

# UARJCHA

REVISTA DE PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

NÚMERO 14

NOVIEMBRE 2010

ISSN-18702104

PRECIO: 40 PESOS

# **Intervención cognitivo-conductual para la elaboración del duelo en la diada madre-hijo**

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología (UNAM)*

Yolanda Dávila Vázquez

*Servicios Psicológicos Integrales de México (SEPIMEX)*

## **Resumen**

Se desarrolló una estrategia cognitivo-conductual para el manejo del duelo en la diada madre-hijo. Participaron una mujer de 40 años y su primogénito (e hijo único) varón de 9 años. El motivo de consulta de la madre fueron síntomas de depresión y ansiedad ante la posible muerte del esposo (enfermo crónico degenerativo por ingesta de alcohol). Se realizó entrevista para identificar el desarrollo del problema, la definición del mismo, así como las variables distantes, antecedentes, orgánicas y de respuesta y si hubo intentos anteriores para solucionarlo. Se desarrolló un Mapa Clínico de Patogénesis (MCP) para la madre y otro para el niño, lo que permitió la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales. Ambos pacientes alcanzaron los objetivos terapéuticos, reportaron significancia clínica y satisfacción con el tratamiento.

**Palabras clave:** Cognitivo, conductual, duelo, pérdida, depresión.

## **Abstract**

We developed a cognitive-behavioral strategy for the management of grief in the mother-child dyad. Involved a 40 years old woman and her eldest son (and only child) 9 year old boy. The main consultant reasons of the mother were symptoms of depression and anxiety at the possible

---

**1 Correspondencia:** andromedavalencia@yahoo.com.mx

death of her husband (with chronic degenerative illness result of alcohol consumption). Interview was conducted to identify the development of the problem, defining it and the most important variables involved (distant, background, organism, and result variables) and whether there were previous attempts to solve it. We developed the Clinical Pathogenesis Map (CPM) for the mother and one for the child, allowing the development of the Achieve Goals Map (AGM), consisting of potential intervention strategies, instrumental outcome variables, and goals for final results. Both patients achieved therapeutic goals, reported clinical significance and treatment satisfaction.

**Keywords:** Cognitive, behavioral, grief, loss, depression.

Las pérdidas forman parte natural del desarrollo y crecimiento de un individuo, de igual forma las experiencias amenazantes o violentas están presentes al menos durante una vez a lo largo de nuestras vidas (Ozer, Best, Lipsey & Weiss, 2003). Durante el ciclo de vida las personas pasan por pérdidas que pueden ser identificadas en distintas áreas, algunas de las más frecuentes son el deterioro del cuerpo (pérdida de la salud, de la juventud, etc.), las pérdidas afectivas (muerte de un ser querido, divorcio, separación, etc.), pérdidas por desastres (naturales, guerra, accidentes, etc.), pérdidas escolares (reprobación, cambio de escuela, etc.), pérdidas laborales (desempleo, cambio de puesto, etc.) e incluso las relacionadas con la identidad (estigmatización y prejuicio, etc.). Sin embargo, es evidente que no todas las pérdidas tienen un impacto en la salud emocional o la calidad de vida de las personas, diferenciándose por la frecuencia con la que se presentan y la magnitud, lo que permite clasificarlas como “pérdidas menores”, representadas por aquellas situaciones más cotidianas y en las que el sujeto percibe que tiene control, como sería la pérdida de las llaves o algún objeto con cierto valor sentimental; por otra parte, se encuentran las llamadas “pérdidas mayores”, con una frecuencia menor en la vida del sujeto y un gran impacto a nivel emocional, percibidas por la persona como fuera de su control (Harvey, 2001).

El impacto de las pérdidas ha sido estudiado desde distintas perspectivas dentro de la psicología, entre los que destacan el marco conceptual psicoanalítico de Freud (1917), el modelo biológico de Engel (1964), el modelo de apego de Bowlby, (1961a, 1961b), el pensamiento humanista de Kübler-Ross (1969), el modelo cognitivo-conductual de

Worden (1982), y el pensamiento constructivista de Niemeyer (1988, 2001).

Las pérdidas o situaciones traumáticas se pueden representar a través del tiempo en respuestas de: a) recuperación: al momento de la pérdida se presenta una disrupción moderada en el funcionamiento normal del sujeto y conforme pasa el tiempo regresa a su nivel normal, b) respuesta retardada: al inicio se presenta una disrupción moderada y posteriormente se presenta una alteración severa, c) respuesta crónica: se presenta desde el inicio una disrupción severa del funcionamiento del sujeto y se mantiene en ese nivel a través del tiempo, y d) resiliencia: donde el sujeto presenta una alteración mínima al inicio y se mantiene sin disrupción significativa a lo largo del tiempo (Bonanno, 2004; Echeburúa, 2004).

El duelo se refiere al síndrome de sufrimiento emotivo que se observa en la mayoría de las personas que tienen alguna pérdida, y presenta etiología, sintomatología y cursos similares a los del trastorno de adaptación (Elkin, 2000). En el caso de la pérdida afectiva por el fallecimiento de un ser querido, el duelo se refiere al conjunto de reacciones de tipo físico, emocional y social que se producen por el fallecimiento de una persona próxima y que pueden oscilar desde un sentimiento transitorio de tristeza hasta una desolación completa, que, en los casos más graves, puede durar años e incluso toda la vida (Echeburúa, 2004).

El duelo puede manifestarse en forma de síntomas somáticos (pérdida de apetito, insomnio, etc.), emocionales (tristeza, enojo, culpa, etc.), cognitivos, (ideas irracionales, rumiación, etc.) conductuales (aislamiento social, agresividad, etc.). La intensidad de estos síntomas depende de las características del sujeto (edad, estilos de afrontamiento, estilos atribucionales, etc.), de la intensidad del lazo que le unía al fallecido y de las circunstancias de la pérdida.

Para el desarrollo oportuno de intervenciones terapéuticas que apoyen el proceso de elaboración del duelo es importante identificar aquellos factores de riesgo y protección que faciliten el alcance de las metas terapéuticas. Diferentes investigaciones refieren que hay personas que se muestran *resistentes* a la aparición de síntomas clínicos tras experimentar un suceso traumático o la muerte de un ser querido. Ello no quiere decir que no sufran un dolor subclínico ni que no tengan recuerdos des-

agradables, sino que, a pesar de ello, son capaces de hacer frente a la vida cotidiana y pueden disfrutar de otras experiencias positivas (Avia & Vázquez, 1998; Seligman, 1999).

La experimentación de un duelo patológico depende de una serie de factores (Echeburúa & Corral, 2001) entre los que destacan , la *edad de la persona fallecida*, el tipo de *muerte*, (sobre todo cuando es prematura, inesperada, trágica o por enfermedades desgastantes), las *variables psicosociales* ( como estar en una situación económica precaria, hacerse cargo de niños pequeños, las reacciones de carácter grave ante una pérdida tienen lugar frecuentemente entre las mujeres y niños), la *inestabilidad emocional previa* (antecedentes de depresión o de trastornos de ansiedad, con estilos de afrontamiento inadecuados o con características problemáticas de personalidad, Clayton, 1985) y la *experiencia negativa de pérdidas anteriores*.

En el caso de los niños se debe considerar la edad y nivel de madurez para identificar el tipo de concepto que el menor tiene sobre la muerte y sus consecuencias, sin embargo, se puede identificar de forma general que ante la muerte parental los niños presentan reacciones como agresión, ansiedad, alteraciones conductuales, depresión, disforia, irritabilidad, alteraciones del sueño, regresan a conductas que no corresponden a su etapa del desarrollo (regresiones), tristeza, llanto, ansiedad de separación, síntomas somáticos y a su vez estas respuestas están moduladas por otras situaciones estresantes como las propias respuestas de agresión o depresión del padre sobreviviente, las deficiencias o características de los nuevos cuidadores primarios, las dificultades económicas resultado de la pérdida parental, problemas de comunicación con el padre sobreviviente, así como el interactuar con el propio proceso de duelo del padre sobreviviente (Arnold, 1990).

Con respecto a las estrategias de intervención para el manejo del duelo se destaca en la literatura aquellas propuestas que incluyen los *sistemas de creencias disfuncionales* (como ambigüedad, ideas irracionales, estilos atribucionales pesimistas, indefensión, miedos irracionales, etc.) y los *funcionales* (capacidad de darle sentido positivo a la pérdida como aprendizaje de vida, estilos atribucionales optimistas, percepción de control, presencia de rituales espirituales que brindan sentido a la pérdida, etc.). Las habilidades de comunicación la capacidad para la reorgani-

zación después de la pérdida y las habilidades de solución de problemas, también se han encontrado como componentes importantes de intervenciones para el proceso de duelo (Fabry, Bulka & Sahakian, 1995; Meichenbaum, 1985; Meichenbaum & Fitzpatrick, 1992; Neeld, 1990).

Existen pérdidas que se presentan en combinación con otros factores de riesgo y que exacerbaban el estrés e impacto en las personas que tienen que enfrentarlas, en este sentido se incrementa la probabilidad de alteraciones emocionales, y de conductas disfuncionales alterando la calidad de vida de quienes las padecen. El tener un familiar enfermo de un padecimiento crónico degenerativo, en etapa terminal con consumo de alcohol, representa un ejemplo de la combinación de factores estresantes que potencializa el riesgo de sufrir alteraciones en la pareja y los hijos, complicaciones que se incrementan al momento de fallecer.

El objetivo del presente trabajo fue desarrollar una estrategia cognitivo-conductual para el manejo del duelo en la diada madre-hijo. Los participantes del estudio fueron una mujer de 40 años y su primogénito (e hijo único) varón de nueve años. El motivo de consulta de la madre fueron síntomas de depresión, agotamiento y miedo ante la posible muerte del esposo por la presencia de la enfermedad crónica degenerativa ocasionada por la ingesta de alcohol, ya con deterioro significativo en su salud y en sus relaciones sociales. El motivo de consulta del menor fue para brindarle apoyo ante la situación de salud del padre, así como mejorar la relación con la madre. La valoración de los pacientes empezó con una entrevista inicial (individual para la madre y el niño) recolectando datos sociodemográficos, investigando el problema, la historia inmediata del desarrollo del problema, la definición del mismo, así como las variables distantes, antecedentes, organísmicas y de respuesta, la duración y frecuencia del problema, y si hubo intentos anteriores para solucionarlo. La impresión clínica permitió identificar las principales áreas implicadas, es decir, área cognitiva, área afectiva, área interpersonal y área conductual. De igual forma se observaron la apariencia física, las conductas durante la entrevista, el estado de actividad, la orientación en espacio, tiempo y lugar, las habilidades sociales, la cooperación y motivación para el tratamiento de la diada madre-hijo. La historia clínica se componía de información general, de la historia personal y social, de la descripción del problema actual y de las expectativas respecto a la terapia tanto de la

madre como del niño. Se realizaron autoregistros para el control del enojo. De acuerdo con lo propuesto por Nezu (2004), se desarrolló un Mapa Clínico de Patogénesis y uno de Alcance de Metas para la madre y otro para el niño (ver Figuras 1, 2, 3, y 4).

En el caso de las variables distantes se hace referencia a las situaciones de la madre durante su infancia o juventud, pero que son relevantes en el impacto que ejercen las variables antecedentes, para favorecer junto con las variables propias del sujeto (organísmicas) la presencia de variables de respuesta que ponen en riesgo la salud física y mental de la madre.

Con respecto a las variables del niño se observan principalmente las características de la relación conflictiva de los padres, el consumo de alcohol, la baja supervisión y la muerte del padre como elementos que aumentan la probabilidad de desajuste.

El desarrollo de los mapas clínicos de patogénesis facilitó la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales. Las metas iniciales del tratamiento se establecieron cuando el esposo se encontraba con un estado de salud muy deteriorado, sin embargo es importante mencionar que a la tercer sesión el esposo fallece, por lo que el plan de tratamiento cambia de ser preventivo a una intervención para la elaboración del duelo. El MAM fue la base para la elaboración del plan de tratamiento sesión por sesión (Ver Figuras 3 y 4).

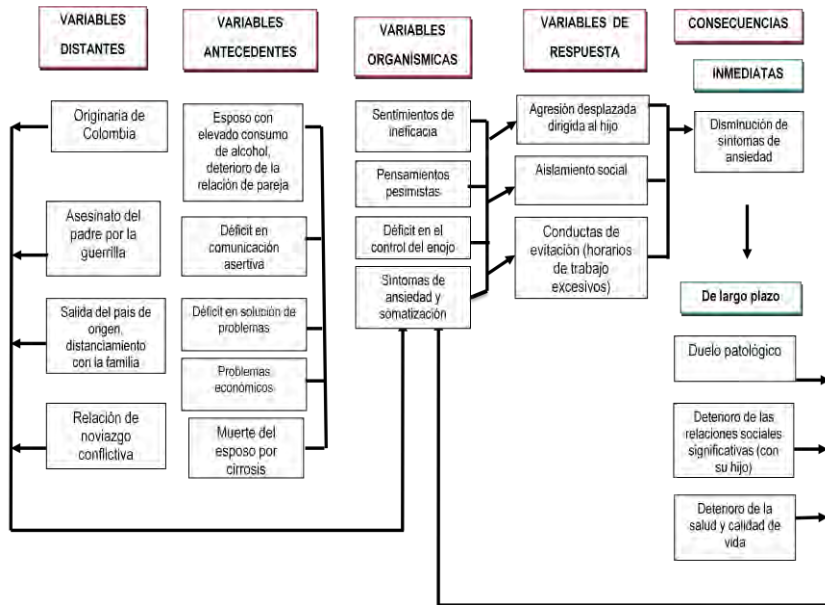


Figura 1. Mapa clínico de Patogénesis de la Madre

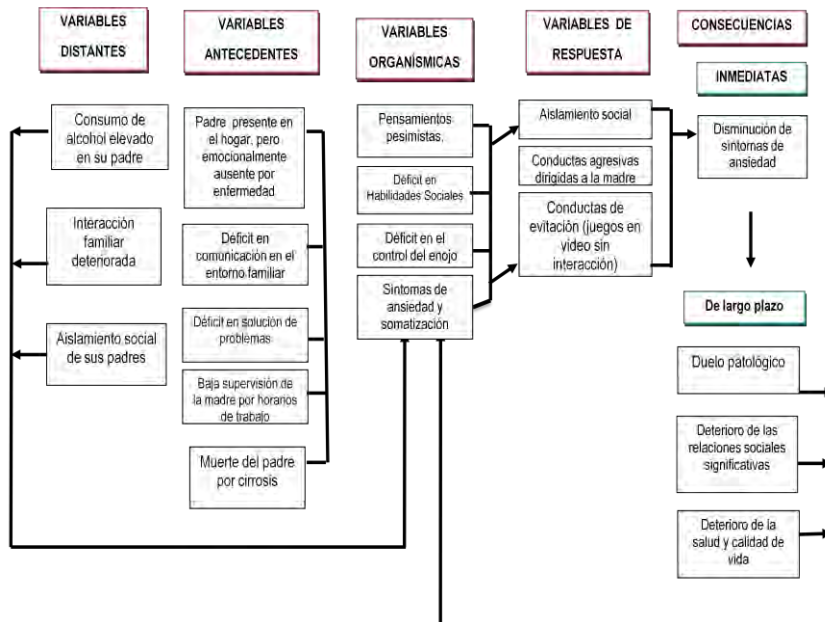


Figura 2. Mapa Clínico de Patogénesis del hijo.



Las técnicas de tratamiento utilizadas fueron la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en comunicación asertiva, entrenamiento en solución de problemas, técnicas psicoeducativas para conocer e identificar el proceso normal del duelo con la madre y técnicas narrativas con la elaboración del “Libro del Adiós” con el niño para despedirse de su papá y abordar el concepto de muerte, entrenamiento en seguimiento instruccional y establecimiento de límites (en el caso de la madre) y entrenamiento en control del enojo (en el niño). En ambos casos se apoyo el trabajo con registros conductuales ABCDE, ejercicios narrativos para la elaboración de un duelo, ensayos conductuales para el entrenamiento en comunicación asertiva, ejercicios de plan de vida a corto y largo plazo y establecimiento de compromisos dentro de la diada madre-hijo (ver Figura 3 y 4).

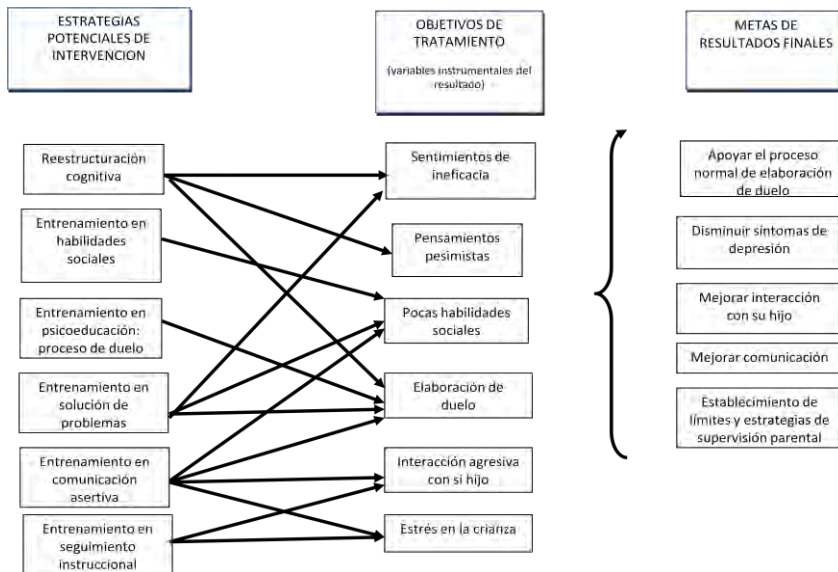


Figura 3. Mapa de Alcance de Metas de la Madre.

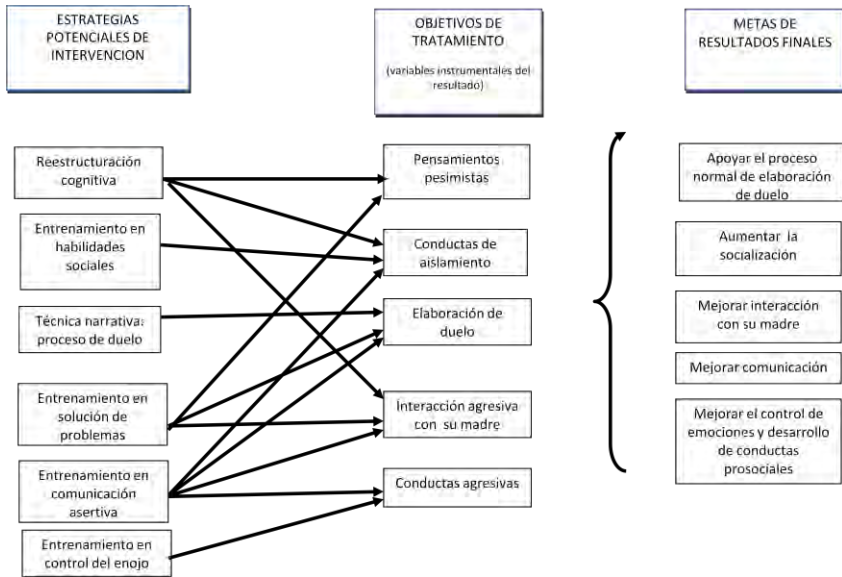


Figura 4. Mapa de Alcance de Metas del hijo

A lo largo del proceso terapéutico ambos pacientes se mostraron cooperativos durante las sesiones y en la ejecución de las tareas asignadas, con alta motivación. Los resultados muestran cambios clínicamente significativos, en la interacción de la diada, así como un incremento en habilidades sociales, control del enojo e incorporación de comunicación asertiva, el uso de la negociación.

Con respecto a la eficacia del tratamiento, se encontró cambio clínicamente significativo en la interacción de la diada, así como una disminución de los síntomas depresivos en la madre, de igual forma el hijo incrementó su repertorio de respuestas asertivas y el uso de habilidades sociales, aumentando la frecuencia de reforzamiento recíproco entre él y su madre.

Otro factor importante fue la capacidad que mostró la diada a través de la solución de problemas y el uso de la comunicación asertiva para la expresión de las emociones y cambios que se presentaron en la familia después de la muerte del padre, identificando ambos la presencia de sentimientos ambivalentes, como enojo y tristeza hasta la alegría de no preocuparse más por el consumo de alcohol del padre. Una parte importante del proceso de elaboración del duelo fue la reestructuración cogni-

tiva que les permitió dar un nuevo significado a la pérdida, aprovechándola para su crecimiento e identificación de afectos positivos hacia el esposo-padre, sin victimizarse o sentirse culpables. Estas estrategias cognitivas se vieron incrementadas por la posibilidad de incluir tareas conductuales que se realizaran entre la diada y que facilitaron el ajuste a la rutina (establecimiento de hábitos, horarios y compromisos de interacción y supervisión), e incluso el establecimiento de metas a mediano y largo plazo (planear las actividades del primer aniversario luctuoso).

Finalmente, esta propuesta de intervención cognitivo conductual permite incorporar elementos que la literatura apoya como eficaces en el tratamiento del duelo, además de utilizar herramientas de diseño de caso como el Mapa Clínico de Patogénesis y el del Alcance de Metas como elementos fundamentales para el adecuado trabajo clínico cognitivo conductual.

## Referencias

- Arnold, E. (1990) *Childhood stress*. Canadá: Wiley Interscience.
- Avia, M.D. & Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, (1), 20-28.
- Bowlby, J., (1961a). Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317-340.
- Bowlby, J., (1961b). Childhood mourning and its implications for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 118, 481-498.
- Clayton, P.J. (1985). Duelo. En E.S. Paykel (Ed.). *Psicopatología de los trastornos afectivos*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma: el tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (2001). El duelo normal y patológico. En W. Astudillo, E. Clavé y E. Urdaneta (Eds.). *Necesidades psicosociales en la terminalidad*. San Sebastián. Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- Elkin, G. (2000). *Psiquiatría clínica*. (Ed.) Masson, México.
- Engel, G.L., (1964). Grief and Grieving. *The American Journal of Nursing*, 64, 93-98.
- Fabry, J.B., Bulka, R. P. & Sahakian, W.S. (1995) *Finding meaning in life: Logotherapy*. Northvale. NJ: Jason Aronson.
- Freud, S., (1917). *Duelo y Melancolía*. En Obras Completas de Sigmund Freud. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Harvey, J. (2001) *Perspectives on loss and trauma: assaults on the self*. California: Sage Publications.
- Kübler-Ross, E., (1969). *On death and dying*. Nueva York: Macmillan.

- Meichenbaum, D. & Fitzpatrick, D. (1992) A constructivist narrative perspective on stress and coping. En L. Goldberger & Breznitz (Eds.) *Handbook of stress* (pp. 287-43). Nueva York: Free Press.
- Neeld, E., (1990) *Seven choices: talking the steps to a new life after losing someone you love*. Nueva York: Delta
- Nezu, A (2004) *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales: un enfoque basado en problemas*. México: Manual Moderno.
- Niemeyer, R., (1988). *Aprender de la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L., & Weiss, D.S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 129*, 52-71.
- Seligman, M. E. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo
- Worden, J. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. Nueva York: Springer Publishing Company.

# **Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.)**

María Elena Rivera Heredia<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)*

Patricia Andrade Palos<sup>2</sup>

*Facultad de Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México)*

## **Resumen**

Se presentan las características psicométricas de la Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) especificando la población a la que está dirigida, dimensiones, confiabilidad, validez, antecedentes de la construcción de la escala e investigaciones en las que se ha utilizado en la ciudad de México y en Michoacán. Se incluyen las tres versiones del instrumento: la larga de 56 reactivos, la intermedia de 37 y la corta de 12. Aunque la escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares se desarrolló originalmente para población adolescente, actualmente es utilizada con algunas adaptaciones con adultos y con niños. La confiabilidad total del instrumento en su versión larga es de .93. Cuenta con tres dimensiones: unión y apoyo, expresión y dificultades.

**Palabras clave:** evaluación, familia, adolescentes, funcionamiento, México, E.R.I.

## **Abstract**

The psychometric issues of the Intrafamily Relation Evaluation Scale (Escala de Relaciones Intrafamiliares) are presented, taking into account the population target, dimensions, reliability, validity, and antecedents of the scale construction, beside researches in which this scale has been used in Mexico City and in Michoacan. There are three versions of the instru-

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** maelenarivera@gmail.com

<sup>2</sup> **Correspondencia:** palos@servidor.unam.mx

ment: long with 56 items, middle of 37 items and short of 12 items. The Intrafamily Relation Evaluation Scale was originally designed for adolescents, but nowadays it is used with some adaptations with adults and children. The total reliability in its long version is .93. It has three dimensions: union and support, expression and difficulties.

**Key words:** evaluation, family, adolescents, functioning, México, E.R.I.

## **Introducción**

El origen de la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) es consecuencia del resultado de una investigación realizada por Rivera-Heredia y Padilla-Barraza (1992) quienes en su tesis de licenciatura encontraron que el instrumento que habían utilizado para medir el ambiente familiar tenía niveles de confiabilidad en extremo bajos en algunas de sus dimensiones: ¡Tanto esfuerzo para no poder confiar en los datos de un instrumento! El contexto lo justificaba. En ese entonces apenas iniciaban en México los estudios formales de corte cuantitativo sobre familia, había muy poco desarrollo en el campo y la vía más factible era utilizar instrumentos desarrollados en otros países. Como uno de los más utilizados en ese entonces era la *Escala de Ambiente Familiar* de Moos (1974; Gómez del Campo, 1985), parecía lógico y adecuado adaptarla a la población mexicana. Aunque el interés de estudio de ese momento era investigar cómo en una pareja se da la repetición intergeneracional de roles, además de profundizar en dicho tema, por otro lado se confirmó la carencia de instrumentos adecuado para la población mexicana que evaluaran diferentes aspectos de la familia. De ahí surgen el interés y el reto de desarrollar un instrumento confiable y válido para conocer qué ocurre dentro de un sistema familiar, de manera tal que permitiera identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que pudieran relacionarse con el bienestar psicológico de sus integrantes, o por el contrario que fueran factor de riesgo ante diferentes conductas problemáticas. Este reto pudo realizarse dentro de la maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM bajo la asesoría de la Dra. Patricia Andrade Palos.

### **Fundamento teórico**

En el campo del análisis de los procesos de salud y enfermedad relacionados con el ambiente familiar, las dimensiones evaluadas con mayor frecuencia son: cohesión, cercanía, comunicación, poder, coaliciones, expresión de afecto, empatía, independencia, diferenciación, manejo de conflicto, control de conducta, resolución de problemas, estilos de afrontamiento, apoyo social y niveles de estrés familiar (Patterson, 1990). A diferencia de lo reportado por Touliatos y cols. (1990), quienes realizan una recopilación de 967 instrumentos sobre familia aplicados los Estados Unidos, en México, la investigación sobre esta materia tiene un menor desarrollo. Ello explica el interés del presente estudio por profundizar en la comprensión de las dimensiones del funcionamiento familiar, a partir de la construcción de un instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares en una población mexicana. Con ese fin se revisaron algunos de los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para evaluar o medir diferentes aspectos del funcionamiento familiar y del ambiente familiar. A continuación se describen datos sobre las dimensiones y subdimensiones que los conforman así como sobre sus coeficientes de confiabilidad.

**FES "Family Environment Scale"** (Escala de Ambiente Familiar) creada por Rudolph Moos (1974). Consta de 3 dimensiones: 1) Relaciones Interpersonales, con las subdimensiones de: Cohesión, Expresividad, y Conflicto; 2) Crecimiento Personal, el cual tiene como subdimensiones: Independencia, Orientación hacia el logro, Orientación intelectual-cultural, Orientación recreativo-activa, y Énfasis moral-religioso; 3) Mantenimiento del sistema: con las subdimensiones de Organización, y Control. Las correlaciones reactiva subescala varían desde .45 para independencia hasta .58 para cohesión). La confiabilidad del test-retest es aceptable, variando desde una confiabilidad baja de .68 para Independencia, hasta una alta de 0.86 para Cohesión.

**FACES II "Family Adaptation and Cohesion Scale II"** (Escala de Adaptación y cohesión) de Olson y colaboradores (1983). Sus dimensiones son: 1) Cohesión familiar, la cual involucra las siguientes subdimensiones: ligas afectivas, fronteras, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de

decisiones, e intereses y diversiones. 2) Adaptación familiar, tiene como subdimensiones: asertividad, liderazgo o control, disciplina, estilo de negociación, roles de relaciones, y, reglas. La consistencia interna tiene una rango de .78 a .90 en los diferentes grupos de aplicación.

**FAD** "Family Assesment Device" (Diseño de medición familiar) de Epstein y colaboradores (1983). Consta de siete dimensiones: 1) Solución de problemas; 2) Comunicación; 3) Roles; 4) Respuesta afectiva; 5) Involucración afectiva; 6) Control de conducta; y 7) Funcionamiento general. La confiabilidad de las subescalas varía de .72 en Roles a .92 en Funcionamiento general.

**FOS** "Family of origin scale" (Escala de la familia de Origen) de Hovestadt y colaboradores (1985). Cuenta con las dimensiones de: 1) Autonomía, con las subdimensiones de: claridad de expresión; responsabilidad; respeto a los demás; apertura a los otros; aceptación de la separación y la pérdida; 2) Confianza: rango de sentimientos, credibilidad, ánimo y tono, empatía, y solución de conflictos. Respecto a la confiabilidad del instrumento, se reportan datos de un alfa de cronbach de .75 y una alfa estandarizada por ítem de .97.

**BLOOM** a través de un instrumento que obtiene de revisar algunos de los mencionados anteriormente, y al cual le agrega 3 escalas creadas por él (1985). Sus dimensiones y subdimensiones son: 1) Relaciones Interpersonales: cohesión; expresividad; conflicto; sociabilidad; idealización familiar; y desligamiento. 2) Crecimiento personal: orientación intelectual-cultural; orientación recreativo-activa; y énfasis religioso. 3) Mantenimiento del Sistema: organización; estilo familiar democrático; estilo familiar condescendiente (*laissez-faire*); estilo familiar autoritario; locus de control externo y amalgamamiento. De acuerdo al análisis de consistencia interna de alfa de cronbach, los valores alfa de las subescalas varían de .40 a .85, teniendo un promedio de .71. La correlación entre reactivos fue de .13 a .53 teniendo una media de .36. La intercorrelación entre las escalas varió de .03 a .73, con una media de .28



EFF "Escala de funcionamiento familiar" de Raquel Atri, el cual basado en las dimensiones utilizadas en el FAD o modelo McMaster, integra un instrumento utilizado en la Cd. de México y validado en una clase socioeconómica alta (1987). Consta de siete dimensiones: 1) Solución de problemas; 2) Comunicación; 3) Roles; 4) Respuesta afectiva; 5) Involucración afectiva; 6) Control de conducta; y 7) Funcionamiento General. El instrumento tiene una confiabilidad general de .92; los valores alfa de cada escala varían de .45 en la dimensión de Solución de problemas a .92 en la subescala de Involucramiento afectivo.

Al tomar en cuenta que una de las dificultades en la investigación sobre la familia en México es la carencia de instrumentos confiables y válidos para medir diversos aspectos de la misma, se pensó en diseñar un instrumento que midiera la percepción global de la familia, llámese "ambiente familiar", "clima familiar", "funcionamiento familiar", o "relaciones familiares". Para los fines de la creación de este instrumento se pensó en términos de buscar evaluar las "relaciones intrafamiliares".

### **Descripción del proceso de construcción de la E.R.I.**

*Procedimiento de la fase piloto:* se retomó cada uno de los reactivos de los 6 instrumentos elegidos. Cada instrumento constaba tanto de diferente número de reactivos como diferentes dimensiones de medición; el panorama global era el siguiente: 1) FES: 90 reactivos; 2) FACES II: 32 reactivos; 3) FAD: 52 reactivos; 4) FOS: 40 reactivos; 5) BLOOM: 90 reactivos; 6) EFF: 60 reactivos. Se reunieron un total de 364 reactivos. Se procedió a eliminar los reactivos cuyo contenido fuera idéntico, por lo que se redujo el banco de reactivos de 364 a 326. Posteriormente se distribuyeron los reactivos restantes en tres instrumentos piloto que se aplicaron a una muestra de 404 estudiantes. Se realizaron 2 análisis estadísticos mediante el programa SPSS, los cuales fueron: "confiabilidad ítem-total", y "U de Mann Whitney-Prueba de rangos Sumatorios de Wilcoxon". Previamente fue revisada la direccionalidad de cada reactivo recodificándola en caso de que fuera necesario, de manera que al correr el análisis estadístico todos los reactivos tuvieran el mismo sentido. Los criterios para la eliminación de reactivos fueron: a) correlación ítem-total igual o mayor a 0.40; b) diferencia significativa entre grupos al 0.001 en el análisis de U

de Mann Whitney; c) reactivos con valores de chi cuadrada bajos y cuya diferencia entre grupos no fuera significativa d) eliminación cuando al analizar la frecuencia se reúna en un sólo reactivo el 50% o más de las respuestas.

*Procedimiento de la Fase Final:* la muestra de esta fase se constituyó por 671 participantes (342 mujeres y 329 hombres) cuyas edades fluctuaron entre los 14 y los 23 años. Todos cursan bachillerato en los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM en la Cd. de México. El instrumento que se aplicó en la fase final del estudio fue el resultado del estudio piloto y constó de 124 reactivos además de una serie de preguntas sobre datos demográficos de los sujetos. Los reactivos fueron sometidos a un proceso de eliminación que siguió los mismos criterios que en la fase piloto. Posteriormente se les aplicó un análisis factorial utilizándose la técnica de extracción denominada "PC" o de componentes principales.

Finalmente pudo construirse el Instrumento de "Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares", integrado por 56 reactivos. Con base en el análisis factorial al que fue sometido el instrumento, se observó la conformación de 11 factores con valores eigen superiores a 1, en cuyo conjunto se da una explicación del 57% de la varianza del instrumento. Los primeros 3 factores agruparon el 45.5% de la varianza, incluyendo los reactivos con pesos factoriales más altos, además de coincidir en su contenido conceptual, por lo que se convirtieron en las dimensiones que miden la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares, y fueron denominados de la siguiente manera: expresión, dificultades (conflicto) y unión y apoyo

### **¿Qué evalúa la Escala de Relaciones Intrafamiliares?**

Las "relaciones intrafamiliares" son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia. Incluye la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio. Este término está cercanamente asociado al de "ambiente familiar" y al de "recursos familiares". La dimensión de UNIÓN Y APOYO mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar. Por su parte, la dimensión de DIFICULTADES se refiere a los aspec-

tos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia. Finalmente, la dimensión de EXPRESIÓN mide la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.

### **¿A quién va dirigido?**

Como se puede apreciar en diversas investigaciones la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares aunque se validó inicialmente con adolescentes con nivel escolar medio superior (que estudiaban el bachillerato), se ha aplicado tanto a jóvenes de menor edad (con escolaridad secundaria) como a jóvenes universitarios. En sí, conserva su confiabilidad aunque ésta aumenta cuanto mayor sea la escolaridad (Rivera-Heredia, 1999, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 1998; Rivera-Heredia & Andrade Palos, 1999, Rivera-Heredia, 2000, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 2006, Rivera-Heredia, 2010). Recientemente Huerta, Ortega y Navarro (en Huerta & Ortega, 2010) desarrollaron una versión de la Escala de Relaciones Intrafamiliares con elementos gráficos, la cual facilita la comprensión de los ítems tanto para población infantil como adolescente. De igual manera Gamboa (2008) adapta la escala para trabajar con mujeres adultas.

### **Descripción del instrumento**

Se trata de una escala autoaplicable con cinco opciones de respuesta que varían de: *Totalmente de Acuerdo a Totalmente en Desacuerdo* (ver instrumentos anexos). En la tabla 1 pueden apreciarse las características psicométricas del instrumento denominado E. R. I. y en los anexos se encuentran las tres versiones completas de esta escala (larga, intermedia y breve). Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo, y a la percepción de dificultades o conflictos.

**Tabla 1.** Características psicométricas del instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares

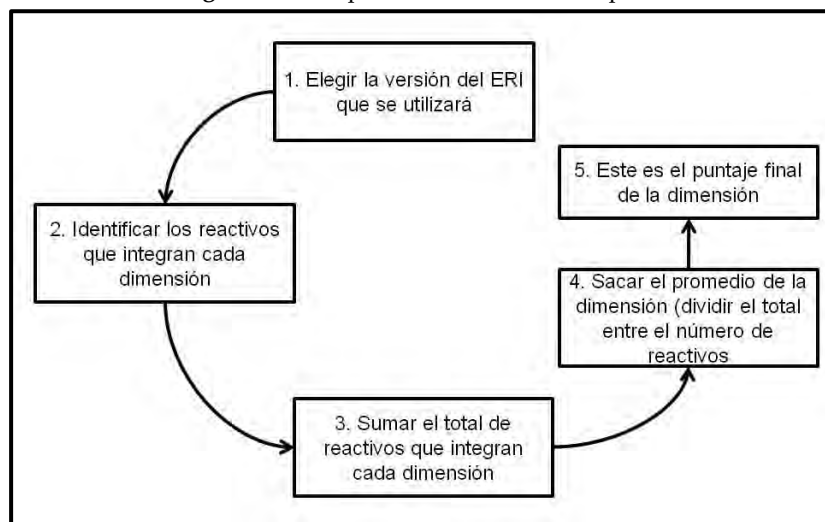
| Nombre y definición de la dimensión  | Tamaño                   | Reactivos que la conforman | Confiabilidad de la dimensión | Investigación de referencia         |
|--|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <p><b>Unión y apoyo.</b> Es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar.</p>  | Versión larga<br>56      | 11                         | .92                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión intermedia<br>37 | 07                         | .90                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión breve<br>12      | 04                         | .81                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |
| <p><b>Expresión.</b> Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.</p>   | Versión larga<br>56      | 22                         | .95                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión intermedia<br>37 | 15                         | .94                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión breve<br>12      | 04                         | .88                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |
| <p><b>Dificultades.</b> Esta dimensión evalúa los aspectos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Permite identificar el grado de percepción de "conflicto" dentro de una familia.</p> | Versión larga<br>56      | 23                         | .93                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión intermedia<br>37 | 15                         | .92                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|  | versión breve<br>12      | 04                         | .78                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |

Además de la versión original de 56 reactivos (versión larga), se desarrollaron dos versiones más, una de 37 reactivos (versión intermedia) y otra de 12 reactivos (versión breve), contando con niveles altos de confiabilidad en cada una de ellas (en la Tabla 1 se describen las características psicométricas de cada versión).

**Tabla 2.** Reactivos que integran cada dimensión en las tres versiones de la escala E.R.I.

| DIMENSIONES   | VERSIÓN LARGA<br>56 REACTIVOS  | VERSIÓN INTERMEDIA<br>37 REACTIVOS                     | VERSIÓN BREVE<br>12 REACTIVOS |                 |
|---------------|--|--|-------------------------------|-----------------|
|               |  |  | Reactivo original             | Reactivo actual |
| UNIÓN Y APOYO | 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55  | 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35                              | 15,20,25,30                   | 1, 4, 7, 10     |
| EXPRESIÓN     | 1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53        | 1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36    | 3, 8, 11,13                   | 2, 5, 8, 11     |
| DIFICULTADES  | 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56 | 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37 | 14,17,24, 32                  | 3, 6, 9, 12     |

**Figura 1.** Pasos para la calificación de la prueba



En el departamento de orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo la Mtra. Marisol Morales y la Mtra. Damaris Díaz (2008) desarrollaron la siguiente propuesta (Ver tabla 3) para clasificar los puntajes de las personas que respondieran esta escala, los cuales desarrollaron a partir de la versión de 56 reactivos. En lugar de sacar puntajes promedios, están trabajando con la sumatoria de los puntajes totales (retoman hasta el paso 3 de la figura 1), lo cual es otra posibilidad para la interpretación de los datos.

**Tabla 3.** Propuesta para interpretar los puntajes obtenidos en el E.R.I.

| ESCALAS             | ALTO    | MEDIO-ALTO | MEDIO   | MEDIO-BAJO | BAJO  |
|---------------------|---------|------------|---------|------------|-------|
| <b>EXPRESIÓN</b>    | 110-94  | 93-77      | 76-56   | 55-39      | 38-22 |
| <b>DIFICULTADES</b> | 115-98  | 97-80      | 79-59   | 58-41      | 40-23 |
| <b>UNIÓN</b>        | 55-47   | 46-38      | 37-29   | 28-20      | 19-11 |
| <b>TOTAL</b>        | 180-156 | 155-131    | 130-106 | 105-81     | 80-56 |

\*Adaptado por Morales y Díaz, 2008, Facultad de Psicología UMSNH

Hasta el momento no existe un punto de corte que pueda utilizarse de manera general en todos los grupos. Más bien se recomienda identificar el punto de corte por cada grupo poblacional específico (ver tabla 4), dividiendo a los participantes entre quienes se ubican dentro del grupo con puntajes altos (el 25% más alto) y quienes se ubican en el grupo con puntajes bajos (el 25% más bajo).

**Tabla 4.** Conformación de los grupos con puntajes altos y bajos a partir de la distribución de frecuencias

| GRUPO CON PUNTAJES BAJOS   | GRUPO CON PUNTAJES INTERMEDIOS  | GRUPO CON PUNTAJES ALTOS   |
|--|---|--|
| Se obtiene identificando aquellos casos cuya puntuación total corresponda al 25% inferior. | En este grupo se encuentran las personas cuyos puntajes se encuentran entre el 26% y el 74% del total | Corresponde a las personas cuyos puntajes se ubican en el 25% superior del total |

## **Validez y confiabilidad**

*Validez estadística:* mediante el análisis factorial realizado cuando se elaboró este instrumento. Participaron 671 estudiantes de nivel medio superior de instituciones del sector público de la ciudad de México.

*Validez Clínica:* al comparar el ambiente familiar y encontrar diferencias estadísticamente significativas entre personas que han y que no han intentado suicidarse (Rivera-Heredia, 2000, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 2006); cuando hay o no violencia en la familia (Rivera-Heredia, 1999); entre diferentes grados del consumo de drogas (Córdova, Andrade & Rodríguez-Kuri, 2006), entre mujeres con y sin cáncer de mama (Gamba, 2008) y con mujeres adolescentes con conductas alimentarias de riesgo y sin conductas alimentarias de riesgo (Pintor, 2009).

*Validez concurrente:* se han realizado análisis de correlación entre los puntajes de diferentes dimensiones del E.R.I. con otras escalas de ambiente emocional o de apoyo familiar que evalúan dimensiones semejantes (Almanza, 2007; Delgadillo, 2008).

## **Usos y aplicaciones de la escala**

Algunas variables con las que se han relacionado las dimensiones del instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares, las cuales se clasifican en tres grupos: variables demográficas, clínicas y educativas. 1) Variables demográficas: sexo, edad, escolaridad, ocupación, edad de los padres, escolaridad de los padres; 2) Variables clínicas: recursos, resiliencia, sintomatología depresiva, adicciones, intento suicida, cáncer y otro tipo de enfermedades; 3) Variables educativas: rendimiento académico, estilo de aprendizaje, plantel educativo, turno.

Las dificultades en el ambiente familiar con frecuencia están relacionadas con múltiples síntomas tanto físicos como psicológicos que son parte del objeto de estudio del trabajo en el campo de la psicología clínica. La escala puede ser utilizada como un apoyo al diagnóstico tanto para el tratamiento individual como para el de pareja o familia; también, puede ayudar a monitorear la evolución del mismo, así como para evaluar los cambios ocurridos en el ambiente familiar al término del tratamiento. En la valoración psicodiagnóstica individual, la escala puede incorporarse como parte de la batería de pruebas para niños, adolescentes y adultos.

La incorporación de este instrumento en el sector educativo es nueva. Se ha visto su utilidad dado que identificar el perfil psicológico del estudiante de nuevo ingreso, es un constante reto dentro del campo educativo. Algunos investigadores de otras disciplinas han logrado una versión electrónica para el instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares, que permite tanto la aplicación de la prueba utilizando un equipo de cómputo, como la rápida calificación e interpretación de los resultados, mismos que son integrados junto con un conjunto de información que permite elaborar un reporte personalizado para los estudiantes que participan en los procesos de evaluación, tanto de nuevo ingreso, como de una fase intermedia o final durante su estancia en la institución educativa. El software ha sido desarrollado dentro de la universidad Simón Bolívar con la participación de la Lidia Elena Cañas Díaz, Adriana Fernández y Joel Anaya (2007), con apoyo de Alberto Vargas Castillo, Liliana Ávila y María Elena Rivera-Heredia. El ambiente familiar puede ser una variable mediadora de los proceso de enseñanza, convirtiéndose tanto en un factor protector, como en un factor de riesgo dependiendo de cómo es éste percibido por los estudiantes (Morales & Díaz, 2009). La información que proporcione puede ser utilizada para realizar ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, retroalimentar a los estudiantes y a los coordinadores de programa, así como para identificar a la población de riesgo (Rivera-Heredia, Castillo & Cañas, 2008), justo en un momento adecuado para diseñar estrategias de intervención que permitan una experiencia exitosa tanto académica como personal, dentro de la trayectoria universitaria. Todavía hay muchas posibles aplicaciones de esta prueba, queda a la creatividad e innovación de los investigadores los posibles usos y relaciones que le puedan dar, que permitan ir ampliando el campo de conocimiento del funcionamiento familiar de los diferentes tipos y circunstancias que viven las familias en México.

## **Referencias**

- Almanza, A. M. (2007). Escala de atmósfera emocional, en aproximaciones al maltrato infantil desde la terapia familiar sistémica y posmoderna. *Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestro en Psicología, Universidad Autónoma de México.*



- Atri y Zetune, R. (1987). *Confiabilidad y validez del cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar EFF*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas, A. C. México.
- Bloom, B. L. (1985). A Factor Analysis of Self-Report Measures of Family Functioning. *Family Process*, 24 ( 2), 235-239.
- Cañas, L., Fernández, A., Anaya, J., Vargas, A., Ávila, L. & Rivera-Heredia, M.E. (2007). Instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares (versión electrónica). *Documento de circulación interna*, Universidad Simón Bolívar, México.
- Córdova, A. A., Andrade, P. P. & Rodríguez-Kuri, S. E. (2006). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 101-122.
- Delgadillo, R. (2008). *Validación del cuestionario de apoyo familiar, en Construyendo alternativas de vida desde los modelos de terapia familiar*. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestro en Psicología, Universidad Autónoma de México.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9 (2), 171- 180.
- Gamboa, A. A. (2008). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares en mujeres con cáncer de mama: resultados de un estudio comparativo*. Tesis de licenciatura en psicología, facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Gómez del Campo, J. (1985). *Escala de Ambiente familiar de Rudolph Moos. Manual de Prácticas de Psicología Ambiental*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W. (1985). A Family-of-Origin-Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*. 11 (3), 287-297.
- Huerta, P.J. & Ortega, C.E. (2010). *Estilos de enfrentamiento y relaciones familiares de niños y adolescentes con Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA)*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Moos, R. (1974). *Preliminary Manual of Family Environment Scale. Work Environment Scale*. Estados Unidos: Consulting Psychology Press, Inc.
- Morales, M. & Díaz, D. (2008). *Propuesta para interpretar los puntajes obtenidos en el E.R.I*. Documento de circulación interna. Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Morales, M. y Díaz, D. (2009). *La familia como fuente de recursos psicológicos en Jóvenes universitarios*. En Lira, J. (compiladora). *Aportaciones de la Psicología a la Salud*. México: Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Muxen, M. J., Larsen, A. S. & Wilson, M. A. (1983). *Families, what makes them work*. Newsbury, California: Sage Publications
- Patterson, J.A. (1990). Family and Health research in the 80's: a family scientist's perspective. *Family Systems Medicine*, 8(4), 421-434.

- Pintor, B. (2009). *Relaciones intrafamiliares y recursos personales en mujeres con conductas alimentarias de riesgo*. Tesis de maestría en Terapia Familiar no publicada, Universidad Vasco de Quiroga, Morelia, Michoacán, México.
- Rivera-Heredia M. E. (1999). *Percepción de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala*. Tesis de Maestría en psicología clínica. México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivera-Heredia, M. E. (2000). Percepción de las relaciones intrafamiliares y su relación con el intento suicida. *La Psicología Social en México*, 8, 555-559.
- Rivera-Heredia, M.E. (2010). *Psicología y comunicación visual. Estrategias para la prevención del suicidio en adolescentes*. México: editorial Trillas.
- Rivera-Heredia, M. E. & Andrade, P. (1998). Las dimensiones de la familia en México. *La Psicología Social en México*, 7, 222-227.
- Rivera-Heredia, M. E. & Andrade, P. (1999). Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 13 (2), 147-164.
- Rivera-Heredia, M.E. & Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40.
- Rivera-Heredia, M.E., Castillo, J.A. & Cañas, L.E. (2008). *El ambiente familiar, los recursos psicológicos y el estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Memorias del XV Congreso Mexicano de Psicología, Monterrey Nuevo León.
- Rivera-Heredia, M.E. & Padilla-Barraza M.G. (1992). *Repetición Intergeneracional de Roles: Factores que la predicen*. Tesis de Licenciatura, Guadalajara, México: ITESO, Escuela de Psicología.
- Touliatus, J., Perlmutter, B. F. & Straus, M. A. (1990). *Handbook of Family Measurement, Newsbury*. California: Sage Publications.

ANEXOS

**ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA RELACIONES  
INTRAFAMILIARES (E.R.I.)**

**INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN**

Ayúdanos a conocer cómo funcionan las familias en México, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporcionas será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer TU punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

TA = 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

A = 4 = DE ACUERDO

N = 3 = NEUTRAL (NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO)

D = 2 = EN DESACUERDO

TD = 1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |   | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |   |           |          |          |          |           |
| <b>1</b>   | En mi familia hablamos con franqueza.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>2</b>   | Nuestra familia no hace las cosas junta.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>3</b>   | Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>4</b>   | Hay muchos malos sentimientos en la familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>5</b>   | Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>6</b>   | En casa acostumbramos expresar nuestras ideas.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>7</b>   | Me avergüenza mostrar mis emociones frente a la familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>8</b>   | En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.                                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>9</b>   | Frecuentemente tengo que adivinar sobre qué piensan los otros miembros de la familia o sobre cómo se sienten. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |   | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |   |           |          |          |          |           |
| <b>10</b>  | Somos una familia cariñosa.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>11</b>  | Mi familia me escucha.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>12</b>  | Es difícil llegar a un acuerdo con mi familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>13</b>  | En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>14</b>  | En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>15</b>  | En nuestra familia hay un sentimiento de unión.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>16</b>  | En mi familia, yo me siento libre de expresar mis opiniones.                            | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>17</b>  | La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.                                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>18</b>  | Los miembros de la familia nos sentimos libres de decir lo que traemos en mente.        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>19</b>  | Generalmente nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>20</b>  | Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>21</b>  | Cada miembro de la familia aporta algo en las decisiones familiares importantes         | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>22</b>  | Encuentro difícil expresar mis opiniones en la familia.                                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>23</b>  | En nuestra familia a cada quien le es fácil expresar su opinión.                        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>24</b>  | Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>25</b>  | Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.                               | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>26</b>  | Nosotros somos francos unos con otros.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>27</b>  | Es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen en nuestra familia.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>28</b>  | En mi familia acostumbramos discutir nuestros problemas.                                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>29</b>  | Los miembros de la familia no son muy receptivos para los puntos de vista de los demás. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>30</b>  | Los miembros de la familia de verdad nos ayudan y apoyamos unos a otros.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |  |           |          |          |          |           |
| <b>31</b>  | En mi familia, yo puedo expresar cualquier sentimiento que tenga.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>32</b>  | Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>33</b>  | En mi familia expresamos abiertamente nuestras emociones.                                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>34</b>  | Si las reglas se rompen no sabemos que esperar.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>35</b>  | Las comidas en mi casa, usualmente son amigables y placenteras.                                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>36</b>  | En mi familia nos decimos las cosas abiertamente.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>37</b>  | Muchas veces los miembros de la familia se callan sus sentimientos para ellos mismos           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>38</b>  | Nos contamos nuestros problemas unos a otros.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>39</b>  | Generalmente cuando surge un problema cada miembro de la familia confía solo en sí mismo.      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>40</b>  | Mi familia tiene todas las cualidades que yo siempre quise en una familia.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>41</b>  | En mi familia, yo siento que puedo hablar las cosas y solucionar los problemas.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>42</b>  | Nuestra familia no habla de sus problemas.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>43</b>  | Cuando surgen problemas toda la familia se compromete a resolverlos.                           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>44</b>  | El tomar decisiones es un problema en nuestra familia.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>45</b>  | Los miembros de la familia realmente se apoyan.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>46</b>  | En mi casa respetamos nuestras propias reglas de conducta.                                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>47</b>  | En nuestra familia, cuando alguien se queja otro se molesta.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>48</b>  | Si hay algún desacuerdo en la familia, tratamos de suavizar las cosas y de mantener la paz.    | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>49</b>  | Nuestras decisiones no son propias sino que están forzadas por cosas fuera de nuestro control. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>50</b>  | La gente de mi familia frecuentemente se disculpa de sus errores.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>51</b>  | La disciplina es razonable y justa en nuestra familia.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>52</b>  | Los miembros de la familia no concordamos unos con otros al tomar decisiones.                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |  |           |          |          |          |           |
| <b>53</b>  | Todo funciona en nuestra familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>54</b>  | Pelemos mucho en nuestra familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>55</b>  | Los miembros de la familia nos animamos unos a otros a defender nuestros derechos. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>56</b>  | Las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas.               | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

**VERSIÓN BREVE**

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b><br>(12 reactivos) |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|---|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>1</b>  | Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>2</b>  | Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.          | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>3</b>  | En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>4</b>  | Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>5</b>  | En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>6</b>  | La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>7</b>  | Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>8</b>  | Mi familia me escucha.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>9</b>  | Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>10</b>   | Los miembros de la familia de verdad nos ayudamos y apoyamos unos a otros. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>11</b>   | En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>12</b>   | Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.                           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

# **La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad**

Ferrán Padrós Blázquez<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

María Patricia Martínez Medina<sup>2</sup>

*Centro de Michoacano de Salud Mental (CEMISAM)*

Claudia Yunuén Gutiérrez-Hernández<sup>3</sup>

Mayra Areli Medina Calvillo<sup>4</sup>

*Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

## **Resumen**

En el presente trabajo se realiza una revisión sobre la nueva subdisciplina conocida con el término de Psicología Positiva. En una primera parte se define el concepto y los antecedentes históricos, y se aportan datos relativos al gran interés que suscita en la actualidad. Posteriormente, se describen los conceptos de bienestar psicológico y bienestar subjetivo (más operativos) que se utilizan para aludir al viejo tema de la felicidad, así como los principales modelos e instrumentos de medición más conocidos. En la última parte se describen algunos otros temas de estudio de la psicología positiva como son; las emociones positivas, la resiliencia, el crecimiento postraumático, la creatividad y finalmente, se alude al aspecto más aplicado y pragmático que ofrece la disciplina, que son las intervenciones que se han generado para aumentar el bienestar.

**Palabras clave:** Psicología Positiva, Felicidad, Bienestar subjetivo, bienestar psicológico.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** fpadros@zeus.umich.mx

<sup>2</sup> **Correspondencia:** dra\_pmartinez@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> **Correspondencia:** claus\_yunuen@hotmail.com

<sup>4</sup> **Correspondencia:** mayrareli@hotmail.com

### **Abstract**

This work reviews a new subdiscipline known as Positive Psychology. In the first part, concepts are defined as well as historical background and data regarding the great interest it has currently evoked. Subsequently, the concepts of psychological well being and subjective well being are defined as they are used to allude to the subject of happiness as well as the main models and instruments most commonly used to measure. In the last part, other topics that are related to positive psychology are discussed, such as positive emotions, resilience, posttraumatic growth, and creativity. Finally, the more pragmatic and applied aspect of what Positive Psychology offers is mentioned, which is the interventions it has generated to increase well being.

**Key words:** Positive Psychology, Happiness, Subjective Well-being, Psychological Well-being.

Durante un gran periodo de tiempo la mayoría de los psicólogos se han centrado en el estudio de lo patológico, aquello que hace que las personas sufran “más de la cuenta”, es decir aquello que hace a las personas infelices. De modo que muchas personas identifican o asocian a la psicología con el estudio de la psicopatología (y psicoterapia).

Desde 1998 a través de la iniciativa de Martin E. P. Seligman (cuando él era presidente de la Asociación Americana de Psicología) puede considerarse que ha surgido una nueva subdisciplina que es conocida con el término de psicología positiva. Emerge como una necesidad complementaria al modo habitual de contemplar la realidad psicológica, pues se plantea que por razones teóricas como prácticas es necesario tener en cuenta aspectos negativos y positivos del funcionamiento humano para tener una mejor comprensión de los aspectos clínicos (Vázquez, Hervás y Ho, 2006).

Si uno busca el término psicología positiva (en todo el texto y en enero de 2010) en una base de datos como psycINFO (una de las más utilizadas) se encuentra con un resultado de 1819 referencias (364 si búsqueda se limita al título), de los cuales prácticamente la totalidad (1802) son referencias de artículos, libros, capítulos o revisiones de libros elaborados a partir de año 1999 en adelante.



El término de psicología positiva no es nuevo, se encuentra por ejemplo en textos de principios de siglo aludiendo a aquella psicología que sigue la epistemología del positivismo. Concepto que no se refiere a la acepción actual, aunque coincide precisamente, en la característica de científico que se le atribuye a la psicología positiva.

Una definición de psicología positiva es la ofrecida por Sheldon y King (2001); *“el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrando la atención en los potenciales, motivos y capacidades de éste”*. Por su parte Carr (2007) se refiere a que *“esta nueva rama se ocupa principalmente del estudio científico de las fuerzas y de la felicidad del ser humano”*. Nótese que se señala en las definiciones que se trata de un tipo de estudio científico, si no fuera así, entonces no estaríamos ante una disciplina nueva ya que el estudio sobre las fortalezas humanas y la felicidad es objeto de interés y se ha estudiado desde los orígenes de la filosofía.

Tampoco es nuevo dentro del ámbito de la psicología puesto que la felicidad y especialmente, el funcionamiento óptimo del ser humano ya ha sido objeto de estudio de célebres psicólogos entre ellos A. Maslow (2000) con su concepto de autorrealización, C. Rogers (1961) con su concepto de realización plena y G. W. Allport (1961) en su estudio sobre la madurez psicológica.

La novedad que presenta la psicología positiva es precisamente la que se refiere al estudio científico. Por ello, define y hace uso de conceptos nuevos que aluden al viejo, amplio y sobre todo poco concreto tema de la felicidad, debido a que el concepto de felicidad tiene distintas acepciones. De modo que los teóricos dentro del ámbito de la psicología positiva generan neologismos como bienestar psicológico y bienestar subjetivo para aludir con mayor claridad a concepciones antiguas sobre felicidad, y lo hacen también de modo operativo, es decir de modo que pueda ser medido.

Así pues, hacer uso de conceptos operativos es parte del objeto de estudio de la psicología positiva. Por ello se generan instrumentos de medida haciendo uso de la tecnología matemática (psicometría) y diseños experimentales que permitan medir de forma válida y fiable conceptos

como bienestar subjetivo, bienestar personal, optimismo, inteligencia emocional, etc.

Los instrumentos generados sirven también para verificar o refutar hipótesis sobre los constructos teóricos. Tanto a nivel de los elementos que componen un constructo (p.e. a través de estudios de validez de constructo) como respecto a las relaciones que un constructo tiene con otras variables según la teoría de referencia.

Respecto a la concepción de la felicidad (desde la psicología positiva), la antigua corriente filosófica hedónica y la eudaimónica son las que han influenciado más en la psicología positiva. La perspectiva hedónica está representada por el concepto de bienestar subjetivo (Diener, 1984) que es un concepto que agrupa y evalúa la satisfacción general con la vida, el nivel de afecto positivo y el nivel de afecto negativo. Desde esta perspectiva se concibe que saber el nivel de “felicidad” de una persona supone preguntarle directamente a ésta qué tan satisfecha con la vida está, y qué niveles de afecto positivo y que niveles de afecto negativo reporta en un periodo de tiempo determinado. Existen instrumentos de medición para la satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) y para los dos tipos de afecto las escalas PANAS Watson, Clark y Tellegen, (1988) traducidas y adaptadas al español (Robles & Páez, 2003). Los estudios indican que se trata de tres entidades relacionadas pero diferentes y por ello corroboran el constructo de bienestar subjetivo.

Por otro, lado, la tradición iniciada por Aristóteles, el eudaimonismo está reflejado en el concepto de bienestar personal aunque existe más de un modelo. Desde esta perspectiva se defiende que la opinión directa de los sujetos sobre la satisfacción o los niveles de afecto reportados no son representativos de lo que sería la “auténtica felicidad” en términos de Seligman (2003). Los modelos más conocidos son: el modelo de Ryff en el cual se identifica 6 dominios fundamentales del funcionamiento óptimo (autonomía, autoceptación, control ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros propósitos de vida) dicho modelo ha recibido apoyo empírico, debido a que los estudios relativos a la estructura factorial apoya las 6 dimensiones (Ryff & Keyes, 1995). Otro modelo es el descrito por Ryan y Deci, (2001) en el cual se defiende que el funcionamiento psicológico sano está basado en dos realidades: Primero en la satisfacción de las necesidades básicas (en las que se incluyen autonomía,

vinculación afectiva, etc.) y segundo, en un sistema de metas congruente y coherente. Ello supone que deben predominar las motivaciones intrínsecas sobre las extrínsecas, las metas deben ser coherentes con los propios valores e intereses y no contradecirse con las necesidades básicas y deben ser coherentes entre las distintas metas.

En esta línea cabe destacar la propuesta que se realizó en julio de 2000, en la cual se reunieron Clifton, D., Csikszentmihalyi, M., Diener, E., Hall, K. J., Nozick, R., Robinson, D., Seligman, M. y Vaillant, G. con Isaacowitz, D. con la intención de realizar una clasificación de un proyecto llamado Valores en Acción (Values In Action, VIA). Esta clasificación se realizó a modo de las clasificaciones realizadas por la A.P.A (Asociación de Psiquiatría Americana) en las distintas versiones del DSM (Manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales), con la intención de convertirse en lo contrario. Se propusieron siete criterios para considerar que una característica humana fuera considerada virtud o fortaleza, las cuales son: 1) el potencial es concebido como un rasgo, en sentido de tener cierta regularidad en las situaciones y estabilidad a través del tiempo, lo que otorga un significado más allá de la ausencia del trastorno prestando atención a la calidad de vida; de esta forma 2) el potencial es celebrado cuando está presente y llorado cuando está ausente, ese potencial 3) los padres lo tratan de inculcar a los hijos, así como también 4) las sociedades más desarrolladas aportan instituciones y rituales asociados para cultivar el potencial humano, como es el caso de actividades que fomenten conductas en contextos seguros, de esta manera 5) las culturas dotan de modelos que permiten ilustrar un potencial, en este sentido, 6) aspectos como el potencial biopsicológico, para que pueda incluirse en esta clasificación 7) debe haber sido reconocido y evaluado en otras culturas para de esta manera tratar de llegar a una clasificación universal del potencial humano (Seligman & Peterson, 2007).

Peterson y Seligman (2003) proponen un modelo de 24 fortalezas que conforman seis virtudes I) Sabiduría y conocimiento (1. Curiosidad, interés por el mundo; 2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje; 3. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta; 4. Ingenio, originalidad, creatividad, inteligencia práctica; y 5. Perspectiva) II) Valor/coraje (6. Valentía; 7. Perseverancia y diligencia; 8. Integridad, honestidad, autenticidad; y 9. Vitalidad y pasión por las cosas.), III) Amor y humanidad

(10.Amor, apego, capacidad de amar y ser amado; 11.Simpatía, amabilidad, generosidad; y 12.Inteligencia emocional, personal y social), IV) Justicia (13.Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo; 14.Sentido de la justicia, equidad; 15. Liderazgo; 16.Capacidad de perdonar, misericordia), V) Templanza/moderación (17.Modestia, humildad; 18.Prudencia, discreción, cautela; y 19.Auto-control, auto-regulación) y IV) Espiritualidad/trascendencia (20.Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro; 21.Gratitud; 22.Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro; 23.Sentido del humor; y 24.Espiritualidad, fe, sentido religioso). Dichas virtudes pueden medirse a través del Inventario de fortalezas (VIA) consta de 240 reactivos de opción múltiple (5 posibles respuestas), que valora el nivel en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y virtudes propuestas por el modelo.

Uno de los ámbitos más estudiados dentro de la psicología positiva son las emociones positivas, interesan emociones, sentimientos positivos como el amor, el humor, etc. Son célebres los estudios sobre el *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997). El *fluir* se refiere a lo que las personas experimentan en algunas ocasiones, se trata de un profundo y elevado sentimiento de disfrute, es intrínsecamente gratificante, es un concepto muy cercano al descrito por Maslow (2000) de "experiencias cumbre" (*peak experiences*). En el estado de flujo la persona queda profundamente absorta en lo que está haciendo, dedica una atención exclusiva a la tarea, se pierde la noción de tiempo, se halla tan involucrada en la actividad que nada más parece importarle, de modo que en ese momento parece que se olvida de sí mismo (lo apuesto a la cavilación y preocupación).

Otro concepto que alude a experiencias afectivas positivas es el de gaudibilidad (Padrós & Fernández-Castro, 2001, 2008) que se define como; "un constructo que engloba todos aquellos procesos que median entre los estímulos y el disfrute que las personas experimentan, es decir, el conjunto de moduladores que regulan las sensaciones subjetivas de vivir experiencias gratificantes en mayor o menor grado de intensidad, en mayor o menor número de situaciones y durante periodos de tiempo más o menos prolongados. De manera que cuando más alta es la gaudibilidad, más probabilidades tienen las personas de disfrutar. Así pues, la gaudibilidad queda definida como la potencialidad de disfrute que tiene

cada individuo (o potencialidad para experimentar sensaciones gratificantes)”. Se han identificado los siguientes moduladores que se incluirían en el constructo de la gaudibilidad: habilidades (sentido del humor, imaginación, concentración, capacidad de generarse retos y la habilidad para encontrar interés), creencias y estilos cognitivos, (creencias irracionales generales, competencia percibida, estilos cognitivos), y estilos de vida.

Son especialmente interesantes las teorías que tratan de explicar las posibles relaciones de las emociones positivas con otras variables. Un ejemplo de ello puede ser la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas (Broaden and Build Theory of positive emotions) de Fredrickson (1998, 2001) en la cual se plantea que a medida que una persona experimenta emociones positivas, ello amplía las posibilidades o construye y aumenta los repertorios de conducta del individuo. De modo que por ejemplo, la risa permite percibir un mayor número de perspectivas ante una situación determinada y también contemplar nuevas opciones de actuación. Nótese que se trata de circuitos cerrados, pero en sentido positivo (muy distinto a los habituales circuitos negativos cerrados de la psicología “convencional”).

Otro de los objetos centrales de estudio de la psicología positiva es tratar de explicar cuáles son los procesos y variables que se relacionan con el funcionamiento óptimo (en términos científicos, niveles elevados de bienestar subjetivo y/o de bienestar personal). Por ejemplo, ante una situación traumática, la psicología clínica y la psicología en general se interesa y se centra en las reacciones anómalas de las personas (por ejemplo; padecen trastorno de estrés postraumático o trastorno depresivo mayor), trata de explicar qué condiciones causan o favorecen la aparición de dichos trastornos, para posteriormente intervenir del modo más efectivo posible. En cambio, la psicología positiva, se centra en aquellas personas que sobreviven y quedan poco o nada afectadas de forma negativa (ausencia de trastorno) por dicha situación traumática. En términos de psicología positiva son personas con elevada resiliencia, que ha sido definida como “*la capacidad de los seres vivos de adaptarse a agresiones y sobreponerse a adversidades en su hábitat natural*” (Antonovsky, 1979). Incluso otros autores (Calhoun & Tedeschi, 1999, 2001) van aún más allá y no sólo observan que algunos no tienen secuelas, sino que experimen-

tan lo que se ha llamado crecimiento personal postraumático. El concepto de crecimiento postraumático se refiere al cambio positivo que un individuo experimenta como resultado de procesos psicológicos que se desencadenan a partir de la experiencia del suceso traumático. Otro de los conceptos que han acaparado gran atención es el optimismo que propone el propio Seligman (1992). Fue Seligman (1975) quien desarrolló la célebre teoría de la desesperanza aprendida para explicar la depresión, posteriormente, revirtió el objeto de estudio, de modo que si la desesperanza era susceptible de ser aprendida, también lo sería el optimismo por ello se interesó por el estudio de las variables que regulan el mismo. El optimismo es definido como una característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro (Peterson & Bossio, 1991; Scheier & Carver, 1993). Se ha observado que un nivel elevado de optimismo puede actuar como potenciador del bienestar en personas de la población general (Seligman, 2003).

Uno de los ámbitos que también ha retomado la psicología positiva es el estudio de la creatividad, es decir la capacidad de crear, de producir cosas nuevas (obras de arte, nuevos pensamientos, descubrimientos científicos, etc.), y también puede desplegarse en el campo de la vida diaria y obedece a la capacidad de resolver problemas de una forma original (Csikszentmihalyi, 1996). Las investigaciones sobre creatividad actuales sugieren que la creatividad no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad (como antes se atribuía), sino que se concibe como resultante de una gran variedad de factores (rasgos de personalidad, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales, recursos materiales e incluso de suerte (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1996; Romo, 1997). Pero lo más prometedor es que se concibe la creatividad como una variable susceptible de ser modificada, es decir puede ser desarrollada y fomentada.

Probablemente, el aspecto más útil y pragmático de la psicología positiva sea que la disciplina también trata de generar y estudiar técnicas y protocolos de intervención con la finalidad de aumentar los niveles de bienestar (subjetivo o personal). Son diversas las técnicas que se han probado, y lo más importante, es que ya se ha observado la eficacia de algunas a través de estudios experimentales, donde se generan dos o más grupos al azar, y posteriormente, se le aplica a un solo grupo un protoco-

lo determinado y al otro u otros se les aplica placebo u otros protocolos y luego, a través de instrumentos de medida validados se comprueba un cambio estadísticamente significativo en aquellas personas que recibieron el protocolo que se quería probar respecto a los otros grupos.

Teniendo en cuenta que gran parte del bienestar puede considerarse como heredado genéticamente, suele situarse hasta un 50% (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), un 10% es atribuible a circunstancias externas incontrolables de la vida y hasta un 40% es susceptible de ser modificada y depende de lo que ha sido señalado como actividad intencional (es decir actitudes, motivaciones, hábitos y habilidades que las personas pueden modificar o aprender) (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Por ello se han desarrollado y aplicado distintas técnicas con la finalidad de aumentar el bienestar (subjetivo o personal), por ejemplo cómo expresar gratitud, cultivar el optimismo, evitar pensar demasiado, practicar la amabilidad con quienes nos rodean y además, aprender a perdonar, cuidar las relaciones sociales, aprender a perdonar, entre otras (Lyubomirsky, 2008).

Debe tenerse presente que las teorías y los hallazgos de la psicología positiva se han aplicado a varios ámbitos (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2009). Se observan intervenciones en el área de la psicología clínica (Maddux, 2008; Vázquez, Hervás & Ho, 2006), en el ámbito de la psicología educativa (Miley & Spinella, 2006; O'Brien, 2008) y en el campo de la psicología laboral o de las organizaciones (Henry, 2003; Peiró, 2008; Sekerka y Fredrickson, 2008).

A modo de conclusión podemos decir que la psicología positiva supone, a priori, un reflejo del progreso de la humanidad, porque la generación de una disciplina científica para el estudio del viejo tema de la felicidad que se interesa por la definición del concepto (o conceptos afines), por la evaluación de los mismos (y su fiabilidad y validez) y las estrategias para que las personas sean más felices (a través de diseños experimentales) marca los cimientos para una sociedad más feliz.

## **Referencias**

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV*. Barcelona: Masson, S.A.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey Bass.
- Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Calhoun, L.G & Tedeschi, R.G.. (2001) Posttraumatic growth: The positive lesson of loss. En Neimeyer, R.A. *Meaning construction and the experience of loss* (pp. 157-172). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva (la ciencia de la felicidad)*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow) una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Fredrickson B. L. (1998). What good are in positive emotions? *Review of general psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build-theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56, 218-226.
- Henry, J. (2003). Positive organizations. *The Psychologist*, 16 (3), 138-139.
- Linley, P. A., Joseph, M. J., Harrington, S. & Wood, A. M. (2009). Positive psychology applications. In: Lopez, S. J. (Ed.) & Snyder, C. R. (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.) (pp. 35-47). Nueva York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Maddux, J. E. (2008). Positive psychology and the illness ideology: Toward a positive clinical psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (1), 54-70.
- Maslow, A. (2000). *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Miley, W. M. & Spinella, M. (2006). Correlations Among Measures of Executive Function and Positive Psychological Attributes in College Students. *Journal of General Psychology*, 133 (2), 175-182.
- O'Brien, C. (2008). Sustainable happiness: How happiness studies can contribute to a more sustainable future. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (4), 289-295.
- Padrós, F & Fernández, J. (2001). Escala de Gaudibilidad de Padrós. Una propuesta para medir la disposición a experimentar bienestar. *Boletín de Psicología*, 71, Junio 7-28.
- Padrós, F. & Fernández, J. (2008). A proposal to measure the disposition to experience enjoyment; "the Gaudiebility Scale". *International Journal of psychology and Psychological Therapy*, 8, 413-430.



- Peiró, J. M. (2008). Stress and coping at work: New research trends and their implications for practice. En: Näswall, Katharina (Ed.); Hellgren, Johnny (Ed.); Sverke, Magnus (Ed.). *The individual in the changing working life* (pp. 284-310). Nueva York: Cambridge University Press.
- Peterson, C. & Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M.P. (2003). *Values in action (VIA). Classification of strengths. Draft. Values in Action Institution*. University of Pennsylvania. Department of Psychology
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26 (001), 69-75.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona : Paidós.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff C. D. & Keyes M., C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychological Science*, 2, 26-30.
- Sekerka, L. E. & Fredrickson, B. L. (2008). Establishing positive emotional climates to advance organizational transformation. En: N.M. Ashkanasy & C.L. Cooper (Eds.) *Research companion to emotion in organizations* (pp. 531-545). Northampton, MA, US: Edward Elgar Publishing,
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1992). *Learned optimism*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M.E.P. & C. Peterson. (2007). Psicología clínica positiva. En: L.G. Aspinwall & U.M. Staundinger (eds.). *Psicología del potencial humano*. (pp.409-425). Barcelona: Trillas.
- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Vázquez, C., Hervás, G. & Ho, S.M. (2006). Intervenciones clínicas basadas en psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14 (3), 401-432.
- Watson, D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.

# **Sistematización de una experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes, desde la educación popular: “La esperanza de la Valentín”**

Yolanda Díaz García<sup>1</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*

## **Resumen**

“La Esperanza de la Valentín”, fue un grupo de adolescentes de la Colonia Valentín Gómez Farías, ubicado en una zona popular del sur de la ciudad de México. La experiencia del acompañamiento a dichos adolescentes, se llevó a cabo en dos etapas: grupal e individual. Se recupera en este artículo la descripción general del proceso vivido en su fase grupal, dentro del marco de la educación popular, a manera de sistematización de una experiencia de acompañamiento por parte de la autora, que fue la facilitadora del grupo.

**Palabras clave:** acompañamiento, grupo de adolescentes, sistematización.

## **Abstract**

“La Esperanza de la Valentín” was a group of adolescents of the Colonia Valentín Gómez Farías, in a popular area of southern Mexico City. An accompaniment experience was carried on in two stages: group and individual. In the present paper, a general account of the group stage is made, within the framework of popular education. It can be regarded as a systematization of the accompaniment experience by the author, who was also the group facilitator.

**Keywords:** accompaniment, group of adolescents, systematization.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** yolotzin17@hotmail.com

## Introducción

El tema de la adolescencia ha sido sumamente trabajado en múltiples investigaciones realizadas desde muy diversos enfoques. La educación popular proporciona una óptica particular, que permite apreciar la importancia de procesos formativos no formales, aunque no por ello poco profesionales.

Así pues, en esta reseña se da cuenta de la sistematización de una experiencia vivida con un grupo de preadolescentes y adolescentes (10 a 16 años) en una colonia popular de la Cd. de México (Colonia Valentín Gómez Farías de la Delegación Álvaro Obregón), a lo largo de casi diez años (1994-2003). El proceso de acompañamiento por parte de la facilitadora, estuvo dividida en dos etapas principales: la grupal y la de acompañamiento individual.

Resulta interesante poder recuperar lo vivido en el espacio de convivencia, darle un sentido y explicar por qué sí o por qué no se siguió la ruta planificada y además compartir los resultados y aprendizajes que se obtuvieron. Este ejercicio supone volver sobre la experiencia, reflexionar sobre ella con la finalidad de: a) ordenar las acciones ejecutadas; b) permitir la apropiación crítica de los procesos por parte de sus protagonistas; c) mejorar las prácticas futuras; d) producir generalizaciones a partir de la experiencia concreta y; e) comunicar y compartir las experiencias, siguiendo las pautas planteadas por Beatriz Borjas (s/f), Oscar Jara (1994), y algunos otros teóricos.

En el presente artículo nos adentraremos en la exposición e interpretación del trabajo de acompañamiento durante la etapa grupal, con la intención, no sólo de describir el trabajo de sistematización de la experiencia, sino que con este esfuerzo se pueda dar cauce creativo a lo vivido, de acuerdo con lo que dice Aldous Huxley (en Chopra, 2006:45) “la experiencia no es lo que te ocurre; es lo que haces con lo que te ocurre”. Lo que diré de este grupo de adolescentes, “estadísticamente irrepresentativo”, nos pondrá en la pista de un análisis –más profundo y necesario– sobre lo ocurrido en este grupo, en el que los adolescentes se constituyeron en actores y agentes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Giddens (1995), distingue estos conceptos señalando que son “actores sociales”, en tanto que actúan, siguiendo los “guiones” que marca la “estructura” social;

## El contexto

“La Valentín”, como le llamaban los actores/agentes del proceso, es una colonia urbano-popular de la ciudad de México. Originalmente se constituyó por familias que fueron reubicadas de Santa Fe el alto, en el Kilometro 8, para utilizar sus predios y construir los puentes y actual autopista a Toluca.

Entre las actividades que fomentaban los vínculos sociales, se encontraban las fiestas del barrio, las cuales giraban alrededor de eventos religiosos, ya que la mayor parte de la población era católica y muchas familias formaban parte de los grupos de reflexión y evangelización promovidos por la parroquia. No obstante, una minoría pertenecía a diversos grupos religiosos no católicos, predominando los Testigos de Jehová.

La situación laboral de la población de la colonia, se reflejaba predominantemente en el tipo de trabajo que desempeñaban los papás de los niños que acudían a las reuniones. Los hombres se dedicaban a diversas actividades, entre las que destacaban eran: comerciantes, taxistas, albañiles, obreros, técnicos en alguna actividad. Al respecto, he aquí la voz de una de las habitantes:

*Ya reubicados, se trabajaba duro: escarbar, poner tuberías... Los que tenían dinero pagaban para no hacer esas tareas, todos teníamos que hacerlo. Los que no tenían dinero, tenían que trabajar, además de trabajar como carpinteros, choferes, albañiles, técnico en aire acondicionado. (Entrevista a la Sra. Lu)*

En este contexto se encuadra la experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes de una colonia popular, donde se llevó a cabo un intento por favorecer la creación y/o fortalecimiento de las condiciones de posibilidad para orientar positivamente las inquietudes, anhelos, dudas, y demás elementos mencionados arriba; a partir de un proyecto educativo que involucraba a los adolescentes mismos en tanto agentes de su propia formación, como a otros actores/agentes sociales cuya influen-

---

pero son “agentes”, en cuanto a su capacidad para transformar su medio, de modificar las estructuras y de “hacer la diferencia”. Así pues, las personas suelen comportarse como actores sociales, pero también, en muchas ocasiones, como agentes; lo mismo ha sucedido con el grupo “La esperanza de la Valentín”

cia resulta determinante: sus padres, sus hermanos y hermanas, así como sus amigos y amigas.

### **Un boceto de la experiencia del grupo de “La Valentín”.**

La colonia de la que hablo existe, sus jóvenes también; otra podría ser la colonia, otros sus jóvenes; no obstante, creo que las necesidades de desarrollar la convivencia, de comunicarse, de trabajar y de transformar la propia sociedad, serían las mismas. En todos los casos, el requerimiento principal para satisfacerlas sería el mismo: el esfuerzo colectivo.

Mi inserción en esta comunidad de adolescentes se inició debido a que hubo necesidad de reemplazar a la facilitadora anterior, que los había atendido durante su periodo infantil. Las reuniones se iniciaron con 20 chicos. En primera instancia, se me requirió la preparación de una serie de temas, con el fin de que sirvieran para orientar y apoyar el ritmo de actividades que llevaba el grupo infantil y evitar que se suspendieran las reuniones semanales. De este modo, se rescataría el espacio formativo de los chicos que llevaban 4 ó 5 años reuniéndose cada sábado de las 11:00 a las 12:30 a. m.

Al compartirles que me interesaba que ellos participaran activamente en las sesiones, como agentes de su propia formación y no sólo como espectadores pasivos, reforzó la actitud positiva hacia mi persona. Además, la aceptación de la líder me facilitó el proceso de integración a ellos. Cada sesión se daba un paso más en el proceso de acercamiento y creación del *rapport* necesario para lograr un acompañamiento exitoso, logrando finalmente una suma de voluntades.

De ahí que nos planteáramos algunas interrogantes y retos a enfrentar para el trabajo de educación, formación y acompañamiento: ¿cómo pueden familiares, amigos, conocidos, formadores, facilitar o prolongar el estado de adolescencia, cómo apoyar aprendizajes significativos en el contexto?, ¿cómo detectar los signos de luto por el final de la infancia y ayudarles a aceptar esta pérdida (Aberasturi, en Weissman, 2005), tarea esencial en el trabajo de acompañamiento?, ¿cómo permitir que expresen sus sentimientos y comprenderlos, sin anteponer nuestra interpretación, para que puedan sacar todo, elaborar su duelo y desembocar en una nueva vida, y en una esperanza, para que sean capaces de concebir que existen otras posibilidades de relacionarse con las personas, en el trabajo,

en la familia, en el comercio, en la vida pública, a pesar de que muchos viven una realidad de miseria, de ignorancia, de vicio, de desempleo, de violencia? Estas interrogantes plantean el reto de comprender que la educación, como expresa Dolto (1990), significa educación en el amor, en el respeto a los demás y en el respeto a uno mismo, lo cual nos hace constatar que se suelen introyectar conocimientos en los niños, sin que tengan un significado para su vida, como una mera forma de reproducir el sistema cultural en el que están inmersos.

Como puede apreciarse, estos chicos no eran ajenos a la problemática general de los jóvenes latinoamericanos. Maddaleno *et al.* (2003), en consonancia con otros teóricos, señalan que en la fase de la adolescencia, los chicos enfrentan diversos desafíos y problemas, tanto en el ámbito familiar, como social y de salud. No obstante, hace notar que ha habido una mejora dramática en el nivel de escolaridad, aunque no deja de reconocer que las tasas de desempleo siguen siendo desalentadoras, lo cual nos habla de que, a pesar de que los jóvenes cuentan con mejor preparación académica, esto no les garantiza el acceso a mejores oportunidades de empleo, ni de colocarse en un espacio laboral acorde a los estudios que realizó (Esteva, 2010).

La etapa de la adolescencia es descrita tanto por psicólogos y sociólogos como un tiempo fugaz, turbulento e inestable, en el que participan factores anatómicos, fisiológicos y sociales. Algunos de estos teóricos la identifican como una fase enfrentada a una revolución fisiológica en el interior de los adolescentes, y con tareas adultas tangibles que los aguardan (Erikson, 1980). En esta etapa, que por lo regular abarca de los 12 a los 18 años, el (la) adolescente siente la necesidad de que se le trate como adulto, aunque no comprende totalmente las nuevas demandas sociales que se le presentan y cómo podría satisfacerlas o evitarlas (Cameron, 1999). Dolto, (1990: 11), identifica a la adolescencia como el estado de mutación, que somete a los sujetos a una mayor dependencia de los demás, es una circunstancia vital que lo(a)s sitúa en estado de fragilidad y tienen que adaptarse a una mediación nueva: “el adolescente pasa por una muda respecto de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento (que), según los padres, está cargado de angustia o pleno de indulgencia (...) (es la) edad en que el ser humano no es dios, mesa ni jofaina” (Dolto, 1990: 12). Aberasturi (en Weissman,

2005) consideró la vivencia de un duelo durante la adolescencia, lo cual le permitió identificar una forma de pensamiento psicodinámico acerca de lo que ocurre en este periodo.

El grupo de adolescentes que acompañé, como ocurre en muchos otros casos, no contaba con un espacio de contención real para ellos, ni en su familia, ni en la escuela, puesto que la dinámica común de una y de otra, no les facilitaba los recursos necesarios para afrontar las dificultades e incertidumbres de su proceso de crecimiento. Por otro lado los chicos tenían poca posibilidad de acudir a lugares de distracción, debido a la situación económica de la familia. Por tanto, al permanecer “forzadamente” en el entorno de su barrio, con la gente que habían crecido, no estaban en condiciones de abrir espacios para la comprensión, distracción o desahogo, así como para compartir intereses. De este modo, lo que podría ser una situación que les cerrara oportunidades de crecimiento, pasó a convertirse en un contexto nutritivo que favorecía su desarrollo humano integral.

En un principio, la experiencia aparecía sumamente “incierta” e “incómoda”. Incómoda, dada mi condición de acompañante en un proceso que había de moverse en márgenes de incertidumbre a partir de las experiencias y vivencias propias y las del proceso adolescente en el grupo, las cuales no facilitaban en absoluto “el distanciamiento” que es dable hacer en estos casos pues, constituye una etapa que suele ser pesada tanto para los adolescentes como para los padres. De ahí que la relación con alguien estable, que se limite a tratar un punto concreto y que le tome a uno por lo que es, sin juzgarle, propicia un desarrollo humano más integral. Incierta, por la búsqueda que suponía llevar a cabo, para conformar y facilitar la integración del grupo como una comunidad de aprendizaje en la que se fomentara un compromiso vivencial de desarrollo humano personal y grupal; donde la plática mutua y directa facilitara el cambio conductual, en la que se practicara el aprendizaje de tácticas y estrategias para que pudieran ayudarse y ayudar a los demás efectivamente y se promoviera un aprendizaje sistemático de destrezas para la vida.

El encuadre de la experiencia de acompañamiento suponía, también, considerar en principio, algunos referentes claves, que era necesario poner de relieve para comprender la dinámica del proceso grupal y que tienen relación con *el acompañamiento pedagógico*. Dada la relevancia

que éste tiene en todo espacio que se precie de ser educativo, así como su vínculo con la *situación histórico-social* en el desarrollo de las prácticas grupales, había que tomar en cuenta los diversos contextos socioculturales en los que estaba inmerso el grupo. Asimismo, en esta experiencia se buscaba, facilitar un *ambiente de aprendizaje* que articulase los procesos con vías a facilitar la construcción de *comunidades de aprendizaje*, las cuales dejan atrás las relaciones lineales de causalidad cognitiva. La tarea se llevó a cabo desde el presupuesto de que las personas son agentes que asumen un rol activo para responder a la necesidad y exigencia de un modelo horizontal de aprendizaje sistemático de destrezas para la vida entre formadores (padres, maestros, personas que acompañan su proceso) y adolescentes a un mismo nivel, hasta el acoplamiento entre códigos y métodos de conocimiento y comunicación.

El proceso grupal se dio durante seis años, después de los cuales se llevó a cabo un acompañamiento individual con algunos de los adolescentes que participaron en él, durante tres años. Así, en esta experiencia se pueden reconocer dos momentos claramente definidos:

Grupal, con dos etapas:

Un nuevo comienzo del grupo.

Crecimiento, maduración y logros del grupo

El acompañamiento en la construcción de sujetos individuales.

### **El diagnóstico elaborado por los chicos y la facilitadora.**

Entre los ejercicios más relevantes que se programaron con los adolescentes para realizar el diagnóstico, destaca la elaboración de un mapa de su colonia, con la intención de contextualizarlos dentro de su situación sociogeográfica, los mismos chicos hicieron el plano de su colonia, donde destacaban algunos sitios de interés para ellos.

Una vez lograda la ubicación de su contexto y de haberse dado cuenta de la importancia de su vinculación con él, se llevó a cabo la indagación acerca de sus necesidades e intereses, para poder estructurar un programa de trabajo a partir de ejes temáticos que respondieran a su problemática. La integración que hicimos de su apreciación, a partir de la observación de lo que ocurría en su familia, pero también entre las demás familias del barrio, se clasificó en tres áreas: personal, familiar y social:



|  |   |
|--|---|
| <b>Personal:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de comprensión y comunicación con padres y familia.</li><li>• Búsqueda de soledad y aislamiento.</li><li>• Sentirse derrotados</li><li>• Búsqueda de puertas falsas: alcohol, droga, cigarrillos.</li><li>• Actuar por quedar bien con los otros.</li></ul>       | <b>Familiar:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de comunicación.</li><li>• La mayor parte del tiempo los padres la pasan fuera de la casa.</li><li>• Tensión familiar porque algunos hijos avisan y no piden permiso, imponiéndose a los padres.</li><li>• Rebeldía de los hijos para con los padres.</li><li>• Las familias ensuciamos el agua y no cuidamos las plantas.</li></ul> |
| <b>Social:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contraste entre pocos vecinos ricos y muchos muy pobres.</li><li>• Crisis económicas.</li><li>• Hambre.</li><li>• Necesidades económicas no resueltas.</li><li>• Falta de servicios y de agua.</li><li>• Búsqueda del poder político.</li><li>• Discriminación.</li></ul> |   |

A pesar de que la mayoría de las mamás de los chicos participaba en el grupo parroquial, me llamó la atención que los chicos nunca reportaron en el diagnóstico nada relevante en lo religioso, ni bueno ni malo. Probablemente porque la directriz que se manejó fue la de “menciona lo que has observado”, sin establecer que podría ser tanto lo bueno como lo malo, y sólo reflejaron aspectos negativos. Tal vez en lo religioso, no apreciaron nada negativo.

Otro de los ejercicios de diagnóstico, fue el “círculo del tiempo”, en donde se pidió a los adolescentes que expresaran cómo distribuían su tiempo diariamente; para que a partir de ese momento, pudiéramos ir revisando, incluso de manera personal, cómo había aprovechado su tiempo en la semana. Este fue un instrumento muy útil, que no se circunscribió al diagnóstico, sino que permitió hacer conciencia de los propios cambios de intereses de los chicos, al darse cuenta de que su tiempo lo ocupaban actividades distintas a las de su etapa de niñez y de que vivían las situaciones de manera diferente al estilo infantil. Uno de los ejemplos fue el cambio percibido por algunos entre “avisar” y “pedir permiso”, ya fuera para ir a una fiesta, reunirse con sus compañeros para ir a realizar alguna actividad escolar, o salir con alguien que les empezaba a llamar la atención y dejaban de verlo como sólo un amigo(a). Otros

vivían la experiencia del conflicto y tensión que les causaba el que sus padres los querían seguir viendo como niños. En esta etapa, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones (Erickson 1980).

El problema que los chicos identificaban como principal era que “tenían problemas con sus papás”: se sentían incomprendidos, porque ya estaban pasando de la etapa de la infancia a la adolescencia y percibían problemas de comunicación con sus padres. Esto dejó ver la necesidad de intervenir también con sus papás. Al hablar con los padres, pude percibir también la necesidad de éstos, de prepararse para comprender a sus hijos en esta difícil etapa transicional, por lo que formé con ellos un grupo paralelo al de sus hijos. Al igual que sus hijos también tenían pánico por vivir esta etapa, porque consideraban que no iban a saber qué hacer con los adolescentes, ya que empezaban a observar cambios y “ya no eran tan obedientes como antes”. La posibilidad de conocer el sentir tanto de los padres como de los hijos, me permitió una mayor claridad acerca de la realidad vivida y por ende, de acompañar con mayor seguridad tanto a unos como a otros, puesto que tenía el punto de vista de ambos.

Algunos de los problemas que pude identificar claramente en los chicos fueron: la necesidad de formar grupos, tanto de juego, de deportes, de bandas, etc. La necesidad de buscar su propia identidad y autonomía que en este periodo se manifiesta de modo muy importante, por lo que resulta vital en su formación, alcanzar la independencia emocional respecto de sus padres y otros adultos. Una de las chicas compartió en una de las reuniones: *“descubro que es importante ser sincera con las personas que me rodean, manifestarles mis emociones sin agresión cuando hacen o dicen algo que me causa daño”* (Ad.). Enfrentaban también el dilema religioso: ¿sigo con la fe de mis padres y del mundo de los adultos o desecho todo?

Con los papás, pude identificar algunos problemas en relación a sus hijos púberes y adolescentes. Por un lado, su convicción de que lo que hacían era por el bien de sus hijos y, por otro, el desconcierto e inquietud

que les causaba el enfrentar la situación de la adolescencia de sus hijos e intentar dar respuesta a las preguntas que les formulaba respecto a la relación que mantenían con ellos. Entre los más relevantes cuestionamientos que les planteaba, cabe destacar los siguientes: ¿cómo poder facilitar la autonomía de sus hijos?, ¿dónde terminan ellos y empiezo yo?, ¿cómo aprendimos de nuestros padres a ser autónomos?, ¿cómo apoyan a sus hijos a explorar sus pensamientos, o qué tanto interfieren en su derecho a pensar?, ¿cómo apoyar la esperanza y cómo prepararlos para la desilusión?, ¿qué les implica describir un problema o gritar una orden? Este último fue uno de los más difíciles de responder por los papás ya que debían ejercitar su habilidad de aprovechar los breves intercambios con los chicos y cambiar su forma de hablarles, lo que les implicaba una cotidiana toma de conciencia y disciplina que al principio les suponía mucho esfuerzo para poder notar el efecto constructivo que producía en ambas partes, estimulándoles a repetir el intento. He aquí un ejemplo:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¡Tienes que ir!*

A diferencia de:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¿Hay algo que no te gusta de la escuela?, ¿te pasó algo en la escuela?*

Una vez detectadas las necesidades, se plantearon como objetivos principales del grupo:

Acompañar a los adolescentes en sus procesos: de vivirse en una fase de transición, de pérdida-duelo y de comunicación con sus padres.

Lograr un desarrollo humano más integral en los adolescentes, considerando los diversos ámbitos en que se mueven: familiar, escolar, de amistad, la pertenencia a un barrio determinado.

Coadyuvar a que los adolescentes puedan detectar su propia problemática a nivel de aprendizajes y llevarlos a reconocer si era por falta de apoyo, por falta de organización de tiempos, o por cuál otro motivo.

Comprometer a los padres de familia, para que se sintieran parte de un equipo de acompañamiento hacia sus hijos.

Para lograr estos objetivos, armé un programa a partir de los temas que ellos propusieron y de otros que yo consideré importantes para su proceso formativo, los cuales fueron dados a conocer al grupo una vez que se estructuró dicho programa, mismo que sintetice en lo que fue mi guía inicial. La propuesta de ejes temáticos de Aguilar Kubli (1993), me permitió aglutinar los temas de manera más organizada (ver fig. 1).

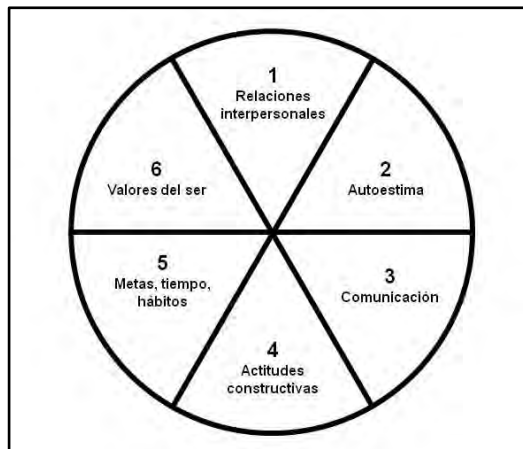


Figura 1. Guía temática inicial.

No obstante, el programa que realmente se llevó a cabo, tuvo variaciones con respecto del inicial, puesto que, la necesidad obliga a hacer ajustes “sobre la marcha”.

### **Algunas reflexiones sobre las vivencias del grupo “La esperanza de la Valentín”.**

Los jóvenes, a pesar de encontrarse en una de las más bellas etapas de la vida, para lograr desarrollar plenamente su potencial humano, deben afrontar múltiples retos y dificultades; los cuales, una vez superados, les permiten fortalecer su sí mismo para enfrentarse a la vida adulta de la mejor manera posible.

Sobre el *ambiente de aprendizaje*, conviene precisar también, que los *aprendizajes* a los que me refiero tienen que ver con el *aprendizaje coope-*

rativo, del cual Dubinsky (en Cortés, s/f), dice que el trabajo se realiza en grupos o equipos, proporcionando un ambiente de interacción social que puede mejorar la maduración de su entendimiento. En este modelo, el papel del profesor (facilitador, en este caso) se mueve de ser la figura central de toda la actividad a ser un componente del ambiente total de aprendizaje, asumiendo un papel de guía, facilitador, creador de situaciones de aprendizaje y asesor, tomando el estudiante, (los chicos, en la experiencia a la que estamos aludiendo), la responsabilidad de aprender y hacer las construcciones mentales que quiera.

La experiencia de acompañamiento se articula con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje en las que se reconoce la dinámica del acompañamiento dentro de un todo interconectado de relaciones humanas, como se menciona en el libro “El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto” (Jacobo García et. al., 2005:9).

El perfil del educador cuya práctica se ubica en los sectores populares, no ha resultado fácil de caracterizarse, por lo que ha sido objeto de investigación. Al respecto, Ferrando (1994), distingue dos planos de incertidumbre: uno, referido a las experiencias educativas concretas, que toman en cuenta el rol del educador: la metodología, los fenómenos grupales, la comunicación; el otro se ubica en el contexto histórico, político, social en el cual se dan tales experiencias. Además, destaca que la posición del educador popular no es neutra, puesto que al promover, animar, coordinar, asesorar, acompañar, formar, no puede evitar influir desde su propia postura, ya que:

*Hace una opción política y busca desarrollar una pedagogía liberadora, sin que ello implique la manipulación de los grupos con los que trabaja. Para no manipular, es necesario que explicita la dirección que quiere darle a su trabajo, de modo que la organización pueda aceptar o rechazar la propuesta. (Ferrando, 1991: 67)*

Conviene subrayar, por tanto, que supone un reto constante la búsqueda por desarrollar habilidades personales que fomenten la formación y acompañamiento del grupo de adolescentes, buscando superar las relaciones de desigualdad e injusticia que se dan en familia, en la escuela y en la sociedad, así como el considerar una de las funciones que tiene la

educación en relación a la circulación social de los sujetos: discriminación de normas, consecuencias sociales de las elecciones personales, adquisición de pautas culturales de relación, que tienen relación con la construcción de aprendizajes significativos o contenidos relativos a valores, normas y actitudes; así como el posibilitar que los chicos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser (Delors, 1996). Como dice Ferrando (1991: 68) "Para que esta tarea sea posible, es necesario que nosotros mismos podamos identificar los elementos dominadores y liberadores presentes en nuestra cultura y en nuestra forma de pensar y actuar".

Todo lo antes dicho nos llevó a fortalecer la integración del grupo mediante un esfuerzo de suma de voluntades (de los padres de familia, de los chicos participantes y de la facilitadora), lo cual, creo también se logra a través del hecho educativo. De esto surgió la pretensión de sentar las bases necesarias para estructurar una propuesta de formación dirigida a grupos como éste, perteneciente a un sector urbano popular.

Con el paso del tiempo, los muchachos fueron madurando en cuanto a su motivación para asistir al grupo. Algunos, al principio, iban por no contravenir a sus padres; sin embargo, paulatinamente, fueron reafirmando su decisión personal de asistir, aunque también hubo quienes no volvieron al grupo, (cuando esta etapa se cerró, se contaba con la asistencia de 8 a 13 participantes). No obstante, los que quedaron, manifestaron encontrar un espacio agradable, donde se sentían escuchados, donde podían expresar libremente sus inquietudes y recibían una respuesta acogedora, donde se habían creado y/o fortalecido los vínculos con sus compañeros y percibían el apoyo grupal.

De este modo, el grupo se fue convirtiendo en un espacio de contención, en donde había una libertad de elección para continuar o no, a diferencia de su grupo escolar. Este era también mi compromiso como facilitadora, no convertirme en una figura impositiva, sino abierta a sus procesos y a sus decisiones, ya que el grupo había construido un fuerte lazo afectivo entre sus integrantes, gracias al proceso previo. Así, mi labor de acompañamiento consistía entre otras cosas, en favorecer que la relación de amistad y fortalecimiento de su red social se complementara con actividades que fomentaran su proceso de desarrollo integral indivi-

dual y colectivamente, evitando así que se constituyeran en un grupo cerrado y excluyente.

Por tanto, el balance de la etapa grupal resultó muy positivo, ya que se construyeron los cimientos para la edificación de un grupo que poco a poco fue haciendo honor a su nombre, al irse convirtiendo en “la esperanza de la Valentín”.

## Referencias.

- Aguilar-Kubli, E. (1993). *Optimismo*. México: Árbol Editorial.
- Borjas B. Orientaciones para sistematizar experiencias. (s.f.). En *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. Recuperado el 8 de junio de 2005, de [http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Cameron, N. (2000). *Desarrollo y Psicopatología de la personalidad. Un enfoque dinámico*, México: Trillas.
- Chopra, D. (2006). *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. México: Vergara.
- Cortés-Zavala J. C. & E. Núñez-Palenius. (2005, 30 de octubre a 2 de noviembre). *Ambientes tecnológicos interactivos para el aprendizaje de las matemáticas*. Investigación presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 3 de febrero de 2007 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/ato7/PRE1178946260.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. México: Paidós.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteva G. (2010, 13 de mayo). *Los movimientos sociales y las nuevas pedagogías*. Documento presentado en el Ciclo de Conferencias: El Pensamiento crítico y las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ferrando J. (1991). *Del dicho al hecho hay un gran trecho. Reflexiones sobre educación popular*. Uruguay: Observatorio del Sur.
- Giddens, A., (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Jacobo-García, H. M. et al. (2005). *El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto*. En Jacobo-García (coord.). Cuadernos de Investigación: Educación de Migrantes, vol. 1 (pp. 9-12). México: SIMAC-CONACYT.
- Maddaleno, M., Morello, P. & F. Infante-Espíndola. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. [Versión electrónica], *Salud pública de México*, 45, suplemento 1, S132-S139. Recuperado el 15 de octubre de 2005, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v45s1/15454.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Weissmann P. (2005). Adolescencia. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación, Número 35/6, 1-8*. Recuperado el 8 de junio de 2006, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>



## Examen único para ingresar al nivel medio superior. ¿Oportunidad o negocio?

Alicia Eugenia Herrera Orta<sup>1</sup>

Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Marista, México, D.F.

### Resumen

El presente artículo plantea un análisis sobre el impacto socioeconómico que está causando el instrumento de evaluación creado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) conocido como *Examen único para ingresar al nivel medio superior (EXANI)*, cuyo objetivo es identificar los conocimientos, las habilidades y los valores que deben mostrar los egresados del nivel medio básico. Está diseñado con base en los criterios acordados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). El problema que se plantea es si en realidad el EXANI logra su objetivo de brindar oportunidades equitativas para que los estudiantes accedan a una institución al nivel medio superior o más bien está propiciando un negocio para instituciones públicas o privadas que se dedican a “preparar” a los jóvenes para aprobar el examen. Se cuestiona el diseño y aplicación del instrumento de evaluación en función de los factores poblacionales que afectan a los resultados del examen único. Se incluye el testimonio de dos estudiantes que presentaron el EXANI.

### Abstract

The present paper analyzes the socioeconomic impact of the evaluation instrument created by the Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) and the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), known as *Examen único para ingresar al nivel medio superior (EXANI)* whose objective is to identify the knowledge, the abilities and the values that must show the graduates of the basic mean level. It is designed based on the standard decided by the Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COM-

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** aeugeniah62@yahoo.com.mx

IPEMS). The problem discussed in this article is if the exam really achieves its goal of providing equal opportunities for the students have to access to the institution at the mean superior level, if it is leading a business for public or private institutions engaged in "grooming" young people to pass the exam. It is based on the population design and application of the evaluation instrument and factors that affect the results of the unique examination. The testimony of two students who presented the EXANI is included.

### **Introducción**

En México el examen único es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores que debe mostrar un recién egresado de sus estudios del nivel medio básico para ingresar a una institución pública del área metropolitana del nivel medio superior. No obstante, con el paso del tiempo, se ha convertido en un espacio de oportunidad para obtener ingresos por parte de personas o instituciones que ofrecen cursos de preparación para el EXANI, aunque la mayoría de las veces, sin un sustento académico ni ético. ¿Cuál es la situación de fondo que está ocasionando que los padres de familia y/o los alumnos de secundaria sientan la necesidad de "tomar un curso" para "garantizar" su acceso a su primera opción para estudiar el nivel medio superior?

### **Antecedentes**

En febrero de 1996, nueve instituciones públicas de Educación Media Superior del Distrito Federal y de los municipios conurbados del Estado de México, que en conjunto conforman la Zona Metropolitana, crearon un convenio de colaboración con la intención de atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación superior, con lo que dan origen a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Bajo el lema "un lugar para todos mediante un examen", este organismo convoca a todos los egresados de la educación media básica que deseen ingresar al nivel medio superior en cualquiera de las instituciones que conforman el COMIPEMS, a saber: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General del Bachillerato (DGB),

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Así pues, el examen único es una de las estrategias más importantes que se ha creado desde entonces para atender la demanda educativa, para garantizar condiciones de equidad en la región. Particularmente en nuestro país, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) realiza evaluaciones que son utilizadas para distintos propósitos, como lo es el de ingreso de los estudiantes a determinado nivel de estudios, o para acreditar estudios de licenciatura incompletos o como forma de titulación; e incluso para la certificación de profesionistas.

El instrumento que utiliza CENEVAL para regular el proceso de ingreso al nivel medio superior, es un examen único diseñado bajo concepciones que se ubican en ciertas corrientes educativas (constructivismo, aprendizaje significativo, estudio de caso, resolución de problemas) que pretenden explicar lo que es la evaluación de aprendizaje. Dicho examen, conocido como Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) es un instrumento de evaluación conformado por dos pruebas:

La de selección es una herramienta de aptitud académica útil para proveer información relativa a la medida en que los sustentantes han desarrollado las habilidades intelectuales básicas indispensables para cursar los estudios de educación media superior.

La de diagnóstico indica el nivel de adquisición de un conjunto de conocimientos disciplinares durante la educación secundaria, los cuales son requisito previo para la integración de los nuevos contenidos en los estudios académicos del nivel medio superior.

El ingreso de los estudiantes al nivel medio superior representa un problema que se ha agudizado en el área metropolitana, ya que el número de instituciones de nivel medio superior y su ubicación no son suficientes o no corresponden a la demanda de espacios educativos y, con mucha frecuencia, tampoco a la preferencia de los solicitantes (CONALEP, 2010).

## **El problema**

Cada año, a partir de 1996, la inmensa mayoría de los estudiantes de secundaria de la zona metropolitana, se inscriben al examen de ingreso al bachillerato buscando un lugar en la institución que consideran la mejor opción para proseguir sus estudios.

El 27 y 28 de junio de 2009 (CENEVAL, 2010), poco más de 155 000 jóvenes presentaron el examen correspondiente al concurso de ingreso a la educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Esto indica que a pesar de que la oferta global parece corresponder a la demanda total, no ocurre lo mismo en cada una de las instituciones que ofrecen estudios en ese nivel, provocando que cerca de la mitad de los solicitantes no sean admitidos a la opción de su preferencia.

En 2009, de las 162,568 personas que se registraron al Concurso para presentar el examen elaborado por CENEVAL, asistieron a contestar el instrumento de evaluación 155 342 (CENEVAL 2010). Los resultados del Concurso son dados a conocer en la última semana de julio en los portales electrónicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las instituciones convocantes, así como en la Gaceta de Resultados. El aspirante al no ser aceptado por la institución elegida puede decidir: inscribirse en la institución asignada (aunque no siempre resulta ser la de su agrado), no inscribirse, o buscar acomodo en una institución privada, lo cual, suele estar fuera de sus posibilidades económicas.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al igual que años anteriores, diseñó su propio examen, lo aplicó y calificó a los aspirantes que la eligieron como la primera opción de sus preferencias. Tanto los exámenes de la UNAM como los que aplicó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), al resto de los participantes, son técnicamente equivalentes: constaron de 128 preguntas de opción múltiple, con similar grado de dificultad y abordaron los mismos contenidos curriculares de los planes y programas de estudio de la educación secundaria. Para ingresar a alguna de las opciones solicitadas, los aspirantes deberían alcanzar un mínimo de 31 aciertos en el examen, contar con su certificado de secundaria y cumplir con los requisitos que solicitaba cada institución.

Los resultados del concurso (31 de julio de 2009) fueron los siguientes: de los 317 603 concursantes registrados, 47 506 (15.0%) concursantes

no cumplieron con algún requisito, ya sea porque no presentaron examen 12,894 (4.1%), porque obtuvieron menos de 31 aciertos, 7 252 (2.3%) o porque no contaron con el certificado de educación secundaria 27,369 (8.6%); el resto, 270 097 (85%) de los concursantes que cumplieron con todos los requisitos, fueron asignados a alguno de los planteles de bachillerato del Distrito Federal y el Estado de México. El 93.4% procedió de escuelas públicas y 6.6% de escuelas particulares; el 84.0 % de los concursantes obtuvieron un lugar en una de las opciones que escogieron; el 49.3% fueron mujeres y 50.7% fueron hombres; el promedio del número de aciertos obtenidos en el examen por la totalidad de los sustentantes fue de 61 aciertos (Concurso de ingreso, 2009).

Hugo Aboites, (en Escamilla, 2005), investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y fundador de la Coalición Trinacional en defensa de la Educación Pública, ante Amnistía Internacional, indicó que en 1999 la deserción promedio en el Distrito Federal se encontraba entre las más bajas del país, pero desde la aplicación del examen único no ha dejado de ocupar los primeros lugares, ya que para 2003-2004 se ubicó en el segundo lugar, en el índice nacional de deserción; asimismo, señaló que algunas investigaciones recientes mencionaban que al menos 20 000 estudiantes deciden no continuar su formación media superior, debido a que fueron asignados a planteles o a especialidades técnicas que no responden a sus intereses.

Todo lo anterior motiva algunos cuestionamientos: ¿Con qué criterios debe hacerse la selección de aspirantes al nivel medio superior? ¿El examen único en la realidad ofrece un lugar para todos? ¿El examen único está favoreciendo a los egresados de instituciones privadas por encima de los egresados de las instituciones públicas? ¿Cuántos quedarán excluidos de la educación pública este año? ¿Cuántos se verán desplazados a opciones que no les interesan? ¿Los docentes que imparten las diversas asignaturas en el nivel medio están desarrollando las habilidades que necesitan los estudiantes para resolver este tipo de exámenes? ¿Los docentes están capacitados para preparar a sus alumnos en la resolución de este tipo de exámenes?

La elección profesional no es una decisión fácil de tomar, y la opción por la institución en que cursarán el nivel medio superior es el primer paso. Dicho nivel constituye una etapa fundamental para la formación de

los jóvenes, ya que durante ella los estudiantes desarrollan habilidades, conocimientos, valores, actitudes, formas de ver el mundo y sus implicaciones, etc., para que decidan continuar con estudios profesionales o insertarse en el campo laboral a través de carreras técnicas.

Por tal motivo, con la intención de asegurar el ingreso de sus hijos a la institución de su preferencia, cada año se incrementa el número de padres de familia que, de un modo o de otro, consiguen dinero para pagar a particulares o a instituciones que ofrecen cursos preparatorios para dicho examen. Por tanto, ¿no será que la aplicación de estos exámenes está generando que tanto instituciones y particulares, hagan negocio con la necesidad educativa de los jóvenes?

### **El instrumento de evaluación**

Como ya se ha venido diciendo, el EXANI-I ha sido diseñado por el CENEVAL, y constituye la prueba de mayor cobertura en el país. No obstante, en el área metropolitana, la UNAM desde el año 2000, diseñó un examen que utiliza para aquellos aspirantes que seleccionan como primera opción algún plantel de esa institución; se trata de un examen equivalente al EXANI-I y está diseñado con las mismas normas y criterios, con el fin de garantizar el principio de equidad en el proceso de evaluación.

En los dos casos el instrumento de evaluación es una prueba estandarizada de diagnóstico y aptitud académica basada en los planes y programas de estudios vigentes de la educación secundaria y en el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las instituciones de educación media superior definen como necesarios para ingresar y desempeñarse satisfactoriamente en ese nivel. Así pues, en teoría, debería poderse aplicar sin mayor dificultad a todos los aspirantes a ingresar al nivel medio superior, pero, ¿en realidad sucede esto?

### **El propósito del examen único**

La aplicación del examen único, se realiza con la intención de identificar la posición de cada sustentante con respecto a los otros. Al ser una prueba normativa, el resultado obtenido informa si un estudiante sabe o puede hacer más o menos que los demás. Todo ello bajo el supuesto de que en el grupo al que pertenecen todos sus integrantes alcanzan un mismo

nivel de dominio. Indica la posición que ha alcanzado el estudiante de secundaria en relación con el perfil de egreso del nivel medio y el perfil de ingreso al nivel medio superior determinado por el Consejo Técnico de CENEVAL o la UNAM.

Desde el punto de vista de CENEVAL, el instrumento de medición de desempeño (EXANI-I), es eficaz porque se sigue una metodología adecuada en el proceso de planeación, diseño, validación, aplicación y calificación, esto es, garantiza su confiabilidad, validez y equidad porque para su elaboración intervienen expertos en psicometría y pedagogía, así como en diversas disciplinas afines. En la gaceta informativa del COMIPEMS (2009: 1-4) se proporciona la siguiente información:

La COMIPEMS considera pertinente insistir en una observación importante para la interpretación que debe darse al promedio de aciertos obtenido por todos los concursantes que respondieron el examen:

*Un examen de ingreso de este tipo se diseña de forma tal que permita diferenciar de manera confiable, precisa e imparcial el nivel de conocimientos y habilidades de los sustentantes. Para lograr esto, el examen incluye preguntas de una amplia gama de dificultad, desde las muy fáciles (aquellas que la gran mayoría de los sustentantes puede responder correctamente) hasta las muy difíciles (aquellas que sólo los sustentantes muy capaces pueden responder correctamente).*

De acuerdo con estas reglas de diseño, es previsible que la mayoría de los sustentantes alcance un número de aciertos cercano a la mitad del total de preguntas del examen (que en este caso corresponde a 64, ya que el examen cuenta con 128 preguntas) que es el promedio de aciertos que se espera obtenga la totalidad de la población que lo sustenta.

Por estas razones, la escala de 0 a 10 (de uso común en la escuela y en la cual 5 es reprobatorio y a partir de 6 es aprobatorio) no es aplicable a un examen como éste.

El CENEVAL y COMIPEMS convocan a especialistas a diseñar reactivos que integran el examen único de selección, éstos evalúan los distintos ítems que un alumno de secundaria debe cubrir en su perfil de egreso. La realidad es que no todos al egresar lo logran y al no resolver satis-

factoriamente el instrumento, quedan fuera de una institución pública o en una institución que no es de sus primeras opciones.

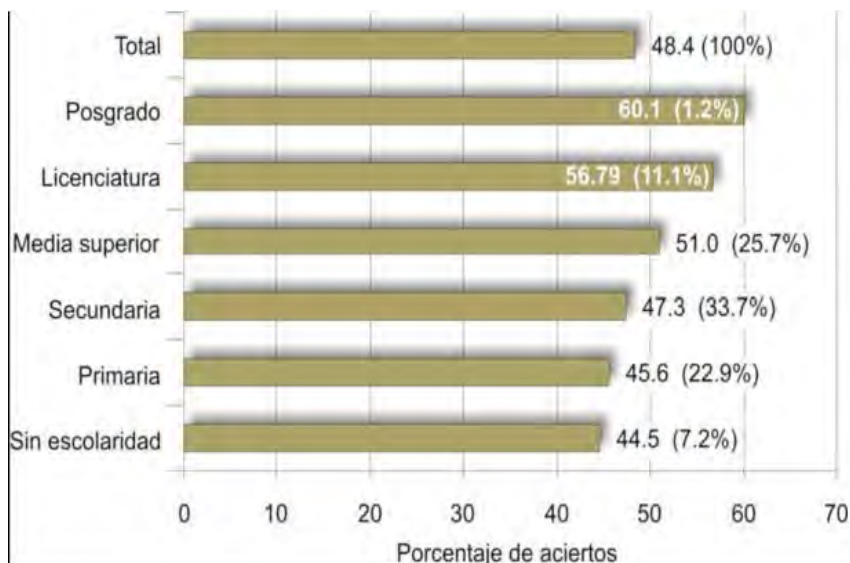
Sin embargo, al analizar los resultados y asignación a los aspirantes a los diversos planteles, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué está pasando con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior que no está preparando a sus alumnos para contestar satisfactoriamente el EXANI? ¿Qué tanto los profesores de secundaria toman en cuenta los informes de CENEVAL con respecto de los resultados del examen único de años anteriores para reforzar conocimientos en sus estudiantes? ¿El instrumento elaborado por los expertos considera el perfil socioeconómico y cultural de los aspirantes a ingresar el nivel medio superior?

### **Factores poblacionales que afectan los resultados del examen único.**

Considero importante analizar los siguientes factores que afectan los resultados de examen único de selección porque forman parte de las consideraciones que se toman en cuenta para ver desde otro enfoque el por qué se ha convertido un negocio crear cursos de preparación para este fin.

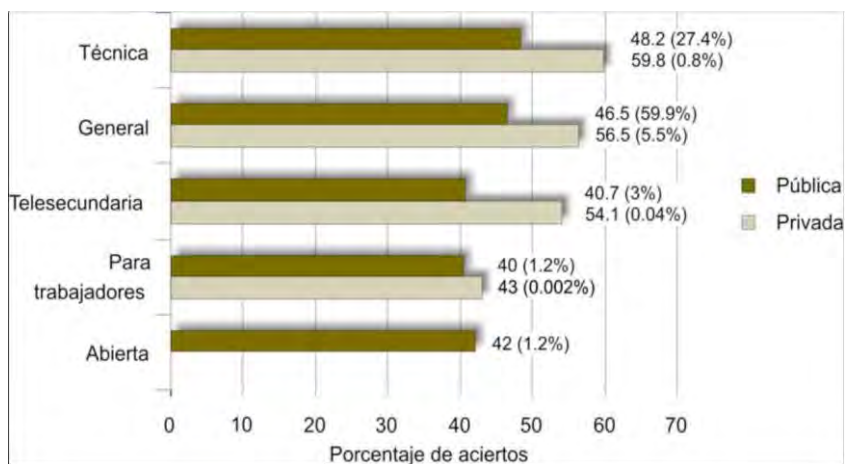
El contexto socioeconómico de los estudiantes que egresan de secundaria determina gran parte en su desempeño escolar. Hay estudios (Tirado-Segura & Ahuja, 2004), que afirman que existe una relación entre los resultados escolares y la extracción socioeconómica de los alumnos. Otro de los factores que influye es la escolaridad de los padres, puesto que se ha observado que a mayor nivel académico de los padres, corresponde un más elevado porcentaje de aciertos, como puede apreciarse en la figura 1.





**Figura 1.** Relación entre aciertos del EXANI y la escolaridad de los padres.

Fuente: CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I.*



**Figura 2.** Relación entre aciertos del EXANI y la escuela secundaria de procedencia.

Fuente: CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I.*

En la figura 2, se observa que la escuela de procedencia también es un factor que se debe considerar en el resultado de los aspirantes al nivel medio superior. Es importante distinguir los puntajes obtenidos por aspirantes procedentes de escuelas públicas y privadas, así como de las

diversas modalidades en que se oferta la enseñanza secundaria. Cabe destacar que los egresados de instituciones privadas tienen mayor número de aciertos los egresados de las instituciones públicas.

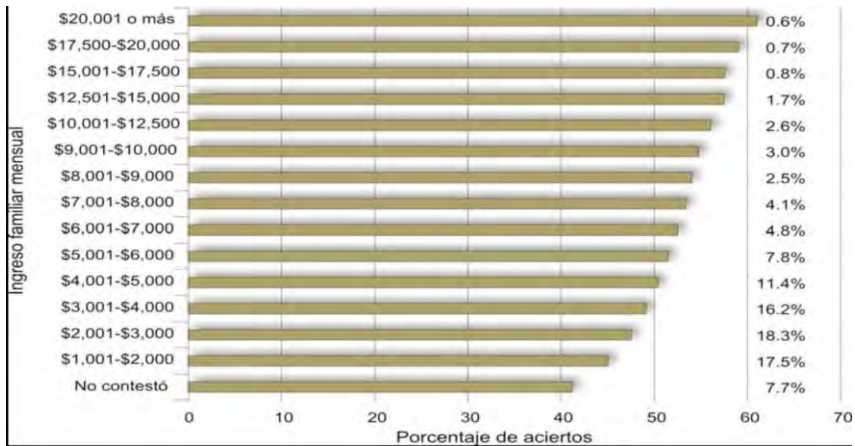


Figura 3. Relación entre aciertos del EXANI y el ingreso familiar. Fuente: CENEVAL (2005). Informe X para el EXANI-I.

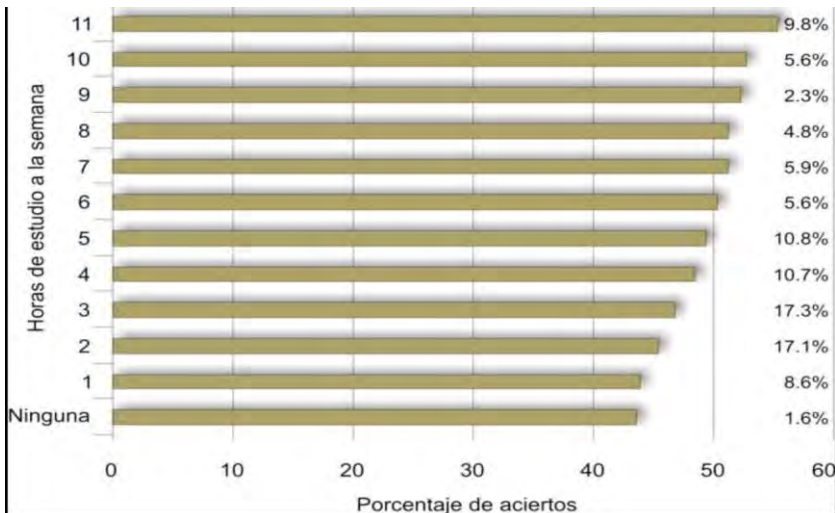


Figura 4. Relación entre aciertos del EXANI y las horas de estudio extra- escolar a la semana. Fuente: CENEVAL (2005). Informe X para el EXANI-I.

Otros datos que se solicitan en la aplicación del examen único, y que también constituyen factores que inciden en el resultado de dicho examen, son el ingreso familiar y las horas de estudio que el estudiante realiza fuera del horario escolar. Los resultados se aprecian en las figuras 3 y 4.

En resumen, los factores que inciden en que los aspirantes obtengan un porcentaje satisfactorio de aciertos en el EXANI, son múltiples: el promedio obtenido en cada una de las asignaturas estudiadas en secundaria, los libros que leen, los tipos de lectura, el número de integrantes de la familia donde proceden, la asistencia de los docentes a la impartición de clases y las estrategias didácticas que empleen, el estado de salud personal, la escuela y su ubicación, la presencia y ocupación de sus padres entre otros. Después de analizar el contexto, surgen algunas interrogantes: ¿Es verdad que todos los aspirantes tienen la misma oportunidad de ingresar al nivel medio superior? ¿Qué ha fallado en la educación en México dado que la preparación recibida en la secundaria no permite a los jóvenes responder satisfactoriamente un examen que está basado en “lo que deberían saber”? ¿Estará la falla en el diseño mismo del examen? ¿Será que hay instituciones a las que les conviene más ofrecer “cursos especiales para aprobar el EXANI” que mejorar sus propios sistemas de enseñanza y de aprendizaje?

### **El examen único para ingresar al nivel medio superior se ha vuelto un negocio**

El asignar un lugar a todos los que aspiran a ingresar en las instituciones públicas que imparten educación en el nivel medio superior en el área metropolitana es la labor del COMIPEMS; mientras que el CENEVAL, se dedica principalmente a organizar, elaborar y aplicar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades. Estos instrumentos contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas.

Los exámenes del CENEVAL se diseñan y preparan para que tengan validez en todo el país; por lo tanto, no se hacen de acuerdo al currículo, al perfil de egreso o al temario de alguna institución educativa en particular, sino con base en los contenidos de la educación media básica, los cuales son obligatorios en todo el sistema educativo.

El CENEVAL pretende ganar la suficiente credibilidad para que sus reportes de resultados y sus testimonios de rendimiento académico constituyan una evidencia confiable de verificación para los propios examinados, para las escuelas y para quienes contratan los servicios de los profesionales (cfr. estadísticas de CENEVAL, en su portal).

La aplicación de este examen contrasta con el manejo de la evaluación que proponen el constructivismo y el cognoscitivismo, tales como el empleo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje basados en la resolución de problemas, la construcción del conocimiento a partir del conocimiento previo del alumno, desarrollar el aprendizaje significativo, promover el estudio de caso, etc. Por otro lado, los procesos de evaluación escrita que se llevan a cabo en las instituciones del nivel medio básico en su mayoría son pruebas objetivas donde se complementan párrafos, se relacionan columnas, se seleccionan respuestas en opción múltiple, se localiza o ubican lugares o conceptos, se lee y analizan textos breves, etc. Esta forma de diseñar, aplicar y evaluar los instrumentos de evaluación no corresponden a la manera en que debe responderse el EXANI. Gimeno Sacristán (2003), comenta que con frecuencia, los instrumentos diseñados en las instituciones públicas y privadas, únicamente se centran en el “saber” y se olvidan de valorar el “ser” y el “saber hacer”. Así, suelen excluir evaluar las habilidades, actitudes y valores, por centrarse en los conocimientos, muchas veces, sólo memorizados. Además, en la mayoría de los casos, carecen de congruencia entre los objetivos y la metodología, la filosofía e ideología institucional. De este modo, el examen se reduce a la revisión de temas concretos y cerrados, centrados en los contenidos del libro de texto o en apuntes dictados por el profesor; son instrumentos que privilegian la repetición casi literal de lo visto en clase y no la aplicación a otras realidades.

Lo anterior evidencia que el diseño de instrumentos de evaluación hechos por docentes deben cambiar y brindar a sus alumnos la oportunidad de demostrar que sin importar cuál sea el instrumento que se aplique, ellos serán capaces de contestar, sin dudar de su capacidad; ya que es dicha duda, la que lleva a muchos de los estudiantes, por decisión propia o de sus padres, a solicitar que se les inscriba en un curso de preparación para el examen único.

Lo que ocurre en el área Metropolitana al respecto, es un acelerado proceso de desaprobación sobre el proceso de selección, porque en lugar de apropiarse de la evaluación educativa de manera significativa los docentes, los estudiantes y los padres de familia, se convierte en un problema porque no hay congruencia entre los objetivos de enseñanza y lo que desencadena al surgir “negocios” para preparar adolescentes para que pasen un examen único e ingresen a una institución pública del nivel medio superior. Esto se aprecia en el anuncio que se hace por internet, los periódicos o mediante volantes que se reparten afuera de las escuelas ofreciendo cursos que aseguran la obtención del lugar esperado en las instituciones públicas de enseñanza media superior.

¿Este tipo de instrumento evidencia que se debe cambiar el proceso de evaluación de secundaria? ¿Los resultados arrojan información de las grandes carencias metodológicas empleadas en las instituciones para evaluar a sus estudiantes?

El análisis anterior, lleva a la toma de decisiones de instituciones, docentes y padres de familia. Los padres de familia ante el aumento en la demanda educativa; la exclusión de aspirantes por reprobar un examen único y la deserción escolar, toman la decisión de enviar a sus hijos a centros educativos para capacitarse en la presentación del examen para el ingreso al siguiente nivel; o la compra de textos que contienen exámenes simuladores del instrumento; o la adquisición de un programa que contiene reactivos similares al examen único.

No obstante, cabe reflexionar: ¿Se tiene que pagar un curso de preparación para presentar un examen de selección al nivel medio superior? ¿Los docentes que imparten estos cursos están capacitados para preparar a estudiantes egresados de secundaria y garantizar su ingreso al siguiente nivel? ¿Los exámenes de simulación son diseñados con la metodología de CENEVAL? ¿Quiénes los elaboran? ¿Son económicos los cursos o programas ofrecidos por internet o en la vía pública? ¿Quiénes regulan a las instituciones que ofrecen estos servicios? ¿Quiénes son los dueños de estos planteles? ¿A quiénes están beneficiando: al que ofrece el servicio o a los estudiantes que ahí acuden? ¿Tales cursos preparatorios para el EXANI, garantizan la entrada de los aspirantes que asistieron puntualmente y realizaron todas las actividades que les fueron solicitadas?

Ante esta realidad, surgen oportunistas que ofrecen una garantía del 90% de aceptación, grandes descuentos, talleres de reactivos en un examen de simulación por semana y asignaturas, presenciales en diversos horarios y días, descuentos en pagos, grupos reducidos, muestran estadísticas que garantizan el ingreso por escrito. Hay que hacer notar que con mucha frecuencia los espacios donde se ofrecen estos servicios son casas, escuelas o locales adaptados para este fin.

También existen programas de preparación individualizados que dicen ser diseñados por psicólogos educativos postgraduados (lo cual queda en tela de juicio porque no exhiben las cédulas profesionales que los acreditan para poder verificar su autenticidad); además de una metodología novedosa y eficaz, que promueve la autonomía del aprendizaje y que no satura con repazos inútiles de contenidos irrelevantes para el examen.

A continuación presento el testimonio de dos alumnos de instituciones públicas del nivel medio superior que permiten apreciar que los famosos “cursos de preparación para el EXANI” no son una garantía para obtener en el EXANI los puntajes que les permitan inscribirse a la institución que constituye su primera opción.

En una entrevista por internet, realizada a Gabriela (16 años) habitante de la delegación Iztapalapa del D.F, hija de padres docentes del primaria, quien egresó de secundaria con un promedio de 8.0 es estudiante de 5° de preparatoria en el plantel N° 5 de UNAM comentó:

*Pues hace 2 años hice mi exa y tuve 106 aciertos, no necesite prepararme ni estudiar, quedé en la prepa 5 que fue mi primera opción, y yo puse 10 opciones así: Prepa 5, Prepa 6, Cecyt Milpa alta, CCH sur, Prepa 7, Prepa 2, Prepa 9, CCH Vallejo, Colegio de Bachilleres 20, Colegio de Bachilleres 6. Obviamente muchas de las escuelas de allí que puse en 2° o 3° opciones eran más demandadas que la prepa 5 así que si no hubiera quedado en la primera opción mucho menos en prepa 1 o prepa 6, o prepa 2, ahora que si hubiera sacado menos de 75 aciertos mi hubiera quedado sin escuela porque la escuela que menos aciertos pedía de mis opciones eran el CCH sur y el Cecyt milpa alta y pedían 75 mínimo (sic.).*

Al preguntarle qué les recomendaría a otros estudiantes que deseen ingresar añadió:

*Yo les recomiendo que resuelvan su guía y veas cuantos aciertos promedio obtuviste, revises y veas las estadísticas de cuantos aciertos piden en cada escuela para que te orientes a como acomodar tus opciones y no te vayas a quedar sin escuela (sic.).*

Lo anterior es una muestra de que con un promedio adecuado y preparándose por su cuenta para el examen, es posible aprobarlo, sin necesidad de inscribirse a ningún curso especial. Por otro lado, tenemos el caso de Carlos (15 años de edad), quien egresó de la secundaria con un promedio de 7.5, habitante de la delegación Iztacalco D.F., hijo de padres empleados de una tienda departamental y actualmente es alumno del Colegio de Bachilleres 6. Él comentó sobre su experiencia:

*Mis padres me inscribieron a un curso, fue costoso el pago, pasajes, guía y alimentos. Iba después de asistir a la escuela de 3 a 5 de lunes a viernes. Fue muy cansado cumplir en mi escuela y en el curso. No valió la pena, quedé en mi tercera opción en una escuela que está lejos del depa donde vivo. No sé si pueda ingresar a la Universidad a estudiar la carrera que quiero porque los maestros faltan y no enseñan muy bien que digamos.*

En este caso se aprecia la inseguridad de no sentirse preparado para un examen, la intervención de sus padres al inscribirlo a un curso donde sólo fue entrenado para resolver preguntas similares a las que encontrará en el examen del COMIPENS. Sin embargo, a pesar de haber pagado un alto costo por el curso, no obtuvo lo esperado, está inscrito en una institución lejana a su lugar de residencia y se vive desmotivado por no haber logrado su meta, como muchos jóvenes que experimentan situaciones similares.

## **Conclusiones**

El examen único es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores que debe mostrar un recién egresado de sus estudios del nivel medio básico para poder acceder al nivel medio supe-

rior. No debe ser motivo de lucro donde instituciones privadas o públicas creen cursos de preparación para asegurar un lugar en algunas de las instituciones públicas que integran el COMIPEMS.

El egresado del nivel medio básico debe cubrir el perfil referencial de validez, que fue acordado colectivamente por las instituciones participantes en el COMIPEMS, y establecido por los cuerpos colegiados interinstitucionales, intersectoriales y multirregionales de las instituciones públicas del nivel medio superior.

Los resultados del examen único abren una serie de evidencias donde se observa hasta qué grado los alumnos cumplen con los requisitos que se solicitan en instituciones del nivel medio superior.

Los docentes del nivel medio básico deben capacitarse para diseñar estrategias de enseñanza y evaluación conforme lo requiere el perfil de egreso de ese nivel y el perfil de ingreso del nivel medio superior.

El diseño, aplicación y calificación de instrumentos de evaluación debe ser congruente con los objetivos de enseñanza-aprendizaje del nivel medio y del nivel medio superior para evitar que los egresados se queden sin la posibilidad de ingresar a una institución del nivel medio superior y se vean orillados a buscar otra opción de estudio en la oferta educativa privada o ingresar al campo laboral.

Los padres de familia buscan inscribir a sus hijos en cursos de preparación como una opción para asegurar un lugar para sus hijos en el nivel medio superior, aunque afecte a su ingreso familiar o engruese los intereses de instituciones o particulares que lucran ante este hecho.

Al asistir a cursos de preparación para presentar un examen único o comprar programas o guías que simulan un examen único, el evaluado se desempeña en una situación muy parecida al contexto real de trabajo. Su dificultad radica en realizar un análisis de contenido y de desarrollo de habilidades adecuado para asegurar que la situación es semejante para obtener información válida y confiable que asegure un lugar en las instituciones públicas que imparten educación en el nivel medio superior.

Las instituciones educativas de secundaria deben modificar sus estrategias de evaluación a sus alumnos para que estos se vean en igualdad de circunstancias al resolver un examen estandarizado y asegurar un lugar en una institución pública del nivel medio superior.



## Referencias

- CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I*. México: Centro Nacional de evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL (2010, 29 de junio). Más de 155 mil presentaron el examen de Ceneval correspondiente al Concurso de la Comipems. *En Difusión, Noticias CENEVAL*. Recuperado el 5 de abril de 2010, de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3429>
- CONALEP (2010, febrero 18). *Resumen de prensa del Portal de Secretaría de Educación Pública*. Recuperada el 10 de abril de 2010, de [http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/\\_18\\_febrero\\_](http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/_18_febrero_)
- Gimeno-Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Concursos de Ingreso* (2009, 31 de julio). En Gaceta de resultados. Recuperada el 4 de abril de 2010 de <http://www.comipems.org.mx/>
- Escamilla, G. (2005, noviembre-2006, febrero). Los Resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa No. 7*. Recuperada el 7 de abril de 2010 en <http://www.remo.ws>
- Tirado-Segura, F. & Ahuja, R. (2004). *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL

## **Sobre la llamada sexualidad y la normatización producida**

Marco Antonio Macías López<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de Querétaro*

### **Resumen**

Discutir la noción de sexualidad y los efectos de normatización que ha tenido en el mundo occidental, en particular en la práctica psicoanalítica, es un aspecto central que será abordado en el presente artículo. Se espera sembrar la inquietud para adentrarse en el estudio de la sexuación.

**Palabras Clave:** sexualidad, psicoanálisis, homosexualidad, sexuación.

### **Abstract**

Discussing the idea of sexuality and the effects of standarization that it has suffered in the western world, specifically in psychoanalysis, is the central aspect of the present article. We expect to generate anticipation towards the study of gender determination.

**Keywords:** sexuality, psychoanalysis, homosexuality, sexuaction.

### **Análisis crítico de la noción de sexualidad**

Abordar el tema de la sexualidad humana desde el Psicoanálisis, implica tener presente que se están llevando a cabo actualmente toda una serie de reformulaciones, que vienen a replantear el problema de su conceptualización y su abordaje en la práctica psicoanalítica. Así por ejemplo, las consideraciones sobre la declaración de sexo, habrán de sustraerse de los criterios de masculinidad y feminidad, de igual forma mencionar que el carácter no tiene que ver con la llamada identidad sexual, y puntualizar que en estos momentos hablar de masculinidad o feminidad en función de la actividad o la pasividad, un criterio que prevaleció y que aún algunas personas en el campo del Psicoanálisis siguen sosteniendo. Dichos criterios de esa actividad y pasividad como definiendo, en función

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** marco58f@yahoo.com.mx

de ellos, la masculinidad y feminidad, son criterios sobre los que habremos de argumentar por qué ya no pueden sostenerse. Es importante precisar, también, que no se puede establecer una diferencia ya entre masculinidad y feminidad en términos de roles, de ahí la importancia de ahondar en el estudio de la sexuación.

Los nuevos planteamientos que están siendo formulados en el campo del Psicoanálisis, vienen a romper con la certeza de aquello que se creía saber en torno a la sexualidad humana. Estos planteamientos tienen como soporte una revisión histórica para darnos a conocer que las cosas no son como uno las ubica desde un contexto actual, sino que ha habido una serie de variantes en las que la ideología prevaleciente en las diferentes épocas, ha determinado toda una gama de criterios, para poder hablar de alguien como hombre o como mujer. Frédéric Gros (1999), por ejemplo, habrá de señalar que la sexualidad nunca interviene como una superficie de objetivación de la que se puedan deducir conocimientos sólidos sobre el sujeto. Él plantea que la sexualidad es opaca, pero sólo en el sentido negativo de que es imposible oponerle la transparencia de un conocimiento. Así, él habrá de señalar cómo Foucault le reprocha al Psicoanálisis, en particular en sus últimos textos, que continúe postulándose como un trabajo de conocimiento, cuyo tema privilegiado es lo sexual. De esta manera Gros afirma que la sexualidad no es necesariamente una clave científica de acceso al sujeto, o bien como él dice, lo es efectivamente, pero sólo debido a una síntesis histórica precaria, reciente. Ubicándose en la historia, él nos habrá de comentar que en los textos de la Grecia clásica, no es la sexualidad lo que se necesita conocer para llegar a rehacerse mejor a sí mismo, sino que ésta designa una serie de actos que componen una forma estética de existencia y constituyen un estilo de vida determinado. Así la sexualidad en el período helenístico, no es un objeto que hay que comprender so pena de desconocerse, sino que remite a un régimen de comportamiento que debe someterse a un cuidado regulado de sí.

### **La fragilidad de los conceptos**

En el presente apartado, recuperaremos algunas de las puntualizaciones que en sus trabajos de investigación han efectuado autores como Win-

kler, Boswell, Halperin y Veyne para dar a conocer que no se puede decir ya que lo normal en torno al sexo sea esto o lo otro. De ahí la importancia de recurrir a la historia y poder localizar, como ya señalaba, que las cosas no están dadas desde siempre, que por ejemplo el concepto de homosexualidad, antecede al de heterosexualidad.

Así, recurriendo a la historia, podemos ubicar que cierto tipo de prácticas pueden ser consideradas naturales o antinaturales, convencionales o anticonvencionales.

El sexo, señala Winkler en su obra *Las coacciones del deseo*, no es un hecho natural, en el sentido de que no es un mero acto biológico. Él habrá de ubicar en su estudio, que el lineamiento social determina lo que es natural o no. Así por ejemplo en la Grecia antigua no se hablaba de feminidad ni de masculinidad, ni de homosexualidad, sino de activo y pasivo. La virilidad era exaltada como una virtud del hombre libre, quien debía ya en la vida adulta no sólo no ser penetrado, sino tampoco mostrar rasgos afeminados si pretendía ocupar un cargo público, pues se llevaba a cabo una revisión exhaustiva de la vida sexual de aquél que quisiera ejercer un cargo público.

En esta idea de recuperar la historia para mostrar cómo las prácticas y concepciones en torno a la noción de sexo han variado, John Boswell (1995) en su obra *Same-sex unions in premodern europe*, se interroga por qué a partir del siglo XIV hay un creciente horror a la homosexualidad. Antes del siglo XIV se consideraba con horror el adulterio, sin importar si se trataba de hombre o de mujer con quien se llevara a cabo. Tenemos entonces que la noción o el concepto de homosexualidad en el mundo antiguo no existía, de ahí que sea importante recalcar cómo a partir del siglo XIV es que la homosexualidad empieza a ser perseguida, ya que va en contra de los intereses de una sociedad heterocentrista y heterosexualizada, situación a la que han contribuido tanto médicos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, biólogos, etc., con estudios "científicos", para tratar de demostrar cada uno por su lado, el origen o la causa de la enfermedad, encontrando grandes incongruencias y confusiones. Así mismo, los hombres de ciencia con sus aportaciones justificatorias, han querido dar un sentido apocalíptico a estas prácticas buscando explicaciones que le den, a una sociedad basada en valores heterosexuales, bases para

sustentar el sistema hegemónico imperante, en donde lo que no es productivo ni reproductivo no aporta al sistema, y por lo tanto no le sirve.

Tenemos entonces, que lo que hoy llamamos sexualidad no existía en el mundo antiguo, esta palabra se inventa hace poco más de un siglo con Albert Ellis, vemos así que esas concepciones no se tenían en el mundo griego antiguo, se podía cortejar a quien era joven o bello.

En Grecia la sexualidad va a estar ligada a la estética y a la didáctica, no a la moral ni a la identidad como en nuestra cultura. Los romanos la habrán de ligar a la propiedad y al estatus. La moral en Grecia estaba ligada a la estética, que en griego quiere decir "sentidos", pero desde entonces ya se le asociaba con la belleza. Entonces uno se preguntaría, ¿cómo saber que algo es bello? La respuesta sería, aquello que te da placer; el placer era el foco que guiaba hacia la belleza y la belleza era el culmen de ese crecimiento espiritual, era hermana de la sabiduría. ¿Quién era entonces moralmente buena o bueno en Grecia? Pues quien se dedicaba al placer y a la belleza. Va a ser sabio quien aprende a ser feliz con la realidad que le tocó.

Cabe señalar que en la antigua Grecia sólo las mujeres aristócratas podían tener cierta libertad social. Fue una aristócrata, la poetisa Safo la que pudo enseñar la poesía a sus discípulas. Safo inventó la técnica de amor intensamente personal, fundó una escuela para enseñar su arte a otras mujeres, una hazaña excepcional en una cultura que consideraba a las mujeres indignas de educación. Los griegos de todas las ciudades llegaron a apreciar a la poetisa Safo, le llamaban la décima musa, aunque se sabe que desde la antigüedad la vida de Safo se ha visto dañada por la controversia, ya que muchos poemas están dirigidos a sus alumnas. Se decía que la relación de Safo con sus alumnas era de carácter sexual. Se le atribuyeron relaciones físicas con estas mujeres, se decía que sus poemas eran autobiográficos y que expresaban su amor físico por estas jóvenes. Uno diría ¿y?

Es importante también tener presente, que cuando se habla de Grecia, hay que considerar que cada una de las ciudades tenía sus propias costumbres, su historia y a veces hasta su propio idioma; cada una de las ciudades tenía su propia divinidad. Otro aspecto que vale la pena mencionar aunque sea de manera breve, es el valor que se le daba a la amistad en el mundo antiguo. Las cosas que se hacían en nombre de la amis-

tad eran muchas, como por ejemplo el abandonar o dejar morir a la esposa e hijos, con la convicción de que una esposa o un hijo, hija se pueden volver a tener, pero no tan fácilmente se puede volver a encontrar otro amigo. La amistad era la relación más emotiva, más íntima, más intensa, era a su vez apasionada e indisoluble. Aquí podemos observar dos situaciones diferentes respecto a la idea moderna de amistad. En la época moderna se considera que es bueno tener muchos amigos y no sólo uno. En la época antigua se realizaban los más grandes sacrificios en el nombre de la amistad. Este acto en la época moderna fue quedando relegado en forma casi exclusiva para el amor romántico. Muchos amigos vivían en las casas de sus amigos permanentemente, lo que podía posibilitar o no una "relación amorosa", pero cuestionar esto para los antiguos era por demás improductivo.

Tratando de situarnos de manera introductoria en la época premoderna, y tomando como referencia los estudios de Boswell, podemos encontrar que en la Europa premoderna, el matrimonio usualmente comenzaba con un convenio de propiedad, después venían los niños y terminaba en amor. Pocas parejas se casaban por amor, pero en el transcurso de su convivencia, de administrar en conjunto los bienes, la crianza de los hijos y compartir sus experiencias, cultivaban el amor. Algunos epitafios a las esposas evidencian profundo afecto. En contraste, la mayoría de los matrimonios modernos occidentales empiezan con el amor, continúan con la educación de los hijos (si los hay), y frecuentemente finalizan con los acuerdos sobre las propiedades, siendo en este momento el amor un recuerdo lejano, o habiendo una ausencia de éste.

Además de las dos peculiaridades de las actitudes modernas respecto del amor (el "mar de amor" y el supuesto de que amor romántico y matrimonio heterosexual están inseparablemente ligados), hay una tercera característica psicológica del Occidente moderno que complica tanto la escritura como la lectura de este estudio: es, como veíamos, el creciente horror a la homosexualidad en Occidente desde el siglo XIV. Si bien todas las sociedades tienen tabúes sexuales, la sociedad occidental ha hecho de la homosexualidad un tabú primario, "es el pecado innombrable", "el vicio inmencionable", "el amor que no se atreve a pronunciar su nombre".

Boswell citando a David Greenberg habrá de señalar además, que la idea de que existe un horror “natural” a la homosexualidad no resistiría un análisis riguroso ni filosófico, ni empírico, dada la cantidad de sociedades que aceptan o incluso idealizan diversos tipos de comportamiento homosexual.

### **Foucault y la construcción de un objeto histórico de saber**

Michel Foucault (1999) por su parte, en un escrito titulado *Caricias de hombre consideradas como un arte*, señala respecto de los criterios de actividad y pasividad, que éstos serían uno de los puntos esenciales de la ética griega. Para los griegos en la época clásica sólo se valoraba la actividad, se consideraba que la pasividad estaba por naturaleza y estatuto en la mujer y el esclavo, y que no podía significar más que vergüenza para el hombre. Haciendo alusión Foucault al estudio de Dover sobre la homosexualidad griega, menciona que lo que constituye la diferencia más grande entre la experiencia griega de la sexualidad y la nuestra, es que para nosotros la preferencia de objeto hetero u homosexual es lo que marca la diferencia esencial, pero para los griegos es la posición del sujeto activo o pasivo lo que fija la gran frontera moral, y dirá que en relación con este elemento constitutivo de una ética esencialmente masculina, las opciones de partenaires, llámese jóvenes, mujeres, esclavos, son poco importantes.

Aludiendo a Dover, Foucault habrá de comentar, cómo el placer con los jóvenes era un modo de experiencia. La mayor parte del tiempo no excluía la relación con las mujeres y, en ese sentido, no era ni la expresión de una estructura afectiva particular ni una forma de existencia distinta a las demás. Pero era mucho más que una posibilidad de placer entre otras: implicaba comportamientos, maneras de ser, ciertas relaciones con los otros, el reconocimiento de todo un conjunto de valores. No era una opción ni exclusiva ni irreversible, sino una cuyos principios, reglas y efectos se extendían ampliamente a la forma de vida.

Foucault comenta en una entrevista con O'Higgins (traducida por la Revista *Litoral* No. 27 y que lleva por título a manera de artículo: Elección sexual, acto sexual), que para un miembro de la nobleza griega, hacer el amor a un esclavo macho pasivo era natural, ya que el esclavo

era inferior por naturaleza, pero que cuando dos griegos de la misma clase social querían hacer el amor se planteaba un verdadero problema, porque ninguno de los dos consentía agacharse ante el otro.

En el mundo griego en esa época, el organizador entonces en la sexualidad es la figura del *katapugon*, y en ese sentido el contramodelo no es la mujer, esto quiere decir que un miembro de la nobleza griega que había llegado a la edad adulta no podría ser penetrado por otro hombre, ya que esto implicaría quedar excluido de la posibilidad de ejercer un cargo público, puesto que también se tenía como un valor la templanza.

Foucault (1990) nos dirá en su trabajo sobre *El uso de los placeres* que corresponde al volumen 2 de su obra *Historia de la Sexualidad*, que el exceso y la pasividad son para un hombre las dos formas mayores de la inmoralidad en la práctica de la *aphrodisia*. Así cuando trata su tema de la erótica en esta misma obra, nos dirá que tener costumbres relajadas era no saber resistir a las mujeres ni a los muchachos, sin que lo uno fuera más grave que lo otro. Cabe señalar que cuando se habla de *aphrodisia*, está aludiendo a los actos, gestos, contactos que buscan cierta forma de placer.

Me parece importante también hacer una puntualización, ya que estamos ubicados en este período del mundo griego, y que es el tener presente, que cuando se habla de las prácticas sexuales en ese contexto, se precipitan los autores y el vulgo, en hablar de prácticas homosexuales en las que no se toma en cuenta que había de alguna forma, una normatización, porque por ejemplo, Foucault señala que si bien ubicado el hombre en el lugar de amo podía disponer de un esclavo, el asunto era distinto tratándose de un joven nacido libre.

En ese sentido, Foucault, en su capítulo titulado *Erótica*, contenido también en su trabajo *El uso de los placeres*, comenta que sobre un muchacho que no fuera de origen servil, no se podía ejercer ningún poder de posición, esto es, el joven era libre de hacer su elección, de aceptar o rechazar, de preferir o de decidir. Era así que para obtener de ese joven aquello que siempre conserva el derecho de rehusar, se decía, habría que ser capaz de convencerlo. Foucault comenta que era un tema de queja irónica por parte de los enamorados la necesidad de seguir al joven al



gimnasio, de ir a la caza del amado y de agotarse participando en los ejercicios para los que ya no estaba hecho, es decir, imaginemos al hombre de esa clase noble que había sido cautivado por la mirada de un joven y cómo no podía disponer de él a voluntad, tenía que conquistarlo, pues estaban establecidas reglas para cortejar. Así, quien quisiera retener la preferencia del joven, debería de superar a juicio de éste, a los rivales, y en ese sentido poderse servir el hombre noble adulto de su prestigio, de sus propias cualidades, de sus regalos, pero siempre la decisión pertenecía al propio muchacho, pues gozar de un muchacho, de un joven sin su consentimiento, eso era piratería más que amor.

Así tenemos que una cuestión esencial, dirá Foucault, radica en la moderación con la que se ejerce el poder, pues en el caso de las relaciones con los muchachos, la ética de los placeres habrá de hacerse jugar, a través de las diferencias de edad, estrategias delicadas que deben tener en cuenta la libertad del otro, su capacidad de rechazo y la necesidad de su consentimiento. En esta práctica erótica, se daba un desprecio por los jóvenes demasiado fáciles o demasiado interesados, así como una descalificación de los hombres afeminados, en donde tendríamos que este joven demasiado fácil o demasiado interesado, o bien el hombre afeminado y que sin importar la edad se hiciese penetrar, ésta era la figura del *katapugon*, es decir del *penetrado*. De tal forma que si se quería insultar a alguien en aquella época, podían haber grafitis en los que se podría decir de alguien: “*X es un katapugon*”, es decir, ese X “es un penetrado”.

En esta regulación ética se podrían formular estos interrogantes en aquella época, como por ejemplo, ¿cuál será la época en la cual un muchacho será considerado demasiado grande para ser compañero honorable en la relación amorosa? ¿A qué edad ya no es bueno para él aceptar ese papel, ni para su enamorado querer imponérselo? Foucault señala que se sabe que las primeras muestras de barba pasaban por ser esta marca fatídica y se decía que la navaja que la cortaba, había de romper el hilo de los amores. Tenemos entonces, dice Foucault, que no se vituperaba simplemente a los muchachos que aceptaban desempeñar el papel que ya no estaba en relación con su virilidad, sino también a los hombres que frecuentaban a los muchachos mayores. Se criticaba por ejemplo a los estoicos por conservar demasiado tiempo a sus amados, hasta los 20 años en algunos casos. Ahora bien, lo que insiste Foucault (1990) en pre-

cisar en este capítulo sobre la Erótica, es que en este tipo de práctica erótica, el énfasis no estaba puesto en una tipología, él dirá que ciertamente la preferencia por los muchachos y las muchachas se reconocía fácilmente como un rasgo de carácter: los hombres podían distinguirse por el placer al que se sentían más inclinados, pero era un asunto de gustos que podía prestarse a bromas, más no de tipología que comprometiera la naturaleza misma del individuo, la verdad de su deseo o la legitimidad natural de su propensión. No se concebían dos apetitos distintos distribuidos en individuos distintos o enfrentados en una misma alma; más bien se veían dos maneras de tomar placer, de las que una convenía mejor a determinados individuos o a determinados momentos de la vida. La práctica de los muchachos y la de las mujeres no constituían categorías clasificatorias entre las cuales podía separarse a los individuos.

Cabe señalar que si estamos haciendo referencia a Michel Foucault, es porque hay que tener presente que los estudios históricos que él desencadenó, nos muestran que la llamada ciencia sexual data del siglo XIX. Tenemos entonces, que el establecer posiciones diferenciadas entre heterosexualidad y homosexualidad no es algo que se haya dado desde siempre en el transcurso de la historia

Beatriz Aguad (1999: 184), en un artículo titulado: *La Historia de la Sexualidad: una escritura revoltosa*, menciona que para Foucault la cuestión es la constitución histórica de un objeto de saber: la sexualidad. Y tomando una cita de John Rajchman plantea:

*Estos objetos de saber no sólo no se fundan desde un sujeto trascendental sino que tampoco se definen a partir de una subjetividad fundamental o fundadora, aún si ciertas reglas pueden concernir a sujetos en condiciones de producir afirmaciones verdaderas.*

Es importante tener presente, que la sexualidad se organiza de una cierta manera y tiene un cierto cauce en las sociedades. El modelo constructorista de Foucault nos permite ubicar el modo histórico, las pautas sociales y el modo de actividad sexual. Así tenemos cómo es que hay sociedades que estigmatizan comportamientos.

### **Sobre el cuestionamiento al énfasis puesto en hablar sobre la verdad del sexo**

Señalaré en este momento, que un sesgo que me parece importante destacar en la lectura de Foucault y que me es útil en mi lectura y mi práctica del psicoanálisis, es el reconocer que para Foucault el sujeto, no es el sujeto del humanismo en el sentido de que en el humanismo el sujeto es conciente y hace de los fenómenos, su conocimiento y su ciencia.

Por el costado del psicoanálisis, uno ubica que eso que hablo y me sorprende, no es del yo del enunciado, el sujeto aparece en el momento en que desaparece un yo del enunciado. Pero cuando esto sucede, aparece un resto que es irreductible. No puede ser abordado bajo las formas habituales del discurso. Tenemos así, que al poder nombrar algo del orden de lo imposible de decir, puede tener lugar una producción del sujeto con su consecuente evanescencia.

Otro sesgo que considero importante rescatar es la historia, y en ese sentido, un estudio de los hechos históricos nos lo ofrece Foucault, así por ejemplo en su obra *La Voluntad de Saber*, que corresponde al primer volumen de su obra *Historia de la Sexualidad*, él plantea cómo ha habido históricamente dos grandes procedimientos para producir la verdad del sexo. Por un lado nos dice que las sociedades de China, Japón, India, Roma, así como las sociedades árabes musulmanas, se dotaron de un ars erótica. En el arte erótico, plantea Foucault, la verdad es extraída del placer mismo tomado como práctica y recogido como experiencia; el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus reverberaciones en el cuerpo y el alma. Más aún: ese saber debe ser revertido sobre la práctica sexual, para trabajarla desde el interior y amplificar sus efectos.

Esta forma de transmisión de un saber de una verdad sobre el sexo Foucault nos dirá, que por contra posición, nuestra civilización al menos a primera vista, no posee dice él, ningún ars erótica, y que lo que nuestra sociedad pretende ofrecernos es una ciencia sexual, ciencia que habrá de ser transmitida de una manera completamente opuesta al arte de las

iniciaciones y al secreto magistral, y que tiene que ver con la práctica de la confesión. Foucault dirá que la confesión de la verdad, se inscribió en el corazón de los procedimientos de individualización por parte del poder, dirá también que la confesión se convirtió en Occidente en una de las técnicas más altamente valoradas para producir lo verdadero. Desde entonces, señala Foucault, hemos llegado a ser una sociedad singularmente confesante, la confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, en la medicina, en la pedagogía, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano, en los ritos más solemnes; se confiesan los crímenes, los pecados, los pensamientos y deseos, el pasado y los sueños, la infancia; se confiesan las enfermedades y la miseria; la gente se esfuerza en decir con la mayor exactitud lo más difícil de decir y se confiesa en público y en privado, a padres, a educadores, médicos, seres amados; y, en el placer o la pena uno se hace a sí mismo confesiones imposibles de hacer a otro, y con ellas se escribe libros. Así el hombre en Occidente dirá Foucault, ha llegado a ser un animal de confesión. Foucault plantea además, cómo la obligación de confesar nos llega ahora desde tantos puntos diferentes, que está ya tan profundamente incorporada a nosotros que no la percibimos más como efecto de un poder que nos constriñe. Él señala (Foucault, 1991), que la confesión es un ritual que se despliega en una relación de poder, pues no se confiesa sin la presencia al menos virtual de otro, que no es simplemente el interlocutor sino la instancia que requiere la confesión, la impone, la aprecia e interviene para juzgar, castigar, perdonar, consolar, reconciliar. La confesión entonces, se constituye como un ritual donde la sola enunciación, independientemente de sus consecuencias externas, producen en el que lo articula modificaciones intrínsecas: lo torna inocente, lo redime, lo purifica, lo descarga de sus faltas, lo libera, le promete la salvación. La verdad del sexo, al menos en cuanto a lo esencial, ha sido presa durante siglos de esa forma discursiva, y no de la enseñanza, ni de la iniciación.

En cuanto al origen de esta práctica de la confesión Hernández Meijueiro (2000), menciona que fue Justiniano quien vivió del 527 al 565 en el siglo VI, el que inventó el sacramento de la confesión:

*...es Justiniano el que inventa el rito y busca un mito bíblico que lo sustente. El invento es que Jesús le dijo a Pedro: "Pedro lo que cargues en el cielo quedará atado en la tierra, lo desatado en la tierra quedará desatado en el cielo", y ya con eso inventó la confesión, pero luego se les olvidó la confesión seiscientos años.*

Hernández M. menciona que fueron un gran negocio las prohibiciones implantadas y la forma de saldar las infracciones cometidas. Señala que las *Confesionales* son los libros donde vienen todos los pecados sexuales que un hombre puede cometer. Cita un párrafo de un confesional en la catedral de la ciudad de México al que Fernando Benítez hace referencia y este confesional se llama: Manual de administrar los altos sacramentos, confiando en voz de Justiniano que dice:

*¿Has pecado con mujeres?, sí padre, no padre; ¿con quien pecaste era tu madrastra?, sí, no, padre, ¿o era tu tía?, sí padre o no padre; ¿o era tu hermana?, sí padre o no padre; ¿o era tu suegra?, sí padre o no padre; ¿o era tu sobrina?, sí padre o no padre; ¿o era tu nuera?, o era tu madre, la que te parió.*

Comenta Hernández M.:

*...a cada sí, si la persona no había pensado en su prima, se preguntaba ¿cuánto va a ser por mi prima?, en la prohibición otra vez te dan lo que estás pensando, dado que a cada sí, el cura confesor iba sumando años de purgatorio que te correspondían, aquí vienen en el confesional, claro, se les llamaba de penitencia, entonces tenemos penitencias por ejemplo: 50 azotes diarios por tres años, 5 años de abstinencia sexual, 3 años de no comer carne, ayuno todas las mañanas durante seis años, etc. obligatorias. Esto se va a llevar a simplificación administrativa, se les va a llamar indulgencias.*

La confesión es obligada para los ciudadanos y se les va a llamar cada ocho días, y con Justiniano, con el ejército, se iba por quién el domingo en la tarde no se había ido a confesar, sobre todo hombres, cabezas de familia. La gente no se va a acostumbrar a decir lo que hacía en su intimidad, había que obligar por siglos a la gente hasta que nos acostumbramos a confesarnos.

Hernández M. comenta otros fragmentos del cuestionario incluido en las *Confesionales* en los que se pregunta: ¿Has derramado el semen con tus manos y entonces pensabas en mujeres?, sí padre o no padre; ¿y pe- caste con alguna mujer entre ambas partes?, sí padre no padre; ¿palpate las partes vergonzosas de la mujer?; ¿has sido alcahuete?, sí padre, no padre; ¿te has sodomizado?, sí padre o no padre; ¿y has palpado las partes bajas del hombre? ¿Y has pecado con alguna bestia? ¿Y has pecado con una mujer estando ella como animal de cuatro patas o tú la pusiste así, como animal de cuatro patas queriendo pecar así con ella?

Comenta Hernández M. que por ello un amigo confesor, le decía que, ¡qué bueno que las sotanas no son de bronce, porque si no, darían cada campanazo! Pues decía, se imaginan lo que está sintiendo el cura que se la pasaba oyendo todo eso.

Continúa con el cuestionario: *¿Y metiste los dedos en las partes vergonzosas de alguna mujer?, ¿Y has pecado con alguna doncella o mujer madura derramando tu semen sobre ella pero no desnudándola, sino tocando con tu lengua?* Comenta Hernández M. que esto propiamente era pornografía, pues además se les pusieron imágenes para que los curas supieran qué habría que preguntar.

Señala que con estas preguntas era como decir: te digo lo que no quiero que hagas para que lo hagas más y me pagues. Así, la Iglesia se ha enriquecido del pecado de la gente, porque antes se les quitaban los bienes a los pecadores, todo era negocio.

Y cita a Foucault para señalar que la Iglesia puso a la sexualidad en el centro de la sociedad, en el centro de la discusión social, en el centro de la dignidad social.

Foucault hará su cuestionamiento a diferentes campos que pretenden dar cuenta de una supuesta ciencia sexual, incluido el Psicoanálisis al que califica de una práctica confesional. Así, él se interroga: ¿cómo se logró constituir esa inmensa y tradicional extorsión de confesión sexual en formas científicas?

### **No toda práctica del Psicoanálisis es confesional**

Pasternac (1999), en un trabajo que él titula: *Heterogeneidad de las referencias a M. Foucault*, habrá de argumentar por qué no toda práctica del Psicoanálisis es una práctica confesional. En la práctica confesional se le interroga y cuestiona a la persona. La práctica propuesta por Lacan y los discípulos de éste, se aparta de este tipo de práctica. Comenta que Jean Allouch recuerda, que Lacan expresaba claramente en un seminario titulado *Les non-dupes errent* en una sesión del 18 de diciembre de 1973 lo siguiente: " yo no le hago decir nada a nadie. Mi función es más bien escuchar".

Pasternac habrá de puntualizar, me parece de una manera muy acertada, que hay que subrayar que la referencia a Foucault no es homogenea, y que entonces cuando Jean Allouch ha llegado a plantear que el Psicoanálisis será foucaultiano o no será, en el sentido en el que Foucault interpe-la al Psicoanálisis en relación con su tendencia a normativizar. Es sólo en acuerdo a la no normatización que se puede aceptar la concordancia con Foucault.

Sobre esta tendencia de crítica del Psicoanálisis, Pasternac hará referencia a otro autor: Leo Bersani de quien dice, va más lejos en su cuestionamiento y considera que el Psicoanálisis es una "disciplina" que tiene una tendencia fatalmente conservadora porque "apunta a demostrar la irreductibilidad del deseo humano". Y señala entonces de manera precisa:

*Pero el psicoanálisis no apunta a demostrar eso, sino que lo encuentra en su experiencia como algo irreductible. Cada análisis en su singularidad es un experimento crucial en el que se pone a prueba si el deseo es o no efectivamente irreductible. (Pasternac, 1999: 173)*

Y agregará de manera puntual más adelante en su mismo escrito:

*La irreductibilidad del deseo no tiene por qué traducirse en una "pastoral" tarea de limitar los placeres accesibles a aquellos que puedan corresponder a una bio-norma convencional (Pasternac, 1999: 174).*

No encontramos en Lacan, habrá de señalar Pasternac, una propuesta semejante.

Foucault por su parte señala, que habría que volvernos susceptibles de placer, que no existe una patología del placer y que además, debemos crear placeres nuevos pues será así como el deseo podrá continuar.

Esto implica una confusión, y también Pasternac habrá de puntualizarlo, al decirnos que el deseo foucaultiano no es el deseo del que trata el psicoanálisis, por ello justamente él señalaba que la irreductibilidad del deseo no tiene por qué traducirse en una pastoral, y que no se trata de limitar los placeres accesibles a aquellos que puedan corresponder a esa bio-norma convencional, pues señala que ésa al menos, no era la propuesta en psicoanálisis, de parte de Lacan.

Beatriz Aguad (1999: 195-196), por su parte, para mostrar que no toda práctica analítica es confesional y normativa comenta en su artículo lo siguiente:

*Este es el momento de replicarle a Foucault que él está nombrando al psicoanálisis; que de lo que se trata en la práctica analítica desde Lacan es de la subjetivación del sexo en tanto pone en juego la función del sujeto que está representado por un significante para otro significante. No hay allí ni identidad ni norma. Lacan dirá que el sujeto que habla no podría jamás atribuirse un sexo, o decirse macho o hembra sin escamotear simbólicamente el órgano que sirve a la copulación. Partiendo desde allí el psicoanálisis no sería confesional por la sencilla razón de que el sexo es inconfesable. Como lo demuestra el caso Marguerite, que al realizar el pasaje al acto contra la actriz manifiesta que la confesión del sexo no es posible, porque en ningún caso sabría ser confesable lo que sólo puede ser formulado por un acto.*

Tenemos entonces para concluir, que si bien Foucault advirtió la normatización en que cayeron las ciencias respecto a la noción que se forjó de sexualidad, incluyendo en esa crítica al psicoanálisis, es momento de deslindar, como recién señalaba, que no toda práctica analítica es normatizadora ni confesional, y que por ello quien deje de lado las nuevas aportaciones que sobre el tema de la sexuación se han producido (Jacques Lacan y sus aportes al tema de la sexuación, así como los desarrollos que sobre el tema continúa efectuando Jean Allouch y autores que hemos



citado, así como los trabajos que continúan realizando discípulos de la enseñanza lacaniana), quedará inevitablemente extraviado y estatificado en formulaciones que han sido superadas, y que no será sin consecuencias su intervención en la clínica, debido a su detención en la revisión de nuevas propuestas.

## Referencias

- Aguad, B. (1999). La Historia de la sexualidad: una escritura revoltosa. *Revista Litoral*, 28.
- Boswell, J. (1995). *Same-sex unions in premodern Europe*. Nueva York: Vintage Books.
- Boswell, J. (1996). *Las bodas de la semejanza*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber (Vol. 1)*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres (Vol. 2)*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Caricias de hombre consideradas como un arte. *Revista Litoral*, 27.
- Foucault, M. (1999). Elección sexual, acto sexual. *Revista Litoral*, 27.
- Gros, F. (1999). Notas sobre la sexualidad en la obra de Michel Foucault. *Revista Litoral*, 27.
- Halperin, D. et. al. (2000). *Grañas de Eros. Historia, género e identidades sexuales*. Argentina: Cuadernos de Litoral, Edelp.
- Hernández- Meijueiro, J.C. (2000). *Presentación en el Diplomado sobre el tema de La Sexualidad*. Universidad Autónoma de Querétaro. Documento inédito.
- Pasternac, M. (1999). Heterogeneidad de las referencias a M. Foucault. *Revista Litoral*, 28.
- Winkler, J. (1994). *Las coacciones del deseo*. Argentina: Manantial.

# Consideraciones en torno al movimiento alienista y el tratamiento moral de la locura

Mónica Cantero Vázquez<sup>1</sup>  
José Rodrigo García Camacho<sup>2</sup>  
*Universidad Autónoma de Querétaro*

## Resumen

El trabajo desarrollado a lo largo de las siguientes páginas versa sobre el alienismo, primera época de la elaboración doctrinal psiquiátrica, y su propuesta de intervención terapéutica: el tratamiento moral de la alienación mental. Se procura designar los pasajes que de ese trecho histórico conserven interés para la psicología clínica contemporánea y el psicoanálisis. Asimismo, se quiere señalar los puntos en que el último guarda relación y asume divergencias respecto al alienismo y la escuela filosófica que sostuvo la propuesta del tratamiento moral, a saber, el estoicismo. El presente documento tiene la intención de generar reflexiones a partir de los puntos en que el psicoanálisis puede dialogar con las propuestas de alienistas y filósofos sobre el problema de la locura, su localización y tratamiento.

**Palabras clave:** locura, alienación, moral, estoicismo, psicoanálisis.

## Abstract

The studies developed along the following pages are about alienism, first period of the doctrinal psychiatric elaboration, and the proposal of therapeutic intervention: the moral treatment of mental alienation. The objective is to describe the important fragments according to the contemporary clinical psychology and the psychoanalysis of that historic period. Our purpose is to point out the relationship and differences between psychoanalysis, alienism and the philosophical school which maintained the proposal moral treatment, namely stoicism. The intention of this paper is to generate reflections beginning from the points where

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** canterohades@hotmail.com

<sup>2</sup> **Correspondencia:** rodgarca83@hotmail.com

the psychoanalysis and the proposals of alienistics and philosophers converge related with insanity, its location and treatment.

**Key words:** insanity, alienation, moral, stoicism, psychoanalysis.

*...nunca, antes de fines del siglo XVIII, se le había ocurrido a un médico la idea de querer saber lo que decía [el loco] (cómo lo decía, por qué lo decía), en estas palabras que, sin embargo, originaban la diferencia. Todo ese inmenso discurso del loco regresaba al ruido y no se le concedía la palabra más que simbólicamente, en el teatro en que se le suponía... en el... papel de verdad enmascarada.*

Michel Foucault.

(Foucault, 1971/2005. 17)

*Este tratamiento humano, es decir, tan bienhechor como razonable de la locura –Pinel tiene perfecto derecho al mayor reconocimiento por todo lo que ha realizado a este respecto- supone al enfermo dotado de razón en cierto modo y encuentra en ello un punto de apoyo sólido para abordarlo por ese lado, del mismo modo que para la corporalidad lo encuentra en la vitalidad que, como tal, mantiene todavía cierto grado de salud.*

G.W.F. Hegel.

(Lantéri-Laura, 2000. 83)

El presente trabajo, como su título lo indica, trata sobre algunas cuestiones pertinentes al tratamiento moral de la alienación mental. Se ha conservado en el título el término general de locura y no el de alienación mental para tratar de ampliar el campo de las reflexiones sucesivas, además de respetar una ambigüedad que se ubica en el umbral mismo de la constitución de la psiquiatría como disciplina del conocimiento médico y que, pese a todo, escapó a las prevenciones teóricas de los alienistas. En efecto, aunque ellos trataron de desterrar el vocablo de *Locura* del lenguaje médico y sustituirlo por el de *Alienación* enarbolando las razones que más adelante mencionaremos, toda la significación implicada en

el campo semántico de *locura* logró colarse en los tratados de los alienistas, constituyendo incluso un ascendiente cultural y discursivo del que ellos y sus producciones fueron herederos.

La historia de las ideas sobre la psique, su funcionamiento y la clínica que de tales concepciones se desprendiera, suele proveer a la meditación del estudioso, abundantes temas y cuestiones para la reflexión sobre el ejercicio terapéutico. Además de este factor, nada desdeñable y poco requerido de justificación, los presentes comentarios sobre el alienismo y el tratamiento moral dan ocasión de observar las vías y cauces por donde discurrió la primera clínica moderna de la locura. A buen seguro, el lector interesado por el psicoanálisis encontrará de interés el aporte teórico y testimonial de los primeros médicos que cohabitaron el asilo con los alienados buscando comprender sus palabras y forjarse ideas sobre las modalidades de intervención. Tampoco le será indiferente observar que en el nódulo de esas indagaciones las pasiones encuentren su nicho, lo mismo que en el recurso filosófico puesto en marcha para restablecer las mórbidas organizaciones de ideas que hasta entonces sólo eran conocidas bajo el signo de la extravagancia. El contacto del clínico con los locos, cuando el administrador de los cuidados y el régimen no se encontraba anulado por dogmatismos biológicos, produjo pocos o nulos avances en materia de remedios farmacéuticos y aportó, en cambio, un método que suponía la posibilidad de cura por medios morales, apelando al elemento interior del hombre, todavía presente en los alienados.

Es conocido que el alienismo desarrolló su propuesta metódica a partir de la filosofía estoica, particularmente de Cicerón y Séneca, sin que esa preponderancia excluya la presencia de otros autores de la antigüedad clásica en la base de los escritos de los más conocidos representantes del primer paradigma psiquiátrico. Puede afirmarse que la versión estoica de la locura, en la que ésta es engendrada por las pasiones y su desmesura, posee correspondencias y discrepancias respecto a ciertos tópicos psicoanalíticos. En este caso, la correspondencia no significa identidad, ni las diferencias sugieren antagonismo. Sostenemos aquí que ambas características son puentes tendidos al diálogo –diálogo para el que este trabajo quisiera ser contribución– entre dos campos ocupados sobre el problema de la locura, que comparten la presencia de elementos subjetivos acompañantes de la razón pero librados a su propia lógica y natura-

leza, frecuentemente intempestiva. Elementos situados en el límite del soma y la psique: las pasiones para el estoicismo y las pulsiones para la doctrina psicoanalítica. Torno a ellos y al problema más general de la locura, tanto las escuelas estoicas como la reflexión analítica afincaron series propias de posturas y concepciones, en las que acaso sea preciso apreciar formas distintas de entender lo subjetivo no dictado por la razón y de proceder con ello en consecuencia. La cavilación detallada y directa sobre los grandes textos legados por la antigüedad grecorromana merecería un trabajo particular para su desarrollo, además de que la incursión de tales preceptos provenientes de antiguo en los comienzos de la medicina de lo mental decimonónica es el objeto principal cuyo estudio ocupa las presentes líneas.

El alienismo representa la oportunidad de estudiar los alcances, atolladeros y límites de una clínica estoica de la locura, y el hecho de que otras escrituras de la locura, particularmente la que debemos a la mano de Erasmo, tengan sesgos más reconocibles de escritura freudiana no implicará que aquellos afectados por el descubrimiento del inconciente visiten el terreno del tratamiento moral sin hallar material aprovechable para la realización de su labor.

Es opinión de los autores de este trabajo que el acta de defunción del alienismo fue expedida quizá con demasiada presteza para que algunas de las reformas propuestas por ese movimiento pudieran entregar todo lo que justificadamente prometían. No existe mayor evidencia sobre ello que la pobreza reinante en las propuestas actuales en psiquiatría, tan inverosímil si es comparada con la genialidad de sus precursores, que verdaderamente puede cuestionarse con Quétel si la mariposa valió la crisálida<sup>3</sup>.

Así como Jean Garrabé (1996) ha hecho notar que a cada época le corresponde una gran entidad nosográfica como imagen de la locura más absoluta, es verificable también que el tratamiento de la locura ha varia-

---

<sup>3</sup> Aclaremos que la frase es escrita en un contexto diferente. Quétel, su autor, la esgrime como opinión sobre la disputa por la prioridad del tratamiento moral, cuestión que armó polémica entre los discípulos de Pinel y los defensores de la anterioridad de Daquin. En ese contexto, la frase de Quétel apunta a señalar la corta existencia del tratamiento de las pasiones en psiquiatría. Las palabras citadas se hallan en el prefacio escrito por Quétel a *La filosofía de la locura* de Joseph Daquin. (Daquin, 1996. XXXV)

do en función del sistema médico dominante en cada periodo de la historia. La medicina antigua conoció el eléboro, los facultativos de la modernidad prodigaron el abuso de sangrías, purgantes y duchas hasta convertirse en objeto de la cáustica sátira de los intelectuales y literatos de su tiempo. Entre estos y otros medios de tratamiento –los medios farmacéuticos, por ejemplo- el tratamiento moral de la locura, delineado en sus primeros trazos por la antigüedad grecorromana, apenas era rescatado del olvido completo por su escueta mención en almanaques.

No resulta difícil ubicar algunos de los fundamentos de este tratamiento en la antigüedad. Los propios alienistas localizaban los antecedentes en el tiempo del planteamiento que ellos formalizaron. Parafraseando a Esquirol (1805/1996) se podría afirmar que Areteo, Celso y Celio Aureliano trazaron sus primeros principios, logrando Erasistrato y Galeno éxito en su aplicación. Las referencias a los médicos de la antigüedad no agotan la cuestión del origen de tal procedimiento. Conocida es la influencia de la filosofía propugnada por la escuela estoica en la configuración de la terapéutica alienista. Valgan –sin que pretendamos ni por mucho ser exhaustivos en el tema- unas cuantas menciones como muestra. En las “Cuestiones tusculanas” de Cicerón (45 a.C./1987), al inicio del libro tercero se lee en el contexto del diálogo:

*¿Cuál, Bruto, juzgaría que es la causa de por qué, aunque constamos de ánimo y cuerpo, se haya buscado un arte con el objeto de curar y conservar el cuerpo, y su utilidad haya sido atribuida a la invención de los dioses inmortales, mientras que la medicina del ánimo ni ha sido tan deseada antes de inventarse, ni tan cultivada después de que fue conocida, ni tan grata y aceptable para muchos, e inclusive sospechosa y molesta para los más? ¿Acaso porque juzgamos con el ánimo la gravedad y el dolor del cuerpo, y no sentimos con el cuerpo el morbo del ánimo? Así ocurre que el ánimo juzga sobre sí mismo cuando está enfermo aquello mismo con lo que se juzga. (Cicerón, 45 a.C./1987:3)*

Poco más adelante es designado por el filósofo el origen de la perturbación malsana del ánimo referida en la cita anterior:

*...con esta palabra designan los griegos toda perturbación del ánimo: la llaman, en efecto, pathos, esto es, morbo, cualquiera que sea el movimiento turbido en el ánimo. (Cicerón, 45 a.C./1987:11)*

Así pues, con lo dicho en el capítulo citado de la obra de Cicerón, se tiene que la falta de temperancia en lo referente a las pasiones estaría en el origen de las perturbaciones de la vida moral del hombre.

Otro de los baluartes del estoicismo, Séneca, en el diálogo “Sobre la ira” (41/2005) establecía una comunidad de parentesco entre esta pasión descontrolada y la locura, semejanza que justifica el que “algunos sabios calificaran la ira de locura transitoria.” (Séneca, 41/2005:127).

Quepan algunas notas que podrían ser requeridas. El epíteto de moral puede ocasionar ciertas confusiones en cuanto al significado que esa palabra tiene habitualmente en los tiempos que corren. Lejos de hacer alusión a las buenas costumbres o a la observancia de los preceptos religiosos, la vida moral del hombre entrañaba el sentido de la vertiente de la conciencia humana, a la que tiempo después de manera académica se nombraría como el componente psicológico del hombre. Algunas otras peculiaridades de la fuente antigua atraen la atención. Por lo menos en los dos pensadores latinos mencionados el control de las pasiones parece cernirse al sabio y a los discípulos que se iniciaban en el camino de la sabiduría. Con la introducción a finales del siglo XVIII de los medios morales del tratamiento de la locura en medicina la preocupación por el manejo de las pasiones se aplica a un objeto completamente inédito e impensable para la doctrina antigua: el loco. Con esa misma innovación en el trato con los locos se arranca a los moralistas el dominio exclusivo de las discusiones atinentes a lo moral, es que, en palabras de Claude Quétel:

*...ya que la pasión se plantea como el origen de la locura, el médico cuida no sólo el cuerpo, sino también el alma y... por esa razón se hace filósofo. (Daquin, 1996: XXIII)<sup>4</sup>*

No es, por otra parte, menor la importancia de elaborar una primera gran teoría de la enfermedad mental sobre una base distinta a la orgánica, que ya para entonces comenzaba a anunciarse con fuerza en la escue-

---

<sup>4</sup> Quétel en el prefacio a Daquin.

la de París (Lantéri-Laura, 2000). Según un comentarista contemporáneo, el alienismo se propondrá desde sus fundamentos:

*influir sobre las pasiones por medio de la educación, la ascesis, el ejercicio; en una palabra, aprender el dominio de sí. En esta perspectiva estoica, el dominio de uno mismo mediante el ejercicio –una relación del hombre consigo mismo– es fundamental. (Zimra, 1993:141)*

Todo ese territorio peculiar, repleto de singularidades, se encuentra en la confección del que quizá pueda ostentar el título del primer texto médico de la modernidad que propone los auxilios morales como el único medio a aportar en la clínica de la locura. En “La filosofía de la locura” (1996) del médico saboyano Joseph Daquin se plantea, una década antes del tratado de Pinel, que de todos los males que afligen a la especie humana la locura sea quizás, el que menos necesita de remedios de farmacia.

*Lograremos más e infinitamente mejor y seguramente sobre los enfermos afectados por esta enfermedad, por medio de la paciencia, la dulzura y una prudencia esclarecida, y de pequeños cuidados y consideraciones; a través de buenas razones y palabras consoladoras que intentemos dirigirles en los intervalos de lucidez que a veces tienen. Entiendo por filosofía la conjunción de todos esos medios. (Daquin, 1996:88)*

Cabe destacar que en Daquin los auxilios del arte terapéutico se inscriben en una visión naturalista del mundo y el hombre, bastante en boga en los tiempos en que dio a publicidad su propuesta. La labor del médico vuelto filósofo tendría sentido en tanto actuara como auxiliar de la naturaleza para ayudarla a combatir las tendencias contrarias a ella que produjeron la enfermedad. Pese a la multiplicidad aparente de causas de la locura que pueden contarse en la obra de Daquin, la pasión desmesurada ocupa un lugar preponderante en su explicación de la génesis de la locura, al grado que el espectáculo de los locos contendría en sí una lección moral:

*Vengan, entonces, hombres altivos y orgullosos que desprecian a sus semejantes, entren conmigo en esos cuartuchos horribles y sabrán donde puede ir a dar toda vuestra insolente altanería. Ven-*



*gan ustedes, ambiciosos, que corren hacia los honores y a la dominación: les mostraré a uno de sus semejantes, que antes corría vuestra misma carrera y verán a que estado lo redujo su pasión desmesurada.* (Daquin, 1996:12)

El desfile de imágenes y caracteres que Daquin realiza continúa aún con algunos tipos morales más. El objetivo de esa procesión es parecido al buscado por la tragedia griega en la antigüedad: inspirar en el espectador el pavor y la compasión; por lo que a la lección moral la observación de los locos añade al espectador la revulsión catártica. Agrega Daquin que la ceguera moral es la característica distintiva de la locura y que

*Todas las diferentes pasiones que pueden afectar a los hombres, deben enlistarse como causas de locura... el amor, los celos que casi son inseparables; la cólera, la ambición, la venganza, todas pasiones fogosas, con frecuencia producen locos furiosos; mientras que la ternura paternal o filial, la de los esposos, la amistad...la envidia, la religión, el estudio, la contemplación y las otras afecciones suaves, al contrario, producen locos tranquilos, imbéciles, o causan locuras en las que el enfermo permanece durante lapsos bastante largos en calma, sensatez y razón.* (Daquin, 1996:33).

El autor se adelanta a Pinel y Esquirol en lo concerniente a diseñar la construcción de un terreno donde asilar la locura y efectuar la cura. El asilo, en los escritos de Daquin y los alienistas se encuentra formulado teóricamente como un espacio de cura para los alienados que en los siglos anteriores llevaban una existencia errante y a partir del renacimiento eran recludos y hacinados de acuerdo a los nuevos proyectos del estado y las nuevas sensibilidades del hombre de Occidente.

El texto que hemos venido comentando es sobre todo el testimonio de un clínico, que desde el punto de vista de la nosografía y de la caracterización etiológica conceptual aporta poco en comparación con los grandes nombres de la medicina y las tendencias que representaban. El problema de la nosografía y de la diferenciación semiológica entre diferentes entidades de las afecciones mentales se anuncia ya en Daquin y cobrará un lugar central en Pinel convirtiéndose, al andar del tiempo, en una de las razones internas que provocaron el abandono del primer paradigma psiquiátrico.

Cuando Pinel relega la denominación de locura a la doxa y elige la de alienación mental en vista de la mayor precisión terminológica, inaugura un cambio de postura frente al problema y una diferenciación que servirá de punto referencial a todos aquellos que en la primera mitad del siglo XIX se ocuparán de los que más adelante sería llamado psiquiatría. Una vez inscrita la alienación como objeto positivo de conocimiento del saber médico hay notables consecuencias que se desprenden de ello. El relato de fundación del alienismo muestra a Pinel liberando a los alienados de sus cadenas. Siguiendo a Lantéri-Laura puede comentarse que el cambio en la atención a los alienados, en la medida que lo hubo, no fue tan radical como el mito de fundación lo cuenta. Según el historiador

*... el derecho penal del antiguo régimen consideraba que los insensatos habían sido ya suficientemente castigados por Dios... para que los hombres fueran a agravar aún más su miserable condición con otro castigo, y salvo en los casos de blasfemia o de regicidio, se admitía que debían ir a parar a centros de atención (Lantéri-Laura, 2000:77).*

Recuérdese que la circular de 1785 hecha a encargo del gobierno francés por Jean Colombier y Francois Doublet “Instrucciones para gobernar a los insensatos y para trabajar en su curación en los asilos que les son destinados” (2000), abogaba por el mejoramiento de las condiciones de vida en los asilos y la reducción de malos tratos y medidas represivas de las que los alienados eran objeto constante.

Empero, y redundando en el aspecto hiperbólico con que son presentados los cambios en el trato a los alienados a partir de la revolución pineliana, téngase presente que los regímenes constituidos en el siglo XIX no se distinguían por el respeto de la libertad de los ciudadanos y solían operar apenas con algún control y garantía.

La alienación mental nombrada por Pinel es una entidad unitaria que puede presentar cuatro aspectos posibles: la manía, la melancolía, la demencia y la idiocia. No se trata de entidades irreductibles entre sí. Son apenas aspectos diferentes de manifestación de la enfermedad mental. Esta unicidad lleva a realizar algunas consideraciones: hay manifestaciones sintomáticas –las afecciones febriles, por ejemplo- que a partir de

entonces quedan excluidas del campo de interés de la medicina de lo mental. Esa unicidad va también a contracorriente de la escuela anatomopatológica no solamente en el postulado organicista, sino también en la preocupación semiológica. A esta única entidad le corresponde un único tratamiento con tres aspectos básicos: el aislamiento del alienado, la apelación a los restos de razón presentes en él y el objetivo de que el alienado se ocupase cuanto antes de un trabajo provechoso para su apaciguamiento. Con Pinel asistimos también a la exigencia médica de convertir al practicante de tal ciencia en el director y juez absoluto de los establecimientos asilares.

Esquirol, por su parte, hace también de la perversión moral la esencia de la locura. A los auxilios morales propuestos por Daquin y al tratamiento moral planteado por Pinel, Esquirol agregará la idea de la sacudida moral como la parte imprescindible del arte terapéutico. Es que en el tratamiento por él propuesto los buenos tratos prodigados por médicos y enfermeros no son suficientes medios para la cura y la razón no basta para dar cuenta de las ideas de los alienados y por tanto, para provocar el resquebrajamiento de los pensamientos mórbidos. Es tan fundamental provocar sacudidas morales que rompan la cadena de ideas como ser bueno, sensible, aorable. El tratamiento no se limita a consolar a los alienados, a levantar su valor, ni combatir con razonamientos y silogismos el extravío engendrado por la imaginación descarriada. Hay aquí una declaración de principios: ¿las pasiones ceden a los razonamientos? Sin duda los auxilios morales son medios de cura, pero es con una sacudida como puede aspirarse, por medio de una crisis, a la cura. Si Pinel ha sido llamado peripatético en lo concerniente a su visión de la cura (Postel & Quérel, 1993), que aspiraba a moderar las pasiones y temperar su violencia, Esquirol planteará una cura que precisa de la crisis. Es la misma clínica la que muestra al discípulo de Pinel las limitaciones del señorío de la razón. No podría ser diferente para quien había encontrado en la pasión la naturaleza y textura de la locura, a la que consecuentemente no era prudente tratar de solucionar apelando a la sensatez.

*Hay... melancólicos que conocen muy bien el desorden de sus facultades intelectuales, siguen perfectamente los razonamientos que se*

*les hace, unen muy bien las ideas, se los sorprende algunas veces en la soledad repasando lo que se les dijo, hacen esfuerzos por creer, pero no pueden concebir la idea determinante que se intenta sugerirles; caen siempre en sus ideas favoritas y se adhieren tanto más que uno se esfuerza en disuadirlos. (Esquirol, 1805/1996:33)*

En la tesis de Esquirol asistimos también a una clara formulación sobre la significación del delirio. El párrafo merece ser citado en extenso:

*...se pensaba que los insensatos, los lunáticos, los locos, jamás podrían razonar. Este error se basó en el abandono en que se dejó a estos enfermos, en el poco cuidado que se puso en desenmarañar los principios de su determinación. Razonan todos más o menos; nos parecen delirantes por la dificultad en que estamos de conocer la idea primigenia en la que conectan todos sus pensamientos, todos sus razonamientos. Si fuera fácil armonizar con esa idea – madre, nadie dudaría que se curarían un gran número de alienados. (Esquirol, 1805/1996:31)*

El insensato, entonces, no lo era tan completamente que no cupiera la posibilidad de volverlo a la razón. Ello mediante una extraña dialéctica en que se convoca a la razón presente en el delirio para poder superar la alienación por las pasiones. Se muestra hasta que punto para al alienismo la posibilidad de curar a los locos devino una verdad general y un punto de partida, perspectiva esta que pone de relieve la distancia que la práctica psiquiátrica posterior llegó a tomar con respecto a sus orígenes. Antes de pasar a la exposición de otras ideas es preciso mencionar, así sea brevemente, la inventiva para intervenir de los médicos que todavía no se encontraban subyugados en su actividad a la administración de fármacos, así como las siempre recurrentes dificultades del alienismo con la semiología clínica, que en Esquirol retornaron por la vía de la monomanía, particularmente en los problemas con que esta entidad se topó en las pericias médico – legales. De acuerdo a Georges Zimra, la monomanía homicida estuvo igualmente en las aporías del tratamiento moral:

*El tratamiento moral llegó...a su límite cuando Pinel y Esquirol se confrontaron, el primero con la locura criminal del loco furioso, y el segundo con el crimen cometido a sangre fría [...] no es suficiente*

*[según lo mostraron tales casos] la conciencia lograda por el retorno reflexivo del alienado sobre sí mismo, puesto que existe un margen entre el hecho de comprender y el de integrar simbólicamente lo comprendido. (Zimra, 1993:143)*

Límite este que se presiente ya en las palabras de Esquirol cuando afirma en su tesis que los alienados que disparatan menos y los que delirán sobre un número más restringido de objetos son los más difíciles de curar.

A partir de lo desarrollado puede hablarse con buen grado de certeza sobre el alienismo y el legado que dejó para la posteridad. Herencia a la que el psicoanálisis no resulta ajeno. No se trata, sin embargo, de un patrimonio que obligue a tomarlo entero, máxime cuando finos lectores como Foucault han puesto al descubierto en sus análisis los mecanismos de poder –y más que de poder, de dominio- que pulsaban ya en el corazón de la práctica de los primeros tiempos de la psiquiatría. Hablar del patrimonio legado por el alienismo no significa necesariamente hacer su apología, por lo que ella no se ensaya en estas páginas. Se trata, más bien, de valorar y repensar los cambios introducidos por un ejercicio que unificó los primeros esfuerzos terapéuticos, aún cuando estos se vieron descuidados, entorpecidos o pervertidos en no pocas ocasiones por sus ejecutantes.

Georges Zimra (1993) ha puesto de relieve que a partir de Pinel acaece un giro fundamental en el abordaje del loco, en lo sucesivo la relación consigo mismo no es suficiente para curarse, ni se esperará el restablecimiento procedente de lo divino. En adelante la curación vendrá acompañada de otra persona. Si la pasión es el material del que consiste la locura, y si todo sujeto lo es de pasión, así sea para sobreponerse a ellas<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Valga como ejemplo la ilustración clásica del dominio de Sócrates sobre las pasiones. En el libro IV de las Disputas tusculanas Cicerón escribe sobre el encuentro entre Sócrates y Zopiro el fisonomista “...los que se dice que por naturaleza son iracundos o misericordiosos o envidiosos o algo semejante...tienen...mala constitución de ánimo, sin embargo, son curables, como se dice de Sócrates. Como en una reunión hubiese colegido muchos vicios contra él Zopiro, quien se jactaba de percibir el carácter de cualquiera con base en la fisonomía, se rieron de él los demás que no reconocían en Sócrates aquellos vicios;

se está formulando directamente la posibilidad de que cada hombre, por su relación con las pasiones que lo determinan, sea susceptible de locura. Con Esquirol, la presencia de un elemento que escapa a la determinación racional en la causa de la locura se anuncia con sus letras completas. Puede preguntarse si no se trata del presentimiento de algo que sobrepasa el campo de la conciencia y que significa para el médico un límite a la razón. En palabras de Zimra:

*Un campo que no se deja reducir por el sentido y en el cual se ejerce una ignorancia radical: la del inconsciente que todavía no puede ser nombrado... Desde entonces, ese límite de la razón señala también el atolladero transferencial de esta relación de persona a persona.*  
(Zimra, 1993:144)

La psiquiatría supo muy poco retomar los aportes generados por su predecesor. Si el alienismo daba lugar a la locura transitoria, en cuanto era susceptible de cura, la psiquiatría descriptiva se encargó de fijar al loco a su situación, reducirlo a su síntoma y encaminó sus esfuerzos a un triple designio de nombrar, definir y clasificar. Todo cuanto en el alienismo era un recurso terapéutico –incluido el asilo y los remedios de farmacia– devino para la práctica psiquiátrica el tratamiento mismo. La razón dejó de estar en relación con la locura y el delirio para designar la autoridad del psiquiatra.

En este punto se recuerda y se hace eco de algunas de las notas producidas por Jean Allouch en su artículo “Perturbación en pernepsi”(1993) cuando al hablar de la escritura Freudiana del “Elogio de la locura” (1511/2005) de Erasmo de Rotterdam señala tres grandes divergencias entre la concepción estoica de la locura –tronco del que, no lo olvidemos se desarrollaron las concepciones de los alienistas, - y la versión erasmiana de la misma, más cercana a la lógica psicoanalítica según lo sostenido en el artículo mencionado.. Esos puntos son los siguientes:

En el estoicismo no existe la figura del *morósofo*, ser que no tiene la intención de instalarse en el lugar del no – loco. De ahí la primera afir-

---

pero fue confortado por Sócrates mismo, pues dijo que aquellos habían estado innatos en él, pero que los había alejado de sí con ayuda de la razón.” (Cicerón, 1987:78) En “Del destino” 5, 10, Cicerón agrega los vicios que Zopiro descubrió en Sócrates: era tardo de mente, estúpido y mujeriego.

mación aforística de Allouch: no hay no – loco en el elogio presentado por Erasmo. Confróntese ello con el parecer de Joseph Daquin para quién la idea de que el género humano no fuera más que una congregación de locos le merecía la opinión de tratarse del “mayor de los absurdos” (Daquin, 1996:84).

La segunda asimetría destacada por Allouch consiste en que para los estoicos era imposible afirmar, junto con Erasmo, que *resulta honorable ser atacado por la locura*. El alienista reconocía una sola forma deseable en que la locura terminara afectando al médico, esta es, cuando la convivencia con los locos y la filantropía humanitaria produjesen la preocupación activa por mejorar la suerte de los insensatos y encaminar el arte terapéutica en su beneficio. Dice Daquin al final de su libro:

*Tales son las reflexiones a las que la locura me llevó, y estaría feliz de ser afectado de lo que acabo de esbozar.* (Daquin, 1996:93)

Por último, el tercer punto permite la posibilidad de un abordaje de la locura distinto al que practicaban los estoicos. *No conozco a nadie que me conozca mejor que yo dice la locura*. Con ello, el saber de la locura sólo puede ser producido al interior de su vivencia. Adicionalmente, este último punto en conjunción con los dos precedentes enseña que para el psicoanálisis y el estoicismo la locura tiene diferentes localizaciones. Partiendo de estas diferentes concepciones y ubicaciones de la locura puede leerse el comentario hecho por Lacan –más allá del uso del término *alienista* que en cierta acepción se aplicaba a los practicantes de la psiquiatría en general- en su seminario del 2 de mayo de 1962:

*Si no somos capaces de darnos cuenta que hay un cierto grado...estructural al nivel del cual los deseos son, hablando propiamente, locos; si para nosotros el sujeto no incluye en su definición, en su articulación primera, la posibilidad de la estructura psicótica, no seremos más que alienistas.* (Citado por Sladogna, 1993:10).

Con la producción del elogio asistimos a la escritura de un encomio que presenta mucho de escritura freudiana, del mismo modo en que las tres divergencias reseñadas hacen resonar una serie de saberes psicoa-

nalíticos. Empero, no debe olvidarse, como bien lo reconoce Allouch que:

*Es verdad que hay cierto estoicismo en Freud, y no sólo en la idea, familiar a más no poder de los estoicos, según la cual el yo debería “domar” las pulsiones (casi escribo “pasiones”, pero la responsabilidad de esta identificación intempestiva le incumbe al “domar”), cuando Freud teoriza como “proceso” lo que en su experiencia se le apareció como formación del inconsciente (pero parece que debemos esta apelación a Lacan), da desde el principio una versión estoica de algo que no tiene nada de procesual.* (Allouch, 1993:15)

Queda pues, en reconocimiento al menos, la posibilidad de retomar para la reflexión psicoanalítica, repensándolas, sendos aportes de lecturas derivadas tanto de los estoicos y los resultados que su enseñanza produjo, como de las versiones sobre la locura que se alejaron de lo iniciado en el pórtico. Cuanto más en los días en que la presencia de elementos doctrinales de escuelas filosóficas –principalmente de las conocidas como escuelas socráticas- ha sido refrendada por propuestas recientes gestadas desde el interior del psicoanálisis.<sup>6</sup>

## Referencias

- Allouch, J. (1993) Perturbación en Pernepsi. *Litoral* 15, 7 – 36.
- Cicerón. (45 a.C./1987). *Disputas tusculanas*. México: UNAM.
- Colombier, J.; Doublet, F. (2000). Instrucciones para gobernar a los insensatos y para trabajar en su curación en los asilos que le son destinados. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 73. Recuperado de: <http://www.dinarte.es/saludmental/neuo73/073hist.pdf>
- Daquin, J. (1996). *La filosofía de la locura*. Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Esquirol, E. (1805/1996) *Las pasiones. Consideradas como causas, síntomas y medios curativos de la alienación mental*. Santiago de Querétaro: Traducción preparada para el diplomado Episteme Greco-Latina. Fundamentos para el abordaje de la locura (1801-1932). Celebrado en las instalaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, Enero-Noviembre de 1996.
- Foucault, M. (1971/2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

---

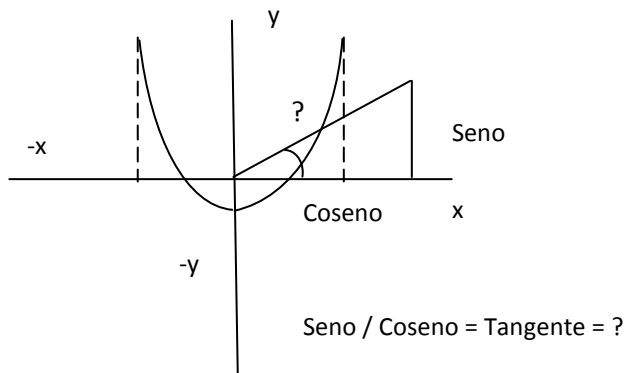
<sup>6</sup> Nos referimos a la propuesta presentada por Jean Allouch en los artículos “Spychanalyse” (2006) *Me cayó el veinte No. 13 Alles Gute Zum Geburtstag! Herr Professor Sigmund Freud*. México D.F. y “Spychanalyse II” (2007) “Litoral No.39 Presencias. México, D.F. Epeele



- Garrabé, J. (1996). *La noche oscura del ser. Una historia sobre la esquizofrenia*. México: FCE.
- Lantéri-Laura, G. (2000). *Ensayo sobre los paradigmas de la psiquiatría moderna*. Madrid: Triacastela.
- Postel, J & Quérel, C. (1993). *Historia de la psiquiatría*. México: FCE.
- Rotterdam, E. (1511/2005). *Elogio de la locura*. Madrid: Aguilar.
- Séneca. (41/2005). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Sladogna, A. (1993) Recorrido del nudo locura-psicosis. *Artefacto* 4, 7-35
- Zimra, G. (1993) Loca razón. *Artefacto* 4, 141-151.

## Problema matemático

Mariano Manrique Soto<sup>1</sup>



...Bien aventurado oyente, en algún lugar del plano Cartesiano la historia se enmaraña entre personajes “no muy comunes” que se hacen difíciles en la comprensión a la luz de la razón. El trazar con ecuaciones algebraicas y conceptos trigonométricos es suficiente para contextualizar la villa Cartesiana. Mi nombre es Coseno Borromeo y vivo en el plano, en cualquier lugar; la memoria aún no me olvida, por lo que recuerdo lo que sucedió...

Fuiste como un amigo, fuiste mi sombra, mi palabra que siempre anduvo en problemas... Vivíamos en el primer cuadrante XY en la villa Cartesiana lucida de campos de figuras geométricas adyacentes, donde las mariposas llamaban mi atención, cual al volar delicadeza en las aterciopeladas alas guardaban secretos naturales en “manchas-ojos” la furia de un huracán.

Coseno y yo éramos como la mugre a la uña, ambos habíamos formulado una hipótesis: ¡Siempre estaríamos juntos para sostenernos cuando cayéramos! Siempre fui una de sus salidas emotivas a sus encuentros...

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** naturaleza-espiritual@live.com.mx

...Ya éramos todos unos jovencitos cuando una tarde fuimos a la fuente de sodas, era verano y una metafórica expresión del sol hacía re-tumbar nuestros esqueletos y frentes incendiados bajo su resplandor. Sentado al borde de una mesa los brazos del astro insistían en acariciarnos, se multiplicaba el calor a su máxima potencia, más sin embargo, nos gustaba cómo proyectaba las sombras cuando asechaba por las espaldas, corríamos detrás de ellas, era como perseguir los deseos eternamente inalcanzables.

Un 9 de septiembre de 1987, vimos a una Geométrica Arista que se acercaba al lugar, para ese entonces en nuestros rostros pintaban ya la inquietud de la vida. La simetría que describía era perfecta... Con el tiempo le vi con ella por las plazas del lugar, a él le gustaba visitar las jacarandas cuando teñían el piso con flores que yacían en mantas moradas, su nombre era Seno... y al tiempo, figuraban puntos en común; sus campos magnéticos eran muy intensos que les permitió estar atados a un lienzo soñado, iluminaron hojas de árboles y cristales cortados como un ciego, nada difícil era hacerse un lugar en sus labios. Las mejores expresiones fueron teoremas de amor, eran el binomio perfecto, no había algo o alguien quien los factorizara.

Coseno sintió esta vez en su corazón fumarolas en kaleidoscopios de la hierba verde de los sueños, que al respirar el humo azul venía en delirios placenteros que le llevaban a formularse en el imaginario y jugar con la realidad. Parece que estuviese en mi piel, cuando pienso que las lunas ni en espuma caen sobre la bruma, entonces fracasa mi idea; me gustaba verle en esa ilusión, apasionado y un tanto arrebatado para amar, era mejor eso, que estar aquí hablando de esta forma, en este lugar tan especial. En un recuerdo de abril removía los años como rompiendo cascarones empolvados, le volví a ver al frente del espejo, un poco despeinado con un semblante demacrado, al hablar yo guardaba silencio porque sabía que él me contaba sus secretos, mas me hizo pensar que era cierto, había abierto las pastas del libro matemático. Entre él y yo no había censura, no había mentira ni abstracción que no supiera, paralelos en pensamiento densos en materia.

En una noche plagada de un enjambre de estrellas y con un cielo mudo, Seno y Coseno intentaron intercambiar material genético por primera vez, siendo una película de látex la que distraía con su cinta envuelta a

millones de partículas celulares... las hojas se abrían de par en par y la punta de un lápiz rubricaba trazos en una piel delicada y tersa; átomos y electrones excitados por fricciones dejaban marcas en sus labios en contornos pintados con acuarelas un rubor en mejilla. Se elevaba el miembro hasta la máxima potencia y en un meneo encerrado entre paréntesis agarrado de una tabla de multiplicar se extrajo el factor común huyendo a la lucha de la vida. Se aumentaba la frecuencia cardiaca y las personalidades descritas por  $f(x) = \sqrt{1 - (|x| - 1)^2}$  propia del Coseno y  $g(x) = \arccos(1 - |x|) - \pi$  del Seno fueron simbólicamente compatibles en forma aparente para explotar en esta pasión.

Trascurrido las lunas y los soles, buena mañana su sueño fue vencido por una conjetura de Seno que hizo restar billones de copias en imágenes menos graves que la hipótesis dada. Una sombra helada de un libro amenazaba con acechar. Nuevamente frente al espejo gestaba la desestructurada ecuación del coito conquistado  $Sen / Coseno = ?$  y me cuestionaba profundamente. El supuesto derivado acompañado de la emoción, le confundía haciendo petrificar su tiempo en un no-tiempo, el catálogo de huellas se interpretaban como mecanismo no aceitados que impedían revelar a los ojos de los cuatro vientos una razón, que golpease como olas en la playa o rechinido de puerta en un zaguán.

La razón no podía ante tal emoción, se planteaba el problema una y otra vez, haciendo borraduras y tachaduras sin conseguir descifrarlo; comenzaba a colgarse del hilo negro de la existencia. Ambos pensamos en buscar a un viejo amigo, él sabría qué hacer en esta situación... Fuimos a la Avenida parábola coordenadas (5,5) y (-5,5), con un foco en -3 en -y con el Sr. Algoritmo, aquí mismo en la Villa Cartesiana. Estando con él, se comenzó a plantear el problema; la cabeza daba vueltas como un espiral en donde todo terminaba en un punto concéntrico, ¿qué significaba aquel producto?

El Sr. Algoritmo lo planteo así a partir de los datos mismos que había expresado Seno en la llamada: Si Seno es 21 años mayor que esa criatura y en 6 años, ese supuesto tuyo será 5 veces menor que ella, ¿dónde está el padre? Si es que dices que no multiplicaste para obtener dicho producto - ella reclamaba al padre-.

Ahora la memoria como un holograma descoyuntaba al menos infinito en búsqueda de una escena significativa como punto de fuga que descompusiese ahora a una Tangente como supuesto producto de Sen / Coseno. ¿Quién era el sujeto con quien me engañó? – preguntaba Coseno

-

Algoritmo dijo:

Si Tangente tiene hoy X años y su madre tiene hoy Y años.

Sabemos que Seno es 21 años mayor que Tangente.

Entonces:  $X + 21 = Y$

Sabemos que en 6 años Tangente será 5 veces menor que Seno.

Por lo que podemos deducir la siguiente ecuación:

$$5(X+6) = Y+6$$

Reemplazamos Y por  $X + 21$  y procedemos a despejar:

$$5(X+6) = X + 21 + 6$$

$$5X + 30 = X + 27$$

$$5X - X = 27 - 30$$

$$4X = -3$$

$$X = -3/4$$

Por lo tanto Tangente tiene en el momento de la llamada  $-3/4$  de año, lo que es igual a  $-9$  meses, ¡apenas se estaba realizando la operación coital! Matemáticamente se había logrado demostrar que Seno, en ese momento de la llamada, había estado en la cama en compañía masculina y no precisamente era Coseno, -se había comportado de una forma muy ruin, eso era imperdonable- Ella afirmaba que ya había pasado un mes en silencio y que esperaba el momento para decirlo, más sin embargo el juego de palabras comunicadas la delató. Suponíamos en ese lapso una verdad donde éramos nuestro propio juez, ¡y teníamos que elegir!, en el Nombre del padre y el inalcanzable deseo que se consume fuera de las palabras que se alimentan de sí misma, se abren las ventanas hacia la plaza del pueblo, gritando a las auras que lo imposible era correteado como la sombra y el viento que huyen como un recuerdo amargo y confuso, ¡gritó esa traición!...le dije que no se fuera a confundir con la soledad y que no le persiguieran los fantasmas...

...La gran cadena de recuerdos se removían... yo le dije que la quería...y parece que nada ha cambiado después de las gotas rojas, pero algo quedo en el aire que aún no ha sido interpretado, quizás pequeñas pala-

bras que yacen de un libro cerrado, tanto creí en ti y ahora me veo muerto en este jardín, en ningún lugar del espacio, contando mi relato...

M!

*Nota: si se grafican las funciones de "personalidad", realmente es un corazón simbólico en el plano cartesiano, ambas son reales. Así también, las funciones seno / coseno que es igual a la tangente del triangulo rectángulo...*

## Directorio

### Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Dra. Silvia Figueroa Zamudio**

*Rectora*

**Dr. Raúl Cárdenas Navarro**

*Secretario General*

**Dr. Benjamín Revuelta Vaquero**

*Secretario Académico*

**Lic. Juan Carlos Gómez Revuelta**

*Secretario Administrativo*

**Lic. Humberto Urquiza Marín**

*Secretario Auxiliar*

**Mtra. María del Rosario Ortiz Marín**

*Secretaria de Difusión Cultural y Extensión  
Universitaria*

### Facultad de Psicología

**Dr. Mario Orozco Guzmán**

*Director*

**M.C. y P. Gustavo Castro Sánchez**

*Subdirector*

**Mtra. Blanca Edith Pintor Sánchez**

*Secretaria Académica*

**Mtra. Lucía Ma. Dolores Zúñiga Ayala**

*Secretaria Administrativa*

### Revista Uaricha

**Comité Científico de Arbitraje Editorial (Facultad de Psicología de la UMSNH)**

Lic. Karla Ileana Caballero Vallejo

Mtro. Alfredo Emilio Huerta Arellano

Dra. Luz María Lepe Lira

Dra. Jennifer Lira Mandujano

Dr. David Pavón Cuéllar

Mtro. Erwin R. Villuendas González

**Dra. Ma. de Lourdes Vargas Garduño**

*Directora general*

**Mtro. Erwin R. Villuendas González**

*Diseño editorial*

**Lic. Ma. Teresa Estrada de Hernández**

*Corrección de estilo*

**Juan Antonio Ibarra Rodríguez**

*Diseño de la cubierta*

**Lic. Ma. del Carmen Garcidueñas Tapia**

*Ilustración de la cubierta*

# UARICHA

**UARICHA Revista de Psicología** es una publicación cuatrimestral editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Está incluida en LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal) y en el índice CLASE (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades de América Latina y el Caribe).

Las opiniones expresadas en los artículos no necesariamente coinciden con las de la revista y son responsabilidad exclusiva de los autores. **UARICHA Revista de Psicología** no es responsable del manejo doloso de la información por parte de los autores.

Todos los artículos publicados han sido sometidos a un arbitraje que consta de la lectura de dos integrantes del comité editorial o de algún par fuera de este comité en el caso en que la especificidad del artículo así lo amerite. Los derechos de propiedad corresponden plenamente al autor de cada artículo y se autoriza su reproducción siempre que se mencione la fuente.

Título registrado ante la Dirección General de Derechos de Autor, Departamento de Reservas; no. de reserva: 04-2005-071212044400-102 / ISSN 1870-2104

## COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H. Francisco Villa No. 450, Col. Dr. Miguel Silva, C. P. 58120. Morelia, Michoacán. Tels. (443) 312 9909 ó (443) 312 9913

[www.revistauaricha.org](http://www.revistauaricha.org)

[contacto@revistauaricha.org](mailto:contacto@revistauaricha.org)



NOVIEMBRE de 2010

## Contenido

### i Editorial

#### Investigaciones

- 1-11 Intervención cognitivo-conductual para la elaboración del duelo en la diada madre-hijo  
*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz*
- 12-29 Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.)  
*María Elena Rivera Heredia y Patricia Andrade Palos*

#### Ensayos

- 30-40 La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad  
*Ferran Padrós Blázquez, María Patricia Martínez Medina, Claudia Yunuen Gutiérrez Hernández y Mayra Areli Medina Calvillo*
- 41-55 Sistematización de una experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes desde la educación popular: "La esperanza de La Valentín"  
*Yolanda Díaz García*
- 56-72 Examen único para ingresar al nivel medio superior: ¿Oportunidad o negocio?  
*Alicia Eugenia Herrera Orta*
- 73-88 Sobre la llamada sexualidad y la normatización producida  
*Marco Antonio Macías López*
- 89-104 Consideraciones en torno al movimiento alienista y el tratamiento moral de la locura  
*Mónica Cantero Vázquez y José Rodrigo García Camacho*

#### Cuento

- 105-109 Problema matemático  
*Mariano Manrique Soto*

## Editorial

La Facultad de Psicología cierra una etapa de consolidación de cincuenta años, al cumplir su primera década de fundación e inicia otra etapa que implica nuevos retos.

Muchos han sido los logros, muchas también las dificultades enfrentadas y resueltas gracias a un comprometido equipo de profesores, administrativos y alumnos, que ha ido creciendo en número y se ha fortalecido en calidad.

Entre lo más destacado, cabe mencionar el haber obtenido la Acreditación del programa de Licenciatura, por parte del CNEIP en el año 2009; así como también la apertura del Doctorado Interinstitucional, en el que participan también la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Colima, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Guanajuato. Además, ha sido ya aprobada por parte del Consejo General de Posgrado de la UMNSH la Maestría en Psicología con tres opciones terminales: en Psicoanálisis, en Psicología de la Educación y en Psicología de la Salud.

La revista **Uaricha**, por su parte, con siete años de vida, también cierra una etapa con este número. A lo largo de este tiempo se ha adquirido una experiencia importante en el ámbito editorial, se han llevado a cabo coediciones con la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y con la Universidad Autónoma de Querétaro y han colaborado en ella académicos de diversas instituciones, tanto nacionales como extranjeras. Asimismo, se le ha indexado en dos bases de datos: LATINDEX y CLASE.

A partir del número 15, iniciará una nueva época y por ende, se llevarán a cabo cambios significativos: la revista será temática, cada una será coordinada por un editor invitado; se fortalecerá y ampliará el Co-

mité Científico de Arbitraje Editorial; por mencionar algunas de las modificaciones.

De este modo, el actual ejemplar retoma elementos que se venían manejando, tales como el formato general y la clasificación de las colaboraciones, de acuerdo con su género. Así, ponemos a su consideración dos reportes de investigación: uno del área cognitivo-conductual y uno desde el enfoque sistémico; entre los ensayos, presentamos uno sobre la psicología positiva, dos vinculados con el área educativa y dos del ámbito psicoanalítico. Cerramos con un creativo cuento que obtuvo el primer lugar en el Concurso organizado dentro de los eventos culturales que con motivo del décimo aniversario de la facultad de Psicología se realizaron del 31 de mayo al 02 de junio de este año. La innovación más relevante es que se inicia la publicación en versión electrónica desde un dominio propio, lo cual facilitará su difusión.

No obstante, los retos por enfrentar implican un renovado esfuerzo conjunto para que nuestra **Uaricha**, nombre p'urhepecha que equivale al concepto "alma" (una de las formas más antiguas de nombrar a la "psique"), fortalezca su presencia a nivel nacional e internacional por la calidad de sus artículos académicos, que esperamos sean útiles tanto para los estudiosos como para todos los interesados en la psicología.

# **Intervención cognitivo-conductual para la elaboración del duelo en la diada madre-hijo**

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología (UNAM)*

Yolanda Dávila Vázquez

*Servicios Psicológicos Integrales de México (SEPIMEX)*

## **Resumen**

Se desarrolló una estrategia cognitivo-conductual para el manejo del duelo en la diada madre-hijo. Participaron una mujer de 40 años y su primogénito (e hijo único) varón de 9 años. El motivo de consulta de la madre fueron síntomas de depresión y ansiedad ante la posible muerte del esposo (enfermo crónico degenerativo por ingesta de alcohol). Se realizó entrevista para identificar el desarrollo del problema, la definición del mismo, así como las variables distantes, antecedentes, orgánicas y de respuesta y si hubo intentos anteriores para solucionarlo. Se desarrolló un Mapa Clínico de Patogénesis (MCP) para la madre y otro para el niño, lo que permitió la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales. Ambos pacientes alcanzaron los objetivos terapéuticos, reportaron significancia clínica y satisfacción con el tratamiento.

**Palabras clave:** Cognitivo, conductual, duelo, pérdida, depresión.

## **Abstract**

We developed a cognitive-behavioral strategy for the management of grief in the mother-child dyad. Involved a 40 years old woman and her eldest son (and only child) 9 year old boy. The main consultant reasons of the mother were symptoms of depression and anxiety at the possible

---

**1 Correspondencia:** andromedavalencia@yahoo.com.mx

death of her husband (with chronic degenerative illness result of alcohol consumption). Interview was conducted to identify the development of the problem, defining it and the most important variables involved (distant, background, organism, and result variables) and whether there were previous attempts to solve it. We developed the Clinical Pathogenesis Map (CPM) for the mother and one for the child, allowing the development of the Achieve Goals Map (AGM), consisting of potential intervention strategies, instrumental outcome variables, and goals for final results. Both patients achieved therapeutic goals, reported clinical significance and treatment satisfaction.

**Keywords:** Cognitive, behavioral, grief, loss, depression.

Las pérdidas forman parte natural del desarrollo y crecimiento de un individuo, de igual forma las experiencias amenazantes o violentas están presentes al menos durante una vez a lo largo de nuestras vidas (Ozer, Best, Lipsey & Weiss, 2003). Durante el ciclo de vida las personas pasan por pérdidas que pueden ser identificadas en distintas áreas, algunas de las más frecuentes son el deterioro del cuerpo (pérdida de la salud, de la juventud, etc.), las pérdidas afectivas (muerte de un ser querido, divorcio, separación, etc.), pérdidas por desastres (naturales, guerra, accidentes, etc.), pérdidas escolares (reprobación, cambio de escuela, etc.), pérdidas laborales (desempleo, cambio de puesto, etc.) e incluso las relacionadas con la identidad (estigmatización y prejuicio, etc.). Sin embargo, es evidente que no todas las pérdidas tienen un impacto en la salud emocional o la calidad de vida de las personas, diferenciándose por la frecuencia con la que se presentan y la magnitud, lo que permite clasificarlas como “pérdidas menores”, representadas por aquellas situaciones más cotidianas y en las que el sujeto percibe que tiene control, como sería la pérdida de las llaves o algún objeto con cierto valor sentimental; por otra parte, se encuentran las llamadas “pérdidas mayores”, con una frecuencia menor en la vida del sujeto y un gran impacto a nivel emocional, percibidas por la persona como fuera de su control (Harvey, 2001).

El impacto de las pérdidas ha sido estudiado desde distintas perspectivas dentro de la psicología, entre los que destacan el marco conceptual psicoanalítico de Freud (1917), el modelo biológico de Engel (1964), el modelo de apego de Bowlby, (1961a, 1961b), el pensamiento humanista de Kübler-Ross (1969), el modelo cognitivo-conductual de

Worden (1982), y el pensamiento constructivista de Niemeyer (1988, 2001).

Las pérdidas o situaciones traumáticas se pueden representar a través del tiempo en respuestas de: a) recuperación: al momento de la pérdida se presenta una disrupción moderada en el funcionamiento normal del sujeto y conforme pasa el tiempo regresa a su nivel normal, b) respuesta retardada: al inicio se presenta una disrupción moderada y posteriormente se presenta una alteración severa, c) respuesta crónica: se presenta desde el inicio una disrupción severa del funcionamiento del sujeto y se mantiene en ese nivel a través del tiempo, y d) resiliencia: donde el sujeto presenta una alteración mínima al inicio y se mantiene sin disrupción significativa a lo largo del tiempo (Bonanno, 2004; Echeburúa, 2004).

El duelo se refiere al síndrome de sufrimiento emotivo que se observa en la mayoría de las personas que tienen alguna pérdida, y presenta etiología, sintomatología y cursos similares a los del trastorno de adaptación (Elkin, 2000). En el caso de la pérdida afectiva por el fallecimiento de un ser querido, el duelo se refiere al conjunto de reacciones de tipo físico, emocional y social que se producen por el fallecimiento de una persona próxima y que pueden oscilar desde un sentimiento transitorio de tristeza hasta una desolación completa, que, en los casos más graves, puede durar años e incluso toda la vida (Echeburúa, 2004).

El duelo puede manifestarse en forma de síntomas somáticos (pérdida de apetito, insomnio, etc.), emocionales (tristeza, enojo, culpa, etc.), cognitivos, (ideas irracionales, rumiación, etc.) conductuales (aislamiento social, agresividad, etc.). La intensidad de estos síntomas depende de las características del sujeto (edad, estilos de afrontamiento, estilos atribucionales, etc.), de la intensidad del lazo que le unía al fallecido y de las circunstancias de la pérdida.

Para el desarrollo oportuno de intervenciones terapéuticas que apoyen el proceso de elaboración del duelo es importante identificar aquellos factores de riesgo y protección que faciliten el alcance de las metas terapéuticas. Diferentes investigaciones refieren que hay personas que se muestran *resistentes* a la aparición de síntomas clínicos tras experimentar un suceso traumático o la muerte de un ser querido. Ello no quiere decir que no sufran un dolor subclínico ni que no tengan recuerdos des-

agradables, sino que, a pesar de ello, son capaces de hacer frente a la vida cotidiana y pueden disfrutar de otras experiencias positivas (Avia & Vázquez, 1998; Seligman, 1999).

La experimentación de un duelo patológico depende de una serie de factores (Echeburúa & Corral, 2001) entre los que destacan , la *edad de la persona fallecida*, el tipo de *muerte*, (sobre todo cuando es prematura, inesperada, trágica o por enfermedades desgastantes), las *variables psicosociales* ( como estar en una situación económica precaria, hacerse cargo de niños pequeños, las reacciones de carácter grave ante una pérdida tienen lugar frecuentemente entre las mujeres y niños), la *inestabilidad emocional previa* (antecedentes de depresión o de trastornos de ansiedad, con estilos de afrontamiento inadecuados o con características problemáticas de personalidad, Clayton, 1985) y la *experiencia negativa de pérdidas anteriores*.

En el caso de los niños se debe considerar la edad y nivel de madurez para identificar el tipo de concepto que el menor tiene sobre la muerte y sus consecuencias, sin embargo, se puede identificar de forma general que ante la muerte parental los niños presentan reacciones como agresión, ansiedad, alteraciones conductuales, depresión, disforia, irritabilidad, alteraciones del sueño, regresan a conductas que no corresponden a su etapa del desarrollo (regresiones), tristeza, llanto, ansiedad de separación, síntomas somáticos y a su vez estas respuestas están moduladas por otras situaciones estresantes como las propias respuestas de agresión o depresión del padre sobreviviente, las deficiencias o características de los nuevos cuidadores primarios, las dificultades económicas resultado de la pérdida parental, problemas de comunicación con el padre sobreviviente, así como el interactuar con el propio proceso de duelo del padre sobreviviente (Arnold, 1990).

Con respecto a las estrategias de intervención para el manejo del duelo se destaca en la literatura aquellas propuestas que incluyen los *sistemas de creencias disfuncionales* (como ambigüedad, ideas irracionales, estilos atribucionales pesimistas, indefensión, miedos irracionales, etc.) y los *funcionales* (capacidad de darle sentido positivo a la pérdida como aprendizaje de vida, estilos atribucionales optimistas, percepción de control, presencia de rituales espirituales que brindan sentido a la pérdida, etc.). Las habilidades de comunicación la capacidad para la reorgani-

zación después de la pérdida y las habilidades de solución de problemas, también se han encontrado como componentes importantes de intervenciones para el proceso de duelo (Fabry, Bulka & Sahakian, 1995; Meichenbaum, 1985; Meichenbaum & Fitzpatrick, 1992; Neeld, 1990).

Existen pérdidas que se presentan en combinación con otros factores de riesgo y que exacerbaban el estrés e impacto en las personas que tienen que enfrentarlas, en este sentido se incrementa la probabilidad de alteraciones emocionales, y de conductas disfuncionales alterando la calidad de vida de quienes las padecen. El tener un familiar enfermo de un padecimiento crónico degenerativo, en etapa terminal con consumo de alcohol, representa un ejemplo de la combinación de factores estresantes que potencializa el riesgo de sufrir alteraciones en la pareja y los hijos, complicaciones que se incrementan al momento de fallecer.

El objetivo del presente trabajo fue desarrollar una estrategia cognitivo-conductual para el manejo del duelo en la diada madre-hijo. Los participantes del estudio fueron una mujer de 40 años y su primogénito (e hijo único) varón de nueve años. El motivo de consulta de la madre fueron síntomas de depresión, agotamiento y miedo ante la posible muerte del esposo por la presencia de la enfermedad crónica degenerativa ocasionada por la ingesta de alcohol, ya con deterioro significativo en su salud y en sus relaciones sociales. El motivo de consulta del menor fue para brindarle apoyo ante la situación de salud del padre, así como mejorar la relación con la madre. La valoración de los pacientes empezó con una entrevista inicial (individual para la madre y el niño) recolectando datos sociodemográficos, investigando el problema, la historia inmediata del desarrollo del problema, la definición del mismo, así como las variables distantes, antecedentes, organísmicas y de respuesta, la duración y frecuencia del problema, y si hubo intentos anteriores para solucionarlo. La impresión clínica permitió identificar las principales áreas implicadas, es decir, área cognitiva, área afectiva, área interpersonal y área conductual. De igual forma se observaron la apariencia física, las conductas durante la entrevista, el estado de actividad, la orientación en espacio, tiempo y lugar, las habilidades sociales, la cooperación y motivación para el tratamiento de la diada madre-hijo. La historia clínica se componía de información general, de la historia personal y social, de la descripción del problema actual y de las expectativas respecto a la terapia tanto de la



madre como del niño. Se realizaron autoregistros para el control del enojo. De acuerdo con lo propuesto por Nezu (2004), se desarrolló un Mapa Clínico de Patogénesis y uno de Alcance de Metas para la madre y otro para el niño (ver Figuras 1, 2, 3, y 4).

En el caso de las variables distantes se hace referencia a las situaciones de la madre durante su infancia o juventud, pero que son relevantes en el impacto que ejercen las variables antecedentes, para favorecer junto con las variables propias del sujeto (organísmicas) la presencia de variables de respuesta que ponen en riesgo la salud física y mental de la madre.

Con respecto a las variables del niño se observan principalmente las características de la relación conflictiva de los padres, el consumo de alcohol, la baja supervisión y la muerte del padre como elementos que aumentan la probabilidad de desajuste.

El desarrollo de los mapas clínicos de patogénesis facilitó la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales. Las metas iniciales del tratamiento se establecieron cuando el esposo se encontraba con un estado de salud muy deteriorado, sin embargo es importante mencionar que a la tercer sesión el esposo fallece, por lo que el plan de tratamiento cambia de ser preventivo a una intervención para la elaboración del duelo. El MAM fue la base para la elaboración del plan de tratamiento sesión por sesión (Ver Figuras 3 y 4).

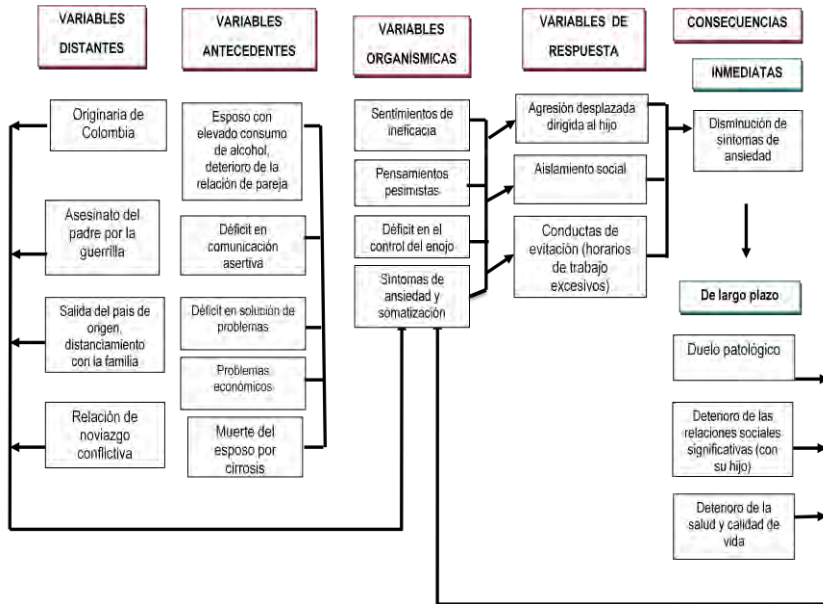


Figura 1. Mapa clínico de Patogénesis de la Madre

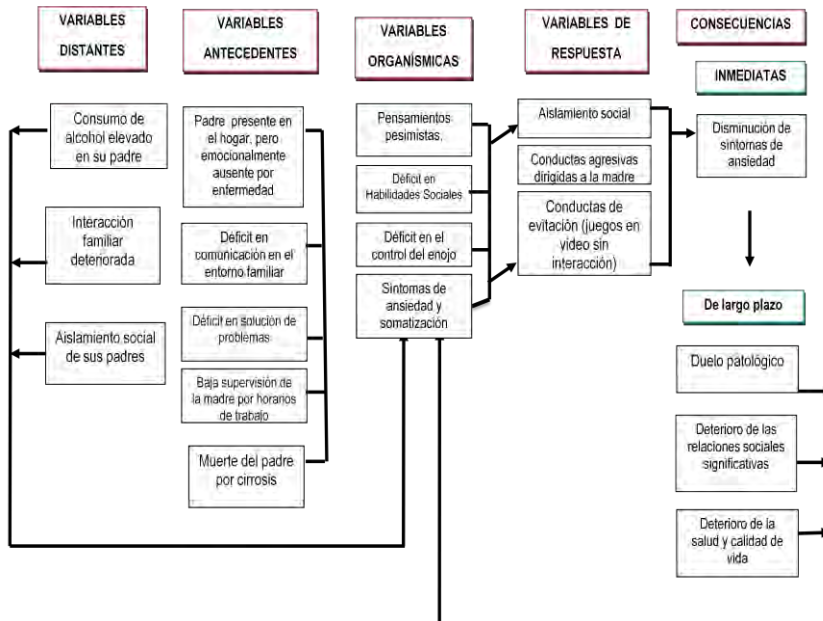


Figura 2. Mapa Clínico de Patogénesis del hijo.

Las técnicas de tratamiento utilizadas fueron la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en comunicación asertiva, entrenamiento en solución de problemas, técnicas psicoeducativas para conocer e identificar el proceso normal del duelo con la madre y técnicas narrativas con la elaboración del “Libro del Adiós” con el niño para despedirse de su papá y abordar el concepto de muerte, entrenamiento en seguimiento instruccional y establecimiento de límites (en el caso de la madre) y entrenamiento en control del enojo (en el niño). En ambos casos se apoyo el trabajo con registros conductuales ABCDE, ejercicios narrativos para la elaboración de un duelo, ensayos conductuales para el entrenamiento en comunicación asertiva, ejercicios de plan de vida a corto y largo plazo y establecimiento de compromisos dentro de la diada madre-hijo (ver Figura 3 y 4).

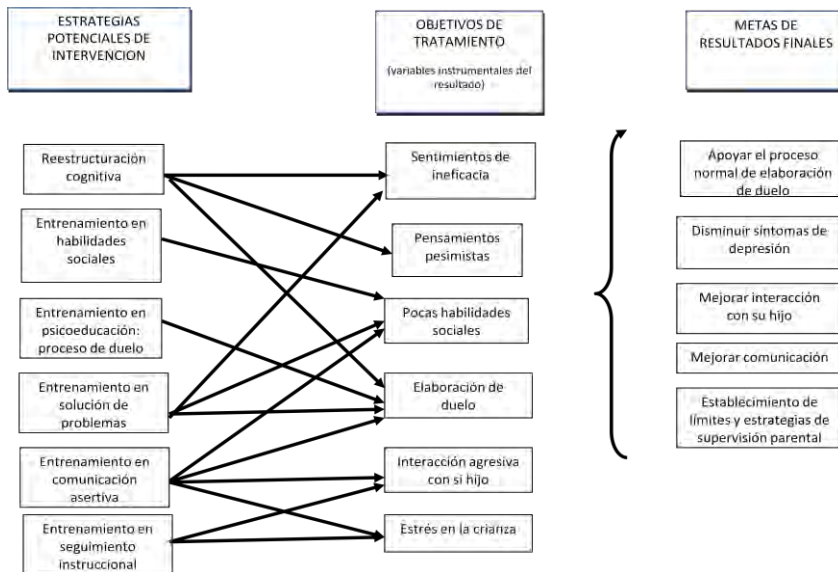


Figura 3. Mapa de Alcance de Metas de la Madre.

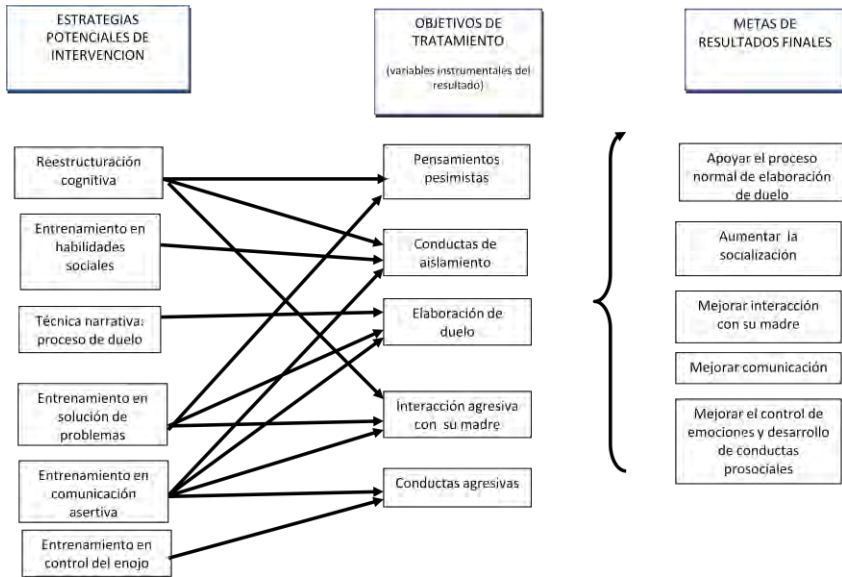


Figura 4. Mapa de Alcance de Metas del hijo

A lo largo del proceso terapéutico ambos pacientes se mostraron cooperativos durante las sesiones y en la ejecución de las tareas asignadas, con alta motivación. Los resultados muestran cambios clínicamente significativos, en la interacción de la diada, así como un incremento en habilidades sociales, control del enojo e incorporación de comunicación asertiva, el uso de la negociación.

Con respecto a la eficacia del tratamiento, se encontró cambio clínicamente significativo en la interacción de la diada, así como una disminución de los síntomas depresivos en la madre, de igual forma el hijo incrementó su repertorio de respuestas asertivas y el uso de habilidades sociales, aumentando la frecuencia de reforzamiento recíproco entre él y su madre.

Otro factor importante fue la capacidad que mostró la diada a través de la solución de problemas y el uso de la comunicación asertiva para la expresión de las emociones y cambios que se presentaron en la familia después de la muerte del padre, identificando ambos la presencia de sentimientos ambivalentes, como enojo y tristeza hasta la alegría de no preocuparse más por el consumo de alcohol del padre. Una parte importante del proceso de elaboración del duelo fue la reestructuración cogni-

tiva que les permitió dar un nuevo significado a la pérdida, aprovechándola para su crecimiento e identificación de afectos positivos hacia el esposo-padre, sin victimizarse o sentirse culpables. Estas estrategias cognitivas se vieron incrementadas por la posibilidad de incluir tareas conductuales que se realizaran entre la diada y que facilitaron el ajuste a la rutina (establecimiento de hábitos, horarios y compromisos de interacción y supervisión), e incluso el establecimiento de metas a mediano y largo plazo (planear las actividades del primer aniversario luctuoso).

Finalmente, esta propuesta de intervención cognitivo conductual permite incorporar elementos que la literatura apoya como eficaces en el tratamiento del duelo, además de utilizar herramientas de diseño de caso como el Mapa Clínico de Patogénesis y el del Alcance de Metas como elementos fundamentales para el adecuado trabajo clínico cognitivo conductual.

## Referencias

- Arnold, E. (1990) *Childhood stress*. Canadá: Wiley Interscience.
- Avia, M.D. & Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, (1), 20-28.
- Bowlby, J., (1961a). Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317-340.
- Bowlby, J., (1961b). Childhood mourning and its implications for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 118, 481-498.
- Clayton, P.J. (1985). Duelo. En E.S. Paykel (Ed.). *Psicopatología de los trastornos afectivos*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma: el tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (2001). El duelo normal y patológico. En W. Astudillo, E. Clavé y E. Urdaneta (Eds.). *Necesidades psicosociales en la terminalidad*. San Sebastián. Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- Elkin, G. (2000). *Psiquiatría clínica*. (Ed.) Masson, México.
- Engel, G.L., (1964). Grief and Grieving. *The American Journal of Nursing*, 64, 93-98.
- Fabry, J.B., Bulka, R. P. & Sahakian, W.S. (1995) *Finding meaning in life: Logotherapy*. Northvale. NJ: Jason Aronson.
- Freud, S., (1917). *Duelo y Melancolía*. En Obras Completas de Sigmund Freud. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Harvey, J. (2001) *Perspectives on loss and trauma: assaults on the self*. California: Sage Publications.
- Kübler-Ross, E., (1969). *On death and dying*. Nueva York: Macmillan.

- Meichenbaum, D. & Fitzpatrick, D. (1992) A constructivist narrative perspective on stress and coping. En L. Goldberger & Breznitz (Eds.) *Handbook of stress* (pp. 287-43). Nueva York: Free Press.
- Neeld, E., (1990) *Seven choices: talking the steps to a new life after losing someone you love*. Nueva York: Delta
- Nezu, A (2004) *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo-conductuales: un enfoque basado en problemas*. México: Manual Moderno.
- Niemeyer, R., (1988). *Aprender de la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L., & Weiss, D.S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 129*, 52-71.
- Seligman, M. E. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo
- Worden, J. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. Nueva York: Springer Publishing Company.

# **Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.)**

María Elena Rivera Heredia<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)*

Patricia Andrade Palos<sup>2</sup>

*Facultad de Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México)*

## **Resumen**

Se presentan las características psicométricas de la Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (ERI) especificando la población a la que está dirigida, dimensiones, confiabilidad, validez, antecedentes de la construcción de la escala e investigaciones en las que se ha utilizado en la ciudad de México y en Michoacán. Se incluyen las tres versiones del instrumento: la larga de 56 reactivos, la intermedia de 37 y la corta de 12. Aunque la escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares se desarrolló originalmente para población adolescente, actualmente es utilizada con algunas adaptaciones con adultos y con niños. La confiabilidad total del instrumento en su versión larga es de .93. Cuenta con tres dimensiones: unión y apoyo, expresión y dificultades.

**Palabras clave:** evaluación, familia, adolescentes, funcionamiento, México, E.R.I.

## **Abstract**

The psychometric issues of the Intrafamily Relation Evaluation Scale (Escala de Relaciones Intrafamiliares) are presented, taking into account the population target, dimensions, reliability, validity, and antecedents of the scale construction, beside researches in which this scale has been used in Mexico City and in Michoacan. There are three versions of the instru-

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** maelenarivera@gmail.com

<sup>2</sup> **Correspondencia:** palos@servidor.unam.mx

ment: long with 56 items, middle of 37 items and short of 12 items. The Intrafamily Relation Evaluation Scale was originally designed for adolescents, but nowadays it is used with some adaptations with adults and children. The total reliability in its long version is .93. It has three dimensions: union and support, expression and difficulties.

**Key words:** evaluation, family, adolescents, functioning, México, E.R.I.

## Introducción

El origen de la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) es consecuencia del resultado de una investigación realizada por Rivera-Heredia y Padilla-Barraza (1992) quienes en su tesis de licenciatura encontraron que el instrumento que habían utilizado para medir el ambiente familiar tenía niveles de confiabilidad en extremo bajos en algunas de sus dimensiones: ¡Tanto esfuerzo para no poder confiar en los datos de un instrumento! El contexto lo justificaba. En ese entonces apenas iniciaban en México los estudios formales de corte cuantitativo sobre familia, había muy poco desarrollo en el campo y la vía más factible era utilizar instrumentos desarrollados en otros países. Como uno de los más utilizados en ese entonces era la *Escala de Ambiente Familiar* de Moos (1974; Gómez del Campo, 1985), parecía lógico y adecuado adaptarla a la población mexicana. Aunque el interés de estudio de ese momento era investigar cómo en una pareja se da la repetición intergeneracional de roles, además de profundizar en dicho tema, por otro lado se confirmó la carencia de instrumentos adecuado para la población mexicana que evaluaran diferentes aspectos de la familia. De ahí surgen el interés y el reto de desarrollar un instrumento confiable y válido para conocer qué ocurre dentro de un sistema familiar, de manera tal que permitiera identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que pudieran relacionarse con el bienestar psicológico de sus integrantes, o por el contrario que fueran factor de riesgo ante diferentes conductas problemáticas. Este reto pudo realizarse dentro de la maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM bajo la asesoría de la Dra. Patricia Andrade Palos.



### **Fundamento teórico**

En el campo del análisis de los procesos de salud y enfermedad relacionados con el ambiente familiar, las dimensiones evaluadas con mayor frecuencia son: cohesión, cercanía, comunicación, poder, coaliciones, expresión de afecto, empatía, independencia, diferenciación, manejo de conflicto, control de conducta, resolución de problemas, estilos de afrontamiento, apoyo social y niveles de estrés familiar (Patterson, 1990). A diferencia de lo reportado por Touliatos y cols. (1990), quienes realizan una recopilación de 967 instrumentos sobre familia aplicados los Estados Unidos, en México, la investigación sobre esta materia tiene un menor desarrollo. Ello explica el interés del presente estudio por profundizar en la comprensión de las dimensiones del funcionamiento familiar, a partir de la construcción de un instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares en una población mexicana. Con ese fin se revisaron algunos de los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para evaluar o medir diferentes aspectos del funcionamiento familiar y del ambiente familiar. A continuación se describen datos sobre las dimensiones y subdimensiones que los conforman así como sobre sus coeficientes de confiabilidad.

**FES "Family Environment Scale"** (Escala de Ambiente Familiar) creada por Rudolph Moos (1974). Consta de 3 dimensiones: 1) Relaciones Interpersonales, con las subdimensiones de: Cohesión, Expresividad, y Conflicto; 2) Crecimiento Personal, el cual tiene como subdimensiones: Independencia, Orientación hacia el logro, Orientación intelectual-cultural, Orientación recreativo-activa, y Énfasis moral-religioso; 3) Mantenimiento del sistema: con las subdimensiones de Organización, y Control. Las correlaciones reactiva subescala varían desde .45 para independencia hasta .58 para cohesión). La confiabilidad del test-retest es aceptable, variando desde una confiabilidad baja de .68 para Independencia, hasta una alta de 0.86 para Cohesión.

**FACES II "Family Adaptation and Cohesion Scale II"** (Escala de Adaptación y cohesión) de Olson y colaboradores (1983). Sus dimensiones son: 1) Cohesión familiar, la cual involucra las siguientes subdimensiones: ligas afectivas, fronteras, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de

decisiones, e intereses y diversiones. 2) Adaptación familiar, tiene como subdimensiones: asertividad, liderazgo o control, disciplina, estilo de negociación, roles de relaciones, y, reglas. La consistencia interna tiene una rango de .78 a .90 en los diferentes grupos de aplicación.

**FAD** "Family Assesment Device" (Diseño de medición familiar) de Epstein y colaboradores (1983). Consta de siete dimensiones: 1) Solución de problemas; 2) Comunicación; 3) Roles; 4) Respuesta afectiva; 5) Involucración afectiva; 6) Control de conducta; y 7) Funcionamiento general. La confiabilidad de las subescalas varía de .72 en Roles a .92 en Funcionamiento general.

**FOS** "Family of origin scale" (Escala de la familia de Origen) de Hovestadt y colaboradores (1985). Cuenta con las dimensiones de: 1) Autonomía, con las subdimensiones de: claridad de expresión; responsabilidad; respeto a los demás; apertura a los otros; aceptación de la separación y la pérdida; 2) Confianza: rango de sentimientos, credibilidad, ánimo y tono, empatía, y solución de conflictos. Respecto a la confiabilidad del instrumento, se reportan datos de un alfa de cronbach de .75 y una alfa estandarizada por ítem de .97.

**BLOOM** a través de un instrumento que obtiene de revisar algunos de los mencionados anteriormente, y al cual le agrega 3 escalas creadas por él (1985). Sus dimensiones y subdimensiones son: 1) Relaciones Interpersonales: cohesión; expresividad; conflicto; sociabilidad; idealización familiar; y desligamiento. 2) Crecimiento personal: orientación intelectual-cultural; orientación recreativo-activa; y énfasis religioso. 3) Mantenimiento del Sistema: organización; estilo familiar democrático; estilo familiar condescendiente (*laissez-faire*); estilo familiar autoritario; locus de control externo y amalgamamiento. De acuerdo al análisis de consistencia interna de alfa de cronbach, los valores alfa de las subescalas varían de .40 a .85, teniendo un promedio de .71. La correlación entre reactivos fue de .13 a .53 teniendo una media de .36. La intercorrelación entre las escalas varió de .03 a .73, con una media de .28

EFF "Escala de funcionamiento familiar" de Raquel Atri, el cual basado en las dimensiones utilizadas en el FAD o modelo McMaster, integra un instrumento utilizado en la Cd. de México y validado en una clase socioeconómica alta (1987). Consta de siete dimensiones: 1) Solución de problemas; 2) Comunicación; 3) Roles; 4) Respuesta afectiva; 5) Involucración afectiva; 6) Control de conducta; y 7) Funcionamiento General. El instrumento tiene una confiabilidad general de .92; los valores alfa de cada escala varían de .45 en la dimensión de Solución de problemas a .92 en la subescala de Involucramiento afectivo.

Al tomar en cuenta que una de las dificultades en la investigación sobre la familia en México es la carencia de instrumentos confiables y válidos para medir diversos aspectos de la misma, se pensó en diseñar un instrumento que midiera la percepción global de la familia, llámese "ambiente familiar", "clima familiar", "funcionamiento familiar", o "relaciones familiares". Para los fines de la creación de este instrumento se pensó en términos de buscar evaluar las "relaciones intrafamiliares".

### **Descripción del proceso de construcción de la E.R.I.**

*Procedimiento de la fase piloto:* se retomó cada uno de los reactivos de los 6 instrumentos elegidos. Cada instrumento constaba tanto de diferente número de reactivos como diferentes dimensiones de medición; el panorama global era el siguiente: 1) FES: 90 reactivos; 2) FACES II: 32 reactivos; 3) FAD: 52 reactivos; 4) FOS: 40 reactivos; 5) BLOOM: 90 reactivos; 6) EFF: 60 reactivos. Se reunieron un total de 364 reactivos. Se procedió a eliminar los reactivos cuyo contenido fuera idéntico, por lo que se redujo el banco de reactivos de 364 a 326. Posteriormente se distribuyeron los reactivos restantes en tres instrumentos piloto que se aplicaron a una muestra de 404 estudiantes. Se realizaron 2 análisis estadísticos mediante el programa SPSS, los cuales fueron: "confiabilidad ítem-total", y "U de Mann Whitney-Prueba de rangos Sumatorios de Wilcoxon". Previamente fue revisada la direccionalidad de cada reactivo recodificándola en caso de que fuera necesario, de manera que al correr el análisis estadístico todos los reactivos tuvieran el mismo sentido. Los criterios para la eliminación de reactivos fueron: a) correlación ítem-total igual o mayor a 0.40; b) diferencia significativa entre grupos al 0.001 en el análisis de U

de Mann Whitney; c) reactivos con valores de chi cuadrada bajos y cuya diferencia entre grupos no fuera significativa d) eliminación cuando al analizar la frecuencia se reúna en un sólo reactivo el 50% o más de las respuestas.

*Procedimiento de la Fase Final:* la muestra de esta fase se constituyó por 671 participantes (342 mujeres y 329 hombres) cuyas edades fluctuaron entre los 14 y los 23 años. Todos cursan bachillerato en los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM en la Cd. de México. El instrumento que se aplicó en la fase final del estudio fue el resultado del estudio piloto y constó de 124 reactivos además de una serie de preguntas sobre datos demográficos de los sujetos. Los reactivos fueron sometidos a un proceso de eliminación que siguió los mismos criterios que en la fase piloto. Posteriormente se les aplicó un análisis factorial utilizándose la técnica de extracción denominada "PC" o de componentes principales.

Finalmente pudo construirse el Instrumento de "Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares", integrado por 56 reactivos. Con base en el análisis factorial al que fue sometido el instrumento, se observó la conformación de 11 factores con valores eigen superiores a 1, en cuyo conjunto se da una explicación del 57% de la varianza del instrumento. Los primeros 3 factores agruparon el 45.5% de la varianza, incluyendo los reactivos con pesos factoriales más altos, además de coincidir en su contenido conceptual, por lo que se convirtieron en las dimensiones que miden la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares, y fueron denominados de la siguiente manera: expresión, dificultades (conflicto) y unión y apoyo

### **¿Qué evalúa la Escala de Relaciones Intrafamiliares?**

Las "relaciones intrafamiliares" son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia. Incluye la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio. Este término está cercanamente asociado al de "ambiente familiar" y al de "recursos familiares". La dimensión de UNIÓN Y APOYO mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar. Por su parte, la dimensión de DIFICULTADES se refiere a los aspectos

tos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia. Finalmente, la dimensión de EXPRESIÓN mide la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.

### **¿A quién va dirigido?**

Como se puede apreciar en diversas investigaciones la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares aunque se validó inicialmente con adolescentes con nivel escolar medio superior (que estudiaban el bachillerato), se ha aplicado tanto a jóvenes de menor edad (con escolaridad secundaria) como a jóvenes universitarios. En sí, conserva su confiabilidad aunque ésta aumenta cuanto mayor sea la escolaridad (Rivera-Heredia, 1999, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 1998; Rivera-Heredia & Andrade Palos, 1999, Rivera-Heredia, 2000, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 2006, Rivera-Heredia, 2010). Recientemente Huerta, Ortega y Navarro (en Huerta & Ortega, 2010) desarrollaron una versión de la Escala de Relaciones Intrafamiliares con elementos gráficos, la cual facilita la comprensión de los ítems tanto para población infantil como adolescente. De igual manera Gamboa (2008) adapta la escala para trabajar con mujeres adultas.

### **Descripción del instrumento**

Se trata de una escala autoaplicable con cinco opciones de respuesta que varían de: *Totalmente de Acuerdo a Totalmente en Desacuerdo* (ver instrumentos anexos). En la tabla 1 pueden apreciarse las características psicométricas del instrumento denominado E. R. I. y en los anexos se encuentran las tres versiones completas de esta escala (larga, intermedia y breve). Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo, y a la percepción de dificultades o conflictos.

**Tabla 1.** Características psicométricas del instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares

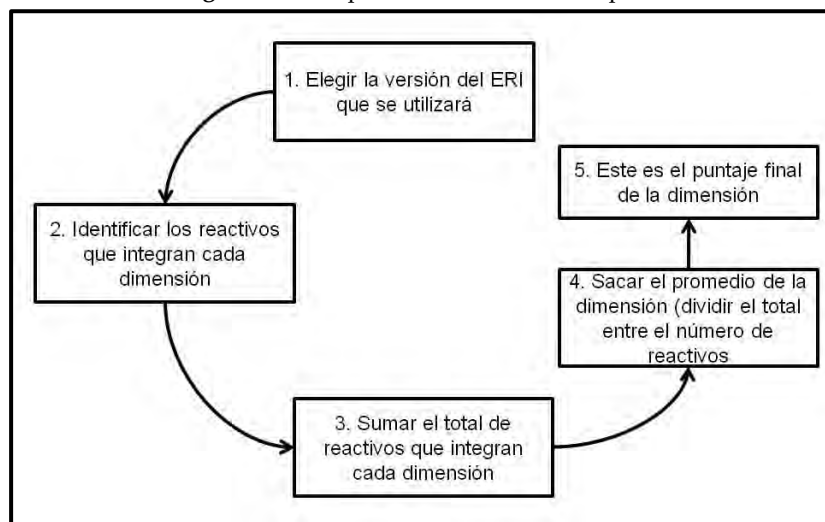
| Nombre y definición de la dimensión   | Tamaño                   | Reactivos que la conforman | Confiabilidad de la dimensión | Investigación de referencia         |
|---|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Unión y apoyo.</b> Es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar.  | Versión larga<br>56      | 11                         | .92                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión intermedia<br>37 | 07                         | .90                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión breve<br>12      | 04                         | .81                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |
| <b>Expresión.</b> Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.   | Versión larga<br>56      | 22                         | .95                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión intermedia<br>37 | 15                         | .94                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión breve<br>12      | 04                         | .88                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |
| <b>Dificultades.</b> Esta dimensión evalúa los aspectos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Permite identificar el grado de percepción de "conflicto" dentro de una familia. | Versión larga<br>56      | 23                         | .93                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión intermedia<br>37 | 15                         | .92                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 1999 |
|   | versión breve<br>12      | 04                         | .78                           | Rivera-Heredia, Andrade Palos, 2006 |

Además de la versión original de 56 reactivos (versión larga), se desarrollaron dos versiones más, una de 37 reactivos (versión intermedia) y otra de 12 reactivos (versión breve), contando con niveles altos de confiabilidad en cada una de ellas (en la Tabla 1 se describen las características psicométricas de cada versión).

**Tabla 2.** Reactivos que integran cada dimensión en las tres versiones de la escala E.R.I.

| DIMENSIONES   | VERSIÓN LARGA<br>56 REACTIVOS  | VERSIÓN INTERMEDIA<br>37 REACTIVOS                     | VERSIÓN BREVE<br>12 REACTIVOS |                 |
|---------------|--|--|-------------------------------|-----------------|
|               |  |  | Reactivo original             | Reactivo actual |
| UNIÓN Y APOYO | 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55  | 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35                              | 15,20,25,30                   | 1, 4, 7, 10     |
| EXPRESIÓN     | 1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53        | 1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36    | 3, 8, 11,13                   | 2, 5, 8, 11     |
| DIFICULTADES  | 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56 | 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37 | 14,17,24, 32                  | 3, 6, 9, 12     |

**Figura 1.** Pasos para la calificación de la prueba



En el departamento de orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo la Mtra. Marisol Morales y la Mtra. Damaris Díaz (2008) desarrollaron la siguiente propuesta (Ver tabla 3) para clasificar los puntajes de las personas que respondieran esta escala, los cuales desarrollaron a partir de la versión de 56 reactivos. En lugar de sacar puntajes promedios, están trabajando con la sumatoria de los puntajes totales (retoman hasta el paso 3 de la figura 1), lo cual es otra posibilidad para la interpretación de los datos.

**Tabla 3.** Propuesta para interpretar los puntajes obtenidos en el E.R.I.

| ESCALAS             | ALTO    | MEDIO-ALTO | MEDIO   | MEDIO-BAJO | BAJO  |
|---------------------|---------|------------|---------|------------|-------|
| <b>EXPRESIÓN</b>    | 110-94  | 93-77      | 76-56   | 55-39      | 38-22 |
| <b>DIFICULTADES</b> | 115-98  | 97-80      | 79-59   | 58-41      | 40-23 |
| <b>UNIÓN</b>        | 55-47   | 46-38      | 37-29   | 28-20      | 19-11 |
| <b>TOTAL</b>        | 180-156 | 155-131    | 130-106 | 105-81     | 80-56 |

\*Adaptado por Morales y Díaz, 2008, Facultad de Psicología UMSNH

Hasta el momento no existe un punto de corte que pueda utilizarse de manera general en todos los grupos. Más bien se recomienda identificar el punto de corte por cada grupo poblacional específico (ver tabla 4), dividiendo a los participantes entre quienes se ubican dentro del grupo con puntajes altos (el 25% más alto) y quienes se ubican en el grupo con puntajes bajos (el 25% más bajo).

**Tabla 4.** Conformación de los grupos con puntajes altos y bajos a partir de la distribución de frecuencias

| GRUPO CON PUNTAJES BAJOS   | GRUPO CON PUNTAJES INTERMEDIOS  | GRUPO CON PUNTAJES ALTOS   |
|--|---|--|
| Se obtiene identificando aquellos casos cuya puntuación total corresponda al 25% inferior. | En este grupo se encuentran las personas cuyos puntajes se encuentran entre el 26% y el 74% del total | Corresponde a las personas cuyos puntajes se ubican en el 25% superior del total |



## **Validez y confiabilidad**

*Validez estadística:* mediante el análisis factorial realizado cuando se elaboró este instrumento. Participaron 671 estudiantes de nivel medio superior de instituciones del sector público de la ciudad de México.

*Validez Clínica:* al comparar el ambiente familiar y encontrar diferencias estadísticamente significativas entre personas que han y que no han intentado suicidarse (Rivera-Heredia, 2000, Rivera-Heredia & Andrade Palos, 2006); cuando hay o no violencia en la familia (Rivera-Heredia, 1999); entre diferentes grados del consumo de drogas (Córdova, Andrade & Rodríguez-Kuri, 2006), entre mujeres con y sin cáncer de mama (Gamba, 2008) y con mujeres adolescentes con conductas alimentarias de riesgo y sin conductas alimentarias de riesgo (Pintor, 2009).

*Validez concurrente:* se han realizado análisis de correlación entre los puntajes de diferentes dimensiones del E.R.I. con otras escalas de ambiente emocional o de apoyo familiar que evalúan dimensiones semejantes (Almanza, 2007; Delgadillo, 2008).

## **Usos y aplicaciones de la escala**

Algunas variables con las que se han relacionado las dimensiones del instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares, las cuales se clasifican en tres grupos: variables demográficas, clínicas y educativas. 1) Variables demográficas: sexo, edad, escolaridad, ocupación, edad de los padres, escolaridad de los padres; 2) Variables clínicas: recursos, resiliencia, sintomatología depresiva, adicciones, intento suicida, cáncer y otro tipo de enfermedades; 3) Variables educativas: rendimiento académico, estilo de aprendizaje, plantel educativo, turno.

Las dificultades en el ambiente familiar con frecuencia están relacionadas con múltiples síntomas tanto físicos como psicológicos que son parte del objeto de estudio del trabajo en el campo de la psicología clínica. La escala puede ser utilizada como un apoyo al diagnóstico tanto para el tratamiento individual como para el de pareja o familia; también, puede ayudar a monitorear la evolución del mismo, así como para evaluar los cambios ocurridos en el ambiente familiar al término del tratamiento. En la valoración psicodiagnóstica individual, la escala puede incorporarse como parte de la batería de pruebas para niños, adolescentes y adultos.

La incorporación de este instrumento en el sector educativo es nueva. Se ha visto su utilidad dado que identificar el perfil psicológico del estudiante de nuevo ingreso, es un constante reto dentro del campo educativo. Algunos investigadores de otras disciplinas han logrado una versión electrónica para el instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares, que permite tanto la aplicación de la prueba utilizando un equipo de cómputo, como la rápida calificación e interpretación de los resultados, mismos que son integrados junto con un conjunto de información que permite elaborar un reporte personalizado para los estudiantes que participan en los procesos de evaluación, tanto de nuevo ingreso, como de una fase intermedia o final durante su estancia en la institución educativa. El software ha sido desarrollado dentro de la universidad Simón Bolívar con la participación de la Lidia Elena Cañas Díaz, Adriana Fernández y Joel Anaya (2007), con apoyo de Alberto Vargas Castillo, Liliana Ávila y María Elena Rivera-Heredia. El ambiente familiar puede ser una variable mediadora de los proceso de enseñanza, convirtiéndose tanto en un factor protector, como en un factor de riesgo dependiendo de cómo es éste percibido por los estudiantes (Morales & Díaz, 2009). La información que proporcione puede ser utilizada para realizar ajustes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, retroalimentar a los estudiantes y a los coordinadores de programa, así como para identificar a la población de riesgo (Rivera-Heredia, Castillo & Cañas, 2008), justo en un momento adecuado para diseñar estrategias de intervención que permitan una experiencia exitosa tanto académica como personal, dentro de la trayectoria universitaria. Todavía hay muchas posibles aplicaciones de esta prueba, queda a la creatividad e innovación de los investigadores los posibles usos y relaciones que le puedan dar, que permitan ir ampliando el campo de conocimiento del funcionamiento familiar de los diferentes tipos y circunstancias que viven las familias en México.

## **Referencias**

- Almanza, A. M. (2007). Escala de atmósfera emocional, en aproximaciones al maltrato infantil desde la terapia familiar sistémica y posmoderna. *Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestro en Psicología, Universidad Autónoma de México.*

- Atri y Zetune, R. (1987). *Confiabledad y validez del cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar EFF*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas, A. C. México.
- Bloom, B. L. (1985). A Factor Analysis of Self-Report Measures of Family Functioning. *Family Process*, 24 ( 2), 235-239.
- Cañas, L., Fernández, A., Anaya, J., Vargas, A., Ávila, L. & Rivera-Heredia, M.E. (2007). Instrumento de evaluación de las relaciones intrafamiliares (versión electrónica). *Documento de circulación interna*, Universidad Simón Bolívar, México.
- Córdova, A. A., Andrade, P. P. & Rodríguez-Kuri, S. E. (2006). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 101-122.
- Delgadillo, R. (2008). *Validación del cuestionario de apoyo familiar, en Construyendo alternativas de vida desde los modelos de terapia familiar*. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestro en Psicología, Universidad Autónoma de México.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9 (2), 171- 180.
- Gamboa, A. A. (2008). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares en mujeres con cáncer de mama: resultados de un estudio comparativo*. Tesis de licenciatura en psicología, facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Gómez del Campo, J. (1985). *Escala de Ambiente familiar de Rudolph Moos. Manual de Prácticas de Psicología Ambiental*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W. (1985). A Family-of-Origin-Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*. 11 (3), 287-297.
- Huerta, P.J. & Ortega, C.E. (2010). *Estilos de enfrentamiento y relaciones familiares de niños y adolescentes con Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA)*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Moos, R. (1974). *Preliminary Manual of Family Environment Scale. Work Environment Scale*. Estados Unidos: Consulting Psychology Press, Inc.
- Morales, M. & Díaz, D. (2008). *Propuesta para interpretar los puntajes obtenidos en el E.R.I*. Documento de circulación interna. Departamento de Orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Morales, M. y Díaz, D. (2009). *La familia como fuente de recursos psicológicos en Jóvenes universitarios*. En Lira, J. (compiladora). *Aportaciones de la Psicología a la Salud*. México: Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Muxen, M. J., Larsen, A. S. & Wilson, M. A. (1983). *Families, what makes them work*. Newsbury, California: Sage Publications
- Patterson, J.A. (1990). Family and Health research in the 80's: a family scientist's perspective. *Family Systems Medicine*, 8(4), 421-434.

- Pintor, B. (2009). *Relaciones intrafamiliares y recursos personales en mujeres con conductas alimentarias de riesgo*. Tesis de maestría en Terapia Familiar no publicada, Universidad Vasco de Quiroga, Morelia, Michoacán, México.
- Rivera-Heredia M. E. (1999). *Percepción de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala*. Tesis de Maestría en psicología clínica. México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivera-Heredia, M. E. (2000). Percepción de las relaciones intrafamiliares y su relación con el intento suicida. *La Psicología Social en México*, 8, 555-559.
- Rivera-Heredia, M.E. (2010). *Psicología y comunicación visual. Estrategias para la prevención del suicidio en adolescentes*. México: editorial Trillas.
- Rivera-Heredia, M. E. & Andrade, P. (1998). Las dimensiones de la familia en México. *La Psicología Social en México*, 7, 222-227.
- Rivera-Heredia, M. E. & Andrade, P. (1999). Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 13 (2), 147-164.
- Rivera-Heredia, M.E. & Andrade, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40.
- Rivera-Heredia, M.E., Castillo, J.A. & Cañas, L.E. (2008). *El ambiente familiar, los recursos psicológicos y el estilo de aprendizaje de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Memorias del XV Congreso Mexicano de Psicología, Monterrey Nuevo León.
- Rivera-Heredia, M.E. & Padilla-Barraza M.G. (1992). *Repetición Intergeneracional de Roles: Factores que la predicen*. Tesis de Licenciatura, Guadalajara, México: ITESO, Escuela de Psicología.
- Touliatus, J., Perlmutter, B. F. & Straus, M. A. (1990). *Handbook of Family Measurement, Newsbury*. California: Sage Publications.

ANEXOS

**ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA RELACIONES  
INTRAFAMILIARES (E.R.I.)**

**INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN**

Ayúdanos a conocer cómo funcionan las familias en México, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporcionas será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer TU punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

TA = 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

A = 4 = DE ACUERDO

N = 3 = NEUTRAL (NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO)

D = 2 = EN DESACUERDO

TD = 1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |   | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |   |           |          |          |          |           |
| <b>1</b>   | En mi familia hablamos con franqueza.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>2</b>   | Nuestra familia no hace las cosas junta.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>3</b>   | Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>4</b>   | Hay muchos malos sentimientos en la familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>5</b>   | Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>6</b>   | En casa acostumbramos expresar nuestras ideas.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>7</b>   | Me avergüenza mostrar mis emociones frente a la familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>8</b>   | En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.                                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>9</b>   | Frecuentemente tengo que adivinar sobre qué piensan los otros miembros de la familia o sobre cómo se sienten. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |   | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |   |           |          |          |          |           |
| <b>10</b>  | Somos una familia cariñosa.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>11</b>  | Mi familia me escucha.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>12</b>  | Es difícil llegar a un acuerdo con mi familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>13</b>  | En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>14</b>  | En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>15</b>  | En nuestra familia hay un sentimiento de unión.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>16</b>  | En mi familia, yo me siento libre de expresar mis opiniones.                            | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>17</b>  | La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.                                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>18</b>  | Los miembros de la familia nos sentimos libres de decir lo que traemos en mente.        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>19</b>  | Generalmente nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>20</b>  | Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>21</b>  | Cada miembro de la familia aporta algo en las decisiones familiares importantes         | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>22</b>  | Encuentro difícil expresar mis opiniones en la familia.                                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>23</b>  | En nuestra familia a cada quien le es fácil expresar su opinión.                        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>24</b>  | Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>25</b>  | Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.                               | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>26</b>  | Nosotros somos francos unos con otros.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>27</b>  | Es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen en nuestra familia.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>28</b>  | En mi familia acostumbramos discutir nuestros problemas.                                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>29</b>  | Los miembros de la familia no son muy receptivos para los puntos de vista de los demás. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>30</b>  | Los miembros de la familia de verdad nos ayudan y apoyamos unos a otros.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |  |           |          |          |          |           |
| <b>31</b>  | En mi familia, yo puedo expresar cualquier sentimiento que tenga.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>32</b>  | Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>33</b>  | En mi familia expresamos abiertamente nuestras emociones.                                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>34</b>  | Si las reglas se rompen no sabemos que esperar.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>35</b>  | Las comidas en mi casa, usualmente son amigables y placenteras.                                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>36</b>  | En mi familia nos decimos las cosas abiertamente.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>37</b>  | Muchas veces los miembros de la familia se callan sus sentimientos para ellos mismos           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>38</b>  | Nos contamos nuestros problemas unos a otros.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>39</b>  | Generalmente cuando surge un problema cada miembro de la familia confía solo en sí mismo.      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>40</b>  | Mi familia tiene todas las cualidades que yo siempre quise en una familia.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>41</b>  | En mi familia, yo siento que puedo hablar las cosas y solucionar los problemas.                | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>42</b>  | Nuestra familia no habla de sus problemas.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>43</b>  | Cuando surgen problemas toda la familia se compromete a resolverlos.                           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>44</b>  | El tomar decisiones es un problema en nuestra familia.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>45</b>  | Los miembros de la familia realmente se apoyan.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>46</b>  | En mi casa respetamos nuestras propias reglas de conducta.                                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>47</b>  | En nuestra familia, cuando alguien se queja otro se molesta.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>48</b>  | Si hay algún desacuerdo en la familia, tratamos de suavizar las cosas y de mantener la paz.    | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>49</b>  | Nuestras decisiones no son propias sino que están forzadas por cosas fuera de nuestro control. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>50</b>  | La gente de mi familia frecuentemente se disculpa de sus errores.                              | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>51</b>  | La disciplina es razonable y justa en nuestra familia.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>52</b>  | Los miembros de la familia no concordamos unos con otros al tomar decisiones.                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b>                      |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|--|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37 |  |           |          |          |          |           |
| <b>53</b>  | Todo funciona en nuestra familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>54</b>  | Pelemos mucho en nuestra familia.  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>55</b>  | Los miembros de la familia nos animamos unos a otros a defender nuestros derechos. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>56</b>  | Las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas.               | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |

**VERSIÓN BREVE**

| <b>EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES<br/>INTRAFAMILIARES</b><br>(12 reactivos) |  | <b>TA</b> | <b>A</b> | <b>N</b> | <b>D</b> | <b>TD</b> |
|---|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>1</b>  | Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>2</b>  | Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.          | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>3</b>  | En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.        | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>4</b>  | Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.                                   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>5</b>  | En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>6</b>  | La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.                     | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>7</b>  | Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.                  | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>8</b>  | Mi familia me escucha.   | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>9</b>  | Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.                 | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>10</b>   | Los miembros de la familia de verdad nos ayudamos y apoyamos unos a otros. | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>11</b>   | En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.                      | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |
| <b>12</b>   | Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.                           | 5         | 4        | 3        | 2        | 1         |



# **La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad**

Ferrán Padrós Blázquez<sup>1</sup>

*Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

María Patricia Martínez Medina<sup>2</sup>

*Centro de Michoacano de Salud Mental (CEMISAM)*

Claudia Yunuén Gutiérrez-Hernández<sup>3</sup>

Mayra Areli Medina Calvillo<sup>4</sup>

*Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

## **Resumen**

En el presente trabajo se realiza una revisión sobre la nueva subdisciplina conocida con el término de Psicología Positiva. En una primera parte se define el concepto y los antecedentes históricos, y se aportan datos relativos al gran interés que suscita en la actualidad. Posteriormente, se describen los conceptos de bienestar psicológico y bienestar subjetivo (más operativos) que se utilizan para aludir al viejo tema de la felicidad, así como los principales modelos e instrumentos de medición más conocidos. En la última parte se describen algunos otros temas de estudio de la psicología positiva como son; las emociones positivas, la resiliencia, el crecimiento postraumático, la creatividad y finalmente, se alude al aspecto más aplicado y pragmático que ofrece la disciplina, que son las intervenciones que se han generado para aumentar el bienestar.

**Palabras clave:** Psicología Positiva, Felicidad, Bienestar subjetivo, bienestar psicológico.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** fpadros@zeus.umich.mx

<sup>2</sup> **Correspondencia:** dra\_pmartinez@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> **Correspondencia:** claus\_yunuen@hotmail.com

<sup>4</sup> **Correspondencia:** mayrareli@hotmail.com

## **Abstract**

This work reviews a new subdiscipline known as Positive Psychology. In the first part, concepts are defined as well as historical background and data regarding the great interest it has currently evoked. Subsequently, the concepts of psychological well being and subjective well being are defined as they are used to allude to the subject of happiness as well as the main models and instruments most commonly used to measure. In the last part, other topics that are related to positive psychology are discussed, such as positive emotions, resilience, posttraumatic growth, and creativity. Finally, the more pragmatic and applied aspect of what Positive Psychology offers is mentioned, which is the interventions it has generated to increase well being.

**Key words:** Positive Psychology, Happiness, Subjective Well-being, Psychological Well-being.

Durante un gran periodo de tiempo la mayoría de los psicólogos se han centrado en el estudio de lo patológico, aquello que hace que las personas sufran “más de la cuenta”, es decir aquello que hace a las personas infelices. De modo que muchas personas identifican o asocian a la psicología con el estudio de la psicopatología (y psicoterapia).

Desde 1998 a través de la iniciativa de Martin E. P. Seligman (cuando él era presidente de la Asociación Americana de Psicología) puede considerarse que ha surgido una nueva subdisciplina que es conocida con el término de psicología positiva. Emerge como una necesidad complementaria al modo habitual de contemplar la realidad psicológica, pues se plantea que por razones teóricas como prácticas es necesario tener en cuenta aspectos negativos y positivos del funcionamiento humano para tener una mejor comprensión de los aspectos clínicos (Vázquez, Hervás y Ho, 2006).

Si uno busca el término psicología positiva (en todo el texto y en enero de 2010) en una base de datos como psycINFO (una de las más utilizadas) se encuentra con un resultado de 1819 referencias (364 si búsqueda se limita al título), de los cuales prácticamente la totalidad (1802) son referencias de artículos, libros, capítulos o revisiones de libros elaborados a partir de año 1999 en adelante.

El término de psicología positiva no es nuevo, se encuentra por ejemplo en textos de principios de siglo aludiendo a aquella psicología que sigue la epistemología del positivismo. Concepto que no se refiere a la acepción actual, aunque coincide precisamente, en la característica de científico que se le atribuye a la psicología positiva.

Una definición de psicología positiva es la ofrecida por Sheldon y King (2001); *“el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrando la atención en los potenciales, motivos y capacidades de éste”*. Por su parte Carr (2007) se refiere a que *“esta nueva rama se ocupa principalmente del estudio científico de las fuerzas y de la felicidad del ser humano”*. Nótese que se señala en las definiciones que se trata de un tipo de estudio científico, si no fuera así, entonces no estaríamos ante una disciplina nueva ya que el estudio sobre las fortalezas humanas y la felicidad es objeto de interés y se ha estudiado desde los orígenes de la filosofía.

Tampoco es nuevo dentro del ámbito de la psicología puesto que la felicidad y especialmente, el funcionamiento óptimo del ser humano ya ha sido objeto de estudio de célebres psicólogos entre ellos A. Maslow (2000) con su concepto de autorrealización, C. Rogers (1961) con su concepto de realización plena y G. W. Allport (1961) en su estudio sobre la madurez psicológica.

La novedad que presenta la psicología positiva es precisamente la que se refiere al estudio científico. Por ello, define y hace uso de conceptos nuevos que aluden al viejo, amplio y sobre todo poco concreto tema de la felicidad, debido a que el concepto de felicidad tiene distintas acepciones. De modo que los teóricos dentro del ámbito de la psicología positiva generan neologismos como bienestar psicológico y bienestar subjetivo para aludir con mayor claridad a concepciones antiguas sobre felicidad, y lo hacen también de modo operativo, es decir de modo que pueda ser medido.

Así pues, hacer uso de conceptos operativos es parte del objeto de estudio de la psicología positiva. Por ello se generan instrumentos de medida haciendo uso de la tecnología matemática (psicometría) y diseños experimentales que permitan medir de forma válida y fiable conceptos

como bienestar subjetivo, bienestar personal, optimismo, inteligencia emocional, etc.

Los instrumentos generados sirven también para verificar o refutar hipótesis sobre los constructos teóricos. Tanto a nivel de los elementos que componen un constructo (p.e. a través de estudios de validez de constructo) como respecto a las relaciones que un constructo tiene con otras variables según la teoría de referencia.

Respecto a la concepción de la felicidad (desde la psicología positiva), la antigua corriente filosófica hedónica y la eudaimónica son las que han influenciado más en la psicología positiva. La perspectiva hedónica está representada por el concepto de bienestar subjetivo (Diener, 1984) que es un concepto que agrupa y evalúa la satisfacción general con la vida, el nivel de afecto positivo y el nivel de afecto negativo. Desde esta perspectiva se concibe que saber el nivel de “felicidad” de una persona supone preguntarle directamente a ésta qué tan satisfecha con la vida está, y qué niveles de afecto positivo y que niveles de afecto negativo reporta en un periodo de tiempo determinado. Existen instrumentos de medición para la satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) y para los dos tipos de afecto las escalas PANAS Watson, Clark y Tellegen, (1988) traducidas y adaptadas al español (Robles & Páez, 2003). Los estudios indican que se trata de tres entidades relacionadas pero diferentes y por ello corroboran el constructo de bienestar subjetivo.

Por otro, lado, la tradición iniciada por Aristóteles, el eudaimonismo está reflejado en el concepto de bienestar personal aunque existe más de un modelo. Desde esta perspectiva se defiende que la opinión directa de los sujetos sobre la satisfacción o los niveles de afecto reportados no son representativos de lo que sería la “auténtica felicidad” en términos de Seligman (2003). Los modelos más conocidos son: el modelo de Ryff en el cual se identifica 6 dominios fundamentales del funcionamiento óptimo (autonomía, autoceptación, control ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros propósitos de vida) dicho modelo ha recibido apoyo empírico, debido a que los estudios relativos a la estructura factorial apoya las 6 dimensiones (Ryff & Keyes, 1995). Otro modelo es el descrito por Ryan y Deci, (2001) en el cual se defiende que el funcionamiento psicológico sano está basado en dos realidades: Primero en la satisfacción de las necesidades básicas (en las que se incluyen autonomía,

vinculación afectiva, etc.) y segundo, en un sistema de metas congruente y coherente. Ello supone que deben predominar las motivaciones intrínsecas sobre las extrínsecas, las metas deben ser coherentes con los propios valores e intereses y no contradecirse con las necesidades básicas y deben ser coherentes entre las distintas metas.

En esta línea cabe destacar la propuesta que se realizó en julio de 2000, en la cual se reunieron Clifton, D., Csikszentmihalyi, M., Diener, E., Hall, K. J., Nozick, R., Robinson, D., Seligman, M. y Vaillant, G. con Isaacowitz, D. con la intención de realizar una clasificación de un proyecto llamado Valores en Acción (Values In Action, VIA). Esta clasificación se realizó a modo de las clasificaciones realizadas por la A.P.A (Asociación de Psiquiatría Americana) en las distintas versiones del DSM (Manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales), con la intención de convertirse en lo contrario. Se propusieron siete criterios para considerar que una característica humana fuera considerada virtud o fortaleza, las cuales son: 1) el potencial es concebido como un rasgo, en sentido de tener cierta regularidad en las situaciones y estabilidad a través del tiempo, lo que otorga un significado más allá de la ausencia del trastorno prestando atención a la calidad de vida; de esta forma 2) el potencial es celebrado cuando está presente y llorado cuando está ausente, ese potencial 3) los padres lo tratan de inculcar a los hijos, así como también 4) las sociedades más desarrolladas aportan instituciones y rituales asociados para cultivar el potencial humano, como es el caso de actividades que fomenten conductas en contextos seguros, de esta manera 5) las culturas dotan de modelos que permiten ilustrar un potencial, en este sentido, 6) aspectos como el potencial biopsicológico, para que pueda incluirse en esta clasificación 7) debe haber sido reconocido y evaluado en otras culturas para de esta manera tratar de llegar a una clasificación universal del potencial humano (Seligman & Peterson, 2007).

Peterson y Seligman (2003) proponen un modelo de 24 fortalezas que conforman seis virtudes I) Sabiduría y conocimiento (1. Curiosidad, interés por el mundo; 2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje; 3. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta; 4. Ingenio, originalidad, creatividad, inteligencia práctica; y 5. Perspectiva) II) Valor/coraje (6. Valentía; 7. Perseverancia y diligencia; 8. Integridad, honestidad, autenticidad; y 9. Vitalidad y pasión por las cosas.), III) Amor y humanidad

(10. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado; 11. Simpatía, amabilidad, generosidad; y 12. Inteligencia emocional, personal y social), IV) Justicia (13. Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo; 14. Sentido de la justicia, equidad; 15. Liderazgo; 16. Capacidad de perdonar, misericordia), V) Templanza/moderación (17. Modestia, humildad; 18. Prudencia, discreción, cautela; y 19. Auto-control, auto-regulación) y IV) Espiritualidad/trascendencia (20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro; 21. Gratitud; 22. Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro; 23. Sentido del humor; y 24. Espiritualidad, fe, sentido religioso). Dichas virtudes pueden medirse a través del Inventario de fortalezas (VIA) consta de 240 reactivos de opción múltiple (5 posibles respuestas), que valora el nivel en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y virtudes propuestas por el modelo.

Uno de los ámbitos más estudiados dentro de la psicología positiva son las emociones positivas, interesan emociones, sentimientos positivos como el amor, el humor, etc. Son célebres los estudios sobre el *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997). El *fluir* se refiere a lo que las personas experimentan en algunas ocasiones, se trata de un profundo y elevado sentimiento de disfrute, es intrínsecamente gratificante, es un concepto muy cercano al descrito por Maslow (2000) de "experiencias cumbre" (*peak experiences*). En el estado de flujo la persona queda profundamente absorta en lo que está haciendo, dedica una atención exclusiva a la tarea, se pierde la noción de tiempo, se halla tan involucrada en la actividad que nada más parece importarle, de modo que en ese momento parece que se olvida de sí mismo (lo apuesto a la cavilación y preocupación).

Otro concepto que alude a experiencias afectivas positivas es el de gaudibilidad (Padrós & Fernández-Castro, 2001, 2008) que se define como; "un constructo que engloba todos aquellos procesos que median entre los estímulos y el disfrute que las personas experimentan, es decir, el conjunto de moduladores que regulan las sensaciones subjetivas de vivir experiencias gratificantes en mayor o menor grado de intensidad, en mayor o menor número de situaciones y durante periodos de tiempo más o menos prolongados. De manera que cuando más alta es la gaudibilidad, más probabilidades tienen las personas de disfrutar. Así pues, la gaudibilidad queda definida como la potencialidad de disfrute que tiene

cada individuo (o potencialidad para experimentar sensaciones gratificantes)". Se han identificado los siguientes moduladores que se incluirían en el constructo de la gaudibilidad: habilidades (sentido del humor, imaginación, concentración, capacidad de generarse retos y la habilidad para encontrar interés), creencias y estilos cognitivos, (creencias irracionales generales, competencia percibida, estilos cognitivos), y estilos de vida.

Son especialmente interesantes las teorías que tratan de explicar las posibles relaciones de las emociones positivas con otras variables. Un ejemplo de ello puede ser la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas (Broaden and Build Theory of positive emotions) de Fredrickson (1998, 2001) en la cual se plantea que a medida que una persona experimenta emociones positivas, ello amplía las posibilidades o construye y aumenta los repertorios de conducta del individuo. De modo que por ejemplo, la risa permite percibir un mayor número de perspectivas ante una situación determinada y también contemplar nuevas opciones de actuación. Nótese que se trata de circuitos cerrados, pero en sentido positivo (muy distinto a los habituales circuitos negativos cerrados de la psicología "convencional").

Otro de los objetos centrales de estudio de la psicología positiva es tratar de explicar cuáles son los procesos y variables que se relacionan con el funcionamiento óptimo (en términos científicos, niveles elevados de bienestar subjetivo y/o de bienestar personal). Por ejemplo, ante una situación traumática, la psicología clínica y la psicología en general se interesa y se centra en las reacciones anómalas de las personas (por ejemplo; padecen trastorno de estrés postraumático o trastorno depresivo mayor), trata de explicar qué condiciones causan o favorecen la aparición de dichos trastornos, para posteriormente intervenir del modo más efectivo posible. En cambio, la psicología positiva, se centra en aquellas personas que sobreviven y quedan poco o nada afectadas de forma negativa (ausencia de trastorno) por dicha situación traumática. En términos de psicología positiva son personas con elevada resiliencia, que ha sido definida como "*la capacidad de los seres vivos de adaptarse a agresiones y sobreponerse a adversidades en su hábitat natural*" (Antonovsky, 1979). Incluso otros autores (Calhoun & Tedeschi, 1999, 2001) van aún más allá y no sólo observan que algunos no tienen secuelas, sino que experimen-

tan lo que se ha llamado crecimiento personal postraumático. El concepto de crecimiento postraumático se refiere al cambio positivo que un individuo experimenta como resultado de procesos psicológicos que se desencadenan a partir de la experiencia del suceso traumático. Otro de los conceptos que han acaparado gran atención es el optimismo que propone el propio Seligman (1992). Fue Seligman (1975) quien desarrolló la célebre teoría de la desesperanza aprendida para explicar la depresión, posteriormente, revirtió el objeto de estudio, de modo que si la desesperanza era susceptible de ser aprendida, también lo sería el optimismo por ello se interesó por el estudio de las variables que regulan el mismo. El optimismo es definido como una característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro (Peterson & Bossio, 1991; Scheier & Carver, 1993). Se ha observado que un nivel elevado de optimismo puede actuar como potenciador del bienestar en personas de la población general (Seligman, 2003).

Uno de los ámbitos que también ha retomado la psicología positiva es el estudio de la creatividad, es decir la capacidad de crear, de producir cosas nuevas (obras de arte, nuevos pensamientos, descubrimientos científicos, etc.), y también puede desplegarse en el campo de la vida diaria y obedece a la capacidad de resolver problemas de una forma original (Csikszentmihalyi, 1996). Las investigaciones sobre creatividad actuales sugieren que la creatividad no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad (como antes se atribuía), sino que se concibe como resultante de una gran variedad de factores (rasgos de personalidad, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales, recursos materiales e incluso de suerte (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1996; Romo, 1997). Pero lo más prometedor es que se concibe la creatividad como una variable susceptible de ser modificada, es decir puede ser desarrollada y fomentada.

Probablemente, el aspecto más útil y pragmático de la psicología positiva sea que la disciplina también trata de generar y estudiar técnicas y protocolos de intervención con la finalidad de aumentar los niveles de bienestar (subjetivo o personal). Son diversas las técnicas que se han probado, y lo más importante, es que ya se ha observado la eficacia de algunas a través de estudios experimentales, donde se generan dos o más grupos al azar, y posteriormente, se le aplica a un solo grupo un protoco-



lo determinado y al otro u otros se les aplica placebo u otros protocolos y luego, a través de instrumentos de medida validados se comprueba un cambio estadísticamente significativo en aquellas personas que recibieron el protocolo que se quería probar respecto a los otros grupos.

Teniendo en cuenta que gran parte del bienestar puede considerarse como heredado genéticamente, suele situarse hasta un 50% (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), un 10% es atribuible a circunstancias externas incontrolables de la vida y hasta un 40% es susceptible de ser modificada y depende de lo que ha sido señalado como actividad intencional (es decir actitudes, motivaciones, hábitos y habilidades que las personas pueden modificar o aprender) (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Por ello se han desarrollado y aplicado distintas técnicas con la finalidad de aumentar el bienestar (subjetivo o personal), por ejemplo cómo expresar gratitud, cultivar el optimismo, evitar pensar demasiado, practicar la amabilidad con quienes nos rodean y además, aprender a perdonar, cuidar las relaciones sociales, aprender a perdonar, entre otras (Lyubomirsky, 2008).

Debe tenerse presente que las teorías y los hallazgos de la psicología positiva se han aplicado a varios ámbitos (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2009). Se observan intervenciones en el área de la psicología clínica (Maddux, 2008; Vázquez, Hervás & Ho, 2006), en el ámbito de la psicología educativa (Miley & Spinella, 2006; O'Brien, 2008) y en el campo de la psicología laboral o de las organizaciones (Henry, 2003; Peiró, 2008; Sekerka y Fredrickson, 2008).

A modo de conclusión podemos decir que la psicología positiva supone, a priori, un reflejo del progreso de la humanidad, porque la generación de una disciplina científica para el estudio del viejo tema de la felicidad que se interesa por la definición del concepto (o conceptos afines), por la evaluación de los mismos (y su fiabilidad y validez) y las estrategias para que las personas sean más felices (a través de diseños experimentales) marca los cimientos para una sociedad más feliz.

## **Referencias**

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV*. Barcelona: Masson, S.A.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey Bass.
- Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Calhoun, L.G & Tedeschi, R.G.. (2001) Posttraumatic growth: The positive lesson of loss. En Neimeyer, R.A. *Meaning construction and the experience of loss* (pp. 157-172). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva (la ciencia de la felicidad)*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow) una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Fredrickson B. L. (1998). What good are in positive emotions? *Review of general psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build-theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56, 218-226.
- Henry, J. (2003). Positive organizations. *The Psychologist*, 16 (3), 138-139.
- Linley, P. A., Joseph, M. J., Harrington, S. & Wood, A. M. (2009). Positive psychology applications. In: Lopez, S. J. (Ed.) & Snyder, C. R. (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.) (pp. 35-47). Nueva York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Maddux, J. E. (2008). Positive psychology and the illness ideology: Toward a positive clinical psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (1), 54-70.
- Maslow, A. (2000). *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Miley, W. M. & Spinella, M. (2006). Correlations Among Measures of Executive Function and Positive Psychological Attributes in College Students. *Journal of General Psychology*, 133 (2), 175-182.
- O'Brien, C. (2008). Sustainable happiness: How happiness studies can contribute to a more sustainable future. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (4), 289-295.
- Padrós, F & Fernández, J. (2001). Escala de Gaudibilidad de Padrós. Una propuesta para medir la disposición a experimentar bienestar. *Boletín de Psicología*, 71, Junio 7-28.
- Padrós, F. & Fernández, J. (2008). A proposal to measure the disposition to experience enjoyment; "the Gaudiebility Scale". *International Journal of psychology and Psychological Therapy*, 8, 413-430.

- Peiró, J. M. (2008). Stress and coping at work: New research trends and their implications for practice. En: Näswall, Katharina (Ed.); Hellgren, Johnny (Ed.); Sverke, Magnus (Ed.). *The individual in the changing working life* (pp. 284-310). Nueva York: Cambridge University Press.
- Peterson, C. & Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M.P. (2003). *Values in action (VIA). Classification of strengths. Draft. Values in Action Institution*. University of Pennsylvania. Department of Psychology
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26 (001), 69-75.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona : Paidós.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff C. D. & Keyes M., C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychological Science*, 2, 26-30.
- Sekerka, L. E. & Fredrickson, B. L. (2008). Establishing positive emotional climates to advance organizational transformation. En: N.M. Ashkanasy & C.L. Cooper (Eds.) *Research companion to emotion in organizations* (pp. 531-545). Northampton, MA, US: Edward Elgar Publishing,
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1992). *Learned optimism*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M.E.P. & C. Peterson. (2007). Psicología clínica positiva. En: L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (eds.). *Psicología del potencial humano*. (pp.409-425). Barcelona: Trillas.
- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Vázquez, C., Hervás, G. & Ho, S.M. (2006). Intervenciones clínicas basadas en psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14 (3), 401-432.
- Watson, D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.

# **Sistematización de una experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes, desde la educación popular: “La esperanza de la Valentín”**

Yolanda Díaz García<sup>1</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*

## **Resumen**

“La Esperanza de la Valentín”, fue un grupo de adolescentes de la Colonia Valentín Gómez Farías, ubicado en una zona popular del sur de la ciudad de México. La experiencia del acompañamiento a dichos adolescentes, se llevó a cabo en dos etapas: grupal e individual. Se recupera en este artículo la descripción general del proceso vivido en su fase grupal, dentro del marco de la educación popular, a manera de sistematización de una experiencia de acompañamiento por parte de la autora, que fue la facilitadora del grupo.

**Palabras clave:** acompañamiento, grupo de adolescentes, sistematización.

## **Abstract**

“La Esperanza de la Valentín” was a group of adolescents of the Colonia Valentín Gómez Farías, in a popular area of southern Mexico City. An accompaniment experience was carried on in two stages: group and individual. In the present paper, a general account of the group stage is made, within the framework of popular education. It can be regarded as a systematization of the accompaniment experience by the author, who was also the group facilitator.

**Keywords:** accompaniment, group of adolescents, systematization.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** yolotzin17@hotmail.com

## Introducción

El tema de la adolescencia ha sido sumamente trabajado en múltiples investigaciones realizadas desde muy diversos enfoques. La educación popular proporciona una óptica particular, que permite apreciar la importancia de procesos formativos no formales, aunque no por ello poco profesionales.

Así pues, en esta reseña se da cuenta de la sistematización de una experiencia vivida con un grupo de preadolescentes y adolescentes (10 a 16 años) en una colonia popular de la Cd. de México (Colonia Valentín Gómez Farías de la Delegación Álvaro Obregón), a lo largo de casi diez años (1994-2003). El proceso de acompañamiento por parte de la facilitadora, estuvo dividida en dos etapas principales: la grupal y la de acompañamiento individual.

Resulta interesante poder recuperar lo vivido en el espacio de convivencia, darle un sentido y explicar por qué sí o por qué no se siguió la ruta planificada y además compartir los resultados y aprendizajes que se obtuvieron. Este ejercicio supone volver sobre la experiencia, reflexionar sobre ella con la finalidad de: a) ordenar las acciones ejecutadas; b) permitir la apropiación crítica de los procesos por parte de sus protagonistas; c) mejorar las prácticas futuras; d) producir generalizaciones a partir de la experiencia concreta y; e) comunicar y compartir las experiencias, siguiendo las pautas planteadas por Beatriz Borjas (s/f), Oscar Jara (1994), y algunos otros teóricos.

En el presente artículo nos adentraremos en la exposición e interpretación del trabajo de acompañamiento durante la etapa grupal, con la intención, no sólo de describir el trabajo de sistematización de la experiencia, sino que con este esfuerzo se pueda dar cauce creativo a lo vivido, de acuerdo con lo que dice Aldous Huxley (en Chopra, 2006:45) “la experiencia no es lo que te ocurre; es lo que haces con lo que te ocurre”. Lo que diré de este grupo de adolescentes, “estadísticamente irrepresentativo”, nos pondrá en la pista de un análisis –más profundo y necesario– sobre lo ocurrido en este grupo, en el que los adolescentes se constituyeron en actores y agentes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Giddens (1995), distingue estos conceptos señalando que son “actores sociales”, en tanto que actúan, siguiendo los “guiones” que marca la “estructura” social;

## El contexto

“La Valentín”, como le llamaban los actores/agentes del proceso, es una colonia urbano-popular de la ciudad de México. Originalmente se constituyó por familias que fueron reubicadas de Santa Fe el alto, en el Kilometro 8, para utilizar sus predios y construir los puentes y actual autopista a Toluca.

Entre las actividades que fomentaban los vínculos sociales, se encontraban las fiestas del barrio, las cuales giraban alrededor de eventos religiosos, ya que la mayor parte de la población era católica y muchas familias formaban parte de los grupos de reflexión y evangelización promovidos por la parroquia. No obstante, una minoría pertenecía a diversos grupos religiosos no católicos, predominando los Testigos de Jehová.

La situación laboral de la población de la colonia, se reflejaba predominantemente en el tipo de trabajo que desempeñaban los papás de los niños que acudían a las reuniones. Los hombres se dedicaban a diversas actividades, entre las que destacaban eran: comerciantes, taxistas, albañiles, obreros, técnicos en alguna actividad. Al respecto, he aquí la voz de una de las habitantes:

*Ya reubicados, se trabajaba duro: escarbar, poner tuberías... Los que tenían dinero pagaban para no hacer esas tareas, todos teníamos que hacerlo. Los que no tenían dinero, tenían que trabajar, además de trabajar como carpinteros, choferes, albañiles, técnico en aire acondicionado. (Entrevista a la Sra. Lu)*

En este contexto se encuadra la experiencia de acompañamiento a un grupo de adolescentes de una colonia popular, donde se llevó a cabo un intento por favorecer la creación y/o fortalecimiento de las condiciones de posibilidad para orientar positivamente las inquietudes, anhelos, dudas, y demás elementos mencionados arriba; a partir de un proyecto educativo que involucraba a los adolescentes mismos en tanto agentes de su propia formación, como a otros actores/agentes sociales cuya influen-

---

pero son “agentes”, en cuanto a su capacidad para transformar su medio, de modificar las estructuras y de “hacer la diferencia”. Así pues, las personas suelen comportarse como actores sociales, pero también, en muchas ocasiones, como agentes; lo mismo ha sucedido con el grupo “La esperanza de la Valentín”

cia resulta determinante: sus padres, sus hermanos y hermanas, así como sus amigos y amigas.

### **Un boceto de la experiencia del grupo de “La Valentín”.**

La colonia de la que hablo existe, sus jóvenes también; otra podría ser la colonia, otros sus jóvenes; no obstante, creo que las necesidades de desarrollar la convivencia, de comunicarse, de trabajar y de transformar la propia sociedad, serían las mismas. En todos los casos, el requerimiento principal para satisfacerlas sería el mismo: el esfuerzo colectivo.

Mi inserción en esta comunidad de adolescentes se inició debido a que hubo necesidad de reemplazar a la facilitadora anterior, que los había atendido durante su periodo infantil. Las reuniones se iniciaron con 20 chicos. En primera instancia, se me requirió la preparación de una serie de temas, con el fin de que sirvieran para orientar y apoyar el ritmo de actividades que llevaba el grupo infantil y evitar que se suspendieran las reuniones semanales. De este modo, se rescataría el espacio formativo de los chicos que llevaban 4 ó 5 años reuniéndose cada sábado de las 11:00 a las 12:30 a. m.

Al compartirles que me interesaba que ellos participaran activamente en las sesiones, como agentes de su propia formación y no sólo como espectadores pasivos, reforzó la actitud positiva hacia mi persona. Además, la aceptación de la líder me facilitó el proceso de integración a ellos. Cada sesión se daba un paso más en el proceso de acercamiento y creación del *rapport* necesario para lograr un acompañamiento exitoso, logrando finalmente una suma de voluntades.

De ahí que nos planteáramos algunas interrogantes y retos a enfrentar para el trabajo de educación, formación y acompañamiento: ¿cómo pueden familiares, amigos, conocidos, formadores, facilitar o prolongar el estado de adolescencia, cómo apoyar aprendizajes significativos en el contexto?, ¿cómo detectar los signos de luto por el final de la infancia y ayudarles a aceptar esta pérdida (Aberasturi, en Weissman, 2005), tarea esencial en el trabajo de acompañamiento?, ¿cómo permitir que expresen sus sentimientos y comprenderlos, sin anteponer nuestra interpretación, para que puedan sacar todo, elaborar su duelo y desembocar en una nueva vida, y en una esperanza, para que sean capaces de concebir que existen otras posibilidades de relacionarse con las personas, en el trabajo,

en la familia, en el comercio, en la vida pública, a pesar de que muchos viven una realidad de miseria, de ignorancia, de vicio, de desempleo, de violencia? Estas interrogantes plantean el reto de comprender que la educación, como expresa Dolto (1990), significa educación en el amor, en el respeto a los demás y en el respeto a uno mismo, lo cual nos hace constatar que se suelen introyectar conocimientos en los niños, sin que tengan un significado para su vida, como una mera forma de reproducir el sistema cultural en el que están inmersos.

Como puede apreciarse, estos chicos no eran ajenos a la problemática general de los jóvenes latinoamericanos. Maddaleno *et al.* (2003), en consonancia con otros teóricos, señalan que en la fase de la adolescencia, los chicos enfrentan diversos desafíos y problemas, tanto en el ámbito familiar, como social y de salud. No obstante, hace notar que ha habido una mejora dramática en el nivel de escolaridad, aunque no deja de reconocer que las tasas de desempleo siguen siendo desalentadoras, lo cual nos habla de que, a pesar de que los jóvenes cuentan con mejor preparación académica, esto no les garantiza el acceso a mejores oportunidades de empleo, ni de colocarse en un espacio laboral acorde a los estudios que realizó (Esteva, 2010).

La etapa de la adolescencia es descrita tanto por psicólogos y sociólogos como un tiempo fugaz, turbulento e inestable, en el que participan factores anatómicos, fisiológicos y sociales. Algunos de estos teóricos la identifican como una fase enfrentada a una revolución fisiológica en el interior de los adolescentes, y con tareas adultas tangibles que los aguardan (Erikson, 1980). En esta etapa, que por lo regular abarca de los 12 a los 18 años, el (la) adolescente siente la necesidad de que se le trate como adulto, aunque no comprende totalmente las nuevas demandas sociales que se le presentan y cómo podría satisfacerlas o evitarlas (Cameron, 1999). Dolto, (1990: 11), identifica a la adolescencia como el estado de mutación, que somete a los sujetos a una mayor dependencia de los demás, es una circunstancia vital que lo(a)s sitúa en estado de fragilidad y tienen que adaptarse a una mediación nueva: “el adolescente pasa por una muda respecto de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento (que), según los padres, está cargado de angustia o pleno de indulgencia (...) (es la) edad en que el ser humano no es dios, mesa ni jofaina” (Dolto, 1990: 12). Aberasturi (en Weissman,



2005) consideró la vivencia de un duelo durante la adolescencia, lo cual le permitió identificar una forma de pensamiento psicodinámico acerca de lo que ocurre en este periodo.

El grupo de adolescentes que acompañé, como ocurre en muchos otros casos, no contaba con un espacio de contención real para ellos, ni en su familia, ni en la escuela, puesto que la dinámica común de una y de otra, no les facilitaba los recursos necesarios para afrontar las dificultades e incertidumbres de su proceso de crecimiento. Por otro lado los chicos tenían poca posibilidad de acudir a lugares de distracción, debido a la situación económica de la familia. Por tanto, al permanecer “forzadamente” en el entorno de su barrio, con la gente que habían crecido, no estaban en condiciones de abrir espacios para la comprensión, distracción o desahogo, así como para compartir intereses. De este modo, lo que podría ser una situación que les cerrara oportunidades de crecimiento, pasó a convertirse en un contexto nutritivo que favorecía su desarrollo humano integral.

En un principio, la experiencia aparecía sumamente “incierta” e “incómoda”. Incómoda, dada mi condición de acompañante en un proceso que había de moverse en márgenes de incertidumbre a partir de las experiencias y vivencias propias y las del proceso adolescente en el grupo, las cuales no facilitaban en absoluto “el distanciamiento” que es dable hacer en estos casos pues, constituye una etapa que suele ser pesada tanto para los adolescentes como para los padres. De ahí que la relación con alguien estable, que se limite a tratar un punto concreto y que le tome a uno por lo que es, sin juzgarle, propicia un desarrollo humano más integral. Incierta, por la búsqueda que suponía llevar a cabo, para conformar y facilitar la integración del grupo como una comunidad de aprendizaje en la que se fomentara un compromiso vivencial de desarrollo humano personal y grupal; donde la plática mutua y directa facilitara el cambio conductual, en la que se practicara el aprendizaje de tácticas y estrategias para que pudieran ayudarse y ayudar a los demás efectivamente y se promoviera un aprendizaje sistemático de destrezas para la vida.

El encuadre de la experiencia de acompañamiento suponía, también, considerar en principio, algunos referentes claves, que era necesario poner de relieve para comprender la dinámica del proceso grupal y que tienen relación con *el acompañamiento pedagógico*. Dada la relevancia

que éste tiene en todo espacio que se precie de ser educativo, así como su vínculo con la *situación histórico-social* en el desarrollo de las prácticas grupales, había que tomar en cuenta los diversos contextos socioculturales en los que estaba inmerso el grupo. Asimismo, en esta experiencia se buscaba, facilitar un *ambiente de aprendizaje* que articulase los procesos con vías a facilitar la construcción de *comunidades de aprendizaje*, las cuales dejan atrás las relaciones lineales de causalidad cognitiva. La tarea se llevó a cabo desde el presupuesto de que las personas son agentes que asumen un rol activo para responder a la necesidad y exigencia de un modelo horizontal de aprendizaje sistemático de destrezas para la vida entre formadores (padres, maestros, personas que acompañan su proceso) y adolescentes a un mismo nivel, hasta el acoplamiento entre códigos y métodos de conocimiento y comunicación.

El proceso grupal se dio durante seis años, después de los cuales se llevó a cabo un acompañamiento individual con algunos de los adolescentes que participaron en él, durante tres años. Así, en esta experiencia se pueden reconocer dos momentos claramente definidos:

Grupal, con dos etapas:

Un nuevo comienzo del grupo.

Crecimiento, maduración y logros del grupo

El acompañamiento en la construcción de sujetos individuales.

### **El diagnóstico elaborado por los chicos y la facilitadora.**

Entre los ejercicios más relevantes que se programaron con los adolescentes para realizar el diagnóstico, destaca la elaboración de un mapa de su colonia, con la intención de contextualizarlos dentro de su situación sociogeográfica, los mismos chicos hicieron el plano de su colonia, donde destacaban algunos sitios de interés para ellos.

Una vez lograda la ubicación de su contexto y de haberse dado cuenta de la importancia de su vinculación con él, se llevó a cabo la indagación acerca de sus necesidades e intereses, para poder estructurar un programa de trabajo a partir de ejes temáticos que respondieran a su problemática. La integración que hicimos de su apreciación, a partir de la observación de lo que ocurría en su familia, pero también entre las demás familias del barrio, se clasificó en tres áreas: personal, familiar y social:

|  |   |
|--|---|
| <b>Personal:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de comprensión y comunicación con padres y familia.</li><li>• Búsqueda de soledad y aislamiento.</li><li>• Sentirse derrotados</li><li>• Búsqueda de puertas falsas: alcohol, droga, cigarrillos.</li><li>• Actuar por quedar bien con los otros.</li></ul>       | <b>Familiar:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de comunicación.</li><li>• La mayor parte del tiempo los padres la pasan fuera de la casa.</li><li>• Tensión familiar porque algunos hijos avisan y no piden permiso, imponiéndose a los padres.</li><li>• Rebeldía de los hijos para con los padres.</li><li>• Las familias ensuciamos el agua y no cuidamos las plantas.</li></ul> |
| <b>Social:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contraste entre pocos vecinos ricos y muchos muy pobres.</li><li>• Crisis económicas.</li><li>• Hambre.</li><li>• Necesidades económicas no resueltas.</li><li>• Falta de servicios y de agua.</li><li>• Búsqueda del poder político.</li><li>• Discriminación.</li></ul> |   |

A pesar de que la mayoría de las mamás de los chicos participaba en el grupo parroquial, me llamó la atención que los chicos nunca reportaron en el diagnóstico nada relevante en lo religioso, ni bueno ni malo. Probablemente porque la directriz que se manejó fue la de “menciona lo que has observado”, sin establecer que podría ser tanto lo bueno como lo malo, y sólo reflejaron aspectos negativos. Tal vez en lo religioso, no apreciaron nada negativo.

Otro de los ejercicios de diagnóstico, fue el “círculo del tiempo”, en donde se pidió a los adolescentes que expresaran cómo distribuían su tiempo diariamente; para que a partir de ese momento, pudiéramos ir revisando, incluso de manera personal, cómo había aprovechado su tiempo en la semana. Este fue un instrumento muy útil, que no se circunscribió al diagnóstico, sino que permitió hacer conciencia de los propios cambios de intereses de los chicos, al darse cuenta de que su tiempo lo ocupaban actividades distintas a las de su etapa de niñez y de que vivían las situaciones de manera diferente al estilo infantil. Uno de los ejemplos fue el cambio percibido por algunos entre “avisar” y “pedir permiso”, ya fuera para ir a una fiesta, reunirse con sus compañeros para ir a realizar alguna actividad escolar, o salir con alguien que les empezaba a llamar la atención y dejaban de verlo como sólo un amigo(a). Otros

vivían la experiencia del conflicto y tensión que les causaba el que sus padres los querían seguir viendo como niños. En esta etapa, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones (Erickson 1980).

El problema que los chicos identificaban como principal era que “tenían problemas con sus papás”: se sentían incomprendidos, porque ya estaban pasando de la etapa de la infancia a la adolescencia y percibían problemas de comunicación con sus padres. Esto dejó ver la necesidad de intervenir también con sus papás. Al hablar con los padres, pude percibir también la necesidad de éstos, de prepararse para comprender a sus hijos en esta difícil etapa transicional, por lo que formé con ellos un grupo paralelo al de sus hijos. Al igual que sus hijos también tenían pánico por vivir esta etapa, porque consideraban que no iban a saber qué hacer con los adolescentes, ya que empezaban a observar cambios y “ya no eran tan obedientes como antes”. La posibilidad de conocer el sentir tanto de los padres como de los hijos, me permitió una mayor claridad acerca de la realidad vivida y por ende, de acompañar con mayor seguridad tanto a unos como a otros, puesto que tenía el punto de vista de ambos.

Algunos de los problemas que pude identificar claramente en los chicos fueron: la necesidad de formar grupos, tanto de juego, de deportes, de bandas, etc. La necesidad de buscar su propia identidad y autonomía que en este periodo se manifiesta de modo muy importante, por lo que resulta vital en su formación, alcanzar la independencia emocional respecto de sus padres y otros adultos. Una de las chicas compartió en una de las reuniones: *“descubro que es importante ser sincera con las personas que me rodean, manifestarles mis emociones sin agresión cuando hacen o dicen algo que me causa daño”* (Ad.). Enfrentaban también el dilema religioso: ¿sigo con la fe de mis padres y del mundo de los adultos o desecho todo?

Con los papás, pude identificar algunos problemas en relación a sus hijos púberes y adolescentes. Por un lado, su convicción de que lo que hacían era por el bien de sus hijos y, por otro, el desconcierto e inquietud

que les causaba el enfrentar la situación de la adolescencia de sus hijos e intentar dar respuesta a las preguntas que les formulaba respecto a la relación que mantenían con ellos. Entre los más relevantes cuestionamientos que les planteaba, cabe destacar los siguientes: ¿cómo poder facilitar la autonomía de sus hijos?, ¿dónde terminan ellos y empiezo yo?, ¿cómo aprendimos de nuestros padres a ser autónomos?, ¿cómo apoyan a sus hijos a explorar sus pensamientos, o qué tanto interfieren en su derecho a pensar?, ¿cómo apoyar la esperanza y cómo prepararlos para la desilusión?, ¿qué les implica describir un problema o gritar una orden? Este último fue uno de los más difíciles de responder por los papás ya que debían ejercitar su habilidad de aprovechar los breves intercambios con los chicos y cambiar su forma de hablarles, lo que les implicaba una cotidiana toma de conciencia y disciplina que al principio les suponía mucho esfuerzo para poder notar el efecto constructivo que producía en ambas partes, estimulándoles a repetir el intento. He aquí un ejemplo:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¡Tienes que ir!*

A diferencia de:

*Hijo: No quiero ir a la escuela.*

*Papá: ¿Hay algo que no te gusta de la escuela?, ¿te pasó algo en la escuela?*

Una vez detectadas las necesidades, se plantearon como objetivos principales del grupo:

Acompañar a los adolescentes en sus procesos: de vivirse en una fase de transición, de pérdida-duelo y de comunicación con sus padres.

Lograr un desarrollo humano más integral en los adolescentes, considerando los diversos ámbitos en que se mueven: familiar, escolar, de amistad, la pertenencia a un barrio determinado.

Coadyuvar a que los adolescentes puedan detectar su propia problemática a nivel de aprendizajes y llevarlos a reconocer si era por falta de apoyo, por falta de organización de tiempos, o por cuál otro motivo.

Comprometer a los padres de familia, para que se sintieran parte de un equipo de acompañamiento hacia sus hijos.

Para lograr estos objetivos, armé un programa a partir de los temas que ellos propusieron y de otros que yo consideré importantes para su proceso formativo, los cuales fueron dados a conocer al grupo una vez que se estructuró dicho programa, mismo que sintetice en lo que fue mi guía inicial. La propuesta de ejes temáticos de Aguilar Kubli (1993), me permitió aglutinar los temas de manera más organizada (ver fig. 1).

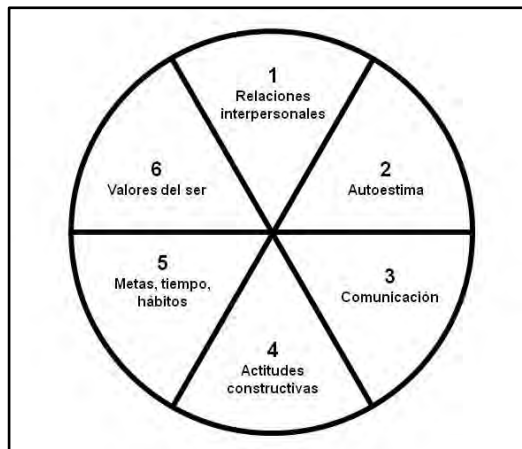


Figura 1. Guía temática inicial.

No obstante, el programa que realmente se llevó a cabo, tuvo variaciones con respecto del inicial, puesto que, la necesidad obliga a hacer ajustes “sobre la marcha”.

### **Algunas reflexiones sobre las vivencias del grupo “La esperanza de la Valentín”.**

Los jóvenes, a pesar de encontrarse en una de las más bellas etapas de la vida, para lograr desarrollar plenamente su potencial humano, deben afrontar múltiples retos y dificultades; los cuales, una vez superados, les permiten fortalecer su sí mismo para enfrentarse a la vida adulta de la mejor manera posible.

Sobre el *ambiente de aprendizaje*, conviene precisar también, que los *aprendizajes* a los que me refiero tienen que ver con el *aprendizaje coope-*

rativo, del cual Dubinsky (en Cortés, s/f), dice que el trabajo se realiza en grupos o equipos, proporcionando un ambiente de interacción social que puede mejorar la maduración de su entendimiento. En este modelo, el papel del profesor (facilitador, en este caso) se mueve de ser la figura central de toda la actividad a ser un componente del ambiente total de aprendizaje, asumiendo un papel de guía, facilitador, creador de situaciones de aprendizaje y asesor, tomando el estudiante, (los chicos, en la experiencia a la que estamos aludiendo), la responsabilidad de aprender y hacer las construcciones mentales que quiera.

La experiencia de acompañamiento se articula con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje en las que se reconoce la dinámica del acompañamiento dentro de un todo interconectado de relaciones humanas, como se menciona en el libro “El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto” (Jacobo García et. al., 2005:9).

El perfil del educador cuya práctica se ubica en los sectores populares, no ha resultado fácil de caracterizarse, por lo que ha sido objeto de investigación. Al respecto, Ferrando (1994), distingue dos planos de incertidumbre: uno, referido a las experiencias educativas concretas, que toman en cuenta el rol del educador: la metodología, los fenómenos grupales, la comunicación; el otro se ubica en el contexto histórico, político, social en el cual se dan tales experiencias. Además, destaca que la posición del educador popular no es neutra, puesto que al promover, animar, coordinar, asesorar, acompañar, formar, no puede evitar influir desde su propia postura, ya que:

*Hace una opción política y busca desarrollar una pedagogía liberadora, sin que ello implique la manipulación de los grupos con los que trabaja. Para no manipular, es necesario que explicita la dirección que quiere darle a su trabajo, de modo que la organización pueda aceptar o rechazar la propuesta. (Ferrando, 1991: 67)*

Conviene subrayar, por tanto, que supone un reto constante la búsqueda por desarrollar habilidades personales que fomenten la formación y acompañamiento del grupo de adolescentes, buscando superar las relaciones de desigualdad e injusticia que se dan en familia, en la escuela y en la sociedad, así como el considerar una de las funciones que tiene la

educación en relación a la circulación social de los sujetos: discriminación de normas, consecuencias sociales de las elecciones personales, adquisición de pautas culturales de relación, que tienen relación con la construcción de aprendizajes significativos o contenidos relativos a valores, normas y actitudes; así como el posibilitar que los chicos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser (Delors, 1996). Como dice Ferrando (1991: 68) "Para que esta tarea sea posible, es necesario que nosotros mismos podamos identificar los elementos dominadores y liberadores presentes en nuestra cultura y en nuestra forma de pensar y actuar".

Todo lo antes dicho nos llevó a fortalecer la integración del grupo mediante un esfuerzo de suma de voluntades (de los padres de familia, de los chicos participantes y de la facilitadora), lo cual, creo también se logra a través del hecho educativo. De esto surgió la pretensión de sentar las bases necesarias para estructurar una propuesta de formación dirigida a grupos como éste, perteneciente a un sector urbano popular.

Con el paso del tiempo, los muchachos fueron madurando en cuanto a su motivación para asistir al grupo. Algunos, al principio, iban por no contravenir a sus padres; sin embargo, paulatinamente, fueron reafirmando su decisión personal de asistir, aunque también hubo quienes no volvieron al grupo, (cuando esta etapa se cerró, se contaba con la asistencia de 8 a 13 participantes). No obstante, los que quedaron, manifestaron encontrar un espacio agradable, donde se sentían escuchados, donde podían expresar libremente sus inquietudes y recibían una respuesta acogedora, donde se habían creado y/o fortalecido los vínculos con sus compañeros y percibían el apoyo grupal.

De este modo, el grupo se fue convirtiendo en un espacio de contención, en donde había una libertad de elección para continuar o no, a diferencia de su grupo escolar. Este era también mi compromiso como facilitadora, no convertirme en una figura impositiva, sino abierta a sus procesos y a sus decisiones, ya que el grupo había construido un fuerte lazo afectivo entre sus integrantes, gracias al proceso previo. Así, mi labor de acompañamiento consistía entre otras cosas, en favorecer que la relación de amistad y fortalecimiento de su red social se complementara con actividades que fomentaran su proceso de desarrollo integral indivi-



dual y colectivamente, evitando así que se constituyeran en un grupo cerrado y excluyente.

Por tanto, el balance de la etapa grupal resultó muy positivo, ya que se construyeron los cimientos para la edificación de un grupo que poco a poco fue haciendo honor a su nombre, al irse convirtiendo en “la esperanza de la Valentín”.

## Referencias.

- Aguilar-Kubli, E. (1993). *Optimismo*. México: Árbol Editorial.
- Borjas B. Orientaciones para sistematizar experiencias. (s.f.). En *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias*. Recuperado el 8 de junio de 2005, de [http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Cameron, N. (2000). *Desarrollo y Psicopatología de la personalidad. Un enfoque dinámico*, México: Trillas.
- Chopra, D. (2006). *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. México: Vergara.
- Cortés-Zavala J. C. & E. Núñez-Palenius. (2005, 30 de octubre a 2 de noviembre). *Ambientes tecnológicos interactivos para el aprendizaje de las matemáticas*. Investigación presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 3 de febrero de 2007 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/ato7/PRE1178946260.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. México: Paidós.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteva G. (2010, 13 de mayo). *Los movimientos sociales y las nuevas pedagogías*. Documento presentado en el Ciclo de Conferencias: El Pensamiento crítico y las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ferrando J. (1991). *Del dicho al hecho hay un gran trecho. Reflexiones sobre educación popular*. Uruguay: Observatorio del Sur.
- Giddens, A., (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Jacobo-García, H. M. et al. (2005). *El acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto*. En Jacobo-García (coord.). Cuadernos de Investigación: Educación de Migrantes, vol. 1 (pp. 9-12). México: SIMAC-CONACYT.
- Maddaleno, M., Morello, P. & F. Infante-Espíndola. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. [Versión electrónica], *Salud pública de México*, 45, suplemento 1, S132-S139. Recuperado el 15 de octubre de 2005, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v45s1/15454.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.

Weissmann P. (2005). Adolescencia. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación, Número 35/6, 1-8*. Recuperado el 8 de junio de 2006, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>

## Examen único para ingresar al nivel medio superior. ¿Oportunidad o negocio?

Alicia Eugenia Herrera Orta<sup>1</sup>

Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Marista, México, D.F.

### Resumen

El presente artículo plantea un análisis sobre el impacto socioeconómico que está causando el instrumento de evaluación creado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) conocido como *Examen único para ingresar al nivel medio superior (EXANI)*, cuyo objetivo es identificar los conocimientos, las habilidades y los valores que deben mostrar los egresados del nivel medio básico. Está diseñado con base en los criterios acordados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). El problema que se plantea es si en realidad el EXANI logra su objetivo de brindar oportunidades equitativas para que los estudiantes accedan a una institución al nivel medio superior o más bien está propiciando un negocio para instituciones públicas o privadas que se dedican a “preparar” a los jóvenes para aprobar el examen. Se cuestiona el diseño y aplicación del instrumento de evaluación en función de los factores poblacionales que afectan a los resultados del examen único. Se incluye el testimonio de dos estudiantes que presentaron el EXANI.

### Abstract

The present paper analyzes the socioeconomic impact of the evaluation instrument created by the Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) and the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), known as *Examen único para ingresar al nivel medio superior (EXANI)* whose objective is to identify the knowledge, the abilities and the values that must show the graduates of the basic mean level. It is designed based on the standard decided by the Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COM-

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** aeugeniah62@yahoo.com.mx

IPEMS). The problem discussed in this article is if the exam really achieves its goal of providing equal opportunities for the students have to access to the institution at the mean superior level, if it is leading a business for public or private institutions engaged in "grooming" young people to pass the exam. It is based on the population design and application of the evaluation instrument and factors that affect the results of the unique examination. The testimony of two students who presented the EXANI is included.

## **Introducción**

En México el examen único es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores que debe mostrar un recién egresado de sus estudios del nivel medio básico para ingresar a una institución pública del área metropolitana del nivel medio superior. No obstante, con el paso del tiempo, se ha convertido en un espacio de oportunidad para obtener ingresos por parte de personas o instituciones que ofrecen cursos de preparación para el EXANI, aunque la mayoría de las veces, sin un sustento académico ni ético. ¿Cuál es la situación de fondo que está ocasionando que los padres de familia y/o los alumnos de secundaria sientan la necesidad de "tomar un curso" para "garantizar" su acceso a su primera opción para estudiar el nivel medio superior?

## **Antecedentes**

En febrero de 1996, nueve instituciones públicas de Educación Media Superior del Distrito Federal y de los municipios conurbados del Estado de México, que en conjunto conforman la Zona Metropolitana, crearon un convenio de colaboración con la intención de atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación superior, con lo que dan origen a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Bajo el lema "un lugar para todos mediante un examen", este organismo convoca a todos los egresados de la educación media básica que deseen ingresar al nivel medio superior en cualquiera de las instituciones que conforman el COMIPEMS, a saber: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General del Bachillerato (DGB),

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Así pues, el examen único es una de las estrategias más importantes que se ha creado desde entonces para atender la demanda educativa, para garantizar condiciones de equidad en la región. Particularmente en nuestro país, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) realiza evaluaciones que son utilizadas para distintos propósitos, como lo es el de ingreso de los estudiantes a determinado nivel de estudios, o para acreditar estudios de licenciatura incompletos o como forma de titulación; e incluso para la certificación de profesionistas.

El instrumento que utiliza CENEVAL para regular el proceso de ingreso al nivel medio superior, es un examen único diseñado bajo concepciones que se ubican en ciertas corrientes educativas (constructivismo, aprendizaje significativo, estudio de caso, resolución de problemas) que pretenden explicar lo que es la evaluación de aprendizaje. Dicho examen, conocido como Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) es un instrumento de evaluación conformado por dos pruebas:

La de selección es una herramienta de aptitud académica útil para proveer información relativa a la medida en que los sustentantes han desarrollado las habilidades intelectuales básicas indispensables para cursar los estudios de educación media superior.

La de diagnóstico indica el nivel de adquisición de un conjunto de conocimientos disciplinares durante la educación secundaria, los cuales son requisito previo para la integración de los nuevos contenidos en los estudios académicos del nivel medio superior.

El ingreso de los estudiantes al nivel medio superior representa un problema que se ha agudizado en el área metropolitana, ya que el número de instituciones de nivel medio superior y su ubicación no son suficientes o no corresponden a la demanda de espacios educativos y, con mucha frecuencia, tampoco a la preferencia de los solicitantes (CONALEP, 2010).

## **El problema**

Cada año, a partir de 1996, la inmensa mayoría de los estudiantes de secundaria de la zona metropolitana, se inscriben al examen de ingreso al bachillerato buscando un lugar en la institución que consideran la mejor opción para proseguir sus estudios.

El 27 y 28 de junio de 2009 (CENEVAL, 2010), poco más de 155 000 jóvenes presentaron el examen correspondiente al concurso de ingreso a la educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Esto indica que a pesar de que la oferta global parece corresponder a la demanda total, no ocurre lo mismo en cada una de las instituciones que ofrecen estudios en ese nivel, provocando que cerca de la mitad de los solicitantes no sean admitidos a la opción de su preferencia.

En 2009, de las 162,568 personas que se registraron al Concurso para presentar el examen elaborado por CENEVAL, asistieron a contestar el instrumento de evaluación 155 342 (CENEVAL 2010). Los resultados del Concurso son dados a conocer en la última semana de julio en los portales electrónicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las instituciones convocantes, así como en la Gaceta de Resultados. El aspirante al no ser aceptado por la institución elegida puede decidir: inscribirse en la institución asignada (aunque no siempre resulta ser la de su agrado), no inscribirse, o buscar acomodo en una institución privada, lo cual, suele estar fuera de sus posibilidades económicas.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al igual que años anteriores, diseñó su propio examen, lo aplicó y calificó a los aspirantes que la eligieron como la primera opción de sus preferencias. Tanto los exámenes de la UNAM como los que aplicó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), al resto de los participantes, son técnicamente equivalentes: constaron de 128 preguntas de opción múltiple, con similar grado de dificultad y abordaron los mismos contenidos curriculares de los planes y programas de estudio de la educación secundaria. Para ingresar a alguna de las opciones solicitadas, los aspirantes deberían alcanzar un mínimo de 31 aciertos en el examen, contar con su certificado de secundaria y cumplir con los requisitos que solicitaba cada institución.

Los resultados del concurso (31 de julio de 2009) fueron los siguientes: de los 317 603 concursantes registrados, 47 506 (15.0%) concursantes

no cumplieron con algún requisito, ya sea porque no presentaron examen 12,894 (4.1%), porque obtuvieron menos de 31 aciertos, 7 252 (2.3%) o porque no contaron con el certificado de educación secundaria 27,369 (8.6%); el resto, 270 097 (85%) de los concursantes que cumplieron con todos los requisitos, fueron asignados a alguno de los planteles de bachillerato del Distrito Federal y el Estado de México. El 93.4% procedió de escuelas públicas y 6.6% de escuelas particulares; el 84.0 % de los concursantes obtuvieron un lugar en una de las opciones que escogieron; el 49.3% fueron mujeres y 50.7% fueron hombres; el promedio del número de aciertos obtenidos en el examen por la totalidad de los sustentantes fue de 61 aciertos (Concurso de ingreso, 2009).

Hugo Aboites, (en Escamilla, 2005), investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y fundador de la Coalición Trinacional en defensa de la Educación Pública, ante Amnistía Internacional, indicó que en 1999 la deserción promedio en el Distrito Federal se encontraba entre las más bajas del país, pero desde la aplicación del examen único no ha dejado de ocupar los primeros lugares, ya que para 2003-2004 se ubicó en el segundo lugar, en el índice nacional de deserción; asimismo, señaló que algunas investigaciones recientes mencionaban que al menos 20 000 estudiantes deciden no continuar su formación media superior, debido a que fueron asignados a planteles o a especialidades técnicas que no responden a sus intereses.

Todo lo anterior motiva algunos cuestionamientos: ¿Con qué criterios debe hacerse la selección de aspirantes al nivel medio superior? ¿El examen único en la realidad ofrece un lugar para todos? ¿El examen único está favoreciendo a los egresados de instituciones privadas por encima de los egresados de las instituciones públicas? ¿Cuántos quedarán excluidos de la educación pública este año? ¿Cuántos se verán desplazados a opciones que no les interesan? ¿Los docentes que imparten las diversas asignaturas en el nivel medio están desarrollando las habilidades que necesitan los estudiantes para resolver este tipo de exámenes? ¿Los docentes están capacitados para preparar a sus alumnos en la resolución de este tipo de exámenes?

La elección profesional no es una decisión fácil de tomar, y la opción por la institución en que cursarán el nivel medio superior es el primer paso. Dicho nivel constituye una etapa fundamental para la formación de

los jóvenes, ya que durante ella los estudiantes desarrollan habilidades, conocimientos, valores, actitudes, formas de ver el mundo y sus implicaciones, etc., para que decidan continuar con estudios profesionales o insertarse en el campo laboral a través de carreras técnicas.

Por tal motivo, con la intención de asegurar el ingreso de sus hijos a la institución de su preferencia, cada año se incrementa el número de padres de familia que, de un modo o de otro, consiguen dinero para pagar a particulares o a instituciones que ofrecen cursos preparatorios para dicho examen. Por tanto, ¿no será que la aplicación de estos exámenes está generando que tanto instituciones y particulares, hagan negocio con la necesidad educativa de los jóvenes?

### **El instrumento de evaluación**

Como ya se ha venido diciendo, el EXANI-I ha sido diseñado por el CENEVAL, y constituye la prueba de mayor cobertura en el país. No obstante, en el área metropolitana, la UNAM desde el año 2000, diseñó un examen que utiliza para aquellos aspirantes que seleccionan como primera opción algún plantel de esa institución; se trata de un examen equivalente al EXANI-I y está diseñado con las mismas normas y criterios, con el fin de garantizar el principio de equidad en el proceso de evaluación.

En los dos casos el instrumento de evaluación es una prueba estandarizada de diagnóstico y aptitud académica basada en los planes y programas de estudios vigentes de la educación secundaria y en el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que las instituciones de educación media superior definen como necesarios para ingresar y desempeñarse satisfactoriamente en ese nivel. Así pues, en teoría, debería poderse aplicar sin mayor dificultad a todos los aspirantes a ingresar al nivel medio superior, pero, ¿en realidad sucede esto?

### **El propósito del examen único**

La aplicación del examen único, se realiza con la intención de identificar la posición de cada sustentante con respecto a los otros. Al ser una prueba normativa, el resultado obtenido informa si un estudiante sabe o puede hacer más o menos que los demás. Todo ello bajo el supuesto de que en el grupo al que pertenecen todos sus integrantes alcanzan un mismo



nivel de dominio. Indica la posición que ha alcanzado el estudiante de secundaria en relación con el perfil de egreso del nivel medio y el perfil de ingreso al nivel medio superior determinado por el Consejo Técnico de CENEVAL o la UNAM.

Desde el punto de vista de CENEVAL, el instrumento de medición de desempeño (EXANI-I), es eficaz porque se sigue una metodología adecuada en el proceso de planeación, diseño, validación, aplicación y calificación, esto es, garantiza su confiabilidad, validez y equidad porque para su elaboración intervienen expertos en psicometría y pedagogía, así como en diversas disciplinas afines. En la gaceta informativa del COMIPEMS (2009: 1-4) se proporciona la siguiente información:

La COMIPEMS considera pertinente insistir en una observación importante para la interpretación que debe darse al promedio de aciertos obtenido por todos los concursantes que respondieron el examen:

*Un examen de ingreso de este tipo se diseña de forma tal que permita diferenciar de manera confiable, precisa e imparcial el nivel de conocimientos y habilidades de los sustentantes. Para lograr esto, el examen incluye preguntas de una amplia gama de dificultad, desde las muy fáciles (aquellas que la gran mayoría de los sustentantes puede responder correctamente) hasta las muy difíciles (aquellas que sólo los sustentantes muy capaces pueden responder correctamente).*

De acuerdo con estas reglas de diseño, es previsible que la mayoría de los sustentantes alcance un número de aciertos cercano a la mitad del total de preguntas del examen (que en este caso corresponde a 64, ya que el examen cuenta con 128 preguntas) que es el promedio de aciertos que se espera obtenga la totalidad de la población que lo sustenta.

Por estas razones, la escala de 0 a 10 (de uso común en la escuela y en la cual 5 es reprobatorio y a partir de 6 es aprobatorio) no es aplicable a un examen como éste.

El CENEVAL y COMIPEMS convocan a especialistas a diseñar reactivos que integran el examen único de selección, éstos evalúan los distintos ítems que un alumno de secundaria debe cubrir en su perfil de egreso. La realidad es que no todos al egresar lo logran y al no resolver satis-

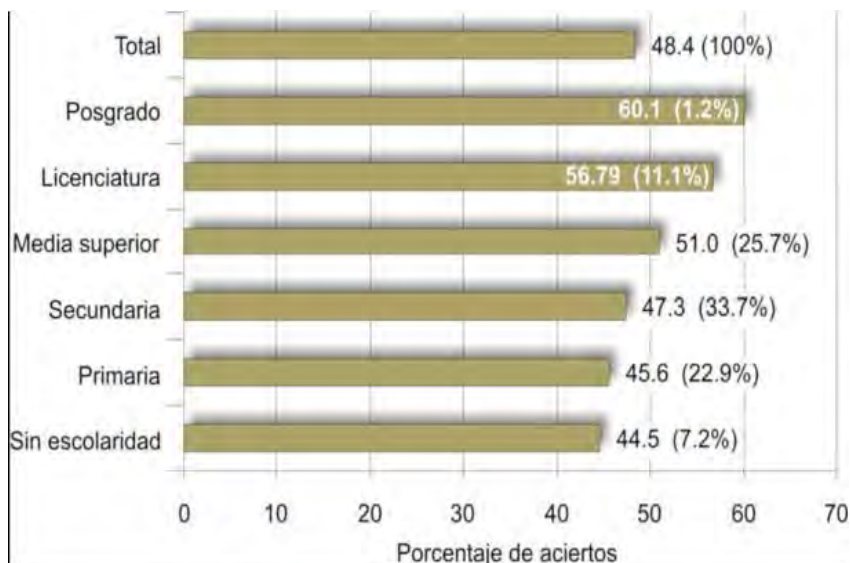
factoriamente el instrumento, quedan fuera de una institución pública o en una institución que no es de sus primeras opciones.

Sin embargo, al analizar los resultados y asignación a los aspirantes a los diversos planteles, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué está pasando con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior que no está preparando a sus alumnos para contestar satisfactoriamente el EXANI? ¿Qué tanto los profesores de secundaria toman en cuenta los informes de CENEVAL con respecto de los resultados del examen único de años anteriores para reforzar conocimientos en sus estudiantes? ¿El instrumento elaborado por los expertos considera el perfil socioeconómico y cultural de los aspirantes a ingresar el nivel medio superior?

### **Factores poblacionales que afectan los resultados del examen único.**

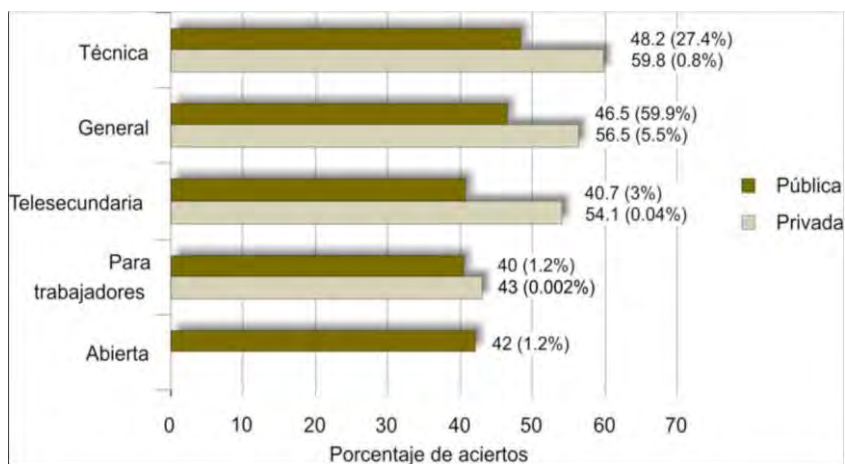
Considero importante analizar los siguientes factores que afectan los resultados de examen único de selección porque forman parte de las consideraciones que se toman en cuenta para ver desde otro enfoque el por qué se ha convertido un negocio crear cursos de preparación para este fin.

El contexto socioeconómico de los estudiantes que egresan de secundaria determina gran parte en su desempeño escolar. Hay estudios (Tirado-Segura & Ahuja, 2004), que afirman que existe una relación entre los resultados escolares y la extracción socioeconómica de los alumnos. Otro de los factores que influye es la escolaridad de los padres, puesto que se ha observado que a mayor nivel académico de los padres, corresponde un más elevado porcentaje de aciertos, como puede apreciarse en la figura 1.



**Figura 1.** Relación entre aciertos del EXANI y la escolaridad de los padres.

Fuente: CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I.*



**Figura 2.** Relación entre aciertos del EXANI y la escuela secundaria de procedencia.

Fuente: CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I.*

En la figura 2, se observa que la escuela de procedencia también es un factor que se debe considerar en el resultado de los aspirantes al nivel medio superior. Es importante distinguir los puntajes obtenidos por aspirantes procedentes de escuelas públicas y privadas, así como de las

diversas modalidades en que se oferta la enseñanza secundaria. Cabe destacar que los egresados de instituciones privadas tienen mayor número de aciertos los egresados de las instituciones públicas.

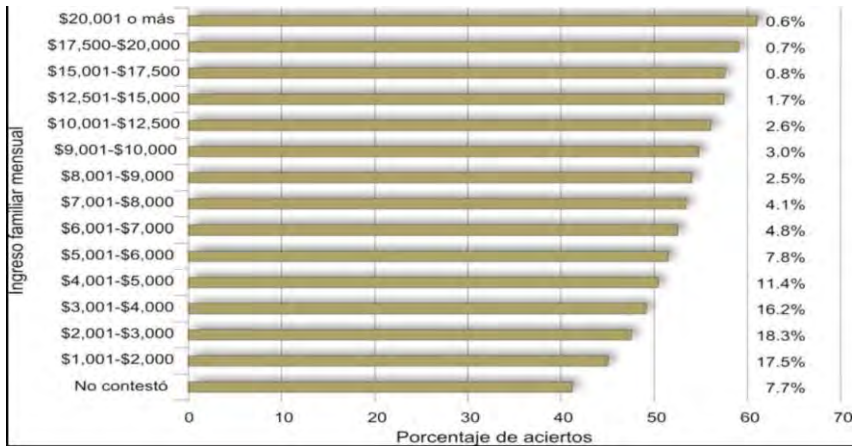


Figura 3. Relación entre aciertos del EXANI y el ingreso familiar. Fuente: CENEVAL (2005). Informe X para el EXANI-I.

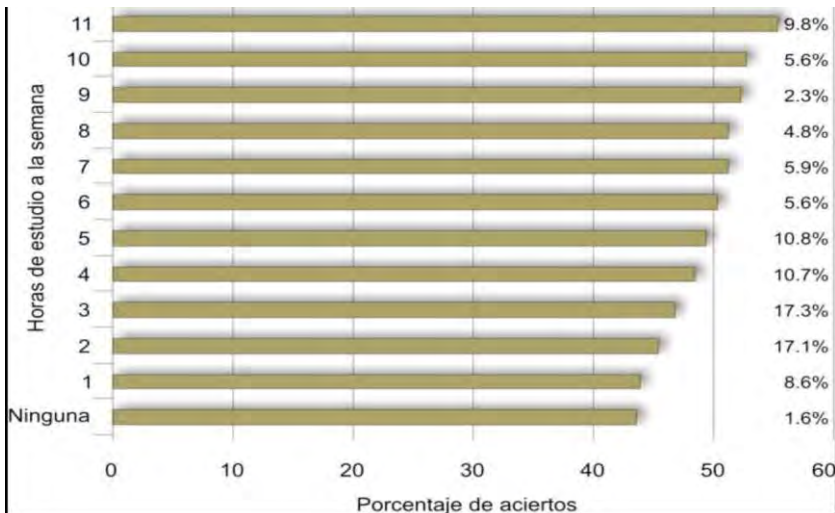


Figura 4. Relación entre aciertos del EXANI y las horas de estudio extra- escolar a la semana. Fuente: CENEVAL (2005). Informe X para el EXANI-I.

Otros datos que se solicitan en la aplicación del examen único, y que también constituyen factores que inciden en el resultado de dicho examen, son el ingreso familiar y las horas de estudio que el estudiante realiza fuera del horario escolar. Los resultados se aprecian en las figuras 3 y 4.

En resumen, los factores que inciden en que los aspirantes obtengan un porcentaje satisfactorio de aciertos en el EXANI, son múltiples: el promedio obtenido en cada una de las asignaturas estudiadas en secundaria, los libros que leen, los tipos de lectura, el número de integrantes de la familia donde proceden, la asistencia de los docentes a la impartición de clases y las estrategias didácticas que empleen, el estado de salud personal, la escuela y su ubicación, la presencia y ocupación de sus padres entre otros. Después de analizar el contexto, surgen algunas interrogantes: ¿Es verdad que todos los aspirantes tienen la misma oportunidad de ingresar al nivel medio superior? ¿Qué ha fallado en la educación en México dado que la preparación recibida en la secundaria no permite a los jóvenes responder satisfactoriamente un examen que está basado en “lo que deberían saber”? ¿Estará la falla en el diseño mismo del examen? ¿Será que hay instituciones a las que les conviene más ofrecer “cursos especiales para aprobar el EXANI” que mejorar sus propios sistemas de enseñanza y de aprendizaje?

### **El examen único para ingresar al nivel medio superior se ha vuelto un negocio**

El asignar un lugar a todos los que aspiran a ingresar en las instituciones públicas que imparten educación en el nivel medio superior en el área metropolitana es la labor del COMIPEMS; mientras que el CENEVAL, se dedica principalmente a organizar, elaborar y aplicar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades. Estos instrumentos contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas.

Los exámenes del CENEVAL se diseñan y preparan para que tengan validez en todo el país; por lo tanto, no se hacen de acuerdo al currículo, al perfil de egreso o al temario de alguna institución educativa en particular, sino con base en los contenidos de la educación media básica, los cuales son obligatorios en todo el sistema educativo.

El CENEVAL pretende ganar la suficiente credibilidad para que sus reportes de resultados y sus testimonios de rendimiento académico constituyan una evidencia confiable de verificación para los propios examinados, para las escuelas y para quienes contratan los servicios de los profesionales (cfr. estadísticas de CENEVAL, en su portal).

La aplicación de este examen contrasta con el manejo de la evaluación que proponen el constructivismo y el cognoscitivismo, tales como el empleo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje basados en la resolución de problemas, la construcción del conocimiento a partir del conocimiento previo del alumno, desarrollar el aprendizaje significativo, promover el estudio de caso, etc. Por otro lado, los procesos de evaluación escrita que se llevan a cabo en las instituciones del nivel medio básico en su mayoría son pruebas objetivas donde se complementan párrafos, se relacionan columnas, se seleccionan respuestas en opción múltiple, se localiza o ubican lugares o conceptos, se lee y analizan textos breves, etc. Esta forma de diseñar, aplicar y evaluar los instrumentos de evaluación no corresponden a la manera en que debe responderse el EXANI. Gimeno Sacristán (2003), comenta que con frecuencia, los instrumentos diseñados en las instituciones públicas y privadas, únicamente se centran en el “saber” y se olvidan de valorar el “ser” y el “saber hacer”. Así, suelen excluir evaluar las habilidades, actitudes y valores, por centrarse en los conocimientos, muchas veces, sólo memorizados. Además, en la mayoría de los casos, carecen de congruencia entre los objetivos y la metodología, la filosofía e ideología institucional. De este modo, el examen se reduce a la revisión de temas concretos y cerrados, centrados en los contenidos del libro de texto o en apuntes dictados por el profesor; son instrumentos que privilegian la repetición casi literal de lo visto en clase y no la aplicación a otras realidades.

Lo anterior evidencia que el diseño de instrumentos de evaluación hechos por docentes deben cambiar y brindar a sus alumnos la oportunidad de demostrar que sin importar cuál sea el instrumento que se aplique, ellos serán capaces de contestar, sin dudar de su capacidad; ya que es dicha duda, la que lleva a muchos de los estudiantes, por decisión propia o de sus padres, a solicitar que se les inscriba en un curso de preparación para el examen único.

Lo que ocurre en el área Metropolitana al respecto, es un acelerado proceso de desaprobación sobre el proceso de selección, porque en lugar de apropiarse de la evaluación educativa de manera significativa los docentes, los estudiantes y los padres de familia, se convierte en un problema porque no hay congruencia entre los objetivos de enseñanza y lo que desencadena al surgir “negocios” para preparar adolescentes para que pasen un examen único e ingresen a una institución pública del nivel medio superior. Esto se aprecia en el anuncio que se hace por internet, los periódicos o mediante volantes que se reparten afuera de las escuelas ofreciendo cursos que aseguran la obtención del lugar esperado en las instituciones públicas de enseñanza media superior.

¿Este tipo de instrumento evidencia que se debe cambiar el proceso de evaluación de secundaria? ¿Los resultados arrojan información de las grandes carencias metodológicas empleadas en las instituciones para evaluar a sus estudiantes?

El análisis anterior, lleva a la toma de decisiones de instituciones, docentes y padres de familia. Los padres de familia ante el aumento en la demanda educativa; la exclusión de aspirantes por reprobación un examen único y la deserción escolar, toman la decisión de enviar a sus hijos a centros educativos para capacitarse en la presentación del examen para el ingreso al siguiente nivel; o la compra de textos que contienen exámenes simuladores del instrumento; o la adquisición de un programa que contiene reactivos similares al examen único.

No obstante, cabe reflexionar: ¿Se tiene que pagar un curso de preparación para presentar un examen de selección al nivel medio superior? ¿Los docentes que imparten estos cursos están capacitados para preparar a estudiantes egresados de secundaria y garantizar su ingreso al siguiente nivel? ¿Los exámenes de simulación son diseñados con la metodología de CENEVAL? ¿Quiénes los elaboran? ¿Son económicos los cursos o programas ofrecidos por internet o en la vía pública? ¿Quiénes regulan a las instituciones que ofrecen estos servicios? ¿Quiénes son los dueños de estos planteles? ¿A quiénes están beneficiando: al que ofrece el servicio o a los estudiantes que ahí acuden? ¿Tales cursos preparatorios para el EXANI, garantizan la entrada de los aspirantes que asistieron puntualmente y realizaron todas las actividades que les fueron solicitadas?

Ante esta realidad, surgen oportunistas que ofrecen una garantía del 90% de aceptación, grandes descuentos, talleres de reactivos en un examen de simulación por semana y asignaturas, presenciales en diversos horarios y días, descuentos en pagos, grupos reducidos, muestran estadísticas que garantizan el ingreso por escrito. Hay que hacer notar que con mucha frecuencia los espacios donde se ofrecen estos servicios son casas, escuelas o locales adaptados para este fin.

También existen programas de preparación individualizados que dicen ser diseñados por psicólogos educativos postgraduados (lo cual queda en tela de juicio porque no exhiben las cédulas profesionales que los acreditan para poder verificar su autenticidad); además de una metodología novedosa y eficaz, que promueve la autonomía del aprendizaje y que no satura con repasos inútiles de contenidos irrelevantes para el examen.

A continuación presento el testimonio de dos alumnos de instituciones públicas del nivel medio superior que permiten apreciar que los famosos “cursos de preparación para el EXANI” no son una garantía para obtener en el EXANI los puntajes que les permitan inscribirse a la institución que constituye su primera opción.

En una entrevista por internet, realizada a Gabriela (16 años) habitante de la delegación Iztapalapa del D.F, hija de padres docentes del primaria, quien egresó de secundaria con un promedio de 8.0 es estudiante de 5° de preparatoria en el plantel N° 5 de UNAM comentó:

*Pues hace 2 años hice mi exa y tuve 106 aciertos, no necesite prepararme ni estudiar, quedé en la prepa 5 que fue mi primera opción, y yo puse 10 opciones así: Prepa 5, Prepa 6, Cecyt Milpa alta, CCH sur, Prepa 7, Prepa 2, Prepa 9, CCH Vallejo, Colegio de Bachilleres 20, Colegio de Bachilleres 6. Obviamente muchas de las escuelas de allí que puse en 2° o 3° opciones eran más demandadas que la prepa 5 así que si no hubiera quedado en la primera opción mucho menos en prepa 1 o prepa 6, o prepa 2, ahora que si hubiera sacado menos de 75 aciertos mi hubiera quedado sin escuela porque la escuela que menos aciertos pedía de mis opciones eran el CCH sur y el Cecyt milpa alta y pedían 75 mínimo (sic.).*



Al preguntarle qué les recomendaría a otros estudiantes que deseen ingresar añadió:

*Yo les recomiendo que resuelvan su guía y veas cuantos aciertos promedio obtuviste, revises y veas las estadísticas de cuantos aciertos piden en cada escuela para que te orientes a como acomodar tus opciones y no te vayas a quedar sin escuela (sic.).*

Lo anterior es una muestra de que con un promedio adecuado y preparándose por su cuenta para el examen, es posible aprobarlo, sin necesidad de inscribirse a ningún curso especial. Por otro lado, tenemos el caso de Carlos (15 años de edad), quien egresó de la secundaria con un promedio de 7.5, habitante de la delegación Iztacalco D.F., hijo de padres empleados de una tienda departamental y actualmente es alumno del Colegio de Bachilleres 6. Él comentó sobre su experiencia:

*Mis padres me inscribieron a un curso, fue costoso el pago, pasajes, guía y alimentos. Iba después de asistir a la escuela de 3 a 5 de lunes a viernes. Fue muy cansado cumplir en mi escuela y en el curso. No valió la pena, quedé en mi tercera opción en una escuela que está lejos del depa donde vivo. No sé si pueda ingresar a la Universidad a estudiar la carrera que quiero porque los maestros faltan y no enseñan muy bien que digamos.*

En este caso se aprecia la inseguridad de no sentirse preparado para un examen, la intervención de sus padres al inscribirlo a un curso donde sólo fue entrenado para resolver preguntas similares a las que encontrará en el examen del COMIPENS. Sin embargo, a pesar de haber pagado un alto costo por el curso, no obtuvo lo esperado, está inscrito en una institución lejana a su lugar de residencia y se vive desmotivado por no haber logrado su meta, como muchos jóvenes que experimentan situaciones similares.

## **Conclusiones**

El examen único es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores que debe mostrar un recién egresado de sus estudios del nivel medio básico para poder acceder al nivel medio supe-

rior. No debe ser motivo de lucro donde instituciones privadas o públicas creen cursos de preparación para asegurar un lugar en algunas de las instituciones públicas que integran el COMIPEMS.

El egresado del nivel medio básico debe cubrir el perfil referencial de validez, que fue acordado colectivamente por las instituciones participantes en el COMIPEMS, y establecido por los cuerpos colegiados interinstitucionales, intersectoriales y multirregionales de las instituciones públicas del nivel medio superior.

Los resultados del examen único abren una serie de evidencias donde se observa hasta qué grado los alumnos cumplen con los requisitos que se solicitan en instituciones del nivel medio superior.

Los docentes del nivel medio básico deben capacitarse para diseñar estrategias de enseñanza y evaluación conforme lo requiere el perfil de egreso de ese nivel y el perfil de ingreso del nivel medio superior.

El diseño, aplicación y calificación de instrumentos de evaluación debe ser congruente con los objetivos de enseñanza-aprendizaje del nivel medio y del nivel medio superior para evitar que los egresados se queden sin la posibilidad de ingresar a una institución del nivel medio superior y se vean orillados a buscar otra opción de estudio en la oferta educativa privada o ingresar al campo laboral.

Los padres de familia buscan inscribir a sus hijos en cursos de preparación como una opción para asegurar un lugar para sus hijos en el nivel medio superior, aunque afecte a su ingreso familiar o engruese los intereses de instituciones o particulares que lucran ante este hecho.

Al asistir a cursos de preparación para presentar un examen único o comprar programas o guías que simulan un examen único, el evaluado se desempeña en una situación muy parecida al contexto real de trabajo. Su dificultad radica en realizar un análisis de contenido y de desarrollo de habilidades adecuado para asegurar que la situación es semejante para obtener información válida y confiable que asegure un lugar en las instituciones públicas que imparten educación en el nivel medio superior.

Las instituciones educativas de secundaria deben modificar sus estrategias de evaluación a sus alumnos para que estos se vean en igualdad de circunstancias al resolver un examen estandarizado y asegurar un lugar en una institución pública del nivel medio superior.

## Referencias

- CENEVAL (2005). *Informe X para el EXANI-I*. México: Centro Nacional de evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL (2010, 29 de junio). Más de 155 mil presentaron el examen de Ceneval correspondiente al Concurso de la Comipems. *En Difusión, Noticias CENEVAL*. Recuperado el 5 de abril de 2010, de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3429>
- CONALEP (2010, febrero 18). *Resumen de prensa del Portal de Secretaría de Educación Pública*. Recuperada el 10 de abril de 2010, de [http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/\\_18\\_febrero\\_](http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/_18_febrero_)
- Gimeno-Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Concursos de Ingreso* (2009, 31 de julio). En Gaceta de resultados. Recuperada el 4 de abril de 2010 de <http://www.comipems.org.mx/>
- Escamilla, G. (2005, noviembre-2006, febrero). Los Resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa No. 7*. Recuperada el 7 de abril de 2010 en <http://www.remo.ws>
- Tirado-Segura, F. & Ahuja, R. (2004). *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL

## **Sobre la llamada sexualidad y la normatización producida**

Marco Antonio Macías López<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de Querétaro*

### **Resumen**

Discutir la noción de sexualidad y los efectos de normatización que ha tenido en el mundo occidental, en particular en la práctica psicoanalítica, es un aspecto central que será abordado en el presente artículo. Se espera sembrar la inquietud para adentrarse en el estudio de la sexuación.

**Palabras Clave:** sexualidad, psicoanálisis, homosexualidad, sexuación.

### **Abstract**

Discussing the idea of sexuality and the effects of standarization that it has suffered in the western world, specifically in psychoanalysis, is the central aspect of the present article. We expect to generate anticipation towards the study of gender determination.

**Keywords:** sexuality, psychoanalysis, homosexuality, sexuaction.

### **Análisis crítico de la noción de sexualidad**

Abordar el tema de la sexualidad humana desde el Psicoanálisis, implica tener presente que se están llevando a cabo actualmente toda una serie de reformulaciones, que vienen a replantear el problema de su conceptualización y su abordaje en la práctica psicoanalítica. Así por ejemplo, las consideraciones sobre la declaración de sexo, habrán de sustraerse de los criterios de masculinidad y feminidad, de igual forma mencionar que el carácter no tiene que ver con la llamada identidad sexual, y puntualizar que en estos momentos hablar de masculinidad o feminidad en función de la actividad o la pasividad, un criterio que prevaleció y que aún algunas personas en el campo del Psicoanálisis siguen sosteniendo. Dichos criterios de esa actividad y pasividad como definiendo, en función

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** marco58f@yahoo.com.mx

de ellos, la masculinidad y feminidad, son criterios sobre los que habremos de argumentar por qué ya no pueden sostenerse. Es importante precisar, también, que no se puede establecer una diferencia ya entre masculinidad y feminidad en términos de roles, de ahí la importancia de ahondar en el estudio de la sexuación.

Los nuevos planteamientos que están siendo formulados en el campo del Psicoanálisis, vienen a romper con la certeza de aquello que se creía saber en torno a la sexualidad humana. Estos planteamientos tienen como soporte una revisión histórica para darnos a conocer que las cosas no son como uno las ubica desde un contexto actual, sino que ha habido una serie de variantes en las que la ideología prevaleciente en las diferentes épocas, ha determinado toda una gama de criterios, para poder hablar de alguien como hombre o como mujer. Frédéric Gros (1999), por ejemplo, habrá de señalar que la sexualidad nunca interviene como una superficie de objetivación de la que se puedan deducir conocimientos sólidos sobre el sujeto. Él plantea que la sexualidad es opaca, pero sólo en el sentido negativo de que es imposible oponerle la transparencia de un conocimiento. Así, él habrá de señalar cómo Foucault le reprocha al Psicoanálisis, en particular en sus últimos textos, que continúe postulándose como un trabajo de conocimiento, cuyo tema privilegiado es lo sexual. De esta manera Gros afirma que la sexualidad no es necesariamente una clave científica de acceso al sujeto, o bien como él dice, lo es efectivamente, pero sólo debido a una síntesis histórica precaria, reciente. Ubicándose en la historia, él nos habrá de comentar que en los textos de la Grecia clásica, no es la sexualidad lo que se necesita conocer para llegar a rehacerse mejor a sí mismo, sino que ésta designa una serie de actos que componen una forma estética de existencia y constituyen un estilo de vida determinado. Así la sexualidad en el período helenístico, no es un objeto que hay que comprender so pena de desconocerse, sino que remite a un régimen de comportamiento que debe someterse a un cuidado regulado de sí.

### **La fragilidad de los conceptos**

En el presente apartado, recuperaremos algunas de las puntualizaciones que en sus trabajos de investigación han efectuado autores como Win-

kler, Boswell, Halperin y Veyne para dar a conocer que no se puede decir ya que lo normal en torno al sexo sea esto o lo otro. De ahí la importancia de recurrir a la historia y poder localizar, como ya señalaba, que las cosas no están dadas desde siempre, que por ejemplo el concepto de homosexualidad, antecede al de heterosexualidad.

Así, recurriendo a la historia, podemos ubicar que cierto tipo de prácticas pueden ser consideradas naturales o antinaturales, convencionales o anticonvencionales.

El sexo, señala Winkler en su obra *Las coacciones del deseo*, no es un hecho natural, en el sentido de que no es un mero acto biológico. Él habrá de ubicar en su estudio, que el lineamiento social determina lo que es natural o no. Así por ejemplo en la Grecia antigua no se hablaba de feminidad ni de masculinidad, ni de homosexualidad, sino de activo y pasivo. La virilidad era exaltada como una virtud del hombre libre, quien debía ya en la vida adulta no sólo no ser penetrado, sino tampoco mostrar rasgos afeminados si pretendía ocupar un cargo público, pues se llevaba a cabo una revisión exhaustiva de la vida sexual de aquél que quisiera ejercer un cargo público.

En esta idea de recuperar la historia para mostrar cómo las prácticas y concepciones en torno a la noción de sexo han variado, John Boswell (1995) en su obra *Same-sex unions in premodern europe*, se interroga por qué a partir del siglo XIV hay un creciente horror a la homosexualidad. Antes del siglo XIV se consideraba con horror el adulterio, sin importar si se trataba de hombre o de mujer con quien se llevara a cabo. Tenemos entonces que la noción o el concepto de homosexualidad en el mundo antiguo no existía, de ahí que sea importante recalcar cómo a partir del siglo XIV es que la homosexualidad empieza a ser perseguida, ya que va en contra de los intereses de una sociedad heterocentrista y heterosexualizada, situación a la que han contribuido tanto médicos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, biólogos, etc., con estudios "científicos", para tratar de demostrar cada uno por su lado, el origen o la causa de la enfermedad, encontrando grandes incongruencias y confusiones. Así mismo, los hombres de ciencia con sus aportaciones justificatorias, han querido dar un sentido apocalíptico a estas prácticas buscando explicaciones que le den, a una sociedad basada en valores heterosexuales, bases para

sustentar el sistema hegemónico imperante, en donde lo que no es productivo ni reproductivo no aporta al sistema, y por lo tanto no le sirve.

Tenemos entonces, que lo que hoy llamamos sexualidad no existía en el mundo antiguo, esta palabra se inventa hace poco más de un siglo con Albert Ellis, vemos así que esas concepciones no se tenían en el mundo griego antiguo, se podía cortejar a quien era joven o bello.

En Grecia la sexualidad va a estar ligada a la estética y a la didáctica, no a la moral ni a la identidad como en nuestra cultura. Los romanos la habrán de ligar a la propiedad y al estatus. La moral en Grecia estaba ligada a la estética, que en griego quiere decir "sentidos", pero desde entonces ya se le asociaba con la belleza. Entonces uno se preguntaría, ¿cómo saber que algo es bello? La respuesta sería, aquello que te da placer; el placer era el foco que guiaba hacia la belleza y la belleza era el culmen de ese crecimiento espiritual, era hermana de la sabiduría. ¿Quién era entonces moralmente buena o bueno en Grecia? Pues quien se dedicaba al placer y a la belleza. Va a ser sabio quien aprende a ser feliz con la realidad que le tocó.

Cabe señalar que en la antigua Grecia sólo las mujeres aristócratas podían tener cierta libertad social. Fue una aristócrata, la poetisa Safo la que pudo enseñar la poesía a sus discípulas. Safo inventó la técnica de amor intensamente personal, fundó una escuela para enseñar su arte a otras mujeres, una hazaña excepcional en una cultura que consideraba a las mujeres indignas de educación. Los griegos de todas las ciudades llegaron a apreciar a la poetisa Safo, le llamaban la décima musa, aunque se sabe que desde la antigüedad la vida de Safo se ha visto dañada por la controversia, ya que muchos poemas están dirigidos a sus alumnas. Se decía que la relación de Safo con sus alumnas era de carácter sexual. Se le atribuyeron relaciones físicas con estas mujeres, se decía que sus poemas eran autobiográficos y que expresaban su amor físico por estas jóvenes. Uno diría ¿y?

Es importante también tener presente, que cuando se habla de Grecia, hay que considerar que cada una de las ciudades tenía sus propias costumbres, su historia y a veces hasta su propio idioma; cada una de las ciudades tenía su propia divinidad. Otro aspecto que vale la pena mencionar aunque sea de manera breve, es el valor que se le daba a la amistad en el mundo antiguo. Las cosas que se hacían en nombre de la amis-

tad eran muchas, como por ejemplo el abandonar o dejar morir a la esposa e hijos, con la convicción de que una esposa o un hijo, hija se pueden volver a tener, pero no tan fácilmente se puede volver a encontrar otro amigo. La amistad era la relación más emotiva, más íntima, más intensa, era a su vez apasionada e indisoluble. Aquí podemos observar dos situaciones diferentes respecto a la idea moderna de amistad. En la época moderna se considera que es bueno tener muchos amigos y no sólo uno. En la época antigua se realizaban los más grandes sacrificios en el nombre de la amistad. Este acto en la época moderna fue quedando relegado en forma casi exclusiva para el amor romántico. Muchos amigos vivían en las casas de sus amigos permanentemente, lo que podía posibilitar o no una "relación amorosa", pero cuestionar esto para los antiguos era por demás improductivo.

Tratando de situarnos de manera introductoria en la época premoderna, y tomando como referencia los estudios de Boswell, podemos encontrar que en la Europa premoderna, el matrimonio usualmente comenzaba con un convenio de propiedad, después venían los niños y terminaba en amor. Pocas parejas se casaban por amor, pero en el transcurso de su convivencia, de administrar en conjunto los bienes, la crianza de los hijos y compartir sus experiencias, cultivaban el amor. Algunos epitafios a las esposas evidencian profundo afecto. En contraste, la mayoría de los matrimonios modernos occidentales empiezan con el amor, continúan con la educación de los hijos (si los hay), y frecuentemente finalizan con los acuerdos sobre las propiedades, siendo en este momento el amor un recuerdo lejano, o habiendo una ausencia de éste.

Además de las dos peculiaridades de las actitudes modernas respecto del amor (el "mar de amor" y el supuesto de que amor romántico y matrimonio heterosexual están inseparablemente ligados), hay una tercera característica psicológica del Occidente moderno que complica tanto la escritura como la lectura de este estudio: es, como veíamos, el creciente horror a la homosexualidad en Occidente desde el siglo XIV. Si bien todas las sociedades tienen tabúes sexuales, la sociedad occidental ha hecho de la homosexualidad un tabú primario, "es el pecado innombrable", "el vicio inmencionable", "el amor que no se atreve a pronunciar su nombre".



Boswell citando a David Greenberg habrá de señalar además, que la idea de que existe un horror “natural” a la homosexualidad no resistiría un análisis riguroso ni filosófico, ni empírico, dada la cantidad de sociedades que aceptan o incluso idealizan diversos tipos de comportamiento homosexual.

### **Foucault y la construcción de un objeto histórico de saber**

Michel Foucault (1999) por su parte, en un escrito titulado *Caricias de hombre consideradas como un arte*, señala respecto de los criterios de actividad y pasividad, que éstos serían uno de los puntos esenciales de la ética griega. Para los griegos en la época clásica sólo se valoraba la actividad, se consideraba que la pasividad estaba por naturaleza y estatuto en la mujer y el esclavo, y que no podía significar más que vergüenza para el hombre. Haciendo alusión Foucault al estudio de Dover sobre la homosexualidad griega, menciona que lo que constituye la diferencia más grande entre la experiencia griega de la sexualidad y la nuestra, es que para nosotros la preferencia de objeto hetero u homosexual es lo que marca la diferencia esencial, pero para los griegos es la posición del sujeto activo o pasivo lo que fija la gran frontera moral, y dirá que en relación con este elemento constitutivo de una ética esencialmente masculina, las opciones de partenaires, llámese jóvenes, mujeres, esclavos, son poco importantes.

Aludiendo a Dover, Foucault habrá de comentar, cómo el placer con los jóvenes era un modo de experiencia. La mayor parte del tiempo no excluía la relación con las mujeres y, en ese sentido, no era ni la expresión de una estructura afectiva particular ni una forma de existencia distinta a las demás. Pero era mucho más que una posibilidad de placer entre otras: implicaba comportamientos, maneras de ser, ciertas relaciones con los otros, el reconocimiento de todo un conjunto de valores. No era una opción ni exclusiva ni irreversible, sino una cuyos principios, reglas y efectos se extendían ampliamente a la forma de vida.

Foucault comenta en una entrevista con O'Higgins (traducida por la Revista *Litoral* No. 27 y que lleva por título a manera de artículo: Elección sexual, acto sexual), que para un miembro de la nobleza griega, hacer el amor a un esclavo macho pasivo era natural, ya que el esclavo

era inferior por naturaleza, pero que cuando dos griegos de la misma clase social querían hacer el amor se planteaba un verdadero problema, porque ninguno de los dos consentía agacharse ante el otro.

En el mundo griego en esa época, el organizador entonces en la sexualidad es la figura del *katapugon*, y en ese sentido el contramodelo no es la mujer, esto quiere decir que un miembro de la nobleza griega que había llegado a la edad adulta no podría ser penetrado por otro hombre, ya que esto implicaría quedar excluido de la posibilidad de ejercer un cargo público, puesto que también se tenía como un valor la templanza.

Foucault (1990) nos dirá en su trabajo sobre *El uso de los placeres* que corresponde al volumen 2 de su obra *Historia de la Sexualidad*, que el exceso y la pasividad son para un hombre las dos formas mayores de la inmoralidad en la práctica de la *aphrodisia*. Así cuando trata su tema de la erótica en esta misma obra, nos dirá que tener costumbres relajadas era no saber resistir a las mujeres ni a los muchachos, sin que lo uno fuera más grave que lo otro. Cabe señalar que cuando se habla de *aphrodisia*, está aludiendo a los actos, gestos, contactos que buscan cierta forma de placer.

Me parece importante también hacer una puntualización, ya que estamos ubicados en este período del mundo griego, y que es el tener presente, que cuando se habla de las prácticas sexuales en ese contexto, se precipitan los autores y el vulgo, en hablar de prácticas homosexuales en las que no se toma en cuenta que había de alguna forma, una normatización, porque por ejemplo, Foucault señala que si bien ubicado el hombre en el lugar de amo podía disponer de un esclavo, el asunto era distinto tratándose de un joven nacido libre.

En ese sentido, Foucault, en su capítulo titulado *Erótica*, contenido también en su trabajo *El uso de los placeres*, comenta que sobre un muchacho que no fuera de origen servil, no se podía ejercer ningún poder de posición, esto es, el joven era libre de hacer su elección, de aceptar o rechazar, de preferir o de decidir. Era así que para obtener de ese joven aquello que siempre conserva el derecho de rehusar, se decía, habría que ser capaz de convencerlo. Foucault comenta que era un tema de queja irónica por parte de los enamorados la necesidad de seguir al joven al

gimnasio, de ir a la caza del amado y de agotarse participando en los ejercicios para los que ya no estaba hecho, es decir, imaginemos al hombre de esa clase noble que había sido cautivado por la mirada de un joven y cómo no podía disponer de él a voluntad, tenía que conquistarlo, pues estaban establecidas reglas para cortejar. Así, quien quisiera retener la preferencia del joven, debería de superar a juicio de éste, a los rivales, y en ese sentido poderse servir el hombre noble adulto de su prestigio, de sus propias cualidades, de sus regalos, pero siempre la decisión pertenecía al propio muchacho, pues gozar de un muchacho, de un joven sin su consentimiento, eso era piratería más que amor.

Así tenemos que una cuestión esencial, dirá Foucault, radica en la moderación con la que se ejerce el poder, pues en el caso de las relaciones con los muchachos, la ética de los placeres habrá de hacerse jugar, a través de las diferencias de edad, estrategias delicadas que deben tener en cuenta la libertad del otro, su capacidad de rechazo y la necesidad de su consentimiento. En esta práctica erótica, se daba un desprecio por los jóvenes demasiado fáciles o demasiado interesados, así como una descalificación de los hombres afeminados, en donde tendríamos que este joven demasiado fácil o demasiado interesado, o bien el hombre afeminado y que sin importar la edad se hiciese penetrar, ésta era la figura del *katapugon*, es decir del *penetrado*. De tal forma que si se quería insultar a alguien en aquella época, podían haber grafitis en los que se podría decir de alguien: “*X es un katapugon*”, es decir, ese X “es un penetrado”.

En esta regulación ética se podrían formular estos interrogantes en aquella época, como por ejemplo, ¿cuál será la época en la cual un muchacho será considerado demasiado grande para ser compañero honorable en la relación amorosa? ¿A qué edad ya no es bueno para él aceptar ese papel, ni para su enamorado querer imponérselo? Foucault señala que se sabe que las primeras muestras de barba pasaban por ser esta marca fatídica y se decía que la navaja que la cortaba, había de romper el hilo de los amores. Tenemos entonces, dice Foucault, que no se vituperaba simplemente a los muchachos que aceptaban desempeñar el papel que ya no estaba en relación con su virilidad, sino también a los hombres que frecuentaban a los muchachos mayores. Se criticaba por ejemplo a los estoicos por conservar demasiado tiempo a sus amados, hasta los 20 años en algunos casos. Ahora bien, lo que insiste Foucault (1990) en pre-

cisar en este capítulo sobre la Erótica, es que en este tipo de práctica erótica, el énfasis no estaba puesto en una tipología, él dirá que ciertamente la preferencia por los muchachos y las muchachas se reconocía fácilmente como un rasgo de carácter: los hombres podían distinguirse por el placer al que se sentían más inclinados, pero era un asunto de gustos que podía prestarse a bromas, más no de tipología que comprometiera la naturaleza misma del individuo, la verdad de su deseo o la legitimidad natural de su propensión. No se concebían dos apetitos distintos distribuidos en individuos distintos o enfrentados en una misma alma; más bien se veían dos maneras de tomar placer, de las que una convenía mejor a determinados individuos o a determinados momentos de la vida. La práctica de los muchachos y la de las mujeres no constituían categorías clasificatorias entre las cuales podía separarse a los individuos.

Cabe señalar que si estamos haciendo referencia a Michel Foucault, es porque hay que tener presente que los estudios históricos que él desencadenó, nos muestran que la llamada ciencia sexual data del siglo XIX. Tenemos entonces, que el establecer posiciones diferenciadas entre heterosexualidad y homosexualidad no es algo que se haya dado desde siempre en el transcurso de la historia

Beatriz Aguad (1999: 184), en un artículo titulado: *La Historia de la Sexualidad: una escritura revoltosa*, menciona que para Foucault la cuestión es la constitución histórica de un objeto de saber: la sexualidad. Y tomando una cita de John Rajchman plantea:

*Estos objetos de saber no sólo no se fundan desde un sujeto trascendental sino que tampoco se definen a partir de una subjetividad fundamental o fundadora, aún si ciertas reglas pueden concernir a sujetos en condiciones de producir afirmaciones verdaderas.*

Es importante tener presente, que la sexualidad se organiza de una cierta manera y tiene un cierto cauce en las sociedades. El modelo constructorista de Foucault nos permite ubicar el modo histórico, las pautas sociales y el modo de actividad sexual. Así tenemos cómo es que hay sociedades que estigmatizan comportamientos.

### **Sobre el cuestionamiento al énfasis puesto en hablar sobre la verdad del sexo**

Señalaré en este momento, que un sesgo que me parece importante destacar en la lectura de Foucault y que me es útil en mi lectura y mi práctica del psicoanálisis, es el reconocer que para Foucault el sujeto, no es el sujeto del humanismo en el sentido de que en el humanismo el sujeto es conciente y hace de los fenómenos, su conocimiento y su ciencia.

Por el costado del psicoanálisis, uno ubica que eso que hablo y me sorprende, no es del yo del enunciado, el sujeto aparece en el momento en que desaparece un yo del enunciado. Pero cuando esto sucede, aparece un resto que es irreductible. No puede ser abordado bajo las formas habituales del discurso. Tenemos así, que al poder nombrar algo del orden de lo imposible de decir, puede tener lugar una producción del sujeto con su consecuente evanescencia.

Otro sesgo que considero importante rescatar es la historia, y en ese sentido, un estudio de los hechos históricos nos lo ofrece Foucault, así por ejemplo en su obra *La Voluntad de Saber*, que corresponde al primer volumen de su obra *Historia de la Sexualidad*, él plantea cómo ha habido históricamente dos grandes procedimientos para producir la verdad del sexo. Por un lado nos dice que las sociedades de China, Japón, India, Roma, así como las sociedades árabes musulmanas, se dotaron de un ars erótica. En el arte erótico, plantea Foucault, la verdad es extraída del placer mismo tomado como práctica y recogido como experiencia; el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus reverberaciones en el cuerpo y el alma. Más aún: ese saber debe ser revertido sobre la práctica sexual, para trabajarla desde el interior y amplificar sus efectos.

Esta forma de transmisión de un saber de una verdad sobre el sexo Foucault nos dirá, que por contra posición, nuestra civilización al menos a primera vista, no posee dice él, ningún ars erótica, y que lo que nuestra sociedad pretende ofrecernos es una ciencia sexual, ciencia que habrá de ser transmitida de una manera completamente opuesta al arte de las

iniciaciones y al secreto magistral, y que tiene que ver con la práctica de la confesión. Foucault dirá que la confesión de la verdad, se inscribió en el corazón de los procedimientos de individualización por parte del poder, dirá también que la confesión se convirtió en Occidente en una de las técnicas más altamente valoradas para producir lo verdadero. Desde entonces, señala Foucault, hemos llegado a ser una sociedad singularmente confesante, la confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, en la medicina, en la pedagogía, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano, en los ritos más solemnes; se confiesan los crímenes, los pecados, los pensamientos y deseos, el pasado y los sueños, la infancia; se confiesan las enfermedades y la miseria; la gente se esfuerza en decir con la mayor exactitud lo más difícil de decir y se confiesa en público y en privado, a padres, a educadores, médicos, seres amados; y, en el placer o la pena uno se hace a sí mismo confesiones imposibles de hacer a otro, y con ellas se escribe libros. Así el hombre en Occidente dirá Foucault, ha llegado a ser un animal de confesión. Foucault plantea además, cómo la obligación de confesar nos llega ahora desde tantos puntos diferentes, que está ya tan profundamente incorporada a nosotros que no la percibimos más como efecto de un poder que nos constriñe. Él señala (Foucault, 1991), que la confesión es un ritual que se despliega en una relación de poder, pues no se confiesa sin la presencia al menos virtual de otro, que no es simplemente el interlocutor sino la instancia que requiere la confesión, la impone, la aprecia e interviene para juzgar, castigar, perdonar, consolar, reconciliar. La confesión entonces, se constituye como un ritual donde la sola enunciación, independientemente de sus consecuencias externas, producen en el que lo articula modificaciones intrínsecas: lo torna inocente, lo redime, lo purifica, lo descarga de sus faltas, lo libera, le promete la salvación. La verdad del sexo, al menos en cuanto a lo esencial, ha sido presa durante siglos de esa forma discursiva, y no de la enseñanza, ni de la iniciación.

En cuanto al origen de esta práctica de la confesión Hernández Meijueiro (2000), menciona que fue Justiniano quien vivió del 527 al 565 en el siglo VI, el que inventó el sacramento de la confesión:

*...es Justiniano el que inventa el rito y busca un mito bíblico que lo sustente. El invento es que Jesús le dijo a Pedro: "Pedro lo que cargues en el cielo quedará atado en la tierra, lo desatado en la tierra quedará desatado en el cielo", y ya con eso inventó la confesión, pero luego se les olvidó la confesión seiscientos años.*

Hernández M. menciona que fueron un gran negocio las prohibiciones implantadas y la forma de saldar las infracciones cometidas. Señala que las *Confesionales* son los libros donde vienen todos los pecados sexuales que un hombre puede cometer. Cita un párrafo de un confesional en la catedral de la ciudad de México al que Fernando Benítez hace referencia y este confesional se llama: Manual de administrar los altos sacramentos, confiando en voz de Justiniano que dice:

*¿Has pecado con mujeres?, sí padre, no padre; ¿con quien pecaste era tu madrastra?, sí, no, padre, ¿o era tu tía?, sí padre o no padre; ¿o era tu hermana?, sí padre o no padre; ¿o era tu suegra?, sí padre o no padre; ¿o era tu sobrina?, sí padre o no padre; ¿o era tu nuera?, o era tu madre, la que te parió.*

Comenta Hernández M.:

*...a cada sí, si la persona no había pensado en su prima, se preguntaba ¿cuánto va a ser por mi prima?, en la prohibición otra vez te dan lo que estás pensando, dado que a cada sí, el cura confesor iba sumando años de purgatorio que te correspondían, aquí vienen en el confesional, claro, se les llamaba de penitencia, entonces tenemos penitencias por ejemplo: 50 azotes diarios por tres años, 5 años de abstinencia sexual, 3 años de no comer carne, ayuno todas las mañanas durante seis años, etc. obligatorias. Esto se va a llevar a simplificación administrativa, se les va a llamar indulgencias.*

La confesión es obligada para los ciudadanos y se les va a llamar cada ocho días, y con Justiniano, con el ejército, se iba por quién el domingo en la tarde no se había ido a confesar, sobre todo hombres, cabezas de familia. La gente no se va a acostumbrar a decir lo que hacía en su intimidad, había que obligar por siglos a la gente hasta que nos acostumbramos a confesarnos.

Hernández M. comenta otros fragmentos del cuestionario incluido en las *Confesionales* en los que se pregunta: ¿Has derramado el semen con tus manos y entonces pensabas en mujeres?, sí padre o no padre; ¿y pe- caste con alguna mujer entre ambas partes?, sí padre no padre; ¿palpaste las partes vergonzosas de la mujer?; ¿has sido alcahuete?, sí padre, no padre; ¿te has sodomizado?, sí padre o no padre; ¿y has palpado las partes bajas del hombre? ¿Y has pecado con alguna bestia? ¿Y has pecado con una mujer estando ella como animal de cuatro patas o tú la pusiste así, como animal de cuatro patas queriendo pecar así con ella?

Comenta Hernández M. que por ello un amigo confesor, le decía que, ¡qué bueno que las sotanas no son de bronce, porque si no, darían cada campanazo! Pues decía, se imaginan lo que está sintiendo el cura que se la pasaba oyendo todo eso.

Continúa con el cuestionario: *¿Y metiste los dedos en las partes vergonzosas de alguna mujer?, ¿Y has pecado con alguna doncella o mujer madura derramando tu semen sobre ella pero no desnudándola, sino tocando con tu lengua?* Comenta Hernández M. que esto propiamente era pornografía, pues además se les pusieron imágenes para que los curas supieran qué habría que preguntar.

Señala que con estas preguntas era como decir: te digo lo que no quiero que hagas para que lo hagas más y me pagues. Así, la Iglesia se ha enriquecido del pecado de la gente, porque antes se les quitaban los bienes a los pecadores, todo era negocio.

Y cita a Foucault para señalar que la Iglesia puso a la sexualidad en el centro de la sociedad, en el centro de la discusión social, en el centro de la dignidad social.

Foucault hará su cuestionamiento a diferentes campos que pretenden dar cuenta de una supuesta ciencia sexual, incluido el Psicoanálisis al que califica de una práctica confesional. Así, él se interroga: ¿cómo se logró constituir esa inmensa y tradicional extorsión de confesión sexual en formas científicas?

### **No toda práctica del Psicoanálisis es confesional**



Pasternac (1999), en un trabajo que él titula: *Heterogeneidad de las referencias a M. Foucault*, habrá de argumentar por qué no toda práctica del Psicoanálisis es una práctica confesional. En la práctica confesional se le interroga y cuestiona a la persona. La práctica propuesta por Lacan y los discípulos de éste, se aparta de este tipo de práctica. Comenta que Jean Allouch recuerda, que Lacan expresaba claramente en un seminario titulado *Les non-dupes errent* en una sesión del 18 de diciembre de 1973 lo siguiente: " yo no le hago decir nada a nadie. Mi función es más bien escuchar".

Pasternac habrá de puntualizar, me parece de una manera muy acertada, que hay que subrayar que la referencia a Foucault no es homogenea, y que entonces cuando Jean Allouch ha llegado a plantear que el Psicoanálisis será foucaultiano o no será, en el sentido en el que Foucault interpele al Psicoanálisis en relación con su tendencia a normativizar. Es sólo en acuerdo a la no normatización que se puede aceptar la concordancia con Foucault.

Sobre esta tendencia de crítica del Psicoanálisis, Pasternac hará referencia a otro autor: Leo Bersani de quien dice, va más lejos en su cuestionamiento y considera que el Psicoanálisis es una "disciplina" que tiene una tendencia fatalmente conservadora porque "apunta a demostrar la irreductibilidad del deseo humano". Y señala entonces de manera precisa:

*Pero el psicoanálisis no apunta a demostrar eso, sino que lo encuentra en su experiencia como algo irreductible. Cada análisis en su singularidad es un experimento crucial en el que se pone a prueba si el deseo es o no efectivamente irreductible. (Pasternac, 1999: 173)*

Y agregará de manera puntual más adelante en su mismo escrito:

*La irreductibilidad del deseo no tiene por qué traducirse en una "pastoral" tarea de limitar los placeres accesibles a aquellos que puedan corresponder a una bio-norma convencional (Pasternac, 1999: 174).*

No encontramos en Lacan, habrá de señalar Pasternac, una propuesta semejante.

Foucault por su parte señala, que habría que volvernos susceptibles de placer, que no existe una patología del placer y que además, debemos crear placeres nuevos pues será así como el deseo podrá continuar.

Esto implica una confusión, y también Pasternac habrá de puntualizarlo, al decirnos que el deseo foucaultiano no es el deseo del que trata el psicoanálisis, por ello justamente él señalaba que la irreductibilidad del deseo no tiene por qué traducirse en una pastoral, y que no se trata de limitar los placeres accesibles a aquellos que puedan corresponder a esa bio-norma convencional, pues señala que ésa al menos, no era la propuesta en psicoanálisis, de parte de Lacan.

Beatriz Aguad (1999: 195-196), por su parte, para mostrar que no toda práctica analítica es confesional y normativa comenta en su artículo lo siguiente:

*Este es el momento de replicarle a Foucault que él está nombrando al psicoanálisis; que de lo que se trata en la práctica analítica desde Lacan es de la subjetivación del sexo en tanto pone en juego la función del sujeto que está representado por un significante para otro significante. No hay allí ni identidad ni norma. Lacan dirá que el sujeto que habla no podría jamás atribuirse un sexo, o decirse macho o hembra sin escamotear simbólicamente el órgano que sirve a la copulación. Partiendo desde allí el psicoanálisis no sería confesional por la sencilla razón de que el sexo es inconfesable. Como lo demuestra el caso Marguerite, que al realizar el pasaje al acto contra la actriz manifiesta que la confesión del sexo no es posible, porque en ningún caso sabría ser confesable lo que sólo puede ser formulado por un acto.*

Tenemos entonces para concluir, que si bien Foucault advirtió la normatización en que cayeron las ciencias respecto a la noción que se forjó de sexualidad, incluyendo en esa crítica al psicoanálisis, es momento de deslindar, como recién señalaba, que no toda práctica analítica es normatizadora ni confesional, y que por ello quien deje de lado las nuevas aportaciones que sobre el tema de la sexuación se han producido (Jacques Lacan y sus aportes al tema de la sexuación, así como los desarrollos que sobre el tema continúa efectuando Jean Allouch y autores que hemos

citado, así como los trabajos que continúan realizando discípulos de la enseñanza lacaniana), quedará inevitablemente extraviado y estatificado en formulaciones que han sido superadas, y que no será sin consecuencias su intervención en la clínica, debido a su detención en la revisión de nuevas propuestas.

## Referencias

- Aguad, B. (1999). La Historia de la sexualidad: una escritura revoltosa. *Revista Litoral*, 28.
- Boswell, J. (1995). *Same-sex unions in premodern Europe*. Nueva York: Vintage Books.
- Boswell, J. (1996). *Las bodas de la semejanza*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber (Vol. 1)*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres (Vol. 2)*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Caricias de hombre consideradas como un arte. *Revista Litoral*, 27.
- Foucault, M. (1999). Elección sexual, acto sexual. *Revista Litoral*, 27.
- Gros, F. (1999). Notas sobre la sexualidad en la obra de Michel Foucault. *Revista Litoral*, 27.
- Halperin, D. et. al. (2000). *Grañas de Eros. Historia, género e identidades sexuales*. Argentina: Cuadernos de Litoral, Edelp.
- Hernández- Meijueiro, J.C. (2000). *Presentación en el Diplomado sobre el tema de La Sexualidad*. Universidad Autónoma de Querétaro. Documento inédito.
- Pasternac, M. (1999). Heterogeneidad de las referencias a M. Foucault. *Revista Litoral*, 28.
- Winkler, J. (1994). *Las coacciones del deseo*. Argentina: Manantial.

# Consideraciones en torno al movimiento alienista y el tratamiento moral de la locura

Mónica Cantero Vázquez<sup>1</sup>  
José Rodrigo García Camacho<sup>2</sup>  
*Universidad Autónoma de Querétaro*

## Resumen

El trabajo desarrollado a lo largo de las siguientes páginas versa sobre el alienismo, primera época de la elaboración doctrinal psiquiátrica, y su propuesta de intervención terapéutica: el tratamiento moral de la alienación mental. Se procura designar los pasajes que de ese trecho histórico conserven interés para la psicología clínica contemporánea y el psicoanálisis. Asimismo, se quiere señalar los puntos en que el último guarda relación y asume divergencias respecto al alienismo y la escuela filosófica que sostuvo la propuesta del tratamiento moral, a saber, el estoicismo. El presente documento tiene la intención de generar reflexiones a partir de los puntos en que el psicoanálisis puede dialogar con las propuestas de alienistas y filósofos sobre el problema de la locura, su localización y tratamiento.

**Palabras clave:** locura, alienación, moral, estoicismo, psicoanálisis.

## Abstract

The studies developed along the following pages are about alienism, first period of the doctrinal psychiatric elaboration, and the proposal of therapeutic intervention: the moral treatment of mental alienation. The objective is to describe the important fragments according to the contemporary clinical psychology and the psychoanalysis of that historic period. Our purpose is to point out the relationship and differences between psychoanalysis, alienism and the philosophical school which maintained the proposal moral treatment, namely stoicism. The intention of this paper is to generate reflections beginning from the points where

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** canterohades@hotmail.com

<sup>2</sup> **Correspondencia:** rodgarca83@hotmail.com

the psychoanalysis and the proposals of alienistics and philosophers converge related with insanity, its location and treatment.

**Key words:** insanity, alienation, moral, stoicism, psychoanalysis.

*...nunca, antes de fines del siglo XVIII, se le había ocurrido a un médico la idea de querer saber lo que decía [el loco] (cómo lo decía, por qué lo decía), en estas palabras que, sin embargo, originaban la diferencia. Todo ese inmenso discurso del loco regresaba al ruido y no se le concedía la palabra más que simbólicamente, en el teatro en que se le suponía... en el... papel de verdad enmascarada.*

Michel Foucault.

(Foucault, 1971/2005. 17)

*Este tratamiento humano, es decir, tan bienhechor como razonable de la locura –Pinel tiene perfecto derecho al mayor reconocimiento por todo lo que ha realizado a este respecto- supone al enfermo dotado de razón en cierto modo y encuentra en ello un punto de apoyo sólido para abordarlo por ese lado, del mismo modo que para la corporalidad lo encuentra en la vitalidad que, como tal, mantiene todavía cierto grado de salud.*

G.W.F. Hegel.

(Lantéri-Laura, 2000. 83)

El presente trabajo, como su título lo indica, trata sobre algunas cuestiones pertinentes al tratamiento moral de la alienación mental. Se ha conservado en el título el término general de locura y no el de alienación mental para tratar de ampliar el campo de las reflexiones sucesivas, además de respetar una ambigüedad que se ubica en el umbral mismo de la constitución de la psiquiatría como disciplina del conocimiento médico y que, pese a todo, escapó a las prevenciones teóricas de los alienistas. En efecto, aunque ellos trataron de desterrar el vocablo de *Locura* del lenguaje médico y sustituirlo por el de *Alienación* enarbolando las razones que más adelante mencionaremos, toda la significación implicada en

el campo semántico de *locura* logró colarse en los tratados de los alienistas, constituyendo incluso un ascendiente cultural y discursivo del que ellos y sus producciones fueron herederos.

La historia de las ideas sobre la psique, su funcionamiento y la clínica que de tales concepciones se desprendiera, suele proveer a la meditación del estudioso, abundantes temas y cuestiones para la reflexión sobre el ejercicio terapéutico. Además de este factor, nada desdeñable y poco requerido de justificación, los presentes comentarios sobre el alienismo y el tratamiento moral dan ocasión de observar las vías y cauces por donde discurrió la primera clínica moderna de la locura. A buen seguro, el lector interesado por el psicoanálisis encontrará de interés el aporte teórico y testimonial de los primeros médicos que cohabitaron el asilo con los alienados buscando comprender sus palabras y forjarse ideas sobre las modalidades de intervención. Tampoco le será indiferente observar que en el nódulo de esas indagaciones las pasiones encuentren su nicho, lo mismo que en el recurso filosófico puesto en marcha para restablecer las mórbidas organizaciones de ideas que hasta entonces sólo eran conocidas bajo el signo de la extravagancia. El contacto del clínico con los locos, cuando el administrador de los cuidados y el régimen no se encontraba anulado por dogmatismos biológicos, produjo pocos o nulos avances en materia de remedios farmacéuticos y aportó, en cambio, un método que suponía la posibilidad de cura por medios morales, apelando al elemento interior del hombre, todavía presente en los alienados.

Es conocido que el alienismo desarrolló su propuesta metódica a partir de la filosofía estoica, particularmente de Cicerón y Séneca, sin que esa preponderancia excluya la presencia de otros autores de la antigüedad clásica en la base de los escritos de los más conocidos representantes del primer paradigma psiquiátrico. Puede afirmarse que la versión estoica de la locura, en la que ésta es engendrada por las pasiones y su desmesura, posee correspondencias y discrepancias respecto a ciertos tópicos psicoanalíticos. En este caso, la correspondencia no significa identidad, ni las diferencias sugieren antagonismo. Sostenemos aquí que ambas características son puentes tendidos al diálogo –diálogo para el que este trabajo quisiera ser contribución– entre dos campos ocupados sobre el problema de la locura, que comparten la presencia de elementos subjetivos acompañantes de la razón pero librados a su propia lógica y natura-

leza, frecuentemente intempestiva. Elementos situados en el límite del soma y la psique: las pasiones para el estoicismo y las pulsiones para la doctrina psicoanalítica. Torno a ellos y al problema más general de la locura, tanto las escuelas estoicas como la reflexión analítica afincaron series propias de posturas y concepciones, en las que acaso sea preciso apreciar formas distintas de entender lo subjetivo no dictado por la razón y de proceder con ello en consecuencia. La cavilación detallada y directa sobre los grandes textos legados por la antigüedad grecorromana merecería un trabajo particular para su desarrollo, además de que la incursión de tales preceptos provenientes de antiguo en los comienzos de la medicina de lo mental decimonónica es el objeto principal cuyo estudio ocupa las presentes líneas.

El alienismo representa la oportunidad de estudiar los alcances, atolladeros y límites de una clínica estoica de la locura, y el hecho de que otras escrituras de la locura, particularmente la que debemos a la mano de Erasmo, tengan sesgos más reconocibles de escritura freudiana no implicará que aquellos afectados por el descubrimiento del inconciente visiten el terreno del tratamiento moral sin hallar material aprovechable para la realización de su labor.

Es opinión de los autores de este trabajo que el acta de defunción del alienismo fue expedida quizá con demasiada presteza para que algunas de las reformas propuestas por ese movimiento pudieran entregar todo lo que justificadamente prometían. No existe mayor evidencia sobre ello que la pobreza reinante en las propuestas actuales en psiquiatría, tan inverosímil si es comparada con la genialidad de sus precursores, que verdaderamente puede cuestionarse con Quétel si la mariposa valió la crisálida<sup>3</sup>.

Así como Jean Garrabé (1996) ha hecho notar que a cada época le corresponde una gran entidad nosográfica como imagen de la locura más absoluta, es verificable también que el tratamiento de la locura ha varia-

---

<sup>3</sup> Aclaremos que la frase es escrita en un contexto diferente. Quétel, su autor, la esgrime como opinión sobre la disputa por la prioridad del tratamiento moral, cuestión que armó polémica entre los discípulos de Pinel y los defensores de la anterioridad de Daquin. En ese contexto, la frase de Quétel apunta a señalar la corta existencia del tratamiento de las pasiones en psiquiatría. Las palabras citadas se hallan en el prefacio escrito por Quétel a *La filosofía de la locura* de Joseph Daquin. (Daquin, 1996. XXXV)

do en función del sistema médico dominante en cada periodo de la historia. La medicina antigua conoció el eléboro, los facultativos de la modernidad prodigaron el abuso de sangrías, purgantes y duchas hasta convertirse en objeto de la cáustica sátira de los intelectuales y literatos de su tiempo. Entre estos y otros medios de tratamiento –los medios farmacéuticos, por ejemplo- el tratamiento moral de la locura, delineado en sus primeros trazos por la antigüedad grecorromana, apenas era rescatado del olvido completo por su escueta mención en almanaques.

No resulta difícil ubicar algunos de los fundamentos de este tratamiento en la antigüedad. Los propios alienistas localizaban los antecedentes en el tiempo del planteamiento que ellos formalizaron. Parafraseando a Esquirol (1805/1996) se podría afirmar que Areteo, Celso y Celio Aureliano trazaron sus primeros principios, logrando Erasistrato y Galeno éxito en su aplicación. Las referencias a los médicos de la antigüedad no agotan la cuestión del origen de tal procedimiento. Conocida es la influencia de la filosofía propugnada por la escuela estoica en la configuración de la terapéutica alienista. Valgan –sin que pretendamos ni por mucho ser exhaustivos en el tema- unas cuantas menciones como muestra. En las “Cuestiones tusculanas” de Cicerón (45 a.C./1987), al inicio del libro tercero se lee en el contexto del diálogo:

*¿Cuál, Bruto, juzgaría que es la causa de por qué, aunque constamos de ánimo y cuerpo, se haya buscado un arte con el objeto de curar y conservar el cuerpo, y su utilidad haya sido atribuida a la invención de los dioses inmortales, mientras que la medicina del ánimo ni ha sido tan deseada antes de inventarse, ni tan cultivada después de que fue conocida, ni tan grata y aceptable para muchos, e inclusive sospechosa y molesta para los más? ¿Acaso porque juzgamos con el ánimo la gravedad y el dolor del cuerpo, y no sentimos con el cuerpo el morbo del ánimo? Así ocurre que el ánimo juzga sobre sí mismo cuando está enfermo aquello mismo con lo que se juzga. (Cicerón, 45 a.C./1987:3)*

Poco más adelante es designado por el filósofo el origen de la perturbación malsana del ánimo referida en la cita anterior:



*...con esta palabra designan los griegos toda perturbación del ánimo: la llaman, en efecto, pathos, esto es, morbo, cualquiera que sea el movimiento turbido en el ánimo. (Cicerón, 45 a.C./1987:11)*

Así pues, con lo dicho en el capítulo citado de la obra de Cicerón, se tiene que la falta de temperancia en lo referente a las pasiones estaría en el origen de las perturbaciones de la vida moral del hombre.

Otro de los baluartes del estoicismo, Séneca, en el diálogo “Sobre la ira” (41/2005) establecía una comunidad de parentesco entre esta pasión descontrolada y la locura, semejanza que justifica el que “algunos sabios calificaran la ira de locura transitoria.” (Séneca, 41/2005:127).

Quepan algunas notas que podrían ser requeridas. El epíteto de moral puede ocasionar ciertas confusiones en cuanto al significado que esa palabra tiene habitualmente en los tiempos que corren. Lejos de hacer alusión a las buenas costumbres o a la observancia de los preceptos religiosos, la vida moral del hombre entrañaba el sentido de la vertiente de la conciencia humana, a la que tiempo después de manera académica se nombraría como el componente psicológico del hombre. Algunas otras peculiaridades de la fuente antigua atraen la atención. Por lo menos en los dos pensadores latinos mencionados el control de las pasiones parece cernirse al sabio y a los discípulos que se iniciaban en el camino de la sabiduría. Con la introducción a finales del siglo XVIII de los medios morales del tratamiento de la locura en medicina la preocupación por el manejo de las pasiones se aplica a un objeto completamente inédito e impensable para la doctrina antigua: el loco. Con esa misma innovación en el trato con los locos se arranca a los moralistas el dominio exclusivo de las discusiones atinentes a lo moral, es que, en palabras de Claude Quétel:

*...ya que la pasión se plantea como el origen de la locura, el médico cuida no sólo el cuerpo, sino también el alma y... por esa razón se hace filósofo. (Daquin, 1996: XXIII)<sup>4</sup>*

No es, por otra parte, menor la importancia de elaborar una primera gran teoría de la enfermedad mental sobre una base distinta a la orgánica, que ya para entonces comenzaba a anunciarse con fuerza en la escue-

---

<sup>4</sup> Quétel en el prefacio a Daquin.

la de París (Lantéri-Laura, 2000). Según un comentarista contemporáneo, el alienismo se propondrá desde sus fundamentos:

*influir sobre las pasiones por medio de la educación, la ascesis, el ejercicio; en una palabra, aprender el dominio de sí. En esta perspectiva estoica, el dominio de uno mismo mediante el ejercicio –una relación del hombre consigo mismo– es fundamental. (Zimra, 1993:141)*

Todo ese territorio peculiar, repleto de singularidades, se encuentra en la confección del que quizá pueda ostentar el título del primer texto médico de la modernidad que propone los auxilios morales como el único medio a aportar en la clínica de la locura. En “La filosofía de la locura” (1996) del médico saboyano Joseph Daquin se plantea, una década antes del tratado de Pinel, que de todos los males que afligen a la especie humana la locura sea quizás, el que menos necesita de remedios de farmacia.

*Lograremos más e infinitamente mejor y seguramente sobre los enfermos afectados por esta enfermedad, por medio de la paciencia, la dulzura y una prudencia esclarecida, y de pequeños cuidados y consideraciones; a través de buenas razones y palabras consoladoras que intentemos dirigirles en los intervalos de lucidez que a veces tienen. Entiendo por filosofía la conjunción de todos esos medios. (Daquin, 1996:88)*

Cabe destacar que en Daquin los auxilios del arte terapéutico se inscriben en una visión naturalista del mundo y el hombre, bastante en boga en los tiempos en que dio a publicidad su propuesta. La labor del médico vuelto filósofo tendría sentido en tanto actuara como auxiliar de la naturaleza para ayudarla a combatir las tendencias contrarias a ella que produjeron la enfermedad. Pese a la multiplicidad aparente de causas de la locura que pueden contarse en la obra de Daquin, la pasión desmesurada ocupa un lugar preponderante en su explicación de la génesis de la locura, al grado que el espectáculo de los locos contendría en sí una lección moral:

*Vengan, entonces, hombres altivos y orgullosos que desprecian a sus semejantes, entren conmigo en esos cuartuchos horribles y sabrán donde puede ir a dar toda vuestra insolente altanería. Ven-*

*gan ustedes, ambiciosos, que corren hacia los honores y a la dominación: les mostraré a uno de sus semejantes, que antes corría vuestra misma carrera y verán a que estado lo redujo su pasión desmesurada.* (Daquin, 1996:12)

El desfile de imágenes y caracteres que Daquin realiza continúa aún con algunos tipos morales más. El objetivo de esa procesión es parecido al buscado por la tragedia griega en la antigüedad: inspirar en el espectador el pavor y la compasión; por lo que a la lección moral la observación de los locos añade al espectador la revulsión catártica. Agrega Daquin que la ceguera moral es la característica distintiva de la locura y que

*Todas las diferentes pasiones que pueden afectar a los hombres, deben enlistarse como causas de locura... el amor, los celos que casi son inseparables; la cólera, la ambición, la venganza, todas pasiones fogosas, con frecuencia producen locos furiosos; mientras que la ternura paternal o filial, la de los esposos, la amistad...la envidia, la religión, el estudio, la contemplación y las otras afecciones suaves, al contrario, producen locos tranquilos, imbéciles, o causan locuras en las que el enfermo permanece durante lapsos bastante largos en calma, sensatez y razón.* (Daquin, 1996:33).

El autor se adelanta a Pinel y Esquirol en lo concerniente a diseñar la construcción de un terreno donde asilar la locura y efectuar la cura. El asilo, en los escritos de Daquin y los alienistas se encuentra formulado teóricamente como un espacio de cura para los alienados que en los siglos anteriores llevaban una existencia errante y a partir del renacimiento eran recludos y hacinados de acuerdo a los nuevos proyectos del estado y las nuevas sensibilidades del hombre de Occidente.

El texto que hemos venido comentando es sobre todo el testimonio de un clínico, que desde el punto de vista de la nosografía y de la caracterización etiológica conceptual aporta poco en comparación con los grandes nombres de la medicina y las tendencias que representaban. El problema de la nosografía y de la diferenciación semiológica entre diferentes entidades de las afecciones mentales se anuncia ya en Daquin y cobrará un lugar central en Pinel convirtiéndose, al andar del tiempo, en una de las razones internas que provocaron el abandono del primer paradigma psiquiátrico.

Cuando Pinel relega la denominación de locura a la doxa y elige la de alienación mental en vista de la mayor precisión terminológica, inaugura un cambio de postura frente al problema y una diferenciación que servirá de punto referencial a todos aquellos que en la primera mitad del siglo XIX se ocuparán de los que más adelante sería llamado psiquiatría. Una vez inscrita la alienación como objeto positivo de conocimiento del saber médico hay notables consecuencias que se desprenden de ello. El relato de fundación del alienismo muestra a Pinel liberando a los alienados de sus cadenas. Siguiendo a Lantéri-Laura puede comentarse que el cambio en la atención a los alienados, en la medida que lo hubo, no fue tan radical como el mito de fundación lo cuenta. Según el historiador

*... el derecho penal del antiguo régimen consideraba que los insensatos habían sido ya suficientemente castigados por Dios... para que los hombres fueran a agravar aún más su miserable condición con otro castigo, y salvo en los casos de blasfemia o de regicidio, se admitía que debían ir a parar a centros de atención (Lantéri-Laura, 2000:77).*

Recuérdese que la circular de 1785 hecha a encargo del gobierno francés por Jean Colombier y Francois Doublet “Instrucciones para gobernar a los insensatos y para trabajar en su curación en los asilos que les son destinados” (2000), abogaba por el mejoramiento de las condiciones de vida en los asilos y la reducción de malos tratos y medidas represivas de las que los alienados eran objeto constante.

Empero, y redundando en el aspecto hiperbólico con que son presentados los cambios en el trato a los alienados a partir de la revolución pineliana, téngase presente que los regímenes constituidos en el siglo XIX no se distinguían por el respeto de la libertad de los ciudadanos y solían operar apenas con algún control y garantía.

La alienación mental nombrada por Pinel es una entidad unitaria que puede presentar cuatro aspectos posibles: la manía, la melancolía, la demencia y la idiocia. No se trata de entidades irreductibles entre sí. Son apenas aspectos diferentes de manifestación de la enfermedad mental. Esta unicidad lleva a realizar algunas consideraciones: hay manifestaciones sintomáticas –las afecciones febriles, por ejemplo- que a partir de

entonces quedan excluidas del campo de interés de la medicina de lo mental. Esa unicidad va también a contracorriente de la escuela anatomopatológica no solamente en el postulado organicista, sino también en la preocupación semiológica. A esta única entidad le corresponde un único tratamiento con tres aspectos básicos: el aislamiento del alienado, la apelación a los restos de razón presentes en él y el objetivo de que el alienado se ocupase cuanto antes de un trabajo provechoso para su apaciguamiento. Con Pinel asistimos también a la exigencia médica de convertir al practicante de tal ciencia en el director y juez absoluto de los establecimientos asilares.

Esquirol, por su parte, hace también de la perversión moral la esencia de la locura. A los auxilios morales propuestos por Daquin y al tratamiento moral planteado por Pinel, Esquirol agregará la idea de la sacudida moral como la parte imprescindible del arte terapéutico. Es que en el tratamiento por él propuesto los buenos tratos prodigados por médicos y enfermeros no son suficientes medios para la cura y la razón no basta para dar cuenta de las ideas de los alienados y por tanto, para provocar el resquebrajamiento de los pensamientos mórbidos. Es tan fundamental provocar sacudidas morales que rompan la cadena de ideas como ser bueno, sensible, afile. El tratamiento no se limita a consolar a los alienados, a levantar su valor, ni combatir con razonamientos y silogismos el extravío engendrado por la imaginación descarriada. Hay aquí una declaración de principios: ¿las pasiones ceden a los razonamientos? Sin duda los auxilios morales son medios de cura, pero es con una sacudida como puede aspirarse, por medio de una crisis, a la cura. Si Pinel ha sido llamado peripatético en lo concerniente a su visión de la cura (Postel & Quétel, 1993), que aspiraba a moderar las pasiones y temperar su violencia, Esquirol planteará una cura que precisa de la crisis. Es la misma clínica la que muestra al discípulo de Pinel las limitaciones del señorío de la razón. No podría ser diferente para quien había encontrado en la pasión la naturaleza y textura de la locura, a la que consecuentemente no era prudente tratar de solucionar apelando a la sensatez.

*Hay... melancólicos que conocen muy bien el desorden de sus facultades intelectuales, siguen perfectamente los razonamientos que se*

*les hace, unen muy bien las ideas, se los sorprende algunas veces en la soledad repasando lo que se les dijo, hacen esfuerzos por creer, pero no pueden concebir la idea determinante que se intenta sugerirles; caen siempre en sus ideas favoritas y se adhieren tanto más que uno se esfuerza en disuadirlos. (Esquirol, 1805/1996:33)*

En la tesis de Esquirol asistimos también a una clara formulación sobre la significación del delirio. El párrafo merece ser citado en extenso:

*...se pensaba que los insensatos, los lunáticos, los locos, jamás podrían razonar. Este error se basó en el abandono en que se dejó a estos enfermos, en el poco cuidado que se puso en desenmarañar los principios de su determinación. Razonan todos más o menos; nos parecen delirantes por la dificultad en que estamos de conocer la idea primigenia en la que conectan todos sus pensamientos, todos sus razonamientos. Si fuera fácil armonizar con esa idea – madre, nadie dudaría que se curarían un gran número de alienados. (Esquirol, 1805/1996:31)*

El insensato, entonces, no lo era tan completamente que no cupiera la posibilidad de volverlo a la razón. Ello mediante una extraña dialéctica en que se convoca a la razón presente en el delirio para poder superar la alienación por las pasiones. Se muestra hasta que punto para al alienismo la posibilidad de curar a los locos devino una verdad general y un punto de partida, perspectiva esta que pone de relieve la distancia que la práctica psiquiátrica posterior llegó a tomar con respecto a sus orígenes. Antes de pasar a la exposición de otras ideas es preciso mencionar, así sea brevemente, la inventiva para intervenir de los médicos que todavía no se encontraban subyugados en su actividad a la administración de fármacos, así como las siempre recurrentes dificultades del alienismo con la semiología clínica, que en Esquirol retornaron por la vía de la monomanía, particularmente en los problemas con que esta entidad se topó en las pericias médico – legales. De acuerdo a Georges Zimra, la monomanía homicida estuvo igualmente en las aporías del tratamiento moral:

*El tratamiento moral llegó...a su límite cuando Pinel y Esquirol se confrontaron, el primero con la locura criminal del loco furioso, y el segundo con el crimen cometido a sangre fría [...] no es suficiente*

*[según lo mostraron tales casos] la conciencia lograda por el retorno reflexivo del alienado sobre sí mismo, puesto que existe un margen entre el hecho de comprender y el de integrar simbólicamente lo comprendido. (Zimra, 1993:143)*

Límite este que se presiente ya en las palabras de Esquirol cuando afirma en su tesis que los alienados que disparatan menos y los que delirán sobre un número más restringido de objetos son los más difíciles de curar.

A partir de lo desarrollado puede hablarse con buen grado de certeza sobre el alienismo y el legado que dejó para la posteridad. Herencia a la que el psicoanálisis no resulta ajeno. No se trata, sin embargo, de un patrimonio que obligue a tomarlo entero, máxime cuando finos lectores como Foucault han puesto al descubierto en sus análisis los mecanismos de poder –y más que de poder, de dominio- que pulsaban ya en el corazón de la práctica de los primeros tiempos de la psiquiatría. Hablar del patrimonio legado por el alienismo no significa necesariamente hacer su apología, por lo que ella no se ensaya en estas páginas. Se trata, más bien, de valorar y repensar los cambios introducidos por un ejercicio que unificó los primeros esfuerzos terapéuticos, aún cuando estos se vieron descuidados, entorpecidos o pervertidos en no pocas ocasiones por sus ejecutantes.

Georges Zimra (1993) ha puesto de relieve que a partir de Pinel acaece un giro fundamental en el abordaje del loco, en lo sucesivo la relación consigo mismo no es suficiente para curarse, ni se esperará el restablecimiento procedente de lo divino. En adelante la curación vendrá acompañada de otra persona. Si la pasión es el material del que consiste la locura, y si todo sujeto lo es de pasión, así sea para sobreponerse a ellas<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Valga como ejemplo la ilustración clásica del dominio de Sócrates sobre las pasiones. En el libro IV de las Disputas tuscianas Cicerón escribe sobre el encuentro entre Sócrates y Zopiro el fisonomista “...los que se dice que por naturaleza son iracundos o misericordiosos o envidiosos o algo semejante...tienen...mala constitución de ánimo, sin embargo, son curables, como se dice de Sócrates. Como en una reunión hubiese colegido muchos vicios contra él Zopiro, quien se jactaba de percibir el carácter de cualquiera con base en la fisonomía, se rieron de él los demás que no reconocían en Sócrates aquellos vicios;

se está formulando directamente la posibilidad de que cada hombre, por su relación con las pasiones que lo determinan, sea susceptible de locura. Con Esquirol, la presencia de un elemento que escapa a la determinación racional en la causa de la locura se anuncia con sus letras completas. Puede preguntarse si no se trata del presentimiento de algo que sobrepasa el campo de la conciencia y que significa para el médico un límite a la razón. En palabras de Zimra:

*Un campo que no se deja reducir por el sentido y en el cual se ejerce una ignorancia radical: la del inconsciente que todavía no puede ser nombrado... Desde entonces, ese límite de la razón señala también el atolladero transferencial de esta relación de persona a persona.*  
(Zimra, 1993:144)

La psiquiatría supo muy poco retomar los aportes generados por su predecesor. Si el alienismo daba lugar a la locura transitoria, en cuanto era susceptible de cura, la psiquiatría descriptiva se encargó de fijar al loco a su situación, reducirlo a su síntoma y encaminó sus esfuerzos a un triple designio de nombrar, definir y clasificar. Todo cuanto en el alienismo era un recurso terapéutico –incluido el asilo y los remedios de farmacia– devino para la práctica psiquiátrica el tratamiento mismo. La razón dejó de estar en relación con la locura y el delirio para designar la autoridad del psiquiatra.

En este punto se recuerda y se hace eco de algunas de las notas producidas por Jean Allouch en su artículo “Perturbación en pernepsi”(1993) cuando al hablar de la escritura Freudiana del “Elogio de la locura” (1511/2005) de Erasmo de Rotterdam señala tres grandes divergencias entre la concepción estoica de la locura –tronco del que, no lo olvidemos se desarrollaron las concepciones de los alienistas, - y la versión erasmiana de la misma, más cercana a la lógica psicoanalítica según lo sostenido en el artículo mencionado.. Esos puntos son los siguientes:

En el estoicismo no existe la figura del *morósofo*, ser que no tiene la intención de instalarse en el lugar del no – loco. De ahí la primera afir-

---

pero fue confortado por Sócrates mismo, pues dijo que aquellos habían estado innatos en él, pero que los había alejado de sí con ayuda de la razón.” (Cicerón, 1987:78) En “Del destino” 5, 10, Cicerón agrega los vicios que Zopiro descubrió en Sócrates: era tardo de mente, estúpido y mujeriego.



mación aforística de Allouch: no hay no – loco en el elogio presentado por Erasmo. Confróntese ello con el parecer de Joseph Daquin para quién la idea de que el género humano no fuera más que una congregación de locos le merecía la opinión de tratarse del “mayor de los absurdos” (Daquin, 1996:84).

La segunda asimetría destacada por Allouch consiste en que para los estoicos era imposible afirmar, junto con Erasmo, que *resulta honorable ser atacado por la locura*. El alienista reconocía una sola forma deseable en que la locura terminara afectando al médico, esta es, cuando la convivencia con los locos y la filantropía humanitaria produjesen la preocupación activa por mejorar la suerte de los insensatos y encaminar el arte terapéutica en su beneficio. Dice Daquin al final de su libro:

*Tales son las reflexiones a las que la locura me llevó, y estaría feliz de ser afectado de lo que acabo de esbozar.* (Daquin, 1996:93)

Por último, el tercer punto permite la posibilidad de un abordaje de la locura distinto al que practicaban los estoicos. *No conozco a nadie que me conozca mejor que yo dice la locura*. Con ello, el saber de la locura sólo puede ser producido al interior de su vivencia. Adicionalmente, este último punto en conjunción con los dos precedentes enseña que para el psicoanálisis y el estoicismo la locura tiene diferentes localizaciones. Partiendo de estas diferentes concepciones y ubicaciones de la locura puede leerse el comentario hecho por Lacan –más allá del uso del término *alienista* que en cierta acepción se aplicaba a los practicantes de la psiquiatría en general- en su seminario del 2 de mayo de 1962:

*Si no somos capaces de darnos cuenta que hay un cierto grado...estructural al nivel del cual los deseos son, hablando propiamente, locos; si para nosotros el sujeto no incluye en su definición, en su articulación primera, la posibilidad de la estructura psicótica, no seremos más que alienistas.* (Citado por Sladogna, 1993:10).

Con la producción del elogio asistimos a la escritura de un encomio que presenta mucho de escritura freudiana, del mismo modo en que las tres divergencias reseñadas hacen resonar una serie de saberes psicoa-

nalíticos. Empero, no debe olvidarse, como bien lo reconoce Allouch que:

*Es verdad que hay cierto estoicismo en Freud, y no sólo en la idea, familiar a más no poder de los estoicos, según la cual el yo debería “domar” las pulsiones (casi escribo “pasiones”, pero la responsabilidad de esta identificación intempestiva le incumbe al “domar”), cuando Freud teoriza como “proceso” lo que en su experiencia se le apareció como formación del inconsciente (pero parece que debemos esta apelación a Lacan), da desde el principio una versión estoica de algo que no tiene nada de procesual.* (Allouch, 1993:15)

Queda pues, en reconocimiento al menos, la posibilidad de retomar para la reflexión psicoanalítica, repensándolas, sendos aportes de lecturas derivadas tanto de los estoicos y los resultados que su enseñanza produjo, como de las versiones sobre la locura que se alejaron de lo iniciado en el pórtico. Cuanto más en los días en que la presencia de elementos doctrinales de escuelas filosóficas –principalmente de las conocidas como escuelas socráticas- ha sido refrendada por propuestas recientes gestadas desde el interior del psicoanálisis.<sup>6</sup>

## Referencias

- Allouch, J. (1993) Perturbación en Pernepsi. *Litoral* 15, 7 – 36.
- Cicerón. (45 a.C./1987). *Disputas tusculanas*. México: UNAM.
- Colombier, J.; Doublet, F. (2000). Instrucciones para gobernar a los insensatos y para trabajar en su curación en los asilos que le son destinados. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 73. Recuperado de: <http://www.dinarte.es/saludmental/neu073/073hist.pdf>
- Daquin, J. (1996). *La filosofía de la locura*. Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Esquirol, E. (1805/1996) *Las pasiones. Consideradas como causas, síntomas y medios curativos de la alienación mental*. Santiago de Querétaro: Traducción preparada para el diplomado Episteme Greco-Latina. Fundamentos para el abordaje de la locura (1801-1932). Celebrado en las instalaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, Enero-Noviembre de 1996.
- Foucault, M. (1971/2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

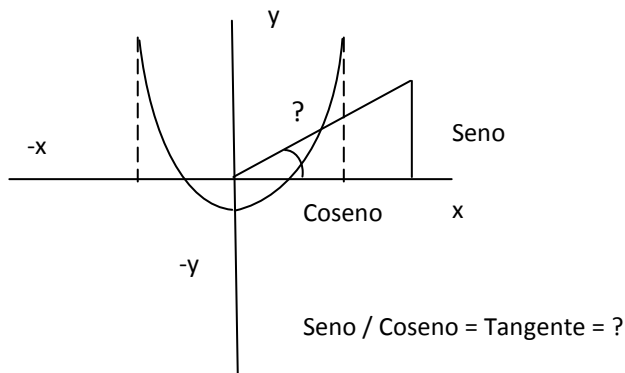
---

<sup>6</sup> Nos referimos a la propuesta presentada por Jean Allouch en los artículos “Spychanalyse” (2006) *Me cayó el veinte No. 13 Alles Gute Zum Geburtstag! Herr Professor Sigmund Freud*. México D.F. y “Spychanalyse II” (2007) “Litoral No.39 Presencias. México, D.F. Epeelee

- Garrabé, J. (1996). *La noche oscura del ser. Una historia sobre la esquizofrenia*. México: FCE.
- Lantéri-Laura, G. (2000). *Ensayo sobre los paradigmas de la psiquiatría moderna*. Madrid: Triacastela.
- Postel, J & Quérel, C. (1993). *Historia de la psiquiatría*. México: FCE.
- Rotterdam, E. (1511/2005). *Elogio de la locura*. Madrid: Aguilar.
- Séneca. (41/2005). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Sladogna, A. (1993) Recorrido del nudo locura-psicosis. *Artefacto* 4, 7-35
- Zimra, G. (1993) Loca razón. *Artefacto* 4, 141-151.

## Problema matemático

Mariano Manrique Soto<sup>1</sup>



...Bien aventurado oyente, en algún lugar del plano Cartesiano la historia se enmaraña entre personajes “no muy comunes” que se hacen difíciles en la comprensión a la luz de la razón. El trazar con ecuaciones algebraicas y conceptos trigonométricos es suficiente para contextualizar la villa Cartesiana. Mi nombre es Coseno Borromeo y vivo en el plano, en cualquier lugar; la memoria aún no me olvida, por lo que recuerdo lo que sucedió...

Fuiste como un amigo, fuiste mi sombra, mi palabra que siempre anduvo en problemas... Vivíamos en el primer cuadrante XY en la villa Cartesiana lucida de campos de figuras geométricas adyacentes, donde las mariposas llamaban mi atención, cual al volar delicadeza en las aterciopeladas alas guardaban secretos naturales en “manchas-ojos” la furia de un huracán.

Coseno y yo éramos como la mugre a la uña, ambos habíamos formulado una hipótesis: ¡Siempre estaríamos juntos para sostenernos cuando cayéramos! Siempre fui una de sus salidas emotivas a sus encuentros...

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** naturaleza-espiritual@live.com.mx

...Ya éramos todos unos jovencitos cuando una tarde fuimos a la fuente de sodas, era verano y una metafórica expresión del sol hacía re-tumbar nuestros esqueletos y frentes incendiados bajo su resplandor. Sentado al borde de una mesa los brazos del astro insistían en acariciarnos, se multiplicaba el calor a su máxima potencia, más sin embargo, nos gustaba cómo proyectaba las sombras cuando asechaba por las espaldas, corríamos detrás de ellas, era como perseguir los deseos eternamente inalcanzables.

Un 9 de septiembre de 1987, vimos a una Geométrica Arista que se acercaba al lugar, para ese entonces en nuestros rostros pintaban ya la inquietud de la vida. La simetría que describía era perfecta... Con el tiempo le vi con ella por las plazas del lugar, a él le gustaba visitar las jacarandas cuando teñían el piso con flores que yacían en mantas moradas, su nombre era Seno... y al tiempo, figuraban puntos en común; sus campos magnéticos eran muy intensos que les permitió estar atados a un lienzo soñado, iluminaron hojas de árboles y cristales cortados como un ciego, nada difícil era hacerse un lugar en sus labios. Las mejores expresiones fueron teoremas de amor, eran el binomio perfecto, no había algo o alguien quien los factorizara.

Coseno sintió esta vez en su corazón fumarolas en kaleidoscopios de la hierba verde de los sueños, que al respirar el humo azul venía en delirios placenteros que le llevaban a formularse en el imaginario y jugar con la realidad. Parece que estuviese en mi piel, cuando pienso que las lunas ni en espuma caen sobre la bruma, entonces fracasa mi idea; me gustaba verle en esa ilusión, apasionado y un tanto arrebatado para amar, era mejor eso, que estar aquí hablando de esta forma, en este lugar tan especial. En un recuerdo de abril removía los años como rompiendo cascarones empolvados, le volví a ver al frente del espejo, un poco despeinado con un semblante demacrado, al hablar yo guardaba silencio porque sabía que él me contaba sus secretos, mas me hizo pensar que era cierto, había abierto las pastas del libro matemático. Entre él y yo no había censura, no había mentira ni abstracción que no supiera, paralelos en pensamiento densos en materia.

En una noche plagada de un enjambre de estrellas y con un cielo mudo, Seno y Coseno intentaron intercambiar material genético por primera vez, siendo una película de látex la que distraía con su cinta envuelta a

millones de partículas celulares... las hojas se abrían de par en par y la punta de un lápiz rubricaba trazos en una piel delicada y tersa; átomos y electrones excitados por fricciones dejaban marcas en sus labios en contornos pintados con acuarelas un rubor en mejilla. Se elevaba el miembro hasta la máxima potencia y en un meneo encerrado entre paréntesis agarrado de una tabla de multiplicar se extrajo el factor común huyendo a la lucha de la vida. Se aumentaba la frecuencia cardiaca y las personalidades descritas por  $f(x) = \sqrt{1 - (|x| - 1)^2}$  propia del Coseno y  $g(x) = \arccos(1 - |x|) - \pi$  del Seno fueron simbólicamente compatibles en forma aparente para explotar en esta pasión.

Trascurrido las lunas y los soles, buena mañana su sueño fue vencido por una conjetura de Seno que hizo restar billones de copias en imágenes menos graves que la hipótesis dada. Una sombra helada de un libro amenazaba con acechar. Nuevamente frente al espejo gestaba la desestructurada ecuación del coito conquistado  $Sen / Coseno = ?$  y me cuestionaba profundamente. El supuesto derivado acompañado de la emoción, le confundía haciendo petrificar su tiempo en un no-tiempo, el catálogo de huellas se interpretaban como mecanismo no aceitados que impedían revelar a los ojos de los cuatro vientos una razón, que golpease como olas en la playa o rechinido de puerta en un zaguán.

La razón no podía ante tal emoción, se planteaba el problema una y otra vez, haciendo borraduras y tachaduras sin conseguir descifrarlo; comenzaba a colgarse del hilo negro de la existencia. Ambos pensamos en buscar a un viejo amigo, él sabría qué hacer en esta situación... Fuimos a la Avenida parábola coordenadas (5,5) y (-5,5), con un foco en -3 en -y con el Sr. Algoritmo, aquí mismo en la Villa Cartesiana. Estando con él, se comenzó a plantear el problema; la cabeza daba vueltas como un espiral en donde todo terminaba en un punto concéntrico, ¿qué significaba aquel producto?

El Sr. Algoritmo lo planteo así a partir de los datos mismos que había expresado Seno en la llamada: Si Seno es 21 años mayor que esa criatura y en 6 años, ese supuesto tuyo será 5 veces menor que ella, ¿dónde está el padre? Si es que dices que no multiplicaste para obtener dicho producto - ella reclamaba al padre-.

Ahora la memoria como un holograma descoyuntaba al menos infinito en búsqueda de una escena significativa como punto de fuga que descompusiese ahora a una Tangente como supuesto producto de Sen / Coseno. ¿Quién era el sujeto con quien me engañó? – preguntaba Coseno

-

Algoritmo dijo:

Si Tangente tiene hoy X años y su madre tiene hoy Y años.

Sabemos que Seno es 21 años mayor que Tangente.

Entonces:  $X + 21 = Y$

Sabemos que en 6 años Tangente será 5 veces menor que Seno.

Por lo que podemos deducir la siguiente ecuación:

$$5(X+6) = Y+6$$

Reemplazamos Y por  $X + 21$  y procedemos a despejar:

$$5(X+6) = X + 21 + 6$$

$$5X + 30 = X + 27$$

$$5X - X = 27 - 30$$

$$4X = -3$$

$$X = -3/4$$

Por lo tanto Tangente tiene en el momento de la llamada  $-3/4$  de año, lo que es igual a  $-9$  meses, ¡apenas se estaba realizando la operación coital! Matemáticamente se había logrado demostrar que Seno, en ese momento de la llamada, había estado en la cama en compañía masculina y no precisamente era Coseno, -se había comportado de una forma muy ruin, eso era imperdonable- Ella afirmaba que ya había pasado un mes en silencio y que esperaba el momento para decirlo, más sin embargo el juego de palabras comunicadas la delató. Suponíamos en ese lapso una verdad donde éramos nuestro propio juez, ¡y teníamos que elegir!, en el Nombre del padre y el inalcanzable deseo que se consume fuera de las palabras que se alimentan de sí misma, se abren las ventanas hacia la plaza del pueblo, gritando a las auras que lo imposible era correteado como la sombra y el viento que huyen como un recuerdo amargo y confuso, ¡gritó esa traición!...le dije que no se fuera a confundir con la soledad y que no le persiguieran los fantasmas...

...La gran cadena de recuerdos se removían... yo le dije que la quería...y parece que nada ha cambiado después de las gotas rojas, pero algo quedo en el aire que aún no ha sido interpretado, quizás pequeñas pala-

bras que yacen de un libro cerrado, tanto creí en ti y ahora me veo muerto en este jardín, en ningún lugar del espacio, contando mi relato...

M!

*Nota: si se grafican las funciones de "personalidad", realmente es un corazón simbólico en el plano cartesiano, ambas son reales. Así también, las funciones seno / coseno que es igual a la tangente del triangulo rectángulo...*



## REQUISITOS PARA RECEPCIÓN Y PUBLICACIÓN DE TEXTOS

Los textos propuestos serán inéditos y deberán tener relación con el saber de la psicología. Se publicarán informes de investigación, ensayos críticos y reseñas bibliográficas referidos a los diferentes ámbitos de la disciplina.

Para que el texto pase por el proceso de dictamen se entregará una versión del mismo en formato electrónico (Word 97-2003 o superior). Sólo se recibirán colaboraciones por la vía del correo electrónico de la revista: **contacto@revistauaricha.org**.

Los artículos deberán incluir al menos los siguientes elementos:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Título del trabajo</b>   |   |
| <b>Autores</b>              | Incluir los nombres completos, especificando las adscripciones institucionales. Incluir el correo electrónico del autor responsable.  |
| <b>Resumen</b>              | Incluir resumen en español y abstract en inglés, con una extensión máxima de 150 palabras cada uno. El resumen no debe contener citas, a menos que se incluya la referencia completa. Lo mismo aplica para el abstract. |
| <b>Palabras clave</b>       | Incluir al menos tres palabras clave en inglés y español.   |
| <b>Cuerpo del artículo</b>  | Las citas deberán hacerse siguiendo el estilo de la Asociación Americana de Psicología APA ( <a href="http://www.apastyle.org">www.apastyle.org</a> ). Lo mismo aplica para las leyendas de las tablas y figuras.       |
| <b>Lista de referencias</b> | Elaborada de acuerdo a los criterios de la APA ( <a href="http://www.apastyle.org">www.apastyle.org</a> ).  |
| <b>Anexos</b>               |   |

Las versiones originales de los textos deberán tener una extensión máxima de 15 páginas, en tamaño carta, incluyendo las notas y la lista de referencias; en el caso de las reseñas bibliográficas la extensión máxima será de dos páginas. Las páginas se redactarán a espacio y medio, y se utilizará la fuente Arial en 12 puntos con márgenes de 2.5 centímetros.

Las excepciones a la extensión recomendada serán admisibles sólo en casos que se justifiquen y se aprueben por la mesa de redacción. Serán bien recibidos, además, artículos cortos de cinco cuartillas aproximadamente; UARICHA busca impulsar la escritura de este estilo de publicaciones breves.

Las notas al pie de página deberán ser colocadas al final del texto empleando una numeración correlativa.

Las tablas, esquemas, cuadros sinópticos, etc., deberán incluirse en archivos separados en formato gif, jpg o bmp, con resolución de 300 ppp. Deberá estar debidamente identificado el lugar de su inserción en el texto.