

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

5 | 1
VOLUMEN | NUMERO

GE
PU


Grupo Estudiantil
y Profesional de
Psicología Univalle

ISSN 21456569
JUNIO / 2014

GRUPO ESTUDIANTIL
Y PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
UNIVALLE

IBSN

2145-6569-0-7



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 5 No. 1 – Junio de 2014
ISSN 2145-6569



Editora
Luz Adriana Rodríguez Vergara
larovr@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Red Unidos - ANSPE

Nataly Chacon Morales
GEPU

German Perdomo
Universidad del Valle

Deybis Maria Palacios
Grupo Observatorio Social

Natciely Morales Ocampo
GEPU

Wilson Lozano Medina
Círculo Social del Self

Luz Stephania Trejos
Universidad del Valle

Laura de los Ríos
Universidad del Valle

Angela Cano
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
GEPU

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

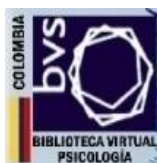
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

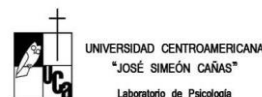
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.

Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1412092725898

Revista de Psicología GEPU Vol. 5 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.--5-No.--1.htm>



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU 5 (1)

Pág.

Editorial.....	05
-----------------------	-----------

Artículos de Investigación Científica.....	08
---	-----------

Identificación y Caracterización de la Población con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Estudiantes de Básica Primaria de Tres Colegios Públicos de la Ciudad de Popayán.....	09
---	----

Diana Campo, Pablo Peña & Yenny Fernandez / Fundación Universitaria de Popayán

Testagem de um Modelo Teórico entre Afiliação Sócio-Normativa, Hábitos de Lazer e Condutas Deviantes em Jovens Brasileiros.....	22
---	----

Nilton S. Formiga, Amanda Aguiar, Ayla Ribeiro, Rebeca Pires / Universidade Federal da Paraíba.

Recordar a Freud.....	36
-----------------------	----

Luis Carlos Rosero García / Universidad Mariana

Intervención en Habilidades para la Vida con un Enfoque Pedagógico Crítico en Estudiantes de Artes Circenses de la Ciudad de Cali.....	52
--	----

Andrey Velásquez Fernández / Universidad del Valle

Perspectivas sobre las Dinámicas de Transmisión y Transformación de la Violencia Simbólica en la Escuela.....	97
---	----

Luz Adriana Rodriguez Vergara / Universidad del Valle

Artículos de Reflexión derivados de una Investigación.....	129
---	------------

La Percepción del Paisaje Psico-Socio- Ambiental como Aspecto Importante para el Desarrollo Humano y la Calidad de Vida. Una Experiencia de Investigación en el Eco-Parque las Garzas de la Ciudad de Cali.....	130
---	-----

Fernando Álvarez Cuellar / Universidad del Valle

Artículos Teóricos.....	156
--------------------------------	------------

Jacques Lacan, Inconsciente, Deseo y La (A)- Alteridad	157
--	-----

Ivan Alcaide Troncoso / Universidad del Aconcagua

Subjetividad y Obediencia. La Banalidad del Mal en Acusados por Delitos de Lesa Humanidad en Argentina.....	185
---	-----

Diego Carmona / Universidad Nacional de Rosario

El Contexto Sociopolítico Colombiano y su Interrelación con el Desarrollo del Trastorno de Estrés Postraumático: Una Postura Analítica desde la Psicología Clínica.....	192
---	-----

María Angélica Silva Guzmán / Universidad Manuela Beltrán

Hacia una Nueva Concepción del Ser Humano	209
---	-----

Alexander Ortiz Ocaña / Universidad del Magdalena

La Práctica Docente entre la Maldad y la Agresividad: Una Lectura con y desde el Psicoanálisis.....	225
---	-----

Víctor Gutiérrez Olivárez / Universidad Autónoma de Querétaro

Reseñas.....	251
---------------------	------------

Reseña el Porvenir de una Ilusión.....	252
--	-----

Laura Daniela de los Ríos López / Universidad del Valle



Editorial

EDITORIAL

ACCESO ABIERTO Y PUBLICACIONES ACADÉMICAS DESDE LA PSICOLOGÍA

Luz Adriana Rodríguez Vergara

Información del autor: Psicóloga de la Universidad del Valle, Joven Investigadora del Grupo de Psicología GEPU en articulación con la Línea de Investigación Género y Política del Grupo de Investigación Desarrollo en Contextos. Editora Revista de Psicología GEPU y coordinadora de la Línea de Investigación Género, Derechos Humanos y Subjetividades Políticas del GEPU. Contacto: larovr@gmail.com

Universidad del Valle / Colombia

Referencia recomendada: Rodríguez-Vergara, L. A., (2014). Editorial. Acceso abierto y publicaciones académicas desde la psicología, *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 5-7.

5

Usualmente cuando discuto y comento con otras y otros diversos, sobre las posibilidades reales de publicar en nuestra Colombia y Latinoamérica, nos encontramos como si fuera un mercado estadounidense, con cantidad de ofertas para hacerlo. Cada una de las Universidades tanto privadas como públicas así como Institutos y Centros de Investigación, tienen por lo menos un tipo de publicación académica que nutre y alimenta la producción científica del país.

Las publicaciones son diversas tanto en tipo como en estilo y finalidad, cualquier interesado en el tema notará con facilidad la diversidad que confluye en este tipo de publicaciones. Ahora bien, el mundo de publicaciones es más interesante cuando nos enfocamos en las Publicaciones Electrónicas; dichas publicaciones generaron un ciclo de secuencia editorial emergente en el que los procesos de edición y distribución son más dinámicos e interactivos (Travieso-Aguilar, 2003).



Dicha transformación secuencial permitió abrir el monopolio de las casas editoriales y facilitar el proceso de distribución, que al no estar directamente relacionado con el proceso de impresión permitió que el conocimiento circulará en el mundo académico con mayor rapidez.

Las publicaciones académicas electrónicas y el desarrollo de repositorios y catálogos virtuales en Latinoamérica son herramientas tecnológicas importantes en el ámbito académico, toda vez que facilitan la difusión, actualización y discusión de los conocimientos producidos. Algunos autores como Celda & Lara (2010) han estudiado la dinámica de publicación de las revistas indexadas en el país y la región. Según ellos, los países del Cono Sur que más publican en Scielo, Redalyc y Latindex son Brasil con un 45.1%, México con un 11.9% y en el tercer lugar, Colombia con 11.8%. Del total de la muestra revisada en estos tres índices, la disciplina de las Ciencias Sociales ocupa el segundo lugar de publicaciones con el 22.6%, mientras Psicología presenta poco más del 3% (Celda y Lara, 2010) junto con disciplinas como Educación y Pedagogía.

Dichos resultados son alarmantes para la disciplina de la Psicología, que pese a su acelerado crecimiento como profesión en los últimos años no ha tenido un crecimiento similar en lo que respecta a las publicaciones, al menos no a las arbitradas e indexadas. Frente a este problema varios puntos de tensión se podrían identificar, uno de ellos sería que las publicaciones electrónicas especializadas en temas psicológicos no están (mos) cumpliendo con aspectos básicos de cualquier publicación electrónica.

Resumidos los principales aspectos a tener en cuenta son: contar con un cuerpo editorial, tener una política editorial clara, manejar recursos para el proceso de edición, mantener una periodicidad de publicación, cumplir ciertos patrones de normalización y utilizar diversos mecanismos de distribución y difusión.

A modo de ejemplo reflexivo, la Revista de Psicología GEPU como muchas otras, presenta dificultades frente a los dos últimos aspectos mencionados. La periodicidad pese a los esfuerzos que se hacen y dado el carácter ad

honorem de la actividad de edición, peritaje y demás, es usual presente retrasos. Sin embargo, este es sin duda uno de los principales aspectos a fortalecer en las publicaciones electrónicas porque de este aspecto depende la credibilidad de la revista y el cumplimiento de ciertos tiempos para ser incluidas en los catálogos virtuales. Es decir, es un patrón de normalización a cumplir al igual que son el cumplir con un determinado porcentaje de resultados de investigación en los números publicados y que la calidad de los mismos sobresalga. El cumplir con dichos criterios de normalización facilita y viabilizan la inclusión de las publicaciones electrónicas en bases de datos bibliográficas y en catálogos virtuales que promueven la divulgación de las publicaciones en un nivel macro.

Sin embargo, el cumplimiento de dichos patrones de normalización no debe tomarse como la última palabra de las publicaciones electrónicas, cada uno de ellos ha de ser evaluado por el comité editorial de las publicaciones con el objetivo de respetar y velar por la visión y misión da vida a las publicaciones.

7

Desde la Revista, con este nuevo número queremos invitar a Colegas del gremio y en general a profesionales de las ciencias sociales a seguir publicando los resultados de sus investigaciones y reflexiones sobre temas de interés. Es necesario que sigamos en la ruta de construir una sociedad crítica y reflexiva que aporte a los procesos de investigación, capacitación y formación de profesionales en psicología, las ciencias humanas y las ciencias sociales.

REFERENCIAS

Celda, A & Lara, J. A. (2010). *Políticas Editoriales de Publicaciones académicas en Línea en Latinoamérica. ONG Derechos Digitales*. Encontrado en Revista Abierta el 01 de Octubre de 2014: http://www.revistasabiertas.com/wp-content/uploads/Informe-Políticas_Editoriales_de_Publicaciones.pdf

Travieso-Aguiar, M. (2003). Las publicaciones Electrónicas: una revolución del Siglo XXI. *Acimed*, 11 (2). Encontrado el 01 de Octubre de 2014: http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_2_03/aci010203.htm



Artículos de Investigación Científica

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE POPAYÁN

Diana. L. Campo¹; Pablo. C. Peña²; Yenny. A. Fernández³

Resumen: La unidad de atención integral (UAI) recepciona para evaluación un gran número de estudiantes que, según la percepción de los profesores, presentan dificultades atencionales y/o de comportamiento dentro del aula de clase, sospechando la presencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH); por lo cual, el estudio tuvo como objetivo identificar los estudiantes con TDAH, determinar la prevalencia y caracterizar el trastorno en cuanto a su tipología, en estudiantes de básica primaria de tres colegios públicos del Municipio de Popayán, Cauca. El estudio es descriptivo, de corte transversal, enmarcado en el paradigma cuantitativo. De una población de 746 estudiantes de básica primaria, se seleccionó una muestra por conveniencia, debido a que los casos con sospecha de TDAH se reportaron según la percepción de los docentes. Los instrumentos utilizados en la evaluación fueron: la lista de síntomas para TDAH (Pineda et al. 1999) y la entrevista semi estructurada. La investigación, encontró que la población con TDAH corresponde al 17,4% de la muestra y al 2,1% de la población total. El 94% de los estudiantes con TDAH presentó TDAH de tipo combinado, el 6% inatento y no se encontró ningún caso de tipo hiperactivo – impulsivo. El 69% pertenece al sexo femenino, el 63% tiene entre 6 y 8 años de edad y el 87% pertenece a un estrato socioeconómico bajo. En conclusión, se encuentra una prevalencia de TDAH baja en relación con la población

escolarizada en básica primaria y en comparación con estudios realizados en otras regiones del País

Palabras Clave: Unidad de Atención Integral, Trastorno por Déficit de Atención, lista de síntomas TDAH, prevalencia TDAH

Información del autor:

¹ Psicóloga. Fundación Universitaria de Popayán (FUP), Especialista en Neuropsicopedagogía. Universidad de Manizales, docente de asignaturas Psicología del desarrollo y Neuropsicología FUP, investigadora grupo COGNOCER. Contacto: dianalorec@gmail.com

² Psicólogo. Fundación Universitaria de Popayán (FUP), Docente catedrático FUP. Contacto: pablocp21@gmail.com

³ Psicóloga, (FUP). Contacto: adriana7348@gmail.com

Fundación Universitaria de Popayán / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Campo, D., Peña, P. & Fernández, Y. (2014). Identificación y caracterización de la población con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en estudiantes de Básica Primaria de tres colegios públicos de la ciudad de Popayán, *Revista de Psicología GEPU*, 5, 1, 09-21.

Recibido: 24 de Julio de 2013

Aprobado: 17 de Marzo de 2014

INTRODUCCION

Cuando los estudiantes presentan rasgos de conducta perturbadora, distracción o problemas para concentrarse que afectan su desempeño escolar, social, familiar y emocional, se puede asociar a diversos trastornos de inicio en la infancia y adolescencia. Entre ellos, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Es este el caso de los estudiantes de las Instituciones Educativas públicas (IE) del municipio de Popayán, remitidos al servicio de psicología de la Unidad de Atención Integral (UAI) por dificultades de atención y de comportamiento en el aula de clase, entre los meses de Enero a Junio del año 2011: el número de niños con este tipo de dificultades representa más del cincuenta por ciento de los estudiantes que acuden al servicio de psicología de la UAI, en este periodo de tiempo.

Los Antecedentes referidos por docentes frente a esta dificultad de los estudiantes, hacen pensar en la posibilidad de que en las Instituciones Educativas del Municipio de Popayán, se encuentren niños y adolescentes con TDAH que no hayan sido identificados y diagnosticados oportunamente, por lo cual, no se les haya dado el apoyo clínico y psicopedagógico necesario para estos casos.

Lo anterior, sumado a la falta de formación en el manejo, didáctica e intervención en los diversos contextos que requieren este tipo de estudiantes, tanto por parte de los padres como del personal que los asiste, hace que se originen dificultades adicionales, como bajo rendimiento académico, problemas de conducta, emocionales o de autoestima, y a largo plazo la deserción del sistema educativo. (Cornejo et al. 2005). Estas dificultades, inciden enormemente en la calidad de vida de la población escolar con TDAH, como lo constatan los psicólogos en formación, de la Fundación Universitaria de Popayán, que apoyan a la UAI.

Para Barkley (1998), el TDAH es un síndrome neurobiológico caracterizado por la presencia de un desarrollo inapropiado, de los mecanismos que

regulan la atención, la reflexividad y la actividad; según el autor "*comporta una deficiencia significativa en la atención propia de la edad, en el control de los impulsos y en la conducta ,según las normas establecidas (obediencia, autocontrol y resolución de problemas)*". En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV (1994), el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, esta incluido dentro del apartado de los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, caracterizado por un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar; así mismo, plantea tres tipologías según el cumplimiento de síntomas de inatención y de hiperactividad – impulsividad:

- Tipo con predominio del déficit de atención (TDA).
- Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.
- Tipo combinado.

Para los criterios diagnósticos, se exige que algunos síntomas hayan aparecido antes de los 7 años, presentándose en dos o más contextos (casa e institución educativa), que exista un deterioro significativo de la actividad social o académica y que los síntomas no se deban a otro trastorno (estado de ánimo, ansiedad, disociativo o de la personalidad).

11

La Etiología de este trastorno es bastante compleja, debido a que no hay ningún factor presente en la totalidad de los niños que lo padecen y muchas de las conductas que se repiten, se dan con orígenes distintos en cada uno de los casos. Se estima que las causas están determinadas por factores endógenos, básicamente genéticos o exógenos pre, peri y post natales o factores ambientales, como la familia, el nivel sociocultural, la escuela, la contaminación, etc. (Barkley, 1998).

A pesar de que el DSM – IV (1994) menciona que la prevalencia de este trastorno se sitúa en el 3% y el 5 % en los niños de edad escolar; estudios internacionales y nacionales muestran diversos datos de prevalencia y tipología del TDAH relacionados con las diferentes prácticas de evaluación:



A nivel internacional, Montiel-Nava et al. (2002), utilizando las escalas de Conners en escolares de Maracaibo, Venezuela, determinaron una prevalencia de 7,19% de TDAH con un 0,35% para el subtipo hiperactivo, un 1,14% para el subtipo desatento y un 5,70% para el subtipo combinado; en Palma de Mallorca, España, Cardo, Servera, Llobera en 2007, utilizaron las ADHD RS-IV (Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder Rating Scales IV) para padres y maestros, encontrando una prevalencia del TDAH de 4,6% en escolares de 6 a 11 años, caracterizados como: 1,26% para el tipo hiperactivo, el 1,06% para el tipo inatento y el 2,25% para el tipo combinado; el mismo instrumento fue utilizado en Antofagasta, Chile en 2007, por Urzúa, Domic, Cerda, Ramos, Quiroz encontrando una prevalencia que oscila entre un 5% y un 15%, dependiendo del informante y siendo el subtipo más frecuente el combinado.

A nivel nacional, se encuentran estudios de prevalencia en algunas ciudades como Sabaneta, Antioquia, que reportan una prevalencia del 20.4% de TDAH, en Manizales, se obtiene confirmación de prevalencia del 17.1%; en Armenia la prevalencia encontrada fue de 3,89% y en Bogotá del 5.7%. En ciudades del suroccidente Colombiano no se han realizado estudios referentes a esta temática.

En Manizales Pineda, Lopera, Henao, Palacio, y Castellanos, en el 2001, confirmaron la alta prevalencia del TDAH en niños escolarizados de 4 a 17 años, utilizando un cuestionario breve para el diagnostico del trastorno por déficit de atención (TDA); la distribución de los subtipos encontrados fueron: 9.4% combinado, 6,7% inatento y 1% hiperactivo/impulsivo, al terminar el estudio, se llega a la conclusión que la prevalencia de TDA en Colombia es tan alta como la encontrada con el uso del cuestionario breve.

En Sabaneta, Cornejo et al. en 2005, estudiaron a través de la lista de síntomas del TDAH del DSM IV, la prueba de Conners para padres y maestros y una entrevista estructurada, con base en los criterios del DSM IV para TDAH y comorbilidades, a una población de estudiantes 4 a 17 años, encontrando que el subtipo más frecuente es el combinado con 9.6%.



En el estudio llevado a cabo en Bogotá con estudiantes de escuelas entre 5 y 12 años en el 2008, Vélez, Talero, González, Ibáñez, utilizando la lista de síntomas del DSM-IV para TDAH, encontraron que el 43.5% corresponde al subtipo inatento el 8.5% corresponde al subtipo hiperactivo/impulsivo y el 24.2% corresponde al subtipo combinado. Por último, en la ciudad de Armenia, León, Jiménez, Restrepo, en el año 2010, utilizando el cuestionario de Criterio diagnóstico del DSM IV (1994) y los Conners profesores y padres, detectaron los estudiantes de 6 a 14 años de básica primaria con TDAH, encontrando que el 2,31% de estudiantes presentan TDAH combinado, el 1,14% TDAH inatento; y el 0,34% TDAH hiperactivo impulsivo, siendo mayor el TDAH combinado.

Existe interés por el estudio de la presencia de TDAH en niños y adolescentes, puesto que, se ha encontrado que esta condición afecta su calidad de vida tanto en el contexto familiar como escolar; más aún cuando se presenta, como es común, junto con otras patologías (Holguín, Osio, Sanchez, Carriozza, Cornejo, 2007).

Los estudios mencionados anteriormente, dejan clara la presencia del TDAH en los niños y niñas escolarizados de nuestro país y dada la problemática planteada a la UAI, es necesario dar respuesta a esta situación. El primer paso es identificar y proporcionar un diagnóstico oportuno que dé cuenta de la presencia del trastorno, su tipología y severidad a fin de brindar orientaciones y apoyos adecuados en cada caso; es por ello, que el presente estudio plantea como objetivo, identificar la prevalencia del TDAH y caracterizar el trastorno, en cuanto a su tipología en estudiantes de básica primaria de tres colegios públicos de Popayán.

METODOLOGIA

El estudio es descriptivo, de corte transversal, enmarcado en el paradigma cuantitativo; se desarrolló en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Popayán, con una población de 756 estudiantes de básica primaria, en el periodo comprendido entre febrero de 2011 y abril de 2012.



La selección de la muestra para la evaluación se escogió por conveniencia debido a que los casos evaluados fueron los reportados según la percepción de los docentes y remitidos al servicio de psicología de la UAI para la valoración respectiva.

Con el objetivo de obtener información general sobre los estudiantes, se diligenció por parte de profesores directores de grupo desde el nivel de transición hasta quinto grado de básica primaria, un formato de recolección de información, en el cual se indica nombre de la institución, sede, grado, director de curso, fecha, nombre del estudiante y descripción del tipo de dificultad; posteriormente, a los estudiantes descritos con dificultades atencionales y de comportamiento, se aplicó la lista de síntomas para TDAH (Pineda, et al. 1999), diligenciada por docentes directores de grupo, la cual evalúa los comportamientos de atención y actividad motora y cuyo objetivo es el diagnóstico unidimensional o categórico, construido de acuerdo a los síntomas del criterio A del DSM-IV (1994) para el diagnóstico del TDAH; siendo el primer paso en el proceso de identificación de los estudiantes, considerando a quienes presentaron niveles altos y muy altos, y descartando a los estudiantes que obtuvieron una puntuación en nivel de la normalidad según el instrumento; permitiendo obtener una información más precisa del tipo y nivel de severidad del TDAH. Ulteriormente, se aplicó la lista de síntomas a los padres para obtener datos del comportamiento en el contexto familiar, y se les realizó una entrevista semi estructurada con el objetivo de crear un perfil de cada estudiante, corroborando o descartando los criterios B, C, D y E, para el diagnóstico del TDAH estipulados en el DSM IV.

Criterios de Inclusión

Para la investigación se incluyeron niños y niñas, con edades entre 6 y 13 años, de básica primaria de las tres instituciones educativas Públicas de la ciudad de Popayán que presentaron mayor número de estudiantes remitidos por docentes, con dificultades atencionales o de comportamiento y quienes fueron autorizados por sus padres mediante el consentimiento informado para participar en el estudio.



Instrumentos

Lista de síntomas de TDAH (checklist) Pineda et al. 1999). Esta lista es una escala estandarizada basada en los 18 síntomas del criterio A del DSM IV para el diagnóstico de TDAH, la cual se aplicó a padres y profesores de los niños remitidos a la UAI por dificultades atencionales y de comportamiento en el salón de clase; el instrumento tiene normas estandarizadas en niños y adolescentes colombianos (Pineda et al. 2006)

Entrevista semiestructurada con información de antecedentes del estudiante para determinar los criterios B, C, D y E, estipulados en el DSM IV para el diagnóstico del TDAH.

RESULTADOS

La prevalencia de estudiantes encontrada con TDAH corresponde al 17,4% de la población de estudiantes reportados con problemas de atención y comportamiento, por docentes de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Popayán, y al 2,1% de la población tomada para el estudio.

De una población de 756 estudiantes de básica primaria de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Popayán, el 12.2% fueron remitidos por sus profesores con dificultades de atención y comportamiento; este porcentaje de estudiantes fue evaluado por los directores de grupo y padres a través de la lista de síntomas para TDAH, posteriormente se realizó una entrevista semiestructurada para indagar los criterios B, C, D y E, estipulados en el DSM IV para el diagnóstico del TDAH, encontrando una prevalencia del 17,4% de los casos remitidos y un 2,1% de los estudiantes de básica primaria de las instituciones objeto de estudio.

En el proceso de evaluación se identificaron síntomas de inatención e hiperactividad – impulsividad que aparecen con mayor frecuencia, según la lista de síntomas, en los estudiantes que cumplen criterios para TDAH. Los padres mencionaron que los síntomas de inatención más frecuentes fueron: No pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus

tareas, se distrae facilmente con estímulos irrelevantes y es olvidadizo en las actividades de la vida diaria; los síntomas de hiperactividad mencionados con mayor frecuencia fueron: se levanta del puesto en la clase o en otras situaciones donde amerita estar sentado, contesta y actúa antes que se le termine de hacer las preguntas, y habla demasiado. De acuerdo al reporte de docentes, los síntomas con más frecuencia en inatención fueron: no pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas, tiene dificultad para sostener la atención en tareas y juegos, no sigue instrucciones o no termina las tareas en la escuela o los oficios en la casa a pesar de comprender las órdenes; y los síntomas de hiperactividad fueron: se levanta del puesto en clase o en otras situaciones donde debe estar sentado, tiene dificultades para relajarse o practicar juegos donde debe permanecer quieto, y habla demasiado.

En general, los síntomas más frecuentes reportados en común tanto por padres como docentes fueron: no pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas, habla demasiado y se levanta del puesto en la clase o en otras situaciones donde amerita estar sentado.

16

De los estudiantes que cumplieron los criterios para el diagnóstico de TDAH, el 69% pertenecen al género femenino y el 31% al género masculino, encontrándose mayor prevalencia del TDAH en el sexo femenino, aspecto poco común según estudios de prevalencia, en los que tradicionalmente es superior la prevalencia en el sexo masculino; sin embargo, en el presente estudio se esperaban estos resultados, puesto que la muestra estaba constituida por más niñas que niños; en relación con la edad, el 63% de quienes presentaron el trastorno tienen entre 6 y 8 años, el 31% entre 9 y 11 y el 6% entre 12 y 13 años de edad; con respecto al estrato socioeconómico el 87% de los estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico bajo y el 13% al medio; al tener en cuenta el nivel académico, el 31% de los estudiantes con TDAH se encuentra cursando segundo grado, el 25% primer grado al igual que tercero y el 19% de los estudiantes cursan grado quinto.



La distribución según subtipos muestra que el 94% de los estudiantes presentan TDAH subtipo combinado, el 6% de tipo inatento, del subtipo hiperactivo – impulsivo no se presentaron casos.

DISCUSIÓN

La prevalencia de TDAH, encontrada en el presente estudio, es del 17,4% respecto a la población remitida por docentes con problemas de atención y comportamiento y del 2,1% de la población general de estudiantes escolarizados en básica primaria de las tres instituciones educativas de la ciudad de Popayán. Estos resultados difieren de los datos establecidos por el DSM IV, que indican una prevalencia del 3% al 5%, al igual que de otras investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, las cuales refieren una prevalencia del 3,89% al 20,4%, lo cual muestra que la prevalencia de TDAH en nuestro medio es inferior al reportado en los estudios realizados, sobre todo en las investigaciones de Antioquia y Caldas donde se reportan las prevalencias más altas del país.

17

La prevalencia de TDAH es mayor en estudiantes del sexo femenino, al igual que lo encontrado por Montiel et al. (2002) y Cardo et al. (2006), contrario a las investigaciones de Pineda et al. (2000), León et al. (2010) en Colombia, Cornejo et al. (2005) y Urzúa et al. (2009), quienes encontraron mayor prevalencia en el sexo masculino.

Respecto a la edad, el estudio encontró que la mayor población con TDAH se ubica en el grupo de 6 a 8 años, hallazgo relacionado con el de Urzúa et al. (2009), quienes en sus resultados obtuvieron puntuaciones similares, encontrando una alta prevalencia en este grupo de edad; confirmado en diversos estudios colombianos, en que el grupo de edad entre los 6 y los 11 años presenta mayor frecuencia en el diagnóstico del TDAH (Pineda, 2001).

Los niños pertenecientes al estrato socioeconómico bajo presentan mayor prevalencia de TDAH, como lo corrobora el estudio en Maracaibo, donde se considera este estrato como un factor de riesgo para presentar TDAH (Montiel et al. 2002); sin embargo en estudios realizados por Pineda y



Cornejo, a pesar de encontrar mayores prevalencias en dicho estrato no se consideran estadísticamente significativas.

El subtipo más frecuente encontrado fue el combinado, confirmando los hallazgos de todas las investigaciones mencionadas anteriormente. Es de resaltar que no se encontró el subtipo hiperactivo - impulsivo en este estudio, el cual se presenta como el subtipo con menor frecuencia en la mayoría de estudios de prevalencia.

Los resultados obtenidos en esta investigación presentan similitudes y diferencias con las investigaciones realizadas sobre el tema, debido a las diferentes metodologías de evaluación, referidas principalmente a los instrumentos utilizados y tipo de informantes, sin embargo, el instrumento utilizado, la lista de síntomas DSM IV (Pineda, 1999), que cuenta con normas para niños Colombianos y el considerar a padres y profesores para determinar criterios de diagnóstico según el DSM IV, hace que el presente estudio sea muy exacto al momento de identificar a los estudiantes con TDAH y se evite incluir dentro de este grupo a estudiantes que no presentan el trastorno; así mismo es importante mencionar que este estudio presenta limitaciones en cuanto a la forma de selección de la muestra, por conveniencia, por lo que es necesario realizar estudios posteriores que abarque una muestra mayor a fin de obtener datos que representen mejor a los estudiantes de básica primaria de la Instituciones educativas públicas de la ciudad de Popayán.

Por último, de los estudiantes que son percibidos por sus profesores con dificultades atencionales o del comportamiento en el salón de clase, el 17,4% cumplen con los criterios para ser diagnosticados con TDAH, condición que se relaciona con bajo rendimiento académico para este grupo de estudiantes según los datos obtenidos en las intervenciones realizadas en la UAI. Se espera que la información obtenida sirva para canalizar a estos niños hacia los servicios médicos y profesionales adecuados con el fin de mejorar sus condiciones académicas y en general, su calidad de vida dentro y fuera del contexto escolar.



CONCLUSION

El papel de los docentes, de los colegios públicos, es determinante a la hora de identificar a los estudiantes con TDAH como lo demuestra este estudio. Las remisiones para evaluación psicológica por dificultades atencionales y de comportamiento en el aula de clase de los estudiantes, ayudaron a identificar la presencia de TDAH, sin embargo, es importante también contar con los servicios clínicos y educativos que permitan realizar diagnósticos e intervenciones adecuados, como los que con grandes esfuerzos realiza la UAI; si bien, el estudio encuentra una prevalencia baja, en relación con la población escolarizada en básica primaria y los datos de otras investigaciones a nivel nacional, especialmente las de Antioquia; para quienes presentan el trastorno, es importante contar con un diagnóstico adecuado y los apoyos necesarios a fin de minimizar el impacto que el trastorno pueda generar en la vida del estudiante.

REFERENCIAS

- Barkley R. (1998). El desorden de hiperactividad y déficit atencional. *Investigación y ciencia*, 266, 48-53.
- Bornas, X. & Servera, M. (1996). *La impulsividad infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Cardo, E., Servera M., & Llobera J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de de Mallorca. *Revista de Neurología* 44: 10-4.
- Cornejo J.W, Osío O, Sánchez Y, Carrizosa J. G, Sánchez H, Grisales H, Castillo-Parra, & Holguín J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de neurología*, 40 (12): 716-722.
- Fernández, Y.A & Peña, P.C. (2011). *Caracterización e identificación de la población con NEE*. Proyecto de práctica profesional no publicado. Fundación universitaria de Popayán, Popayán, Colombia.



García, P. (1998). *Enfócate: Programa de entrenamiento en focalización de la atención*. Madrid: Grupo ALBOR.

Gargallo, B. (1997). *PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad*. Madrid: TEA.

Gutierrez-Moyano, Z. & Becoña, E. (1989). Tratamiento de la hiperactividad. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 7, 3-17.

Holguin J, Osio O, Sanchez Y, Carriozza J, & Cornejo W. (2007). Comorbilidad del trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA) en una muestra poblacional de niños y adolescentes escolares sabaneta, Colombia 2001. *Iatreia* 20 (2), 101-110.

León, Jiménez & Restrepo (2010). El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia. *Revista Q*, 5 (9), 20. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Meichembaum, D & Goodman, J (1971). Training impulsive children to talk to themselves. *Journal of abnormal Psychology*, 77, 115-126.

Mayor, J. Suengas, A. & González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.

Miranda, A. & Santamaría, M. (1986). *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Montiel-Nava, C. Peña, J.A. López, M. Salas, M. Zurga J.R. Montiel-Barbero, I. Pirela, D. & Cardozo, J.J. (2002). Estimaciones de la prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños marabinos. *Revista de Neurología*, 35: 1019-24.

Morena García, I. (1995). *Hiperactividad: prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid. Pirámide.

Novack, J. & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.

Peñafiel, M. Coord. (2001). *Guía de pequeños para grandes*. Volumen I y II. Madrid: Editorial Laberinto.

Pineda, D. A. Acevedo, D. C. Puerta, I. C. Pineda, D. E. & Lopera, F. (2006). Utilidad del listado de síntomas para el diagnóstico de trastorno de la atención/ hiperactividad en población general y familias antioqueñas. *Psicología desde el Caribe, ISSN 0123-417X*, N° 17.



Pineda D.A. Lopera, F. Henao G.C. Palacio J.D. Castellanos F.X. (2001). Confirmación de la alta prevalencia del trastorno por déficit de atención en una comunidad colombiana. *Revista de Neurología* 32 (3), 1-6.

Pineda, D. A. Henao, G. C. Puerta, I. C. Mejía, S. E. Gómez, L. F. Miranda, M. L. Rosselli, M. Ardila, A. Restrepo, M. A. & Murrelle, L. (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología*, 28, 365-372.

Polaino-Lorente & cols. (1997). *Manual de hiperactividad infantil*. Madrid: Unión Editorial

Rieff, S. (1999). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de hiperactividad*. Barcelona: Paidós.

Serrano, I. (1990). *Tratamiento conductual de un niño hiperactivo*. En Méndez, X. & Maciá, D. Modificación de conducta en niños y adolescentes. Madrid: Pirámide.

Taylor, E.A. (1998). *El niño hiperactivo*. Barcelona: Martínez Roca.

Trianes, M.V. Muñoz, A. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Urzúa, A. Domic, M. Cerda, A. Ramos, M. & Quiroz, J. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados. *Rev. chil. pediatr. [online]*. 2009, vol.80, n.4 [citado 2012-01-14], pp. 332-338.

Valett, R. (1980). *Niños hiperactivos: Guía para la familia y la escuela*. Madrid: Cincel Kapelusz.

Vélez, A. Talero, C. González, R. & Ibañez, M. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia. *Acta Neurol Colomb* 24, 6-12.

Zentall, S. (1993). Research on the educational implications of Attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional children*, 60, 2, 143-153.



TESTAGEM DE UM MODELO TEÓRICO ENTRE AFILIAÇÃO SÓCIO-NORMATIVA, HÁBITOS DE LAZER E CONDUTAS DEVIANTES EM JOVENS BRASILEIROS

Nilton S. Formiga¹; Amanda V. Aguiar²; Ayla D. Ribeiro²; Rebeca C. Pires²

Resumen: O presente estudo pretende avaliar, a partir de uma revisão metodológica e estatística o modelo teórico publicado em 2012, com as mesmas variáveis; apesar de se observar resultados aceitáveis ele diverge da proposta teórica e metodológica desenvolvida pelos autores. Para isso, será verificado um modelo que contemple as variáveis como um construto psicológico ao invés de variáveis observadas. Hipotetiza-se que a afiliação sócio-normativa influencie, positivamente, os hábitos de lazer instrutivos e lúdicos e negativamente, as condutas desviantes. Por outro lado, espera-se um resultado inverso, com os pares associando-se negativamente, com lazer hedonista e condutas desviantes, com estas últimas, positivamente relacionadas. 340 jovens entre 15 a 20 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, responderam os seguintes instrumentos: afiliação com grupos sócio-normativos, atividades dos hábitos de lazer e conduta antissocial e delitiva. Realizando uma análise de modelagem de equação estrutural, os principais resultados, além de revelarem melhores indicadores estatísticos, quando comparados aos do estudo de 2012, por abordarem como construtos, estes, corroboraram a hipótese levantada. **Palabras Clave:** Lazer; Condutas desviantes; Jovens; Modelo parcimonioso

Abstrac: The present study intends to evaluate, from a statistical and methodological review the theoretical model published in 2012, with the same variables; In spite of all the observed acceptable results, they diverge from the theoretical and methodological proposal developed by the authors. In this regard, it will be verified a model in which will contemplate the variables as a psychological construct rather than observed variables. It is hypothesized that socio-normative affiliation will influence, positively, in instructive and

ludic leisure habits and influence in a negatively way, the deviant conduct. On the other hand, it is expected inverse results, with pairs associating negatively with hedonistic leisure and deviant behavior, the last ones being positively correlated. 340 young people between ages of 15 to 20 years old, both male and female, responded to the following instruments: affiliation with socio-normative groups, leisure habits activities and anti-social and deviant conduct. Performing an analysis of structural equation modeling, the main results, reveal better statistical indicators, when compared to the 2012 study, for approaching as constructs, these has corroborated with the raised hypothesis. **Key Words:** Leisure; Deviant behavior; Young people; Parsimonious model.

Información del Autor:

¹Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba; atualmente é professor no curso de Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau-JP. Endereço para correspondência: Avenida Guarabira, 133. Manaíra. Brasil. CEP.: 58140-030. João Pessoa - PB.. E-mail: nsformiga@yahoo.com. Currículo Acadêmico, ²Alunas do curso de Psicologia na Faculdade Maurício de Nassau-JP. Brasil.

Información del Artículo

Referencia: Formiga, N., Aguiar, A., Ribeiro, A. & Pires, R. (2014). Testagem de um modelo teórico entre afiliação sócio-normativa, hábitos de lazer e condutas deviantes em jovens brasileiros *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 22-35.

Recibido: 21 de Octubre de 2013

Aprobado: 15 de Mayo de 2014



INTRODUÇÃO

O problema das condutas desviantes em jovens tem sugerido muitas explicações: da personalidade a desestrutura familiar, da escassez econômica e educacional as orientações culturais e a perspectiva epidemiológica (Formiga, 2011; Stoff, Breiling & Maser, 1997). Apesar das inúmeras variáveis que procuram predizer o fenômeno das distintas variações da violência (por exemplo, comportamento agressivo, uso de potencial de drogas e condutas desviantes) entre os jovens, ao acompanhar os acontecimentos na mídia brasileira em geral, elas deflagram a intensidade e manutenção desse problema na juventude brasileira tendo explicações que relacionam as formas de diversão dos jovens e as fissuras na dinâmica familiar quanto a manifestação do desvio de conduta (Formiga, Estevam, Camino, Anderson & Santos, 2010; Sanmartín, 2006).

As considerações destacadas no parágrafo acima fazem referências aos tipos e formas de diversão entre jovens e a baixa participação e envolvimento da família e da escola quanto a formação da conduta socialmente desejável nas relações interpessoais para o lazer; de acordo com Formiga, Bonato e Sarriera (2011), o lazer entre os jovens, poderá ser encontrado em sua dimensão lúdica, hedonista e instrutiva. Tomando como base de orientação para o estudo essas dimensões da diversão e a partir das observações dos acontecimentos cotidianos e os atos delituosos que eram justificados como formas de lazer (isto é, brincadeiras) apresentadas na divulgação jornalística diária, Formiga (2011) desenvolveu um estudo no qual procurou avaliar a influência dos pares sócio-normativos nos hábitos de lazer e nas condutas desviantes.

De acordo Formiga (2011), os jovens que se revelaram mais afiliados aos pares (por exemplo, família [pais], familiares e professores), maior foi a associação aos hábitos de lazer instrutivos (isto é, aqueles hábitos referentes a experiência de aperfeiçoamento e desenvolvido de atividade quanto a transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos de forma que conduza a debates e discussões frente ao saber intelectual e de relação social e histórica familiar), com ambas, apresentando uma associação

negativa com as condutas desviantes; por outro lado, os pares sócio-normativos, influenciaram (mesmo com baixo escore associativo) os hábitos hedonistas (aqueles hábitos que se referem ao consumo, enfatizando prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, seu próprio prazer), porém, tendo os pares se associado, negativamente, as condutas desviantes, mas, com os hábitos hedonistas se associando positivamente a estas condutas. Isto é, quanto maior a relação afiliativa dos jovens com a família e a escola melhor o tipo e forma de lazer e menor a conduta desviante.

Apesar da convicção e lógico nos resultados avaliados por Formiga (2011) é que surge a proposta do presente estudo; além de existir um limite avaliativo entre essas variáveis em seu estudo, salienta-se um limite na perspectiva teórica, metodológica e estatística realizadas no estudo desse autor, a qual tem a seguinte direção:

- No seu estudo existe um erro metodológico e teórico; este autor tomou a variável da conduta desviante como variável individual, considerando a conduta antissocial isolada da conduta delitiva. Apesar dessas condutas se apresentarem, positivamente, associadas nos resultados do seu estudo, elas, são consideradas, no mesmo trabalho, como variáveis independentes. O fato é que, de acordo com Formiga (2003) e Formiga e Gouveia (2003) e Formiga (2012), essas condutas devem ser assumidas como um construto psicológico e interdependente, isto é, quando se observa um alto escore pontuado na conduta antissocial, provavelmente, decorrerá em um alto escore na conduta delitiva.

Tal reflexão deverá ser apontada, também, para a variável dos hábitos de lazer; Formiga (2011) também considerou os hábitos de lazer como uma variável individual, tomando-as, individualmente, os hábitos instrutivos, lúdicos e hedonistas; essa condição diverge da proposta teórica e metodológica defendida por Formiga (2012; Formiga, Santos, Viana, Andrade & Neta, 2009), pois eles, a consideram um construto psicológico, o qual vem sendo corroborado em outros estudos desenvolvidos por Formiga,

Bonato e Sarriera (2011) em diferentes estados brasileiros e por Formiga (2012) em jovens de distintas escolas no Brasil.

Para ambas as variáveis, é necessário considerá-las um construto psicológico latente, as quais são compostas e delineadas por variáveis observadas (seus próprios itens) específicas definidoras do construto que pretendem avaliar.

- Outro limite encontrado no estudo de Formiga (2011) é observado em um erro estatístico; os indicadores psicométricos apresentados no modelo verificado por esse autor, especialmente, o χ^2/df , está abaixo dos indicados destacados na literatura estatística (esta admite índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005); tal situação sugere, que, ao não alcançar esse limites, o autor poderá ter realizado um ajuste exagerado nos erros para o modelo, pois este, foi menor que 1.00; essa condição, que sugere um excesso nos ajustes dos erros, coloca o modelo proposto pelo autor supracitado pois, a interpretação deste, merece certo cuidado para explicar a direção teórica a que este defende.

25

Com base nas lacunas do estudo anteriormente citado é que se reflete sobre a possibilidade de um modelo parcimonioso, procurando, com maior cuidado, a partir de uma definição mais racional e com uma base teórica e metodológica bem definida entre as variáveis, bem como, uma lógica na definição dos indicadores e ajustes estatísticos verificar um modelo entre as variáveis em questão. Partindo de tais pressupostos o presente estudo tem como objetivo, verificar a partir da análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 21.0, a associação entre os pares sócio-normativos, hábitos de lazer e condutas desviantes. Hipoteticamente, espera-se que a os pares se associem, positivamente, aos hábitos de lazer lúdico e instrutivos, com estes associando-se negativamente, as condutas desviantes; por outro, espera-se que os pares se associem, negativamente, aos hábitos de lazer hedonistas, com este tipo de lazer se associando, positivamente, as condutas desviantes, mas, com os pares, ainda, se associando, negativamente, as condutas desviantes.”

METODO

Amostra

340 jovens de 15 e 20 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, distribuídos igualmente no nível escolar fundamental e nível médio, da rede privada e pública de educação da cidade de João Pessoa – PB compuseram a amostra. Essa amostra foi não probabilística, pois o propósito era garantir a validade externa dos resultados da pesquisa. A decisão de escolher estes participantes se deveu ao fato de encontrar na literatura a existência da manifestação de condutas anti-sociais e delitivas, ainda que em magnitudes variadas, e considerá-las como um momento vivido por todo jovem.

Instrumentos

Os participantes responderam um questionário composto das seguintes medidas:

Escala de Condutas Antissociais e Delitivas. Este instrumento, proposto por Seisdedos (1988) e validado por Formiga e Gouveia (2003) para o contexto brasileiro, compreende uma medida comportamental em relação às Condutas Antissociais e Delitivas. Tal medida é composta por quarenta elementos, distribuídos em dois fatores, como segue: o primeiro envolve as condutas antissociais, em que seus elementos não expressam delitos, mas comportamentos que desafiam a ordem social e infringem normas sociais (por exemplo, jogar lixo no chão mesmo quando há perto um cesto de lixo; tocar a campainha na casa de alguém e sair correndo). O segundo fator relaciona-se às condutas delitivas. Estas incorporam comportamentos delitivos que estão fora da lei, caracterizando uma infração ou uma conduta faltosa e prejudicial a alguém ou mesmo à sociedade como um todo (por exemplo, roubar objetos dos carros; conseguir dinheiro ameaçando pessoas mais fracas). Para cada elemento, os participantes deveriam indicar o quanto apresentava o comportamento assinalado no seu dia-a-dia. Para

isso, utilizavam uma escala de resposta com dez pontos, tendo os seguintes extremos: 0 = Nunca e 9 = Sempre.

Essa escala revelou indicadores psicométricos consistentes identificando os fatores destacados acima; para a Conduta Antissocial foi encontrado um Alpha de Cronbach de 0,86 e a Conduta Delitiva ou Delinqüente, 0,92. Considerando a Análise Fatorial Confirmatória, realizada com o Lisrel 8.0, comprovou-se essas dimensões previamente encontradas ($\chi^2/df = 1,35$; AGFI = 0,89; PHI ($\cdot$) = 0,79, $p > 0,05$) na análise dos principais componentes (Formiga & Gouveia, 2003). Essa escala mostrou-se fidedignidade em outras amostras, apresentando alfas entre 0,89 e 0,93 e correlações entre os fatores da conduta antisocial e delitiva acima de 0,50 (Formiga, 2003).

Escala das Atividades de Hábitos de Lazer. EAHL. Elaborado originalmente em português por Formiga, Ayroza e Dias (2005), o instrumento é composto por 24 itens que avaliam as atividades de lazer assumido por cada sujeito a respeito da sua ocupação quando não se está fazendo nada (por exemplo, Ler livros, Ler revistas, Ir a igreja, Navegar na internet, Comprar roupas, etc.). Para respondê-lo a pessoa deve ler cada item e indicar com que frequência ocupa seu tempo quando está sem fazer nada, depois de todas suas obrigações cumpridas, utilizando para tanto uma escala de seis pontos, tipo Likert, com os seguintes extremos: 0 = Nunca e 5 = Sempre.

Em um primeiro estudo a escala revelou, a partir de uma análise exploratória, a existência de três fatores explicando em seu conjunto 27,9% da variância total, sendo os seguintes: Instrutivo (ênfatizando a experiência de aperfeiçoamento e crescimento desenvolvido pelos sujeitos e tornando-os capazes de escolhas de lazer diferenciadas e exclusivas para eles, assumindo uma atividade quanto a transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos de forma que conduza a debates e discussões frente ao saber intelectual e de relação social e histórica familiar), Lúdico (diz respeito a utilização de jogos, passeios e divertimentos em geral, apresentando um caráter instrumental do hábito, isto é, trata-se de um agir da diversão, podendo ser experimentado sozinho ou em grupo, o qual também, poder ser capaz de gerar uma socialização com outros quando

vivido sozinho, por exemplo, ao jogar qualquer esporte ou passear de bicicleta o jovem poderá, nesse contexto, se relacionar com outras pessoas) e Hedonismo (refere-se aos hábitos que assumem uma característica de consumo, enfatizando prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, seu próprio prazer).

Os indicadores de consistência interna estiveram, respectivamente, entre 0,63 a 0,80; Formiga, Santos, Viana, Andrade e Neta (2009), avaliaram, a partir de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e da análise do Modelo de Equação Estrutural (SEM) no AMOS GRAFICS (versão 7.0), a escala das Atividades de Hábitos de Lazer em jovens brasileiros, a qual revelou indicadores de qualidade de ajuste aceitáveis [χ^2/gf (59,08/54) = 0,92, GFI = 0,98, AGFI = 0,95, RMR = 0,02, CFI = 1,00, RMSEA (90%IC) = 0,01 (0,00–0,03) CAIC = 436,32 e ECVI = 0,55] comprovando as dimensões encontradas previamente por Formiga, Ayroza e Dias (2005).

Questionário da identidade com grupos sócio-normativos Nesse instrumento, o sujeito era orientado a responder as questões referidas a sua identificação com os grupos sócio-normativos, isto é, eles deveriam assinalar, marcando com um círculo ou X numa escala tipo Likert de cinco pontos que variava de 0 = Não me Identifico totalmente a 5 = Identifico-me totalmente, o quanto se assemelhavam a cada um dos grupos referidos no questionário, por exemplo, família (pai, mãe, etc.), familiares (tios e primos) e escola (professores, diretores, etc.). Para isso, tinham como foco a contribuição que cada um deles tem, de forma contínua, para sua formação social e normativa em sua vida cotidiana; esta escala apresentou no primeiro estudo uma fatorialização de um único fator, explicando 54,33% da variância total e valor próprio de 2,17, na análise paralela a decisão unifatorial foi mantida. Por fim, ela apresentou um alfa acima de 0,70, bem como, observou-se que todos os itens que representam os grupos estiveram inter-correlacionados.

A partir de uma análise fatorial confirmatória (AFC) e do modelo de equação estrutural (MEE), o presente instrumento apresentou indicadores de ajustes recomendados na literatura vigente (Byrne, 1989; Hair, Tatham, Anderson

& Black, 2005; Van De Vijver & Leung, 1997): $\chi^2/gl = 3,44$; GFI = 0,99 e AGFI = 0,98; RMR = 0,02, CFI = 0,99; RMSEA (90%IC) = 0,05 (0,01-0,13), CAIC = 71,53 e ECVI = 0,03. O instrumento proposto apresentou garantia da confiabilidade fatorial e evidências empíricas para sua aplicação e mensuração no contexto paraibano.

Caracterização Sócio-Demográfica. Foram elaboradas perguntas que contribuíram para caracterizar os participantes deste estudo (por exemplo, sexo, idade, estado civil, classe social).

Procedimento

Para a aplicação do instrumento, o responsável pela coleta dos dados visitou a coordenação ou diretoria das instituições de ensino, falando diretamente com os diretores e/ou coordenadores para depois tentar a permissão junto aos professores responsáveis por cada disciplina, para ocupar uma aula e aplicar os questionários. Uma vez com tal autorização foi exposto sumariamente o objetivo da pesquisa, solicitando sua participação voluntária. Um único aplicador, previamente treinado, esteve presente em sala de aula. Sua tarefa consistiu em apresentar os instrumentos, solucionar as eventuais dúvidas e conferir a qualidade geral das respostas emitidas pelos respondentes. Assegurou-se a todos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, indicando que estas seriam tratadas estatisticamente no seu conjunto.

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a versão 21.0 do pacote estatístico SPSS para Windows. Foram computadas estatísticas descritivas (tendência central e dispersão). Indicadores estatísticos para o Modelo de Equações Estruturais (SEM) foram considerados segundo uma bondade de ajuste subjetiva, dada pelo χ^2/gl (grau de liberdade), que admite como adequados índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5; Root Mean Square Residual – RMR – que indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero. Para o modelo ser considerado bem ajustado, o valor deve ser menor que 0,05; índices de qualidade de ajuste,

dados pelos GFI/AGFI, que medem a variabilidade explicada pelo modelo, e com índices aceitáveis a partir de 0,80; O Comparative Fit Index – CFI – compara, de forma geral, o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de um como indicadores de ajustamento satisfatório; NFI – caracteriza-se por ser uma medida de comparação entre o modelo proposto e o modelo nulo e representa um ajuste incremental que varia de zero a 1 (hum) e pode ser considerado aceitável para valores superiores a 0,90; e a RMSEA, refere-se a erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08. (Byrne, 2001; Hair, Tatham, Anderson & Black, 2005; Joreskog & Sörbom, 1989).

RESULTADOS E DISCUSSAO

A fim de atender ao objetivo do presente estudo, considerou-se um modelo recursivo de equações estruturais. Efetuou-se uma análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 21.0 para o modelo hipotetizado. Realizadas as devidas modificações nos ajustes de erro, encontrou-se um modelo adequado, este, apresentando uma razão de para o modelo 1: $\chi^2/df = 2.33$; RMR = 0,05; GFI = 0,99; AGFI = 0,97; CFI = 0.98, NFI = 0.98, RMSEA = 0,04 (0,03-0,06). Os pesos (saturações) que explicam o modelo da variável considerada dos pares sócio-normativos associou-se ($\gamma = -0,28$), negativamente, com as condutas desviantes (Antissociais e Delitivas) e positivamente, com os hábitos de lazer instrutivos ($\gamma = 0,38$), tendo, esta última variável, se associado negativamente, ($\gamma = -0,21$) com as conduta desviantes. Todas as saturações (Lambdas, λ) estão dentro do intervalo esperado $|0 - 1|$, denotando não haver problemas de estimação proposta, pois todas estiveram estatisticamente diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$).

Através da mesma técnica estatística, verificou-se outro modelo (modelo 2) que contemplou os hábitos de lazer lúdico, variável esta influenciada pelos pares sócio-normativos, os quais influenciam as condutas desviantes; realizadas as devidas modificações de ajuste, o modelo proposto mostrou-se adequado ao esperado. Este modelo apresentou a seguinte razão

psicométrica: $\chi^2/df = 2.03$, RMR = 0.04, GFI = 0.99, AGFI = 0.97, CFI = 0.98, NFI = 0.97 e RMSEA = 0.04 (0.02-0.05). Os escores relativos à hipótese estabelecida, revelou que os grupos sócio-normativos (Família, Familiares e Escola) associou-se ($\lambda = 0,39$), positivamente, aos hábitos de lazer lúdico e negativamente ($\lambda = -0,21$), as condutas antissociais e delitivas; na mesma direção, os hábitos lúdicos se associaram ($\lambda = -0,26$), negativamente, as condutas antissociais e delitivas.

Por fim, em relação ao modelo 3, salientava-se que os hábitos de lazer hedonistas, influenciado pelos pares sócio-normativos, os quais influenciariam as condutas desviantes; efetuou-se o mesmo procedimento técnico verificado nos modelos anteriores e realizado as devidas modificações no ajuste do modelo, este revelou os seguintes indicadores estatísticos: $\chi^2/df = 1.91$, RMR = 0,05, GFI = 0,98; AGFI = 0,97, CFI = 0.98, NFI = 0.96, RMSEA = 0.00 (0.02-0.05). O peso associativo entre os grupos sócio-normativos (Família, Familiares e Escola) se associou negativamente ($\lambda = -0,24$) aos hábitos hedonistas e as condutas antissociais e delitivas ($\lambda = -0,26$), com estas ultimas variáveis se associados positivamente ($\lambda = -0,27$).

A partir do que foi estabelecido, metodológica e estatisticamente, em relação aos modelos propostos, reflete-se quanto à importância da adesão dos jovens aos grupos sócio-normativos frente ao construto hábitos de lazer e suas respectivas dimensões (por exemplo, hábitos instrutivos, lúdicos e hedonistas) como explicação das condutas desviantes; nesta direção, destaca-se, especificamente, como fator de proteção para a conduta juvenil desviante, que uma adesão dos jovens a determinado conjunto de hábitos de lazer (especialmente, o lazer instrutivo e lúdico) estar associado a afiliação com grupos sócio-normativos, os quais, podem inibir as condutas desviantes (modelos 1 e 2). Por outro lado, apesar dos hábitos de lazer hedonista ser uma variável que, provavelmente, poderá contribuir para que o jovem manifeste uma conduta desviante, tais variáveis, poderão ser inibidas a partir a afiliação que os jovens venham ter com os seus pais, familiares e professores (modelo 3).

De forma geral, o jovem que aderir a hábitos de lazer hedonistas, isto é, aqueles hábitos que se referem ao prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, a fim de atender seus próprios objetivos, a probabilidade de apresentar uma conduta desviante é maior, pois teriam menor adesão afiliativa aos pares sócio-normativos; por outro lado, uma adesão a um hábito instrutivo, no que diz respeito ao desenvolvimento dos jovens em relação à transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos frente a informação e cultura), bem como, ao hábito Lúdico, referido a uma diversão de caráter instrumental que pode ser experimentado sozinho ou em grupo, provavelmente, seria capaz de gerar uma socialização visando uma organização social e psicológica saudável.

Observando os resultados desse estudo, as variáveis tomadas como construto psicológico, diferentes da organização das variáveis (as quais, estabelecidas como observadas e não como construto) avaliadas por Formiga (2011), não somente contribuíram para uma avaliação dos indicadores estatísticos com uma lógica psicométrica, teórica e metodológica, mas, que estes foram melhores em seus resultados quando comparado ao do estudo supracitado.

O fato é que, apesar de se observar uma preocupação quanto a existência de uma crise estrutural e funcional quanto a dinâmica e organização da família no mundo contemporâneo, ainda assim, é destaque a importância do vínculo com os grupos sócio-normativos (isto é, aqueles que seriam responsáveis pelo controle do comportamento juvenil com o foco na contribuição, de forma contínua, para a formação social e normativa na vida dos jovens), não somente é capaz de influenciar o tipo de lazer que esses jovens possam viver, mas, também, seja de forma direta ou indiretamente, através desses hábitos, seria possível intervir nas condutas desviantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses resultados, chama-se atenção a uma melhor dinâmica do vínculo sócio-afetivo com os pares sócio-normativos, o qual poderá contribuir para

o desenvolvimento psicossocial de si mesmo e das relações interpessoais com as pessoas e o contexto social do seu entorno; seja através de diversões instrumentais (passear de bicicleta, jogar vídeo games, etc. – com características lúdicas) ou aquelas que exigem investimento e dedicação à apreensão cultural e intelectual (leituras em geral – caracterizando instrução e formação), elas não apenas seriam capazes de intervir sobre as condutas desviantes, mas, teriam na dinâmica do lazer, o envolvimento da família e da escola em seu processo socializador de proteção com uma maior afiliação com esses pares, objetivando a uma melhor qualidade social e psicológica entre jovens e adultos (pais e professores).

Contudo, para isso, é preciso conscientizar na relação família-escola a necessidade de um trabalho gerado em cooperação entre essa relação. Por um lado, a escola, na figura do professor poderia acompanhar não somente os tipos, mas, também, qualidade na dedicação ao lazer de seus jovens, por outro lado, a família deve-se responsabilizar pela administração e monitoramento do desenvolvimento social das atividades de lazer no espaço privado e escolar dos jovens.

Por fim, é óbvio que neste estudo não se pretende responder totalmente ao problema levantado; mas, a partir dos resultados reflete-se a respeito dos padrões sócio-humanos e culturais do envolvimento e inserção social nas práticas de diversão tendo como foco a dinâmica família-jovens-escola e as formas do estabelecimento e manutenção da diversão. Embora este modelo possa ser comprovado e apresentar direção teórica, metodológica e estatística melhor do que ao que propôs Formiga (2102), é necessário apontar algumas direções para futuros estudos, por exemplo, avaliar, considerando as variáveis aqui abordadas, as diferenças em diferentes tipos de escolas e seus investimentos esportivos; avaliar a associação entre os pares sócio-normativos e sua influência na orientação valorativa, nos hábitos de lazer e na conduta desviante; etc.



REFERÊNCIAS

Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.

Formiga, N. S. (2011). Testagem de um modelo teorico entre pares sócio-normativos, atitudes do tempo livre e condutas deviantes. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10, 151-170.

Formiga, N. S. (2012). Modelagem estrutural da escala de atividades de hábitos de lazer em jovens: Comprovação em diferentes contextos escolares no Brasil. *Revista de Psicologia (Fortaleza)*, 3, 7-17.

Formiga, N. S. (2003). Fidedignidade da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Psicologia estudo*, 8 (2), 133-138.

Formiga, N. S.; Ayroza, I.; Dias, L. (2005). Escala das atividades de hábitos de lazer: Construção e validação em jovens. *Revista de Psicologia da Vetor*, 6 (2), 71-79.

Formiga, N. S.; Bonato, T. N. ; Sarriera, J. C. (2011). Escala das atividades de hábitos de lazer em jovens: Modelagem de equação estrutural em diferentes contextos brasileiros. *Temas em Psicologia*, 19, 405-415.

Formiga, N. S.; Gouveia, V. V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Revista Psico*, 34 (2), 367-388.

Formiga, N. S.; Estevam, I. D.; Camino, C.; Mathias, A.; Santos, J. B. (2010). *Montando o Quebra - Cabeça da Violência entre os Jovens: Testagem de um Modelo Teórico*. In: I congresso internacional adolescência e violência: Perspectiva clínica educacional e jurídica. Brasília - DF. [Resumo eletrônico].

Formiga, N. S.; Santos, L. M. S.; Viana, D. N. M.; Andrade, A. O.; Neta, A. B. S. (2009). Escala das Atividades de Hábitos de Lazer em Jovens Brasileiros: um estudo sobre sua estrutura fatorial. Endereço da Página WEB: www.psicologia.com.pt (Consultado em 15 de Janeiro de 2010).

Hair, J. F.; Tatham, R. L.; Anderson, R. E.; Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.

Joreskog, K. & Sörbom, D. (1989). LISREL 7 user's reference guide. Mooresville: Scientific Software.

Sanmartín, J. (2006). Que es esa cosa llamada violencia? *Suplemento del boletín diario de campo, 1*, 11-29.

Seisdedos, N. C. (1998). *Cuestionario A - D de conductas antisociales - delictivas*. Madrid: TEA.

Stoff, D. M.; Breiling, J.; Maser, J. D. (1997). *Handbook of Antisocial Behavior*. Canada: John Wiley and Sons.

Van De Vijver, F.; Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



RECORDAR A FREUD

REMEMBER TO FREUD

Luis Carlos Rosero García

Resumen: El presente texto es el resultado de un ejercicio de reflexión teórica, con el objeto de dar cuenta de algunos de los aportes de Sigmund Freud a la comprensión del psiquismo. En tal sentido, y tal y como lo había anunciado Lacan en su momento, su escritura e intencionalidad es la de perdurar el nombre, la obra y la contribución que Freud hizo y sigue haciendo desde los tres grandes ejes que constituyen la estructura del Psicoanálisis, esto es, su corpus teórico, su dispositivo clínico y su perspectiva para la investigación. Con estos referentes centrales, la lectura del recorrido hecho por Freud permite afirmar que efectivamente el Psicoanálisis puede considerarse como una *herida al narcisismo de la humanidad*, de la misma manera que en su momento lo fueron las teorías de Copérnico, Darwin y Einstein. El Psicoanálisis funda una nueva disciplina científica alrededor de un concepto central: lo inconsciente, desde el cual se desprenderán efectos en cuanto a la comprensión de las estructuras clínicas, la sexualidad, la vida cotidiana y su aplicación en la clínica analítica.

Palabras Clave: Comportamiento sexual, Erotismo, Inconsciente, Sueños.

Abstract: This text is the result of a theoretical exercise, in order to account for the contributions of Sigmund Freud to understand the psyche. As such, and as Lacan had announced at the time, his writing and intentionality is the last name of the work and contribution Freud made and continues to make from the three major axes that constitute the structure of Psychoanalysis, that is, its theoretical corpus, your device and clinical research perspective. With these references central reading journey made by Freud to suggest that psychoanalysis can indeed be regarded as a wound to the narcissism of humanity, in the same way that

in their time were the theories of Copernicus, Darwin and Einstein. Psychoanalysis founded a new scientific discipline around a central concept: the unconscious, from which will emerge regarding effects on understanding the clinical structures, sexuality, daily life and its clinical application analytics.

Key Words: Dreams, Eroticism, Sexual behavior, Unconscious.

Información del autor:

Psicólogo de la Universidad de Antioquia, Especialista en Educación Sexual, Magíster en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño. Profesor del Programa de Psicología – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Mariana (Pasto – Nariño, Colombia). Integrante del grupo de investigación Desarrollo humano y social. Correo electrónico: luiscarosero@yahoo.com

Universidad Mariana / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Rosero-García, L. C. (2014). Recordar a Freud. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 36-51.

Recibido: 15 de Julio de 2013

Aprobado: 22 de Febrero de 2014

Texto presentado en el marco del *Seminario internacional de psicoanálisis. Fundamentos de la clínica psicoanalítica*, celebrado en San Juan de Pasto, 1 al 3 de noviembre de 2012, organizado por Foro de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Pasto y el Programa de Psicología de la Universidad Mariana (Pasto – Nariño, Colombia).

A Modo de Introducción

¿De dónde surge el presente texto? En primer lugar, de un reconocimiento al legado del maestro. A valorar la enseñanza que Freud ha dejado en nosotros, todos aquellos que hemos encontrado en el Psicoanálisis una fuente de inspiración al trabajo clínico, investigativo y de reflexión sobre su cuerpo epistémico.

Y justamente esa es su primera enseñanza, que habrá que recordar; esto es, que si bien es cierto el Psicoanálisis nace en el terreno de la clínica, en particular del trabajo que Freud haría con sus pacientes histéricas (Anna O, Catalina, Lucy, Elizabeth, Dora... y todas las que ocuparon un lugar en el diván, presas en una sintomatología que las aquejaba hasta el cansancio), después podría hacer sus enseñanzas hacia el trabajo en la investigación con el Psicoanálisis y también a la teoría psicoanalítica. Hay que volver sobre este interesante asunto, porque es ahí donde reside gran parte de su legado.

En segundo lugar, quiero asumir una posición igualmente categórica, como es la que se exige en estos casos. Lo hago a partir de un texto que viene como anillo al dedo. Se trata del Seminario 27 de Jacques Lacan (1980), que en la Clase 7, El Seminario de Caracas, dice textualmente:

No soy muy inquieto. La prueba es que esperé llegar a los ochenta años para venir a Venezuela. Vine porque me dijeron que era el lugar propicio para convocar a mis alumnos de América Latina. ¿Son ustedes mis alumnos? No lo prejuzgo. Porque a mis alumnos suelo educarlos yo mismo. Los resultados no siempre son maravillosos. Se habrán enterado del problema que tuve con mi escuela de París. Lo resolví como se debe: empezando por la raíz. Quiero decir: arrancando de raíz a mi seudoescuela. Todo lo obtenido desde entonces me confirma que hice bien. Pero esa ya es historia antigua. En París acostumbro hablar ante un auditorio donde muchas caras me son conocidas por haber venido a verme en mi casa, *5 Rue de Lille*, donde está mi práctica. Ustedes, al parecer, son lectores míos. Sobre todo que nunca los he visto escucharme. Entonces, desde luego, tengo curiosidad por lo que puede llegarme de ustedes. Por eso les digo: gracias, gracias por haber respondido a mi invitación. Es un mérito de ustedes, porque más de

uno se ha atravesado en mi camino hacia Caracas. Las apariencias, en efecto, indican que esta reunión molesta a mucha gente y, en particular, a quienes hacen profesión de representarme sin consultarme. Entonces, cuando me presento, por supuesto, no dan pie con bola. En cambio, tengo que dar las gracias a quienes tuvieron la idea de la reunión y, en especial, a Diana Rabinovich. Le asocio con mucho agrado a Carmen Otero y su marido Miguel, en quienes he confiado para todo lo que entraña un congreso como éste. Gracias a ellos, me siento aquí en mi casa. Vengo aquí antes de lanzar mi *Causa Freudiana*. Como ven no me desprendo de este adjetivo. Sean ustedes lacanianos, si quieren. Yo soy freudiano (p. 13)

Con ello, entonces, asumo también mi lugar: soy freudiano. No desconozco el aporte y el valor de Jacques Lacan y de todos sus discípulos, pero es necesario ir a estos preciados orígenes, para encontrar allí la fuente de donde nace una experiencia que como la del Psicoanálisis, lo que hace es inaugurar una concepción particular de la subjetividad, del mundo y del psiquismo. Iniciemos justo por este punto.

Metodología

38

Para el presente artículo se ha acudido al análisis textual, como una disciplina para la construcción de un texto, que exige un trabajo de exigencia en la revisión de la bibliografía y a la argumentación que resulta a partir de tal ejercicio.

En el caso de los textos contruidos a partir de la obra de Freud, se recomienda ir directamente a la fuente de tal producción, evitando en grado sumo los textos de tipo enciclopédicos que no han hecho una lectura justa y respetuosa con el pensamiento de su creador. Por tal motivo, los conceptos de inconsciente, pulsión y sexualidad se apoyarán en artículos elaborados en su momento por Sigmund Freud, ampliando en otros documentos fruto de la labor documental de autores con suficiente experiencia clínica y epistemológica, que garantizan sus planteamientos.

El artículo, entonces, se convierte en un pre-texto para quienes pretendan seguirle la pista a las puntuaciones que se han establecido para hacer del mismo un justo homenaje al fundador y creador del Psicoanálisis.

Herida al Narcisismo de la Humanidad: Su Protagonista es el Psicoanálisis.

De entrada hay que reconocer que existen unos acontecimientos previos que también se consideran como heridas al narcisismo de la humanidad. En primer lugar, lo hecho por Copérnico, al cambiar la concepción que se tenía desde Ptolomeo, al darle a la tierra el lugar central en el universo. La propuesta de Copérnico, enmarcada en lo que se conoce como la teoría Heliocéntrica, tiene grandes implicaciones políticas, religiosas, científicas y culturales, entre otras, que solo hasta hace algunos años fuera convalidada por las altas esferas de la iglesia católica.

Luego tendríamos el hecho antropológico fundado por Charles Darwin, con su teoría de la evolución de las especies, que marca un cambio significativo respecto al origen divino de la especie humana. También su concepción recibiría toda suerte de afrentas y resistencias por parte de la iglesia católica y de un sector de la comunidad académica de la época. No menos sería lo que ocurrió con otro personaje de talla mundial, como lo es Carlos Marx, al plantear que los hombres estamos sometidos y determinados por las condiciones materiales, ideológicas y políticas que caracterizan al contexto al cual pertenecemos; con lo cual se interrumpe la concepción según la cual las condiciones materiales de producción, de distribución de los recursos y división de las clases sociales, serían algo que existe per se, simplemente por el hecho de existir como seres humanos.

Un análisis semejante tendríamos que hacer con otros grandes acontecimientos a nivel mundial, que han atravesado la historia de la humanidad. Tal es el caso de las teorías de Nietzsche (con su apuesta por la genealogía) y de Einstein (firme en su postura en términos de la teoría de la relatividad como una explicación de los fenómenos físicos). Y desde ellos, el paso lo damos hacia Freud.

La época de Freud es maravillosa y bastante compleja, ya que finalizando el siglo 19 e inicios del siglo 20 nos encontramos con grandes cambios a nivel de la ciencia, la literatura y las artes, así como los dos acontecimientos más

fuertes en términos del conflicto humano, como son la primera y la segunda guerra mundial. En tal terreno, es justamente cuando surge uno de los textos que daría inicio con paso firme a este gran movimiento; se trata de los “Estudios sobre la histeria” (Freud, 1895), en el cual su autor sienta las primeras bases de su concepción sobre la clínica con los pacientes con enfermedades nerviosas, donde el concepto del trauma, la sexualidad, la represión y lo inconsciente, se enhebrarán para tratar de visibilizar un tejido donde la patología cobra un nuevo sentido, lejos de lo demoníaco y el castigo divino.

Con el afán de empezar a circunscribir los alcances de la teoría psicoanalítica, que desde tales épocas estaba en la palestra, podemos decir que hasta Freud se tenía la convicción según la cual había una equivalencia entre psiquismo o mente y la conciencia. Por tanto, lo inconsciente no existía, no estaba en las referencias para la comprensión de los fenómenos propios de la patología y mucho menos de la vida cotidiana. La certeza que se tenía, incluso desde los antiguos griegos, era que el hombre tenía un control a voluntad de todos sus actos. Tampoco la Psicología tenía el camino para el uso del término “inconsciente”, a pesar que era un concepto y proceso que se colaba por todos sus territorios, haciendo ruido incluso en los mismos terrenos de la experimentación.

Cerremos, entonces, este primer asomo a la teoría psicoanalítica, con algunas afirmaciones que se desprenden de la denominada herida al narcisismo de la humanidad, protagonizada por la obra de Freud. Nos queda claro que ahora, para una comprensión y conocimiento del psiquismo, la ruta a tomar nos lleva por los senderos de lo Inconsciente, con todos los desfiladeros que aparezcan en el camino. No nos queda sino considerar ahora lo “irracional” que caracteriza al sujeto, por encima del calificativo de “racional” que rodea su definición. Un sujeto cuyos actos no son conscientes, sino que se hayan “*motivados inconscientemente*” (Equipo Nutabe Hernández Bantú, 1988, p.14), que no es dueño y señor de sus actos según su propia voluntad. En este proceso de revisar los fundamentos conceptuales del Psicoanálisis formulado por Freud, el relevo lo toma ahora lo Inconsciente.

Lo Inconsciente. Un lugar en la Traumdeutung

Hace largo tiempo tenía el deseo de ir a La interpretación de los sueños (Freud, 1900), y más exactamente al tan mencionado capítulo VII, donde se lee lo siguiente:

Para llegar a un exacto conocimiento del proceso psíquico es condición imprescindible dar a la conciencia un verdadero valor, tan distinto del que ha venido atribuyéndosele con exageración manifiesta. En lo inconsciente tenemos que ver, como afirma Lipps, la base general de la vida psíquica. Lo inconsciente es el círculo más amplio en el que se halla inscrito el de lo consciente. Todo lo consciente tiene un grado preliminar inconsciente, mientras que lo inconsciente puede permanecer en este grado y aspirar, sin embargo, al valor completo de una función psíquica. Lo inconsciente es lo psíquico verdaderamente real: *su naturaleza interna no es tan desconocida como la realidad del mundo exterior y nos es dado por el testimonio de nuestra conciencia tan incompletamente como el mundo exterior por el de nuestros órganos sensoriales* (p. 715).

41

Aquí hay varias afirmaciones que al menos, en esta ocasión, hay que tomar con precaución y gran compromiso. Primero que todo, sigue siendo inexpugnable, que lo psíquico sea la base de la vida psíquica, dejando a la conciencia como algo momentáneo y pasajero, y que lo inconsciente sea lo que comanda la vida psíquica real. Segundo, y ahí tenemos ahora algunas apreciaciones que permiten avanzar a partir de la fórmula freudiana, según la cual la naturaleza interna de lo inconsciente nos resulta desconocida; esto ya no es así, porque gracias a la atención que le hemos puesto a la clínica analítica y a las expresiones consideradas como “absurdas” de la vida cotidiana, lo inconsciente se abre paso en forma continua, permanente y se desliza a través de lo que conocemos como las formaciones del inconsciente.

Valga decir, que los chistes, los síntomas, los lapsus, los olvidos y hasta el mismo sueño, son algunas de las vías que lo inconsciente toma para demostrar su cercanía con la superficie del psiquismo. Por tanto, nada más lejano en nuestro conocimiento del inconsciente que seguirlo adjetivando en



términos de lo profundo, cuando la evidencia clínica y cotidiana abunda en referencias que así lo contradicen. Lo inconsciente está muy cerca, tanto más cerca que el hecho de deslizarse por la cadena de los significantes. Lo inconsciente es un fenómeno del lenguaje, y eso lo dice ya todo.

Cierro esta breve alusión a lo Inconsciente haciendo eco a las palabras de Manfred Teicher (2006), quien en su artículo “El inconsciente, ¿qué es eso?”, manifiesta que estamos habitados por lo inconsciente, aunque a veces no queramos ni siquiera saber de su existencia; que no tenemos un conocimiento de lo inconsciente, pero que termina por imponérsenos, gracias a su contundencia, su capacidad para su deslizamiento. Por ello, y en razón de su expresión a través de la vida cotidiana y de la enfermedad mental, termina por concretar su rostro. Siguen las preguntas del autor (Teicher, 2006): *“¿Qué es El Inconsciente? ¿Por qué el Inconsciente? ¿Por qué no lo conocemos?”* Y algunas certezas que no se dejan esperar: el inconsciente tiene eficacia, y es tal que no se puede eliminar, que persistirá permanentemente en sus intentos de tomar control del psiquismo. Y de tal tejido psíquico, lo que tenemos es la emergencia del Conflicto Psíquico, cuyo principal protagonista serán las Pulsiones...

Las Pulsiones: Seres Mitológicos

Por razones de la temática que pretendemos trabajar en este apartado, qué mejor que ir a uno de los textos en los cuales Freud puso sus cartas sobre la mesa para explicitar lo pertinente a la Pulsión. El texto en cuestión es “Tres ensayos para una teoría sexual” (Freud, 1905), que viene luego de una serie de textos que el autor había desarrollado desde la clínica analítica, en lo que se considera como los precursores del Psicoanálisis propiamente dicho. En los Tres ensayos (Freud, 1905), al entrar en el apartado de las pulsiones parciales y las zonas erógenas, Freud dice:

Bajo el concepto de pulsión no comprendemos primero más que la representación psíquica de una fuente de excitación, continuamente corriente o intrasomática, a diferencia del “estímulo” producido por excitaciones aisladas procedentes del exterior. Pulsión es, pues, uno de los conceptos límites entre lo psíquico y lo físico. La hipótesis más sencilla y

próxima sobre la naturaleza de las pulsiones sería la de que no poseen en sí cualidad alguna, debiendo considerarse tan sólo como cantidades de exigencia de trabajo para la vida psíquica. Lo que diferencia a las pulsiones unas de otras y les da sus cualidades específicas es su relación con sus *fuentes* somáticas y sus fines. La fuente de la pulsión es un proceso excitante en un órgano, y su fin más próximo está en hacer cesar la excitación de dicho órgano (p. 1191).

Ahora me pregunto, y ¿por qué lo de seres mitológicos? Bueno, si por mitología entendemos, en términos generales, a ese conjunto de discursos y narraciones con interés por dar cuenta del origen tanto en el orden de lo sagrado como de lo humano, de lo divino y lo profano, y que al referirse a la cultura, la tradición y las leyendas, pretenden dar explicaciones sobre del universo, el origen del mundo, los fenómenos naturales y todo aquello que sobrepase una explicación simplista; pues precisamente de eso están hechas las pulsiones.

En el corazón de la pulsión lo que existen son cargas energéticas y toda suerte de juegos dinámicos que pretenden dar cuenta de la subjetividad. Se trata de *seres maravillosos* que aparecen y develan la trama de la subjetividad. La vida y la muerte definiendo la esencia de lo humano... demasiado humano. Pulsiones con una característica que las hace supremamente fuertes e indetenibles, en tanto en su esencia está un *Empuje* permanente, interminable, que no detiene por nada y ante nada.

Eros y Tanatos que se resisten a los intentos de ser educada o “domada” según las prescripciones de una pedagogía educastradora o de discursos de paz que resultan cortos ante el embate de la pulsión de muerte, tal y como se enseñorea en regiones geográficas donde las desapariciones, las torturas y la violencia en todas sus formas debe batallar con una pedagogía del amor y la resolución pacífica de los conflictos.

Es desde el terreno de la pulsión del cual emerge otro de los conceptos que está ubicado en los recuerdos que de Freud tenemos. Se trata de la perversión o de lo perverso, como él también lo desarrolla en el mencionado texto de los *Tres ensayos* (1905), aludiendo a cómo tanto el objeto como la

meta de la pulsión gozan de una extrema variabilidad. Nada menos prefijado en la especie humana como el objeto de la pulsión; y a la vez, cómo el juego con las metas resulta de una asombrosa maraña de posibilidades, siendo el placer y el goce aquello que se desemboca como plus de cualquier experiencia, sea erótica o tanática.

Con esto queda definido y establecido que definitivamente no estamos en el terreno del instinto (traducido en Freud por *Instinkt*), el cual tiene las características que ya conocemos, y establecidas por Daniel Lagache (1955) como: “un comportamiento animal fijado por herencia y característico de la especie” (p. 29). Mientras tanto, es Freud quien igualmente nos ha ilustrado sobre esos elementos que caracterizan a la pulsión (traducido como *trieb* en alemán), esto es, la fuente, el objeto, la meta y la pulsión, siendo el objeto lo más variable en su esencia. De igual manera, en el Compendio del psicoanálisis, texto de 1938 (publicado en 1940), Freud confirma su distinción respecto a las pulsiones básicas:

Tras largas dudas y vacilaciones nos hemos decidido a aceptar sólo dos pulsiones básicas: *el Eros y la pulsión de destrucción*. (La antítesis entre las pulsiones de autoconservación y de conservación de la especie, así como aquella otra entre el amor yoico y el amor objetal, cae todavía dentro de los límites del Eros). La primera de dichas pulsiones básicas persigue el fin de establecer y conservar unidades cada vez mayores, es decir, a la unión; la pulsión de destrucción, por el contrario, busca la disolución de las conexiones, destruyendo así las cosas. En lo que a ésta se refiere, podemos aceptar que su fin último es el de reducir lo viviente al estado inorgánico, de modo que también la denominamos *pulsión de muerte* (p. 3382).

Ahí están, pues, el eros y el Tanatos, la vida y la muerte, como procesos psíquicos constitutivos de la subjetividad y que demarcan el derrotero de nuestra manera de interactuar consigo mismo y con el otro. De este tema de las pulsiones, nos queda el camino expedito para cerrar con uno de los asuntos que para Freud se convertiría en materia de críticas e incluso de alejamiento por parte de sus seguidores y de la comunidad científica de la época. Me refiero a la sexualidad, que junto a su formulación de la muerte, su técnica analítica y sobre todo de lo inconsciente se convertirán en piedras angulares de su edificio teórico.

Hablemos de Sexualidad en Freud

Junto a sus disertaciones sobre la clínica psicoanalítica, que causaran tanta polémica en el gremio médico de la época en que vive Freud, y en el contexto social y geográfico en el que vivía; hay que agregar también las formulaciones del autor sobre la muerte, como un asunto que nos coloca en el terreno de lo estrictamente mortal y a la vez como portadores de una pulsión que merecería ser desterrada de nuestra condición humana. De igual manera, el otro asunto que causa mayor impacto y hasta resistencias es su mayor formulación: lo inconsciente, que como se dijo en líneas anteriores, subvierte la tradición de la psicología y la filosofía, descentrando la comprensión de lo psíquico del terreno de la conciencia y ubicándola en el terreno que mejor le corresponde.

El otro asunto de gran discusión es la sexualidad, sobre todo porque es una afrenta a los pilares morales de la época, por lo cual hoy todavía precisa ser trabajado con suma cautela. La sexualidad vista desde el campo de la pulsión merece una reflexión cuidadosa, de tal suerte que sea posible reconocer su gran riqueza y dimensión desde la arista de su fuente, su fin y su objeto, siendo en éste último donde se han identificado la mayoría de sus posibilidades. Y será cualquier sujeto, niño, joven o adulto, quien nos revele la extrema variabilidad y arbitrariedad que entraña su consideración desde el objeto sexual.

El objeto es lo menos predeterminado, y se halla sometido a los avatares del deseo, que se dirige a cualquier parte de sí mismo o del otro. Bajo esta perspectiva y el agregado que nos ofrece la gama de posibilidades que ofrece el destino de la pulsión sexual, como efectivamente podemos definir que, en definitiva, la sexualidad no está estrictamente al servicio de la reproducción, como sí ocurre en la demás especies animales, sino que bordea todas las fronteras de la consecución de placer, hasta asomarse a los territorios del goce. Sexualidad que presta su concurso para que el sujeto ingrese por los fueros del erotismo, bajo las fuerzas del lenguaje, que es el que finalmente saca al sujeto de la naturaleza y del instinto.

Ahora bien, para efectos de comprender este abanico de posibilidades que ofrece la sexualidad, lo más conveniente es ir directamente a Freud, quien en el capítulo III del Compendio del psicoanálisis (1938 {1940}) nos dice que hay tres hechos que se salen de marco corriente y habitual de la sexualidad, según el cual la vida sexual implica estrictamente un encuentro de tipo genital. Estos tres hechos son: 1. La homosexualidad y el autoerotismo, 2. La perversión, y 3. Sexualidad infantil. De tal suerte de reflexiones, Freud afirmará entonces que:

Es comprensible que el psicoanálisis despertara asombro y antagonismo cuando, fundándose parcialmente en esos tres hechos desatendidos, contradijo todas las concepciones populares sobre la sexualidad y arribó a las siguientes comprobaciones fundamentales:

- a) La vida sexual no comienza sólo en la pubertad, sino que se inicia con evidentes manifestaciones poco después del nacimiento.
- b) Es necesario establecer una neta distinción entre los conceptos de lo “sexual” y lo “genital”. El primero es un concepto más amplio y comprende muchas actividades que no guardan relación alguna con los órganos genitales.
- c) La vida sexual abarca la función de obtener placer en zonas del cuerpo, una función que ulteriormente es puesta al servicio de la procreación, pero a menudo las dos funciones no llegan a coincidir íntegramente (p. 3384).

Valga decir que la enseñanza de Freud nos ha insistido que para comprender y analizar la sexualidad en la vida adulta lo mejor es dirigir nuestra mirada y nuestra escucha a la sexualidad en la infancia y la niñez. Los niños son los que mejor nos evidencian las torsiones de la sexualidad, y de ello hemos elaborado la tan conocida expresión atribuida al niño como un “polimorfo perverso”, que es lo que mejor describe la posibilidad de sentir placer al excitar cualquier zona de la piel, no solo las genitales.

Ahora bien, queda claro que hay que empezar retomando algunos postulados freudianos respecto a la sexualidad en la infancia. Algunos de sus textos son muy directos y precisos al afirmar, por ejemplo, en Teoría sexuales infantiles Freud (1908) afirma: *“Desde luego, tengo la convicción de que ningún niño –o por lo menos, ningún niño de inteligencia completa o superior– llega a la pubertad sin que los problemas sexuales hayan ocupado*

ya su pensamiento en los años anteriores a la misma” (p. 1262). Y en el mismo texto, como para concretar sus planteamientos sobre la realidad sexual en los niños asevera que: *“El influjo de la educación y la distinta intensidad de la pulsión sexual han de dar, seguramente, origen a grandes oscilaciones individuales en la conducta sexual infantil, determinando, especialmente, la emergencia más o menos temprana del interés sexual”* (p. 1262).

Por lo tanto, si bien es cierto partimos de una afirmación en sentido general, según la cual la sexualidad humana comienza desde el nacimiento (y aún antes, esto es, desde el lugar imaginario que ocupa un hijo en el deseo de los padres) y termina con la muerte, también es cierto que hay que revisar la construcción que cada niño haga de su sexualidad, lo cual se halla asociado en gran medida al camino que sus padres han seguido respecto a su propia vida sexual.

Es bien claro, que estas sentencias son las que una y otra vez hemos encontrado en el ejercicio clínico con niños, jóvenes y adultos, que a su vez permiten reconocer la gran riqueza y amplitud del espectro que cubre la sexualidad humana. Y si continuamos escuchando a Freud (1908), no cabe duda que el mundo de la sexualidad en la infancia merece una notable consideración, por ejemplo cuando se refiere a las teorías sexuales infantiles, las cuales pueden considerarse a la luz del juicio subjetivo de la verdad: *Aunque todas yerran de un modo grotesco, cada una de ellas contiene alguna parte de verdad, asemejándose en esto a aquellas teorías que calificamos de “genitales”, edificadas por los adultos como tentativas de resolver los problemas universales que desafían el pensamiento humano* (p. 1265).

Esta consideración de las teorías que crean los niños para explicar algunos asuntos que se salen de su comprensión, se hallan cargadas con los componentes de la pulsión sexual, que dicho sea de paso están presentes en los niños. Por su carácter peculiar, merece que reciban una atención aparte bajo una mirada clínica y teórica a la vez.

Teorías Sexuales Infantiles

Inicialmente escuchemos a una niña de tres años y medio:

- ¿Papi, tú tienes pipí?
- Sí; responde él.
- ¿Y mi mamá? ; agrega la niña
- No, ella tiene vagina como tú; le dice el padre.
- ¿Y mi abuelita?
- Ella tiene lo mismo que tú, vagina.
- Entonces - dice la niña -, mi mamá, mi abuelita y yo tenemos vagina, pero cuando yo sea grande voy a ser un señor como tú y voy a tener pipí.

Algo va resultando evidente en las líneas que tenemos entre manos; esto es, que lo que encontramos en la clínica no es un niño inactivo, sino, por el contrario, un ser que hace constantes construcción, con miras a dar respuesta a la sexualidad del *Otro*. Eso que arma, son las teorías frente a lo que se denomina como una “falta significativa” encarnada en la madre. Ahora, bien, en el texto mencionado de Freud (“Las teorías sexuales infantiles”, 1908), el autor afirma que aproximadamente hasta los cinco años de edad, en el niño se verifican “brotes” mucho más evidentes de su vida sexual, los cuales van acompañados de la pulsión de saber e investigar.

48

Por su parte, la psicoanalista colombiana Margarita Mesa de Uribe (1992) manifiesta, a propósito del tema en mención, que el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida, su apetito de saber sexual, se exterioriza tempranamente. La clínica psicoanalítica permite verificar como la curiosidad del niño surge con preguntas sobre las diferencias sexuales, el origen de los niños y la participación del padre en la gestación. Alrededor de estos problemas, el niño construye sus propias teorías:

Teoría de la primacía fálica. La primera teoría que el niño elabora hace referencia a las diferencias entre los sexos y consiste en que dota de pene a todos los seres humanos, buscando ignorar a toda costa la existencia de la vagina en la niña.



Teoría cloacal. Su segunda teoría lo induce a pensar que los niños se conciben a través del acto de comer y que son paridos por el ano. De esta manera es preciso que el bebé sea evacuado como un excremento o vomitado.

Coito parental sádico. En la tercera teoría, el niño presupone que el acto sexual entre sus padres es un hecho violento, elaborando así una concepción sádica del coito. Sus observaciones y evidencias del encuentro sexual de sus padres le confirman y garantizan esa teoría.

En el fragmento de la niña de 3 años, lo que se empieza a transparentar es que, si bien es cierto ella sabe sobre las diferencias sexuales a partir de la información que recibe de sus padres o educadores, se empeña en negar tales diferencias, agregando un proceso que como *la castración* (en el sentido psicoanalítico del término) se convierte en la solución que le impide discernir lo que allí está implicado.

Para el Final

49

Nos quedan muchos temas para incluir en el menú de la sexualidad, y uno de ellos es el complejo de Edipo, el cual merece un lugar aparte, tanto es así que amerita ubicarlo en una mesa de lectura en forma independiente. Por ahora, qué mejor que despedir este Recordar a Freud con uno de sus grandes hallazgos, como es la gran relevancia que le concede a la curiosidad sexual en los niños, a su deseo de saber, el cual implica entre otras cosas un conflicto en su enfrentamiento con la falta del Otro, que en última instancia es con la castración.

No en vano, lo anterior genera una tarea fundamental, cual es la de escuchar al niño. De todas maneras, y a pesar de los planteamientos freudianos sobre la sexualidad, si se persiste en no atribuirle y reconocerle al niño su sexualidad es porque como adulto no se ha tomado el trabajo de escucharla, ni de observarla, amén de que reprimió lo sucedido en su propia infancia.



Lo que sí nos debe quedar claro, independientemente del lugar desde donde nos situemos, es que no hay una sexualidad infantil o una sexualidad del adolescente o la sexualidad del adulto. Hablamos es de La Sexualidad... de la Sexualidad Humana (incluso, prefiero en muchas ocasiones hablar de Las Sexualidades), como aquel escenario donde habita el deseo, ese que definitivamente no tiene nada de instintivo.

Finalmente, como desde el Psicoanálisis le hemos dado cabida a todas las expresiones del arte y la cultura, qué mejor que cerrar con un texto tomado de escritor colombiano Jairo Aníbal Niño, denominado “La hermana del Principito” (1995), que en unas de sus líneas nos regala la siguiente joya

Me senté sobre una piedra y con el corazón alborozado, me puse a llorar. Lo hice abiertamente como si cantara. Los niños me han enseñado la verdad de las lágrimas y la verdad de la risa. Me duelen las personas mayores que cuando son visitados por el llanto o por las carcajadas, de repente se detienen, renuncian a sus emociones y piden perdón por su dicha o por su pena (p. 34).

REFERENCIAS

Equipo Nutabe Hernández Bantu (1988). Las heridas narcisistas de la humanidad (II). *Revista Oassys*, 5, 14-26

Freud, S. (1981). *Compendio del psicoanálisis* (1938). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). *Estudios sobre la histeria* (1895). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). *La interpretación de los sueños* (1900). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). *Teorías sexuales infantiles* (1908). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905). Madrid: Biblioteca Nueva.

Lacan, J. (s.f.). *Seminario 27. Disolución. Clase 7*. El Seminario de Caracas (12 de julio de 1980)

Lagache, D. (1955). *El psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Teicher, M. (2006). *El inconsciente, ¿qué es eso?* [Versión electrónica]. Recuperado el 4 de junio de 2012. En: http://grupos.emagister.com/documento/entre_el_psicoanalisis_y_la_psicologia_social__teicher/22310-554800

Parra, L. A., Palacio, L. F., Gallo, H., López, R., Bernal, H., Ramírez, M., et al (1992). *La sexualidad infantil*. Medellín (Colombia): Fundación Freudiana de Medellín



INTERVENCIÓN EN HABILIDADES PARA LA VIDA CON UN ENFOQUE PEDAGOGICO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE ARTES CIRCENSES DE LA CIUDAD DE CALI

Andrey Velásquez Fernández

Resumen: El presente artículo presenta los resultados de una propuesta de intervención-investigación en habilidades para la vida con estudiantes de artes circenses de la Fundación Circo Para Todos en la ciudad de Cali. Se realizaron diferentes formas de acompañamiento e intervención que se articularon en dos ejes básicos: Talleres y Orientaciones Psicosociales, retomando los principios de la psicología anarquista y educación popular más concretamente desde la pedagogía crítica. Se utilizaron métodos en donde se incluyeron el aprendizaje cooperativo, apoyo de pares, redes sociales, procesos de retroalimentación, modelado de las habilidades, críticas constructivas, entre otras que a su vez engloban técnicas como juego de roles, ejercicios de relajación y formación de confianza, análisis de contenido literario, juegos de rol, análisis de situaciones, debates, mapeo de decisiones o árbol de problemas, entre otros. La intervención se realizó en 3 fases: Fase de Introducción, Fase de Intervención, Fase de Evaluación en torno a problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas.

Palabras Clave: Habilidades para la Vida, Artes Circenses, Pedagogía Crítica, Sustancias Psicoactivas.

Información del autor:

Psicólogo y Estudiante de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Subsecretario de Medios y Comunicaciones del Circulo Social del Self y Delegado Nacional del Colectivo Colombiano de Psicología de la Liberación. Correo electrónico: andreyvelasquez@psicologos.com

Universidad del Valle / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Velásquez-Fernández, A. (2014). Intervención en habilidades para la vida con un enfoque pedagógico crítico en estudiantes de artes circenses de la ciudad de Cali. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 52-96.

Recibido: 12 de Enero de 2014

Aprobado: 15 de Junio de 2014

INTRODUCCIÓN

El proyecto se basa principalmente en lo que se ha denominado académicamente por *Habilidades Para La Vida* (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001; Bravo, 2005; Mantilla, Chahín, 2006; Cruz, 2007), y aunque hay una extensa literatura en relación a esta temática en particular, no hay un consenso de la comunidad científica global en torno a una definición universalmente aceptada acerca de las habilidades para la vida (Choque-Larrauri, Chirinos-Cáceres, 2009), por lo cual se realizó una integración de conceptos y definiciones enfatizando en la adaptación particular que se realizó en el contexto de la Escuela Nacional Circo Para Todos y de la enseñanza de las artes circenses.

La Fundación Circo Para Todos fundó en el año de 1997 la Escuela Nacional Circo Para Todos, buscando potenciar el arte del circo como opción pedagógica y de vida para niños/as y jóvenes en estado de vulneración social, proponiendo una metodología lúdico - pedagógica que se pueda implementar para lograr la prevención de la violación y promoción de los derechos humanos, que pueda demostrar una eficacia en la aprehensión de valores y conceptos en la población vulnerable incluida en este proyecto social, disminuyendo de esta forma índices de situaciones de marginalidad y de privación de oportunidades en los estudiantes implicados (FCPT, 2008).

Por esto es que la Fundación Circo Para Todos *“es una innovación que recupera la tradición del circo popular y la atención hacia los niños y jóvenes de sectores marginados, combinando la formación en un oficio con la realización artística, la promoción de la solidaridad y la posibilidad de ofrecer alternativas de vida mas dignas”* (Messina, Pieck & Castañeda, 2008).

Es desde allí, como esta *“primera escuela profesional de circo con carácter social en el mundo”* (Cirque Pour Tous, 2005) propende un espacio de identificación, de pertenencia y reconocimiento social a los estudiantes, previniendo de esta manera comportamientos violentos, de vagabundeo y

delincuencia a través de la adquisición de habilidades sociales y la enseñanza del arte circense en general (Cirque Pour Tous, 2005).

Es evidente por ende a partir de lo anterior, que existe una línea y conocimiento de base en torno al aspecto social de la enseñanza de las artes circenses en población infantil y adolescente en un estado de vulneración y exclusión social, no obstante:

Si este conocimiento de base se constata con parámetros que provienen de otras áreas afines, como la Psicología, la Educación Popular [...] será posible elaborar nuevos parámetros que trascienden la intuición y ofrezcan un respaldo teórico-práctico, un marco de referencia abierto para el Circo Social (El Circo del Mundo, 2003).

Se hace entonces necesario los aportes que desde la psicología social se puedan realizar para la conformación y estructuración de una base teórica-conceptual-pedagógica en torno al circo social y a toda las poblaciones que la componen (estudiantes, profesores, instructores, etc.).

Se realizaron de esta forma diferentes formas de acompañamiento e intervención que se articularon en dos ejes básicos: *Talleres* y *Orientaciones Psicosociales*. El primero de ellos giró en torno al desarrollo de competencias y habilidades para la vida a través de diferentes técnicas psicosociales y de la pedagogía popular como charlas, vivencias y grupos focales, etc. en un trabajo colectivo con cada uno de los años y cursos presentes en la Escuela Nacional Circo Para Todos; por otra parte, las orientaciones psicosociales fueron un acompañamiento psicológico opcional para los estudiantes que desearon una profundización mayor en diferentes aspectos.

La creación de la Fundación Circo Para Todos se realizó en el año 1995 y se comenzó a desarrollar por etapas concretas, la primera etapa inicio con la realización de talleres comunitarios en barrios vulnerables y de exclusión social de la ciudad de Cali, prosiguió a esto la creación de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año de 1997 (FCPT, 2008) la cual esta inscrita en el Ministerio de Educación Nacional según resolución 0079 del 4

de marzo de 1998 de la Secretaria de Educación Departamental (Castaño, Yimey & Velásquez, 2003), con el objetivo de dar continuidad a los procesos iniciados con los niños y adolescentes en estado de vulneración social en los talleres comunitarios previos.

Es así como la FCPT nace de las mentes y sueños de dos artistas de circo: *Héctor Fabio Cobo*, colombiano nacido en Buga y fallecido el 14 de diciembre de 2001, día exacto en que se graduaban 10 jóvenes de la primera promoción de la Escuela Nacional Circo Para Todos (Lara, 2008), llamada en ese entonces “Escuela Profesional de Circo El Samán” (Londoño, 2002), y de la mente de la artista Felicity Simpson, inglesa quien actualmente reside en Francia y se desempeña como Directora Ejecutiva de la FCPT.

Ambos artistas fundadores realizaron en los años 80 un viaje al Brasil con las expectativas de participar en el movimiento circense que se estaba forjando allí, teniendo la oportunidad de dictar talleres de aprendizaje de actos circenses a niños de la calle, a partir de esta experiencia logran dar cuenta del gran interés mostrado por niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad en torno a las artes circenses y del aumento de aptitudes para su práctica (Suarez, 2009), además de la pertinencia del circo como medio de educación y emancipación social, sin embargo también se dieron cuenta que:

Estos proyectos de corta duración provocaban en los niños expectativas que no podían ser satisfechas. Esto dio origen a la idea de desarrollar un proyecto de largo plazo mas adaptado a las necesidades de los beneficiarios. Felicity y Héctor decidieron entonces ponerlo en marcha para los niños en situación difícil de Colombia, país donde además no existía ninguna escuela de circo (Cirque Pour Tous, 2005).

Es después de participar en el año de 1989 en el Festival de Circo Mundial Demain en Paris en el cual ganaron el premio *Cóup d' Coeur*, cuando comienzan a investigar y a descubrir nuevos referentes de escuelas de artes circenses y circos profesionales en Brasil, Francia y Cuba (Suarez, 2009).

Es así como en 1995 nace en Francia *Cirque Pour Tous*, ONG cuyo objetivo es el de desarrollar la enseñanza de circo para los niños desfavorecidos del mundo, inaugurándose ese mismo año en Colombia la FCPT cuyo papel era la implantación, implementación y desarrollo de este objetivo en la ciudad de Cali (Cirque Pour Tous, 2005).

La Escuela Nacional Circo Para Todos tiene sin embargo una particularidad especial, y es que:

Si bien se inspira en las grandes escuelas nacionales de circo de Cuba, Francia y Brasil, es la primera escuela de circo en el mundo con un carácter social. Con la fundación de la Escuela de Circo, se busca la profesionalización de aquellos jóvenes que a partir del proceso de formación recibida, desean convertirse en artistas de circo (Suarez & Ruiz, 2009).

Los inicios de la escuela se dieron en el barrio Libertadores junto con un restaurante en el barrio Sucre que sirvió como medio de atracción de los primeros jóvenes (Hernández, 2003), posteriormente estuvo funcionando en varios locales alquilados de barrios industriales de Cali (Bailly, 2000; Hernández, 2003), ya en el mes de abril del 2000 las autoridades municipales de la ciudad de Cali y la ciudadanía en general, reconocen globalmente la labor desempeñada por la FCPT, es de esta manera como la Alcaldía Municipal le otorga en comodato a la fundación un terreno de 9300 metros cuadrados situados en el parque del amor al noreste de la ciudad, es allí donde se monta la carpa y se construyen dos instalaciones para docentes y personal administrativo (Cirque Pour Tous, 2005).

Posteriormente a finales del 2001 y 2002 se gradúan las dos primeras promociones de la Escuela Nacional Circo Para Todos (Cirque Pour Tous, 2005), un total de 18 nuevos artistas que contemplan como proyecto de vida las artes circenses. Cabe especificar que la escuela se inscribe en lo que antes se denominaba *Educación No Formal* (La Belle, 1980) y que a partir de la expedición del decreto 2888 de 2007 cambio a *Institución Educativa para el Trabajo y el Desarrollo Humano* (Suarez & Ruiz, 2009).

En el año 2010, la fundación tiene una imagen consolidada a nivel internacional y nacional:

La Fundación Escuela Nacional Circo Para Todos es un ejemplo tanto en Colombia como en el mundo de que los proyectos con carácter social valen la pena para la reconstrucción de subjetividades, en este caso particular, de niños y jóvenes de escasos recursos que se encuentran en situaciones de riesgo (Lara, 2008).

Y aunque siguen apareciendo problemas y obstáculos para la consecución de los objetivos propuestos, la voluntad de salir adelante sobrevive entre su cuerpo docente, administrativo y estudiantil. La esperanza sigue viva.

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de un periodo de observación y análisis (septiembre – diciembre de 2009) de las dinámicas sociales presentadas en la Escuela Nacional Circo Para Todos entre los estudiantes, se pudo evidenciar diversas problemáticas que se agrupan en torno a falencias y debilidades en las habilidades sociales (FCPT, 2009b, 2009c, 2009d), habilidades cognitivas (FCPT, 2008b, 2009c) y habilidades emocionales, las cuales a su vez son componentes de lo que conforma las habilidades para la vida (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Es de esta manera, como a partir de un proyecto de enfoque de habilidades para la vida nutrido a su vez de los aportes conceptuales y prácticos de la educación popular, se intervino positivamente en puntos críticos identificados como la falta de habilidades comunicativas, falta de asertividad (Flores, Arellanez, Perez & Rodríguez, 2004) agresividad, ausencia de autocontrol emocional, consumo de sustancias psicoactivas y alucinógenas (OMS, 1993; Donalson, Graham, Piccinin & Hansen, 1995; Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001; OPS, 2001; Eisen, Zellman & Murray, 2003; Palos, Pérez, Alfaro, Sánchez & López, 2009), salud sexual y reproductiva inadecuada (OMS, 1993; Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001; OPS, 2001), actitudes delincuenciales y rechazo de pares sociales (OMS, 1993; Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001; OPS, 2001); inscribiéndose la

presente propuesta en el marco de las competencias (ciudadanas, laborales, personales, intelectuales, interpersonales, organizacionales, empresariales y para el emprendimiento y tecnológicas), que la FCPT estableció en su Proyecto Educativo Institucional – PEI – (Suarez & Ruiz, 2009), lo más importante es reconocer:

Que ahora tenemos algunas herramientas para ayudarnos en la tarea educativa de desarrollar las habilidades para la vida, convertidas en competencias psicosociales base del desarrollo de competencias ciudadanas, útiles para transformar la sociedad en ese espacio bueno y digno al que todas y todos aspiramos (Bravo, 2005).

JUSTIFICACIÓN

La experiencia de utilizar las artes circenses como estrategia pedagógica en población vulnerable, rompe con el paradigma asistencial a niños y jóvenes (Suarez & Ruiz, 2009), proporcionando otras alternativas y herramientas de convivencia, perspectivas de vida y desarrollo humano. Sin embargo es de destacar que el excesivo énfasis que se realiza en la enseñanza de las técnicas del circo opaca en sobremanera el trabajo a realizar sobre los aspectos psicosociales (habilidades sociales, cognitivas y emocionales) de los estudiantes, por ende la presencia de múltiples problemáticas (agresiones verbales y físicas entre los estudiantes, ausencia repetitiva a las clases, falta de comunicación con los profesores e instancias administrativas, entre otras) que dificultan una verdadera emancipación y avance en el desarrollo humano de los estudiantes que conforman la Escuela Nacional Circo Para Todos.

De esta manera, se hacía necesaria una intervención psicosocial con un enfoque desde las habilidades para la vida en esta población, sin embargo se debió tener como eje transversal a la educación popular (y en ella a la pedagogía crítica) debido a que en intervenciones anteriores basadas en modelos poco dinámicos y mucho más teóricos, presentaron diversos inconvenientes debido a las características internas del circo mismo (actividad constante, dinamismo, hiperactividad, etc.), pues “*el circo obliga a centrar el trabajo en lo corporal*” (Lara, 2008), es aquí donde la educación

popular a partir de la pedagogía crítica nos brinda otra posibilidad de construcción educativa donde se otorga gran importancia a la participación, *“una participación real, cuyos principios sean tener parte, tomar parte y formar parte... no podemos manipular a las poblaciones; estas deben dejar oír su voz, participar, buscar soluciones propias adecuadas a sus contextos”* (Mirabal, 2008).

Esta propuesta interventiva se justifica y se fundamenta además, en el amplio marco de acción de trabajos similares que ha creado las artes circenses desde el ámbito social en el espacio latinoamericano, como por ejemplo el trabajo realizado por el Circo Social del Sur y otros similares (Infantino, 2009).

OBJETIVOS

Objetivo General: Mejorar y fortalecer las habilidades para la vida de los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos que permita la disminución de sus falencias y debilidades en los aspectos de habilidades sociales, cognitivas y emocionales durante el año 2010.

59

Objetivos Específicos:

- Fortalecer habilidades cognitivas como la toma de decisiones, solución de problemas, capacidad metacognitiva, entre otras, que permitan una resolución de conflictos adecuada en el año 2010.
- Mejorar conductas relacionadas con la salud mental y la autoestima en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.
- Evitar y en su defecto retrasar el consumo de sustancias psicotrópicas y alucinógenas en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.

ESTADO DEL ARTE

- *Consumo de Sustancias Psicoactivas*

El consumo de drogas tanto legales como ilegales de parte de población adolescente, representa comúnmente un problema de salud pública a nivel internacional, es por eso que se han realizado numerosos estudios e identificado numerosas formas de intervención a través de diferentes marcos teóricos y metodológicos con el objetivo de afrontar dicha problemática (Oviedo, Barceinas & Sánchez, sf.). Desde las habilidades para la vida se ha logrado mostrar la eficacia en evitar o retrasar el consumo en adolescentes de sustancias como el tabaco, la marihuana y el alcohol.

Palos, Pérez, Alfaro, Sánchez y López (2009) realizaron un estudio investigativo con un total de 5651 adolescentes estudiantes de colegios públicos en Ciudad de México, a través de un instrumento validado para poder medir a través de un análisis factorial 3 elementos claves: *aceptación de la presión de amigos, aceptación de la presión de pareja y resistencia a la presión de amigos y/o pareja*, sus resultados fueron sumamente interesantes pues demostraron que los estudiantes no consumidores de alcohol y tabaco tienen un mayor puntaje en la habilidad de resistencia de la presión social a diferencia de los estudiantes consumidores, dejando entreabierto una puerta para por medio del reforzamiento de las habilidades sociales de resistencia a la presión social, disminuir el consumo en adolescentes y desarrollar un programa de prevención en jóvenes bachilleres.

Ya Botvin (1995) nos demostraba a mediados de los 90, como la implementación de programas denominados “*Life Skills Training*” (LST)¹ en escuelas secundarias de Estados Unidos, mostraban una reducción inicial del 50% en consumos de tabaco, alcohol y marihuana, esto lo realizó mediante la evaluación de 56 colegios públicos con un total aproximado 3600 alumnos, en donde se había implementado el programa LST, que consistía en 15 clases impartidas durante el séptimo curso, 10 sesiones intensivas en octavo curso y 5 lecciones intensivas adicionales en noveno curso, en todas las sesiones se impartían habilidades para la vida y

¹ En español se denomina Entrenamiento en Habilidades para la Vida.

habilidades para resistir las influencias sociales que fomentan el consumo de drogas (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin & Diaz, 1995), en cuanto a la metodología:

La técnica empleada para la medición de los resultados de la evaluación fue el autoinforme, referido al consumo de alcohol, tabaco y marihuana. Seis años después de la aplicación inicial aun existía una reducción significativa del consumo entre los participantes del programa (LaMarine, 1995).

Es así como:

Según sus autores, este estudio proporciona una primera evidencia respecto a la posibilidad de que una intervención desarrollada en el ámbito escolar dirigida por los mismos profesores de los centros, reduzca de forma efectiva el consumo de alcohol, de tabaco y marihuana durante un periodo de hasta seis años. Este programa demostró también que, cuando se aplica adecuadamente, puede resultar efectivo tanto sobre los consumidores ocasionales como sobre los habituales (LaMarine, 1995).

El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España resalta la importancia de la labor de intervención en problemas de drogadicción con el enfoque de habilidades para la vida:

61

En los programas dirigidos al consumo de drogas ilegales muestran mas eficacia aquellos que unen las estrategias basadas en el entrenamiento y mejora de habilidades para la vida (habilidades de toma de decisiones y pensamiento critico, habilidades de comunicación e intrapersonales como autoestima y modificación de actitudes; y habilidades de afrontamiento y autocontrol) junto con las referidas a minimizar el impacto de la influencia social (información, habilidades de rechazo y creencias normativas) [...] si estos dos componentes (habilidades para la vida y estrategias referidas a la influencia social) les unimos simultáneamente acciones en otros ámbitos: familiar, medios de comunicación, cambios normativos, etc., los programas logran aumentar significativamente su efectividad (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, s.f.).

Justamente por esto, se recomienda que los componentes básicos de los programas que intervienen sobre el consumo de sustancias psicoactivas,



deben ser en entrenamiento de las habilidades y la educación normativa (Stead, Hastings & Tudor-Smith, 1996), recordando siempre que:

Estudios mas recientes señalan que los programas deberían de reconocer el consumo de los adolescentes y sustituir los mensajes de abstinencia por el uso responsable. Hay que tener en cuenta que los jóvenes tienen experiencia con el tabaco y el alcohol, drogas legales cuyo consumo esta muy arraigado a nuestra cultura. Es necesario distinguir entre uso y abuso, informar sobre los efectos y riesgos de forma objetiva y otorgar importancia al contexto de consumo (Fernández, Nebot & Jané, 2002).

De esta forma, encontramos que el enfoque de habilidades para la vida y los resultados de la evaluación de los programas que se ejecutan en esta modalidad, nos muestran que el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes escolarizados puede retrasar el inicio de consumo de drogas, tanto legales como ilegales, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar el autocontrol emocional, mejorar el desempeño académico y proporcionar un ajuste social positivo (CONADIC, sf).

62

- *Actitudes Violentas y Delincuenciales y Otras.*

En Perú, el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado “*Hideyo Noguchi*” realizó en el año 1999 una intervención en un centro educativo estatal con el objetivo de prevenir conductas violentas entre los estudiantes adolescentes, a través de la implementación de un programa de habilidades sociales, los resultados obtenidos fueron positivos (Arévalo, Gupio & Velásquez, 2000), mostrando de esta forma como la ausencia de habilidades sociales repercuten directamente en comportamientos violentos.

- *Comunicación, Asertividad y otras.*

En el año 2006 se aplicó en Chile un programa de habilidades para la vida dirigido a niños y niñas del primer y segundo nivel de transición de educación párvula y a escolares de primer ciclo básico que en Chile comprende de primero a tercero de primaria, entre los objetivos principales



de este programa de intervención nacional estaban disminuir daños en la salud mental, elevar el bienestar, competencias y habilidades personales a fin de contribuir al éxito en el desempeño escolar, elevar los niveles de aprendizaje, además de disminuir la repetición y el abandono escolar (Delgado, Zúñiga & Jadue, 2006). En total se seleccionaron niños de 38 comunas chilenas donde se implementó el programa

También en el año 2006, en una institución educativa del distrito de Huancavelica en el Perú, se implementó un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de salud durante un año lectivo, para determinar la eficacia del programa se realizó una investigación experimental con preprueba y posprueba y con grupo de control no equivalente (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009), en total fueron estudiados 284 estudiantes adolescentes de educación secundaria, analizando las variables de comunicación, autoestima, asertividad y toma de decisiones. Los resultados mostraron *“un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental”* (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009), los autores recomendaron que el programa de habilidades para la vida debería implementarse durante toda la educación secundaria con el objetivo de notar cambios mas significativos en las variables analizadas.

ORIENTACIÓN CONCEPTUAL

La presente propuesta de intervención se inscribió en el paradigma constructivista del conocimiento, el cual se basa en que el desarrollo individual esta primordialmente radicado en las relaciones sociales que el sujeto establece en su entorno, donde *“el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales”* (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). Aquí el aprendizaje es visto como un acontecimiento cultural y contextual específico, *“donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible”* (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

También se sustentó desde un enfoque psicosocial con énfasis en la educación, apoyándose primordialmente en el concepto de competencia psicosocial, *“un paradigma en el que se incorporan conocimientos, actitudes positivas, valores y, por supuesto, las destrezas psicosociales necesarias para negociar adecuadamente con el entorno y las complejidades para la vida”* (Instituto Valenciano de Juventud, 2004).

Se retomaron los marcos teóricos del amplio campo de intervención propuesto desde las habilidades para la vida y de la educación popular se retomó los puntos clave de la pedagogía popular.

En el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril del 2000 se estableció que *“la educación para todos es un derecho fundamental que ocupa un lugar central en el desarrollo (UNESCO, 2000)”*, a través de la conformación de entornos educativos seguros que permitan un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento académico. Para cumplir esta meta se hace necesaria la vinculación de múltiples estrategias en los diferentes espacios educativos existentes, más aún en un espacio tan dinámico y activo como es la enseñanza de las artes circenses.

Habilidades Para La Vida

La División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud estableció en el año 1993 un conjunto de habilidades sociales, cognitivas y emocionales a las cuales denominó como habilidades para la vida (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001; Instituto Valenciano de Juventud, 2004), siendo estas definidas como *“aquellas destrezas que permiten que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para su desarrollo personal y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria”* (OMS, 1993), o como *“un conjunto de aptitudes y destrezas psicosociales necesarias para tener un comportamiento adecuadamente positivo y cuyo desarrollo incrementa las posibilidades personales de desempeño, lo cual*

permite enfrentar eficazmente los retos y desafíos de la vida diaria” (Cruz, 2007).

El objetivo principal de esta propuesta es que niños, niñas y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables (Bravo, 2005), permitiéndoles controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad de vivir adecuadamente en su entorno y de transformarlo cuando sea necesario.

En las habilidades para la vida, las habilidades sociales son un conjunto de destrezas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (Caballo, 1999), lo cual:

Implica un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas de los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009).

Las habilidades cognitivas por su parte son un conjunto de operaciones mentales que tienen como objetivo integrar la información adquirida a través de los sentidos en una estructura organizada de conocimiento que otorgue un sentido claro para el mismo sujeto que la experimenta (Arredondo, Pérez & Aguirre, 2004), y por ultimo, las habilidades afectivas las cuales convergen en lograr un manejo adecuado de las emociones, que se manifiestan en los estados anímicos a través de una actividad orgánica que se refleja en comportamientos externos e internos (Marti, 2005).

Es de esta forma como los programas que:

Desarrollan estas habilidades en forma efectiva en la adolescencia pueden ejercer una poderosa influencia en el desarrollo de los jóvenes, ofreciéndoles las aptitudes que necesitan para su crecimiento. Sin embargo, [...] la adquisición de habilidades en si misma no es suficiente. Deben combinarse con un contenido informativo que toque las labores sociales y de desarrollo de relevancia en esta etapa de la vida (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Anteriormente estas habilidades se adquirían y aprendían en el marco de la socialización realizada en el hogar, sin embargo, debido a las transformaciones y cambios que han acontecido en la sociedad actual (inclusión de nuevas tecnologías, ingreso de la mujer al mercado laboral, la planificación, globalización, neoliberalismo, medios de comunicación masivos, internet, consumismo, etc.), en la modernidad líquida se han incorporado otros dos grandes agentes socializadores en la vida de los jóvenes: “*los grupos de pares de edad y los medios masivos de comunicación.*” (Latorre, 2007), lo cual en cierta medida ha creado formas de comportamiento dañinas para los jóvenes actuales.

Como ya lo hemos demostrado anteriormente estas habilidades han demostrado ser eficaces en la resolución de múltiples situaciones problemáticas. Comúnmente también se les denomina Life Skills, este concepto aparece como respuesta a la:

Necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los estudiantes a hacer frente a riesgos, toma de decisiones, situaciones de emergencia. Además, tenían como objetivo fomentar el desarrollo personal de los estudiantes, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada, profesional y social exitosa (Macedo, 2006).

66

Las habilidades para la vida tienen dos características principales (Latorre, 2007):

Especificidad Cultural: Cada habilidad esta compuesta por uno o mas elementos, cuya naturaleza esta determinada por las normas y valores que definen lo que es un comportamiento apropiado en cada contexto social y cultural. A su vez, las normas y valores dependen de factores como el género, la edad y la condición social. Si bien es valido afirmar que el grupo de 10 habilidades para la vida propuestas por la OMS es relevante y pertinente para los niños, niñas y jóvenes de cualquier contexto socioeconómico, es importante mantener en mente que el grado de importancia o pertinencia de cada una de las habilidades para la vida es diferente en cada caso.

Naturaleza genérica de las habilidades psicosociales: Una misma habilidad tiene aplicación y es importante en el manejo de distintas situaciones cotidianas y de riesgo psicosocial comunes durante la niñez y la adolescencia, y a la vez, se requieren distintas habilidades para enfrentar con éxito una determinada situación. No existen habilidades únicas ni exclusivas para cada situación de riesgo o problema de salud, aunque algunas destrezas pueden ser más relevantes en ciertas situaciones que en otras. El comportamiento de las personas es en extremo complejo y en la práctica existe una relación muy estrecha, en ocasiones inseparable, entre las distintas habilidades para la vida (Pág. 2-3).

A pesar de que su lanzamiento por la Organización Mundial de la Salud se dio en 1993, ya desde los años 60 se venían desarrollando trabajos y procesos de intervención basados en habilidades, aunque evidentemente desde enfoques diferentes (Botvin, Eng & Williams, 1980; Botvin & Eng, 1982; Botvin, Renick & Baker, 1983; Vásquez, 1983; Goldstein & Glick, 1987; Varona, 1991; Masias, 1994; IMIFAP, 2000; EDEX, 2002). Según Bravo (2005), las intervenciones desde las habilidades para la vida han tenido un proceso evolutivo en sus maneras de intervenir las problemáticas, las cuales se pueden clasificar en tres fases:

- a. Educación para la salud con énfasis informativo
- b. Programas de prevención de problemas específicos
- c. Enfoque de promoción de la salud

La primera de ellas consistía básicamente en suministrar la información (causas y consecuencias) de ciertos comportamientos dañinos, con la suposición que mientras mas “supieran las personas acerca del daño que producían ciertos comportamientos, tanto mas evitarían realizarlos” (Bravo, 2005).

La segunda de ellas se basa en plantear programas sobre problemáticas definidas con anterioridad en la población en relación con la salud publica, tales como embarazos adolescentes, consumo de sustancias psicoactivas como tabaco, alcohol y marihuana, violencia urbana juvenil, etc. a través del fortalecimiento de la habilidades psicosociales.

La tercera fase, el enfoque de promoción de la salud, es actualmente el más amplio y el de mayor aceptación entre la comunidad científica, desde aquí se propuso intervenir y fortalecer mínimo 3 de los 10 componentes psicosociales básicos propuestos por la OMS (1993):

- ψ Manejo de emociones y sentimientos
- ψ Empatía
- ψ Relaciones interpersonales
- ψ Comunicación efectiva
- ψ Pensamiento creativo
- ψ Pensamiento crítico
- ψ Toma de decisiones
- ψ Solución de problemas y conflictos
- ψ Conocimiento de si mismo
- ψ Manejo del estrés

Es desde este último enfoque, en donde se inscribe el presente proyecto. Estas habilidades están dirigidas de esta manera a evitar o retrasar la aparición de diversas problemáticas individuales y sociales, buscando consolidar el desarrollo de las personas para establecer comportamientos saludables en torno a su cotidiano, teniendo en cuenta que todas se relacionan e interactúan entre ellas (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009). Otra forma de clasificar las habilidades para la vida es por medio del establecimiento de niveles básicos para una vida saludable en relación con su origen (Cruz, 2007):

- ψ Habilidades psicológicas y sociales básicas (configuradas por una profunda influencia de los valores culturales y sociales)
- ψ Habilidades relacionadas específicamente con una situación (tales como negociación, afirmación personal y resolución de conflictos)
- ψ Habilidades aplicadas a la vida (tales como cuestionar los roles de género o rechazar las drogas)

La intervención a través de las habilidades para la vida es pues pluri-efectivo, es decir, que aborda múltiples necesidades y problemáticas al

mismo tiempo, a través de una mirada del desarrollo humano integral, la promoción de la salud y la prevención de problemas psicosociales, estas son las mayores fortalezas de este enfoque de intervención (Instituto Valenciano de Juventud, 2004).

Pedagogía Crítica

*“Los oprimidos de hoy no pueden convertirse
en los opresores de mañana.”*

– Paulo Freire

El desarrollo, aprendizaje y enseñanza de las habilidades para la vida, necesitan constitutivamente de una pedagogía de aprendizaje activa (Mangrulkar, Whitman, Posner, 2001), es aquí donde la educación popular entra a jugar un importante papel en el contexto educativo de la Fundación Circo Para Todos.

Es la educación popular a partir de la pedagogía crítica un aspecto clave que sustenta la presente propuesta de intervención, justamente porque la pedagogía crítica tiene:

Componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en las que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido) (Mirabal, 2008).

La pedagogía crítica supone un proceso de retroalimentación y crecimiento entre educandos y educadores, *“no es puro formalismo o activismo con acciones sin sentidos, sino que supone un accionar reflexivo y transformador”* (Mirabal, 2008), teniendo como una de sus metas generar espacios en donde se construyan nuevos conocimientos que permitan desarrollar una postura crítica frente a la realidad, buscando inclusive su transformación práctica, pues la *“pedagogía popular ha de adentrarse reflexivamente en una práctica que busca construir y convertir los ejes*

cognoscitivos, valorativos, afectivos y políticos de la educación en elementos de poder de transformación” (Mejía, 2006).

Es por esto que la *“la pedagogía crítica es esperanzadora en tanto brinda la posibilidad de construcción de un nuevo mundo, luego de reconocerlo dentro de cada contexto y con respeto a las tradiciones culturales”* (Mirabal, 2008), reconociendo la importancia de una enseñanza práctica en el marco de la historia y cultura propia como son las que construyen y se transforman en el espacio circense y el circo como tal.

Hay que reconocer que desde la educación popular existe la concepción de que las personas aprendan a partir de sus propios saberes, para que tengan la posibilidad de reflexionar y analizar desde sus realidades, proyectando de esta forma personas críticas, participativas y transformadoras de sus propias realidades subjetivas y con esto a su vez de las objetivas. La educación popular se relaciona directamente con la construcción de un conocimiento liberador (Santos, 2008), de acción política y social de las organizaciones populares, barriales, ONGs o fundaciones tal como es el caso de la Fundación Circo Para Todos.

70

Es evidente además que:

En muchos países de América Latina, la educación popular se ha diseminado y esta logrando espacios cada vez más diversos en tanto supone una pedagogía crítica con énfasis en la participación, una participación real, cuyos principios sean tener parte, tomar parte y formar parte. Se está superando aquella tradición educativa que supone que el profesor es el que tiene el conocimiento y se lo brinda a los alumnos, y que estos lo asimilan como una verdad dada a la que no critican (Mirabal, 2008).

Y se ha diseminado y conseguido espacios tan diversos porque justamente la educación popular ha sido desarrollada en y desde distintos lugares de Iberoamérica (Trilla, 2002; Cruz, 2004; Barrio, 2005).

Es pues la pedagogía crítica *“un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta*



que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio” (Mirabal, 2008).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente estudio se inscribe en el marco de la metodología cualitativa.

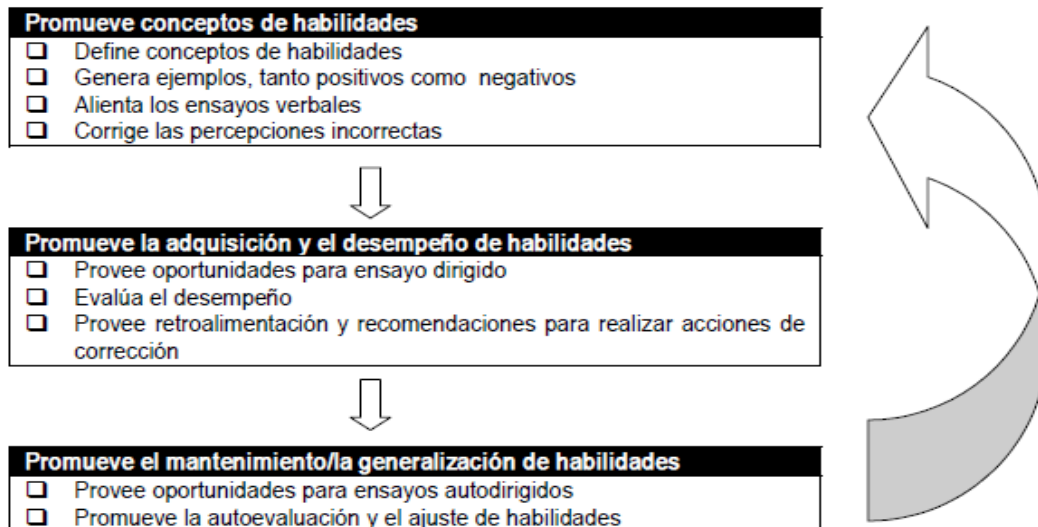
Los métodos a utilizar se basaran en:

Métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones, y solución de problemas de forma individual, los programas de habilidades para la vida pueden comprometer en forma activa a los jóvenes en su procesos de desarrollo [...] el enfoque en el desarrollo de las habilidades individuales constituye una poderosa metodología para promover la salud del adolescente (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Es decir, que la metodología que sustentó el presente proyecto, involucra diferentes métodos en donde se incluyen el aprendizaje cooperativo, apoyo de pares, redes sociales, procesos de retroalimentación, modelado de las habilidades, críticas constructivas, entre otras que a su vez engloban técnicas como juego de roles, ejercicios de relajación y formación de confianza, análisis de contenido literario, juegos de rol, análisis de situaciones, debates, mapeo de decisiones o árbol de problemas, etc. Que servirán para producir un aprendizaje activo en los estudiantes de la fundación.

Las tres características principales de la metodología es que es participativa pues su objetivo es que los educandos sean protagonistas de su propio aprendizaje, es creativa pues permite el acercamiento y aprendizaje de nuevos conocimientos, y es además activa porque se aprende mediante la acción directa sobre los conocimientos, basándose además en dos formas principales que posibilitan el cambio de realidades tal como son el pensar y el actuar, es decir, la reflexión y la acción, buscando romper los roles tradicionales (profesor – estudiante) para avanzar en la comprensión de la educación como un proceso colectivo en donde todos desde los saberes propios compartimos lo que sabemos.

Mangrulkar, Whitman & Posner (2001) proponen una metodología clara y básica para el desarrollo de las habilidades para la vida, representada en el siguiente esquema:



Desde la pedagogía crítica se deben tener claramente identificados los ejes que se retoman a partir de la metodología utilizada:

La propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica no debería obviar, para su desarrollo transformador, los siguientes elementos: el principio de practica-teoría-practica; el saber popular; la construcción colectiva del conocimiento; el proceso educativo que debe partir de la practica; el respeto a la identidad cultural; el respeto al diferente; el dialogo como base educativa; el respeto al conocimiento del educando; la coherencia; el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de este; el establecimiento de relaciones horizontales; la humildad, el amor, la fe y el compromiso; la posición del hombre como sujeto de los procesos de cambio, la asertividad del educador; la reflexibilidad (Mirabal, 2008).

De esta forma se trabajó por separado con cada uno de los cursos existentes en la Fundación Circo Para Todos, en algunas ocasiones se realizaron actividades que involucraron a todos los cursos por igual.

Procedimientos

Para la realización de este proyecto se definieron de antemano 3 fases a realizar:

Fase Introductoria: En esta fase se realizó la presentación del programa de intervención a los estudiantes de los cursos, con sus respectivos objetivos, metodología, las actividades a realizar, lo que se espera de ellos y lo que se pretende lograr, a su vez, fue la fase del primer acercamiento e identificación de las subjetividades de cada uno de los estudiantes, intentando destacar cada una de las particularidades que los distinguen de los demás. Se escucharon las expectativas generadas y los aportes que ellos pudieron generar al proyecto desde su propio conocimiento.

Fase de Intervención: En esta fase se intervino desde la pedagogía crítica y las habilidades para la vida, cada uno de las problemáticas planteadas en los objetivos específicos, es decir, en su orden, resolución de conflictos, salud mental y autoestima, consumo de sustancias psicotrópicas y alucinógenas, actitudes delincuenciales y comportamientos criminales.

Fase de Evaluación: En esta última fase se procede a realizar una evaluación final de las variables intervenidas tal como se hizo en la primera fase, para de esta manera realizar una comparación de la efectividad del proyecto. Se procedió además a realizar un proceso de retroalimentación en donde se identificaron las ventajas y falencias mostradas por la intervención y aspectos que se pueden mejorar a futuro, indagando por la percepción y la narración de cómo vivieron y experimentaron los estudiantes el proyecto de intervención.

Paralelo a las fases, se realizaron transversalmente orientaciones psicosociales a las personas que lo requirieron en su momento, caracterizando cada sujeto en su entorno específico.

MATRIX DE MARCO LÓGICO

OBJETIVO ESPECIFICO	RESULTADOS ESPERADOS	ACTIVIDAD	TAREAS	INDICADORES
1. Fortalecer habilidades cognitivas como la toma de decisiones, solución de problemas, capacidad metacognitiva, entre otras que permitan una resolución de conflictos adecuada en el año 2010.	Disminución de conflictos en la Escuela Nacional Circo Para Todos Los estudiantes resuelven sus conflictos de una manera eficiente	Talleres de habilidades para la vida Orientaciones psicosociales	* Análisis de situaciones * Cine-foro * Presentación de Casos * Psicodramas * Juegos de Roles * Grupos Focales	* No. de estudiantes participantes de los talleres. * No. de estudiantes que acuden a orientaciones psicosociales en torno a este tema. * Resultados de pruebas psicológicas sobre referentes de diversos de capacidades cognitivas y resolución de conflictos. * Sistematización e informe de la experiencia.
2. Mejorar conductas relacionadas con la salud mental y la autoestima en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	Consecución de un adecuado desenvolver psicológico de los estudiantes en el entorno circense Aumento de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Nacional Circo	Talleres de habilidades para la vida Orientaciones psicosociales	* Debates * Análisis de situaciones * Ejercicios de relajación * Cine-Foro	* No. de estudiantes participantes de los talleres. * No. de estudiantes que acuden a orientaciones psicosociales en torno a este tema. * Resultados de pruebas psicológicas sobre referentes de la autoestima y la salud mental.

	Para Todos		* Grupos focales * Análisis de contenido literario	* No. de estudios de caso elaborados * Sistematización e informe de la experiencia.
3. Evitar y en su defecto retrasar el consumo de sustancias psicotrópicas y alucinógenas en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	Disminución y retraso del consumo de SPA en los estudiantes Resistencia de los estudiantes a la presión de los pares o grupos sociales que incitan el consumo Conocimiento sobre la distinción entre uso responsable y abuso.	Talleres de habilidades para la vida Orientaciones psicosociales	* Debates * Cine-Foro * Grupos focales * Foros con expertos * Psicodramas * Análisis de situaciones * Presentación de casos * Juego de roles * Charlas	* No. de estudiantes participantes de los talleres. * No. de estudiantes que acuden a orientaciones psicosociales en torno a este tema. * Resultados de pruebas psicológicas sobre referentes del consumo de SPA. * Autoinforme de los estudiantes consumidores. * No. de estudios de caso elaborados * Sistematización e informe de la experiencia.

RESULTADOS

Para proceder a dar cuenta de los resultados dados por el presente programa de intervención, se analizarán mediante cuadro esquemáticos que logren ejemplificar claramente la relación de las actividades–resultados con los objetivos propuestos inicialmente en el marco lógico, subdivididos en dos categorías: *Caracterización de las Actividades y Sistematización de Logros y Dificultades*.

Caracterización de las Actividades

Objetivo	Actividad	Descripción	No. de Actividades e Indicadores
Fortalecer habilidades cognitivas como la toma de decisiones, solución de problemas, capacidad metacognitiva, entre otras que permitan una resolución de conflictos adecuada en el año 2010.	Talleres de Habilidades para la Vida	Los talleres se manejaron con dos orientaciones: la resolución de conflictos y la capacidad metarepresentativa de diversas situaciones mediante el análisis de textos literarios. Se construyeron en estas sesiones a partir de las discusiones con los estudiantes un manual de correcciones, para intentar aclarar en mejor forma, situaciones que producían conflictos en la escuela.	Documento correctivos Escuela Nacional Circo Para Todos 12 sesiones de habilidades para la vida en temática de resolución de conflictos. Formato de Seguimiento de Correctivos y Sanciones Aproximadamente 13 estudiantes participantes por

cada taller.

Reuniones de Voceros Estudiantiles	Se procedió a estructurar un marco organizativo claro, en cuanto a la participación de los estudiantes en los diferentes espacios de decisión al interior de la Escuela Nacional Circo Para Todos, al principio de la llegada el practicante se encuentra con que los voceros estudiantiles no tienen claro cual es su función dentro de estos espacios y por ende no tienen identificados su rol de voceros tanto dentro de los espacios institucionales como en la forma de relación con sus pares sociales, bajo este marco representativo. Se comenzó entonces a realizar un proceso de capacitación en torno a lo que ellos significaban como una labor representativa y a partir de allí, generar diálogos sinérgicos que se retroalimentaran entre la base y ellos, como portadores de esas otras voces, donde se logro comprender que mas que	16 reuniones totales de voceros estudiantiles. 12 reuniones de voceros estudiantiles con temas en resolución de conflictos.
------------------------------------	---	--

simplemente asistir a las reuniones de profesores, era necesario que los cursos se reunieran para debatir y dialogar sobre el acontecer institucional y plantear posibles soluciones desde su rol estudiantil. Concretamente se trabajaba en un marco de mediaciones y resolución de conflictos por medio de los mismos representantes de grupo los cuales hacían de base conductora de relaciones saludables entre los estudiantes. Se logra además un nivel bueno de empoderamiento en los estudiantes voceros, aprenden a participar, dialogar, debatir, generar propuestas, aportar soluciones y tomar decisiones respecto a los proyectos que desean desarrollar y al continuo devenir de la escuela.

Orientaciones
Psicosociales

Aproximadamente 12 sesiones de orientaciones psicosociales respecto a problemáticas de relaciones sociales y resolución de conflictos.

12 sesiones de talleres psicosociales respecto al tópico de resolución de conflictos

5 estudiantes
beneficiados de las
sesiones
psicosociales.

Mejorar conductas relacionadas con la salud mental y la autoestima en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	Reuniones Vocería Estudiantil	En las reuniones de vocería estudiantil se abordaron puntos interesantes para lograr una estabilidad emocional que fortaleciera la autoestima de los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos. Entre ellos se encontraban, más que pensar en correctivos, pensar en una serie de incentivos para los estudiantes destacados por su esfuerzo, voluntad y compromiso, los cuales serían escogidos por los profesores y premiados con un certificado en una ceremonia con todos los estudiantes. También se trabajó con motivo de realzar las actividades que varios de los estudiantes realizan por fuera del espacio académico, la creación de un periódico estudiantil dentro de la Escuela Nacional Circo Para Todos, en el proceso de indagación y formación de la propuesta, se encontró que	6 reuniones de voceros estudiantiles relacionadas con el tópico. Proyecto de Periódico Estudiantil
---	-------------------------------	--	---

anteriormente ya había funcionado un periódico similar, cuando la escuela se llamaba El Samán, se estudio entonces esta propuesta que se había extinguido y que había alcanzado a publicar varios números, se decidió retomar, actualizar sus secciones y comenzar a conformar el comité editorial de la misma, el proyecto se encuentra establecido, falta conseguir los recursos para su impresión y definir las labores de cada uno de los colaboradores, además de su frecuencia de publicación.

Orientaciones Psicosociales	Se realizaron en total unas 30 sesiones de orientación psicosocial respecto a aspectos varios de salud mental, autoestima y desarrollo de vida saludable a los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos. Las orientaciones tenían una duración de 1 hora como máximo y eran opcionales para la población estudiantil.	30 sesiones de orientaciones psicosociales.
		10 personas orientadas aproximadamente.

Talleres de Habilidades Se realizaron 6 Talleres de



	para la Vida	aproximadamente 6 sesiones de habilidades para la vida respecto a temáticas de salud mental como la asertividad, el aprender a decir no, fortalecimiento de autoestima, manejo de relaciones interpersonales, entre otros.	Habilidades para la Vida Aproximadamente 25 estudiantes beneficiados.
Evitar y en su defecto retrasar el consumo de sustancias psicotrópicas y alucinógenas en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	Campaña de Prevención de Consumo de SPA	Mediante el trabajo realizado con los estudiantes y sus voceros, se crearon ciertos mensajes para que pudieran servir de piezas comunicativas en una campaña de prevención de consumo de SPA que se realizaría al interior de la Escuela Nacional Circo Para Todos, se utilizarían como elementos visuales y de impacto, carteleras, rompecalles, volantes, fotocopias y demás implementos creativos que surgieran desde los mismos estudiantes.	Piezas comunicativas 6 Voceros estudiantiles reflexionando sobre tópicos e ideas para la prevención del consumo.
	Orientaciones Psicosociales	Se atendió un caso de un estudiante que solicitaba orientación respecto a una situación de consumo de SPA en su ambiente familiar.	2 sesiones de orientación psicosocial

Talleres de Habilidades para la Vida	Se realizaron tres talleres de habilidades para la vida en torno a la prevención del consumo de SPA. Se analizaron reflexivamente problemáticas de consumo, consecuencias del consumo, otras formas de vida posible, presión de grupo, entre otros tópicos.	5 Talleres de Habilidades para la Vida 15 estudiantes beneficiados de los talleres
--------------------------------------	---	---

Reuniones Vocería Estudiantil	Se realizaron aproximadamente 5 reuniones de voceros estudiantiles donde se analizaron temas de consumo de SPA entre los estudiantes, desde allí surgió la iniciativa de realizar una campaña de prevención de consumo de SPA, de la cual, se elaboraron los mensajes preventivos. Falta la difusión por medio de campañas comunicativas.	5 Reuniones de Voceros Estudiantiles
-------------------------------	---	--------------------------------------

Otros	Sistematización de información	En la creación de un proceso de recuperación de la memoria histórica y preservación de la información y acontecimientos vividos en las épocas presentes, se apoya en la sistematización y organización de	Sistematización de información
-------	--------------------------------	---	--------------------------------

información referente a áreas organizativas dentro de la Escuela Nacional Circo Para Todos, se procede a crear un modelo de acta de las reuniones profesoras, dando énfasis a un cuadro esquemático donde se resaltan las tareas a cumplir, las fechas y personas encargadas y de esta forma visibilizar decisiones y propuestas que quedaron olvidadas y concretar mas fácilmente las tareas asignadas.

Participación en
Exposoñadores 2010

Se participo en la presentación que el programa Soñadores al Piso realizó como muestra de acciones culturales que se habían obtenido con la aplicación de diferentes talleres, entre los que se encontraban una combinación de salsa y circo realizado por la Fundación Circo Para Todos. Es así como se participo en la versión 2010 de Exposoñadores al Piso, observando y acompañando a los niños beneficiarios de estos talleres en su presentación en el auditorio

1 Informe

del Consejo Municipal.

Revisión,
Selección y
Elección de
Pruebas
Psicosociales

Se revisaron diferentes pruebas psicológicas con el objetivo de que sirvan de evaluadores de indicadores de aspectos psicosociales para los proyectos enviados para consecución de recursos en el caso de talleres comunitarios. Entre las pruebas valoradas se encuentran el BAS - 3 de Silva & Martorell el cual sirve para detectar varios aspectos de la conducta social en escolares. A partir de su aplicación se obtienen un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y tres escalas de aspectos perturbadores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez). También se obtiene una apreciación global del grado de adaptación social.

Catalogo de
Pruebas
Recomendadas

Se valoró además el MPS - Escala de Motivaciones Psicosociales, la cual sirve

para evaluar el sistema motivacional del sujeto, proponiendo un modelo en que las motivaciones se conceptualizan como un sistema dinámico en el que se incluyen aspectos estructurados en cinco componentes básicos: Nivel de activación y necesidad; Valor del incentivo de cada sujeto; Nivel de expectativa; Nivel de ejecución y Nivel de satisfacción. Estos componentes se ponen de manifiesto en cinco factores: Aceptación e integración social, Reconocimiento social, Autoestima/autoconcepto, Autodesarrollo, Poder y Seguridad.

Se deben seguir revisando mas pruebas con el objetivo de encontrar las mas indicada para cada proyecto y una que sirva para los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos.

Apoyo y
Revisión de
Proyectos

Se apoyo, reviso, corrigió y asesoró versiones parciales de los proyectos dirigidos a Miserior y Usaid, tanto en la parte psicosocial como en la

2 Proyectos



parte de corrección ortográfica. Se apoyo principalmente en el proyecto titulado *“Propuesta para la Promoción y Prevención de la Violación de los Derechos Humanos a través de las Artes Circenses; Dirigida a Niños, Niñas, y Jóvenes en Condición de Vulnerabilidad Social. Estrategia que Aporta a la Construcción de una Cultura de los Derechos Humanos en Cuatro Ciudades de Colombia”* el cual fue dirigido a la Convocatoria Programa de Derechos Humanos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), y del cual se resulto beneficiario, pero que por motivos de manejo interno de la Escuela y transición organizacional no se pudo ejecutar.

Análisis Filosófico de la Fundación Circo Para Todos	Se apoyo y participo en la construcción del análisis filosófico de la estructura interna y funcional de la Fundación Circo Para Todos, lo cual surgió como una propuesta clara de	1 Informe
--	---	-----------

consultoría del proyecto
Industrias Culturales para
definir actualmente como se
concebía a si misma la
fundación.

Sistematización de Logros y Dificultades

Objetivo	Logros	Dificultades
Fortalecer habilidades cognitivas como la toma de decisiones, solución de problemas, capacidad metacognitiva, entre otras que permitan una resolución de conflictos adecuada en el año 2010.	Se logró abordar de manera reflexiva y crítica la forma en como se solucionaban problemáticas al interior de la Escuela Nacional Circo Para Todos, este primer acercamiento permitió interiorizar en los estudiantes otras formas de resolver conflicto que no fuera a los “puños” y golpes, el tener claro un marco procedimental de sanciones disciplinarias que amonestara a los infractores del manual de convivencia, daba una sensación de no tener los estudiantes que tomar la justicia por su cuenta, sino de acudir a los entes administrativos y profesorales en caso de cualquier contratiempo. El manual de correctivos y sanciones fue un producto regulatorio de las relaciones sociales que puede funcionar en sobremanera en la disminución de los conflictos (al menos de las causas), el	Una primera dificultad se evidencia en la poca facilitación e incentivos que se le daban a los estudiantes para participar de las reuniones profesorales, ya que comúnmente se invitaban a cualquier estudiante sin tener en cuenta el trabajo que venían realizando los representantes estudiantiles, para lograr una continuidad en el proceso se hace necesario vincular tanto las reuniones profesorales como las reuniones de la vocería estudiantil. La participación de los voceros estudiantiles a veces se tornaba demasiado sancionatoria, confundían su labor de facilitadores dentro de cada uno de los grupos, con una labor de jueces. Lastimosamente no se pudo por cuestiones de tiempo realizar un seguimiento individualizado a cada estudiante con la aplicación de pruebas psicológicas que

	reto ahora es saber aplicar este manual de manera acertada y reflexiva.	lograran medir la forma en como los estudiantes resolvían sus conflictos, por ende no se puede realizar un paralelo de seguimiento pre y post practica con indicadores fiables a partir de pruebas.
Mejorar conductas relacionadas con la salud mental y la autoestima en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	El numero de consultas en el área de orientaciones psicosociales refleja el interés de los estudiantes en ser escuchados y solicitar ayuda profesional respecto a diferentes aspectos de sus vidas que los agobian, este espacio debe mantenerse de alguna forma, bien se con un practicante o un profesional de psicología que se encargue de estos aspectos clínicos, que comúnmente un trabajador social no se encuentra capacitado para saber manejar.	No se pudieron realizar pruebas psicológicas previas que permitirían establecer niveles de autoestima, autoeficacia, etc. antes y después de la aplicación del presente proyecto. Falta por definir unos indicadores claros sobre evaluación en campañas específicas de la salud mental de los estudiantes en todos sus campos.
Evitar y en su defecto retrasar el consumo de sustancias psicotrópicas y alucinógenas en los estudiantes de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el año 2010.	En las reuniones de vocería estudiantil se avanzó en la reflexión sobre la problemática de consumo de sustancias psicoactivas en la población estudiantil de la ENCPT. Quedo en proyecto realizar una campaña de prevención de consumo de SPA con ideas e iniciativas que vinieran de los	Ciertas dificultades se observan para poder ejecutar ciertas ideas de los estudiantes ante los pocos implementos a los que pueden acceder los mismos. La falta de recursos para material pedagógico imposibilita en cierta forma el desarrollo de actividades de impacto entre los estudiantes

mismos estudiantes.

respecto al tema de prevención
de SPA.

ANÁLISIS DEL ROL DEL PSICÓLOGO SOCIAL

Antes que nada, hay que reconocer la importancia de cualquier tipo de diario en un proceso etnográfico de documentación y metanálisis sobre lo escrito, su aporte es riquísimo para la reflexión que se pueda realizar a futuro de los procesos tan interesantes y enriquecedores de los que participan los psicólogos sociales. Sin embargo, su creación requiere de un continuo y largo trabajo de parte del escritor para hacer de este una verdadera fuente de conocimiento, plasmando intensivamente el desarrollo de los pensamientos, ideas y creencias.

Es de enunciar, que el proceder del psicólogo social en la fundación se dificulta por la ausencia de recursos que posibiliten una intervención en lo cotidiano, como supondrán, el trabajo en el circo se centra alrededor del cuerpo como forma de estructuración del entorno social, por ende, procesos magistrales, que se centren en la pasividad, quietud y calma de sus participantes, se encontraran prontamente en múltiples dificultades de desarrollo y falta de finalidad de sus objetivos, es por eso que el dinamismo y la lúdica son pilares esenciales del rol que debe ejercer un psicólogo social dentro de la fundación. La pasividad experimentalista no aplica en este tipo de espacios, y el continuo cuestionamiento que genera inquietudes y *otras* prácticas reflexivas se hace sumamente pronunciado como parte constitutiva del psicólogo social.

Ahora bien, el trabajo no es para nada fácil, la realización de actividades con población en condición de vulnerabilidad social es bastante difícil, justamente por la poca disposición que muestran a otra cosa que no sea el circo y demás pragmatismo inmediatos. La poca satisfacción de sus necesidades básicas y sus preocupaciones cotidianas (familiares, barriales, etc.) dificultan su continuidad en la realización de los talleres. Es así como

la labor del psicólogo social en ciertos ambientes es sumamente complicada para su intervención, debido a la cantidad de componentes que afectan el diario vivir de su población, ahora bien, para ello hay que tener en cuenta variedad de problemáticas que circulen al interior de cada taller o sesión, darles una prioridad a cada componente y proceder a su análisis y posible solución.

El rol de facilitador del psicólogo social es esencial para la creación de un proceso de agenciación en cada estudiante, no se trata de caer tan fácilmente en el asistencialismo, sino de facilitar que cada estudiante aprenda a manejar su propia vida y que consiga recursos personales, sociales y demás, para su desarrollo humano adecuado. La potencialización de los recursos de cada estudiante es una de las maneras más certeras de prevenir violencias, consumo de sustancias ilegales, resolución de conflictos, entre otras problemáticas que día tras día vivencian y sufren nuestros estudiantes.

La promoción de la autogestión y autodeterminación de nuestros estudiantes, es en parte un pilar principal para el fortalecimiento individual que a su vez retroalimenta en el fortalecimiento comunitario. Este psicólogo social dinamizador de procesos de índole individual y comunitaria, trabaja en dos campos que se conjugan para lograr el mayor bienestar posible a nuestras comunidades menos favorecidas, el reto es sumamente difícil, el camino es estrecho y está lleno de obstáculos, pero el deber de nuestros compromiso social y profesional con el área que elegimos en nuestra formación académica, es aún más fuerte, para luchar por los más vulnerables, por los olvidados, por los desterrados, por los acallados, por todos aquellos a los que se le ha negado una voz y una oportunidad, el deber del psicólogo social trasciende el proceder simple de la adaptación a determinado sistema de cosas, sino a la transformación de éste para conseguir aquello que soñamos y anhelamos, un mundo mejor donde quepamos todos, simplemente acceder a una vida digna en comunidad.

CONCLUSIONES

Recomendaciones

La intervención psicosocial en los estudiantes se ve altamente afectada en su eficiencia, debido a que no existe un área psicosocial con un profesional de las ciencias humanas a cargo, que se encargue de coordinar todos los procesos psicológicos y sociales que permitan abrir posibilidades de transformación profunda en los pensamientos y comportamientos de los jóvenes. La Fundación Circo Para Todos debe asumir con más pasión su rol en la intervención que realiza en la población en condición de vulnerabilidad que maneja, se deben clarificar, y si es el caso, retomar los objetivos primarios que procedieron a su creación, con unos procedimientos y seguimientos establecidos de antemano que permitan visualizar y cumplir su misión protectora y emancipadora de la juventud caleña, para esto, podría ser adecuado el análisis a profundidad del documento elaborado a finales del 2009 por la ex-trabajadora social y los ex-profesores de teatro y danza, donde se realiza un análisis exhaustivo de las formas de funcionamiento de la fundación y donde concluyen que el problema es como se están tomando las decisiones en la institución y que se esta priorizando mas lo técnico y lo artístico que lo social.

Queda pendiente pensarse la forma y medios como se vincularían a los padres de familia de la Escuela Nacional Circo Para Todos en el proceso formativo que adelantan sus hijos en las artes circenses.

REFERENCIAS

Arévalo, M., Gupio, G., & Velásquez, W. (2000). Sistematización de la experiencia: "Prevención de Conductas Violentas en Adolescentes". *Anales de Salud Mental*, 16, 13 - 53.

Arredondo, V., Pérez, G., & Aguirre, M. (2004). *Didáctica general*. México: Limusa.

Bailly, B. (2000). *Programa de escuela profesional de circo para los niños y jóvenes desprotegidos de la ciudad de Cali (Colombia)*. Fundación Circo Para Todos: Scottish

Catholic International Aid Fund (SCIAF), National Lottery Charities Board (NLCB), Cirque Pour Tous.

Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria*, 17, 129 – 156.

Bravo, A. J. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9 (16), 25 – 29.

Botvin, G. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3 (3), 333 – 356.

Botvin, G., & Eng, A. (1982). The efficacy of a multicomponent approach to the prevention of cigarette smoking. *Preventive Medicine*, 9, 135 – 143.

Botvin, G., Eng, A., & Williams, C. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. *Preventive Medicine*, 11, 199 – 211.

Botvin, G., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of randomized drug abuse prevention trial in a white middles class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106 – 1112.

Botvin, G., Renick, N., & Baker, E. (1983). The effects of scheduling format and booster sessions on a broad-spectrum psychosocial approach to smoking prevention. *Journal of Behavioral Medicine*, 6, 359 – 379.

Castaño, A.; Yimey, A.; & Velásquez, V. (2003). *Informe final sobre el acompañamiento del grupo de tercero A de la Escuela Profesional de Circo “El Samán” de la Fundación Circo Para Todos*. Universidad del Valle: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Choque-Larrauri, R.; & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Publica*, 11 (2), 169 – 181.

Cirque Pour Tous. (2005). *Escuela profesional de circo para niños y jóvenes en situación difícil en Colombia*. Documento de trabajo interno. Cali: Fundación Circo Para Todos.

Cobo, H. F. (1995). *Proyecto de creación de una escuela de circo para los niños de la calle de Cali*. Primera Versión. Cali: Fundación Circo Para Todos.

CONADIC (sf). *Lineamientos para la Prevención del Consumo de Drogas en la Escuela Mexicana*. México: CONADIC.

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España (s.f.). *Guía para la prevención del consumo de cannabis en población vulnerable e inmigrantes. Visión diferencial para ambos sexos*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Cruz, F. (2007). El desarrollo de las habilidades para la vida como prácticas de protección en la salud. *Revista Peruana de Pediatría*, 60 (1), 36 – 38.

Cruz, M. (2004). Orígenes de la educación popular en Chalatenango: una innovación educativa (Parte I). *Estudios Centroamericanos ECA*, 59 (671), 897 – 925.

Delgado, I., Zúñiga, V., & Jadue, L. (2006). *Consultoría “Estudio comparativo de escolares que participaron del Programa Habilidades para la Vida y SIMCE 4 Básico 2005”*. Chile: JUNAEB.

Donalson, S., Graham, I., Piccinin, A., & Hansen, W. (1995). Resistance skills training and onset of alcohol use: evidence for beneficial and potentially harmful effects in public schools. *Health Psychology*, 14, 291 – 300.

EDEX (2002). *Evaluación de la aplicación en 10 países de Iberoamérica del programa de educación sobre drogas: la aventura de la vida*. Bilbao: EDEX.

Eisen, M., Zellman, G., & Murray, M. (2003). Evaluating the Lions “Skills for adolescence” drug education program. Second year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883 – 897.

El Circo del Mundo. (2003). *Documento de sistematización del Segundo Encuentro Internacional sobre Formación de Formadores de Circo Social*. Chile: Santiago.

FCPT. (2008). *Propuesta para la promoción y prevención de la violación de los derechos humanos a través de las artes circenses; dirigida a niños, niñas, y jóvenes en condición de vulnerabilidad social. Estrategia que aporta a la construcción de una cultura de los derechos humanos en cuatro ciudades de Colombia*. Fundación Circo Para Todos: Programa de Derechos Humanos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

----- (2009, septiembre). *Fundación Circo Para Todos*. Presentación realizada a Comfandi, Cali, Colombia.

----- (2009b). *Acta 18 reunión de profesores*. Documento de Trabajo Interno. Cali: Fundación Circo Para Todos.

----- (2009c). *Acta 19 reunión de profesores*. Documento de Trabajo Interno. Cali: Fundación Circo Para Todos.

Fernández, S., Nebot, M., & Jané, M. (2002). Evaluación de La efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol, y cannabis: ¿Qué nos dicen los meta-análisis?. *Revista Española de Salud Publica*, 76, 175 – 187.

Flores, L., Arellanez, H., Perez, I. & Rodríguez, K. (2004). *Evaluación formativa de un programa de promoción de estilos de comunicación asertiva para el afrontamiento de la presión social para el uso de sustancias psicoactivas con estudiantes de educación media*. México. Centro de Integración Juvenil.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Goldstein, A., & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth*. Illinois: Champaign.

Hernández, L. S. (2003). *Dictamen de auditoría externa*. Cali: Fundación Circo Para Todos.

IMIFAP (2000). *Planeando tu vida, programa de habilidades para la vida y de educación sexual*. Resumen de investigación. México: IMIFAP.

Infantino, J. (2009, junio). *El Circo Social del Sur: trayectorias y representaciones de jóvenes en la ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Rio de Janeiro, Brasil.

Instituto Valenciano de Juventud (2004, noviembre). *Habilidades para la vida. Una estrategia efectiva para enriquecer la animación juvenil*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Adolescencia y Riesgo-Factores de Protección desde la Animación Juvenil, Valencia, España.

La Belle, J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.

LaMarine, R. (1995). La prevención del consumo de drogas en Estados Unidos. *Psicología Conductual*, 3 (3), 315 – 332.

Lara, A. (2008). *El cuerpo vehículo de la vida*. Trabajo de grado no publicado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Latorre, J. I. (2007). *Marco de referencia conceptual: habilidades para la vida*. Santiago de Chile: Fe y Alegría.

Londoño, D. (2002). Héctor Fabio Cobo: creador de un sueño hecho realidad. *Cali Cultural*, 67, 3.

Macedo, B. (2006, febrero). *Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación para el desarrollo sostenible*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba.

Mangrulkar, L., Whitman, C., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud (OPS): Unidad de Salud de Adolescentes, División de Promoción y Protección de la Salud.

Mantilla, L., & Chahín, I. (2006). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Fundación EDEX.

Maring, C. (2009, septiembre). *Fundación Circo Para Todos*. Presentación realizada a la Fundación Carvajal, Cali, Colombia.

Marti, E. (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. México: Alfaomega.

Masías, C. (1994). *Efectos de un programa integral de sustitutos de la agresión en un grupo de adolescentes hombres de alto riesgo entre 14 y 18 años de edad de sectores turgurizados de Barrios Altos*. Tesis de maestría no publicada. Lima: USMP.

Mejía, M. (2006). Reflexiones en torno al Seminario Latinoamericano Pedagogía y Derechos Humanos. *Eikasia Revista de Filosofía*, 4, 1 - 12.

Messina, G., Pieck, E., & Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO: Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En: Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra & Anderson Fernández (Compiladores): *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO -.

Oviedo, M. T., Barceinas, A., & Sánchez, A. (sf.). *Lineamientos para la prevención del consumo de drogas en la escuela Mexicana*. Secretaría de Salud Pública: Conadic.

Organización Mundial de la Salud - OMS - (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para la vida*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud - OPS - (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Palos, P., Pérez, C., Alfaro, L., Sánchez, M., & López, A. (2009). Resistencia a la presión de pares y pareja y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Adicciones*, 21 (3), 243 - 250.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155 - 173.

Stead, M., Hastings, G., & Tudor-Smith, C. (1996). Preventing adolescent smoking: a review of options. *Health Education Journal*, 55, 31 - 54.

Suarez, A. (2009, octubre). *Fundación Circo Para Todos. Un programa de formación pertinente*. Ponencia presenta en el Foro de la Pertinencia, Panel Apreciación y Producción Estética y Creatividad, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

Suarez, A., & Ruiz, M. (2009). *Solicitud de renovación del programa de formación en Artes Circenses con énfasis en técnicas de circo, ofrecido por la Escuela Nacional Circo Para Todos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Secretaria de Educación del Municipio de Santiago de Cali.

Trilla, J. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. Francia: UNESCO.

Varona, S. (1991). *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11-15 años en condiciones especialmente difíciles institucionalizados del COMAIN*. Tesis de maestría no publicada. Lima: UPCH.

Vásquez, R. (1983). *Validación de un programa de aprendizaje estructurado en adolescentes deficientes en habilidades sociales del 4 año de secundaria*. Trabajo de grado no publicado. Lima: UPCH.



PERSPECTIVAS SOBRE LAS DINÁMICAS DE TRANSMISIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA

Luz Adriana Rodríguez Vergara

Resumen: El siguiente artículo a nivel institucional fue desarrollado gracias al convenio cooperativo realizado entre el Grupo Estudiantil GEAPSI y el Grupo de Investigación en Desarrollo, Sociedad y Medio ambiente (GEMA). El objetivo de esta publicación es presentar de forma resumida los resultados cualitativos de una investigación realizada entre el año 2011 y 2012 llamada “Transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela desde la perspectiva de cuatro profesores de un colegio oficial de la Ciudad de Cali”. El artículo está organizado según los resultados más significativos que arrojó el proceso de investigación, para su realización se tuvieron en cuenta discusiones epistemológicas, metodológicas, teóricas y éticas vigentes en el campo de las ciencias sociales y humanas; especialmente los aportes sobre educación y pedagogía de autores de Europa y Latinoamérica.

Palabras Clave: Educación, Percepciones, Transmisión de la violencia simbólica, Transformación de la violencia simbólica, Institución escolar.

Abstract: The next article was made thanks to a cooperative trade agreement between Student Group GEAPSI and Investigation Group in Development, Society and Environment. This publication objective is present a resume of the investigation qualitative result released to 2011 and 2012 called “Transmission and transformation of symbolic violence in the school from the perspective of four teachers from a school in Cali”.

The article has the more significant result of the investigation, for his construction and analysis have resume the epistemological, methodological, theoretical, and its discussion of social and human science. The contribution of European and Latin American author about Education and Pedagogic are the grounded for the analysis.

Key Words: Education, Perceptions, Transmission of symbolic violence, Transformation of symbolic violence, Scholar institution.

Información del autor: Psicóloga de la Universidad del Valle, Joven Investigadora del Grupo de Psicología GEPU en articulación con la Línea de Investigación Género y Política del Grupo de Investigación Desarrollo en Contextos. Editora Revista de Psicología GEPU y coordinadora de la Línea de Investigación Género, Derechos Humanos y Subjetividades Políticas del GEPU. Contacto: larovr@gmail.com

Universidad del Valle - GEMA - GEAPSI - GEPU / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Rodríguez-Vergara, L. A., (2014). Perspectivas sobre las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la Escuela, *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 97-128.

Recibido: 18 de Enero de 2014

Aprobado: 27 de Mayo de 2014

Dedicado a William López, profesor y amigo que acompañó mis pasos en esta investigación. Por su pronta recuperación.

PRESENTACIÓN

...la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica (Puiggrós, 1995, pág., 105)

El siguiente artículo es producto de una investigación desarrollada en el marco del proyecto *Estudio exploratorio sobre construcción de ideas de violencia en jóvenes de dos instituciones educativas de Santiago de Cali*¹, proyecto que buscaba “identificar la influencia y significación del contexto socio histórico cultural y la interiorización del mismo en la participación de actos violentos de 16 jóvenes pertenecientes a dos instituciones educativas de carácter público” (López, Moreno, Gutiérrez, Viveros, Arboleda, Molina, Herrera, 2012, pág., 22) de la ciudad de Cali. El proyecto fue un aporte teórico y metodológico a dicha propuesta investigativa, al abordar desde un enfoque socio-cultural la violencia simbólica.

98

Desde esta perspectiva las dinámicas de transmisión y transformación de las violencias en las escuelas se focalizan como el centro de atención investigativa, dado que a través de ellas, es posible realizar un estudio investigativo sensible a los procesos intergeneracionales, a las diferencias culturales y a las relaciones de poder que se (re)producen en la escuela. Se centra en comprender las tensiones generalizadas que se dan sobre los campos culturales que cada uno de los actores que participan en la escuela apropián.

Los desarrollos teóricos de Bourdieu (1998) sobre la violencia simbólica son fundamentales para la conceptualización que se hizo sobre dicho concepto, se definió la violencia simbólica como aquellas modalidades de sentido que vehiculizan contenidos y significados de la cultura de manera arbitraria.

En las instituciones escolares se lleva a cabo un proceso de transmisión cultural donde la acción pedagógica se desarrolla bajo la imposición de



hábitos y la clasificación jerárquica entre saberes legítimos y no legítimos como ejercicio de poder epistémico.

En este proceso de transmisión y apropiación cultural y social, la escuela se configura como un espacio en el que se desarrollan tensiones entre las representaciones, significaciones y prácticas que los actores asumen. Los procesos de transformación como un proceso alternativo a la transmisión de conocimientos y cultural se proponen como un ejercicio de la acción pedagógica que permite resolver parte de dichas tensiones. De acuerdo con Duschatzky (1999) *“la escuela como todo significativo no está sometida por completo al contenido que se supone expresa”* (pág., 21) y por tanto, es posible plantear que en dicha institución emergen variados usos que los sujetos hacen de la escuela. Estos usos son los que producen significaciones no canónicas que están en contravía con los saberes legítimos-imperantes que los profesores mantienen y reproducen.

Ya sea que los profesores sean conscientes o no de las tensiones que emergen debido a las dinámicas de transmisión de los saberes, es claro que mediante este proceso emergen conflictos y violencias que en la mayoría de los casos se conciben como responsabilidad de los jóvenes estudiantes. De manera que una gran parte de la violencia simbólica en las escuelas es entendida como un problema juvenil más que relacional, lo que genera una serie de patologizaciones sobre los sujetos que no brindan soluciones a las tensiones.

El siguiente ejercicio se propone identificar las dinámicas y relaciones que se generan en la escuela desde tres perspectivas: la perspectiva de cuatro docentes; la perspectiva de autores Latinoamericanos y Europeos y la perspectiva de los estudiantes que participaron del proceso y trabajaron con el equipo en actividades de observación participantes, conversaciones y actividades específicas del proyecto macro.

PROBLEMATIZANDO

En la escuela emergen diversos tipos de sujetos que participan de la construcción de este espacio y que a la vez, son constituidos mediante la relación intersubjetiva. En este doble movimiento de sujeción y agencia tanto los profesores como los estudiantes reproducen prácticas institucionalizadas y producen prácticas sociales de resistencia.

Como actores sociales y políticos activos los profesores y los estudiantes hacen usos distintos de la escuela, esto marca diferencias en el campo educativo ya que en dichos usos emergen significados y sentidos diversos. Además cada sujeto pertenece a un campo cultural donde tiene experiencias dependiendo del acceso a capitales culturales, educativos, sociales y económicos que dotan ciertas características sus prácticas. Las experiencias construidas dentro y fuera de la escuela son de vital importancia ya que éstas permiten comprender cómo ciertas prácticas y discursos producen y reproducen la violencia simbólica.

100

Más allá de la experiencia subjetiva, las dinámicas sociales aportan un mapeo general de las relaciones que se constituyen en la escuela a la vez que permiten evidenciar la concepción del Otro que emergen en dichas relaciones. Por ejemplo; el no reconocimiento de la polifonía de voces y sujetos que emergen en la escuela plantea una situación de exclusión y negación de lo Otro y diferente en tanto, uno se considera verdadero y válido mientras el otro no es reconocido para entablar un diálogo. La invisibilidad de otras voces evita que haya un efectivo reconocimiento del Otro y también que se normalicen relaciones asimétricas por ejemplo entre docentes-estudiantes; estudiantes-estudiantes; docentes-docentes; docentes-administrativos, etc.

Una de las relaciones antagónicas más importantes de la escuela es la relación entre estudiantes y profesores ya que dicha relación permite que se mantengan dinámicas de transmisión de saberes considerados legítimos, es decir, de la transmisión arbitraria de conocimientos y prácticas. Las acciones pedagógicas en este caso, se convierten en elementos simbólicos y

materiales a través de las cuales se reproduce la violencia simbólica. Al identificar esta relación antagónica como foco de la transmisión y transformación de la violencia simbólica surgen preguntas como: ¿cuál es el papel de los docentes con relación a la aparición de la violencia simbólica en la escuela? y ¿cuáles son los elementos simbólicos y materiales que utilizan para generar este tipo de violencia en el campo escolar?

DEFINIENDO OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es identificar las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela. Para la realización de este objetivo general se diseñaron los siguientes tres objetivos específicos:

1. Construir un marco teórico que permita visibilizar elementos analíticos que conlleven a la comprensión de la violencia simbólica dentro de la escuela.
2. Caracterizar elementos simbólicos y materiales que se presentan en el marco de la violencia simbólica en la institución educativa a partir de la relación entre docentes y estudiantes.
3. Analizar el papel de los docentes en la transmisión de las violencias simbólicas en la institución educativa y especialmente en el antagonismo entre estudiantes y docentes.

ACERCA DE LA METODOLOGÍA

Con respecto a lo metodológico el siguiente proyecto de investigación adopta un tipo de metodología cualitativa que se caracteriza por ser abierto y reflexivo. Se utilizaron técnicas de recolección de información como las entrevistas semi-estructuradas que permitieron acercarse a los discursos orales de cuatro docentes de la institución educativa; la observación participante; el mapeo etnográfico y las conversaciones hicieron parte de

estas técnicas. La información recolectada fue sistematizada y triangulada con los acercamientos teóricos de autores europeos y latinoamericanos así como la experiencia que tuve al participar activamente de la investigación principal.

En este proceso fue todo un reto encontrar un texto como el de Alejandro Haber (2011) sobre la nometodología. Este texto problematiza los elementos metodológicos del quehacer investigativo y expone la necesidad de problematizar la relación del investigador con el problema. Es decir, la posibilidad de describir y visibilizar los antagonismos epistémicos y los antagonismos sociales que son transversales al ejercicio de investigación. Esta propuesta de indisciplinar las metodologías fue un aporte fundamental porque permitió desarrollar una metodología más afectiva y menos procedimental al acceder a los discursos textuales de los sujetos, de los autores y de los registros de observación propios.

Aspectos Empíricos Metodológicos

102

En un primer momento, ya realizadas las entrevistas y la lectura de textos claves para el análisis, se seleccionaron y catalogaron los discursos con la intención de identificar aspectos relevantes para la discusión. En un segundo momento, se retomaron todos los textos y se procedió a conversar y a plantear relaciones entre los mismos. De esta manera a través del análisis de contenido y análisis documental se transformaron los textos primarios y el carácter de la investigación a medida que surgían nuevas significaciones y relaciones.

El producto de comunicación analizado fueron: cuatro entrevistas realizadas a docentes de un colegio; dos textos de autores europeos; tres textos de autores latinos; los registros de observación de las dinámicas de relación en el aula y fuera de ella; y por último, los diarios de campo que dan cuenta de discursos propios de la investigadora y discursos que emergen de los estudiantes.

ALGUNAS PERSPECTIVAS ENCONTRADAS

La información que se presenta en este apartado corresponde a los resultados de investigación más significativos. Éstos son presentados desde cuatro perspectivas que plantean diversas tensiones que se evidencian en las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela, específicamente en la relación antagónica entre profesores y estudiantes.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica desde los registros de los estudiantes y las dinámicas de relación:

La observación participante y conversaciones que se llevaron a cabo tanto en el aula como fuera de ella son la principal fuente de este entramado de significados. Los grupos de discusión y las entrevistas permitieron dilucidar y focalizar la información de interés, en este caso la tensión que con mayor frecuencia es retomada por los estudiantes es la relación entre docentes y estudiantes.

103

Considerando esta relación antagónica como un pilar de la acción pedagógica e incluso de la escolarización, se retomó la propuesta de Alejandro Haber (2011) sobre la cartografía antagónica. Según dicha propuesta es necesario describir los antagonismos sociales del mundo colonial ya que a través de las relaciones antagónicas se instaura en mundo simbólico hegemónico, una violencia primera que instaura el antagonismo y una violencia secundaria que constituye -nomina-, reprime -niega- y gobierna -legisla-. Es decir mantiene el poder hegemónico mediante la dominación.

El contexto social en el que se instaura la relación entre profesores y estudiantes es el espacio escolar. En este espacio se reconoce la relación antagónica entre estos dos actores como una relación “natural” sustentada en la acción pedagógica, una acción social con una misión social-educativa histórica que fortalece y da significado a la autoridad del profesor. El tipo

de autoridad varía según el ejercicio pedagógico de cada profesor, sin embargo, por lo general se adopta un modelo rígido de autoridad que se espera sea reconocido a priori por los estudiantes. Hecho que no siempre sucede y que es foco de conflictos y muestras de incivildades (Viscardi, 1999) por parte de los estudiantes.

En el contexto escolar no sólo se reconocen y legitiman elementos de la cultura hegemónica sino que se tiende a ver en negativo elementos simbólicos de otras culturas o contextos. De esta forma se genera otro antagonismo en la relación estudiantes-profesores, el del saber culto y el saber inculto; el primero utilizado por los profesores y el segundo, por los estudiantes. El ejercicio de esta clasificación es fundante del quehacer de la escuela lo que dificulta su crítica y en cierta parte, legitima la exclusión de saberes otros, de intereses otros y de diversidad de significados.

Por lo general estas expresiones culturales representadas en las diferencias culturales de los jóvenes estudiantes los profesores las sitúan como foco de los conflictos que se vivencian en la escuela. Este hecho probablemente se deba a que los profesores reconocen la alteridad que se presenta en el espacio escolar pero no la comprenden. Se limitan a nombrar y a clasificar dicha alteridad como difícil de controlar y por tanto, se asume necesario acudir al manual de convivencia para determinar si aquellos sujetos que no se acoplen al colegio pueden ser expulsados o no. En palabras de Haber (2011) se nomina, se niega y se legisla a ciertos estudiantes mediante el manual de convivencia.

Este poder de decisión es otorgado a los profesores y directivas del colegio, quienes hacen “uso” de su posición y autoridad en la relación con los estudiantes. Avalados por las normas institucionales, los docentes tienden a relacionarse con sus estudiantes mediante los elementos materiales que les brindan la legislación y el marco institucional. Estos dispositivos simbólicos organizan la vida escolar y promueven un tipo de relación asimétrica entre estudiantes y profesores.

El dispositivo legislativo no sólo sustenta la acción pedagógica de los profesores, también fundamenta los derechos y deberes de los estudiantes. Este tipo de “inclusión democrática” de los jóvenes permite que en las relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, los estudiantes puedan apropiarse de un discurso que les permite exigir un determinado trato de sus profesores.

Estas prácticas autónomas de los estudiantes en algunos casos son leídas por los docentes como formas de irrespetar su persona y de sobrepasar la autoridad del profesor. En este sentido los profesores se identifican con el rol de salvaguardan de las reglas que sustentan la relación con sus estudiantes con el objetivo explícito de preservar la convivencia en el colegio. Los objetivos implícitos de este rol se fundamentan en la necesidad de preservar las viejas estructuras y modelos de socialización en los que se previene y controla el socavamiento de la autoridad y se reafirma la relación profesor-estudiante como una relación asimétrica.

La relación antagónica entre docentes está atravesada por elementos culturales como los modos de socialización y especialmente los modos de relación entre adultos y jóvenes. Desde esta posición, la relación se fundamenta en la dependencia de la juventud y en la experticia de los adultos, diferenciando así las “pocas” vivencias de los estudiantes y el conjunto de vivencias de los profesores. Este fenómeno de cuantificación permite que en la relación se genere un cierto anhelo de guiar y orientar a los jóvenes sin embargo, en muchas ocasiones se parte de la negación de la carga simbólica de las vivencias de los estudiantes.

Para Tenti Fantani (2000) los adultos monopolizan el poder en las IES de tal manera que la disciplina e incluso la pedagogía se convierten en dispositivos que permiten objetivar el poder omnipotente de los adultos sobre las nuevas generaciones. Este tipo de reflexiones permite que se identifiquen las mediaciones reales que ocurren entre docentes y estudiantes logrando identificar que la escuela difícilmente logra incorporar a los jóvenes escolares como constructores del mundo cultural que habitan. En este espacio emerge una mirada adultocéntrica que construye imágenes

variadas sobre los jóvenes que pueden llegar a construir identidades sobre estos discursos y concepciones.

La emergencia de los niños y jóvenes como categoría social y el reconocimiento como sujetos de derechos permitió visibilizar una parte de la relación antagónica que había sido negada. Este hecho permitió que los estudiantes fueran reconocidos por sus docentes como sujetos en formación y que éstos evaluaran sus maneras de ejercer la autoridad al enfrentarse a situaciones nuevas en la autoridad no funcionaba como solía hacerlo.

A medida que los espacios en el contexto escolar se fueron individualizando los roles que asumió el docente en dichos espacios también lo hicieron. Por ejemplo, la autoridad del maestro es más pronunciada en el aula de clases que fuera de ella. En el descanso o los espacios compartidos los jóvenes interactúan de manera autónoma con sus pares lo que les permite dominar las dinámicas de relación que emplean. En dichas interacciones los jóvenes reproducen prácticas y modos de relacionarse de su casa o barrio, que desde la mirada de los docentes no son adecuados ni permitidos en la escuela. Pero que son abiertamente reconocidas por los estudiantes al ser una reproducción de su mundo cultural.

Fuera del aula, la relación antagónica entres estudiantes-profesores se diversifica, el tipo de autoridad ejercida cambia y en algunos casos se producen una transformación de la violencia simbólica. En este tipo de interacción los profesores se solidarizan con las condiciones adversas a las que se enfrentan los jóvenes escolares en sus casas y barrios. Las muestras de solidaridad y ayuda se basan en una muestra de interés sincero a través del cual los docentes emplean prácticas como brindar atención, escucha, ayuda monetaria o de alimentos, entre otros. Las concepciones que subyacen a estas prácticas implican un reconocimiento de los estudiantes desde la carencia y la potencialidad por contradictorio que parezca. Carencia en tanto los profesores consideran a estos jóvenes como víctimas de situaciones irregulares y de potencialidad, al plantear las posibilidades de salir adelante de los jóvenes.

Los jóvenes estudiantes juegan un papel fundamental en la relación con sus pares y con los profesores, dado su proceso de desarrollo cognitivo, emocional y psicológico es posible pensar que son más flexibles frente al cambio. Sin embargo, muchos deciden adoptar un rol pasivo y de indiferencia frente a las situaciones y la autoridad del docente. La primera acción se podría significar como una aceptación de la relación asimétrica que se plantea en el aula; la segunda en cambio, es una acción de resistencia frente a la autoridad del profesor, también es un foco de incivildades ya que en algunos casos lleva a la agresión tácita del otro. Ninguna de las dos posturas produce una transformación de la transmisión de la violencia simbólica, en cambio sí, pareciera ser una forma de reproducción de la misma.

Al reconocer las dificultades de transformar el paradigma de relación entre profesores y estudiantes se reconoce a la vez los problemas de las pedagogías que se asumen. Pineau (2001) plantea que las pedagogías que se emplean y mecanismos de relación como la competitividad y los castigos, complejizan las tensiones entre una pedagogía cooperativa y una impuesta.

107

Mediante una pedagogía cooperativa se abre una puerta al dialogo entre los gustos e intereses de los jóvenes y los contenidos pedagógicos construidos mediante prácticas uniformes. Frente a esta pedagogía dialéctica habría que preguntarse sobre las relaciones de poder que emergen en el dialogo entre estudiantes y docentes; y también, sobre las nuevas tensiones que se producirían.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica desde los profesores:

Las perspectivas de los profesores varían según las tensiones que evidencian en el contexto escolar. En este apartado sólo se presentan las siguientes tensiones antagónicas:

Tensión entre sujeción y agencia del sujeto docente:

La dinámica de constitución de sujetos docentes en la modernidad se debió básicamente a la constitución de saberes legítimos que debían ser transmitidos a las nuevas generaciones. Los sujetos docentes fueron encarnando los saberes hegemónicos que se eligieron para conformar el currículo escolar lo que contribuyó a el triunfo de la “racionalidad técnica” moderna, aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa (Pineau, 2001, pág. 33).

Para que en la escuela los docentes pudieran ejercer la autoridad que les brindaba la acción pedagógica, fue necesario que éstos se sometieran a un proceso de formación técnica en el que se familiarizaran con la lógica de las relaciones antagónicas y de subordinación en la escuela. El proceso de enseñanza tradicional implicaba que los docentes fueran minuciosamente disciplinados para que la tendencia monopólica de los saberes se mantuviera como eje de la educación formal.

Es decir que de la efectividad del disciplinamiento de los profesores depende que el orden simbólico sea mantenido y que la educación en términos funcionales, cumpla su misión de (re)producir sujetos productivos acordes con la cultura hegemónica. El proceso de disciplina de los cuerpos de los docentes no puede ser un proceso fragmentado dada la importancia de este sujeto social en el mantenimiento de un orden determinado. Por esta razón, los cuerpos de los docentes fueron expuestos a continuas tácticas y estrategias de poder con intereses políticos y sociales determinados.

En dicho proceso, la educación superior fue el primer paso para crear cuerpos dóciles; el segundo paso fue la inclusión de los docentes en un sistema de instituciones altamente regulado en el que tanto nacional como localmente se reiteran las jerarquías sociales. Uno de los más claros ejemplos de la regulación de las prácticas docentes y de la existencia de jerarquías en las acciones pedagógicas, es la clasificación y valoración de las asignaturas que se imparten en la escuela.

Pese a la carga histórica de la formación docente y el rol de vigilantes de la cultura, los profesores entrevistados diferencian la acción pedagógica de las prácticas policivas.

Entre lo escolar y lo policivo, debe haber una diferencia, porque son como dos vías totalmente diferentes, lo policivo es represivo y lo escolar es más formativo, son dos cosas totalmente diferentes (...).

El discurso y la practica adopta interesantes caminos en la acción pedagógica, las posibilidades de agencia de los profesores se evidencia frecuentemente en espacios diferentes al aula, en estos espacios la carga simbólica de la labor educativa es resignificada y el actuar de los docentes se desdobra y convierte en algo más. Valdría la pena examinar con detenimiento las características subjetivas de los docentes y su incidencia en dichas agencias o acciones de resistencia.

Pensar que eso sigue funcionando así, porque los estudiantes son aportantes, son aprendices, o sea la dialéctica ya está más clara, pero no todo el mundo está de acuerdo con eso... ay es inter-estructurante más que todo, yo te doy, tú me das, compartimos, socializamos, y en ese debate avanza el conocimiento para los dos lados ¿cierto? (...).

Tanto los docentes como los estudiantes muestran acciones de resistencia que están ligadas con una toma de posición frente a la eficacia de modelos pedagógicos tradicionales. Pensamientos críticos al respecto confluyen con una serie de prácticas de los profesores que brindan otro tipo de acompañamiento y formación a las nuevas generaciones.

En estas prácticas, los docentes adoptan otras funciones relacionadas con el deseo de modificar el paradigma de vida de los jóvenes. Las prácticas docentes relacionadas con experiencias e intereses personales no tienen el respaldo institucional (hacen parte del currículo oculto) y se generan como producto de una situación coyuntural. Este tipo de praxis los docentes plantean una relación diferente con los estudiantes y muestran como pueden ser tocados por los problemas y conflictos de los jóvenes estudiantes.

Tensión de las percepciones de los docentes sobre los jóvenes estudiantes:

Con referencia a las percepciones que los docentes tienen de los estudiantes emerge que son diversas las maneras como los jóvenes son representados en el contexto escolar. Una de las representaciones más visibles sobre los jóvenes es la de un sujeto activo que debe ser regulado y controlado por medio de la formación y no de la coerción.

La percepción de los estudiantes desde la representación social como sujetos activos puede ser tanto negativa como positiva según el uso y el contexto al que se refieran. Por ejemplo, los docentes resaltan la capacidad de los jóvenes para pronunciarse frente a cuestiones artísticas y culturales con mensajes políticos y sociales. En este caso específico, se les reconoce como sujetos activos y políticos con mensajes que deben ser escuchados, se toma por lo regular una posición positiva frente a estas manifestaciones de pronunciamiento y resistencia política.

110

En la actualidad la mayoría de estudiantes parecen no verle sentido a la escuela y manifiestan cierta pasividad frente a la transmisión de conocimientos que se les brinda en los espacios del colegio. Desde una posición más práctica los jóvenes construyen una serie de sentidos sobre principios como la justicia, el respeto y la igualdad. Las acciones que los jóvenes realizan desde la perspectiva de los docentes son subversivas y poco acertadas sin embargo, esto denota que las transformaciones sociales e institucionales son construidas mediante praxis cotidianas y no en espacios formales o institucionales (Vidal, 2011).

Este tipo de observaciones facilita que desde una perspectiva pedagógica los docentes se cuestionen la visión del estudiante como un sujeto pasivo y reconozcan estos aspectos como una de las tensiones de su quehacer educativo cuando en los procesos de enseñanza el estudiante manifiesta una posición clara (en algunos casos, crítica). Es aceptado pero altamente regulado en estos casos una postura activa de los estudiantes.

La regulación se produce bajo la luz del manual de convivencia que permite de manera homogénea clasificar y juzgar las acciones de los estudiantes. Los jóvenes son así distribuidos y organizados en un sistema simbólico de valoración a través del cual se controlan los comportamientos de los mismos. El uso de un prontuario u hoja de vida evidencia este tipo de dinámicas disciplinarias en muchas ocasiones no formativas, sí coercitivas o viceversa.

Otro tipo de percepciones que emergen hacen referencia a los jóvenes estudiantes como sujetos vulnerados por condiciones de pobreza y conflictos sociales de gran complejidad. Relacionado con esta última representación emerge una relación implícita entre la violencia y los jóvenes, dicha relación no es rígida ya que retoma la relación víctima-victimario en un mismo sujeto social. En ocasiones los jóvenes son vistos como víctimas y otras, como sujetos violentos con un pasado violento que “justifica” su actuar.

Los docentes creen que los jóvenes llegan cargados de la violencia exterior que viven en la calle, en sus familias y sus barrios. En esta dinámica se podría pensar al igual que Sánchez y Gonzáles (2006) que aunque los jóvenes son uno de los actores más visibles en las dinámicas violentas no son los únicos que posibilitan la permanencia de tales dinámicas. Para estos autores *“debe reconocerse la coparticipación del mundo adulto e institucional en la producción de la violencia”* (Sánchez y Gonzáles, 2006, pág. 125). Tal reconocimiento se presupone facilitará que la escuela pueda mediar los conflictos que crea y los que permea.

En este tipo de percepción no se reflexiona sobre el quehacer de la escuela para mediar conflictos y mucho menos, el papel de los docentes y la escuela en la producción y transmisión de la violencia simbólica. En cambio, los docentes reconocen como foco de las violencias que se transmiten en la escuela fenómenos sociales como las familias disfuncionales, las madres solteras, el maltrato intrafamiliar, los medios de comunicación y la cultura del facilismo. Las principales problemáticas que identifican son la

drogadicción, los juegos violentos, las armas blancas, las pandillas y las barras bravas. Todos fenómenos que se producen en contextos diferentes al escolar.

Para Viscardi (1999) al comprender la violencia como algo exterior a la relación educativa y al contexto escolar se atenta contra la tarea educativa en tanto no se producen relaciones de confianza entre docentes y estudiantes. Los jóvenes se ven expuestos a dinámicas sociales que los ubican como el único actor que genera violencia en la escuela, este tipo de percepciones legitima que se califiquen negativamente a los jóvenes y se reproduzca la exclusión social frente a ellos. Es decir que las representaciones y percepciones sobre los jóvenes se convierten en un foco de violencia simbólica en tanto categorizan y homogenizan. Según Sánchez y Gonzáles (2006) las características que son asignadas a determinados sujetos pueden ser *“internalizadas y actuadas en los espacios sociales, en una lógica que genera sentidos de vida e impone hegemonías en las mentalidad que gobiernan el tejido urbano”* (pág., 147).

En estas dinámicas de socialización que se crean en la escuela se relacionan muchos aspectos subjetivos y sociales, entre ellos es menester mencionar que dependiendo de cómo se conciba a los jóvenes la acción pedagógica será dirigida. En una visión general los docentes asumen la educación como la oportunidad para apoyar y orientar el proceso de desarrollo humano. Una vez más, las dinámicas de la institución y el discurso de los docentes se solapan unas con otras.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica Desde la teoría crítica desarrollada por algunos autores latinoamericanos

En el proceso de enseñanza se pueden seguir distintos caminos pedagógicos basados en las relaciones entre docentes y estudiantes y las percepciones que se tengan sobre el proceso de enseñanza y del otro que participa en la relación. La pedagogía moderna implica que tanto docentes como estudiantes se posicionen como sujetos que participan en relaciones

horizontales más que verticales. En este tipo de relaciones, la transmisión de saberes legítimos de generación a generación estaría articulada con las disposiciones disciplinarias del contexto escolar.

Algunas de las tensiones que se evidencian desde esta perspectiva están relacionadas explícitamente con la participación de los estudiantes en cuestiones que desde una pedagogía tradicional eran impensables. A continuación se presenta un breve resumen de dichas tensiones:

Tensiones al construir el currículo y el manual de convivencia

Las decisiones pedagógicas que se toman a nivel local en cada Institución Educativa (IE) se ven plasmadas en el currículo que direcciona las acciones pedagógicas de los profesores. Los currículos en la mayoría de las IES son contruidos por los administradores y profesores del plantel, los estudiantes son excluidos de las negociaciones sobre los contenidos que se verán en cada nivel. Dado el carácter unilateral del currículo (lo construyen los adultos sin intermediación de estudiantes) en muchos casos los currículos pueden ser descontextualizados e influir poco para incrementar el interés de los estudiantes por los contenidos escolares.

113

Para algunos autores el currículo es un espacio de lucha y negociación en él que se expresan tendencias contradictorias entre los saberes legítimos y no legítimos. Estos saberes circulan en los discursos y posturas de los profesores, sin embargo, son los estudiantes quienes usualmente hacen mayor uso de los “saberes populares. La presencia de estos saberes regula la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000) que se produce en la escuela y permite la participación de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza.

En Colombia en universidades y colegios se han presentado experiencias exitosas de construcción colectiva de los manuales de convivencia y de los currículos académicos, sin embargo a nivel legal no hay adelantos que avalen esta práctica horizontal de construcción de conocimiento y de

acuerdos de convivencia más que de manuales rígidos que evocan modelos punitivos.

Espacio escolar y cuerpo: una relación llena de invisibilidades

Las contradicciones y tensiones que se generan en el espacio escolar como producto de los desajustes entre la cultura institucional y la cultura en la que se han socializado los sujetos giran en torno a los niveles de apropiación y significación de cada uno de los sujetos. Elementos como la regulación temporal; la vigilancia y control sobre el cuerpo y, el uso del espacio escolar, evidencian este tipo de tensiones en tanto hay conductas y prácticas permitidas y otras prohibidas. Es decir, prácticas que usualmente son realizadas en el entorno inmediato de los jóvenes son prohibidas en el contexto escolar; similar cuestión se produce con la planificación del espacio escolar porque no se adapta a los tiempos de las comunidades.

La regulación de los procesos de subjetivación y socialización en la escuela remite a las disposiciones y elementos materiales que dentro de este espacio están dispuestos para mantener cierto control. Los elementos simbólicos como la planilla de notas y los manuales de convivencia constituyen una relación de normalización y disciplina entre la escuela y el cuerpo.

114

La administración de los espacios para la enseñanza han sido creados con el objeto de retener y vigilar a las nuevas generaciones, dados estos objetivos se vio la necesidad de dividir y controlar espacios según un sistema de relaciones. Dicho sistema de relaciones es el que finalmente determina la distribución de los individuos en el espacio escolar. La distribución por zonas permitió vigilar a los individuos al tener control sobre los espacios en los que éstos transitan, la vigilancia se mantiene para saber exactamente dónde están los individuos y sobretodo qué hacen,

En este espacio altamente regulado el cuerpo cobra especial atención aunque de manera casi silenciosa. El cuerpo es objeto del disciplinamiento escolar a través del cual se busca formar y transformar a los sujetos en

función de ciertas normas y reglas institucionales y sociales. La disciplina permitió individualizar los espacios de manera que *“los cuerpos puedan organizarse y desplazarse a través de un sistema de relaciones”* (Recio, 2009, pág., 132) que constituye sujetos mediante el intercambio corporal y emocional.

El cuerpo es manipulado y educado para volverlo hábil y obediente, es decir para convertirlo en un cuerpo productivo que es colocado *“en un orden natural de lo que está bien, para producir, y lo que está mal, para corregir y para encauzar”* (Recio, 2009, pág., 131). La materialidad del cuerpo se expresa en las relaciones sociales en las que participa y en las prácticas que mantienen remiten a un *“cuerpo vivido”* (López, 2012) que dentro del espacio escolar vivencia tensiones y malestares. Identificar el malestar del cuerpo frente a las condiciones de desarrollo individual y social que ofrecen en la escuela permite divisar la alteridad y la diferencia.

Mientras el uso temporal, espacial y corporal que hacen los jóvenes estudiantes en el contexto escolar es entendido como un medio de expresión individual y colectiva, para los profesores son manifestaciones de rebeldía frente a lo establecido.

Autoridad docente/prácticas de resistencias estudiantiles

La distribución espacial de los individuos es un factor fundamental para entender las relaciones dentro de la escuela, este elemento permite clasificar y ordenar a los sujetos en un sistema jerarquizado. Uno de las relaciones en las que se evidencia este tipo de taxonomía social es en la relación entre estudiantes y profesores. La clasificación de los jóvenes estudiantes por edad, por reconocimiento social o por desempeño académico hizo que los jóvenes fueran definidos y catalogados desde una visión adultocéntrica (Recio, 2009).

Desde dicha visión se dispone de elementos materiales que fueron dados al maestro para que los utilice al mantener el control sobre los jóvenes. Entre los elementos que dispone el maestro se encuentra la autoridad que brinda

la acción pedagógica, es decir, el reconocimiento que se le otorga a los profesores por el hecho de manejar saberes legítimos a diferencia de los estudiantes (que manejan saberes ilegítimos). La autoridad es para el profesor un elemento fundamental de sus prácticas pedagógicas y disciplinarias ya que a través de ella, se instituyen relaciones que permiten mantener el poder sobre cuerpos dóciles. La autoridad pedagógica tradicional (autoritaria) remite a la imposición de principios culturales a sujetos subordinados que poseen un saber no legítimo y por tanto, desvalorizado.

La escuela genera dispositivos específicos de disciplinamiento que se imponen a través de una relación asimétrica entre los docentes y los estudiantes. Algunos de estos dispositivos son: El uso de pupitres individuales y rígidos; la organización en filas en el salón; salones encerrados; el control de la asistencia diaria; la hoja de vida disciplinaria; la clasificación de los estudiantes; compañeros celadores; etc. Ante esto diversos dispositivos los estudiantes generan una serie de prácticas de resistencia o “escamoteo” (De´certeau, 1996) frente a la acción pedagógica y disciplinaria escolar.

116

Las prácticas de resistencia en la estructura y dinámicas escolares remiten a aquellos comportamientos y acciones que no corresponden con los dispositivos institucionales de control. Este tipo de desajuste de los jóvenes estudiantes es producido por la falta de un sentido significativo respecto a la escuela y el quehacer de los docentes. Los sentidos y significados que emergen en los discursos de los estudiantes remiten a mundos culturales y experiencias que trascienden las reglas de la escuela y que resisten a algunas de las jerarquías y saberes hegemónicos que se transmiten en la escuela.

Las prácticas de resistencia se caracterizan porque trascienden el discurso de resistencia para pasar a la acción individual o social. Dichas prácticas manifiestan sentidos contruidos desde experiencias que producen deslizamientos de sentidos. Las prácticas de resistencia evidencian a rasgos generales las tensiones y las dificultades de concebir la escuela desde una

visión funcionalista que no reconoce la diferencia ni hace efectivo el discurso democrático y moderno en el que se fundamenta la educación.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica Desde la teoría crítica desarrollada por algunos autores europeos

Desde los aportes de Degl' Innocenti (2008) se retoma la idea de trabajar con las tensiones sobre la educación, las prácticas educativas y los procesos de escolarización. En lo siguiente, se discutirán tres tipos de tensiones: dominación/emancipación, reproducción social/transformación social y disciplina/resistencia. Estas tensiones abarcan discusiones sobre estructuras de poder social y el papel de la educación; el análisis sobre los espacios de micropoder en las prácticas educativas incluyendo en esta discusión, la microfísica de las resistencias de los sujetos que participan del contexto escolar.

Dominación/emancipación

Producto de este trasegar histórico y político, la educación se ha visto altamente relacionada con principios democráticos que fueron incluidos en los proyectos de nación y modernización que muchos países utilizaron en los últimos siglos. El uso político de la educación conllevó procesos de masificación de la educación que catapultaron la escolarización como un valor y condición social necesaria para los procesos de desarrollo económico, social y político. Desde esta perspectiva, es importante, referirse a la educación como una instancia diferente de la escolarización. Como bien lo plantea James Donald (1995), la educación responde a un proceso social referido a las prácticas educativas y la escolarización a la organización de la práctica educativa en una instancia formal.

La instancia formal a la que refiere la escolarización son las instituciones educativas y la escuela específicamente. Este tipo de instituciones son un espacio simbólico y concreto en el que convergen a la vez procesos de socialización y subjetivación. El objeto social por el que es reconocida la escuela en el occidente es por su capacidad para satisfacer la necesidad de

entendimiento³, a través de la cual se estimulan otras necesidades como la identidad, la participación y la autonomía de los sujetos. Sin embargo, la escuela también es un dispositivo de reproducción del orden social que mediante la disciplina de los cuerpos y comportamientos de los sujetos, busca replicar perfiles de sujetos políticos y productivos específicos y deseados.

En esta misma línea, Bourdieu (1998) plantea que las escuelas hacen parte de una serie de instituciones que han logrado dominar e imponer un poder mediante significaciones catalogadas como legítimas a través de las cuales, las relaciones de fuerza (relaciones simbólicas) son disimuladas. De esta manera, la educación es desarrollada en el marco político, legislativo y social como una forma más de dominación ya que busca imponer las jerarquías propias de las arbitrariedades culturales de un contexto social específico. Partiendo de reconocer la educación y la escolarización como instrumentos estilizados de dominación cultural, se presenta parte de la tensión entre dominación y emancipación.

Para Giroux (2008) la escuela está marcada por contradicciones y luchas al servicio de la dominación sin embargo, también en ella se generan posibilidades para el desarrollo de prácticas emancipatorias que si bien tienen restricciones, no pueden ser obviadas. En este sentido, Giroux (2008) desarrolla la relación entre cultura e ideología con la intención de mostrar la escuela como un lugar de “apertura” de las ideologías capitalistas y opresivas al igual que un lugar para la reconstrucción de relaciones de emancipación entre los sujetos. En este caso, la resistencia más que una respuesta a la dominación es un síntoma o huella de la creación de una cultura distinta a la institucional constituida por actores sociales que no siempre son conscientes de la resistencia pero que generan un conjunto de prácticas en las que manifiestan su rechazo a la autoridad. Al referirse a la resistencia necesariamente hay que referirse a los actores sociales y las relaciones que éstos mantienen entre sí. En este tipo de relaciones el proceso de subjetivación se desarrolla a través de relaciones de poder asimétricas que son productos de una cultura dominante mediada por intereses políticos y económicos. Dichos intereses “*usurpan directamente*

los procesos de escolarización a través de las promulgaciones políticas, la distribución de recursos y las reducciones de impuestos” (Giroux, 2008, Pág. 294).

Es así como, los profesores están sujetos a restricciones ideológicas y estructurales que las instituciones educativas utilizan con el ánimo de regular conductas personales y de controlar las prácticas pedagógicas. La manera como las instituciones educativas regula y controlan las conductas y las prácticas pedagógicas se realizan mediante métodos de dominación no coercitivos. Es lo que Foucault (2002) entenderá como el disciplinamiento de los cuerpos.

Foucault (2002) es claro al plantear que la producción de cuerpos dóciles implica instaurar una relación de docilidad/utilidad basada en un cuerpo productivo, económico y disciplinado. Esta relación docilidad-utilidad representa una apropiación del cuerpo, un saber/poder acerca del mismo que permite explorarlo y domesticarlo a través del control de los gestos, movimientos y de los detalles propios de los cuerpos.

119

Hablando propiamente de las prácticas pedagógicas, se puede plantear que la estilización de los medios de dominación enmascara las relaciones de fuerza y como producto se obtienen contradicciones entre la verdad objetiva de la acción pedagógica y las concepciones de esta acción para los actores escolares.

Reproducción/transformación

Dentro de los diversos autores se acoge un objetivo general para la educación, dependiente de dicho objetivo las prácticas y las dinámicas escolares son concebidas como una cuestión de reproducción social o como generadora de transformaciones sociales. La reproducción social puede ser concebida como la verdad objetiva de la acción pedagógica a la que se referían Bourdieu & Passeron (1979) en contraposición a una visión más amplia de la educación, que no excluye los procesos de reproducción que se

llevan a cabo en la escuela pero que ratifican la misma, como un espacio en donde se producen, transmiten y reconstruyen saberes.

Bourdieu (1998) sugiere que toda acción pedagógica es violencia simbólica en tanto, ésta se produce dentro de las arbitrariedades culturales de un determinado poder. La acción pedagógica produce un efecto al ejercerse en una comunicación pedagógica y al estar supeditada a los interés objetivos de grupos y clases dominantes (re-produce). Así pues, el habitus es producto de la interiorización de la arbitrariedad cultural que es perpetuada una vez termina la acción pedagógica. La acción pedagógica mediante el trabajo pedagógico se distingue de una violencia simbólica discontinua y extraordinaria. Es una imposición simbólica que provoca una transformación profunda y duradera en tanto, inculca al conjunto legítimo de destinatarios una serie de percepciones, apreciaciones, pensamientos y acciones que contribuyen a producir y reproducir la integración intelectual y moral del grupo sin recurrir a la coerción o represión física.

Tanto los procesos de reproducción social como los procesos de transformación se basan en las prácticas educativas. La disciplina y la exclusión de las diferencias configuran gran parte de las prácticas educativas en el modelo escolar tradicional. La escuela además de reproducir las jerarquías y saberes hegemónicos, es un espacio social de socialización en el que según el positivismo pedagógico puede forjarse la transformación social. Al enfocarnos en los procesos individuales de apropiación de los saberes hegemónicos se evidencian una serie de significados que potencialmente emergen como una posibilidad de emancipación ya que se genera un dialogo entre los saberes legítimos e ilegítimos (populares).

Disciplina/prácticas de resistencia

Más allá de las dinámicas estructurales de la escolarización, se plantean cuestiones que refieren específicamente a los sujetos y sus “*maneras de hacer*” en los contextos educativos. La disciplina será un aspecto que caracterizará los contextos educativos y que influirá en las prácticas

educativas de manera determinante. Sin embargo, también es necesario evidenciar las acciones propias de los sujetos y las maneras en las que se piensan y plantean las prácticas educativas.

Para Foucault (2002) la disciplina es el método que permite el control minucioso sobre el cuerpo y sobre las operaciones del mismo garantizando así, la docilidad/utilidad que impondrá la escuela como institución. Los mecanismos o técnicas de disciplina ejercidas en la escuela no sólo permite la producción de cuerpos dóciles productivos y útiles, también permiten controlar las prácticas y actos de resistencia. La escuela se ha conformado en un espacio organizado por sistemas pensados para producir ocupación continua, instrucción eficaz y dominio moral.

Así, los maestros y los estudiantes mantienen una relación de fuerza en la que el maestro controla y regula gran parte de los comportamientos de los estudiantes. Según Bourdieu (1998), el poder del maestro radica en la autoridad pedagógica que lo inviste y que lo legitima como figura de autoridad. De esta manera, la acción pedagógica implica como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. La autoridad pedagógica es un poder de violencia simbólica que se manifiesta como un derecho de imposición legítimo de manera que refuerza el poder arbitrario que la sustenta y lo disimula.

Las relaciones de fuerzas simbólicas son desconocidas por los diversos actores sociales sin embargo, los actores pueden producir prácticas contrarias a las relaciones de fuerza que determinan el modo de imposición de la acción pedagógica. Así pues, las relaciones de fuerza son obviadas en la acción pedagógica para garantizar el dominio sobre un determinado actor: los estudiantes. Los jóvenes estudiantes pueden o no reconocer la fuerzas simbólicas que son transversales a su condición como estudiantes, este hecho marca la diferencia entre una oposición consciente crítica de una oposición reactiva. Las prácticas de resistencia surgen a partir de las oposiciones que los jóvenes estudiantes producen frente al sistema de dominación.

Las maneras de uso y los procedimientos de los sujetos “*constituye la resistencia a la ley histórica de un estado de hecho y a sus legitimaciones dogmáticas*” (De Certeau, 1996, pág. 67). Es decir que las posibilidades que brinda la categoría del “uso” y de los deslizamientos de sentido de los sujetos permiten que en un orden instituido ciertas prácticas surjan y se redistribuya el espacio en función de las fuerzas desiguales que se enfrentan. Para De Certeau (1996) la formalidad de las prácticas de resistencia reside en que son prácticas desprovistas de ideologías y de instituciones propias aunque poseen una lógica propia.

ANÁLISIS GLOBAL, RETO DE LA INVESTIGACIÓN

En la escuela el arbitrario cultural logra imponerse mediante la violencia simbólica en cuerpos que la apropian y en muchos casos que la desconocen como tal. En la actualidad se mantienen en el discurso y en las prácticas de los docentes elementos simbólicos y materiales que configuran la relación antagónica entre profesores y estudiantes. Dicha relación ha cambiado en el tiempo según las percepciones de los docentes, quiénes a pesar de reconocer que los procesos de socialización e incluso las condiciones contextuales han impactado los modos de ser de los jóvenes estudiantes, poco han hecho para transformar los instrumentos simbólicos que les brindan.

122

Los profesores están sujetos a un proceso de disciplinamiento minucioso que reproduce una serie de prácticas y regula el accionar de los docentes mediante legislaciones y el marco institucional de la escuela. La alta regulación de los docentes cuestiona y señala las prácticas que proponen otros tipos de relación con los estudiantes. Dichas prácticas de resistencia que emergen en el accionar de docentes y estudiantes representan un cambio de paradigma en los modos de concebir la labor docente sin embargo, dado el limitado apoyo a estas propuestas se dejan de realizar.

Teniendo en cuenta estos aspectos al describir y estudiar la relación antagónica entre profesores y estudiantes en el tiempo, se encuentra que mientras los estudiantes reconocen la escuela como espacio diverso y

heteroglósico, los profesores reconocen este espacio como un lugar de una sola mirada. Esta imposición del deber ser ideológico de la escuela ha inhabilitado a algunos profesores a reconocer la interculturalidad a la que están sujetos en el trato diario con sus estudiantes. Más allá de esto, permea el que vean con asombro como los jóvenes estudiantes actuales (a diferencia de sus antecesores) no valorizan lo que los profesores consideran fundamental saber (contenidos) y reconocer (la autoridad, la obediencia). Este hecho inentendible para algunos docentes, puede ser producto de los cambios históricos y subjetivos que se han producido en el grupo de estudiantes; así, la transmisión de la violencia simbólica se mantiene al conservar la tradicional relación antagónica entre estudiante-docente, y también, al negar las diferencias y diversidad de saberes, gustos e intereses que emergen en el grupo heterogéneo de estudiantes.

Al mismo tiempo, la transmisión de la violencia simbólica se transforma cuando los estudiantes proponen un tipo de relación distinta a los profesores. Las prácticas de resistencia (que pueden ser incivildades o no) que los estudiantes asumen conllevan a que los profesores como sujetos/objetos encargados de conservar la misión de la escuela, se vean expuestos a adoptar un tipo de práctica más directa y disciplinada o por el contrario, más abierto. Aunque la decisión de cómo abordar las resistencias estudiantiles por ahora parece ser un tipo de opción profesional del docente, es posible pensar que dichas resistencias aunque sean negadas se mantendrán hasta que puedan ser escuchadas.

CONCLUSIONES E INCONCLUSIONES

Al analizar la relación entre estudiantes y docentes como una relación antagónica que se ha producido mediante imposición, he podido también acercarme a los procesos de apropiación y domesticación necesarios para que tal relación se mantenga. En este sentido, los docentes más que los estudiantes son cuerpos que interiorizan y apropian los intereses políticos y económicos de un poder hegemónico que los forma y disciplina.

Reconocer este proceso en las dinámicas de transmisión de la violencia simbólica significa entender a los docentes como sujetos que se han constituido en dinámicas de poder complejas que se refuerzan en las instituciones educativas. Este tipo de relaciones de poder permite que la docilidad de los cuerpos de los docentes se mantenga y por tanto, que la acción pedagógica como garante de la reproducción del arbitrario cultural permanezca y sea interiorizado por las nuevas generaciones.

Aunque la mayoría de las prácticas de los docentes no trascienden el poder hegemónico que las legitima, en algunos casos los docentes producen prácticas de resistencia y realizan acciones que promueven un modo de relación diferente con los estudiantes. Teniendo en cuenta dichas prácticas una de las conclusiones de este ejercicio son las posibilidades de cambio que emergen tanto en los jóvenes como en los docentes. Al reconocer las tensiones culturales que emergen en cada interacción corporal con otro es posible acercarnos a plantear la diferencia como punto de partida para toda relación.

Como investigadora y futura profesional recomendaría a los docentes y a los lectores asumir el reto de reflexionar críticamente sobre el lugar de los saberes y disciplinas que con esmero promovemos y actuamos. Esto con la intención de evaluar nuestro lugar en las relaciones que tenemos con los otros pero sobre todo, para que nuestra persona y quehacer profesional no se estanquen en los discursos disciplinados de la academia. Sino que finalmente puedan ser transformados y vividos mediante una praxis política basada en la solidaridad y en posibilidades reales de transformar las realidades.

NOTAS

1. El presente proyecto de práctica profesional se realizará a través del convenio entre el grupo de Investigación de Psicología Social GEMA (Grupo de investigación en Desarrollo, Sociedad y Medio Ambiente) y el grupo estudiantil GEAPSI (Grupo de Estudios Académicos en Psicología) de la Universidad del Valle.
2. Alejandro haber (2011) define el aprendizaje como una apertura a ser transformados, esta apertura se desarrolla en torno a las conversaciones que se tienen con otros. En otras palabras se puede entender como una táctica de interpelación con otro que necesariamente a la transformación.
3. Entendimiento en este documento será entendido según los planteamientos de Max Neff (1993) como una necesidad humana indispensable para tener un desarrollo humano de calidad. El entendimiento remite a las posibilidades de desarrollar una conciencia crítica mediante la generación de determinados satisfactores.

REFERENCIAS

- Aranguren, J. (Septiembre-Diciembre de 2009). Subjetividades al límite: los bordes de una psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 601-613.
- Barbero, J. M. (10 de 05 de 2003). *Cultura popular y comunicación de masas*. Obtenido de Universidad de Buenos Aires: <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/abarbe.html>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominancia masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. L. (Compilador), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado el 28 de 10 de 2011, de Ministerio de Educación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Certeau, M. (1996). Cap. I: Un lugar común: El lenguaje ordinario. En M. D. Certeau, *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (págs. 5-16). México: Universidad. Iberoamericana.

De Certeau, M. (1996). Cap. III: Valerse de usos y prácticas. En M. D. Certeau, *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. (págs. 35-45). México: Universidad. Iberoamericana.

Degl' Innocenti, M. (2008). "Tensiones en la transmisión de la cultura". (F. d. UNLZ, Ed.) *HOLOGRAMÁTICA*, 4(9), 23- 43.

Donald, J. (1995). Faros del futuro:enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa, *Escuela, Poder y Subjetivación* (págs. 21-76). Madrid: Ediciones La Piqueta.

Duzchatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

Fantani, E. T. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio* (pág. 11). Brasilia: Ministerio de Educacao.

Fernandez, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L., & Silva., J. M. (Noviembre de 2011). "Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela". *Athenea Digita*, 11(03), 51-78.

Foucault, M. (2001). Porqué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. Post- scriptum. El sujeto y el poder. En H. y. Dreyfus, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires.: Nueva Visión.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido* . México: Siglo XXI Editores.

Gillen, G. V. (2007). *Formación y Subjetividad*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno Editores.

Grosso, J. (2010). Constitutivo, construido. Símbolo, espacio-tiempo y. En J. Grosso, & M. Boito, *Cuerpos y Emociones desde América Latina* (págs. 39-81). Cordoba.

Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 9-49.

Hernández, G., & Reyes., M. d. (2011). "Los alumnos, adversarios en las relaciones de poder en el aula". . (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 162-173.

López, W. (2012). La historia de los cuerpos y de las emociones en el contexto de la modernidad: las tradiciones de las teorías críticas en América Latina como deconstrucción de los discursos eurocéntricos de Norbert Elías y David Le Breton. *Revista Actitud*, 13-24.

López, W., Moreno, Y., Gutierrez, M., Viveros, J., Arboleda, J., Molina, D., y otros. (2012). *Estudio exploratorio sobre construcción de ideas de violencia en jóvenes de dos*

instituciones educativas de Santiago de Cali. Cali: Instituto de Psicología – Universidad del Valle.

Max Neff, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Nordan-Comunidad.

Ministerio de Educación. (3 de Agosto de 1996). *Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994*. Recuperado el 28 de 10 de 2011, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104182.html>

Ocampo, J. (2010). *Violencia, ciudad y escuela en Cali. Una aproximación desde la sociología urbana a la relación existente entre la violencia, la ciudad y la escuela*. Santiago de Cali.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué trinunfo la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela cómo máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (págs. 27–52). Buenos Aires: Paidós.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Editorial SAL TERRAE.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnica del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1–42.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Recio, C. M. (Mayo – Agosto de 2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 127–139.

Reygadas, R. (Marzo de 2006). *Imaginarios sociales*. Recuperado el 12 de Marzo de 2011, de Artículo publicado en Revista Vinculando: <http://vinculando.org>

Salcedo, R. A. (2002). Investigación en el aula e investigación pedagógica. En M. Osorno, & A. Varios, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula* (págs. 175–200). Bogota: Banco de la República.

San Fábian, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 9–28.

Sánchez, A., & González, D. (2006). *Ciudad, Conflicto y Generaciones. Una aproximación a la génesis de la juventud en Cali*. Santiago de Cali: Fundación Ciudad Abierta.

Secretaría de Educación. (20 de Junio de 2010). *Información Colegios de Cali*. Recuperado el 7 de Febrero de 2012, de Alcaldía de Cal: <http://www.cali.gov.co/educacion/>

Valencia, P. (2008). La niñez en el Valle del Cauca a principios del siglo XX. *Prospectiva Colombia* , 265–281.

Valera, G. (Abril/Junio de 2001). Escuela, Alteridad y Experiencia de Sí. La reproducción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25-29.

Vidal, A. (2011). *Informe de la investigación: usos de la democracia escolar por estudiantes en instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali*. Universidad del Valle – Instituto de Educación y Pedagogía , Cali.

Viscardi, N. (2008.). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En M. d. Interior. Montevideo: Ministerio del Interior.





*Artículos de
Reflexión basados
en Investigación*

LA PERCEPCIÓN DEL PAISAJE PSICO-SOCIO- AMBIENTAL COMO ASPECTO IMPORTANTE PARA EL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN EL ECO-PARQUE LAS GARZAS DE LA CIUDAD DE CALI

Fernando Álvarez Cuellar

Resumen: El presente artículo hace referencia a la realización de una investigación en el eco-parque recreacional las Garzas, en el área rural de la ciudad de Cali a través del abordaje de la Psicología- Socio-Ambiental, donde se logró como principal objetivo a través de la aplicación de los instrumentos de investigación; como entrevistas, ejercicios de foto voz y cartografía social. Lograr establecer la importancia de la percepción y la relación que tiene sobre aspectos como; la cognición, afectos, valoraciones, atribuciones y diversos procesos organizacionales que están involucrados en los usuarios esporádicos como permanentes. Los cuales son determinantes para evaluar aspectos positivos o negativos, que influyen en la interacción social en tiempos de recreo humano al interior de esta reserva natural, e intervienen en ciertas conductas o actitudes determinantes; para limitar o permitir la obtención de un bienestar adecuado y una óptima calidad de vida. Como también un adecuado desarrollo humano frente a las necesidades y satisfactores, de quienes frecuentan o permanecen en esta reserva natural. Este artículo también relata la importancia que se pudo establecer a través de la investigación, en analogía a los cambios del ambiente y la conducta, a través de la percepción y todos factores vinculados en los usuarios al interior de este eco-parque; en relación al

diseño y el equipamiento en su uso en tiempos de recreo humano.

Palabras Clave: Psicología-Socio-Ambiental, Percepción, Cognición, Afectos, Valoraciones, Organizaciones.

Información del autor:

Magister en Psicología de la Universidad Del Valle. Integrante del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle - GEPU -. Correo electrónico: defer42@yahoo.com.co

Universidad del Valle / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Álvarez-Cuellar, F. (2014). La percepción del paisaje psico-socio-ambiental como aspecto importante para el desarrollo humano y la calidad de vida. Una experiencia de investigación en el eco-parque Las Garzas de la ciudad de Cali. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 130-155.

Recibido: 24 de Marzo de 2014

Aprobado: 22 de Junio de 2014

La Percepción Psico-Socio-Ambiental del Campo de Recreo y Juego

Vivimos en una sociedad que cada día crece urbanísticamente, las aglomeraciones urbanas son de unas dimensiones mucho más grandes cada día, el espacio de zonas verdes o sitios de esparcimiento se agotan cada día más, generando que los ciudadanos no tengan lugares donde recrearse en sus horas de tiempo libre y ocio; en terrenos abiertos limitando el desarrollo humano y la obtención de una adecuada calidad de vida. Por lo tanto:

La percepción ambiental incluye el conjunto de actitudes motivaciones y valores, que influyen en los distintos grupos sociales; a la hora de definir el medio ambiente percibido. Lo cual afecta no solo a su conocimiento del medio; si no a su comportamiento dentro de él (Rapoport, 1978, pág. 43).

Cómo respuesta a esta situación se construyeron centros recreacionales, para satisfacer a los ciudadanos en la ausencia o escases de zonas para el recreo humano, y proveer una mejor calidad de vida y desarrollo humano.

131

Por ejemplo (Moranta. 2005) propone que determinados vínculos que los recreandos establecen en las determinadas zonas, son referentes al apego al lugar, la identidad de este, o el espacio simbólico recreacional. Hacen parte de los principales conceptos con que se emprenden y se abordan, los procesos que dan cuenta de la interacción de los sujetos con los entornos y sus principales efectos. Y al mismo tiempo se puede afirmar que:

El espacio construido por el ser humano, con la ciudad como principal paradigma, es ante todo, un espacio para ser ocupado, para servir y ser usado; para llenar y vaciar con la presencia real o simbólica. Para interactuar con otras personas en un entorno, y para interactuar con el entorno en tanto que personas. Es éste, un espacio normalizado, definido a través de reglas y convenciones. Los menos aquellas legalmente estipuladas; las más aquellas construidas social o culturalmente. En él tanto las características físico-arquitectónicas, como las normas de uso posibilitan a la vez, que constriñen la actividad actuando como dos facetas



que transaccional; se definen mutuamente sobre una misma (Valera, 1999, pag.2; citado en Corraliza-Rodríguez, 2009).

Por tal motivo la construcción de estos lugares como el eco-parque recreacional las Garzas ubicado en el sector de bajos de Pance, ha permitido que este espacio recreativo tanto para la comunidad y sociedad en general sea de vital importancia, ya que estos espacios estimulan el progreso psico-socio-ambiental en los seres humanos de recrearse, culturizarse, participar, socializar y espiritualmente.

Además este tipo de espacios recreacionales de características ecológicas permiten a las personas vivir experiencias, tanto personales como sociales que son determinantes en la calidad de la experiencia social de ellas. Debido a que la *“percepción es la definición de los principios de organización básicos, que permiten al individuo percibir en forma integral; un conjunto de estímulos aislados”* (Holahan, 2010, pág. 56).

Las costumbres recreativas de los individuos involucran elementos transaccionales psicosociales tanto de percepción, recepción y organización de la información adquirida en tiempos de interacción social, a través de actividades de recreo humano; que permiten no solo percibir, valorar e involucrar aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos. Que accederán a que los sujetos interactúen mejor no solo con el medio ambiente social; sino que mejoren y obtengan una mejor calidad de vida para emprender proyectos de desarrollo humano, no solo con alternativas recreativas; sino que permitan la búsqueda del sostenimiento de la calidad ambiental en el lugar.

Por ejemplo el eco-parque recreacional las Garzas es un lugar recreacional, con características de humedal que se encuentra ubicado sobre el área geográfica de la cordillera occidental, donde la principal particularidad son los bosques secos tropicales o húmedos pre-montanos; los cuales influyen en la variedad de clima tanto en las mañanas, tardes y noches.



Estos bosques cuentan con una gran variedad de flora y fauna que inundan de colorido, olores y sonidos, las diversas zonas del humedal. Las cuales son características muy comunes del ecosistema, que se encuentra a lo largo de los farallones de Cali, y como principal afluente el río Pance. El cual es uno de los principales alimentadores subterráneos, que fortalece los recursos hídricos de este humedal.

Por lo tanto cuando se realiza una intervención psico-socio-ambiental en tiempos de recreo humano al interior de este lugar, para entender que aspectos tanto positivos como negativos, influyen en la percepción de la calidad ambiental en las diversas interacciones sociales que puedan influir; tanto en la calidad de vida como en el desarrollo humano. Se logra establecer a través de la aplicación de instrumentos de investigación, tanto de fotos como entrevistas no estructuradas o estructuradas, y ejercicios de cartografía social.

Que los usuarios tanto residentes como esporádicos, perciben pensar y valorar, todos los elementos del ecosistema tanto bióticos como abióticos, como elementos esenciales y atractivos para visitar o permanecer en el lugar, para ejecutar el desarrollando diversas actividades recreativas. Ya que la percepción del ambiente *“es un proceso maravilloso y único. Por medio de la percepción, los diversos estímulos ambientales con que se encuentra el individuo por todas partes se organiza; para formar un cuadro coherente e integrado del mundo”* (Holahan, 2002, pág. 44).

Por ejemplo los usuarios permanentes y residentes del humedal demarcan en el ejercicio de cartografía social, que perciben de gran importancia en el lugar, las cadenas boscosas las cuales transmiten tranquilidad y quietud, y a las cuales atribuyen estados de relajación, paz y tranquilidad. Como también una fuerte conexión entre la naturaleza y el hombre, las cuales son vitales para la obtención de una calidad de vida apropiada; que las zonas urbanas no proporcionan. Por lo tanto *“la percepción ambiente requiere, que el hombre interprete los estímulos físicos, y sociales de su alrededor”* (Proshansky, Ittelson, y Rivlin, 1970 pág.27; citados por Gardner, 1978).



De igual forma los usuarios permanentes como esporádicos, valoran los recursos hídricos incluyendo el lago como esenciales para prácticas de contemplación y relajamiento, por el sonido que producen las diversas ondulaciones de sus aguas. Como también el brillo y coloraciones que despiden al tener contacto con los rayos solares naturales en la superficie; especialmente en las mañanas y atardeceres.

Estos fenómenos físico naturales según perciben pensar los usuarios, también son vitales para satisfacer una calidad de vida apropiada frente a los propósitos de recreo humano, ya que como propone (Max-Neef, 1993) las diversas necesidades que tienen los seres humanos, también son carencias pero se convierten en potencialidades y soluciones o en recursos; que movilizan a las personas. Es decir *“la percepción del ambiente proporciona las bases para conocer el mundo que habitamos, y este conocimiento es indispensable para adaptarnos a él”* (Holahan, 2002, pág. 51).

Los usuarios también perciben conocer que la geografía y suelo del lugar, con sus diversos declives o llanuras también son fundamentales, no solo para satisfacer una calidad de vida óptima. Sino también las diversas necesidades de recreo en este humedal, o emprender el desarrollo humano frente a otras necesidades por satisfacer en horas de tiempo libre. Por ejemplo (Max-Neef. 1993) propone que frente a lo que existe en la colectividad, está determinado culturalmente no son solo las necesidades humanas esenciales, sino los diversos constituyentes que satisfacen esas necesidades.

Debido a que tanto las horas de recreo humano, como una adecuada calidad de vida, dependerá tanto de las circunstancias y las posibilidades que tengan las personas; para poder satisfacer sus diversas y variadas necesidades humanas fundamentales.

Los usuarios en general describen que perciben conocer que las preferencias o atractivos para frecuentar el humedal, permanentemente o



esporádicamente. Se lo atribuyen a que el humedal cuenta con zonas boscosas y poco alteradas, con una vegetación y fauna varia; y distinta a la que se encuentra en otros parques de la misma zona.

Por tal razón les permite calificar la calidad ambiental del lugar, como positiva para el bienestar humano durante la estancia en este lugar. Teniendo en cuenta que *“la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas, y dependerá de satisfacer adecuadamente; sus necesidades humanas fundamentales”* (Max-Neef, 1993, pág.56).

Los usuarios describen y valoran en las entrevistas que el eco-parque cumple con sus expectativas frente a las actividades de recreación, ya que estos perciben conocer y valorar que las características de este humedal precordillerano, les permite identificar patrones preferenciales en el ecosistema de acuerdo a las características y necesidades; en la visita o permanencia en este humedal.

De igual forma los usuarios describen en el ejercicio de “foto vos” que perciben conocer que la estructura anatómica y morfológica de la naturaleza del lugar, les permite desarrollar actividades recreativas sobre todo de esparcimiento y contemplación, tanto de la fauna y la flora.

135

Permitiéndoles calificar la calidad ambiental como aquella que permite la satisfacción paisajística en horas de tiempo libre, y además les permite suplir ciertas necesidades para mejorar la calidad de vida de los individuos en general. *“Ya que la información recogida sistemáticamente sobre la preferencia residencial, también podrá servir como un valioso indicador social de la comunidad; de gran importancia para resolver una amplia variedad de problemas, de planificación física y social”* (Hempel Tucker, 1979, pág.399; citado por Holahan, 2002).

Los usuarios describen en todos los instrumentos de investigación aplicados, que perciben conocer como factor positivo en la calidad ambiental, la excelente disposición visual intrínseca del paisaje en todas las zonas del humedal, como también el aire limpio que se respira en los



diversos espacios tanto naturales como contruidos; el cual contribuyen al buen desarrollo humano y al adecuado sostenimiento de la calidad de vida, de todos los seres vivos que habitan o frecuentan el humedal.

Por ejemplo (Zimmermann, 2010) propone que el mapa mental presente en los usuarios, ha demostrado ser un excelente forma para indagar sobre las diversas formas y tipos de representaciones básicas del espacio, como también para buscar categorías taxonómicas que aportan una variedad específica de conocimientos sobre el desarrollo cognoscitivo de las preferencias o elecciones espaciales; o estructuras de los individuos en las elecciones de las actividades o lugares recreativos al interior del humedal.

Por lo tanto las diversas zonas del humedal son valoradas por los recreandos como espacios que brindan y permiten beneficios de carácter medio ambiental, social y emocional, que accederán emprender proyectos que beneficien al desarrollo humano a través de programas de educación ambiental; que promuevan actitudes y conductas pro-ambientales para que los recreandos no solo protejan el ecosistema en general. Sino que además conozcan los elementos que habitan o permanecen en él.

Por ejemplo (Max-Neef, 1993) refuerza la idea de que la obtención de una calidad de vida adecuada, también dependerá de ciertas posibilidades que tengan las personas de lograr satisfacer sus necesidades humanas fundamentales, a través del desarrollo de ciertos proyectos que generen el constante cambio; donde acojan múltiples criterios. Frente a las categorías existenciales de ser, tener, hacer y estar; o las de subsistencia, protección y afecto. Que permitan fortalecer la calidad de vida en horas de recreo humano en el humedal, brindado mejores herramientas de entendimiento frente a la participación en los distintos escenarios socio- naturales, al interior del humedal.

De igual forma esta reserva natural genera o promueve psico-socialmente en los individuos, el desarrollo del ocio y la creatividad, la identidad tanto social como individual, y la libertad de elección frente a los escenarios recreativos; tanto naturales como contruidos que ayudaran a fortalecer los



diversos procesos y proyectos psicosociales. Involucrados en desarrollo humano en las diversas zonas del humedal. Además se puede señalar que *“el hombre escoge una selección de ambientes, y este es un proceso de selección de habita observado, en todos los seres vivimos constituye un aspecto más importante, del efecto producido en las personas con su entorno”* (Amos Rapoport, 1978, pág. 43).

Por ejemplo los usuarios reconocen además bajo su ejercicio de percepción, que el humedal es un lugar que fomenta y estructura la educación ambiental, aprendizaje y sostenimiento de la naturaleza; ya que los usuarios suelen nombrar y reconocer elementos de la flora como el árbol de la Cruz, Gualanday, la Hojarasca, o animales de la fauna como el Papayo, el colibrí Colirrojo, el Martín Pescador Mayor, y el Águila Tijereta.

Todos estos aprendidos en tiempos de recreo humano, los cuales son vitales para entender por qué hay que emprender proyectos sobre actitudes pro-ambientales, que promuevan un mejor desarrollo humano y sostenimiento en general del ecosistema. En la búsqueda de objetivos que permitan una mejor calidad de vida, no solo de la fauna y la flora; sino de los seres vivos que aprovechan el humedal. Ahora bien *“delimitar la responsabilidad ecológica en términos conductuales, se hace referencia a un conjunto de acciones que intencionalmente buscan contribuir a la protección de los recursos naturales, o al menos, a la minimización del deterioro ambiental”* (Grob, 1990, pág. 309; citado por Aragonés, 2010).

Además respecto a lo anterior se puede señalar que todos los usuarios perciben conocer y valorar en los diversos instrumentos de investigación aplicados, que observan en el lugar que en algunas zonas recreacionales están poco conservadas por la presencia de fuertes aglomeraciones de turistas, especialmente los fines de semana o festivos. De igual forma también atribuyen una mala utilización de la infraestructura, debido a conductas inadecuadas como tala de árboles, fogatas, o la mala utilización de algunas zonas verdes con fines de algunas actividades recreativas no aptas para este fin; como caminatas fuera de los senderos, o ciclismo por alguna zonas verdes no debidas para el tránsito de estas; que minimizan la



obtención de la calidad de vida y aumentan el deterioro de la fauna y la flora que se encuentra en este lugar.

Por lo tanto las actitudes ambientales desarrollan una importante función psicológica en la vida del individuo, al ayudarlo a decidir entre una amplia gama de conductas. Las actitudes ambientales permiten al individuo seleccionar su ambiente. El grado de satisfacción que un lugar proporciona a la persona que lo habita; y las preferencias influyen en la decisión de cambiarse a un nuevo ambiente o permanecer en el mismo. (Holahan, 2010, pág.147).

Del mismo modo los recreandos perciben conocer y denotar con fuerte preocupación como aspecto negativo, que la contaminación en general en todo el sector de bajos de Pance, donde se encuentra ubicada esta reserva natural. Ha tenido una pérdida sus características y calidad natural en las diferentes zonas en los últimos diez años, afectando también elementos que se encuentran en esta reserva natural; no solo marchitándola a la flora en algunos espacios recreacionales. Sino también a la fauna produciéndole enfermedades por la presencia de agentes contaminantes en el lugar. Generándoles la muerte y deteriorando la calidad de vida de algunos los seres vivos que habitan el ecosistema.

138

Esta situación limita casi siempre un adecuado desarrollo humano en esta zona, en horas de recreo humano satisfactoriamente, por la pobreza en la que ha entrado el humedal; a través del deterioro de sus elementos naturales. Por lo tanto es importante *“Percibir y evaluar las condiciones ambientales en comparación con su marco ambiental habitual, activa un proceso de adaptación de una nueva situación”* (Moser, 1992, pág.15; citado por Zimmermann, 2010).

Por ejemplo los usuarios destacan que perciben conocer que las actividades que más deterioran la calidad ambiental del humedal, es la falta de conciencia de que el lugar es un espacio conservado el cual hay que preservar, y por lo tanto actividades como botar la basura hay que realizarlas en lugares específicos, zonas o puntos de reciclaje señalados para este fin.



De igual forma la presencia de ruido que los turistas hacen por los diferentes caminos al conversar, como los equipos electrónicos que utilizan como grabadoras etc., para acompañar sus actividades recreativas, también deterioran la calidad de vida de la fauna. Debido a que hay una fuerte entropía realizada por los turistas diferentes a la de sus habitas naturales.

Además la utilización de productos químicos como repelentes, o comidas no recicladas después de una tarde de campin, y la elaboración de fogatas fuera del eco-parque o al interior de este. Generan una contaminación atmosférica que deteriora el ecosistema y la calidad ambiental. Y de igual forma limita la obtención de un adecuado bienestar en la calidad de vida de los turistas, en el ejercicio de sus prácticas recreativas. Donde *“entorno a ello surge, inicialmente el interrogante de quien debe ser el que pague el costo de esas alteraciones; que pueden ser irreversibles”* (Bell, 1973, pág 44; citado por Ittelson, 1978).

Los factores negativos que logran percibir los recreandos en los distintos espacios del humedal, también permiten entender y establecer las lógicas subjetivas en que los recreandos interactúan, tanto con la sociedad como con la naturaleza y las diversas conductas y actitudes que tienen con el paisaje; a través de sus formas de ver, pensar y actuar. Permitirán construir derroteros en pro de la recuperación del medio ambiente deteriorado, que accederán a un mejor desarrollo humano, para poder resolver en el marco de respuestas adaptativas e inadaptativas al ambiente natural y superación de problemáticas ambientales; que viven los sistemas culturales en sociedad contemporáneamente. *“Debido a que el ser humano requiere un conjunto de condiciones mínimas necesarias para lograr un desarrollo integral, que contribuirá a generar un ambiente propicio para el mejoramiento de la calidad de vida, de acuerdo a las expectativas de los individuos”* (Martha C. Nusbaum, 1998, pág.9).

Aunque pese a los anteriores aspectos negativos descritos, los usuarios perciben valorar y atribuir, que los espacios de algunas zonas recreacionales del eco-parque las Garzas, se encuentran poco conservadas por algunas prácticas recreacionales inadecuadas; pero sin embargo estos



señalan que perciben pensar que el humedal sigue siendo un espacio natural donde aún encuentran satisfacción, disfrute, e interacción y contacto con la naturaleza; y la sociedad que lo frecuenta. Permitiéndoles una fuerte satisfacción emocional en el encuentro y utilización de este lugar en su tiempo libre. *“Ya que la percepción del ambiente es un concepto vinculado, a la manera en que los individuos o sociedades aprecian el ambiente que los rodea; y como esa experiencia los lleva a tomar decisiones de acción sobre este medio”* (Córdova, 2002, pág. 12; citados por Zeballos, 2005).

Además es importante entender las percepciones, valoraciones, afectos, cogniciones y atribuciones; en relación al medio ambiente natural o construido en la que permanentemente están involucrados los recreandos. Debido a que psico-socio-ambientalmente los aspectos de interacción con el humedal, permiten entender los factores que se involucran con los sujetos en tiempos de recreo humano, entre estos el miedo, la ansiedad, el duelo, y demás componentes significativos de la experiencia humana; que tienen un locus en la medida en que estas experiencias intervienen y dan lugar a aspectos positivos o negativos, en el espacio público de recreo en el humedal. *“Además la experiencia emocional es un antecedente de la acción de un individuo, que se ve registrada por esa misma realidad, por que el ser humano crea e influye sobre el ambiente, y luego el ambiente, o una parte del mismo, crea o influye sobre la persona”* (Corraliza, 1994, pág. 60).

Los usuarios valoran a través de los instrumentos de evaluación que consideran el paisaje con una alta calidad visual y ecológica, con una vegetación y fauna de la región que se conecta con un relieve a abrupto, que permite calificar la calidad ambiental en una forma considerable. Como un paisaje limpio y ordenado, frente a la usencia de elementos artificiales que permiten una observación placentera del ecosistema en general.

Además perciben pensar que este es un factor esencial para la satisdación y obtención de una la calidad de vida placentera. Ya que la diversa vegetación que se encuentra en el lugar despiertan en el ejercicio de contemplación, estados de imaginación entre sus usuarios de forma agradable. Debido a que



“La calidad de vida implica de manera determinante, la idea constancia y estabilidad ambiental que nos rodea” (Zimmermann, 2010, pág. 30).

Las actividades que se plantean en este humedal bajo la percepción positiva de los usuarios, permite entender psicosocialmente a través del entorno ambiental, la generación de procesos de socialización con los demás; y el disfrute en multitud e individual.

De igual forma la severidad del tiempo libre que se registra en este espacio social, que resulta de la necesaria inserción de la persona, en un lapso personal producto de la libre expresión de los usuarios en comunidad; donde existen una profunda necesidad entre la calidad de vida. Frente a las necesidades y satisfactores explícitos en el tiempo libre; los cuales permitirán planear y adecuar, o analizar una mejor calidad de esta.

Por ejemplo desde un análisis Psicológico del ambiente en los recreandos, estos están vinculados a procesos psicosociales en relación a las actividades humanas que:

141

Ocurren dentro de un ambiente, éste entonces deja de ser un ente pasivo sobre el que recae la acción humana; para adquirir un dinamismo tal que impacta a sus actores a nivel psicológico y social. Ya que el ambiente en tanto tiene propiedades físicas, las cuales son percibidas e interpretadas por las personas en su interacción social; es decir, es algo más que lo meramente objetivo (Wiesenfeld, 1994, pág 3; citado por Mendoza, 2004).

Las cuales permitirán a través de la percepción de los recreandos, valorar los entornos, rediseñarlos o diseñarlos, estructurarlos y organizarlos; y crear ambientes específicos para programar actividades de ocio y tiempo libre.

Como también albergar grupos sociales, individuos o instituciones, sostener preservar o aumentar la calidad ambiental; frente a la interacción de los sujetos que visitan estos espacios. De igual forma poder proveer una calidad de vida adecuada; en todos los entornos del ecosistema. Debido a que actualmente *“la evaluación ambiental consiste en la obtención de datos*



que permitan entender cómo va a funcionar “algo”, usando nuestra comprensión teórica del fenómeno en cuestión; dicha evaluación puede ser post-ocupación y ante construcción” (Pol y Morales, 1996, pág. 4; citado por Casas 2004).

Por ejemplo, Max Neef (1986) propone que son los satisfactores los que definen y demarcan el derrotero de una modalidad dominante, que una cultura o una sociedad imprimen o demarcan en las necesidades; además los satisfactores no son simplemente bienes económicos disponibles. Sino que además se refieren a todo aquello que incorpora y simboliza formas de ser, tener, hacer y estar; o auxilian a la realización de las metas sobre necesidades humanas que contribuyan. Tanto a un mejor desarrollo humano y a una calidad de vida apropiada. Las cuales en este caso serían las diversas actividades recreativas que se ejecutan y se construyen, en relación a la precepción de los usuarios en el campo de juego y recreo, cómo alternativa a las necesidades de recreación urbanas; que necesitan tanto las personas como los grupos sociales que frecuentan el humedal.

142

Debido a que entre las actividades que los usuarios perciben conocer y valorar como positivas para su calidad de vida y desarrollo humano, que ofrece el eco-parque tanto en su ambiente natural como construido, son las actividades de contemplar el paisaje, descansar y observar la fauna y la flora; como también fuertes actividades proactivas de caminatas o recorridos por los diversos espacios del humedal. Las cuales permiten un excelente bienestar no solo en el tiempo que visitan el humedal, sino al regreso a sus actividades de su vida cotidiana.

Ya que como opina Holajan (2002) el ejercicio de la percepción es una actividad característica y cotidiana, de las actividades sociales fundamentales, para enfrentar los asuntos de la vida cotidiana. Debido a que la mayoría de los usuarios son visitantes permanentes del sector y esporádicos que vienen de la zona urbana, los cuales en el ejercicio aplicativo del instrumento de investigación a través de la cartografía social, suelen demarcar y recomendar espacios de recreo como la isla de las Garzas, el valle de las Acacias y el jardín de las Mariposas como



zonas positivas en su percepción; ya que les aportan beneficios importantes a la calidad de vida de todos los usuarios que la frecuentan. Por lo tanto, Holajan (2002) propone que la percepción del ambiente es un factor o proceso activo y no pasivo, del cual los usuarios pueden evaluar y definirlo positivamente o negativamente; de acuerdo a sus intereses o necesidades.

Los eco-parques naturales como la reserva natural las Garzas, permiten Psico-socialmente a través de las diversas actividades, poder satisfacer las varias necesidades humanas que contribuyen a que los usuarios puedan obtener o buscar una mejor calidad de vida, en horas tiempo libre en una forma absolutamente garantizada.

Claro que asumiendo que cada sociedad apadrina diferentes formas satisfacer sus necesidades. El concepto de la recreación se involucra como un derecho que tienen todas las personas para satisfacerse, y donde los elementos Psico-sociales involucrados en las necesidades humanas socialmente, se dirigen no solo a todos los conjuntos humanos de acuerdo a sus interacciones autónomamente. Sino a través de sus condiciones sociales, mercantiles, políticas y culturales; es decir en palabras de Max-Neef (1986):

Lo que cambia es la elección de cantidad y calidad de los satisfactores, y las posibilidades de tener acceso a los satisfactores requeridos, Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades. El cambio cultural es entre otras cosas consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes.

Es decir, los satisfactores son percibidos valorados y atribuidos al interior del humedal, a través del conocimiento de los recreandos mediante el aprovechamiento de los bienes y servicios, de las diferentes practicas socio-culturales que existen y se practican en comunidad. O las diversas oportunidades de tiempo libre, y de espacio accesible que tengan las personas en las diversas zonas establecidas para disposición de la recreación; permitirán evaluar los factores determinantes que permiten el



desarrollo humano. En relación a una adecuada obtención de una calidad de vida óptima.

Ya que las *“capacidades internas combinadas, con adecuadas condiciones externas para el ejercicio de la función”* (Nussbaum, 2002, pag.129), permitirán y contribuirán enormemente a que cada persona o grupo social, al interior del humedal en horas de recreo Psico-Socialmente logren reafirmar su personalidad; y el descanso de su organismo tanto físico como mentalmente y desarrolle su creatividad.

La percepción de los recreandos al interior de las diferentes zonas del humedal, permite entender lo importante que es Psico-socialmente para estos tener la posibilidad de un espacio recreativo, que no solo satisface la necesidad de tener un lugar donde poder realizar actividades de esparcimiento. Sino que además también se involucra con las diferencias o gustos que tiene cada individuo o grupo social, frente a las características de las zonas de esparcimiento, de ser únicas e irrepetibles; frente a las actividades de recreo humano que se proponen. Y las numerosas percepciones, semejanzas y afinidades, en la socialización con los demás que hacen participe; no solo a la persona individualmente, sino colectivamente como proceso de convivencia y satisfacción colectiva psicosocial. *“Debido a que la percepción ambiental en el análisis de la experiencia de escenarios y lugares, así como en el de los procesos y factores que influyen las variadas impresiones; que los observadores se forjan, sobre los ambientes observados”* (Craik, 197, pág. 262; citado por Aragonés, 2010).

El ambiente natural como construido, en esta reserva natural hace parte del proceso de construcción de una calidad de vida óptima, bajo el concepto de percepción y cognición social en relación al espacio en donde interactúan los usuarios. Debido a que *“los mapas cognoscitivos están influidos por la conducta espacial”* (Weitzer, 1980. pág.90, citado por Holajan, 2002). Por lo tanto través de un ejercicio de almacenamiento reconstrucción y organización, o memorización de las variadas imágenes características ambientales captadas que en algunos momentos; permitirán a los recreandos



psicosocioambientalmente conocer e interactuar mejor con el paisaje, *“ya que la representación mental del medio ambiente, es a la vez una abstracción y una síntesis realizadas; a partir de las experiencias vividas. Las percepciones reiteradas y de los desplazamientos en el medio ambiente”* (Leboyer, 1920, pág. 71).

Los usuarios perciben pensar, conocer y señalar, consistentemente que las características del paisaje de calidad visual ecológica del paisaje precordillerano, más allá de ser un atractivo al interior del humedal para el ejercicio de recreo, permite psicosocialmente a los usuarios entender las diversas necesidades de salvaguardar o cuidar el medio ambiente; cuando ejecutan actividades recreativas grupales o individuales. Generándoles una reflexión sobre la necesidad de emprender proyectos de desarrollo humano. Que beneficien las propiedades vegetales del humedal y los aspectos topográficos en su conservación y sostenimiento permanente.

Debido a que *“se considera la diversidad ambiental es uno de los factores de la calidad de vida, por lo cual se puede definir en índices de una apreciación de acceso de servicios y variedad”* (Zimmermann, 2010, pág. 30). Ya que hacen parte de las características visuales que permiten el ejercicio de la contemplación, como recurso para una obtención de una calidad de vida optima y producción de bienestar en los usuarios; que frecuentan este humedal. *“Debido a que calidad ambiental percibida representa una evaluación subjetiva, de la calidad del ambiente efectuada por la gente; e incluye el conjunto de motivaciones y valores. En el cual no solo afecta su conocimiento del medio, sino a su comportamiento dentro de él”* (Freeman, 1993, pág. 7, citado por Escobar, 2006).

Además los aspectos de orden, colorido, sonido y limpieza; que trasmite el ejercicio de percepción por parte de los recreandos. Permite psicosocialmente entender aspectos cognitivos que permiten forjar entre los usuarios expresiones de desarrollo humano, a través de proyectos que generen no solo la conservación y cuidado, sino que además promuevan la organización de elementos tanto naturales como artificiales. Que se encuentran en las diferentes zonas del humedal, permitiendo así una mejor



calidad de vida en tiempos de recreo humano. Ya que “*el ambiente, además de sus dimensiones ya mencionadas física, biótica y antrópica; se considera un sistema de contextos circunscritos*” (Henry granada 2002, pág. 63). Donde los enfoques micro- sistémicos por parte de los usuarios residentes, giran en torno a ámbitos físico-sociales contiguos. En los cuales se desenvuelven psicológicamente el individuo, versus el medio ambiente; con elementos meso-sistémicos. Como también surgen interacciones y transacciones de procesos adaptativos, con los cuales enfrentan las exigencias y requerimientos. Frente a sus necesidades y satisfacciones del entorno o medio ambiente en el humedal.

Debido a que el sujeto social actúa en forma integrada o total en su relación con el medio. En cuanto a individuo o como colectivo, los procesos de tipo perceptual intelectual y emocional se compenetrán, no actúan aisladamente. Si bien los contenidos y complejidades, número y calidad de variables implicadas de los procesos de percepción, conocimiento y valoración ambiental. Varían según la unidad de análisis de grupo, organización, comunidad y sistema social (Henry granada, 2002, pág. 64).

Debido a que los espacios socio-naturales del eco-parque las Garzas, vislumbran una participación y visión histórica de la sociedad recreativa en el lugar, frente a los diversos procesos naturales en este; que sostienen una distribución y progreso de la sociedad. Con distintas etapas de desarrollo y una concepción objetiva comunitaria; frente a una conciencia psicológica de la vida y la calidad ambiental del lugar y el bienestar que puede aportar. Las cuales permiten desarrollar elementos formativos de la percepción del paisaje diferente; frente a las permanentes transformaciones y cambios evoluciones o eventos, resultantes de los procesos bióticos o abióticos y antrópicos; en sus dimensiones de sus espacios temporales.

El eco parque es frecuentado permanentemente por colegios tanto de la ciudad como aledaños al humedal, grupos de tercera edad, asociaciones, ONGs, grupos familiares o de amigos, científicos o ambientalistas; enamorados o personas de carácter individual. Los cuales son atraídos por las diversas actividades de recreación que se ejecutan en las zonas, las cuales contribuyen a que las personas a través de diferentes niveles,



intensidades, y formas; puedan satisfacer sus diversas necesidades humanas, y diferentes a las de la recreación. Pero que también pueden estar ligadas a ella.

Las cuales jalonan y generan procesos de empoderamiento y auto-dependencia local, impulsa actividades que forjen de la recreación un satisfactor endógeno, donde la población posea independencia; y en el que el diseño de programas cimentados en la comunidad tengan una estructuración, que este acorde con los programas y actividades recreativas que mejoren la calidad de vida de las personas.

Por ejemplo, Max Neef (1986) propone que los satisfactores existenciales, pueden ser atribuidos en condiciones a través de establecimientos como el humedal. Donde se institucionaliza psicosocialmente en horas de recreo las normas de actuar, acciones y actividades; y posibilidades de estar en tiempos y espacios.

Los cuales son requisitos obligatorios para una adecuada calidad de vida, en donde además también estarán involucrados los satisfactores de aspiración y creación personal, y donde psico-socio-ambientalmente se comprenden las actividades de contemplación y de acción; que proponen trascender la satisfacción particular y espontánea. Para favorecer la satisfacción social y reflexiva mediante la demostración y el compromiso en la transformación de sí, y de la comunidad en emociones artísticas, sociales, culturales y políticas.

Es decir, la satisfacción también se enmarca en el bienestar de la calidad de vida y el desarrollo humano, bajo la percepción, valoración y conocimiento de tener un espacio recreativo, bien dotado con excelentes oportunidades de acceso, que genere inclusión en la estancia de los sujetos o de la comunidad en el lugar público; y que además se convierta en un componente estructural en lo urbano con factores de progresión a nivel social y vecinal.



La satisfacción de tener un eco-parque recreacional en un sector comunitario, permite también integral actividades psico-sociales relacionadas con el tiempo libre, en los diversos espacios recreativos como: circular, habitar, recrearse y trabajar. Además son actividades que permiten o tienen el propósito de ser incluyentes, frente a las diferentes formas de habitar lo social y los diversos estilos de vida urbana; que coexisten en las comunidades, *“debido a que la concepción teórica del ambiente es algo que va más allá de la conducta de los individuos, y que incluye sistemas funcionales tanto, dentro, como entre entornos; y sistemas que también pueden modificarse y expandirse”* (Bronfenbrenner, 1987, pág. 27).

Es decir, el horizonte urbano recreacionalmente se constituye bajo la percepción de los usuarios positivamente o negativamente, en un elemento psico-socio-ambiental de forma vivencial donde los usuarios permanentes o esporádicos del lugar, dan coyuntura a la aglomeración y presencia de los individuos sin excepciones bajo las prácticas sociales; en los diversos y característicos espacios abiertos. Los cuales brindan serenidad, expresión cultural y preservación, bajo la percepción de los recreandos promoviendo factores de desarrollo humano, que permiten a las sucesivas generaciones; aprovechar el sostenimiento de la calidad ambiental como patrimonio heredado por la comunidad a través del tiempo, *“debido a que el desarrollo puede concebirse, como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos”* (Amartya Sen, 2000, pág. 3).

Por lo tanto investigar sobre la percepción, valoración, conocimiento, emoción y atribución, de los recreandos en horas de recreo humano; y cómo influyen estos factores en la calidad ambiental y de vida o el desarrollo humano en el eco-parque las Garzas. También permitió entender porque los espacios físicos en el humedal juegan un papel muy importante psico-socio-ambientalmente; ya que ellos tejen, construyen, y ocupan diversos contextos circunstanciales o condiciones en los transcurso de actividad humana.

Incluso marcan experiencias tanto sociales como personales, ya que son un factor determinante de la calidad de la experiencia social de las personas,



que asisten a estos lugares. Y además lo importante que estos espacios y zonas recreacionales bien diseñadas, estructuradas, organizadas, adecuadas y readecuadas; con actividades recreativas de diversa índole. Que psicosocialmente bajo la percepción de los usuarios, puedan generar necesidades o satisfacciones adecuadamente, a través de la interacción social, *“ya que la relación existente entre el ser humano y su ambiente es, en gran parte, el reflejo de las percepciones ambientales en un contexto determinado; dicho de otra forma, responde a cómo cierto entorno social percibe su ambiente. Y va construyendo su espacio”* (Lefebvre, 1991, pág. 11; citado por Moreno, 2008).

Además la conducta y la experiencia de las personas están afectadas por heterogéneos aspectos ambientales, en las zonas físicas de recreo que tendrán fuerte influencia en los satisfactores o necesidades, tales como la luz, la temperatura, el sonido, las extensiones territoriales, la privacidad; las cuales tienen fuertes influencias y afectan las actividades cotidianas que se ejecutan en los ambientes diseñados; tanto naturales como contruidos. Los cuales repercutirán en el desarrollo humano y la calidad de vida, de quienes frecuentan estos espacios, *“debido a que analizar las diferentes percepciones humanas, forma y el espacio; implica un complejo de experiencias vitales desarrolladas a través mismo, de estar en un lugar específico, él y usándolo de determinada manera”* (Lynch, 1984).

Es decir, a través de la percepción valoración y conocimiento del ambiente, se entiende la atribución y disposición, con que evalúan los recreandos la infraestructura física y perímetros del ambiente construido, que negativamente o positivamente perturban o agradan el entorno y la calidad de las funciones particulares y sociales; en las que los individuos y grupos sociales llevan a cabo. E intervienen en la representación de las relaciones humanas en tiempos de recreo humano, que psicosocialmente permitirán identificar los aspectos que limitan o benefician y aportan bienestar a la calidad de vida; de todos los seres vivos que se encuentran en este humedal.



Debido a que bajo la percepción de los recreandos se logra identificar y evaluar los resultados que produce el ambiente físico en la conducta y experiencia de las personas, en las zonas de recreo las cuales son diversas y significativas, o simbólicas que benefician o permiten emprender acciones sobre el desarrollo humano en pro de una mejor calidad de vida; o promover la responsabilidad social que se debe tener con esta reserva ecológica.

Debido a que *“la preferencia por el paisaje y la calidad visual percibida, constituyen un constructo muy psicológico: implica evaluaciones subjetivas”* (Nasar, 1998, pág. 269; citado por Aragonés y María, 2010). Por lo tanto el interés que se tiene por las formas en que los usuarios interactúan y manipulan los sitios en sus relaciones interpersonales, parte de las observaciones y especulaciones innovadoras en las que se traza; y se construye las zonas de recreo para la interacción humana.

Además se tiene la idea básica que el entorno urbano puede ser parte de la estructura del self, y que en consecuencia, el entorno urbano puede ser visto como algo más que una estructura material o física, en donde se desarrolla la vida de los individuos y grupos; siendo un producto social fruto de la interacción simbólica, que ocurre entre quienes comparten un determinado entorno urbano. Así el concepto de entorno urbano supera la dimensión física, para adoptar otra simbólica y social (Martínez & Granada, 2006, pág. 11).

Los lugares recreacionales como el eco-parque las Garzas permiten a los usuarios bajo su percepción psico-socio-ambientalmente, no solo realizar actividades en general; sino que además los usuarios suelen valorar el ejercicio de la recreación y el deporte por las opiniones de una gran variedad de profesionales de la salud, o de otras profesiones como: Educadores Físicos, Psicólogos, profesionales en Recreación, etc. Debido a que la recreación y el deporte surgen en virtud y una necesidad básica, que poseen las personas no solo de ocupar su tiempo libre, sino de buscar beneficios en la salud que contribuyan a una mejor calidad de vida. Además las actividades recreativas, deportivas y contemplativas fomentan la creatividad, restituyen el equilibrio emocional, sino también conservar y mejorar la salud de las personas.



En conclusión se puede afirmar que haber investigado sobre aspectos perceptivos, cognitivos, valorativos, afectivos y atributivos; al interior de eco-parque recreacional las Garzas. Permitió establecer y comprender que a través del ejercicio perceptivo de los recreandos psico-socio-ambientalmente, se elaboran un proceso de conocimiento ambiental; donde se logran interactuar con el ambiente a través de mapas mentales. Los cuales permiten captar, organizar, almacenar y descodificar; la información en relación a la ubicación geográfica y sus diversas cualidades y atributos del ambiente físico-geográfico.

Esta acción es determinante para la elaboración de programas, y ejecución de actividades en las diversas zonas de este eco-parque de todos los usuarios, que utilizan este humedal. Además también les permite evaluar y valorar la calidad ambiental del lugar, como óptima o deficiente en algunos aspectos en relación a sus expectativas, en torno al desarrollo humano y su calidad de vida. Por ejemplo (Holajan.2002). Opina que la relación existente entre los mapas cognoscitivos y la identidad personal, se manifiesta en los individuos especialmente en la naturaleza de las primeras imágenes mentales al interior de un lugar; que reflejan la perspectiva única y personal e idiosincrasia del individuo con respecto al mundo.

Por lo tanto el conocimiento ambiental permitirá indagar y solucionar problemas con el espacio, para satisfacer necesidades individuales como colectivas al interior de esta reserva natural, y proporcionar las bases mínimas y necesarias para proveer y fortalecer la comunicación social. En relación al ambiente físico tanto natural como construido. En el cual interactúan los recreandos y los grupos sociales que lo frecuentan, *“debido a que el conjunto de cogniciones, en sentido amplio, relacionadas con el mundo físico en el que las personas viven. Está formado por tanto por creencias, valores, actitudes y sentimientos en relación con el entorno”* (Prohansky, 1983, pág. 2; citado por Corraliza & Antonio, 2009).

Entonces, de igual forma se logra establecer sobre las implicaciones que tienen la emoción con los encuentros, con los factores bióticos y abióticos o sus actividades antrópicas, las cuales son determinantes en las actitudes



y conductas que los individuos asumen con relación al medio ambiente; y las repercusiones e implicaciones en su calidad de vida. Ya que “*las actitudes ambientales son la base para que el individuo decida donde quiere vivir, y si está satisfecho o no con el ambiente donde habita*” (Holajan, 2002, pág. 113)

Por lo tanto la relación en el proceso de percepción que obtienen los individuos en tiempos de recreo, son muy dinámicos y complejos en el ambiente concreto. Por ejemplo, Holajan (2002) opina que “*la percepción del ambiente es un proceso activo, no pasivo*”. Por lo tanto el ejercicio de percepción les permite a los usuarios psico-socio-ambientalmente, al interior de esta reserva natural comprender y atribuir la información básica que les proporciona tanto el ambiente natural como construido, para fortalecer las ideas que se forma del ambiente; las cuales serán determinantes para la interacción de la conducta con el medio ambiente. Ya que la percepción les permite a los recreandos entender el paisaje, a gran escala para poderse desplazar en él.

Indagar en el ejercicio de percepción ambiental que obtienen los recreandos, permite comprender la importancia de que los seres humanos conserven el medio ambiente, y sean supremamente cuidadosos en la interacción con el medio ambiente. Por ejemplo Corraliza (2000) opina que tanto ordenar y planificar los recursos naturales, permite un mejor desarrollo de actividades humanas y la circulación o transacción entre estas, que permitirán fortalecer los valores y cualidades naturales que caracterizan y demarcan un determinado espacio.

Debido a que la perceptibilidad social y sus demás factores como la valoración, cognición, atribución y la emoción; no solo permiten preservar y comprender las diversas dinámicas bióticas a boticas. Si no que además permite formular y definir modelos de progreso antrópicos, que fortalecen la gestión, el desarrollo humano y la calidad de vida; en aspectos sociales naturales y culturales. Ya que “*el espacio natural es un espacio de uso público que justifica la protección de los espacios*” (García y Valero, 2002, pág. 308; citados por Corraliza, 2002).



Es decir, el paisaje es entendido por los usuarios y percibido como una disposición llena de sentido, con elementos repletos de significado e insustituibles entre los individuos y sus diversas actividades antrópicas, entre los recursos bióticos y abióticos que permiten disfrutar de la expresión y la complejidad ecológica del humedal; con una salubridad del paisaje en referencia a la naturaleza de los individuos y sus necesidades reales. Frente a su calidad de vida y su desarrollo humano como ser único, donde su corporalidad física y la psique son acciones y movimientos inseparables; en relación al espacio eco-sistémico.

A través de la percepción, valoración, cognición, emoción y atribución; de los usuarios se logra entender la dicotomía social que existe entre los recreandos y las diferentes características del paisaje, y las diversas actividades que permiten a estos hallar un equilibrio en su calidad de vida. Frente a las desgastantes actividades de la vida cotidiana, a través de los diversos equipamientos que posee el humedal tanto en el ambiente natural como construido, que contribuye a la reducción de malestares y estrés Psico-físicos.

153

Ya que el objetivo es lograr ver el paisaje como un recurso que permite una fuente de sustento, para la calidad de vida y el desarrollo humano. Que genere y permita nuevas motivaciones y uniones culturales tradicionales, frente a las prácticas de recreo humano que psico-socio-ambientalmente permiten bienestar e influencia, sobre proyectos en relación al desarrollo humano de todos los habitantes que frecuentan esta reserva natural; permitiendo una valorización de la naturaleza. Frente a las relaciones del hombre con el entorno natural fuertemente en todos los aspectos de interacción de los individuos

REFERENCIAS

Amartya, S. (1985), Capacidades y Libertad. En: *Revista Internacional de Sociología (RIS)* VOL. LXV, Nº 477 ISSN: 0034-9712 -2007.



- Amartya, S. (2000). *Desarrollo y libertad* – Editorial Planeta.
- Aragónés, J. I. y Américo, M. (2010). *Psicología Ambiental*. 3 ed. Madrid: Editorial Pirámide.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Editorial Villa Ballester.
- Butler, G. (1959). *Principios y métodos de la recreación para la comunidad*. Colección América en Letras. N.790
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés en Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press
- Casas, I. A. (2004). Percepciones del Paisaje. *Revista de Arquitectura*, 6, 8-12.
- Corraliza, J.A. (1994): 'Procesos Psicosociales y Marcos Físicos'. En J. F. Morales (Coord.) *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill. pp. 43-92.
- Corraliza, J. A. (2009). *Emoción y Espacios Públicos: La experiencia humana de los escenarios urbanos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Escobar, L. (2006). Indicadores Sintéticos de Calidad Ambiental: un modelo general para grandes zonas urbanas. *Revista Eure (Vol. XXXII, Nº 96)*, pp. 73-98. Santiago de Chile.
- Gardner, W. (1978) *Psicología Ambiental el hombre y su Entorno físico*. Editorial trillas México.
- Granada, H. (2002). *Psicología Ambiental: introducción temática editorial*. Uninorte: Colombia.
- Granada, H., & Martínez, H. (2010). *Aportes de la Psicología Social-Ambiental al Diseño y Planificación Urbanas: "Corredor cultural-ambiental Río Cali"*. Revista Psicología para América Latina.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden city, Nueva York: Doubleday
- Holahan, C. (1986). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 381-407
- Holahan J. (2002) *Psicología Ambiental*. Noriega: Colombia.
- Holahan, Ch. (1996). *Psicología ambiental: un enfoque general*. México: Limusa.
- Ittelson, W. (1978). *Psicología ambiental: El hombre y su entorno físico*. Editorial: Trillas.



- Leboyer, C. L. (1920). *Psicología y Medio Ambiente*. Ediciones Morata.
- Lynch (1970). *La Imagen de la Ciudad*. Ediciones Infinito. Buenos Aires.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A., & Hopenhavn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana- conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*.
- Mendoza, M. (2004). *Evaluación del ambiente institucional desde una perspectiva cognoscitiva: Saso UAP*. Texcoco: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1998). *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rapoport, A. (1978). *Aspectos Humanos de la forma urbana. Hacia una confrontación de las ciencias sociales con el diseño de la forma urbana*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Rapoport, V. (1978). Análisis de los Aspectos Simbólicos del Espacio Urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18 (1), 63-84.-1996
- Zeballos, M. (2005). Impacto de un Proyecto de Educación Ambiental en Estudiantes. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zimmermann, M. (2010). *Psicología Ambiental Calidad de vida y Desarrollo Sostenible*. ECOE Ediciones Bogotá.





Artículos

Teóricos

JACQUES LACAN

INCONSCIENTE, DESEO Y LA (A)- ALTERIDAD

Iván Alcaide Troncoso

Resumen: En este texto se intenta rodear de manera sensible algunos tópicos de la teoría lacaniana. La idea aquí incrustada busca rescatar de la superficie, la profundidad de un autor que a pesar de su muerte en un registro real, la novedad de su lectura nos hace mantenerlo vigente, con letras innovadoras, que caminan por una continua resignificación de su pensamiento, donde la diferencia en tanto singularidad, genera invención en lo repetido, por ende la universalidad de sus conceptos se transforman ineludiblemente en cosificación de la letra. El camino del texto transita por algunas ideas gravitantes acerca de la madre como articuladora de lo imaginario, pero también de alguna manera su asociación a lo simbólico en el acontecer de la vida de un cachorro humano. En este devenir la madre trabaja por la unificación del caos pulsional y la prematuridad que anida en los primeros tiempos de un ser humano, esta característica de unificación y cierre es representada por ciertas habilidades maternas en relación con su bebé, una de las principales características que entregan unificación y sacan al cachorro humano de ese estado de fragmentación originaria al pensar de Winnicott y también de Lacan, es principalmente el reflejo de la mirada de la madre. Luego de esta idea que pende entre la madre y su hijo desde lo dialectico de esta relación, se describirá como se introduce la función del padre en tanto tercero que mediatiza este vínculo paradisiaco entre madre-hijo, y como éste interrumpe con su presencia la continuidad existencial que existe entre esa madre y su bebé, irrupción que a la vez de ser dolorosa también es necesaria para la subjetivación

del niño. En otras palabras, es como el lenguaje en tanto corte se articula en sus inicios como el término de la felicidad ilusoria de una relación bipersonal, que es atravesada por una Alteridad que nos hace ser y nos aliena en ese remolino arbitrario de fonemas que se denomina lenguaje. Como máxima de este texto podemos comprender, que el sin-sentido del lenguaje es el verdadero sentido del decir, solo de esta manera podremos escuchar en la superficie del dicho, un decir que si somos responsables como terapeutas, podremos advertirlo para ayudar a ese otro que de alguna manera demanda ser escuchado.

Palabras Clave: Lacan, estadio del espejo, identificación primordial, metáfora del nombre del padre, ley.

Información del autor: Universidad del Aconcagua. San Felipe, Chile.

Información del Artículo

Referencia: Alcaide-Troncoso, I. (2014). *Jaques Lacan. Inconsciente, deseo y la (a) alteridad*. Revista de psicología GEPU, 5 (1), 157-184.

Recibido: 23 de Marzo de 2013

Aprobado: 18 de Febrero de 2014

Dedicatoria: A mi compañera Jesús, por iluminar los espacios grises



INTRODUCCIÓN

“Con los brazos y las piernas estrechamente atados con sólidos lazos por gente que no comprenderán vuestro lenguaje [...] porque aquellos que os atan no comprenderán vuestra lengua, como tampoco vosotros los comprenderéis”

- Leonardo Da Vinci

“Si usted ha comprendido, seguramente está equivocado”

- J. Lacan

Este artículo intenta esbozar ideas asociadas a la intrincada concepción estructurante del complejo de Edipo en la psiquis de la cría humana, pensamiento que retoma Lacan para releer a Freud. Al igual que el padre del psicoanálisis, este autor sitúa de relieve la concepción paternante del psicoanálisis (falo céntrica), que tiene como eje resaltar el concepto de estructura y de falo como significante primordial dentro de ésta, “la preponderancia del falo significa que la evolución sexual infantil y adulta se ordena según la presencia o ausencia de este pene imaginario–denominado falo– en el mundo de los humanos”. Con la idea de falo y estructura, lo que se expone dice relación con entender el falo como la representación psíquicaalzada a partir de un segmento somático del cuerpo, a saber, el pene. El falo es el organizador de la sexualidad y el balizador de la relación madre–hijo como revisaremos, es el significante, por el cual el niño logra entender que la relación con la madre no será eterna y en tanto, es el significante que instituye la demarcación que divide el universo de la sexualidad siempre insatisfecha para el neurótico, por no concretarse la relación simbiótica incestuosa entre madre–hijo, y por otro, abre hacia el empuje del goce que busca ese absoluto de ésta anhelada unión.

Resumiendo, el significante falo coarta el incesto que nos lleva a entender el deseo como algo siempre insatisfecho, que propende al goce y a la búsqueda de lo inalcanzable en esta vida, a saber; la unión sexual mítica del hijo con la madre.

La concepción de estructura en psicoanálisis inevitablemente acarrea o distingue a la función del padre o un sustitutivo que haga sus veces, como imago esencial en su construcción (es él el que posee el falo). Para que

exista estructura se requiere que el proceso por el cual se construye ésta, tenga un orden instaurado por alguna forma de la ley. En estos términos, la ley sería portadora de la función del padre en la consolidación de dicha estructura. Para entender la formación de la estructura en la cual el padre enuncia la separación madre-hijo, este padre se entiende más bien desde la función de padre, más que de lo concreto del concepto, vale decir, la madre es la que escenifica la presencia - ausencia de la función paterna, es la idea de que hay algo más allá de la relación del niño con su madre, la función del padre es ese lugar más allá de la misma madre, pues este lugar Otro, es el espacio que le hace referencia al bebé que el mundo no empieza ni termina en él. Parafraseando a Winnicott, podríamos decir, que la madre creativamente le muestra que hay una red simbólica que atraviesa la relación imaginaria de ambos, en este sentido, cabe hacer la salvedad que esta red simbólica en tanto cultura, este autor la diferencia de Lacan, puesto que si el primero piensa que dentro de la cultura están las tradiciones y el folclore propio de lo externo al yo, este sitúa la tradición-cultura en un espacio donde anida la transicionalidad, y esta, tiene que ver con una experiencia de continuidad que entrega lo transicional con respecto a la primera relación con la madre. En cambio Lacan, entiende lo cultural como una red simbólica, donde el lenguaje atraviesa al sujeto en su intimidad y por el contrario a la continuidad, el lenguaje tiene la función que en el acto de hablar produce una pérdida de la relación de continuidad entre madre-hijo, el lenguaje genera cortes que fundan diferencias, que consecuentemente traen discontinuidad en la existencia. Si Winnicott entrega a la madre el lugar de la continuidad y la posible experiencia de transición entre el afuera-adentro, Lacan refiere que dicha continuidad debiere ser rota por la función del lenguaje que se introduce externamente, este lenguaje que viene a separar a la madre y su deseo con ese hijo, y a ese hijo con la identificación del deseo de la madre, lo que hace en esa separación de deseos, es generar diferencias y para que exista diferencia tiene que haber discontinuidad. No obstante lo anterior, los dos autores piensan que la existencia, en tanto ser impersonal, ese algo más acá o más allá del yo, está dado por algo que es aportado desde fuera, por ejemplo, para Winnicott el lugar del ambiente es homologable al sujeto de lo inconsciente lacaniano, por tanto son excéntricos al yo, donde la estructura



se origina desde una descentración ambiental en el caso de Winnicott, cultural en el caso de Lacan.

Para esta lectura de Lacan, de alguna manera, es como que el padre portara el nombre de dicha estructura. Esta, siempre está siendo entendida desde la óptica lacaniana, por ejemplo, como una consecuencia de un corte, vale decir, con lugares que generan diferencia, por tanto, para que exista estructura hay que poner en juego estos términos: Ley-Corte-Diferencia, propios del complejo de Edipo y del deseo de reconocimiento que se anuda en el mismo. Estos conceptos teóricos dan mayor énfasis a la función paterna sin anular por supuesto la función de la madre, sino más bien teorizando simplemente desde otro lugar, que al igual que la ley genera diferencias. Sumado a lo anterior la imagen del padre en estas teorizaciones de estructura, remiten a un retrato de una instancia que interrumpe la continuidad de la existencia madre-hijo, realizada por un corte que establece diferencia en los elementos de dicha estructura y que se asocia a la entrada de la cría humana al lenguaje (universo simbólico), y en consecuencia su salida de la posición de objeto en relación con el deseo de la madre y el ingreso al estatuto de sujeto, mediante lo que Lacan llama la metáfora paterna. En pocas palabras, las ideas de este texto caminan por la consolidación y la salida de la cría humana de la relación simbiótica incestuosa, natural y fundante con la madre luego de su nacimiento, por la apertura hacia la cultura, que conlleva la identificación con la masculinidad o la feminidad y por otra, comporta una pérdida de goce que sitúa al sujeto en relación con su deseo, que siempre al igual que la metáfora remite a otra cosa. En otras palabras, podemos pensar que dentro de las configuraciones familiares encontramos por un lado y en los rudimentos de la existencia la función que determina las relaciones con la madre desde una perspectiva natural, es decir biológica, donde se encuentra arraigada la naturaleza animal y el instinto materno que sustenta en las primeras etapas de la vida la relación de la cría humana con la madre y, por otro lado, el lugar de la cultura y lo social, relacionado con el padre, entendiendo a éste como bypass en este paso de lo natural a lo social-cultural. No obstante, en este texto se impone la idea de que la madre a la vez de ser un agente asociado



a lo biológico-natural, también está dentro del registro de lo simbólico-cultural en el ingreso de la cría al lenguaje.

Para darle vida a la idea de este texto, no podemos dejar de mencionar algunos antecedentes históricos que hace cuarenta años hicieron que Lacan se convirtiera en el centro de la Teoría Psicoanalítica en Francia, y de ahí se propagó a países europeos, exceptuando Inglaterra, y posteriormente Estados Unidos, donde su influencia fue casi invalidada. *“Como toda teoría, sirvió para estudiar nuevos problemas y también, lamentablemente, como bandera política [...] luego de la muerte de Lacan, la lucha por su herencia desencadenó batallas violentas entre fracciones rivales. La escuela Lacaniana está actualmente bastante fragmentada”*. Con estas frases podemos vislumbrar la capacidad de Lacan para poner en cuestión la visión que rompe con el psicoanálisis vigente, y que él denomina un psicoanálisis que se acerca más a una psicología general (Hartman y la psicología del yo) que al psicoanálisis, como práctica de la palabra y del inconsciente. La obra de Lacan conmueve por su nivel abstracto teórico, vale decir, en su ámbito metapsicológico, donde los conceptos son reformulados al nivel tal de tomar un sentido nuevo y actualizado en la temática interna de la construcción de saber en la teoría y clínica psicoanalítica. Lacan amplía la filiación de la disciplina psicoanalítica con otras corrientes de pensamientos que antes no tenían una asociación al saber del psicoanálisis, como lo son la Filosofía, la Antropología y la Lingüística.

Muchas veces por lo heterogéneo de la teoría Lacaniana, esta se presta para malas comprensiones y, por qué no, para charlatanería de aquellos que no comprenden a Lacan y que por eso mismo no son capaces de cuestionarlo. Desde esta visión y parafraseando a Nasio. Podemos entender que la lectura o mejor dicho la comprensión de un autor, tiene más bien que ver con re-inventarlo que con repetirlo al pie de la letra, puesto que si se realiza la operación de reinvención, se está rescatando la novedad de lo repetido y se extirpa el concepto del lugar de letra muerta, en cambio, si sólo se repite lo ya dicho, como diría Tyler Durden en “el club de la pelea” sería una copia, de una copia, de una copia. A la vez, hay que recordar que desde esta perspectiva el psicoanálisis no es una cosmovisión, y por tanto,



no tiene respuesta para todas las problemáticas humanas, siempre el saber es a medias y eso es una paradoja que como diría Winnicott hay que tratar de no resolverla, como la aptitud para sostenerse en la incertidumbre, en el no saber, sin esforzarse tediosamente por llegar al hecho y a la razón. Con esto no se puede pensar el psicoanálisis como un saber saturado, puesto que la esencia de este se constituye como un devenir especulativo, en ese *“ver hasta dónde nos lleva” de Freud en “más allá el principio del placer”*, vale decir, en su metapsicología, en su posición de incertidumbre frente a cada intervención. Ahora, claramente la metapsicología hay que instrumentalizarla en lo clínico, puesto que sino el psicoanálisis pasa a ser una filosofía de mala calidad y a la vez una cosmovisión, que piensa en la universalidad de las cosas en vez de la particularidad de las mismas. Ahí se enmarcan los límites a los que está sometida cualquier disciplina que trabaje con la subjetividad, con el sujeto y su lenguaje, como elemento constituyente de la singularidad humana. El psicoanálisis es un oficio que ayuda en la particularidad de un dolor a una persona, puesto que a muchos psicoanalistas se les olvida que tratamos con personas, olvidando que lo que dice el paciente en el registro de la cotidianeidad, en lo dicho, también hay algo que rescatar, sino le damos credibilidad a lo imaginario, sería imposible lograr el marco de confianza necesario para instalar un tratamiento que por defecto traerá las libres asociaciones del paciente, que por lógica nos conducirán al inconsciente y por tanto al Otro del lenguaje.

También es de suma importancia resaltar que a algunos analistas se les olvida que la esencia del trabajo terapéutico está en escuchar los ruidos de lo inconsciente en las notas de la conciencia, vale decir, escuchar en el discurso manifiesto del paciente, en la elaboración secundaria de sus sueños por ejemplo, los pensamientos latentes del mismo, es ahí, en esa literalidad, en esa ominosa literalidad de lo cotidiano donde se encuentra anudado, maquillado y hasta con-fundido el sujeto de lo inconsciente. Esta manera de escuchar lo primario en lo secundario es lo que nos hace romper con la idea de profundidad, puesto que la profundidad desde esta escucha se encuentra en la superficie, vale decir, en la superficialidad podremos encontrar lo enigmáticamente significativo. Es en las cadenas asociativas que se encuentran en la superficie de nuestro psiquismo donde se crean las



relaciones de sentido que nos arrastran hacia lo inconsciente, eso me parece que es el método psicoanalítico. Para finalizar esta idea acerca de la profundidad. *“Si lo pienso en términos radicales, creo que lo propio del acceso al mundo, independientemente de las épocas, es un registro en lo superficial, no por leve o poco profundo, sino por una condición inherente a la existencia, en la cual lo profundo no se identifica con lo hondo o con un ordenamiento por capas. Lo profundo en lo superficial es propio de esa sospecha sobre la articulación de lo representado que busca la penetración en aquello que está a la vista para descubrir la obviedad en lo enigmático”*.

Desde esta misma idea y retornando a Freud, podemos pensar en cómo ilustra la comprensión que realiza Leonardo Da Vinci con respecto a las artes, en la cual Freud propone que el método psicoanalítico se articula al igual que la escultura “Per via Di levare”, con lo que quiere decir que tanto el escultor, como el que trabaja desde el psicoanálisis, ve en el mármol en bruto la figura que se esconde tras esa superficie, pero esta figura para el artista, y por tanto, para el analista, se encuentra en la superficie, y para acceder a ella, a saber; la escultura del artista y el sufrimiento en el paciente, se debe hacer el acto de sacar lo que sobra para que emerja en esa misma superficialidad la forma que está enigmáticamente obvia a la vista. En palabras sencillas el acceso al mundo del paciente se encuentra en la profundidad de la superficie.

Con las ideas precedentes debería problematizarse que no se puede dejar de escuchar lo superficial, lo que compete al registro de lo cotidiano, del día a día, pues como nos recuerda Coloma, si no escuchamos al paciente, vale decir, lo que dice el paciente caemos en la idea de que lo inconsciente está en la profundidad, y tratamos doctrinariamente de escuchar lo inconsciente, como si este no resonara en la conciencia, y con esto corremos el riesgo de tender hasta al amigo en el diván. Con la idea de escuchar lo cotidiano del paciente, me refiero a no dejar de lado el enunciado, lo que se dice, el discurso consciente, pues si lo pensamos, al tratar de buscar lo inconsciente, el significante, la fantasía inconsciente, sin tener en cuenta la persona de la cual se emite lo antes mencionado, caemos en una especie de terapia que está en función de la teoría analítica y no en función del paciente



y su singularidad. No puedo dejar de recordar que en mi formación como psicólogo, tuve por primera vez que aplicar un instrumento proyectivo C.A.T. a una niña de un colegio municipal de la comuna de La Pintana. En la primera lamina que dice relación con la oralidad y la relación materna, la niña respondió con profundas angustias asociadas a la repartición de la comida y la necesidad de llenarse por la misma, con una especie de rivalidad agresiva frente al tema materno, etc. Cuando presenté la respuesta de la niña en la supervisión del test, sin indagar en el contexto familiar, la profesora hábilmente según ella, pienso yo, me refirió que existía una especie de angustia de aniquilación frente a la ausencia de la madre y el deseo de la muerte de hermanos en tal competencia, y que los alimentos eran una manera de satisfacción afectiva que giraba en torno a la figura de la madre nutricia. Cuando refiero el contexto de vida de la niña, vale decir, lo que tiene que ver con su cotidianeidad y no con su elaboración simbólica de esa lamina, para sorpresa de la profesora, esta niña sufría de carencias reales asociadas a la falta de dinero para alimentarse en el hogar, por tanto la profesora proporciono énfasis a la interpretación de lo inconsciente dejando factores de la persona reales que afectaban dicha respuesta, por tanto, su manera de entender el sufrimiento fue más bien enalteciendo la teoría y eliminando la singularidad de la realidad de esa niña. No puede intentar el psicoanálisis adular lo inconsciente si no se transita por lo que atraviesa a esa pequeña paciente en toda la esfera de su existencia.

Otra idea gravitante a resaltar es que los analistas debieren más bien tolerar la angustia de desconocimiento que padece el psicoanálisis en su saber, tolerar el caos, la zona “informe”, sostener el lugar donde no hay que esforzarse por buscar un sentido semejante al saber, sino que soportar la falta de sentido para abrir caminos de comprensión. En el mismo ámbito cabe entender sencillamente que es la mente humana la que crea el psicoanálisis y ya desde ahí sería psicótico pensarlo como un ente portador de verdad totalitaria, son sólo hilachas de efectos de verdad del cómo pasan las cosas lo que el psicoanálisis puede enunciar en su discurso del saber, sin dejar de ser cierto que esas experiencias llamadas verdades, existen. Cada lectura en el presente de la obra psicoanalítica es más una interpretación y resignificación conquistada por los psicoanalistas que un



dogma perteneciente a la lealtad de sus creadores. Por lo cual, Lacan no deja de insistir en que el saber no es todo, en otras palabras, el saber se halla agujereado y es ese agujero que en tanto falta impulsa para generar nuevos efectos de verdad, en el ámbito teórico y también en lo clínico.

El espíritu de la época en la obra de Lacan está marcado por teorías sobre las relaciones objetales y la psicología del yo, fuertemente criticada por éste, puesto que su pensamiento cuestiona los conceptos de adaptación y síntesis del yo. Por el contrario, este autor sostiene que la función del yo es el des-conocimiento, al igual que un síntoma, y propone una disciplina subversiva respecto a la subjetividad, que va en contra de toda adaptación y psicologización del sujeto, es una especie de rebeldía que hace emerger del lenguaje la singularidad v/s la adaptación. Es una vuelta al enigma del alma, a la emancipación de lo particular que hay en cada sujeto por desmedro de la normalización como fuente de adaptación. Desde esta vereda es que Lacan propone retornar a Freud, pero hacerlo con elementos de la lingüística, la antropología y la filosofía como mencionamos, generando así un retorno de lo reprimido y entendiendo desde la visión del francés un regreso renovado de Freud. El retorno siempre es un nuevo lugar, el de su recorrido, en ese contexto no hay que olvidar que Freud volvió muchas veces a los mismos lugares, para ver ahí la novedad de lo repetido, hay cosas que hay que decir más de una vez, y ni siquiera con eso serán dichas suficientes veces para ser entendidas.

EL ESTADIO DEL ESPEJO Y EL DESEO DE RECONOCIMIENTO. LA MADRE Y LA IDENTIFICACIÓN PRIMORDIAL, EL PRIMER GRAN OTRO Y SU FUNCIÓN EX-CÉNTRICA

“La labor de una madre reside en trasladar ilusoriamente al niño desde sus segmentos a un totalidad”

- Alcaide

“Si hay otro, quien quiera que fuere, donde quiera que esté, cualesquiera que fueran sus relaciones conmigo [...] tengo un afuera, tengo una naturaleza; mi caída original es la existencia del otro”

- Sartre, “el ser y la nada”



Para comenzar a desanudar lo que Lacan toma de la filosofía hegeliana, hay que transitar por lo que él arranca del mencionado filósofo, ya que esto le permite una reformulación de la teoría de Freud. Lacan intenta dar una nueva perspectiva comprensiva de la obra freudiana, por tanto, el primer nudo que toma desde Hegel, para releer y volver a Freud, es la idea del deseo. Por mucho que nosotros estemos acostumbrados a escuchar que Freud dialogó sobre el deseo, diciendo, por ejemplo, que “el sueño es un cumplimiento de deseo”, es indudable que la concepción de la palabra deseo en la obra de Freud no tiene la connotación que le dará Lacan en esta relectura de Freud, tomando como base a Hegel. A propósito de esto el francés se pregunta ¿Qué es el deseo humano? Si tomamos la obra freudiana, la palabra deseo aparece muchas veces con carácter indiferenciado respecto a la pulsión; es decir, pulsión se entiende como aquello que le instala un monto de excitación al aparato mental para que resuelva ese estado de angustia, por consiguiente el deseo estaría relacionado con la intención regresiva de revivir aquella experiencia de satisfacción anterior. Entonces, Lacan diferencia la necesidad y el deseo, puesto que eso en Freud no está rotundamente diferenciado. Para Freud, la necesidad está arraigada en la pulsión; esto Lacan lo reconoce, es decir, entiende la pulsión y su carácter dentro del registro del cuerpo y su condición de frontera entre lo somático y lo psíquico, que se manifestará en términos de una necesidad a la que Lacan le otorga el nombre de falta. En consecuencia, la necesidad se articula en el registro de las pulsiones de autoconservación, mientras tanto que el deseo se articula en el registro de la pulsión sexual. Por aquello, Lacan nos dice: *“La pulsión debe ser diferenciada de la necesidad. Mientras la necesidad es una función biológica ordenada, la noción freudiana de pulsión aparece sometida a la constancia del empuje”*. La pulsión se articula en un registro relacionado con algo que ocurre en el organismo y que logra transformarse en un índice de representación psíquica en términos de falta, anaque, como lo denomina Lacan en griego, falta que ilusoria y constantemente tiende a ser llenada por “algo” y que por tanto, implica la incompletud del sujeto y su lugar de objeto en la relación diádica del niño con la madre, a saber, la dimensión propia luego del nacimiento, es una situación de inmensa incompletud, de



desvalimiento frente al mundo, biológica, como simbólicamente, y es en el otro, el Otro materno, donde este estado logra su aparente completud. Es en el Otro donde tengo la fantasía de completarme. Gracias a este primer reconocimiento, un rasgo simbólico que organiza el narcisismo y con ello el cuerpo adquiere una forma o Gestalt configurante. – Unidad y forma del cuerpo– que designa el paso del despedazamiento corporal a la unidad, “*La dimensión del deseo contribuirá a garantizarle al niño, cautivo de un organismo dependiente del orden de la necesidad, la promoción del estado de objeto al de sujeto*”. Esta articulación es la que abre el grito al otro para la satisfacción de su necesidad, y la entrada al Otro escenario del lenguaje que preexiste al sujeto, donde el niño-objeto de la necesidad y de la madre-leche, abre el camino al sujeto deseante. Esto es muy sugestivo, puesto que la significación de la necesidad es dada desde el Otro, ya que en las manifestaciones corporales del niño frente a esta primera experiencia de menester, todo lo que su cuerpo expresa no es intencional y por lo tanto no tiene capacidad de ser un mensaje hacia el otro, sino más bien ese otro le atribuye una significación a dicha necesidad, con lo cual introduce al cachorro humano en lo que el otro cree es una demanda y a la vez, es el preámbulo de lo que es la primera unión comunicativa. En otras palabras; La madre transcribe el cuerpo del niño, lo interpreta, es ella la que en este acto transforma la necesidad en demanda. Es por esto que la significación de aquella falta primigénita la madre como otro, logra satisfacer la necesidad, pero a la vez abre con su lengua al cachorro humano a los significantes propios del registro simbólico, es el Otro el que dice “come, caga”, por tanto es solicitado en todo lo que hace por el lenguaje. En definitiva en el registro de la satisfacción de la necesidad aparece también el mundo de los significantes. Es una proyección del deseo del Otro. La madre al satisfacer lo que ella cree es una necesidad, entrega una significación, vale decir, funciona cerrando el sentido, dándole un cierre a la significación, y esto es la base de la constitución del yo, los significados cerrados, es a lo que Lacan posteriormente llamará el registro imaginario. Pero lo que deseo exponer, es que en ese acto de la madre como otro de la satisfacción, también se encuentra la entrada del cachorro humano a los primeros significantes que lo constituyen desde el lugar del cual habitará el mundo, los significantes con los cuales se vestirá para presentarse a los Otros. La



madre es tanto un pequeño otro semejante que satisface la necesidad, como también articuladora de lo simbólico, un mediador simbólico y en ese contexto también es un articulador del Gran Otro.

En resumen, la reciprocidad del niño y del adulto es una relación que porta una disimetría primordial, el infante acopia del adulto la respuesta a su desamparo original, el crío depende radicalmente y fácticamente del adulto; recibe de él cuidados y asistencia, es decir, requiere de su ayuda para eternizarse y en esta colaboración se produce el engranaje a la palabra y con ello al inconsciente del adulto. El cuerpo del niño es articulado por el lenguaje de aquel que lo recibe, el adulto Otro. Es el otro el que lo nutre para que pueda seguir viviendo, y el Otro que lo humaniza ingresándolo al lenguaje para representarse ese seguir viviendo, aunque la significación nos viene desde fuera.

Otro hito importante en esta relación dual-madre-hijo, implica especular un incesto necesario en una relación simbiótica, un aparato psíquico para dos cuerpos, una devoción incestuosa de la madre necesaria para solicitar en su hijo, un goce que no pertenece a la biología. Es decir organizar para su hijo el surgimiento de la pulsión. En esta relación donde las sensaciones biológicas se tornan un goce que se instala en los bordes de los orificios del cuerpo por la relación con esta madre. En este contexto, el ser humano ha de trastocar psíquico un apremio que en una primacía, sólo es somático. El humano debe transcribir la estimulación que absorbe desde su propio cuerpo, su intérprete es la función materna. La madre le da nombre a los estados íntimos del niño, es la asesina de la cosa como diría Lacan. En consecuencia, la madre nuevamente aparece como mediador del lenguaje y a la vez articuladora, traductora de la pulsión. Lo biológico requiere para su satisfacción y traducción, de aquel que ejerce la función materna, se necesita la presencia efectiva de otro y su palabra para que lo que nuestro cuerpo infantil desconoce, tenga un nombre, un símbolo, que nos saque de la angustia de lo incognoscible.

A propósito de los índices corporales que reflejan la carencia y, por tanto, el estado de necesidad, *“Esas manifestaciones sólo tienen sentido en la*



medida en que el otro se las atribuye [...] Esas manifestaciones toman el valor de signo para ese otro, ya que es él quien aprecia y decide comprender que el niño está en estado de necesidad”.

Así, esta falta solamente puede ser satisfecha eventualmente en la relación con el otro y por el otro, que significa esta necesidad desde el exterior. Un signo es lo que significa algo para alguien, desde esta idea sólo para la madre la descarga del soma del niño mediante el llanto, por ejemplo, significa algo, puesto que para el niño sólo es descarga, no tiene un sentido, que lógicamente a posteriori ese sentido, que ya podríamos decir sin-sentido le retorna desde fuera como la interpretación de otro, que puede ser una apertura, más que el cierre de los significados, trasponer ese significado en un significante por ejemplo, vale decir, en algo que puede tener muchos sentidos. Puesto que si la madre interpreta algo que sólo puede para ella ser ese algo, quizá alguna sombra se pierde de la verdad de aquello para ese cachorro humano, que se encuentra en la intimidad de su necesidad. Esto puede asemejarse a ciertos terapeutas que se posicionan en su trabajo, desde un registro imaginario yoico, creyéndose que son dueños de la verdad y que por tanto son el centro de lo que dicen y lo que hacen, y esfuerzan y adoctrinan a los pacientes con interpretaciones. Esto es muy claro en los terapeutas que insisten en una interpretación que el paciente no le hace sentido y tienden a pensar que esto es una resistencia. En esta forma de intervenir en la cual la interpretación aparece como una verdad desde el lado del analista con lo cual algo de la verdad del paciente puede perderse en esta configuración narcisista del analista.

La relación (madre-leche-hijo-hambre) abre el sendero a la intersubjetividad y marca una diferencia radical entre el pensamiento freudiano y lacaniano. Por esto, para Lacan el cachorro humano es sujeto sólo cuando ingresa a un contexto intersubjetivo, por tanto el complejo de Edipo para Lacan esta enraizado en el corte de la relación madre-hijo, para Freud en cambio el énfasis está en la angustia de castración vivida personalmente por el infans, podemos decir que Lacan le da énfasis a lo intersubjetivo y Freud a lo intrapsíquico. *“A fin de acentuar mejor la distinción entre la teoría lacaniana de la castración y el falo, y las tesis*



freudianas, subrayemos que Lacan: la castración es más que un acto de corte que una amenaza, una envidia; este acto recae más bien sobre un vínculo que sobre una persona”

No existe el sujeto humano para Lacan si no es en esa relación intersubjetiva, la intersubjetividad es una relación dialéctica entre un sujeto y otro. Es esta relación la que rescata de Hegel. Este filósofo sostiene “*Que el hombre no es más que Deseo de reconocimiento y la Historia es el proceso de la satisfacción progresiva de ese Deseo*”. Esto tiene relación solamente con que una conciencia se reconoce nada más que en otra conciencia, es decir, yo me vuelvo consciente de mí mismo en la medida en que soy capaz de reconocer mi carencia en la soledad, ese “*sentir lo que me falta*”. Para ser yo de alguna manera tengo que vislumbrar al otro como otro que a su vez me reconoce. Esta articulación que hace aparecer la falta que conduce al otro, es lo que lleva al sujeto, a lo que Hegel llama dialéctica del reconocimiento, puesto que la cría humana para hacerse sujeto tiene que ser reconocido por el otro. Finalmente, se puede sentenciar que un sujeto se reconoce en otro sujeto y viceversa, es la mirada del otro la que demarca los contornos de mi ser, es el otro en tanto otro, el que me entrega la existencia, es la madre la que con su mirada libidinizada le entrega un lugar al niño, le dice con esa mirada primitiva, te deseo como hijo, donde el niño se constituye como objeto de amor para el Otro. Si no existe esta primera diferencia no podría concebirse la existencia humana, es la mirada la que genera lo que soy, aunque sea de manera ilusoria, pero sin esa mirada no existiría nada, quizá solo habría como decía Freud masas y movimientos, es la existencia de lo imaginario la que otorga ilusoriamente en un comienzo la posibilidad de existir fácticamente, es la madre la que con su ilusoria y cautivadora mirada entrega aquello por lo cual tendré que luchar en ser, el príncipe, el malvado, el militar, etc. La madre al devolver con su mirada una completud inexistente aun en la fragmentación originaria del nacimiento, al otorgarle al niño un lugar de ilusoria completud, que se representa como creerse algo que no se es, pero que siendo sólo de esa manera puedo existir, creyéndome ilusoriamente dueño de lo que pienso y lo que hago. Pero, sumado a esta completud imaginaria-ilusoria, la madre también entrega palabras acompañadas de la mirada, y estas palabras



“tienes los ojos de tu padre”, “serás inteligente como tu abuela”, “te pareces mucho a mi”, más aun ya el nombre que nos ponen habla de la existencia del lenguaje antes de nuestro ingreso a la vida, no es lo mismo llamarse Consuelo o Soledad a llamarse Máximo, algo del deseo de los padres se cuela en el significante de nuestro nombre. La idea a rescatar es que la madre nuevamente es un retoño de lo imaginario yoico, entregando la imagen desde afuera de completud imaginaria, también en esa escena aparece la palabra y el mundo simbólico, el niño está atravesado por una identidad que le viene desde fuera y de las palabras ligadas a esa imagen que lo nombran ex - céntricamente, es el lugar que los padres sitúan, el lugar desde el cual el niño comenzara a habitar el mundo. De alguna manera esta es una profecía del progenitor al entregar el lugar de la existencia del niño, un ideal, para Lacan. Este ideal del cual el niño se identifica, no es consciente es algo que el cachorro va incorporando como símbolos inconscientes, que se revelan a veces en el material clínico de un análisis, este ideal entonces es la identificación simbólica con algún elemento significativo, en el caso de una hija que a su madre le costó mucho tenerla, quizá el mandato inconsciente para esa niña, las insignias inconscientes que deberá cargar, dicen relación con este mensaje por ejemplo “tú serás mi niñita chiquitita siempre, no podrás crecer, porque a tu madre le costó mucho tenerte”. Es de esta manera como el sujeto esta alienado tanto en la imagen especular, como en el ingreso a los significantes que vienen desde fuera y procuran un ideal, que es el resultado de los significantes que retornan como algo que nos es dado desde fuera, que no controlo su significado ni su repetición.

Retomando la idea de la imagen especular en tanto ilusión de algo que aún no me conforma. Se trata de un reconocimiento primero y original, que se asienta en la mirada materna, momento original de la imagen sobre el cuerpo pulsional. Esta mirada eje de un momento original, se haya organizada por el deseo materno, que dirige la mirada deseante de la madre sobre su hijo, ahora este icono, es la imagen de una totalidad que nunca se logra poseer en su completud. Vale decir, nunca seremos nosotros mismos mirados por el lente o la mirada del otro, pero sin esa mirada no existiríamos como tales, el otro me mira y al mirarme me oculta a la vez que



me hace ser, es por el otro que devuelve una completud con su mirada a mi fragmentación originaria, por lo cual puedo alienadamente decir yo soy. Siguiendo estas ideas y para ilustrar lo mencionado rescato el dialogo de la película intitulada “Barfly” de Bukoski, en la cual al protagonista en una feroz escena le preguntan “¿quién eres?” A lo que responde; “a la pregunta más difícil la respuesta más difícil “no lo sé”. Con este pequeño pero sincero dialogo podemos deducir siguiendo a Lacan porque el yo es entendido como un síntoma, puesto que se articula desde el desconocimiento, es una mentira necesaria, cautivadora y fundante. En el fondo la madre entrega una mirada que oculta una fragmentación originaria, y esta mirada que retorna a esa incompletud lo que hace es crear la “nueva acción psíquica” que habla Freud para el nacimiento del narcisismo y por tanto, el naci-miento del yo es una instancia inautentica, y por tanto a la vez sintomática en su propia emergencia. Por esto en la clínica hay que escuchar al yo pero a la vez desconfiar de él, cualquier análisis que dé como único hecho la alianza del yo con el analista en el trabajo, sin mirar tras el velo de este yo como síntoma, deja de trabajar desde la lectura psicoanalítica, puesto que su entendimiento del paciente será yoico-adaptativo, en vez de simbólico-singular, un analista que trabaje sólo con lo yoico es un analista que se entrapa en un mutuo engaño.

Desde otra tópica y trabajando en la especulación como le gustaba a Freud, esta dialéctica de reconocimiento engendra la idea que ser reconocido es querer hacerse desear. Esto nos lleva a la concepción de que hacerse desear es intentar situarse como deseo, en este sentido, ser deseo del deseo del Otro. Así, el niño se aloja en la parte faltante del deseo insatisfecho del Otro materno. De este modo se establece una relación imaginaria consolidada, entre una madre que cree tener el falo y el niño que cree serlo. Por ejemplo, cuando un niño dice yo deseo a mi madre, lo que se lee ahí de ese deseo, es que ese niño desea que la madre lo desee como hijo, que lo reconozca como tal. Es el hijo quien dialécticamente le da el lugar de madre. Y esta madre, reconocedora del deseo del otro, logra en el otro y por ese otro hacerse madre. Y así, viceversa en relación al hijo, pues si no hubiera hijo, recíprocamente no existiría madre, si no hubiera esclavo



no habría amor, sin lectores este texto no existiría, tal como un terapeuta sólo existe en la medida de la existencia de su paciente.

El Otro para Lacan no es unilateral; el sujeto se satisface en el otro y este otro de la satisfacción, vale decir, el Otro materno también se encuentra en falta. En definitiva, lo que sucede en esta relación dialéctica del deseo es un encuentro de faltas, una concurrencia de carencias de ambos. Con esta intelección se comprende que el Otro no es importante porque tenga la clave para la satisfacción de las necesidades de carácter biológico en el ser humano, sino que es significativo porque allí se anuda el deseo de reconocimiento y reconocimiento del deseo, que es consecuencia de la satisfacción de la necesidad. Estos dos aspectos que están insertos en la relación con el otro nos replantean el concepto del deseo. Por ejemplo, cuando el niño necesita la leche y se encuentra como sujeto de falta, esta necesidad lo lleva a la relación con la madre, a la relación con ese otro que le va a entregar aquello, que le va a dar su sustento, pero ¿Cuál es el deseo del niño allí?, ¿Cuál es el paso de esta necesidad de hambre carente, al deseo de amor propio del ser humano?, lo que se plantea acá es que por procesos de frustración el pequeño va aprendiendo y esto lo constituye, puesto que no es tanto la satisfacción de la necesidad, sino más bien que el deseo de la madre sea reconocer el deseo del niño, por tanto, que la madre desee ser madre de ese niño. Entonces Lacan, en la interpretación de la teoría psicoanalítica, enuncia que la clave del deseo humano está en el Otro, no por el otro como fuente de satisfacción (pequeño otro), sino más trascendentalmente por que en aquel se anuda el deseo de reconocimiento (como hijo de esa madre). Lo importante de este punto es la articulación de la estructura subjetiva de la madre con ese hijo que tiene, es decir, algo que tiene que ver con las vicisitudes de la resolución del complejo de Edipo de la madre, donde se articula el deseo de ella, y si no se cuenta con éste, el pequeño no será reconocido y por tanto tendrá altas posibilidades de enfermedad del alma.

Con esta dialéctica de reconocimiento entre el deseo de la madre y el del niño, es cuando Lacan en 1966, en “*el estadio del espejo como formador de la función del yo (je), tal como se nos revela en la experiencia*



psicoanalítica”, nos dice: “*El bebé reacciona jubilosamente ante la percepción de su propia imagen reflejada en el espejo*”. El espejo lógicamente apunta a los ojos de la madre como revisamos anteriormente, que al igual que el agua en el mito de narciso le devuelven una imagen que lo cautiva, al niño le pasa lo mismo con la mirada de la madre, claramente dependiendo si es que en esos ojos (metáfora del espejo) la madre logra devolver luz, puesto que si la madre devuelve negrura, lógicamente se podría asociar a cierto carácter patológico de ese futuro sujeto. Lo que quiero plantear es que el júbilo del bebé apunta a percibir una totalidad que le es devuelta por la mirada del otro a su biología y fisiología invalida de nacimiento, el júbilo cautivador de ser algo completo de una manera anticipada, vale decir, de ser ahí donde aún no se es. Para ejemplificar esto tomare el relato que leí en algún momento de mi formación de pregrado pero que no tengo el registro de donde proviene. Para esto hare como Winnicott planteaba, robaré y luego quizá me preocuparé de saber de dónde he robado. El tema es que la historia dice algo más menos así, existía un discípulo de un filósofo que le discutía constantemente a su maestro con respecto a encontrarse listo para dejar de ser discípulo y comenzar a enseñar, y en uno de estos acalorados diálogos, el filósofo lo mira con una profunda ternura y perspicacia a la vez, y le replica una pregunta; ¿Cuándo tú joven aprendiz me miras, que ves?, a lo que el estudiante rápidamente, tratando de resaltar la rapidez de su respuesta, como que fuere la prisa una virtud, le responde ¡a usted maestro!; A usted!, pero, mira bien a mis ojos querido joven, le vuelve a insistir el filósofo, dime ¿Qué ves?, y el joven anonadado le repite a usted maestro, lo veo a usted, nuevamente el viejo sabio le repite la pregunta, y por fin el joven logró mirarse y ser mirado por el ojo ajeno, y le dice con profundo dolor: “a mi maestro, me veo a mí”. Solo somos en lo yoico el ruido de los gritos ensordecedores de los otros, somos la loca mirada del vecino, la tierna mirada de la enamorada, y en ese ser mirados nos vamos haciendo mirada, en esa mirada estamos siendo fácticamente en la cotidianidad de nuestra existencia.

Con la idea de Lacan sobre la invalidez del nacimiento, con la identificación originaria de la mirada del otro que nos entrega una completud que aún no existe, este autor genera una teoría del narcisismo y la identificación



primordial donde piensa que “*el ser humano tiene una representación fantasmática del cuerpo, en la que éste aparece fragmentado*”. Al igual que como para Freud en su idea del autoerotismo, donde el niño aparece incompleto, fragmentado, y desvalido, pero la imagen de su propio cuerpo se completa cuando se refleja en el espejo (metáfora de los ojos de la madre), es la madre quien saca al niño del caos pulsional del nacimiento, de esa fragmentación biológica, puesto que en el reflejo de la mirada de la madre, “se ve esculpido en una gestalt que no es sino una imagen anticipatoria de la coordinación y la integridad que en ese momento no tiene”.

En tanto esa imagen especular le entrega una integridad, una totalidad, algo que tiene que advenir y de la cual se identifica, que le da la ilusión de completud al cachorro humano. “*El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía por la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio infans, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, es su situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (je) se precipita[...]*la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como Gestalt, es decir, en una exterioridad donde sin duda esa forma es más constituyente que constituida”.

La constitución del Yo está dada desde fuera, y al ser externa es una articulación de desconocimiento de la identidad, que visiblemente entrega completud, pero a la vez aliena. La imagen de nosotros es proporcionada desde un lugar ex-céntrico, por tanto lo que llamamos yo, es la configuración de una red de hilos invisibles que completa y dan forma a la fragmentación originaria, una completud ilusoria que nos hace pensar que somos dueño de lo que hacemos, y por tanto nos sitúa en la posición onnipotente de como si para nosotros no existieran las paradojas, la incertidumbre y la relativización de las cosas, más bien esta función yoica entregada por la mirada y la escultura gestáltica que realiza el otro con nosotros, nos hace pensar la vida con significados cerrados, correspondientes a un registro de existencia que Lacan bautiza con el nombre simbólico de imaginario. Idea que nos arrastra a pensar que la



constitución de nuestra imagen “yo soy” es donde “El sujeto se identifica con algo que no es. De hecho cree ser lo que el espejo le refleja. Se identifica con un fantasma; usando el término lacaniano, con un imaginario”.

El imaginario lacaniano es donde anida nuestro yo, por tanto el yo sueña ser el centro de lo que hacemos, sin tener en cuenta que desde la visión psicoanalítica el yo sólo es un vasallo de lo que ocurre en las “profundidades de nuestra alma”, por ejemplo, cuando nos pasan cosas que no controlamos ni su causa, ni su repetición, como por ejemplo, el olvido de objetos, de nombres, balbuceos en el habla, etc., tendemos yoicamente a pensar que esas acciones se asocian al azar u a la desconcentración, esas externidades que el yo racionaliza con el azar y la desconcentración son expresiones de que somos habitados excéntricamente, que existe algo impersonal sobre nosotros haciéndonos hacer cosas de las cuales el yo-consciencia no visualiza ni escucha su movimiento, es a esta excentricidad la que Freud denomina como el inconsciente y que Lacan lo designa como Sujeto de lo inconsciente que habita en el lugar del Otro. Por tanto el Otro para Lacan o el inconsciente para Freud son excéntricos al yo, habitan por fuera de este y en tanto nos permiten entender que estamos arrojados a un lugar en el cual el ser habita desde lo “extrañamente familiar” para tomar prestada una frase freudiana. Por otro lado como el yo desconoce este lugar, aunque está atravesado por el mismo, puesto que no se puede entender el lugar del Otro, vale decir el lenguaje, sin un yo que lo articule, aun así el yo no sabe siempre lo que habla, puesto que su discurso cotidiano cae en el vacío del poder ser muchas cosas, siempre el yo y por el yo se dice más de lo que se cree decir. No obstante lo anterior, el yo se presenta como amo de su ignorancia, como una ilusión que anida en el desconocimiento de lo Otro que hace hogar en el lenguaje, el yo es una especie de espejismo que busca ser ilusoriamente gobernador del gobernante.

La relación con el otro, y por tanto con mi imagen especular que me devuelve el espejo materno, es una cautivadora intención de existir como una persona que carece de enigmas y de incertidumbres, en este sentido “es una estructura, un modelo de vínculo que operará a lo largo de toda la



vida”. Esto se encuentra dentro de la articulación del registro imaginario, registro que estructura la formación del yo, que nace desde una alineación necesaria para el ser, donde el advenir es una ilusión que se enmarcara en la eternidad de la existencia humana. Y esta es la esencia de la articulación del yo ideal. *“El yo así constituido es, para la teoría lacaniana, el yo ideal, diferente al ideal del yo. El yo-ideal es un imago anticipatorio adelantada, lo que no somos pero queremos ser. Imagen mítica, narcisista, cuyo logro persigue el hombre incesantemente. La estatua, el uniforme, el héroe, son significantes con que el ser humano reemplaza aquella simetría ilusoria primitiva”*.

Si luchamos constantemente por tener la razón y la verdad como significados cerrados que no pueden tolerar la incertidumbre de la existencia (propio de los sistemas científicos cerrados), la agresividad será una consecuencia arraigada en la contradicción a estos estigmas rectores que balizan lo yoico. En este contexto, si el inconsciente es espontaneo lógicamente estar anudado al concepto de creatividad y la creatividad es romper con todas la certezas de la existencia, tal cual un niño toma un lápiz y en su juego espontaneo habitado en el lugar del Otro lo convierte en un avión, ¿Qué es eso? Sino una metáfora, de la cual Lacan nos dice que nuestro inconsciente está estructurado como el lenguaje.

Siguiendo la idea de agresividad, Lacan podrá dar una explicación a ésta, o por lo menos a una parte de ella postulando *“que todo cuestionamiento de nuestras fascinaciones especulares da una visión paranoica del mundo. Basta decirle a alguien que no tiene razón, que no es quien cree, mostrarle un punto donde se limita la aseveración de sí, para que surja la agresividad”*.

La agresividad para la teoría lacaniana aparece como consecuencia del rompimiento de esa imagen especular (yo) que se instaura en un mandato del deber advenir, donde queremos ser lo que no somos, cuando nuestra ilusión de ser narcisista, alienada por el espejo (ojos de la madre), se ve trastocada por algo contrario al mandato del soy, la agresividad aparece cuando la fragmentación originaria emerge tras el quebrantamiento del espejo yoico. Por ejemplo “cuando una persona siente como agresiva la



afirmación “creo que esto te resulta muy difícil” Dice Lacan, “*Es porque esta afirmación está cuestionando la imago onnipotente, poderosa, integra, con la que se ha identificado en el estadio del espejo*”. En este cuestionamiento que quebraja la onnipotencia narcisista, la agresividad nace como defensa frente a la inmadurez genuina y esta misma articulación de identificación especular es la que marca el nacimiento del registro imaginario, por lo tanto, la identidad externa y un yo que germina por una alineación en el desarrollo de la subjetividad humana. Siguiendo con ejemplos de la ilusión de completud y de la ilusión que hay en el fondo del ser humano, pensemos en cuando alguien camina por la calle y se tropieza con los obstáculos de la realidad, su cuerpo se desarticula de esa completud que existe antes del tropiezo y cae en lo fantasmagórico de lo fragmentado, si este sujeto fragmentado por su tropiezo es mirado por el otro, este otro puede reaccionar de dos formas, una frente a la angustia de fragmentación de la persona que se tropieza, puede reírse y con esta forma de chiste evadir la fragmentación propia y la del otro, o por otro lado, este mirón puede intentar sostenerlo y abrazarlo para así devolverle la completud ilusoria que fragmentó a este cuerpo por su tropiezo.

Hasta aquí se puede concluir básicamente que el sujeto está alienado en el imaginario como se describe en “El estadio del espejo”, con la identificación del yo mediante el otro, es decir, existe una alineación por el deseo del Otro y por la ilusión de completud que nos entrega la imagen especular. Toda la vida para algunos humanos gira en torno a buscar aquello que nos trasciende y que no somos, es decir, parafraseando a Lacan, un querer advenir otro. Pero no obstante en querer advenir este Otro completo, aparece la lucha y la tensión cuando no alcanzamos esa completud. Por ejemplo, este artículo se posiciona de una manera imaginaria de como si pudiera abarcar por completo la teoría, pero al darme cuenta que aquello que planifique como completud no es el resultado de lo que se escribe, y eso me recuerda mi propia fragmentación que desaparece con la ilusión de completud de que la persona que lo lee pueda decir que es un muy buen artículo. El hombre lucha insistentemente por completar un vacío constitutivo que lo perseguirá cotidianamente en su existencia en el mundo.



LA ESTRUCTURA DEL COMPLEJO DE EDIPO. LA FAMILIA CENTRADA EN EL PADRE Y EL EFECTO DE LEY TITULILLO 2

“Para Lacan, el agente de la castración es la efectuación en todas sus variantes de esta ley impersonal estructurada con un lenguaje y profundamente inconsciente”(…) La castración es simbólica y su objeto imaginario, es decir, que es la ley que rompe la ilusión de todo ser humano de creerse poseedor o de identificarse con una omnipotencia imaginaria”

- Nasio.

“El padre en tanto causa de una ruptura paradisiaca”

- I. Alcaide

La relación dual madre-hijo, que Freud denominó narcisista y que Lacan designó imaginaria, como revisamos, es dual solamente en las primeras etapas del desarrollo de la cría humana, esto quiere decir que aquella relación dual mítica, que tipifica al narcisismo, dura sólo los primeros meses de vida y luego entra en juego la ley, es decir, un tercero, que en un espacio de dos, lo ocupará el lenguaje. Ampliando este concepto de ley como un tercero, en la terapia psicoanalítica, este tercero que acompaña siempre al analista y al analizado es el lenguaje; y en la relación narcisista madre-hijo, es el padre como portador de la ley, por lo tanto, el tercero en la relación diádica madre-hijo. *“Constituye una referencia a la función del padre como mediatizador de la relación entre la madre y el niño. Esa función paterna se interpone en la relación diádica, imaginaria, especular, que se verifica entre el bebé y la madre. Esto es la castración”*. El padre o más bien su función, aquella asociada a nombrar a su hijo, a posicionarlo en un lugar fuera del deseo de la madre, es el padre el cual da el nombre con lo cual éste, logra generar el surgimiento de una metáfora, que desplaza el deseo de ser objeto de la madre a tener y ser sujeto deseante. Esta metáfora de desplazamiento de sentido tiene como sustento la castración, pero no la castración freudiana entendida como una angustia frente a la pérdida del órgano sexual, que lo hace optar entre mantener ese órgano o perderlo frente a la satisfacción del deseo de poseer en su totalidad a la madre. En este mito Freudiano, es el padre el encargado de dicho corte. En cambio, para Lacan, la castración y en el fondo la metáfora paterna lo que hace es cortar no los genitales, sino la unión mítica del niño con su madre, que arrastra consecuentemente la disminución del goce (madre-falo) que



para la salvedad del niño pueda tener límites, ese límite abre a la neurosis y a la posibilidad de la eterna metaforización que discurre ‘por el decir, que abre el sentido a ser hablados siempre por sobre lo que queremos decir, nunca somos dueños de lo que hablamos, puesto que estamos atravesados por la metáfora que remite siempre a un más allá o más acá del lenguaje. “*El inconsciente está estructurado como un lenguaje*” la metáfora es la consecuencia de un inconsciente parido por una metáfora constituyente. En otras palabras, el parto del inconsciente, es la penetración de la metáfora paterna que se introduce sexualmente en el deseo materno. “*Lo que conlleva a renunciar al goce de la madre y aceptar la insatisfacción del deseo*”. En el primer tiempo el bebé, es el deseo del deseo del Otro materno mediante la introducción del padre que reemplaza al deseo de la madre, genera una metáfora que posibilita que el deseo circule para así poder instituir la posición de sujeto.

Lacan postula que la ley es ubicua, es decir, que está en todas partes, está siempre, el sujeto es un sujeto de ley, y esta es la ley del padre. Esta ley es resultado de una evolución cultural que ha tenido a la familia paterno-céntrica como eje. Y esto no es casual, sino que la ley y el nombre del padre está allí. Por esto, para que el padre pueda ser el tercero y mediatizar el vínculo diádico “El padre debe transmitir la ley, hecho que se actualiza por ser el portador del nombre. Es el padre quien nombra al hijo y en ese acto se simboliza que es el poseedor del falo, de la ley”. El niño en tanto es objeto del deseo de la madre esta capturado en un lugar en el cual no existe la singularidad, sino, solo el envolvimiento materno, por esto, el padre al ser el tercero, y al introducirse entre ellos, gracias a la presencia que la madre le da a este, logra generar un corte que hace diferencias entre el niño y la madre, lo cual le entrega un lugar de singularidad al niño y lo hace portador de un nombre diferenciado del deseo materno. Al brotar de su identificación en el estadio del espejo, el niño está alienado en un imaginario de su madre, es decir, la cría humana ansía ser el objeto de deseo de la madre, la que se encuentra en falta a la vez, o sea, ser lo que la madre no tiene, e ilusionarse con una completud que esconde una fragmentación originaria. En este momento aparece la identificación del niño con el deseo de la madre, es decir, que él sea el objeto de deseo de ella, con lo cual el



bebé accede a la vez a su propio deseo de ser el deseo del deseo de Otro. “Lo que busca el niño es hacerse deseo de deseo, poder satisfacer el deseo de la madre, es decir: “to be or not to be, el objeto de deseo de la madre (...) Para gustarle a la madre (...) es necesario y suficiente ser el falo”.

Entonces, “el dilema en que se debate en ese momento el sujeto es de ser o no ser el falo”. El dilema que atraviesa el niño en su prematuridad tiene que ver con quedarse pasiva y prisioneramente en el lugar de objeto de deseo de la madre, ser el falo del cual la madre fue castrada, taponear con este objeto-niño-falo, el vacío inherente a toda vida humana. Es la incompletud de la madre la que sitúa a su hijo como saturador de su falta, es la madre quien marca en el inicio de la vida la existencia del bebé, trasladándolo de sus trozos a una completud ilusoria pero, necesaria para la existencia, en este devenir ilusoriamente completo, el niño va cediendo a su propio deseo, que es ser deseo del deseo del Otro, vale decir, por el lado del niño su deseo propio remite a la alteridad, es la madre la que demarca el deseo del niño, yo deseo que mi madre me desee como hijo, a eso se refiere el ser deseo del deseo del Otro.

Con respecto de ser o no ser el falo de la madre, es cuando comienza la aparición del padre, porque es “*quien privará a la madre de su hijo-falo y a éste de la satisfacción imaginaria que le implica ser el falo de la madre*” .Es el padre en tanto función portadora de la ley y en tanto tercero, el que priva y castra la dialéctica del deseo, tanto de la madre como del niño en el mismo momento de castrar al bebé de toda ilusión tendiente a posicionarse como falo a la madre, también el padre en tanto ley, castra a la madre de toda intención de posicionar a su hijo como el falo. “*El niño se ve forzado simultáneamente a poner en duda su identificación fálica y a renunciar a ser el deseo de la madre. Correlativamente, desde el punto de vista de la madre, el padre la priva del falo que se supone es el niño. El padre aparece para el niño como el objeto fálico posible*”.

Desde la mediatización paterna que representa un papel preponderante en la configuración de la relación madre-hijo-falo, “*La experiencia nos demuestra que el padre, considerado como aquello que priva a la madre de*



ese objeto, especialmente del objeto fálico, de su deseo, representa un papel esencial en (...) el complejo de Edipo, aun en los casos más fáciles”.

Entonces, la cría humana vive la intrusión del padre como una frustración y prohibición a la vez, puesto que *“El padre, de todos modos, llega aquí como una molestia que no sólo incomoda por su volumen sino que es molesto porque prohíbe. ¿Y qué prohíbe? (...) Prohíbe, ante todo, la satisfacción del impulso”*. A propósito de esto y entendiendo que “la madre es del padre” y no del hijo, el padre frustra al hijo de esa madre. En este segundo momento, después de la identificación imaginaria y de ser el deseo de la madre, el niño comienza a ingresar en la simbolización de la ley, que le permitirá la declinación del complejo de Edipo. Es allí cuando el niño es enfrentado con la castración y con la posibilidad de que su existencia en el mundo pudiere ser vivida como un más allá del paraíso maternal. “El padre real, al imponer su ley, se transforma en padre simbólico” y *“este momento es crucial para el individuo, ya que sólo a través de asumir la castración será posible que aspire a tener el falo, o lo que es lo mismo, a transmitir la ley”*. Por lo tanto al ingresar al mundo de la cultura, del lenguaje, en definitiva de la ley, esta articulación marca la entrada en el tercer momento del Edipo, donde el niño renuncia a su condición de ser el falo de la madre, para introducirse en la dialéctica de la negociación que le permitirá tener y por tanto ser un sujeto que desea a otro objeto exogámico. Acá aparece el interjuego de las identificaciones de la niña con su madre y la femineidad y del varón con su padre y la ley.

En resumen y entendiendo este juego de identificaciones. *“El varón que renuncia a ser el falo materno toma el camino de la dialéctica del tener al identificarse con el padre que supuestamente tiene el falo. La niña, asimismo, puede abandonar así una posible identificación con la madre ya que ella” “sabe dónde está, sabe adónde debe ir a tomarlo, es por el lado del padre, hacia aquel que lo tiene”*. Esto es un esbozo de lo que Lacan teorizó como la metáfora del nombre del padre. Esta entrada que abre la puerta de la génesis del niño al inconsciente por la metáfora paterna, es la que le permite la simbolización, que tiene como base la entrada del sujeto al universo del lenguaje. En este sentido para la teoría lacaniana, solo el



ingreso al orden simbólico del lenguaje te posiciona con, y en el momento mismo de esta inserción quedas dividido por efecto del mismo orden simbólico. En otras palabras es el Otro de la ley, en tanto metáfora paterna, el que prescribe las leyes y por ende estructura nuestro lenguaje y nuestras relaciones de parentesco que instituimos, quien además impone las normas a las que se avasallan nuestros deseos y por aquello también nuestras demandas.

Hasta aquí hemos puntualizado al sujeto humano como Lacan lo entiende, rehén de dos registros, imaginario (estadio del espejo) y simbólico (reconocimiento del deseo e introducción al lenguaje).

Para terminar podemos señalar con Lacan que la función del padre en tanto causa del universo simbólico. *“Este último el que lo determina como sujeto, lo nombra, lo ubica, lo distingue como hombre, en pocas palabras, lo hace ser”*. Y lo aliena a la vez en la intimidad de su deseo y por ende lo pierde en ese lenguaje que nos camina, que nos hace decir más de lo que “creemos decir” el lenguaje es una trampa por la cual existe el mundo, vale decir, sin lenguaje no hay mundo, la palabra nos toma y nos aleja de lo que deseamos, puesto que siempre en ella existe la posibilidad de metaforizar y por tanto de un sin-sentido que sólo a medias precisa lo que se desea decir y en ese confortable y anestesiado amortiguamiento de la palabra, me eclipso en algo que me trasciende y es excéntrico a mí, una imagen y una palabra me hacen ser y perderme en un continuo desconocer que me invita inevitablemente a conocerme.

REFERENCIAS

Albornoz, E. (1998). *Introducción a la lectura de Jacques Lacan, La dialéctica hegeliana y el deseo de reconocimiento*. En: <http://www.edupsi.com/freud-lacan,1998>.

Alcaide I, & Muñoz, N. (2012). *Psicoanálisis una mirada conceptual teórica*. Editorial Casa de Barro.

Bleichmar & Bleichmar (1986). *Psicoanálisis después de Freud*. Mexico: Paidós.



Coloma J. A. (2012). *El oficio en lo invisible*. Ocho libros editores.

Dor, J. (1986). *Introducción a la lectura de Lacan*. Barcelona: Gedisa.

Freud. S. (1904– 1905). *Sobre psicoterapia*. Editorial Amorrortu,

Lacan J. (1958). *Las formaciones del inconsciente*.

Nasio, J. D. Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis, Gedisa (1998).

Sartre J. P. (1966). *El ser y la nada*. Editorial Losada.

Thibiergue (2008). *Seminario Clínica de la Identidad*. Noviembre.



SUBJETIVIDAD Y OBEDIENCIA. LA BANALIDAD DEL MAL EN ACUSADOS POR DELITOS DE LESA HUMANIDAD EN ARGENTINA

Diego E. Carmona

Resumen: El presente trabajo pretende tomar como eje la cuestión de la subjetividad y la obediencia, estableciendo vínculos entre el concepto de banalidad del mal-desarrollado por Hannah Arendt en su libro *Eichmann en Jerusalén* para pensar los crímenes del nazismo- y las declaraciones vertidas por los acusados en causas de delitos de lesa humanidad desarrolladas en Argentina, centrándose especialmente en la Causa Díaz Bessone, desarrollada en los Tribunales Federales N° 2.

Palabras Clave: Subjetividad, Obediencia, Delitos, Juicios, Banalidad, Mal.

Información del autor:
Estudiante de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional

de Rosario. Auxiliar Alumno Cátedra 4to. Año "Estructura Psicológica y Social del Sujeto III: Análisis Institucional". Auxiliar Colaborador Proyecto PICTOCIN: "Mapas sobre el acceso a la justicia de niñas, niños, adolescentes y familias de la Región Centro-Este de Argentina", Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Entre Ríos. Contacto: die_psico@hotmail.com

Información del Artículo

Referencia: Carmona, D. (2014). Subjetividad y Obediencia. La banalidad del mal en acusados por delitos de lesa humanidad en Argentina., *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 185-191.

Recibido: 15 de Enero de 2014

Aprobado: 12 de Junio de 2014



A los dos amores de mi vida, Sabrina y Catalina.

A mi familia.

A Marta Bertolino, por la inspiración, a Fernando Gómez, por el acompañamiento y las oportunidades.

A partir de la lucha incansable de Madres de Plaza de Mayo, Abuelas, y otros organismos de derechos humanos, y la decisión política de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández se impulsan desde el año 2003 en nuestro país los juicios por causas de Crímenes de Lesa Humanidad perpetrados por el Terrorismo de Estado de la última Dictadura cívico-militar. En este contexto el presente trabajo pretende tomar como eje la cuestión de la subjetividad y la obediencia, estableciendo vínculos entre el concepto de banalidad del mal- desarrollado por Hannah Arendt en su libro Eichmann en Jerusalén para pensar los crímenes del nazismo- y las declaraciones vertidas por los acusados en causas de delitos de lesa humanidad desarrolladas en Argentina, centrándose especialmente en la Causa Díaz Bessone, desarrollada en los Tribunales Federales N° 2.

Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son un ejemplo de valentía: la valentía de poder vencer el miedo y la angustia que se instalaron en cada uno de los cuerpos a partir de las atrocidades cometidas por el poder económico-político-religioso y mediático. La valentía de poder hacer algo con eso que hicieron de ellas y sus hijos, y engendrar desde el terror un nuevo espacio de vida. Con sus rondas y pañuelos blancos supieron interpelar a toda una sociedad que apelaba a la indiferencia, tal vez, como mecanismo de defensa. Si el destino de quienes se habían revelado ante el poder había sido la tortura y la muerte, entonces era necesario para muchos pensar, como mecanismo de defensa, que algo habían hecho aquellos que eran detenidos, y que, entonces, por uno no iban a venir.

Los juicios sobre la causa Díaz Bessone comenzaron el 21 de Julio del 2010, y la sentencia se dictó a fines de Marzo del 2012. El Tribunal condenó al ex comandante del II Cuerpo del Ejército, Ramón Genaro Díaz Bessone, y al ex oficial de policía rosarina, José Rubén Lo Fiego, por los delitos de homicidio calificado por alevosía, privación ilegítima de la libertad y tormentos

aplicados en perjuicio de 91 víctimas durante la última dictadura militar. En tanto, los restantes ex policías Mario Alfredo Marcote fue condenado a 25 años de prisión; Ramón Rito Vergara, a 12 años; y José Carlos Antonio Scortechini, a 10 de prisión; mientras que el civil acusado de complicidad con el terrorismo de Estado, Ricardo Miguel Chomicky, fue absuelto. Las audiencias del juicio contaron con más de 150 testigos entre sobrevivientes y familiares de víctimas del centro clandestino de detenciones que funcionó en el Servicio de Informaciones, ubicado en pleno centro de Rosario, en la esquina de Dorrego y San Lorenzo.

A raíz de presenciar en varias oportunidades el desarrollo de este juicio, así como de realizar una revisión de documentación sobre las declaraciones de los acusados en otras causas, pude detectar que los acusados expresan en varias ocasiones como argumento de defensa que sus funciones se “limitaron a respetar las órdenes recibidas”.

Declara Astiz el 24 de Marzo del 2004 en los Tribunales de Retiro, ante el Juicio a los Jefes de la ESMA: "Sólo cumplimos órdenes, sólo somos soldados que participamos de una lucha y la ganamos".

187

Declara el ex jefe del Batallón de Inteligencia 121 de Rosario, coronel Pascual Guerrieri en la llamada Causa Guerrieri que le tocó "vivir en esa época por razones biológicas" y que estaba "al servicio de la Nación como soldado profesional, cumpliendo las órdenes que nos daban". "Es muy difícil explicar a un tribunal civil lo que hicimos como militares comprometidos. Lo que hicimos como militares por tradición, por órdenes".

Sostiene y señala el abogado de Lofiego- juzgado en la Causa Díaz Bessone- que su defendido actuaba por órdenes primero de sus superiores inmediatos -los jefes de la policía-, y más arriba por la autoridad del Segundo Cuerpo de Ejército y las Fuerzas Armadas, a quienes responsabiliza por los “crímenes de lesa humanidad” cometidos por el “golpe de estado más sangriento de la historia del país”.

Señala la abogada querellante Gabriela Durruty: "Díaz Bessone no negó los hechos, sino que aclaró que sólo cumplió órdenes legítimas, al igual que sus subordinados".

En diversas declaraciones, como las citadas como ejemplo, podemos ver entonces la apelación al mismo recurso: quien ejecutó la tortura, la desaparición, quien asesinó, se limitaba a "cumplir órdenes".

Al hablar de órdenes debemos remitirnos inmediatamente a una instancia- personal o impersonal- que las delega. Esto nos permite pensar en el concepto de banalidad del mal desarrollado por Hannah Arendt. Arendt sostiene que banalizar el mal es depositar el sentido pleno de nuestros actos en otro, en una autoridad. Es decir, los criminales nazis, como los criminales de la dictadura argentina, aparecen como personas obedientes que se limitan a realizar sus tareas, pero para Arendt esa es la manera en la que el mal se oculta y no se deja ver precisamente como mal, la manera en la que el mal se banaliza. La ley de Obediencia Debida, sancionada en 1987, es en este sentido una expresión de la banalidad del mal. Su fundamento es que no deben ser juzgados ni condenados quienes cometieron delitos ejecutando órdenes recibidas por superiores. Sabemos que la institución militar es jerárquica y verticalista, no hay deliberación, sino orden y obediencia. Eso es lo que otorga cohesión a la institución. Sin embargo, en toda institución, hay órdenes que van más allá de lo que pueden ser obedecido. Y este debe ser el punto que a todos nos interpele. ¿Hasta donde es legítimo obedecer? ¿Se puede obedecer sin cuestionar qué es lo que vamos a hacer? ¿Puede alguien obedecer una orden que implica darle la muerte a otro sin verse comprometido a través de un goce perverso en el acto? Rozitchner (2003) sostiene:

El mal que lleva a gozar de asesinar y torturar a otro ser humano nunca puede ser, creemos, algo indiferente para quien lo ejecuta. Hasta la rutina asesina en los campos de tortura y exterminio, pensamos, debe resonar en los laberintos más oscuros de la propia subjetividad del asesino que goza y se exalta con el sufrimiento y la muerte de un semejante. Algo de lo más propio debe morir

definitivamente cuando se mata y se tortura al otro: seres agusanados por la muerte, aunque hagan todos los ademanes de la vida (p. 45).

Estos son interrogantes que prefiero en el presente trabajo no clausurar, dejarlos abiertos, como preguntas que puedan generar tensiones y discusiones.

La banalidad nos permite pensar en un doble aspecto: por un lado en el aspecto concerniente a la institucionalización y la burocratización del crimen, es decir, en cómo el crimen se ejerce de una manera sistematizada, en una serie de pasos rigurosamente pensados y elaborados que deben respetarse, en el fraccionamiento de las acciones criminales; pero también tiene un aspecto individual: en el momento en que un sujeto tortura, asesina, hace desaparecer, es el único responsable de lo que está haciendo. En ese momento no existe ningún poder, ningún soporte que permita al sujeto liberarlo de su decisión. Es el sujeto y su decisión. Por eso la tortura y el asesinato no pueden ser universalizadas. Son actos que no todos los hombres aceptarían ejecutar, y que incluso llevaría a muchos a preferir la propia muerte antes de realizarlos. Banalizar el mal es justamente atribuir el sentido pleno de nuestros actos a otros, tratando de encontrar en esa atribución una des-responsabilización. Escribe Arendt (1963):

Además, como fuere que solamente realizó actos que él consideraba como exigencias de su deber de ciudadano cumplidor de las leyes, y, por otra parte, actuó siempre en cumplimiento de órdenes —tuvo en todo momento buen cuidado de quedar «cubierto»—, Eichmann llegó a un tremendo estado de confusión mental, y comenzó a exaltar las virtudes y a denigrar los vicios, alternativamente, de la obediencia ciega, de la «obediencia de los cadáveres», Kadavergehorsam, tal como él mismo la denominaba (p. 83).

Convertir al crimen en banal es, desde la dimensión institucional, preparar la distancia sobre el crimen, a través de jerarquías que se mitifican y por consiguiente, órdenes que no son sometidas a la interpelación y la reflexión, y desde la dimensión individual, recurrir a esa organización institucional como soporte justificatorio ante el crimen cometido. Arendt (1963) sostiene:

Y, al igual que la ley de los países civilizados presupone que la voz de la conciencia dice a todos «no matarás», aun cuando los naturales deseos e inclinaciones de los hombres les induzcan a veces al crimen, del mismo modo la ley común de Hitler exigía que la voz de la conciencia dijera a todos «debes matar», pese a que los organizadores de las matanzas sabían muy bien que matar es algo que va contra los normales deseos e inclinaciones de la mayoría de los humanos (p. 92).

En síntesis, es interesante observar como en las exposiciones de los represores, así como en los alegatos de sus abogados, se encuentran elementos que implican una banalización del mal. Que haya existido tanto en el nazismo como en la última dictadura argentina, una máquina represora, no debe llevarnos a concebir a los sujetos como meros engranajes, sino pensarlos en su autonomía y en la responsabilidad que dicha autonomía les confiere a la hora de decidir. Un sujeto puede recibir muchas órdenes, pero a la hora de ejecutarlas ese sujeto está solo. No puede atribuirle la responsabilidad a nadie: es importante que cada sujeto asuma la responsabilidad no sólo de sus deseos, sino también de los actos que comete. Cumplir órdenes nunca puede, ni podrá, diluir culpas ni aminorar responsabilidades.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1963). Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal. Barcelona: Editorial Lumen.

Calveiro, P. (2005) Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Colihue.

Calveiro, P. (2005) Política y/o violencia, Una aproximación a la guerrilla de los años '70. Buenos Aires: Editorial Norma.

Rozitchner, L. (2003). El terror y la gracia. Buenos Aires: Editorial Norma

Internet:

Diario del Juicio (2011). Juicio Hospital Militar de Paraná: Guerrieri y Amelong reconocieron el asesinato de Raquel Negro. Recuperado el 28 de Agosto de 2011, de <http://www.diariodeljuiciorosario.blogspot.com>

Diario del Juicio (2012). Juicio Díaz Bessone: Las defensas de Lofiego y Chomicky. Recuperado el 8 de Febrero de 2012, de <http://www.diariodeljuiciorosario.blogspot.com>

Diario del Juicio (2012). Juicio Díaz Bessone: Otro día de alegatos. Recuperado el 22 de Febrero de 2012, de <http://www.diariodeljuiciorosario.blogspot.com>

Página 12 (2011). Pidió cambió de carátula. Recuperado el 21 de julio de 2011, de <http://www.pagina12.com.ar>



EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO COLOMBIANO Y SU INTERRELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO: UNA POSTURA ANALÍTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA

María Angélica Silva Guzmán

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar desde una postura crítica y reflexiva el proceso de evaluación y el abordaje del trastorno de estrés postraumático, en miras a promover transformaciones en las aproximaciones a nivel psicoterapéutico. El estrés postraumático, es uno de los trastornos de ansiedad de mayor prevalencia en Colombia, el cual puede ser comprendido a partir de las lógicas generadas por el contexto sociopolítico que por años se ha atravesado en el país y el proceso de construcción de narrativas de vida y de identidad que el ser humano va realizando a lo largo de su vida. Desde ahí, se puede concluir que los síntomas presentados son una respuesta a un contexto anormal, en donde la intervención debe ir enfocada en la ampliación y engrosamiento de historias de vida, para devolverle al individuo la certeza de poder enfrentar los problemas, sin perder de vista los componentes políticos y psicosociales que entran en juego.

Palabras Clave: Estrés Postraumático, Abordaje Psicoterapéutico, Contexto Sociopolítico.

Abstract: The main purpose of this article is to analyze from a clinic and reflexive stance the evaluation and intervention process of the post traumatic stress disorder aiming to promote changes in the approach in a psycho therapeutic level. The post traumatic stress is one of the anxiety disorders with a big continuity in Colombia, which can be understood from the logics made in the social political context that has been affecting the country for years it has gone through in the shaping process of life and identity

narratives that human been has made throughout the whole life. Beginning from there it is possible to conclude that the symptoms are a logical response from an unnatural context, where intervention must be focused in the increasing and thickening of life narratives, in order to give back the individual the certainty of being able to face their own problems understanding the political and psychosocial components in the whole picture.

Key Words: Post Traumatic Stress Disorder, Psychotherapeutic Approach, Social Political Conext.

Información del autor:

Psicóloga de la Universidad de la Sabana. Magister en Psicología Clínica de la Pontifica Universidad Javeriana. Docente de la Universidad Manuela Beltrán (UMB) – Practica Privada en Psicología Clínica. Correo electrónico: msilvaguzman@yahoo.com.ar

Universidad Manuela Beltrán / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Silva-Guzmán, M. A. (2014). El contexto sociopolítico colombiano y su interrelación con el desarrollo del trastorno de estrés postraumático: Una postura analítica desde la psicología clínica. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 192-208.

Recibido: 20 de Julio 2013

Aprobado: 13 de Enero de 2014

En la realidad actual del país en donde el contexto de violencia y la cultura construida alrededor de lo ilegal, que por tanto tiempo ha acompañado el desarrollo de ciudades, ha alimentado espacios de emergencia de diversos trastornos de ansiedad. En este sentido, se presenta un reto y responsabilidad del psicólogo clínico en el acompañamiento interventivo frente a las sintomatologías desarrolladas como respuestas naturales a contextos patológicos.

En el estudio de prevalencia de trastornos mentales en Colombia en el 2003, se afirma que el 40,1% de la población reportó haber tenido alguna vez en su vida uno o más de los 23 trastornos basados en el DSM- IV, siendo los trastornos más frecuentes mencionados los trastornos de ansiedad (Posada, J, Aguilar, S, Magaña, C, y, Gómez, L., 2004).

De igual manera, al realizar un proceso más exhaustivo de revisión se evidencia como uno de los trastornos de ansiedad con mayor prevalencia en Colombia, es el trastorno de estrés postraumático (Osorio, 2007; Alejo, Rueda, Ortega, y, Orozco, 2007; Escobar-Cordoba, Folino y Eslavaschmalbach, 2008), lo cual se vuelve evidente al comprender la manera como a partir del contexto de guerra interna en la cual vive el país, los efectos del desplazamiento, de la violencia en las calles y demás situaciones que se presenta a nivel sociopolítico en el país.

Para Carlos Sluzki (1995):

La violencia política, en cualquiera de sus muchas variantes, tiene un efecto devastador y de largo alcance en quienes han sido sus víctimas. La violencia física y emocional es perpetrada precisamente, por quienes tienen la responsabilidad social y legal de cuidar a los ciudadanos, de mantener el orden en su mundo, de preservar la estabilidad y predictibilidad de sus vidas: el Estado (p. 351).

En este sentido, la realidad del contexto sociopolítico del país y el entendimiento del proceso de construcción de narrativas de vida y de identidad que emergen en torno a las diversas realidades, invitan a procesos de reflexión ante la salud mental.

En miras a entender la manera como se presenta esta afectación en la salud mental y las posibilidades de formulación e intervención clínica, en primera instancia se debe comprender como se vive y se construye realidad en las personas que enfrentan las situaciones de violencia y ausencia en el respeto de los derechos humanos, así como se construyen las narrativas y significados en la población que enfrenta las situaciones de violencia.

De esta manera, se empezará por vislumbrar que la memoria colectiva como lo afirmaba Halbwachs (1925) es la memoria de los miembros de un grupo que reconstruyen el pasado a partir de las necesidades que tienen, los intereses y el marco de referencia presente. *“Es una reconstrucción del pasado que vincula ciertos acontecimientos recordados con deseos, inclinaciones y temores presentes, es decir ideología”* (1), en los casos de violencia y de las víctimas del conflicto, la memoria y justicia son sinónimos, como los son olvido e injusticia, considerando la injusticia como el tratar al sufrimiento del otro como medio de un fin político; por ende para lograr construir una sociedad en paz enmarcada en justicia, no hay que perder de vista el valor de las injusticias pasadas, la actualidad del sufrimiento de las víctimas (Mate, 2008). Es entonces claro que la memoria colectiva promueve la posibilidad de tener clara la historia, los componentes políticos y psicosociales, las necesidades y los marcos de referencia para enfrentar el futuro y reconstruir los caminos hacia la defensa de la vida en ausencia de violaciones a los DDHH e infracciones del DIH.

El camino a seguir está en la cultura reconstructiva y lo que caracteriza este sendero es la sustitución del vínculo entre justicia y castigo, por el de justicia y reparación, trabajando a su vez en las memorias, el contenido y los significantes de las víctimas quienes añaden al conocimiento de la realidad la visión del lado oculto, al cual arbitrariamente quieren arrebatar su posibilidad de significación y de agente de historia.

En un contexto en donde la salud mental, la memoria individual y colectiva, la realidad sociopolítica, el sentido de justicia y los derechos humanos, se entrelazan en una manera especial; el trabajo debe ser orientado desde la inclusión de aportes de todas las ramas y especialistas, con diversas

perspectivas para el abordaje de un problema tan complejo como lo es un espacio terapéutico facilitador de la búsqueda de vías de acción y de solución entre lenguajes, ópticas y opiniones diferentes (Burstein, Stornaiuolo y Raffo, 2003). Esto quiere decir llevado a la práctica, que es importante trabajar de la mano de jueces, abogados, médicos, trabajadores sociales y demás elementos incluidos en la red de apoyo e intervención; si es en realidad el objetivo final más que un saber específico, un poder o un sobresalir, busca la estabilidad y salud mental de las personas y poblaciones que vivenciaron eventos que atentaron contra los Derechos Humanos.

Es el comprender que el trabajar juntos, de la mano, con la luz de guía de la verdadera justicia y entendiendo la información y mensajes que el lenguaje y la memoria colectiva brinda a las personas que se consideran como idóneas para intervenir, es la mejor, si no la más importante herramienta de trabajo asertivo y evita la tendencia a la revictimización por la falta de comprensión efectiva de las situaciones que se experimentaron.

Al igual que como lo afirma Mujica (1998), al referirse al conflicto armado en el Perú en Colombia, realizar un trabajo en Derechos Humanos no es tarea fácil. Esto es aún más entendible al observar que las persistentes movilizaciones afectivas y los actos violentos alimentan constantemente las situaciones de injusticia y ausencia de la presencia del estado en el diario vivir y actuar de las víctimas del conflicto y demás ciudadanos.

Por su parte, Osorio (2007), en la revisión del estado del arte sobre el conflicto armado en la salud mental de la población Colombiana de 1995-2005, llama la atención acerca de cómo la mayoría de cuídanos de nuestro país deben enfrentar en diversas ocasiones durante su vida situaciones de inequidad, desplazamiento, violencia, en condiciones prolongadas y en situaciones que pueden ser repetidas, lo que se vuelve un contexto que alimenta la emergencia de síntomas de ansiedad y en especial aquellos tipificados al interior del diagnóstico de trastorno de estrés postraumático.

Se hace evidente entonces que el trabajo interventivo en el favorecimiento de la construcción de la memoria colectiva enfocado en la reconstrucción

del pasado como un marco cotidiano de conversar y de construir narrativas alternativas, a partir de las ideologías y el sentido de vida que guíe los nuevos cambios y vías de acción; esto construido sobre una necesidad de presente y de futuro, donde ésta memoria se convierte en esa sensación de justicia tan requerida, es una opción terapéutica que presentan utilidad y pertinencia (García, 2010).

Hablar de construcción de narrativas alternativas, es trabajar en el enfoque desde aquello poco común que se puede escapar de las historias de las personas, fomentando la emergencia de narrativas enriquecidas. Utiliza preguntas potenciales que ayuden a identificar acontecimientos extraordinarios, enmarcados en un patrón temporal y dando importancia a los relatos inusuales, especulando ante las nuevas posibilidades (White, 2002).

En este camino, se trabaja como principal herramienta el reconocimiento a partir de la precisión lingüística porque es a través del lenguaje que se puede construir, transformar y/o distorsionar una experiencias que se está contando y por ende la manera de significarlo e integrarlo como parte de la realidad y de la identidad, pero a su vez puede ser una herramienta terapéutica para propiciar el efecto contrario. En este sentido una de las principales responsabilidades del terapeuta es ser consciente del lenguaje que se utiliza en cada instante (Payne, 2002).

De este modo, como lo afirman Boscolo y Bertrando (1996) recurriendo a las contribuciones recientes de la narrativa, podemos decir que el consultante se libera de una historia suya que ha llegado a ser embarazosa y una fuente de sufrimiento, para entrar en una nueva historia que le ofrece mayor libertad y autonomía. De esta manera, se “procura ayudar a las personas a recobrar la convicción de que controla su vida, o al menos a resquebrajar su certeza de que no tiene posibilidad de controlarla” (Payne, 2002. Pag. 69), permitiendo a la persona la emergencia de posibilidades que transformen el relato dominante y le brinden una aproximación más atractiva a las problemáticas que enfrentan.

Al separarse de los relatos dominantes se identifican elementos de la experiencia anteriormente ignorados, que son importantes y pasan a formar parte de una historia alternativa en la que el síntoma pierde el sentido y en donde identifican sus recursos para resistirse a los efectos del problema o sus exigencias (White y Epston, 1993).

Por la superficie narrativa se permite una construcción del mundo mediante los procesos comunicacionales que constituyen una relación independiente del evento traumático, alimentando el reconocimiento de elementos alternativos al relato dominante y que se van incorporando a la identidad y deconstruyendo otros relatos que se van desprendiendo de las realidades que toman fuerza en la vida de la persona (Linares, 1996).

Por otra parte, siguiendo en el camino del entendimiento de la memoria colectiva, organizada en un contexto de justicia y mutuo acompañamiento de todas las disciplinas, asegura la identidad del grupo, con la identidad de valoración ubicada dentro de un rasgo, no solo social y episódico, sino también individual, grupal, comunal y gubernamental, que mantiene los recuerdos a través de un conjunto de representaciones sociales que tienen un peso político y de poder que le confiere posibilidades especiales.

En este sentido, Vallejo y Terranova (2009) hacen referencia a la importancia de la simbolización es decir “*poner las experiencias traumáticas en un orden simbólico*” (Varvin, 1998, citado por Vallejo y terranova, 2009. Pp107), permitiendo que el paciente verbalice y pueda recordar el evento sin revivirlo. De igual manera, plantean que la intervención desde la psicoterapia de grupo tiene por objetivo ayudar a enfrentar y transformar dentro del grupo terapéutico las consecuencias resultantes del trauma.

Por su parte, Sánchez, González y Méndez (2000), afirman que la terapia de grupo permite en un espacio controlado a los pacientes para abordar las problemáticas y exposición gradual al trauma de una manera segura, ya que proporciona un ambiente emocional de aceptación y tolerancia.

Entendiendo lo planteado por la psicología colectiva y tomando en palabras de Fernandez (1994) es desde esta disciplina que se entiende que el lenguaje es la clave de la existencia, que no es solo la herramienta, sino el material, el origen y el territorio de la realidad, la psíquica y colectiva, en donde todo se desarrolla con y dentro del marco del lenguaje (Gergen, 1996).

De allí se puede afirmar que el trabajo en la creación de herramientas lingüísticas para el mantenimiento de la memoria colectiva frente al abuso y atentados hacia los derechos humanos: en libros, museos, obras de teatro y demás elementos, tienen como función poner a disposición a favor de las víctimas, familiares y demás actores interesados, el material producido sobre la realidad de la violencia y reparación que permita un acercamiento más real y acorde con las necesidades para el trabajo en estas situaciones y que brinde un espacio digno y justo para las víctimas y sus familiares, que en su solo hecho de existir ya son un elemento de reparación y reconstrucción, así como la prevención de atrocidades en el futuro.

Por otra parte, al entender la historia y las ideologías como un sistema de creencias, valores y costumbres de un grupo social, es identificable que la intervención a nivel individual es en dichos sistemas, pero siempre respetando los espacios y huellas establecidas por la memoria colectiva y las reglas y normatividades que el individuo tiene que desempeñar como sujeto social. Es decir, intervenir en sus esquemas internos y construcción de sus identidades, sin atravesar la cultura y promoviendo una verdadera reparación y resignificación, pero proveyendo un espacio especial a los preceptos y contenidos de la memoria colectiva, para alcanzar la verdadera adaptación y protección del presente y del futuro, y la reivindicación tanto para el individuo, como para sus familiar y comunidades.

Desde el abordaje individual, se puede iniciar por el reconocimiento de la construcción de la identidad contextual, la cual, se relaciona y está presente en cada narración y se construyen a partir de la experiencia vivida (Payne, 2002).



Frente a este proceso, las narraciones participan a partir del reconocimiento de un sustrato emocional común, interdependiente, en donde la nutrición emocional es la responsable de la distribución de la identidad y de las narrativas. Dichas narrativas de sustrato emocional suelen ser sometidas a variadas influencias sociales y a los anclajes afectivos con las figuras significantes. Esto es particularmente relevante cuando se trata de narraciones sintomáticas que se vuelven dominantes (Linares, 1996). Como lo afirma castro (2011), la identidad está ligada a las experiencias vividas en el tiempo, la cual es mantenida o alimentada por un proceso reflexivo del sujeto frente a su contexto social originario configuradas a través de la narración, convirtiéndose en una identidad narrativa.

De esta manera se comprende que como lo refiere Arévalo (2010), en estos contextos de violencia en donde se presenta el trauma y la falta de atención oportuna, la identidad de víctima - victimizada puede cristalizarse, traducándose en un anclaje al sufrimiento.

En esta situación se vuelve indispensable la necesidad de dar respuesta en el paciente a la demanda de ser escuchado y la posibilidad terapéutica a partir de la ampliación de las narrativas de identidad construidas a partir de conversaciones que promuevan la emergencia de contextos alternativos por medio de preguntas reflexivas.

199

La realidad “objetiva” influye en las personas a través del significado que se le atribuye dentro de su contexto cultural e histórico y que a su vez dicha realidad está siendo construida por las personas a través del lenguaje (Gergen, 1996).

La construcción de la realidad a partir de la experiencia se dispone en las interacciones entre individuos que en la atribución de significantes y significados, forman creencias y narraciones con relación a la concepción del mundo, del sí mismo y del otro; es decir, no se concibe el “yo” como una entidad estable, sino como una entidad narrativa que está en constante transformación de manera contextualizada (Valdez, 2007).

Durante el proceso de la terapia, partiendo de una postura de ignorancia y utilizando la conversación y las preguntas como herramientas se va deconstruyendo el relato dominante y se abre la posibilidad a la construcción de relatos alternativos al discurso dominante de saturación del problema (White y Epston, 1993).

Acorde con los planteamientos de White, (2004), todo relato tiene 4 componentes primordiales a tomar en cuenta en el trabajo interventivo:

(1) La significación: la manera en que las personas atribuyen significados a la experiencia es lo que determina sus vidas. Es por el relato o las historias como las personas juzgan y le dan sentido a su propia vida y a la de las otras personas, al encontrar sentido en su experiencia. Así mismo, a partir de los significados contruidos se determinan los aspectos de la experiencia que la persona decide expresar. Estas historias a su vez son modeladoras de vida, permitiendo y promoviendo las bases para la estructura de la vida.

(2) La estructura narrativa: La cual da cuenta de la manera como se construye y se comprende las narrativas de vida, de sí mismo y de relación. En este proceso de construcción, Bruner (1986) plantea la distinción entre el panorama de la acción, el cual está constituido por hechos eslabonados con secuencias particulares a través de la dimensión temporal y de conformidad con tramas específicos; y un panorama de la conciencia que se constituye de las interpretaciones (en términos de deseos, creencias y estados intencionales) que los personajes que configuran la acción y de los que la leen.

(3) La determinación: Las historias son construidas dentro de un contexto e inevitablemente estructuradas por conceptos culturales dominantes y por ende dan cuenta de un estilo particular de personalidad y relación.

(4) La indeterminación dentro de la determinación: Las historias que las personas viven están matizadas por lagunas, contradicciones e

inconsistencias y esto es lo que las lleva a la búsqueda de encontrar una significación única (White, 2004).

Por otra parte, en la intervención con las familias y las personas víctimas de las violaciones a los Derechos Humanos para el enfrentamiento del trauma y la creación de redes, se enfrenta un hecho social que dificulta la posibilidad de hablar de pacificación, ya que el peligro persiste, aun cuando ya no lo vivan tan presente, y se mantiene la inminencia de su realidad y la posibilidad de revivirlo (Costa, 1998), y es en la reivindicación que promueve el lenguaje, la memoria colectiva y las acciones legales donde se establecen caminos de reparación y de dignificación del ser humano.

Como lo afirma Andolfi (1984) este tipo de tensión originada por los cambios dentro de la familia y aquellos que provienen del exterior como podría ser las condiciones resultantes de la violencia, violación de los derechos humanos, las situaciones laborales y la injusticia social, pesan sobre el sistema de funcionamiento familiar y requieren un proceso de adaptación. De acuerdo a lo anterior, es precisamente en ocasión de estos cambios o presiones “intra o intersistémica” (pag. 21) cuando se generan las conductas sintomáticas o perturbaciones consideradas como psiquiátricas.

Las familias, así como el individuo tienen en su proceso de evolución y desarrollo deben asumir unas etapas que presentan unas características específicas y enfrentan tareas a resolver que en ocasiones generan choque con las creencias y los miedos desarrollados por el contexto cultural.

En palabras de Minuchin (1982) “*la familia es una unidad que enfrenta una serie de tareas de desarrollo*” (pág. 39), las cuales están vinculadas a los parámetros que la actualidad presentan como retos y elementos de transformación, así como pueden ser traspasados por el contexto sociopolítico propio del país en el cual viven, presentando incremento en el nivel de los retos asumidos y recursos necesarios.

Frente a estas realidades sociales y dificultades experimentadas como resultados de la violencia, la familia sufre cambios paralelos a los cambios de la sociedad y el momento histórico actual está modificando la propia estructura familiar y en la misma concepción de la familia.

Esta concepción se convierte en la base de toda identidad, que además se va reinterpretando a partir de las relaciones con el otro y las construcciones realizadas a nivel relacional (Valdez, 2007). En este sentido la comprensión del sí mismo y del mundo van a ser resultado del producto del intercambio entre personas, situados en un contexto histórico y cultural, en el que las palabras cobran significado solo en el contexto de las ideas actualmente vigentes (Gergen, 1996), un intercambio que es posible solo por el lenguaje.

Los intercambios a partir del lenguaje, que como lo refiere Maturana, el lenguaje tiene lugar como el fluir de coordinaciones consensuales recursivas de acciones entre organismos cuyas acciones se coordinan, ya que ellas tienen estructuras dinámicas congruentes que han surgido o están surgiendo a través de sus interacciones recursivas, por su parte Shotter confronta ante la realidad que “ser” solo está en el lenguaje, y es a través del lenguaje que se puede dar sentido y construir un sí mismo, pero es un lenguaje contextuado y propio de un proceso de interacción con otro (citados por Pakman, 1996).

Al utilizar el lenguaje como herramienta se presentan situaciones de trabajo que permiten a las víctimas, a sus familias y comunidades, encontrar su recuperación y real reparación; el gobierno, por ejemplo, al brindar espacios jurídicos de audiencias públicas le brindan a los individuos la posibilidad de encontrar respuesta a todos los sufrimientos que han padecido durante muchos años y así poder continuar su camino hacia la reparación.

De igual manera, el apoyo de los medios de comunicación hablados o escritos, o en su defecto edictos fijados en las regiones más apartadas, rurales, sin acceso a los medios de comunicación, son opciones para contar

la historia y construir estos colectivos de reparación y resignificación. El obtener por fin la verdad de los hechos, el reivindicar la imagen destruida injustamente de una persona, el poder saber que hay consecuencias para los actores violentos, son en sí posibilidades de construcción de nuevas narrativas, de identidades diferentes y de normativas y sentidos de comunidad hacia el futuro. Siendo de nuevo las herramientas propias del establecimiento de la memoria colectiva los espacios para un presente y un futuro más funcional y adaptativo. Es establecer una cultura de respeto a los derechos humanos, con visión hacia el futuro en donde la búsqueda de una verdad compartida permita una legitimización social del hecho de lo vivido, la sensación de justicia y una elaboración política de respuestas frente a la defensa de los Derechos humanos.

Teniendo en cuenta lo anterior y comprendiendo la posibilidad de reparar y reivindicar la imagen de las personas, por ende la transformación de su identidad hacia la capacidad y lo positivo como posibilidades de intervención, se parte de la base del construccionismo que cuestiona el concepto de un <<sí mismo>> establecido y plantea una identidad que es socialmente construida y que puede ser renegociada en cada momento debido a un escenario social, lo que es posible a través del lenguaje.

Este enfoque del significado construido socialmente y que se deriva de intercambios microsociales, incrustados en el seno de amplias pautas de vida culturales presta al construccionismo social unas dimensiones críticas y pragmáticas pronunciadas. Es decir presta atención al modo en que los lenguajes incluyendo ahí las teorías científicas se utilizan en la cultura para la explicación de las situaciones, los fenómenos y los problemas (Gergen, 1996). Estas narraciones y explicaciones se convierten en relatos que se narran y parte de un discurso en el que las personas se mueven en el mundo.

El relato de sí mismo, se alimenta a partir de los relatos propios de cada persona, de su sistema familiar y social, que describen su experiencia la cual se organiza en una narrativa contextualizada, en donde los relatos son

atravesados por el lenguaje, el contexto, los conceptos y supuestos de la cultura.

En palabras de Payne (2002) *“pero en realidad, no podemos capturar más de una infinitesimal fracción de nuestra experiencia más inmediata, están sujetos a la memoria selectiva. Hasta los recuerdos más importantes, los momentos brillantes o deslucidos que salpican la autobiografía y sirven de hitos y fronteras, están sujetos a distorsión”* (Pág.64).

Se hace selección de narrativas y relatos que se vuelven dominantes, una parte de todo el bagaje de la experiencia vivida y la tarea interventiva va a estar propuesta ante la posibilidad de ampliar esos relatos seleccionados, la manera de construir su biografía, de atribuir significados y establecer posibilidades alternativas emergentes.

En conclusión y tomando algunas consideraciones desde la perspectiva psicoanalítica es a través del recuerdo que se logra la elaboración del trauma, pero siendo más sistémicos en su visión, no solo es necesario el recuerdo, expresión verbal y elaboración, sino también la posibilidad de construir nuevas narrativas e identidades, de entender y trabajar las ideologías, los esquemas cognitivos, las normativas y los recuerdos como herramientas que vienen desde el pasado, para ayudar a establecer las estrategias de reparación y de reconstrucción del presente y del futuro en la defensa de los Derechos Humanos.

Por otra parte, es de vital importancia tener claro que para que exista la reconciliación y la reparación se requieren, además de lo planteado a lo largo de este escrito, acciones y gestos públicos claros e identificables que permitan la dignificación de las víctimas y los cierres de los eventos, duelos y experiencias del pasado.

Trabajar en mitigar o reparar el daño, acabar con la impunidad y modificar las entidades políticas, militares y estatales participantes en las situaciones, el rompimiento del ciclo vicioso de la venganza y aunque pareciera ilógico ayudas para la estabilidad económica y social de las personas afectadas.

Finalmente, el futuro debe estar orientado a crear, construir y fortalecer mecanismos de coordinación, trabajo en comunidades, redes sociales y círculos de protección para contribuir de una manera decidida y comprometida a la defensa y vigencia de los Derechos Humanos y protección de las personas y regiones que ha sido víctimas de la violencia.

NOTAS

1. www.memoriacolectiva.com

REFERENCIAS

Alba, L. (2010). Salud de la Adolescencia en Colombia: Bases para una medicina de prevención. *Univ. Méd. Bogotá (Colombia)*, 51 (1): 29-42. Disponible en: <http://med.javeriana.edu.co/publi/vniversitas/serial/V51n1/Universitas%20M%E9dica%20Vol.%2051%20No.%201/Salud%20de%20la%20adolescencia..pdf>

Alejo, E, Rueda, G, Ortega, M, & Orozco, L. (2007). Estudio epidemiológico del trastorno por estrés postraumático en población desplazada por la violencia política en Colombia. *Univ. Psychol.* [online]. 6 (3): 623-636. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v6n3/v6n3a14.pdf>

Amparo, G. (2002). La situación de la salud mental en Colombia: Informe elaborado por la Corporación AVRE de Colombia para ser presentado a la Sociedad Internacional para la Salud y Derechos Humanos. *Reflexión*. 28: 9-13. Disponible en: <http://www.cintras.org/textos/reflexión/r28/lasituaciondelasmencolombia.pdf>

Arévalo, L. (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales* 36: 29-39. ISSN 0123-885X Bogotá.

Baguena, M. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el estrés post-traumático. 13 (3): 479-492. Disponible en: www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/download/.../7765

Bruner, J. (1990). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Burstein, R., Stornaiuolo, M., & Raffo, M. (2003). *Desplegando alas, abriendo caminos: Sobre las huellas de la violencia*. Perú: centro de atención psicosocial.

Castellanos, M., Guarnizo, C. & Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 50-57. Disponible en: <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/view/50/632>

Castro, C. (2011). La construcción narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 30 (2): 1-17. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/36583>

Costa, M (1998). *La elaboración: Una tarea imposible. Frente al espejo vacío: un acercamiento psicoterapéutico a la violencia política*. Perú: ABC.

Echenique, C, Medina, L, Medina, A, & Ramírez, A. (2008). Prevalencia del trastorno por estrés postraumático en población desplazada por violencia, en proceso de reestablecimiento en Sincelejo. *Psicol. Caribe* [online]. .21: 122-135. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n21/n21a07.pdf>

Escobar-Córdoba, F., Folino, J., & Eslava-Schmalbach, J. (2008). Síntomas de estrés postraumático y trastorno del sueño en un grupo de mujeres adultas en Bogotá. *Pontificia Universidad Javeriana Universitas Médica*. 49 (1): 29-45. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=231016462003>

Fernandez, P. (1994). La psicología colectiva un fin de siglos más tarde: Su disciplina, su conocimiento, su realidad. Publicado por el colegio de Michoacán. Disponible en: <http://books.google.com.co/bkshp?hl=es&tab=wp>

Galvez, J., Pastrana, I., & Venegas, F. (2004). El proceso de traumatización en personas afectadas por el terrorismo de estado. Un desarrollo Conceptual. *Cuadernos de Psicología Jurídica*. 1: 1-13. Disponible en: <http://www.asociacionpsicologiajuridica.cl/biblioteca/documentos/proceso.pdf>

García, Y. (2010). Psicología Política y procesos de construcción de la memoria colectiva. *Revistas Electrónica de Psicología Iztacala*. 13 (2): 58-77. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/17659>

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Hurtado, H, Sánchez, V, & Bedoya, L. (2011). Prevalencia de trastornos mentales en usuarios de consulta psicológica en una universidad colombiana. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 3 (1): 59-72. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/10613/10038>

Kohn R, Levav I, Caldas de Almeida, J, Vicente B, Andrade L, Caraveo-Anduaga JJ, Saxena S & Saraceno B. (2005), Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública. . *Panam Salud Pública*. 18(4/5):229-40. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rpsp/v18n4-5/28084.pdf>

Linares, J y Campo, C (2000). *Tras la honorable fachada: los trastornos depresivos desde una perspectiva tradicional*. Barcelona: Paidós

Linares, J. (1996). *Identidad y Narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.

Mate, R (2008). *Justicia de las víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación*. España: Antropos.

Maturana, H. (1999). *"Fenomenología del conocer"*: Transformación en la Convivencia. 75 - 107. Santiago de Chile : Dolmen.

Minuchin, S. (1982). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.

Mujica, R. (1998). *Un camino hecho al andar: Frente al espejo vacío: un acercamiento psicoterapéutico a la violencia política*. Perú: ABC.

Osorio, D. (2007). Estado del arte sobre el impacto del conflicto armado en la salud mental de la población colombiana, 1995-2005. *Monografía para optar al título de Administrador de Servicios de Salud con énfasis en Servicios de Salud Universidad de Antioquia*. Disponible en: http://www.bookandyou.com/summary/R_494.pdf

Pakman, M. (1996). *Construcciones de la Experiencia Humana*. Barcelona: Gedisa.

Payne, M (2002). *Terapia narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.

Perez-Olmos, I, Fernandez-pineres, P, & Rodado-fuentes, S. (2005) Prevalencia del Trastorno por Estrés Postraumático por la Guerra, en Niños de Cundinamarca, Colombia. *Rev. Salud pública* [online]. .7 (3): 268-280. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v7n3/v7n3a03.pdf>

Posada, J., Aguilar, S., Magaña, C., & Gómez, L. (2004). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados preliminares del Estudio Nacional de Salud Mental. Colombia, 2003. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIII (3): 241-262.

Puertas G, Ríos C & Del Valle H. (2006). Prevalencia de trastornos mentales comunes en barrios marginales urbanos con población desplazada en Colombia. *Rev Panam Salud Publica*. 20 (5): 324-30. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v20n5/05.pdf>

Samudio, A. & Terranova, L. (2009). Estrés Postraumático y Psicoterapia de Grupo en Militares. *Ter Psicol* [online]. 27 (1): 103-112. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v27n1/art10.pdf>

Sánchez, A, Gonzalez, P, & Mendez, J. (2002). Psicoterapia breve de grupo en el tratamiento de las víctimas de atentados terroristas. *MAPFRE MEDICINA*. 13 (1): 40-49. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6789/breve.pdf>

Sluzki, C. (1995). *Violencia familiar y violencia política. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 351-370. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, A. (2007). *Familia y Desarrollo: Intervenciones en terapia familiar*. México: Manual Moderno.

Vallejo, A. (2011). Cambios sintomáticos en policías con estrés postraumático y psicoterapia de grupo. *TERAPIA PSICOLÓGICA*. 29 (1): 13-23. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100002

White, M (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.

White, M (2004). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.

Sánchez, I., & Sosa, R. (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Ciudad: Siglo XXI. Disponible en: <http://books.google.com.co/bkshp?hl=es&tab=wp>

HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL SER HUMANO

TOWARDS A NEW CONCEPTION OF HUMAN

Alexander Ortiz Ocaña

Resumen: En este artículo se asume una nueva concepción del ser humano desde la mirada de Fritjof Capra. Se asume la cognición como la propia vida, como una cualidad de todos los seres vivos, tengan cerebro o no. Desde este punto de vista las plantas tienen cognición porque son sistemas vivos. Se reflexiona acerca de la conciencia como un proceso superior de la mente humana. Se valora la comprensión como el significado del significado. Y por último se reflexiona sobre la espiritualidad humana.

Palabras Clave: Ser humano, Cognición, Seres Vivos, Conciencia, Mente Humana, Comprensión, Espiritualidad Humana.

Abstract: This article assumes a new conception of the human from the perspective of Fritjof Capra. Assumed the cognition as life itself, as an attribute of all living, you have brain or not. From this point of view the plants have cognition because they are living systems. It reflects about the conscience as a superior process of the human mind. Understanding the meaning of the meaning as the values. And finally he ponders the human spirituality.

Key Words: Human, Cognition, Living, Conscience, Human Mind, Understanding, Human Spirituality.

Información del autor:

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica,

Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en México, Brazil, Ecuador, Venezuela y Panamá, así como en múltiples Instituciones Educativas y Universidades Colombianas. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Coordinador del grupo de investigación GIDECOM: Desarrollo y evaluación de competencias, categoría A-1 en Colciencias. Correo electrónico: alexanderortiz2009@gmail.com

Universidad del Magdalena / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Ortiz-Ocaña, A. (2014). Hacia una nueva concepción del ser humano. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 209-224.

Recibido: 1 de Febrero de 2014

Aprobado: 26 de Junio de 2014

Introducción

A medida que el organismo vivo recorre su itinerario individual de cambios configuracionales, cada uno de éstos se corresponde con un acto de cognición, lo cual significa que aprendizaje y desarrollo no son más que dos caras de una misma moneda.

De acuerdo con la teoría de los sistemas vivos, la mente no es una cosa, sino un proceso: el proceso mismo de la vida. En otras palabras, la actividad organizadora de los sistemas vivos, a todos los niveles de vida, es una actividad mental. Las interacciones de un organismo vivo –planta, animal o humano– con su entorno son interacciones cognitivas, mentales. Así, vida y cognición quedan inseparablemente vinculadas. La mente –o más precisamente, el proceso mental– es inmanente en la materia a todos los niveles de vida. (Capra, 2010, p.185)

Capra (2008, 2010) refiere que Bateson estableció una serie de criterios que los sistemas deben cumplir para que pueda existir la mente. Todo sistema que satisfaga dichos criterios será capaz de desarrollar los procesos que asociamos con la mente: aprendizaje, memorización, toma de decisiones, etc. De acuerdo con Bateson, *“estos procesos mentales son una consecuencia necesaria e inevitable de una cierta complejidad, que empieza mucho antes de que los organismos desarrollen cerebros y sistemas nerviosos superiores”* (p.186). Enfatizó también que la mente se manifiesta no sólo en organismos individuales, sino también en sistemas sociales y ecosistemas.

210

Bateson (2010, 2011) desarrolló su criterio de proceso mental intuitivamente desde su atenta observación del mundo vivo. Estaba claro para él que el fenómeno de la mente se hallaba inseparablemente vinculado al fenómeno de la vida. Cuando observaba el mundo vivo, veía su actividad organizadora como esencialmente mental. En sus propias palabras, *“la mente es la esencia de estar vivo”* (Capra, 2010, p.187)

Las plantas y las bacterias tienen mente aunque no tienen cerebro. Esto significa que para que exista la mente no es necesario el cerebro. Así lo

afirma la teoría de Santiago. Los organismos más simples son capaces de cognición a través de la percepción. Perciben los cambios en su entorno aunque no ven, perciben las concentraciones más altas o más bajas de compuestos químicos, frío y calor, diferencias entre luz y oscuridad, etc. Este concepto de cognición es más abarcador que el de pensamiento. Incluye todo el proceso de la vida: emoción, percepción y acción. En el caso específico del ser humano, la cognición incluye también pensamiento conceptual, lenguaje y todos los demás atributos de la conciencia humana. No obstante, el concepto general de cognición es mucho más amplio y no incluye necesariamente al pensamiento.

En la teoría de Santiago, la relación entre mente y cerebro es simple y clara. La caracterización de la mente hecha por Descartes como «la cosa que piensa» (res cogitans) es por fin abandonada. La mente no es ya una cosa, sino un proceso: el proceso de cognición, que se identifica con el proceso de la vida. El cerebro no es una estructura específica a través de la cual este proceso opera. La relación entre mente y cerebro es pues una relación entre proceso y estructura. (Capra, 2010, p.188)

La única estructura a través de la cual opera el proceso de cognición no es el cerebro. Según Capra (2010), independientemente de que el organismo tenga o no un sistema nervioso superior y un cerebro, toda la estructura disipativa del organismo participa en el proceso mental. Es más, *“investigaciones recientes indican firmemente que en el organismo humano, el sistema nervioso, el sistema inmunológico y el sistema endocrino que tradicionalmente eran vistos como sistemas separados forman en realidad una única red cognitiva”* (p.189).

La cognición, tal como la entiende la teoría de Santiago, está asociada a cualquier nivel de vida, por lo que constituye un fenómeno mucho más amplio que la conciencia. Ésta –es decir, la experiencia vivida conscientemente– se desarrolla en determinados niveles de complejidad cognitiva que requieren un cerebro y un sistema nervioso superior. En otras palabras, la conciencia constituye una clase particular de proceso cognitivo, que emerge cuando la cognición alcanza determinado grado de complejidad. (Capra, 2003, p.66)

La ciencia cognitiva identifica a la cognición con el proceso de la vida, es decir, conocer es vivir, y todo proceso vital está relacionado con un proceso mental. De manera que la cognición es la actividad que organiza los sistemas vivos. Por lo tanto, toda interacción de un ser vivo (planta, animal o ser humano) con su entorno es una interacción cognitiva. Esto significa que vida y cognición son una configuración, son inseparables, no hay vida sin cognición, y no hay cognición sin vida, ambas son caras de una misma moneda. En este sentido, Bateson (2010) señalaba que *“eso que llamamos mente es algo inmanente no solamente en cauces de información localizados dentro del cuerpo, sino también en cauces externos [que discurren por] toda la sociedad y la ecología planetaria”* (p.468).

En opinión de Capra (2009), el aporte más significativo de Bateson a la ciencia moderna fue su ontología sobre la mente, con la cual supera el dualismo cartesiano que tantos problemas ha causado en la cultura occidental, al definir la mente como *“un fenómeno de los sistemas, característico de los seres vivos”* (p.94).

La primera vez que Capra comprendió el concepto de mente propuesto por Bateson fue cuando estudió la teoría de los sistemas auto-organizadores, esbozada por Ilya Prigogine (2008, 2009, 2012), quien considera que las pautas de organización de los sistemas vivos se sintetizan en el principio de auto-organización, es decir, “los sistemas auto-organizadores manifiestan cierto grado de autonomía” (Capra, 2009, p.95), o sea que su orden no lo impone el entorno, sino que lo establece el propio organismo como sistema auto-organizador, lo cual no significa que el organismo está aislado de su entorno, con el que interactúa constantemente, pero esta interacción no determina su organización, influye pero no la determina porque es un sistema auto-organizador.

Según Capra (2009), Erich Jantsch fue quien señaló la conexión entre el concepto de Prigogine de auto-organización y el de Bateson (2011) de mente. Cuando Capra comparó los criterios de los sistemas auto-organizadores de Prigogine con los procesos mentales de Bateson descubrió

efectivamente que ambos eran muy parecidos; a decir verdad, estaban tan cerca los unos de los otros que parecían idénticos.

Capra comprendió inmediatamente que lo que esto significaba era que la mente y la auto-organización son dos subprocesos del proceso vital. Sin lugar a dudas, este concepto de auto-organización es muy parecido a la noción de autopoiesis creada por Humberto Maturana (1999, 2001, 2002, 2003, 2009). Es algo similar a lo que yo denomino auto-configuración, aunque no son lo mismo.

La mayoría de las características de los procesos mentales que describe Capra existen en forma rudimentaria en diversos animales, pero es en los seres humanos que se expresan con plenitud, ya que los seres humanos somos los únicos seres vivos que somos conscientes de que tenemos conciencia.

DESARROLLO

En una ocasión Capra (2009) le dijo a Bateson mientras se sentaban a tomar un café:

- Mira Gregory, tu concepto de la mente parece idéntico al concepto de la vida.
- Tienes razón- respondió sin titubeo alguno, mirando a Capra fijamente a los ojos-. “La mente es la esencia de la vida” (p.97).

Pero Bateson distinguía con toda claridad la mente de la conciencia y puntualizaba que la conciencia no estaba, por lo menos todavía, incluida en su concepto de mente. A menudo Capra intentó persuadirle para que definiera de algún modo la naturaleza de la conciencia, pero siempre se negó a hacerlo, alegando que esa era la enorme incógnita para resolver, el próximo gran reto.

Por otro lado, Capra se ha percatado de que la dimensión subjetiva del científico siempre está presente en su actividad investigativa, pero casi

nunca se tiene en cuenta como el eje principal de la atención. Sin embargo, cuando la conciencia se convierte en objeto de estudio, las experiencias y vivencias internas y subjetivas se convierten en datos que deben ser analizados, lo cual exige una evaluación rigurosa de la vivencia subjetiva y la experiencia interna en primera persona. La ciencia de la conciencia existirá cuando el estudio de la conciencia incluya esta exploración subjetiva. Esto no significa que nuestras investigaciones no van a tener rigor científico. Cuando en la actividad científica nos referimos a la objetividad, no se trata sólo de una simple actividad rigurosa individual sino a la configuración de un sistema coherente y armónico de conocimientos intersubjetivos. Incluso cuando la investigación se refiera a un autoanálisis de la conciencia, es importante la validación intersubjetiva, la cual da cuenta de lo que yo denomino subjetividad objetiva.

Jung (1951), el apóstata freudiano, implicó a la psicología tradicional en este tipo de estudio, al desarrollar nociones coherentes con los avances de las nuevas teorías de sistemas, abandonando así el paradigma psicoanalítico newtoniano. En una de sus obras más significativas, *Aion*, Jung se expresa de la siguiente manera:

214

Tarde o temprano habrá un acercamiento entre la física nuclear y la psicología del subconsciente, ya que ambas, independientemente y partiendo de direcciones opuestas, avanzan hacia un territorio trascendental... La psique no puede ser completamente diferente de la materia, pues de lo contrario ¿cómo podría moverla? Y la materia no puede ser ajena a la psique, pues si lo fuera ¿cómo podría engendrarla? La psique y la materia existen en el mismo mundo, y cada una forma parte de la otra, pues de no ser así sería imposible toda acción recíproca. Por tanto, podríamos llegar a un acuerdo final entre los conceptos físicos y psicológicos si nuestras investigaciones lograran avanzar suficientemente. Nuestras tentativas actuales pueden parecer audaces, pero yo creo que van en la dirección justa. (Citado por Capra, 2008a, p.423)

Aquí es significativo retomar de Bateson la importancia de entender al ser humano como proceso y no como estructura. En el libro *En busca de Spinoza*, Damasio (2009) señala:

Desde el cuerpo activo a la mente, la maquinaria del sentimiento, el primer dispositivo, la emoción, permitió a los organismos responder de forma efectiva pero no creativamente a una serie de circunstancias favorables o amenazadoras para la vida. El segundo dispositivo, los sentimientos, introdujo una alerta mental para las circunstancias buenas o malas y prolongó el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria. Finalmente en una fructífera combinación con los recuerdos pasados, la imaginación y el razonamiento, los sentimientos condujeron a la aparición de la previsión y a la posibilidad de crear respuestas nuevas, no estereotipadas. (p.23)

Como neurobiólogo, Damasio efectúa con su trabajo el paso lógico en el ámbito de la superación de la dicotomía mente-cuerpo dentro del ámbito científico. La hipótesis central del libro pone en relación el pensamiento moral con el sustrato neurobiológico de los sentimientos usando como guía la filosofía de Spinoza.

Existe una resonancia clara entre las ideas de Bateson respecto a la unidad de mente y naturaleza y la filosofía de Spinoza por un lado, así como en la conexión que establece el mismo Damasio entre los procesos de aprendizaje y la evolución. Puede encontrarse una coherencia entre esta idea Spinozista de la naturaleza que Bateson comparte, el concepto de autopoiesis expuesto por Maturana & Varela (1984, 1997), en muchos sentidos como una evolución de las ideas de Bateson, y la idea gestáltica de la autorregulación orgánica, es decir la configuración humana.

Todos los organismos vivos autorregulan sus procesos fisiológicos, el concepto de la autorregulación toma su significado psicológico cuando necesitamos tomar de nuestro entorno social aquello que nuestro organismo necesita, entonces la necesidad (deseo, interés) organiza nuestra percepción del contexto, nuestro darnos cuenta. El concepto de autorregulación orgánica sólo se entiende desde una perspectiva fenomenológica e integrativa. Fenomenológica en referencia a la comprensión del sujeto como un proceso integrado en un contexto (campo), como un continuo de conciencia (en contraposición a la teoría estructurada de la personalidad que defiende el psicoanálisis). Integrativa, en primer lugar desde la perspectiva en que la neurosis es también producto de un

proceso de autorregulación, una forma de manipular el ambiente en determinado contexto, un aprendizaje adaptativo.

En una conversación que Capra (2009) sostuvo con Laing, le dijo:

- Esta noche me gustaría presentar del modo más completo y sistemático posible, la visión de la mente y de la conciencia que emerge del marco conceptual que actualmente estoy desarrollando y que presentaré en mi próximo libro. No es un marco en el que tu crítica quede plenamente respondida, pero a mi entender, como dije anoche, constituye un primer paso necesario a dicho fin. Desde la perspectiva de mi nuevo marco, en realidad podemos empezar a ver la forma de incorporar la experiencia, los valores y la conciencia en el futuro.

Laing se limitaba a asentir y a escuchar atentamente con gran concentración. A continuación Capra le ofreció una presentación concisa, pero no obstante bastante amplia, de sus nuevas ideas. Empezó con la visión de organismos vivos como sistemas auto-organizadores, explicó el concepto de las estructuras disipativas de Prigogine, e hizo especial hincapié en la visión de las formas biológicas como manifestaciones de procesos subyacentes. Entonces lo relacionó con el concepto de Jung del inconsciente colectivo y con la idea de Bateson de la mente como dinámica de la auto-organización. Por último, después de preparar cuidadosamente el terreno, tocó el tema de la conciencia.

Para ello, Capra (2009) especificó en primer lugar que lo que entendía por “conciencia” era la propiedad de la mente caracterizada por el autoconocimiento. El concienciamiento es una propiedad de la mente que está presente en todos los niveles de la vida. *“El autoconocimiento, que sepamos, sólo se manifiesta en animales superiores y se desarrolla plenamente en la mente humana”* (p.158). Esta es la propiedad de la mente a la que Capra se refiere como conciencia.

Capra hizo una pauta momentánea y, al comprobar que Laing no tenía intención de intervenir pasó a ser plenamente consciente de la suave noche

de verano, las paredes blancas de la terraza con las siluetas de los árboles del parque como telón de fondo, el canto de los grillos, la media luna que colgaba del firmamento, las cuerdas de una guitarra que sonaba en la lejanía, así como de la proximidad y atención de la gente que les rodeaba.

A continuación, Laing especuló sobre un nuevo tipo de lenguaje, adecuado para la nueva ciencia. Señaló que el lenguaje científico convencional es descriptivo, mientras que el lenguaje necesario para experiencias compartidas deberían ser representativo [Yo diría configurativo]. Sería un lenguaje más semejante a la poesía, o incluso a la música, capaz de representar directamente una experiencia, transmitiendo de algún modo su carácter cualitativo.

–“Cada vez son mayores mis dudas acerca del lenguaje como paradigma necesario para el pensamiento –susurró–. Si pensamos en términos musicales, ¿eso es un lenguaje?” (Citado en Capra, 2009, p.163), ¿o quizá lo que se necesita para la configuración de la nueva ciencia es una inteligencia humana intuitiva?

A medida que un organismo vivo responde a las influencias exteriores con cambios estructurales, éstos afectarán a su vez su futuro comportamiento. En otras palabras, un sistema estructuralmente acoplado, es un sistema que aprende. Mientras viva, un organismo se acoplará estructuralmente a su entorno. Sus continuos cambios estructurales en respuesta al medio y consecuentemente su continua adaptación, aprendizaje y desarrollo son las características clave del comportamiento de los seres vivos. Debido a este acoplamiento estructural, llamamos inteligente al comportamiento de un animal, pero no utilizaríamos este término para el de una roca. (Capra, 2010, p.231)

Según Capra (2010), *“la teoría de la autopoiesis demuestra que la creatividad, la generación de configuraciones que son constantemente nuevas, es una propiedad fundamental en todos los sistemas vivos”* (p.232).

Una forma especial de esta creatividad es la generación de diversidad a través de la reproducción, desde la simple división celular hasta la altamente compleja danza de la reproducción sexual. Para la mayoría de los

organismos vivos, la ontogenia no es un camino lineal de desarrollo sino un ciclo, y la reproducción es un paso vital en cada ciclo, que se configura mediante el lenguaje y la comunicación, a través del cual le damos significado al significado.

En los mismos años en que Husserl (2011) desarrolla la fenomenología, aparece en los albores del siglo XX la crítica historicista del filósofo neo-idealista alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911; Biebrich) dando una lucha frontal en contra de la escisión entre sujeto y naturaleza, con la hermenéutica del lenguaje, estableciendo diferencias entre el campo objetual de las ciencias naturales y el campo lingüístico donde éstas se generan. Dilthey promueve una mirada epistemológica autónoma y examinar las características propias de las ciencias humanas, que él llama ciencias del espíritu, enfrentándolas a las ciencias de la naturaleza. Dilthey se propone delimitar el campo de las ciencias del espíritu, con la ayuda de la hermenéutica.

Dilthey (1951), rescata el hecho que, paralelo a las ciencias naturales, se habían venido desarrollando otras ciencias que tratan sobre el género humano, la historia, la economía política, las ciencias jurídicas y políticas, la religión, el estudio de la literatura, la poesía, y la música; y que esas ciencias por ser propias del espíritu tienen una forma metodológica especial diferente a las formas lógicas de las ciencias naturales.

Dilthey, en contraposición a Pierce, consideraba que la clave del conocimiento no está en el plano instrumental de los acuerdos, sino en el de las acciones simbólicas donde este tiene lugar. Es sólo el plano social el que define el conocimiento de las comunidades, lo instrumental es sólo un fragmento de este plano social de la vida. Sin embargo, piensa que el problema de las ciencias naturales es que no reconocen la existencia de otro plano diferente en el que no se mueve un interés pragmatista, no reconoce el mundo de las ideas, los sentimientos y que ese mundo debe ser estudiando por unas ciencias diferentes a estas: las ciencias del espíritu.

Mientras que las ciencias naturales dependen de modelos preestablecidos, rígidos, mecánicos, deterministas y reduccionistas, las ciencias del espíritu no, pues éstas no concluyen en teorías nomológicas sino en argumentos devenidos de la vivencia. Mientras que las ciencias naturales están conformadas por teorías, hipótesis y postulados, las ciencias del espíritu reflejan objetivaciones mentales de la vivencia reproductiva; mientras las primeras explican, las segundas comprenden. La explicación requiere separar teorías de hechos; la comprensión, configura y funde hechos y teoría.

La vivencia es la categoría básica en Dilthey, por tanto, el objeto no es la humanidad, sino el mundo en que se manifiesta la vida histórico-social. De ahí que la comprensión se da al sustituir la vivencia del otro, o mía, volverla a vivir. Por eso la comprensión apunta a conjuntos simbólicos, o sea, a la forma como se representa y no a lo que se aprendió.

Sin embargo, Weber (2009), a diferencia de Dilthey, no separaba las ciencias sociales de las ciencias naturales, por cuanto para él, las ciencias socio-humanas también pueden explicar fenómenos y procesos sociales y humanos mediante la búsqueda de “causas probabilísticas” y el uso de tipos ideales. En este sentido Weber promovía una ciencia social positivista y empírico-analítica.

La filosofía de las ciencias sociales de Weber debe entenderse dentro de las relaciones que establece entre historia y sociología, dentro del intento de llevar a cabo una aproximación entre el conocimiento ideográfico (singular, particular, simbólico, representativo) y el conocimiento nomotético (general, universal) buscado por las ciencias naturales.

La comprensión es un concepto muy debatido. Dilthey lo entendió al principio como capacidad psicológica o empática. Posteriormente, bajo la influencia de Hegel, de manera más objetiva, Weber avanza en esta línea. Para Schütz, no es un método, sino la forma experiencial como el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social. Para Gadamer es la interpretación lingüística que siempre hacemos de los fenómenos. Apel, al igual que Habermas, ve en la comprensión las

condiciones de posibilidad de la captación de la intencionalidad de las acciones humanas. Para los teóricos de raíz empírico-analítica, la comprensión es sólo un procedimiento psicológico-heurístico para proponer hipótesis. (Mardones, 1991, p.400)

Para el filósofo austriaco Alfred Schütz (1899-1959), el objeto de estudio de las ciencias sociales en general, y de la sociología en particular, es el mundo de la vida cotidiana, específicamente el sentido subjetivo de las acciones humanas en dicha cotidianidad. Este campo de la vida diaria, en sus diversas formas, expresa el mundo intersubjetivo experimentado por el ser humano. Schütz estudia la intersubjetividad en el mundo social.

Según Schütz, el mundo cultural intersubjetivo configura las configuraciones del sentido común en la vida cotidiana. Esta intersubjetividad es el resultado de vivir en el mundo cotidiano como seres humanos configurados con otros seres humanos a los cuales comprendemos y por los que somos comprendidos. Para orientarnos y actuar en el mundo de la vida cotidiana debemos interpretar un universo de sentidos y significaciones que configuran nuestra cultura a través de la red de redes de conversaciones que configuran nuestro lenguaje y nuestro emocionar. Este mundo de significados, a diferencia del mundo de la naturaleza, se origina en acciones humanas, de tal modo que todas las instituciones de la sociedad, las obras artísticas, los modelos lingüísticos, símbolos, instrumentos, herramientas, y todos los objetos de la cultura, tiene impregnada la acción humana en su génesis y en sus significados.

Por otro lado, el filósofo y filólogo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) relaciona en su obra fundamental, *Verdad y método* (1984), la hermenéutica del conocimiento, según la concepción de Dilthey, con la hermenéutica del lenguaje, en la tradición de Heidegger. Al hacerlo así, elabora una teoría de la “comprensión” según la cual ésta se convierte en una dimensión esencial del ser humano en sus aspectos socio-históricos, y deja de ser un método.

Como ya hemos explicado, tanto para Dilthey como para Weber la comprensión de la conducta humana y social implica captar la conciencia

subjetiva de esa conducta. Gadamer, por el contrario, postula el carácter objetivo de ese fenómeno, que consiste no en entender al otro, sino en entenderse con otro respecto de algo, respecto de un texto. En este sentido, un “texto” puede ser una obra escrita, pero también una obra de arte, un acontecimiento histórico, una canción, etc.

Para Gadamer, la comprensión de un “texto” debe ser histórica, pues siempre está mediada por la historia. Además, es prácticamente imposible comprender sin prejuicios o sin conocimientos precedentes. Si lograra hacerse, se anularía toda posibilidad de comprensión. Por eso este autor afirma que toda comprensión se realiza en un círculo hermenéutico:

Ya Schleiermacher señalaba que la comprensión de un texto implica una cierta circularidad de la “parte y el todo”: los fragmentos se interpretan desde la totalidad del texto, y éste desde la comprensión de sus fragmentos (y el círculo se amplía también al contexto, autor, época, etc.). Tal circularidad es inevitable y pertenece a la esencia misma de la comprensión [...] La comprensión del texto se encuentra determinada continuamente por el movimiento anticipatorio de la precomprensión [...] La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. (Gadamer, 1984, p.363)

De esta manera, la comprensión hermenéutica se ejercita desde un prejuicio del intérprete que, sin embargo, no es un “yo abstracto”, sino que forma parte de una comunidad y de una tradición de las cuales ha recibido los prejuicios. Además, señala Gadamer, todo proceso de comprensión es lingüístico, pues el lenguaje es el medio a través del cual ella se realiza. El lenguaje, además de ser un sistema de signos, es, en línea de Wittgenstein, una expresión del modo humano de “ser en el mundo”.

[...], nuestra capacidad para mantener imágenes mentales de objetos materiales y de acontecimientos parece condición básica para la emergencia de las características esenciales de la vida social. Mantener imágenes mentales nos permite elegir entre varias alternativas, lo cual es indispensable para formular valores y normas sociales de conducta. [...], el origen de las relaciones de poder se halla en los conflictos de intereses basados en diferentes valores. Nuestras intenciones, nuestra consciencia de

propósitos y de diseños, y nuestras estrategias para alcanzar objetivos previamente identificados, requieren la proyección hacia el futuro de imágenes mentales. (Capra, 2003, p.106)

De acuerdo con esta postura, Capra (2003) postula lo siguiente:

La comprensión sistémica de la vida puede ser extendida al ámbito social sumando a las otras tres perspectivas de la vida la del significado. Utilizo el término «significado» como abreviatura del mundo interno de la consciencia reflexiva, que contiene una multitud de características interrelacionadas. Así pues, una comprensión plena de los fenómenos sociales deberá involucrar la integración de las cuatro perspectivas: forma, materia, proceso y significado. (p.107)

Cada una de estas cuatro dimensiones contribuye de manera significativa a la comprensión de los procesos sociales como una totalidad organizada, es decir, como una configuración. En efecto, “la cultura es creada y sostenida por una red (forma) de comunicaciones (proceso), que la dota de significado. La encarnación material de la cultura (materia) incluye artefactos y textos escritos, a través de los cuales el significado es transmitido de generación en generación” (Capra, 2003, p.107), incluyendo la transmisión de la espiritualidad humana.

Conclusiones

En los procesos de desarrollo humano y transformación espiritual, Capra recibió muchísima ayuda de un viejo intelectual y sabio hindú, Phiroz Mehta, que escribe libros sobre filosofías religiosas y de clases de meditación en su residencia del sur de Londres. Mehta tuvo la inmensa amabilidad de orientar a Capra a través del enorme volumen de literatura sobre la filosofía y las religiones hindúes, le permitió consultar su excelente biblioteca privada, y pasó muchas horas con Capra hablando de la ciencia y del pensamiento oriental. Capra guarda un recuerdo claro y hermoso de sus visitas regulares, sentados al atardecer en la biblioteca de Mehta, tomando té y hablando de las upanishads, los escritos de Sri Aurobindo o alguna otra obra clásica del hinduismo.

Conforme oscurecía, solían hacerse largos silencios en la conversación, que ayudaban a Capra a profundizar en sus introspecciones, pero él también aspiraba a la comprensión intelectual y a la expresión verbal. “*fíjate en esta taza de té, Phiroz –recuerdo que le dije en una ocasión– ¿en qué sentido se convierte en uno conmigo en una experiencia mística?*” (Capra, 2009, p.52)

Piensa en tu propio cuerpo –me respondió–; cuando estás sano, no eres consciente de ninguna de sus millares de partes. Eres consciente de ser un solo organismo. Sólo cuando algo no funciona como es debido pasas a ser consciente de tus párpados o de tus glándulas (Capra, 2009, p.53).

De esta manera, un estado sano para los místicos es aquel estado en el que se experimenta la realidad de manera holística, como un todo unificado. En cambio, la separación de los objetos entre sí constituye un trastorno mental, y no refleja ni da cuenta de la verdadera naturaleza y condición humana.

Referencias

Bateson, G. (2010/1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.

Bateson, G. (2011/1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Tercera edición.

Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama

Capra, F. (2008). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: estaciones.

Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Barcelona: Kairós.

Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama

Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.

Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Grof, S. (s/f). *Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Barcelona: Kairós.

Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder

Jung, C. (1951). *Aión*. Universidad de Princeton. Colección de obras.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Maturana, H. & Varela, F. (1997). *De máquinas e seres vivos. Autopoiesis, a Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (2009a). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. (2009b). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica.

Prigogine, I. (2009). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.

Prigogine, I. (2012). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets.

Weber, M. (2009). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza.



LA PRÁCTICA DOCENTE ENTRE LA MALDAD Y LA AGRESIVIDAD: UNA LECTURA CON Y DESDE EL PSICOANÁLISIS

Víctor Gutiérrez Olivárez

Resumen: La presente investigación es sobre el ejercicio de la agresividad, agresión y maldad en la tarea docente. El propósito es dar a conocer los factores agresivos presentes en todos los seres humano, pero que inciden en la práctica docente y la convierten en cuestionable, por lo que debe ser valorada por sus maestros que actúan bajo su deseo o inconsciente. Para conocer lo anterior, se abordó el estudio desde la perspectiva psicoanalítica. Esta publicación se justifica por poseer relevancia social, ya que la práctica docente está siendo cuestionada cada vez con más fuerza. En el desarrollo de la indagatoria se logra poner de manifiesto mediante la teoría psicoanalítica los procesos agresivos que están velados en los maestros y que afectan diariamente a los alumnos. Como conclusión se exhorta a los docentes revisar su tarea educativa, es decir, no ver al educando como un objeto, sino como un sujeto de deseo que es el fin educativo.

Palabras Clave: Agresividad, Agresión, Maldad, Docencia, Estudiantes.

Abstract: The present investigation is on the exercise of the aggressiveness, aggression and evilness in the educational task. The intention is to announce the present aggressive factors in all the human beings, which affects in the educational practice and makes it questionable, so that it must be valued by its teachers who act under their desire or the unconscious. To know about the previous, it was addressed the study from the psychoanalytic perspective.

This publication justifies itself by possessing social relevancy, since the educational practice is being

questioned increasingly. During the course of the investigation, it is revealed by psychoanalytic theory that hides aggressive processes affecting teachers and students every day. In conclusion calls for teachers to review their educational work, that is to say not see the learner as an object, but as a subject of desire that is educational purpose.

Key Words: Aggressiveness, Aggression, Evil, Teaching, Students.

Información del autor:

Doctorante en Psicología y Educación línea: Clínica psicoanalítica por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) impartiendo distintas materias pedagógica, psicológicas y psicoanálisis en licenciatura y maestría. Mtro. Frente a grupo en Educación Especial. Correo electrónico: psicomentario@gmail.com Web: www.psicomentario.blogspot.mx

Universidad Autónoma de Querétaro / México

Información del Artículo

Referencia recomendada: Gutierrez-Olivárez, V. (2014). La práctica docente entre la maldad y la agresividad: Una lectura con y desde el Psicoanálisis. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 225-250.

Recibido: 22 de Enero 2014

Aprobado: 30 de Mayo de 2014

Fundamentos de la Agresividad y Maldad Humana

Lorenz (2005) en su ya clásico libro *Sobre la agresión: El pretendido mal*, en el apartado: *IV La espontaneidad de la agresión*, recupera al padre del psicoanálisis, para destacar que Freud podría enorgullecerse de haber sido el primero en señalar lo autónomo de la agresión, y también el demostrar que la falta de contacto social, sobre todo cuando llega al punto de *Liebesverlust* (pérdida de amor) eran factores que la favorecían mucho. De esta idea, justa en sí, han sacado muchos maestros norteamericanos la falsa consecuencia de que bastaría evitarles todas las frustraciones o decepciones y darles gusto en todo para que los hijos fueran menos neuróticos, mejor adaptados al medio y, sobre todo, menos agresivos.

La tesis central que postula Freud en *El Malestar en la cultura* (1930–1929/1984), es que la agresividad es una fuerza que el lazo social intenta infructuosamente mitigar. Encuentro violento con el semejante, ya para protección de sí, ya para dominar violentamente al otro. Violencia promovida por el reflejo narcisista de la más pequeña diferencia. Tal manifestación de la agresividad humana se origina del encuentro entre *Eros* y *Ananké*, luego asume una expresión activa o inactiva, de acuerdo con las circunstancias. Las pulsiones agresivas (*Necessitas* o *Ananké*) y las pulsiones de vida (*Eros*) forman un todo en la psique humana. La tendencia a la destrucción y la tendencia a la unificación están en el mismo sitio. Quizá lo que el sujeto espera son las condiciones reales para que una u otra aparezca en toda su plenitud. La vida virtuosa no es más que la ausencia (quizá momentánea) del mal en el espíritu del sujeto.

El psicoanálisis señala que la maldad es un sistema defensivo del sujeto contra aquello que tiene una representación que atenta contra el objeto amoroso. Evidentemente que en un inicio el sujeto no distingue entre aquello que es “malo” (del latín *malus* malo) o “bueno” para él, sino que el objeto malo, en términos psicoanalíticos, estará constituido por aquellas contingencias que alejan al sujeto de la satisfacción.

La pulsión destructiva debe ponerse al servicio de *Eros*. Así, *Eros* y *Ananké*, progenitores de la cultura humana, preservarán y extenderán el vínculo con los otros vía el *Eros* de cada individuo, que pactará la supresión de la pulsión agresiva contra el semejante, haciendo el lazo social. *Ananké* o *Necessitas* se consideró una divinidad de la muerte: la Necesidad de morir, de esta manera es una personificación de la obligación absoluta de la fuerza coercitiva de los fallos del destino que transita en la agresividad a la cual se le oponen diques: leyes, normas, códigos, reglamentos, entre otros, que la sociedad insta para mantener la tirante sociedad que lucha entre un principio de placer y un principio de realidad y trata de regular estas fuerzas mediante su contrato social. Freud aseveró que sería difícil pensar el motivo de la cultura sólo desde la represión o la sublimación de lo pulsional. La educación es una buena alternativa; si vemos desde luego, que la convivencia humana y los temas de la libertad y la satisfacción están íntimamente relacionados con lo pulsional.

Será Lacan quien emprende lo que podría denominarse un elogio del odio, y crea el neologismo “odiamoramiento”. El odio no es querer el mal del otro, destruirlo; eso sería la agresión, que se expresa por la vía real. El odio, la maldad, es lo que cae mal cuando se quiere el bien del otro e infaliblemente se fracasa; el otro no quiere de mí ser que sabe su bien.

Cuando la pasión del amor revierte al odio, es más factible la emergencia de actos violentos. Lacan (1972-73/2006), al comienzo de su enseñanza nos enseñó a distinguir y diferenciar el amor como don activo de la pasión del amor. Donde amar, es amar a un ser más allá de lo que parece ser. El amor apunta al ser, más allá del cautiverio imaginario, al ser del sujeto en su singularidad. Por este “amar más allá de lo que parece ser”, se pueden aceptar las debilidades, errores y fallas.

El odio aparece de entrada como una ruptura del vínculo social. Si el odio desune, separa; el amor une. Pero esta separación-unión, es una de las grandes paradojas que ha devenido en la clínica psicoanalítica y la han convertido en paradigma. El odio es uno de los vínculos más fuertes que el sujeto puede mantener con el otro y con sus objetos fálicos. Lo anterior fue

señalado por Freud en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915/1984a), ahí muestra que el odio es más antiguo que el amor, ya que nace de la repulsa primitiva del mundo exterior.

El odio llega a ser incluso el principio activo que genera ese “exterior” a partir de un rechazo original que trazará las fronteras, siempre vacilantes, con lo “interior”, en una carrera desenfrenada equiparable a una banda de Möbius. Así, odio y amor se muestran indisociables en su principio y no se opondrán el uno al otro. Lacan lo llamó: *hainamouration* (*enamorodiación*), para indicar ese punto crucial de reversibilidad del odio y el amor. Con la fusión “odio-amor”, Freud nos confirma que la pulsión ni odia ni ama, sólo se satisface: y se satisface a expensas del odio y del amor. Por tal motivo, el odio y el amor abren una vía para la pulsión. Nietzsche (2006), hablaba de no destruir al ente odiado, porque se necesita de él para seguirse desarrollando, ora odiando ora amando, pero en definitiva sintiendo. En resumen, es una forma de no destruir ni autodestruirse en el odio, sino convivir con él en el sentimiento de lo extremo.

Mientras el amor aspira al desarrollo del ser del otro, el odio aspira a lo contrario, a su envilecimiento, su pérdida, su destrucción, su negación total. En este sentido, tanto el odio como el amor, son una carrera sin fin. Hay una verdad en el odio, una verdad que a veces el amor vela de manera no menos engañosa, es una perspectiva que nos permitiría entender el aforismo de Lacan, difícil de admitir: “*el verdadero amor desemboca en el odio*” (1972-73/2006: 159).

La Revisión de la Maldad del Docente: Un Ensamble de Voces

El *Malestar en la cultura* contiene una reflexión sobre la agresividad y la maldad humanas que parece pertinente para pensar el tema del malestar en la educación, el de la presencia creciente de la agresividad. Es interesante seguir la visión psicoanalítica, pues se ha visto que ofrece grandes posibilidades explicativas. Alguien podría pensar que es mejor una perspectiva sociológica. Lo cual podría ser cierto. Sin embargo, Freud, en 1908 publica *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna*, obra en

la cual comprueba que los aspectos sociológicos (pobreza, desigualdad, trabajo, hacinamiento, economía, política, entre otros), si bien son importantes en el devenir del sujeto, dan pie al siguiente planteamiento:

Si se prescinde de las maneras vagas de ‘estar enfermo de los nervios’ y se consideran las genuinas formas de enfermedad nerviosa, el influjo nocivo de la cultura se reduce en lo esencial a la dañina sofocación de la vida sexual de los pueblos (o estratos) de cultura por obra de la moral sexual ‘cultural’ que en ellos impera (Freud, 1908/1986: 166).

Es decir, que nuestra cultura se habrá de edificar sobre la sofocación de las pulsiones. Las pulsiones sexuales poseen cierto volumen de fuerza de tal manera que tienen la capacidad de desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a su intensidad; en otras palabras, se trata de la facultad de la sublimación. A pesar de ello, las fuerzas necesarias para el trabajo cultural se consiguen sólo por la sofocación de los llamados elementos perversos de la excitación sexual. Los fenómenos sustitutivos que surgen como consecuencia de la sofocación pulsional constituyen lo que Freud denomina como nerviosidad moderna, o más específicamente como psiconeurosis:

229

La experiencia enseña que para la mayoría de los seres humanos existe un límite más allá del cual su constitución no puede obedecer al reclamo de la cultura. Todos los que pretenden ser más nobles de lo que su constitución les permite caen víctimas de la neurosis; se habrían sentido mejor de haberles sido posible ser peores (Freud, 1908/1986: 171).

El profesor (y cualquier otro) puede, convertirse en un ser malvado. El sujeto está tentado a colocar al otro como objeto de abuso y maltrato; las condiciones actuales de autoritarismo y violencia lo impulsan a ello. Luego, esa posibilidad queda reforzada si el sujeto sólo obtiene placer con esa conducta o si su posición social o la función que cumple le permiten hacerlo impunemente.

Uno de los reclamos ideales de la sociedad dice: ‘amarás a tu prójimo como a ti mismo’. [...] ¿Por qué, pues, se rodea de tanta solemnidad un precepto cuyo cumplimiento no puede recomendarse como racional? [...] No es sólo

que ese extraño es, en general, indigno de amor; [...] se hace más acreedor a mi hostilidad, y aun odio. No parece albergar el mínimo amor hacia mí, no me tiene el menor miramiento. Si puede extraer una ventaja, no tiene reparo alguno en perjudicarme, y ni siquiera se pregunta si la magnitud de su beneficio guarda proporción con el daño que me infiere. Más todavía: ni me hace falta que ello le reporte utilidad; con que sólo satisfaga su placer, no se priva de burlarse de mí, de ultrajarme, calumniarme, exhibirme su poder; y mientras más seguro se siente él y más desvalido me encuentre yo, con certeza tanto mayor puedo esperar ese comportamiento suyo hacia mí. [...] yo no contraría aquel grandioso mandamiento si rezara: ‘Ama a tu prójimo como tu prójimo te ama a ti’ (Freud, 1930–1929/1984: 107).

¿En qué modo se intercala la agresividad y la maldad humana con lo que se ha venido investigando del malestar en la educación en la relación agresiva o violenta entre el profesor y el estudiante? El concepto de agresividad nos remite a la subjetividad humana, que lo constituye plenamente, tal como lo señalan las tesis sobre la agresión de Lacan:

TESIS I: La agresividad se manifiesta en una experiencia que es subjetiva por su constitución misma; TESIS II: La agresividad, en la experiencia, nos es dada como intención de agresión y como imagen de dislocación corporal, y es bajo tales modos como se demuestra eficiente; TESIS III: Los resortes de la agresividad deciden de las razones que motivan la técnica del análisis; TESIS IV: La agresividad es la tendencia correlativa de un modo de identificación que llamamos narcisista y que determina la estructura formal del yo del hombre y del registro de entidades característico de su mundo, y TESIS V: Semejante noción de la agresividad como de una de las coordenadas intencionales del yo humano, y especialmente relativa a la categoría del espacio, hace concebir su papel en la neurosis moderna y en el malestar de la civilización (Lacan, 1989: 94–116).

El odio, aseveró Freud, es una de las tres oposiciones posibles al amar, el odio sería el efecto que se le opondría diametralmente (la indiferencia le sería opuesta por vía de abstención y el ser-amado por la vía transitiva). Freud puntualiza, en *El malestar en la cultura*, que el amor y el odio no parten de alguna escisión originaria, sino que tienen diversos orígenes.

No es fácil para los seres humanos, evidentemente, renunciar a satisfacer esta su inclinación agresiva; no se sienten bien en esa renuncia. No debe

menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión (Freud, 1930-1929/1984: 111)

Lo anterior está desarrollado en Pulsiones y destinos de pulsión. Klein lo trabajó con las nociones de “pecho bueno y malo”. Expuso que inicialmente el infante divide al objeto con la finalidad de preservarlo de su agresividad. Son hipótesis distintas a la que formula Lacan en su texto sobre la agresividad.

Freud va más allá, no sólo hay dualismos entre pulsión de vida y pulsión de muerte, sino que aparece una dualidad intrínseca en la pulsión de vida y, desde luego, en la pulsión de muerte; las pulsiones de muerte no son puramente destructivas sino que pueden ser incluso creativas, vía la sublimación. Es en los *Vasallajes del yo* (1923/1984) donde Freud aclara que la fuente primaria de las pulsiones es amoral.

231

Desde el punto de vista de la limitación de las pulsiones, esto es, de la moralidad, uno puede decir: El ello es totalmente amoral, el yo se empeña por ser moral, el superyó puede ser hipermoral y, entonces, volverse tan cruel como únicamente puede serlo el ello (Freud, 1923/1984: 54).

La pulsión de muerte tiene como meta regresar al estado inorgánico, mientras que la meta de la pulsión de vida es combinar más sustancia animada. En la psique humana aparecen ambas pulsiones fusionadas entre sí. Se habla de pulsión de muerte y pulsión de vida por separado sólo con fines explicativos, éstas no se encuentran en estado puro, como lo plantea Bernstein (2004) en *Freud: El mal no-erradicable y la ambivalencia*:

Esa fusión de los instintos básicos es la fuente de la convicción freudiana de que el mal no es irradicable. Desde su perspectiva psicoanalítica, es imposible pensar que puede haber *Eros* sin *Thánato* (o *Thánatos* sin *Eros*), aunque la representación psíquica de esos instintos y el dominio de uno sobre el otro puede variar (2004: 221).

Freud parte de una premisa básica; el odio y la pulsión agresiva son parte constitutiva del ser humano. De ahí que la cultura, a través de los lazos sociales trate, de manera infructuosa, de dominar. La pulsión agresiva es necesaria para la sobrevivencia del humano. Sin embargo, y paradójicamente, los demás, la otredad, también tratan de sobrevivir a costa nuestra. De ahí que Freud explique, de forma brillante, cómo precisamente la cultura habrá de plantear leyes, normas y principios fundamentales, que le permitan al ser humano sobrevivir, y convivir en sociedad, de lo contrario la especie humana estaría en peligro de extinción. La pulsión destructiva o de muerte estaría, desde esta perspectiva, puesta al servicio de la pulsión de vida. Así la pulsión de vida y la pulsión de muerte encuentran un entrelazamiento que es utilizable para la convivencia social. De esta manera estas dos pulsiones; pulsión de vida y pulsión de muerte, habrán de convivir en una especie de negociación permanente.

Freud caracterizaba la maldad como la violación de las prohibiciones morales, como una violación de los dictados de la conciencia moral, por lo tanto, la *tentación* de la maldad no era erradicable. Una ética de la honestidad exige que reconozcamos eso como un rasgo constitutivo de nuestras vidas psíquicas. Freud (Bernstein, 2004: 210-211) advierte que no podemos eliminar nuestros deseos inconscientes de violar las prohibiciones morales, sería totalmente irrazonable culpar o juzgar moralmente a los seres humanos por su ambivalencia psíquica, inextirpable y universal. En otras palabras, siendo el inconsciente inasible e indomeñable, seguirá vigente la idea que afirmara Hobbes (1999) en *El Leviatán*, que hace alusión al *Homo homini lupus* de Plauto, Freud es más radical y perturbador que Hobbes, pues advierte que tenemos que aprender a vivir con esa profunda e irrevocable ambivalencia.

[...] el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio,

humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. '*Homo homini lupus*' (Freud, 1930-1929/1984: 108).

El latinismo parafraseado de Plauto, *Homo homini lupus* que se le atribuye a Hobbes no es tal, ya que ni siquiera utiliza la palabra lobo en inglés, *Wolf*. Toda esa atribución es posterior a Hobbes, de sus intérpretes. Es decir, Hobbes cree que el hombre entra en conflicto con otros hombres por el deseo. Un hombre desea lo mismo que otro, y eso lo coloca en un conflicto, lo cual lleva a que se enfrente al otro hombre para deshacerse de él.

En respuesta a la desilusión resultante de la Primera Guerra Mundial a la que dedicó un acusioso ensayo titulado: *De guerra y muerte. Temas de actualidad* (Freud, 1915/1984), en el cual con suma tristeza relataba que dos cosas de la guerra provocaron su desilusión: la ínfima eticidad demostrada hacia el exterior por los Estados que hacia el interior se habían presentado como los guardianes de las normas éticas, y la brutalidad en la conducta de individuos a quienes, por su condición de partícipes en la más elevada cultura humana, no se los había creído capaces de algo semejante. Freud se pregunta:

233

¿Cómo es imaginado, en verdad, el proceso por el cual un individuo humano alcanza un nivel superior de eticidad? La primera respuesta dirá, sin duda: 'Él es bueno y noble desde su nacimiento, desde el comienzo mismo'. A esta no hemos de considerarla más aquí. Una segunda respuesta conjeturará que ha de estar en juego un proceso de desarrollo, y sin duda supondrá que este consiste en lo siguiente: las malas inclinaciones del hombre le son desarraigadas y, bajo la influencia de la educación y del medio cultural, son sustituidas por inclinaciones a hacer el bien. Siendo ese el caso, puede uno en verdad maravillarse de que en los así educados la maldad pueda volver a aflorar con tanta violencia (Freud, 1915/1984: 282).

En realidad –comenta Freud– no hay “desarraigo” alguno de la maldad; en el sentido más estricto de la indagación psicoanalítica. Ya que la esencia más profunda del hombre consiste en mociones pulsionales; de naturaleza elemental, ellas son del mismo tipo en todos los hombres y tienen por meta la satisfacción de ciertas necesidades originarias. En sí, estas mociones pulsionales no son ni buenas ni malas. Las clasificamos así, a ellas y a sus

exteriorizaciones, de acuerdo con la relación que mantengan con las necesidades y las exigencias de la comunidad humana. Ha de concederse que todas las mociones que la sociedad proscribe por malas; las mociones egoístas y las crueles se cuentan entre estas primitivas (Freud, 1915/1984a).

La pulsión de muerte o *todestrieb*, como la llamó Freud, la asoció a una pulsión cruel (En alemán: *unheilvollste*, tiene una variedad significativa: nefasta, siniestra, maléfica, perversa, cruel) de destrucción o de aniquilamiento que hacía actuar a los sujetos bajo una forma de agresión. El ser humano, con el ejercicio de esa pulsión, trata de aniquilar al otro. Pero ese movimiento destructivo sirve al mismo tiempo para proteger en algunos casos su propia vida, puesto que el otro está también dispuesto a la agresión.

Esa agresión cruel aguarda por lo general una provocación, o sirve a un propósito diverso cuya meta también habría podido alcanzarse con métodos más benignos. Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente, desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie (Freud, 1930-1929: 108).

La *todestrieb* o pulsión de crueldad es irreductible, más vieja, más antigua que los principios (de placer o realidad, que en el fondo son el mismo), ninguna política podrá erradicarla. Sólo podrá domesticarla, diferirla, aprender a negociar, a transigir con ella, *indirectamente*, pero sin ilusiones, y esa *indirección*, ese rodeo diferente, ese sistema de relevos y aplazamientos diferenciales, dictará la política al mismo tiempo optimista y pesimista. Freud recurre a la palabra “crueldad” (*Grausamkeit*), pulsión de agresión, odio, pulsión de muerte, y denuncia una ilusión: la de una erradicación de las pulsiones de crueldad y de las pulsiones de poder en más de una ocasión y la reinscribe en una lógica psicoanalítica, refiriéndonos al placer que se obtiene con la agresión y la destrucción.

Aunque históricamente se asoció el tema del mal a las preocupaciones religiosas, sobre todo cristianas, hoy prevalece la sensación de que la *Teodicea* ha perdido peso en la vida cotidiana de la gente. Sin embargo, dicho tema ha recobrado relevancia a partir de las conceptualizaciones sobre “el mal radical” cuya categoría conceptual aparece por vez primera en 1792 cuando Kant presenta el ensayo *Sobre el mal radical en la naturaleza humana* en la *Berlinische monatschrift* y *La banalidad del mal*, este último texto escrito por Arendt (1999), como reflexión en torno a las experiencias extremas acaecidas en el siglo XX con la segunda guerra mundial.

El filósofo de la época moderna, Kant, fue el primero que utilizó la expresión “mal radical”, intentando designar una supuesta innata propensión humana a la maldad. Mientras que Freud, como Nietzsche, aportaron al respecto con el análisis de la ambivalencia psíquica, con el *mito de la horda primitiva*, el concepto de *pulsión de muerte*, con su advertencia de que no hay apaciguamiento de las pulsiones.

Tradicionalmente, sobre todo los filósofos, habían planteado la presencia de una ambivalencia en el ser humano; se pensaba, por ejemplo, en el pecado y la virtud, en la bondad y la maldad. La presencia de dos fuerzas opuestas es una idea milenaria en la cultura; el bien con todas sus representaciones, contra el mal, con todo lo que ello implique. Esta dicotomía o ambivalencia, sostenida por diversas disciplinas, ha sido puesta en entredicho a partir de las aportaciones del psicoanálisis. La pulsión de destrucción, el asesinato, la violencia, el odio a sí mismo y al otro, son invariantes pasionales de la condición humana, el psicoanálisis debe combatirlos, sin dejar de señalar el principio de su repetición hasta el infinito. Quizá la frase con la que se podría sintetizar el intercambio epistolar entre Freud y Albert Einstein en *¿Por qué la guerra?* es: “El hombre tiene dentro de sí un apetito de odio y destrucción” (Freud, 1933-1932/1986: 185)

Después de explicar Freud a Einstein por qué el odio no desaparece, y que no se trata de erradicar las pulsiones de agresión cruel, preconiza un método, en realidad, una política de inversión “indirecta”; actuar de manera

que esas pulsiones crueles sean desviadas, diferidas, y no encuentren su expresión en la guerra consiste en hacer actuar la fuerza antagonista de *Eros*, el amor y el amor a la vida, contra la pulsión de muerte.

Existe un contrario para la pulsión de crueldad, aunque ésta no tenga fin. Hay un término oponible, aunque no haya término que ponga fin a la oposición. Esta estratagema “indirecta” del antagonismo entre *Eros* y la pulsión de muerte actúa de dos maneras; es decir, cultivando dos clases de vínculos, vínculos emocionales. Primero, los que nos unen al amado, al objeto de amor, incluso sin un propósito sexual. El segundo es tomar en cuenta la desigualdad indesarraigable e innata de los hombres, que los divide en dos clases: los jefes, guías o dirigentes (*Führer*) y, muchos más numerosas, las masas dependientes que siguen a los guías (*Abhängige*).

La relación existente entre la pulsión de muerte, la agresividad y el odio es que aparece en el sujeto bajo un estímulo externo que violenta de algún modo la pasividad o el estado de placer. Es entonces cuando surge la pulsión, como una forma de defensa frente a la representación externa; el sujeto moviliza tanto motriz como psíquicamente la pulsión para defenderse del intruso externo. Nace junto con la pulsión el odio hacia ese ente externo. Posteriormente este odio enviste a la pulsión con un monto de agresividad, la cual es del orden –como lo asevera Lacan–, subjetivo. Así, la pulsión de muerte es la tendencia o pulsión del sujeto a destruir, primero lo que causa displacer y, también, una tendencia hacia lo inerte, es decir, como una manera de volver a un estado inanimado, homeostática o nirvana. “*El desarrollo cultural es la lucha entre Eros y muerte, pulsión de vida y pulsión de destrucción. Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general. Por eso el desarrollo cultural es la lucha por la vida de la especie humana*” (Freud, 1930–1929/1984: 18).

Por supuesto que, desde el psicoanálisis, las agresiones de un docente a alguno de sus estudiantes no van exactamente hacia la persona física del mismo, sino que habría que preguntarse a quién realmente está intentando dañar el profesor en cada una de las oportunidades que tiene de llevar actos de agresión hacia algunos de sus alumnos. Asimismo, en el caso de la

agresión verbal, o incluso de aquella que no se lleva a cabo y que solamente se piensa, la pregunta es la misma, ¿contra quién realmente van sus pensamientos o acciones agresivas? A partir de la teoría psicoanalítica, resulta por demás evidente que no es al alumno a quien en realidad el maestro desea agredir, sino a alguien más, cuyo identidad está ajena a su saber, pues se encuentra reprimida, apresado en el inconsciente del maestro. Es un saber que no se sabe, pero que sí está ahí, esperando la mejor ocasión de manifestarse.

En este sentido, es preciso trasladar las metas pulsionales para que no puedan ser alcanzadas por la denegación del mundo exterior. Para ello la sublimación de las pulsiones es una de las vías. Se lo consigue sobre todo cuando uno se las arregla para elevar suficientemente la ganancia de placer que proviene de las fuentes de un trabajo psíquico e intelectual. La insistencia en el trabajo inserta al sujeto en un fragmento de la realidad, a saber, la comunidad humana. La posibilidad de desplazar sobre el trabajo profesional y sobre los vínculos humanos que con él se enlaza una considerable medida de componentes libidinosos, narcisistas, agresivos y hasta eróticos le confiere un valor que no le va en zaga a su carácter indispensable para afianzar y justificar la vida en sociedad (Freud, 1930-1929/1984).

Es justamente la actividad profesional la que le proporcionaría al docente una excelente oportunidad para establecer vínculos sociales y libidinosos con los demás. Freud establece, por lo menos, cuatro tipo de componentes: libidinosos, narcisistas, agresivos y hasta eróticos. Efectivamente, el sujeto al inscribirse o situarse en una institución educativa, en calidad de docente, habrá de establecer lazos de carácter libidinal.

La Agresión en el Vínculo Educador-Educando

Existe una serie de actitudes llevadas a cabo por algunos docentes calificadas de agresivas, ya que su posición de amo del discurso, del saber, y de la vida áulica, le posibilita la puesta en acto de diferentes formas de agresión sobre aquellos que dependen de él. Podemos señalar que el

docente es una suerte de Procusto (1), en el sentido que desea que todo lo que ocurre en su entorno escolar se ajuste a sus concepciones sobre lo escolar. Por ejemplo, algunos docentes apoyándose en la “libertad de cátedra” ajustan los programas y contenidos a lo que él considera como valioso o necesario al estudiante, cuando en realidad bajo ese discurso oculta otra intencionalidad.

De Procusto a Frankenstein: la Monstruosidad Educativa

El ejercicio educativo se distingue, en muchos casos, en querer modelar sujetos a imagen y semejanza del educador; de manera inconsciente el educador busca, de algún modo, una revancha con su vida. Quizá lograr lo que él más deseó. El ejercicio educativo le obliga a buscar teorías, programas, y planes, pretendiendo formar una criatura a su imagen y semejanza, un alumno impoluto, trabajador, cumplido, disciplinado, responsable estudioso, entre otros; sin pensar, que como lo dijera Nietzsche, que en su búsqueda de atrapar monstruos se convierte en uno de ellos. Haciendo una analogía con la educación y retomando a la obra de Mary Shelley con alusión al Dr. Víctor Frankenstein (Profesor, docente, educador), que crea un monstruo hecho de despojos humanos, con el deseo voraz de crear la criatura perfecta, sin pensar en el deseo del monstruo que buscaría a costa de su vida, la libertad y construir su propio destino. En el caso del alumno, éste se revela al docente, ya que a pesar de los deseos originales de aquel, el alumno se le escapará inevitablemente a los deseos del docente, los cuales son contruídos a partir de su propio inconsciente.

Frankenstein es tal vez el mito más significativo del interrogante fundamental que todo pedagogo se hace una y otra vez: ¿Cómo se hacen los niños? El verbo hacer se usa en el sentido exacto; es decir, de formar, de fabricar. El Dr. Frankenstein hace a un hombre, lo fabrica, lo modela, lo imagina incluso antes de su creación, quiere que se realice de acuerdo a sus deseos, para ello deberá “educarlo”. Justamente todo educador, sea padre o profesor, quiere hacer del niño un hombre, pero la paradoja estriba en que si se le “hace”, ya no será libre, y si le da libertad escapará inevitablemente a su voluntad.

Podríamos aseverar que todos queremos hacer algo de alguien, después de haber hecho alguien de algo. ¿Quién es algo y alguien? Este algo representa los deseos que padres o maestros tienen en su más profunda intimidad, los cuales no se realizaron por diversas razones y que, en un momento dado, se trata de buscar su realización en alguien, ¿en quién? En el hijo o en el alumno. Pero, tal como ocurre en la obra de Shelley, nuestra creación se escapará de nuestras manos de manera inevitable. El acto pedagógico es, análogamente, el trabajo que hace el Dr. Frankenstein el fabricar al monstruo.

Resulta por demás interesante que en el inconsciente colectivo se confunda al Dr. Frankenstein con la criatura que él crea. Cuando las evidencias muestran que un hijo o estudiante no “triumfa” en la vida, ¿quién es el monstruo? el que educa o el educado. Consciente o inconsciente, así como el educador concibe la naturaleza humana, de la misma manera llevará a cabo las formas educativas, métodos didácticos, maneras de relacionarse en el aula y formas de pensar la escuela.

La pedagogía sólo tiene sentido en el contexto escolar, en el interior de la escuela o aula. Fuera de la misma no podría haber pedagogía. Se requiere de contenidos a enseñar, de objetivos a alcanzar, de cierto tipo de experiencias de aprendizaje y, además, de formas de evaluar en qué medida se logran los objetivos planteados. En cambio, la educación es un fenómeno universal, aparece en todo momento, tiene un carácter informal.

La relación humana implica necesariamente formas naturales de educación. Educar implica enfrentarse a una realidad; el cara a cara con el otro a quien se ha de transmitir lo que se considera necesario para su vida. Alguien que, dirá el padre, la madre o maestro: “me debe todo, de quien quiero hacer algo, pero cuya libertad escapa a mi voluntad”. Todo educador (padre o maestro) intenta modelar a otro; con conocimientos, consejos, valores, indicaciones y acciones.

Desde antes del nacimiento, todo niño ya está marcado por un destino; tanto el padre como la madre deciden, a partir de sus propios deseos, el destino

de su hijo. Lo que ellos lograron, lo que no alcanzaron, y lo que quisieron llegar a ser, son los elementos que marcarán a cada uno para llevar a su hijo en cierta dirección; los padres toman una especie de revancha con el hijo, ya que éste habrá de alcanzar los sueños que quedaron trancos en sus padres. Sin embargo, esto no es siempre tan lineal, ya que el padre y la madre no siempre coinciden en el futuro que desean para su hijo.

A través de la familia, de la escuela, de las instituciones diversas, intentamos educar, socializar, reprimir, enseñar, instruir, adoctrinar a ese otro, al hijo, al alumno, al amigo, al cónyuge, al otro. Pero, y en esto estriba la recuperación del mito de Frankenstein, a pesar de los esfuerzos que se hagan, ese otro buscará de algún modo su propio destino. Desde luego, el educador que aplasta, por decirlo de un modo, a su hijo, como lo sería el caso paradigmático del Dr. Schreber, se llega a la castración de los deseos.

La agresividad contenida en el docente como en cualquier ser humano puede tener su expresión con la agresión que es la forma violenta de dañar o aniquilar al o a los causantes del mal-estar-docente. “No sólo entre los alumnos hay víctimas de abuso, de acoso. También los maestros son castigados al enfrentar amenazas y demandas por parte de los propios estudiantes [...]” (García de León, 2011: 40). Los ataques a los docentes pueden venir de diferentes vías, por ejemplo: de sus jefes inmediatos (director, supervisor, jefe de sector, jefe de departamento, Secretario de Educación), que atosigan a los profesores con llenados de formatos innecesarios, muchas veces; estadísticas, cumplir con cursos extra clase y contraturno (sábados, domingos y vacaciones con los llamados cursos de verano) de diferente índole en pos de dar una “enseñanza de calidad”.

La Perversión Educativa o de la Desviación de la Meta Educativa

Maud Mannoni, que en 1965 publica la obra *La primera entrevista con el psicoanalista*, texto en el que la autora recupera lo acontecido en la primera entrevista que ella tiene con niños y sus padres. Esta primera entrevista es, para ella, paradigmática, ya que los padres exhiben, por así decirlo, sus síntomas a través del hijo.

Mannoni ilustra en lo que se puede denominar: “el manual de todo analista” que los síntomas de los hijos son síntomas de los padres. Nos describe con viñetas clínicas a detalle distintos casos, como el que se describe a continuación, el cuál trata de una madre, quien está decidida a “proteger” a su hijo para que evada el encuentro con la escuela, y por ende con la Ley. Para ello, hace lo posible para que su hijo sea considerado como deficiente, y de esta manera sea canalizado a una Escuela de Educación Especial. Así, la madre hará que su hijo escape de las formas y rituales pedagógicos, como por ejemplo: hora de entrada y salida del colegio, horas de trabajo y recreo, trabajo individual y equipos, materiales de trabajo y de diversión, tareas, en otras palabras, que se le impongan límites o dicho psicoanalíticamente que se instaure el Principio de Realidad por encima del Principio de Placer. Es evidente que a quien se quiere proteger no es al niño, sino a la misma madre, de sus propias angustias, miedos y fobias escolares. Esta situación se deja asomar a través de los síntomas que presenta el niño; pero, como lo sostiene Mannoni, el niño es el síntoma de los padres, en este caso de la madre.

Por otra parte, Françoise Dolto, quien no solo fue mentora de Mannoni, sino su gran amiga, decidió escribir el prefacio para *La primera entrevista con el psicoanalista* (Mannoni, 1965), de lo que se puede considerar realmente como un breve tratado de psicoanálisis infantil. En este escrito breve y altamente sustantivo, Dolto expresa:

Este libro, en efecto, permite comprender, cómo la ausencia crónica de posibilidades de intercambio verdadero en el transcurso de la vida de un ser humano es tan perturbadora como los traumatismos específicos, si no más. Podríamos decir que la intuición normal de muchos seres se ve trastocada por identificaciones caóticas, contradictorias y plenas de imágenes perturbadas. Esta distorsión o desviación de su intuición natural por modelos no referidos en forma adecuada tanto a la ley natural como a la ley dictada, da lugar a relaciones simbólicas alteradas. Los adultos gravemente neuróticos, considerados como maestros y como ejemplos, son quienes aportan confusión, o una organización enferma o perversa, a la estructura del niño en crecimiento (1965: 18).

Dolto identifica la tesis central de Mannoni, en la anterior cita poniendo el dedo en la llaga porque pone en el escenario a los maestros. ¿El maestro está libre o absuelto de su propio inconsciente, de sus fantasías, neurosis, transferencias? ¿Cuál es el impacto que tiene para el niño, la presencia de los modelos a seguir, bien sean los padres o los maestros? La clave estriba en desentrañar el sentido que Dolto otorga al concepto *organización perversa*. Más adelante, Françoise Dolto recupera el concepto de perversión de la manera siguiente:

¿Cuáles son entonces las condiciones necesarias y suficientes que deben estar presentes en el medio de un niño para que los conflictos inherentes al desarrollo de todo ser humano puedan resolverse en forma sana, es decir creadora, para que surja una persona activa y responsable en el momento decisivo del Edipo y de su resolución en la reestructuración de los afectos, de las identificaciones y de los deseos incestuosos, para que la angustia de castración ligada al complejo de Edipo conduzca al abandono de las fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares y permita que el sujeto se exprese en la vida social mixta y la vida cultural simbólica, aceptando sus leyes? (1965: 19).

Dolto habla de fantasías arcaicas o perversas intrafamiliares, que son, en un momento dado, heredadas de los padres y antepasados por el niño, y asumidas posteriormente como propias. Las fantasías arcaicas son los sedimentos que quedan de los antepasados. Su carácter arcaico estriba en que están atrapados en el deseo pulsional más primitivo, sin que exista un dique cultural que lo impida. Y las fantasías perversas son aquellas que se desvían de la norma o de aquello considerado culturalmente aceptable y valiosos ¿Podrían, o estarían en condiciones los maestros de constituirse en diques culturales que canalicen subliminalmente los sedimentos arcaicos inconscientes de los alumnos?

El desprendimiento libidinal de la dependencia de los adultos, que estimula la atracción de los niños hacia la sociedad, está trabado porque los maestros son confundidos con los padres. Agradar, no desagradar, tener éxito por ellos y no para sí mismos, no tener motivación personal, todo ello –lo sepan o no– es inculcado perversamente a los niños antes y durante la adolescencia (Dolto, 1965: 38).

Parece ser que existe una especie de pesimismo en Dolto, ya que el desprendimiento libidinal necesario para el crecimiento y desarrollo óptimo de todo niño está impedido o trabado porque finalmente la escuela, específicamente los maestros, son confundidos por los niños con sus propios padres. Las proyecciones del niño hacia sus maestros obstaculizan en algunos casos el proceso educativo. Entonces, ¿cómo destrabar esta situación?, ¿estamos ante un imposible? Quizá el vínculo educativo esté dañado de antemano, por las relaciones establecidas anteriormente con los padres del niño y el “medio perverso” en el que se mueven padres, maestros y educandos. Dolto lo expreso así:

El interés por una disciplina cultural compartido con padres y maestros, y el entusiasmo en común por las letras, la matemática, las ciencias, no caben en horarios dementes; lo que sí cabe es el conformismo psitácico (SIC) eficiente, medio perverso de promoción social que se propone como modelos a todos (1965: 39).

¿Se puede hablar de perversidad en la inercia de los sistemas escolares? Se trata de una crítica de Dolto al eficientísimo que caracteriza los sistemas educativos actuales. Los grupos numerosos, el cumplimiento de programas, cumplir con los aspectos administrativos y demás aspectos imposibilitan al docente para mirar al estudiante como sujeto con deseos, no como objeto.

En 1973, Maud Mannoni escribe *La educación imposible*, texto en el cual se inicia con un análisis minucioso en torno a lo que la autora denomina como una educación pervertida. Es decir, califica así a las formas concretas que se desarrollan en la escuela. A la institución escolar acuden adultos y niños o jóvenes, quienes llegan con una carga subjetiva conformada en el ámbito familiar. Esta tesis es básica en el análisis que hace Mannoni. Al respecto establece que: “*El niño no soporta el conflicto amor-odio, lo encuentra en los padres que le piden amor por deber. Presos en el drama de su propia historia, los adultos están igualmente presos en las paradojas del universo en que viven*” (1990: 21).

Para ilustrar lo que Mannoni denomina como educación pervertida, toma el caso de uno los hijos de la familia Schreber, Daniel Paul Schreber, tercer

hijo de cinco que enloquece a los 42 años. Es de señalar que Daniel Gustav hijo mayor se suicida a los 25 años. Hijos del prestigiado médico ortopedista y pedagogo Daniel Gottlob Moritz Schreber.

Lo que le llama del caso, es ver cómo una educación rígida, disciplinaria, totalitaria y autoritaria, por parte de la figura paterna, puede llevar a un niño a consecuencias catastróficas, como llegar a la psicosis o al suicidio. Mannoni se pregunta: ¿Por qué accidente el hijo de un padre tan excepcional pudo convertirse en psicótico?

Lacan, se pregunta: ¿En qué momento se produjo eso que actuó como un defecto en la función formadora del padre? Podríamos establecer una pregunta: ¿A todo padre excepcional le corresponde necesariamente un hijo psicótico? Al respecto, Mannoni adelanta una posible respuesta o hipótesis: “He demostrado cómo el niño, por su síntoma, llegaba a liberarse del padre, viviendo con la madre una situación eminentemente dual, situación que corría el peligro de tener efectos psicotizantes” (Mannoni, 1990: 24). El niño está atrapado tanto en la figura materna como en la paterna.

244

En muchas ocasiones –dice Mannoni– los adolescentes denominados como psicóticos tienen en realidad a un padre psicótico, que enmascara con su profesión o éxito en su vida, su verdadera condición de psicótico. Los hijos, por decirlo de un modo, heredan la parte oscura o siniestra de los deseos parentales. ¿Cómo podría el niño o adolescente deshacerse de una carga psíquica heredada de los padres? Como lo establece Mannoni: “[...] una ‘enfermedad mental’ *no pertenece al sujeto*. Existe un *espacio psicótico* en el que el sujeto entra y se pierde y en el que un padre, para protegerse de su propia locura, señalará eventualmente a su hijo como ‘loco’” (1990: 31).

El caso Schreber es ya un clásico en la comprensión en torno al papel omnipotente, omnisciente y autoritario del padre. Mannoni señala tres de sus principios pedagógicos, que además eran considerados como científicos, y que en su época (siglo XIX) eran una especie de catecismo o guía de la educación infantil. Estos son:

1. El niño es malo por naturaleza.
2. El niño debe aprender precozmente el arte de la renuncia.
3. El adulto debe adquirir un dominio, no sólo sobre las tendencias del niño, sino también sobre su cuerpo.

Si analizamos un poco los principios antes señalados, podemos darnos cuenta cómo se anula prácticamente el ser del otro, atrapado en las enormes redes parentales. Al respecto, Mannoni considera lo siguiente:

Puede decirse, sin demasiado temor a equivocarse, que Daniel Paul Schreber fue sometido a una perversión de la exigencia de amor en su relación con el padre. Era amado a costa de no ser; o mejor dicho, a costa de dejar que su deseo fuera completamente gobernado por su padre (1990: 28).

La perversión tiene una connotación en el sentido de exigir de parte del padre, ser amado por el hijo con el alto precio de desaparecer como sujeto, de ser nada.

245

El espacio escolar también es un espacio donde los docentes exigen ser amados por sus estudiantes a costa de anular la palabra y el deseo. Los rituales escolares serán los medios con los cuales el maestro enmascara sus propios deseos de apoderamiento, de revancha, de amor, y de odio. Mannoni apunta que: “*Este problema de la perversión de la exigencia de amor, con su cara idealizada de ‘misión civilizadora’, puede surgir también en una relación del maestro con el alumno*” (1990: 28).

El análisis del caso Schreber, Mannoni lo cierra magistralmente con una frase de Cooper, quien se pregunta: “*¿Qué es la educación?*”; contestando: “*Es ante todo una empresa de destrucción*” (1990: 31). Para ilustrar mejor dicha sentencia, Mannoni retoma párrafos de las cartas que Kafka escribiera a su padre. En ellas, Kafka reclama al padre la educación de que fue objeto por parte de aquél. Afirma al respecto Mannoni que:

Se expresa aquí una queja (que se encuentra en muchas situaciones familiares conflictivas): bajo la máscara del *liberalismo*, ‘el estímulo’ paterno

disimula una autoridad basado en la violencia. El padre espera que su hijo realice lo que se ha previsto para él. La libertad del hijo es ilusoria: no tiene otra salida que adaptarse al mundo paterno. Cuando fracasan los métodos liberales de manipulación, el padre acude a la fuerza física (1990: 32).

El planteamiento de Mannoni es en el sentido de que la educación autoritaria puede tener dos expresiones: una liberal y la otra coercitiva. El niño está atrapado entre la seducción de una educación aparentemente abierta, democrática, y entre el castigo, de una educación impositiva que responde a la demanda de otro, llámese escuela, familia o padres. El laberinto kafkiano quizá se revela de mejor manera en el análisis de la relación de Kafka con su padre, para lo cual con aguda observación expone Mannoni:

En las quejas de Kafka se perfila la rebelión contra el miedo como motor de la educación. La autoridad paterna encubre un sistema de manipulación cuyo efecto es suprimir en el niño toda posibilidad de oposición: una hostilidad mezclada con el deseo de agradar al padre lo bloquea desde entonces en una retracción de la palabra, en forma de mutismo o tartamudeo (1990:33).

Haciendo un paralelismo, es posible hacer una analogía de un padre con el hijo, a lo que ocurre entre un docente y su educando. Desde el punto de vista psicoanalítico existen tres figuras en torno al padre: padre real, padre imaginario y padre simbólico. En los casos de Schreber y Kafka, Mannoni señala que:

La rivalidad con el padre que aparece siempre en uno u otro momento de la historia del niño, es generalmente una rivalidad con un *padre imaginario*, muy diferente del padre real: con este padre imaginario es con el que se entabla toda la dialéctica de agresividad y de identificación (1990: 34).

Lo que está de fondo es el carácter mítico de una pedagogía que hace tanto del maestro como de los padres depositarios del saber, mientras que el alumno o hijo son finalmente ignorantes a los que hay que salvar de su incultura. Esto favorecerá el odio hacia el maestro y padre que inconscientemente actúan como opresores. Mannoni recupera dos conceptos estelares del psicoanálisis: transferencia y deseo. En el primero, se trata de dos posiciones en las que se coloca el docente, por un lado permite en

exceso el intercambio de afectos, mientras que por el otro, se resguarda, se resiste al intercambio de éstos, para no exhibir su falta. En cuanto al deseo, Mannoni señala que:

La pedagogía funciona como *drama* y recuerda algunas situaciones familiares que pueden encontrarse, por ejemplo en los casos de anorexia. (Cuando la madre espera demasiado de su hijo, éste rehúsa; para que no destruyan su *deseo* abandona su cuerpo.) En la enseñanza, el *deseo de saber* del alumno choca contra el *deseo del maestro*... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno (1990: 35).

Como se ha podido constatar, la educación pervertida puede adoptar múltiples facetas; negarse al intercambio afectivo con los educandos, instalarse en una posición de omnipotencia, negar la existencia del otro como sujeto, nulificar el deseo del educando, someterlo a tareas absurdas que se alejan de la metas o propósitos netamente educativos, y otras formas más.

Con la revisión expuesta, podemos hacer constar que el psicoanálisis ha dado una lectura puntual a lo que envuelve la educación y ha permeado la obra pedagógica de tantos pensadores hasta nuestros días. El haber enfatizado en lo que acontece en el inconsciente del que educa y el que es educado conforme a la agresividad y maldad humana. Hay un horizonte que se alza ante nosotros con un sinnúmero de preguntas y un caminar que es obligatorio. Sigamos las huellas dejadas por los maestros que están dispuestos a revisar su tarea docente; pero debemos tener cuidado de los lobos vestidos de ovejas, porque algunas huellas evidentemente son una marca, no dibujan la firmeza de los pasos, sino traspiés o brincos exaltados o dubitativos para imponer sus deseos y reprimir cualquier posibilidad de subjetivación. Seguir huellas no es poner el pie en los mismos pasos, sino acompañar a las mismas diferenciándose del otro. Un camino no es una línea plana, llana, con un solo sentido; sino un lugar trazado por el deseo de abrir nuevos caminos y espacios donde el sujeto se atreva a pensar su destino.

NOTAS

1. Procusto era el apodo del mítico posadero de Eleusis, ciudad de la antigua Grecia. Su verdadero nombre era Damastes, pero le apodaban Procusto, que significa "el estirador", por su peculiar sistema de hacer amable la estancia a los huéspedes de su posada. Procusto les obligaba a acostarse en una cama de hierro, y a quien no se ajustaba a ella, porque su estatura era mayor que el lecho, le amputaba los pies que sobresalían de la cama; y si eran de estatura más corta, entonces le estiraba las piernas hasta que se ajustaran exactamente al fatídico camastro. Según algunas versiones de la leyenda, la cama estaba dotada de un mecanismo móvil por el que se alargaba o acortaba según el deseo del verdugo, Procusto, con lo que nadie podía ajustarse exactamente a ella y, por tanto, todo el que caía en sus manos era sometido a la mutilación o el descoyuntamiento (Grimal, 2010).

248

REFERENCIAS

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (2a. ed.). (C. Ribalta, Trad.) Barcelona: Lumen.

Bernstein, R. J. (2004). *El mal radical: una indagación filosófica*. (M. G. Burello, Trad.) Buenos Aires: Lilmod.

Bernstein, R. J. (2004a). Freud: El mal no-erradicable y la ambivalencia. En *El mal radical: una indagación filosófica* (M. G. Burello, Trad., págs. 199-242). Buenos Aires: Lilmod.

Dolto, F. (1965). Prefacio. En M. Mannoni, *La primera entrevista con el psicoanalista* (V. Fischman, Trad., págs. 9-40). Barcelona: Gedisa.

Freud, S. (1908/1986). La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. En *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen (1906-1908). Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a ed., Vol. IX, págs. 158-181). Buenos Aires: Amorrortu.



Freud, S. (1915/1984). De guerra y muerte. Temas de actualidad. En *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIV, págs. 273-304). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1915/1984a). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916). Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIV, págs. 105-134). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1923/1984). Los vasallajes del yo. En *El yo y el ello y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XIX, págs. 49-59). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1930-1929/1984). El malestar en la cultura. En *Obras Completas: El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XXI, págs. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1933-1932/1986). ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud). En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras. Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., 2a. ed., Vol. XXII, págs. 178-198). Buenos Aires: Amorrortu.

249

García de León, V. (domingo 12 de Julio de 2011). Faltas al maestro. *Día Siete* (567), 40-46.

Grimal, P. (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

Hobbes, T. (1999). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE.

Lacan, J. (1972-73/2006). *Seminario 20. Aun.* (D. Ravinovich, D. Mauri, & J. Sucre, Trans.) Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1989). La agresividad en psicoanálisis. En *escritos I* (T. Segovia, Trad., 15 ed., págs. 94-116). México: Siglo XXI.

Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: El pretendido mal* (22a ed.). México: Siglo XXI.

Mannoni, M. (1965). *La primera entrevista con el psicoanalista*. (V. Fischman, Trad.) Barcelona: Gedisa.

Mannoni, M. (1990). *La educación imposible* (7a. ed.). (P. Soto, Trad.) México: SXXI.

Nietzsche, F. (2006). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.





Reseñas

RESEÑA “EL PORVENIR DE UNA ILUSIÓN”

Laura Daniela de los Ríos López

Referencia del Libro: Freud, S. [1927-35] (2005). El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Información del autor del Libro: Sigmund Freud, nació el 6 de mayo de 1856 en Freiberg (Moravia) y puede ser considerado el padre del psicoanálisis, abordaje terapéutico cuyo origen suele tener como fecha de referencia la aparición de su primera obra de envergadura La interpretación de los sueños (la primera edición es de 1900), la publicación de Freud y Breuer acerca del famoso caso de Anna O., o el año 1895, que corresponde a Estudios sobre la histeria, escritos estos que son el acta de nacimiento de dicho abordaje.

Información del autor de la reseña:

Estudiante de Psicología de la Universidad Del Valle. Coordinadora Estudiantil del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Correo electrónico: lala.delosrios.lopez@gmail.com 252

Universidad del Valle / Colombia

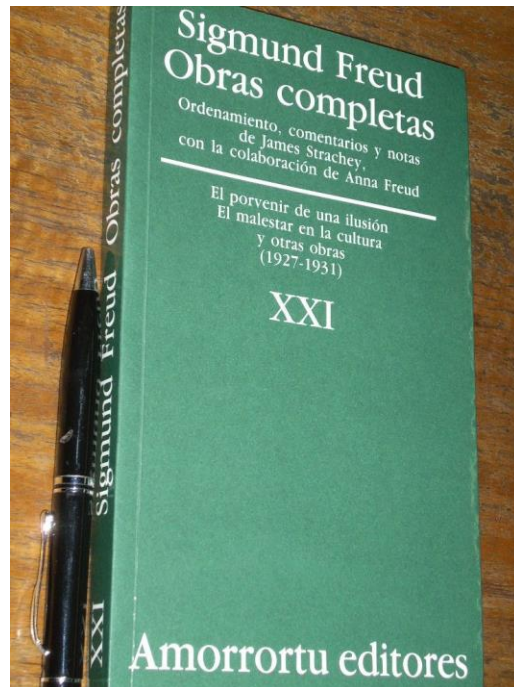
Información del Artículo

Referencia recomendada: De los Ríos-López, L. D. (2014). Reseña “El Porvenir de una Ilusión”. *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 252-257.

Recibido: 22 de Abril 2014

Aprobado: 11 de Junio de 2014





Freud se dedicó siempre a mirar el pasado del hombre, el sujeto, la cultura; pero también se preguntó en un momento por el futuro que le aguardaba, tanto al sujeto, como a la cultura por el recorrido que debía seguir, por lo que debería pasar con ellos, por lo que rondaría su presente y lo que de él seguiría; por aquellas cosas que nunca se borrarán pero no por eso nos impedirán vivir el ahora.

253

En este libro se nos habla de cultura humana, termino un poco confuso y redundante teniendo en cuenta que la cultura es humana, (se podría pensar que es por la traducción, pero no es algo en lo que se ahondará) pero al hablarnos de tal cosa, se nos hace reflexionar, sobre como la cultura implica abandonar las condiciones propias de los animales y su estilo de vida. Se habla de todo lo que el hombre puede hacer, de todo lo que sabe, de todos los controles que genera en la naturaleza y en el contacto con el otro, de cómo busca siempre satisfacer sus necesidades, de generar relaciones y de también como se plantea a su vez como un enemigo potencial de la cultura *“...la cultura debe ser protegida contra los individuos, y sus normas, instituciones y mandamientos cumplen esa tarea...”* (Freud, 1927-35).

Pero no se debe tomar esto, como un empoderamiento de unos cuantos sobre algo que es de todos, aunque por supuesto se sabe es algo que suele pasar en todas las culturas, comunidades o congregaciones de personas.

Al estar inmerso en una cultura, el individuo deberá sofocar sus deseos, renunciar a sus pulsiones, poner límites a sus compulsiones, pero el problema está en si todo individuo está dispuesto a hacer esto, y a solo llevar a cabo aquellos deseos que la cultura le permite y le dice que debe tener, deseos que llevaran a un bienestar común y a la producción de bienes, todo esto teniendo en cuenta que dentro de cada ser humano está la capacidad y tendencia a ser destructivo “antisocial y anticultural”.

Todas estas prohibiciones se hacen teniendo en cuenta que el otro tiene los mismos deseos que en mí surgen, y así como yo no permitiré que los suyos sean llevados a cabo, el otro tampoco permitirá que los míos salgan.

El ser humano empieza a ver entonces el trabajo como algo necesario y culturalmente todos empiezan a concebirlo como un deseo común que puede generar tanto odios y deseos de venganza, como también esto claro dependiendo de cómo sean educadas las nuevas generaciones, de como se les transmita el sentimiento hacia cierto tipo de relaciones. También se empieza a ver la necesidad de tener “un gobierno para la masa” que por supuesto será una pequeña minoría porque “*...solo mediante el influjo de individuos arquetípicos que las masas admitan como sus conductores es posible moverlas a las prestaciones de trabajo y las abstinencias que la pervivencia de la cultura exige...*” (Freud, 1927-31) “.

Estos individuos deben aprender a generar más cosas en la masa que la masa en ellos para poder ser independiente de ella aun estando inmersa en sus costumbres. La cultura también ofrece diferentes elementos para recompensar y reconciliar al ser humano por sus sacrificios esto conocido como “*...patrimonio anímico de la cultura...*” (Freud, 1927-31). Se generan frustraciones, prohibiciones y frustraciones, todas estas se han venido dando siglos atrás y aunque muchos de estos deseos pulsionales de “origen animal” vienen con cada niño, la cultura sabe cómo controlarlos. Cuando el

ser humano logra renunciar o mejor controlar sus pulsiones, logra un “progreso anímico” cuando se va interiorizando la compulsión externa, esa instancia anímica interna en cada uno conocida como “el superyó” la acoge dentro de sus mandamientos. “...este fortalecimiento del superyó es un patrimonio psicológico de la cultura de supremo valor...” (Freud, 1927-31).

Quienes empiezan a vivir este nuevo estado, ya no son un peligro para la cultura por el contrario son “portadores de ella” y mientras más gente allá así, mas protegida estará la cultura y “...más podrá prescindir de los medios de compulsión externa...” pero también nos damos cuenta que muchos seres humanos, solo pueden vivir en la cultura bajo la presión externa. Las restricciones impuestas por la cultura en muchas ocasiones afectan a determinados grupos sociales más que a otros lo que genera dentro de la sociedad, choques, rencores, envidias y en determinados momentos la rebelión de una clase. Situaciones aumentadas y fundamentadas por la desigualdad de jornadas de trabajo y distribución de los bienes, lo que por supuesto atraerá consigo poco respeto hacia la cultura, más bien conlleva a un deseo de destrucción de esta.

255

Para la existencia de un “bien anímico”, no basta con “la moral de sus miembros”, también se necesita tener un patrimonio de ideales y de creaciones artísticas y la satisfacción obtenida por ambas. Todo esto le podrá recordar y confirmar a un grupo sus mayores logros, estos logrados gracias a los “...dotes interiores y las circunstancias externas de una cultura...” (Freud, 1927-31).

Todo esto aportara al sentido narcisista del grupo y generara sentimientos de comparación con otras culturas creando enemistades, todo este sentimiento se vuelve en algo común que no discrimina clases. El arte, aunque limitado para ciertas personas, crea también un fuerte sentimiento de identificación ya que dan “...ocasión a vivenciar en común sensaciones muy estimadas...” (Freud, 1927-31).

Pero definitivamente la pieza más importante en el psiquismo de una cultura, son sus “representaciones religiosas” que hacen alusión a sus “ilusiones”.

Estas representaciones son dadas de generación en generación, son una herencia y un regalo de un individuo a otro.

Se crea la cultura para protegernos del peligro al que estamos expuestos constantemente a causa de la naturaleza, ella nos ataca despiadadamente en muchas ocasiones y la humanidad tiene la capacidad de olvidar todas sus desigualdades para apoyarse y protegerse de las consecuencias de aquellos daños catastróficos que genera la naturaleza al ser humano, creando en el ser humano una resistencia a ella, resistencia que también se ve en los individuos cuando la cultura y sus prójimos le generan daños. Pero para poder crear un sentimiento de seguridad entre todos, el ser humano “humaniza la naturaleza” intenta darle las características de un hombre violento contra el que puede protegerse y al que puede sobornar de una u otra manera, pero también es consciente de que la naturaleza es superior y sus características de grandeza no pueden ser eliminadas, por lo que hace de ella “dioses” sobrenaturales y con diferentes poderes, crea una relación con ella, como sabe debe crearla con todo aquello que le rodea. Todo esto viene como un arquetipo infantil donde el niño que le teme al padre también se da cuenta que es este quien le protege, lo que lo hace verse obligado a tener que igualar estas situaciones.

Al crear a esos dioses, el ser humano espera poder equilibrar las situaciones desagradables que la naturaleza le impone, ellos están inalcanzables para el ser humano y rara vez intervienen el curso de la vida de las personas, cuando lo hacen será visto como un milagro, pero no pasan mucho, ya que el destino ya está escrito y sea cual sea, el ser humano nunca estará complacido. Los dioses son quienes imponen la moral y quienes deberán velar porque el ser humano cumpla a cabalidad con estos preceptos. Se empieza a ver que este patrimonio de representaciones se crea para proteger a los hombres en dos direcciones “...de los peligros de la naturaleza y el destino, y de los prejuicios que ocasiona la propia sociedad humana...” (Freud, 1927-31). Se cree que vivimos para un fin superior que es el del perfeccionamiento del ser humano, un perfeccionamiento que se dará muy posiblemente en su alma y así será porque “...todo cuanto acontece en este mundo es cumplimiento de los

propósitos de una inteligencia superior a nosotros, que, aunque por caminos y rodeos difíciles de penetrar, todo lo guía en definitiva hacia el Bien, o sea, hacia nuestra bienaventuranza..." (Freud, 1927-31).

La muerte no es un final, es el comienzo de un nuevo camino hacia un estado superior, y en ella se pagara lo bueno o lo malo de nuestra existencia. De dioses pasamos a un Dios, lo que crea vínculos mas poderosos y estrechos, y se puede recuperar *"...la intimidad e intensidad de las relaciones del niño con su padre..."* (Freud, 1927-31). Se sigue viendo protegido por ese ser superior, que será su protector por el resto de sus existencia, pero también su libido encuentra caminos a seguir donde mantendrá su narcicismo pero también se adhiere a los objetos que aseguran su satisfacción.

Las representaciones religiosas son originadas porque *"...son enseñanzas, enunciados sobre hechos y constelaciones de la realidad exterior (o interior), que comunican algo que uno mismo no ha descubierto y demandan creencia..."* (Freud, 1927-31). Claro esta que todas estas enseñanzas demandan "creencia".