros. Luego, construyan una metáfora por medio de la cual expresen cómo se sintieron*. Posteriormente, narraron los recuerdos que inspiraron la metáfora, y se les pidió que explicaran cuáles eran las emociones o experiencias subjetivas que habían querido comunicar. Las asistentes escribieron las metáforas en un papel, verbalizaron los recuerdos asociados, y todo esto fue filmado y transcrito. Las consideraciones éticas de la investigación siguieron los lineamientos

de la resolución 8430 de 1993, según los cuales las participantes deben firmar un consentimiento informado.

Se usó un grupo de discusión como técnica de recolección de información, que consiste en una conversación para obtener información en un área definida de interés (Krueger, 1991).

Análisis de la información

Para el análisis de los recuerdos y los comentarios asociados a las metáforas se tuvieron en cuenta tres categorías: (a) las representaciones objetales, (b)

las representaciones del *self* y (c) los aspectos del conflicto intrapsíquico sobresalientes asociados a los derivados pulsionales, los afectos, las defensas y algunos aspectos del superyó (Brenner, 1989). El análisis se apoyó en las categorías de análisis consignadas en la tabla 1 y consistió en ubicar, para cada sujeto, la metáfora, el recuerdo asociado y la valoración asignada por ellas. Posteriormente, de acuerdo a los criterios teóricos anteriormente señalados para definir las categorías de análisis, se calificaron, valoraron y analizaron los datos recolectados.

Tabla 1
Categorías de análisis

Metáfora y recuerdo	Valoración asignada	Repre. objeto	Repre. <i>self</i>	Conflicto intrapsíquico			
				Derivados pulsionales	Afectos	Defensas	Aspectos del superyó

En el anexo 1 se encuentra un ejemplo que ilustra el análisis completo para uno de los casos.

Los resultados se presentan como reformulaciones, a partir de las descripciones simples que hicieron las participantes. Después de obtener la información, se clasificó tomando como referencia las categorías especificadas en la tabla 1, usando como unidad de registro la presencia y la frecuencia sobre las alusiones manifestadas en todo el material recolectado.

Resultados

Los resultados se presentaron teniendo en cuenta las metáforas que construyeron las participantes, las valoraciones (positiva o negativa) que les asignaron, los recuerdos asociados a las mismas (ver tabla 2) y las categorías de análisis, con los datos agrupados teniendo en cuenta su frecuencia de aparición (tabla 3).

Tabla 2
Metáfora, valoración y recuerdo asociado

Participante	Metáfora (valoración asignada) y recuerdo
1	Me sentí como un payaso (positivo) Cuando niña yo no iba a estudiar, sino a recochar; yo me hacía con mis compañeras en el último puesto, a fregar a todos los profesores, me mandaban notas, a molestar, a gritar, no hacía tareas, no hacía caso, molestaba a mis compañeros y yo llevaba mis cosas, colores, lapiceros y los compartía con mis compañeros, hasta los regalaba

Participante	Metáfora (valoración asignada) y recuerdo
2	Me sentía dulce (positivo) Me sentía, con mi profe Alicia Mariela y otras, alegre, consentida, envidiada, querida; siempre la persona que estaba liderando, contaba con María Inés y me querían mucho y no la pude ver más, por todo eso sentían envidia de mí
3	Me siento como agua en el desierto (positivo) Yo era la mejor estudiante de mi salón y yo era la que siempre sobresalía en mis cosas... era la que apoyaba a mis compañeras en explicarle cosas y todo y la profesora me veía a mí como el modelo, la niña ejemplar
4	En grado cuarto me sentía como una mosca en la miel (positivo) Centro de atención, plena, única, para las profesoras no existían los demás alumnos, sino yo; todo lo hacía bien, no estaban los demás sino simplemente era yo
5	Me sentí como una ola perdida... en medio del océano (negativo) En momentos iniciales temerosa y frustrada porque yo quería estar allí pero no podía y, aunque la gente me acogía y los niños, yo no era capaz; entonces me sentía sin saber qué hacer. Cuando llegué al colegio por primera vez nunca antes había compartido con otros niños por ser hija única. Cuando llegué a compartir no podía, no era porque me ignoraran, antes me acogían
6	Me sentí como una aguja en un pajal (negativo) Mi mamá me hizo repetir el año y me dio rabia
7	Me sentí como una aguja en un pajal (negativo) Era como trataba de entender lo que los profesores me decían y me agarraban a pellizcos; eso pasó en la primaria. No podía entender si la del problema era yo o todos los profesores porque si todos me pellizcaban, era como la única del salón a la que pellizcaban porque todos los otros sobresalían. Diferente y frustrada, tímida
8	Tener avances es como un hielo que se derrite (positivo) Los padres le decían allí le dejo, en las puertas lo dejaban a uno y le decían a los profesores: si esta niña no le da... no... no le obedece, cójala con una tabla y péguale; entonces yo le tenía como mucho miedo a la profesora, cuando perdía exámenes para mí eso era... por eso yo digo acá que tener avances es como un hielo que se derrite, me sentía como frustrada, me pegó la profesora y ahora viene mi mamá y me pega Cuando ganaba los exámenes para mí era muy alegre, la profesora ponía buena nota y cuando llegaba mi mamá se lo mostraba, si uno perdía el examen... usted no está haciendo nada en el colegio, venga acá (hace gesto de que le dan una palmada); así era anteriormente, así se manejaba. ¿Tenías miedo?... mmmmm... me orinaba... no más con mirar a mi mamá que ahí venía me estaba orinando, uno no podía ser grosero con el profesor tuviera la razón o no la tuviera
9	Me sentí como una reina (positivo) Mis papás me daban cosas especiales y mis compañeros las deseaban
10	Me siento como las manos de un pintor en la construcción de su mejor obra de arte (positivo) El gusto y el amor que sentía día a día al aprender en el colegio

Tabla 3

Representaciones del self, de los objetos y de los componentes del conflicto intrapsíquico

Represen. del objeto	Represen. del self	Derivado pulsional	Afecto	Defensa	Superyó
Autoridad positivas 5	Positivas 5	Agresivos 9	Placentero 7	Alto nivel 6	Internalizado 6
Autoridad negativas 2	Negativas 5	Libidinales 5	Displacentero 3	Bajo nivel 7	Externalizado 4
Pares negativos 5		Orales 5	Mixto 1		
		Anales 8	Temor a pérdida del amor 6		
		Fálcos 1	Temor a la castración 1		

Como se observa en la tabla 3, en las representaciones del objeto predominaron las alusiones positivas a las figuras de autoridad. Las ven como amorosas, cercanas, que gratifican, reconocen, valoran y/o acogen. Entre tanto, las alusiones negativas las presentan como quienes someten, desconocen y/o dominan. Por otra parte, a sus pares los representaron únicamente de manera negativa, específicamente, como denigrados, carentes, necesitados y envidiosos.

En cuanto a las representaciones del *self*, las positivas y las negativas se presentaron en igual frecuencia. En las positivas se veían como modelos, colaboradoras, afortunadas, buenas estudiantes, buenas compañeras e interesadas en el aprendizaje, mientras que en las representaciones del *self* de signo negativo aparecieron alusiones a ser maltratadas, víctimas, rebeldes, desafiantes, sometidas, indefensas y/o carentes de control.

Con respecto a los componentes del conflicto, los derivados pulsionales predominantes fueron los agresivos, de características anales, que se manifestaron en alusiones a conductas de recocha, indisciplina, reto y oposición a las figuras de autoridad; en los golpes y pellizcos que recibían de dichas figuras, y en las molestias y dificultades para compartir con los compañeros. Por otro lado, los derivados pulsionales libidinales anales se manifestaron en expresiones que indicaban el deseo de compartir, ayudar a los compañeros y/o gratificar a los maestros dando buenos resultados en las tareas escolares y perseverando en ellas.

Otro aspecto fue el afecto placentero que predominó sobre el displacentero y se manifestó más frecuentemente como triunfo omnipotente, lo que se observa en expresiones como “(...) para las profesoras no existían los demás alumnos sino yo”,

mientras que en el afecto displacentero se observaron características depresivas con predominio de la humillación, con comentarios como “(...) todos me pellizcaban, era como la única del salón a la que pellizcaban porque todos los otros sobresalían (...)”. El temor a la pérdida del objeto fue la idea asociada al afecto que más se manifestó, como se ve en el siguiente comentario “(...) siempre la persona que estaba liderando contaba con María Inés y me querían mucho y no la pude ver más (...)”.

Las defensas de alto y bajo nivel aparecieron en proporciones similares, entre las de alto nivel se identificaron la racionalización; por ejemplo, en comentarios como “trataba de entender lo que los profesores me decían y me agarraban a pellizcos (...) No podía entender si la del problema era yo o todos los profesores (...)”; la proyección, en expresiones como “(...) me querían mucho y no la pude ver más, por todo eso sentían envidia de mí”; por último, la sublimación, en alusiones como “(...) siempre sobresalía en mis cosas (...) era la que apoyaba a mis compañeras (...) la profesora me veía a mí como el modelo”. Ahora bien, entre las defensas de bajo nivel se encontraron la negación, en alusiones como “me sentí como un payaso” y la idealización, en afirmaciones como “me siento como las manos de un pintor en la construcción de su mejor obra de arte”.

En el superyó se encontró una tendencia a la internalización. Esto se manifestó en comentarios como “(...) yo quería estar allí pero no podía y aunque la gente me acogía y los niños, yo no era capaz (...)”.

En síntesis, se puede decir que el conflicto predominante fue de tipo anal agresivo con afecto positivo, asociado a tener el amor del objeto (con su respectivo temor a perderlo), con defensas de alto y

bajo nivel y una tendencia a la internalización de la norma.

Discusión

Para comenzar, se pudo observar que las metáforas que comentaron más fácilmente las profesoras fueron las asociadas a recuerdos agradables; sin embargo, tanto en estas como en las asociadas a recuerdos desagradables, fue posible identificar representaciones del *self* y del objeto, además de componentes del conflicto intrapsíquico (Brenner, 1989), que en algunos casos son inconscientes porque están reprimidos (Billig, 2010; Rizzuto, 2009).

Con respecto a las características de la realidad psíquica inferidas a partir de los resultados, se encontró que en las representaciones del *self* positivas, las participantes se veían como capaces, buenas estudiantes, queridas, autosuficientes, colaboradoras y complacientes con la figura de autoridad, es decir, satisfacían el ideal del yo. Estas representaciones son congruentes con las defensas predominantes que buscaban disminuir el afecto depresivo, dentro del cual apareció la rabia en lugar de la tristeza; se veían a sí mismas triunfantes frente al rival. Por otro lado, las representaciones del *self* negativas, de las que se defendían las participantes, las mostraban como impotentes, maltratadas e incapaces y se relacionaban con una vivencia de la autoridad o del superyó con características sádicas. En las representaciones de objeto se vio, por una parte, que los compañeros eran depositarios de los aspectos negativos de sí mismas y, por la otra, que las figuras de autoridad, en su mayoría femeninas, las reconocían, querían y les daban suministros amorosos exclusivos.

Ahora bien, con respecto a los componentes del conflicto, se observó que la mayoría de los derivados pulsionales fueron de tipo agresivo; la intención de las participantes era diferenciarse y sobresalir entre los pares y tener el reconocimiento y el amor de la figura de autoridad. Asimismo, aparecieron demandas de tipo oral evidenciadas en robar a sus compañeros el alimento amoroso, destruirlos o ser objeto pasivo de las profesoras, quienes las controlaban y sometían. Entre las defensas utilizadas para lidiar con el conflicto, se identificaron de alto y de bajo nivel (Kernberg, 1987). Con estas buscaban disminuir el afecto depresivo, negándolo, proyectándolo, racionalizándolo, entre

otros. Las figuras de autoridad se encontraban idealizadas, admiradas y temidas; los pares denigrados, vivenciados como rivales y en ellos se depositaron las partes intolerables y devaluadas de sí mismas; por ejemplo, su envidia y sus celos.

En cuanto al análisis del superyó, se pudo inferir que hay una tendencia a la internalización de la norma, con sentimientos de culpa por infringir la tarea, al mismo tiempo, un sentido de reafirmación por el reconocimiento cuando satisfacían exigencias del ideal del yo. De igual modo, se evidenció que la regulación estaba mediada por el premio o el castigo de aquellas figuras de autoridad.

En síntesis, el tipo de relación que primó fue de características preedípicas, los objetos fueron representantes maternos de quienes deseaban reconocimiento y valoración, pero también quienes las sometieron con sadismo y las hacían sentir que no tenían control sobre la situación. Otra característica es el hecho de que la sensación de estar vinculadas con el otro, bien sea el maestro o los compañeros, siempre tuvo una valoración positiva; en cambio, la sensación de soledad, aislamiento o rechazo tuvo una negativa. Se evidenció, también, que cuando las participantes se sentían queridas y valoradas, asumían las normas, podían comprenderlas y apropiárselas; cuando la figura de autoridad era querida y admirada, se la respetaba y se le obedecía; contrariamente, cuando se temía y se la veía como maltratante, reaccionaban con rebeldía o con sometimiento y sin ninguna comprensión de la norma.

En general, llama la atención el hecho de que si bien la consigna se refería a recuerdos infantiles, las características de los recuerdos evocados se ubican, fundamentalmente, en la etapa preedípica, de acuerdo con los componentes del conflicto observado (Brenner, 1989). Ahora bien, el predominio de los rasgos anales agresivos indica que en la realidad psíquica de este grupo de mujeres el tema de la norma y el control, precursores de la constitución del superyó, ocupa un lugar importante; es claro que hay indicios de una tendencia a la internalización de la norma. Estos hallazgos resultan interesantes si se tiene en cuenta que las participantes se preparaban para trabajar con niños de primera infancia momento en que la función del maestro está muy relacionada con favorecer el control y la autorregulación de las emociones en los niños, componente esencial de la socialización.

Si bien es cierto que predominaron los recuerdos positivos, el derivado pulsional que sobresalió fue el anal agresivo. Esta aparente contradicción permite pensar que las emociones y las representaciones negativas de sí mismas (envidia, incapacidad, odio) fueron reprimidas y proyectadas en sus compañeros, al mismo tiempo que idealizaron la relación con el maestro. Esto explicaría el predominio de los derivados pulsionales agresivos y estaría en contra de lo planteado por Stern (2009), con respecto a la imposibilidad de metaforizar experiencias no elaboradas.

Otra posible explicación al predominio de las características anales y agresivas puede tener que ver con el hecho de que los recuerdos evocados correspondían a la etapa preescolar, que es precisamente en la que trabajaban o deseaban trabajar. Vale la pena recordar, que los niños en esta etapa aprenden del control de sí mismos y sus vivencias oscilan entre el controlar y ser controlado. Adicionalmente, en los relatos parece que las participantes le hicieran un reclamo a los adultos, en el sentido de ser entendidas y comprendidas, más que juzgadas y castigadas (Campbell y Enckell, 2005). Llama la atención que solo en dos de los relatos (aguja en el paja y ola perdida) apareció un intento de reflexión con respecto al episodio vivido, lo cual da cuenta de un mayor nivel de elaboración en comparación con los otros relatos que se limitaron a la descripción de los recuerdos sin un intento de elaboración actual.

Se pudo observar la necesidad de ser queridas, únicas, especiales, de ocupar un lugar en la mente de sus maestras o en la de sus padres. No obstante, surge la pregunta de si ellas, ahora como maestras, tienen en cuenta estas vivencias y lo aplican en su quehacer con los niños. Se vio con preocupación en un caso específico, que la participante valoró como positivo un recuerdo de un episodio en el que fue duramente castigada, razón por lo cual tuvo mucho miedo. La explicación dada a la valoración fue que gracias a ello, ahora como adulta, era una buena persona.

Para concluir, se considera que el maestro representa el ideal del yo y que sus valores e identificaciones son aún más importantes que sus conocimientos sobre técnicas pedagógicas. Dado que con muchísima frecuencia los padres están fuera de casa y que cada vez los niños ingresan más temprano a los planteles educativos, es un hecho que el maestro es un agente primario de socialización, por lo tanto, juega un papel

fundamental en el desarrollo socioemocional y en la salud mental de los niños que tienen a su cargo. Para finalizar, es importante resaltar el valor de la creación metafórica como instrumento para identificar y elaborar el conflicto intrapsíquico, como lo plantean Freud y muchos terapeutas actuales, entre ellos, Chan (2004), James y Hazler (1998) y Russos de Sánchez y Galindo (2012).

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Allen, J., Fonagy, P. y Bateman, A. (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.
- Álvarez, B. (2012). *Melanie Klein: teoría y técnica*. Buenos Aires: Polemos.
- Bettelheim, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica.
- Billig, M. (2010). Metaphors and repression: a comment on rank. *Political Psychology*, 31(1), 21–25. doi: 10.1111/j.1467-9221.2009.00742.x
- Borbely, A. (2011). Metaphor and metonymy as the basis of a new psychoanalytic language. *Psychoanalytic Inquiry*, 31(2), 159–171. doi:10.1080/07351690.2010.515872
- Borges, J. L. (2001). *El arte poética: seis conferencias*. Barcelona: Crítica.
- Brenner, Ch. (1989). *La mente en conflicto*. Madrid: Tecnipublicaciones.
- Buchholz, M. (2007). Listening to words, seeing images: metaphors of emotional movement. *International Forum of Psychoanalysis*, 16(3), 164–176. doi: 10.1080/08037060701547972
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41–49.
- Campbell, D. y Enckell, H. (2005). Metaphor and the violent act. *The International Journal of Psychoanalysis*, 86(3), 801–823. doi: 10.1516/YDDF-FQ2P-N53X-ML1Q
- Chan, Z. (2004). The I-C-A-C framework: uncovering patients' experiences. *International Journal of Mental Health Nursing*, 13(3), 171–176. doi: 10.1111/j.1440-0979.2004.0329.x

- Choi, D. y Bermúdez, N. (2006). Metáfora y metonimia en el lenguaje visual. En M. Di Stefano (Eds.), *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.
- Denham, S. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Dolto, F. (1975). *Psicoanálisis y pediatría*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fayek, A. (2002). Psychic reality and mental representation contemporary misapplications of Freud's concepts. *Psychoanalytic Psychology*, 19(3), 475-500. doi: 10.1037//0736-9735.19.3.475
- Fernández, M., Palomero, J y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1900). Análisis e interpretación de los sueños. En L. Lopez-Ballesteros (Ed.), *Obras Completas* (pp. 343-720). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frosch, A. (2003). Psychic reality and the analytic relationship. *Psychoanalytic Review*, 90(5), 599-614.
- Haslam-Hopwood, G., Allen, J., Stein, A. y Bleiber, E. (2006). Enhancing mentalizing through psycho-education. En J. G. Allen y P. Fonagy (Eds.), *Handbook of metallization-based treatment* (pp. 249-267). Oxford: John Wiley y Sons, Ltd.
- Hinshelwood, R. D. (1994). *A dictionary of klenian thought*. London: Free Association Books.
- Isaacs, S. (2000). The nature and function of phantasy. En P. Heimann, S. Isaacs y J. Riviere (Eds.), *Desarrollos en Psicoanálisis* (pp.69-111). Buenos Aires: Lumen Hormé.
- James, M. y Hazler, R. (1998). Using metaphors to soften resistance in chemically dependent clients. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36(3), 122-133. doi: 10.1002/j.2164-4683.1998.tb00383.x.
- Kernberg, O. F. (1987). *Trastornos graves de la personalidad*. México DF: Manual Moderno.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983) *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Meissner, W. (2000). Reflections on psychic reality. *The International journal of psycho-analysis*, 81(6), 1117-1138.
- Melnick, B. (2000). Cold hard world warm soft mommy. The unconscious logic of metaphor. *The Annual of Psychoanalysis*, 28, 225-244.
- Mesa, A. M. y Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 689-701. doi:10.11600/1692715x.11216021112
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59.
- Modell, A. (2009). Response to the discussants. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 91-96. doi: 10.1080/07351690802247781
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Richards, G. (1991). James and Freud: two masters of metaphor. *British Journal of Psychology*, 82(2), 205-215. doi: 10.1111/j.2044-8295.1991.tb02395.x
- Rizzuto, A. M. (2009). Metaphoric process and metaphor: the dialectics of shared analytic experience. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 18-29. doi: 10.1080/07351690802246973
- Rosegrant, J. (2010). Three psychoanalytic realities. *Psychoanalytic Psychology*, 27(4), 492-512. doi: 10.1037/a0020452
- Russos de Sánchez, A. y Galindo, J. (2012). *Psicoterapia infantil. La metáfora como técnica de devolución*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Shaddock, D. (2010). The opening of the field: thoughts on the poetics of psychoanalytic treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 30, 243-253. doi: 10.1080/07351690903206207
- Stern, D. (2009). Shall the Twain Meet? Metaphor, dissociation, and cooccurrence. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 79-90. doi: 10.1080/07351690802247286
- Wallerstein, R. (2011). Metaphor in psychoanalysis: bane or blessing? *Psychoanalytic Inquiry*, 31, 90-106. doi: 0.1080/07351690.2010.51552

Anexo

Metáfora recuerdo	Valoración asignada	Rep. <i>self</i>	Rep. objeto	Conflicto psíquico			
				Deri. pulsión	Afecto	Defensa	Elementos superyoicos
Me sentí como una aguja en un paja	Negativo	Víctima	Figura parental domina y somete	Anal agresivo	Depresivo (humillación)	Reprime el afecto depresivo asociado a la pérdida del objeto (compañeros) y lo transforma en rabia	Externalizado con rasgos sádicos
Mi mamá me hizo repetir el año y me dio rabia							

Para citar este artículo/ to cite this article / para citar este artigo: Gómez, A. C. y Mesa, A. M. (2015). Metáforas y realidad psíquica en maestras de primera infancia en una institución educativa de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 81-92. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.mrpm