

UAR ICHA

REVISTA DE PRACTICIÓN



CONFERENCIA A UNICACH DE LA ENSEÑANZA DE PRACTICIÓN
DE LA INGENIERÍA MECÁNICA DE SAN LUIS POTOSÍ
Y LA ENSEÑANZA DE PRACTICIÓN DE LA
INGENIERÍA MECÁNICA DE SAN PABLO DE LOS RÍOS

Editorial

En este número de la revista UARICHA se expone y se exponen los trabajos y el autor; el estilo del saber hacer de la investigación de dos instituciones; las preocupaciones, el rumbo y el destino de la mirada y de las formas de escritura y de lectura de una labor cotidiana. La forma nuclear que reúne estos trabajos pasa por la inclusión social y el respeto por la diferencia.

Inclusión o diferencia: opuestos que se tocan y se anudan en dos lugares geográficos que habitan estas páginas.

Esta coedición, como todo intercambio simbólico, aspira a ser algo más que un ejercicio de publicación. Estos textos son también cartas a los amigos y quieren presagiar una colaboración constante y un lazo que permita compartir experiencias de trabajo.

El presagio no es inocente, induce al acontecimiento, lo conjetura.

El Test de Pensamiento Creativo de Torrance y el promedio escolar de estudiantes universitarias

Víctor Manuel Arreguín Rocha
Facultad de Psicología, UASLP

Resumen

Se presentan resultados de la adaptación al español de una prueba de creatividad, el Test de Pensamiento Creativo de Torrance y su relación con el promedio de calificaciones escolares del ciclo inmediato anterior de un grupo de estudiantes universitarias. La tendencia general de las correlaciones entre los tests verbales y los tests gráficos no permite afirmar que exista una relación positiva entre los resultados del test y las medidas del aprovechamiento escolar. En este estudio las correlaciones entre los promedios de las calificaciones escolares y las puntuaciones estándar de la prueba son, en su mayor parte, negativas. Solamente para el caso del puntaje promedio de las pruebas verbales y la fluidez verbal específicamente, se observa una tendencia general de correlación positiva. Esto puede deberse entre múltiples factores, a que la muestra seleccionada está constituida por población estudiantil de una carrera que enfatiza las habilidades verbales más que el 'pensamiento gráfico'. O bien, a la intelectualización excesiva en los estudiantes universitarios que actúa en detrimento de la creatividad, lo que explicaría el porqué la mayor parte de las correlaciones encontradas son negativas, principalmente la Resistencia al Cierre y la Fluidez Gráfica.

Introducción

El interés por la medición psicométrica de la creatividad se manifestó hasta después de la segunda mitad del siglo XX. Fue Guilford quien en su conferencia de 1950 ante la APA llamó la atención ante el descuido que había tenido por esas fechas el estudio de la creatividad y propone la aplicación del análisis factorial ya que la creatividad "presenta redes de aptitudes primarias, redes que pueden variar según la esfera donde se ejerce la actividad creadora. Cada aptitud primaria es una variable por la que los individuos difieren de manera continua." (Guilford, 1950). Guilford tenía también la expectativa de que se podría llegar a "la construcción de tests de un género muy nuevo, lo cual nos permite esperar el descubrimiento de nuevos factores." (Guilford, 1950.)

Anne Anastasi (1968) señala que Thurstone en 1951 realizó un análisis del papel de la fluidez de ideas y del razonamiento inductivo en el comportamiento creador. Estableciendo además, que era muy probable que el pensamiento creador se manifestara durante la atención relajada y

dispersa más que durante la concentración activa en la solución de un problema. A partir de estas ideas iniciales, se han empleado varios enfoques para el estudio de la creatividad, que van desde el estudio del historial bibliográfico y clínico de personas creativas, hasta el estudio de las variables situacionales que producen la creatividad.

La autora citada refiere también que son dos tests de creatividad los que más se han desarrollado a partir de 1950. Por un lado los Tests del proyecto de aptitudes de la Universidad de California del Sur bajo la coordinación de J. P. Guilford y los tests de E. P. Torrance. Cuando Anastasi escribió su libro ambas pruebas estaban en fase experimental pero predice que con el tiempo pueden llegar a “estar listos para su empleo en situaciones clínicas, de consejo, educativas o profesionales.” Señala también otros aspectos sustanciales: el manejo de respuestas abiertas, lo que excluye, dice, una puntuación objetiva y la necesidad de estimación de la fiabilidad del puntuador.

El test de creatividad de Torrance

En su inicio, el Test de Torrance de Pensamiento Creativo era una serie de diez pruebas agrupadas en dos baterías. La primera batería se llama *Pensando creativamente con palabras* (parte verbal) e incluye siete tests (en la versión actualizada se ha eliminado el test número seis de la batería verbal ya que según Torrance la investigación ha demostrado que la Actividad 6 del Test Verbal no contribuye mucho a la validez predictiva como originalmente se pensaba. Consecuentemente, esta actividad se ha eliminado en la calificación y en el informe de la forma Verbal. La actividad consistía en preguntar al sujeto qué preguntas infrecuentes se podrían hacer sobre el objeto referido en la actividad anterior.)

Las tres primeras ‘actividades’ del test verbal, se basan en un dibujo al que el sujeto debe responder: 1) elaborando todas las preguntas posibles que necesitaría hacer para saber con seguridad lo que está ocurriendo. 2) anotar las posibles causas de lo representado en el dibujo. 3) anotar las posibles consecuencias que podrían ocurrir como resultado de la acción representada en el dibujo. En la cuarta actividad se le pide que anote todas las formas que se le ocurran para mejorar como juguete un elefante de peluche y hacerlo más divertido. En la quinta actividad se solicita que se elabore una lista de usos poco comunes de las cajas de cartón, y en la última actividad que indique todas las cosas que ocurrirían si una situación improbable se hiciera realidad.

La segunda batería se denomina *Pensando creativamente con dibujos* (parte gráfica) e incluye tres actividades: 1) se le pide al sujeto que utilice una figura ovalada como punto de partida para elaborar un dibujo que cuente una historia emocionante e interesante y que escriba un título para

dicha historia; 2) a partir de figuras incompletas se le pide que haga un dibujo y que igualmente, escriba un título para cada dibujo; 3) se le presentan pares de líneas para que las utilice como punto de partida, haga un dibujo y nuevamente titule.

Con la finalidad de crear un clima estimulante se denomina a los tests 'Actividades' y se recomienda que durante la aplicación se debe crear una atmósfera parecida al juego, o a una actividad de razonamiento o de solución de problemas. Lo anterior con la finalidad de evitar la situación amenazante que se asocia con frecuencia con la aplicación de tests y creando la expectativa de que las actividades pueden ser divertidas. El clima psicológico, antes y durante la administración de la prueba debe ser confortable y estimulante. La única excepción a este principio puede ser la condición en la que el examinador está llevando a cabo experimentos controlados sobre ansiedad en la situación de prueba.

En el Test de Torrance la rapidez es un elemento importante. En la parte verbal se dan cuarenta minutos para realizar las seis actividades. En la parte gráfica 30 minutos. Cada actividad de ambas baterías, Verbal y Gráfica se califica para fluidez, originalidad y flexibilidad.

La *Fluidez* es el número de ideas que una persona expresa a través de respuestas interpretables que utilizan el estímulo de manera significativa. Representa la habilidad para producir un número considerable de respuestas verbales o de imágenes gráficas.

La *Originalidad* se basa en la baja frecuencia estadística y rareza de la respuesta. Por consiguiente, representa la habilidad que requiere fuerza creativa para producir respuestas poco comunes o únicas.

La *Flexibilidad* implica el uso de distintas categorías utilizadas por el individuo en las que pueden clasificarse sus respuestas.

Adicionalmente, la batería gráfica mide otros aspectos que Torrance considera componentes de la creatividad.

La *habilidad para producir títulos sintéticos* que involucra los procesos de pensamiento de síntesis y organización. Al nivel más alto, está la habilidad para capturar la esencia de la información involucrada, para conocer qué es lo importante. El título, permite al observador mirar el dibujo de manera más profunda y amplia. Los títulos producidos en las Actividades 1 y 2 se califican cuando representan esta cualidad del pensamiento de la persona.

Subyacen dos supuestos a la calificación de la *Elaboración* en el test Gráfico: El primero es que la respuesta mínima y primaria a la figura estímulo es una sola respuesta. Esencialmente el examinador debe preguntarse, "¿Cuál es el mínimo detalle que debo ver para que esto sea

un _____?” El segundo supuesto es que la imaginación y la presencia de detalles en el dibujo es una manifestación de la habilidad creativa, llamada apropiadamente *Elaboración*. Este concepto refleja la habilidad para desarrollar, poner detalles, embellecer, adornar u otras ideas elaboradas de manera gráfica.

La persona creativa es capaz de guardar un *Cierre abierto y retardado* lo suficientemente largo como para hacer un esfuerzo mental que genere ideas originales; es una persona abierta a la información y que considera una gran variedad de información (Torrance 1998). La persona menos creativa tiende a apresurarse en llegar a conclusiones prematuramente sin considerar la información disponible. Al responder a la Actividad 2, estas personas cierran las figuras incompletas inmediatamente con líneas curvas o rectas, coartan las oportunidades de imágenes más fuertes y originales.

Además, la prueba gráfica permite identificar una serie de trece fortalezas creativas en la persona: 1. La expresividad emocional. 2. La articulación narrativa. 3. El movimiento o acción. 4. La expresividad de los títulos redactados. 5. La síntesis de figuras incompletas. 6. La síntesis de líneas. 7. La visualización poco común. 8. La visualización interna. 9. La capacidad de salirse de los límites. 10. El humor. 11. La riqueza imaginativa. 12. El colorido de la imaginación y 13. La fantasía. Lo anterior indica que Torrance desarrolla sus tests de creatividad desde el ángulo de los “aspectos psicopedagógicos del problema” (Beaudot, 1973).

Los estudios que Torrance refiere sobre la validez predictiva a corto y a largo plazo del *Test de pensamiento creativo de Torrance* han sido efectuados en individuos de diferentes niveles educativos y, según Torrance “permiten predecir el comportamiento creativo en la edad adulta” (Torrance artículo inédito, en Beaudot, 1980). A corto plazo se ha encontrado validez predictiva de la prueba en: originalidad en los relatos imaginarios, ideas creativas en el uso de juguetes científicos, aptitud para plantear cuestiones estimulantes en clase, comportamiento creativo en clase, éxito pedagógico desde el punto de vista de la fluidez verbal, etc. En la validez predictiva a largo plazo enumera, entre otras: éxito creativo fuera del campo escolar, cantidad y calidad de los productos creativos, éxito en el campo artístico y científico, entre otros.

El presente estudio se diseñó para comparar los resultados de la prueba de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Psicología con el promedio de calificaciones escolares de los primeros años de la carrera. La correlación más alta encontrada se da entre la prueba verbal y la calificación escolar. Tal como lo señala Torrance, sería un caso de validez predictiva a corto plazo fundado en los resultados escolares. Torrance señala que en algunos casos los resultados han sido positivos, en otros han sido negativos.”

(Torrance artículo inédito, en Beaudot, 1980). Atribuye esto a que no existe razón lógica para suponer una relación entre los resultados del test y las medidas del aprovechamiento escolar. Suponemos que en este caso las correlaciones entre los promedios de las calificaciones escolares y las puntuaciones estándar de la prueba serán negativas. Esta es la hipótesis que se pretende comprobar.

Método

Sujetos

18 estudiantes universitarias de los primeros semestres de la carrera de Psicología, sexo femenino, con un promedio de edades de 21 años. Con un mínimo 17 años y máximo de 47. Con un promedio de calificaciones en los semestres anteriores de 8.66 puntos.

Instrumentos

Se utilizaron cuadernillos traducidos al español de la prueba verbal y la prueba gráfica, formas A, del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Los cuadernillos se reprodujeron lo más fielmente posible del original. De la misma manera se utilizó el objeto de peluche original, un pequeño elefante, que se proporciona con la prueba.

Procedimiento

Se capacitó a un grupo de 8 estudiantes del cuarto y quinto grados de la carrera de psicología en los procedimientos de administración y calificación del test indicados por Torrance en sus publicaciones de 1990 y 1992. Se eligieron estudiantes que ya estaban entrenados en la administración y calificación de pruebas y tests en educación, específicamente en orientación educativa y vocacional. Se aplicó la prueba siguiendo fielmente los instructivos de administración diseñados por Torrance, controlando el tiempo especificado por el manual de la prueba. La aplicación se realizó en dos sesiones, en dos días consecutivos, al mismo grupo de alumnos. Cada uno de los estudiantes que calificaron las respuestas calificó ambas pruebas, verbal y gráfica, respondidas por un solo sujeto. Se utilizaron dos sesiones de cuatro horas cada una para calificar el total de las 18 pruebas.

Resultados

Los resultados se compararon de la siguiente manera: Para los tests verbales con las normas referidas al grado 12+ (Torrance, 1990). Para los tests gráficos con las normas referidas a la edad 19 (Torrance, 1998).

Las medias de la Tabla 1, indican lo siguiente: El índice de creatividad calculado de los resultados de las pruebas gráficas (CISS = 93.69) comparado con las normas percentilares referidas a la edad (CINP = 26.78), indica que el promedio de los resultados de la población estudiada se encuentra entre el 40% más bajo de las puntuaciones de la población, pero arriba del 16% inferior. Es decir, es una puntuación **debajo del promedio**. La media de las puntuaciones estándar de los tests verbales (VSS = 98.44; VNP = 48.56) indica que el promedio de las puntuaciones estándar se encuentra en el 20% central de las puntuaciones, es decir es una **puntuación media**.

Tabla 1. Puntuaciones principales. N = 18

EDAD	Promedio Calific.	CISS	CINP	VSS	VNP	
17	9.5	90	14	70.3	6	
19	9.15	90.4	14	92.3	34	
19	8.63	67.2	1	94.00	40	
18	8	96.6	26	105.00	60	
21	9.28	110.2	51	103	56	
19	7.98	83.8	7	87.3	25	
17	7.38	99.8	31	74.6	10	
18	8.63	82.8	6	86	28	
47	8.38	111.8	55	86	23	
20	7.8	110	51	108	63	
17	7.21	74.4	2	100.2	50	
19	9.26	88	11	91	73	
21	8.43	132.8	94	84	24	
19	8.87	118	70	131	96	
21	9.54	103.8	40	112	74	
21	9.65	75	3	119	84	
22	9.39	79.8	4	138	98	
18	8.8	72	2	90.3	30	
Media	20.72	8.66	93.69	26.78	98.44	48.56
Sigma	6.74	0.75	17.98	27.57	18.10	28.44

(**CÓDIGO:** EDAD: Edad en años de los sujetos del estudio. **PROMEDIO CALIFICACIONES:** Calificaciones promedio en los estudios en el ciclo escolar anterior. **CISS:** Índice de Creatividad Prueba Gráfica. **CINP:** Percentil Nacional Índice de Creatividad. **VSS:** Promedio de Puntuaciones Prueba Verbal. **VNP:** Percentil Nacional Prueba Verbal).

Siguiendo el mismo procedimiento, tenemos para cada uno de los tests verbales (Tabla 2): 1) Fluidez verbal, **puntuación media**. 2) Flexibilidad verbal, **promedio bajo**. 3) Originalidad, **puntuación media**.

Tabla 2. Puntuaciones de los Tests Verbales

VSS	VNP	FLUV	FLEXV	ORIGV
70.3	6	74	71	66
92.3	34	116	101	60
94.00	40	99	87	98
105.00	60	109	95	112
103	56	108	91	110
87.3	25	82	85	96
74.6	10	84	71	79
86	28	100	71	87
86	23	81	89	88
108	63	121	85	118
100.2	50	98	95	115
91	73	105	101	68
84	24	99	71	82
131	96	130	127	136
112	74	112	107	119
119	84	111	132	116
138	98	106	97	113
90.3	30	98	85	88
Media	98.44	48.56	101.83	92.28
Sigma	18.10	28.44	14.62	21.37

(CÓDIGO: **VSS**: Promedio de Puntuaciones Prueba Verbal. **VNP**: Percentil Nacional Prueba Verbal. **FLUV**: Fluidez Verbal. **FLEXV**: Flexibilidad Verbal. **ORIGV**: Originalidad Verbal)

Para los tests gráficos (Tabla 3): 1) Fluidez, **puntuación media**. 2) Elaboración, **deficiente**. 3) Originalidad, **puntuación media**. 4) Títulos, **debajo del promedio**. 5) Resistencia al cierre, **deficiente**.

Tabla 3. Puntuaciones de los Tests Gráficos

CISS	FLUG	ELABORACION	ORIGG	TITULOS	CIERRE
90	90	68	81	123	63
90.4	110	68	102	70	72
67.2	80	58	76	40	57
96.6	128	58	125	75	72
110.2	135	58	117	110	86
83.8	104	58	86	79	77
99.8	93	68	71	115	82
82.8	104	58	90	70	72
111.8	107	77	128	75	82
110	104	68	121	136	77
74.4	96	68	76	75	72
88	87	77	90	90	67
132.8	110	58	150	144	132
118	80	68	117	149	86
103.8	87	68	109	79	91
75	76	58	71	75	51
79.8	72	58	81	90	63
72	93	68	76	55	40
Media 93.69	97.56	64.56	98.17	91.67	74.56
Sigma 17.98	17.00	6.64	23.62	30.91	19.35

(CÓDIGO: CISS: Índice de Creatividad Prueba Gráfica. **FLUG:** Fluidez Gráfica. **TITULOS:** Capacidad para sintetizar al titular. **CIERRE:** Resistencia al Cierre Prematuro)

Las correlaciones negativas que interesan al presente estudio son: 1) promedio escolar de calificaciones y fluidez gráfica ($r = -0.29$) y 2) promedio escolar de calificaciones y resistencia al cierre prematuro ($r = -0.20$). En lo que respecta a los resultados mostrados en las Tablas 4, 5 y 6 tenemos que solamente dos correlaciones son positivas: 1) la correlación entre el promedio escolar de calificaciones y el puntaje promedio verbal ($r = 0.30$), y 2) la correlación entre el promedio escolar de calificaciones y la fluidez verbal ($r = 0.23$).

Tabla 4.

Correlaciones promedio escolar/ puntajes generales	
Indice de Creatividad (CISS)	-0.08
Puntaje Promedio Verbal (VSS)	0.30
CISS/VSS	-0.003

Tabla 5.

Correlaciones promedio escolar/componentes Verbales	
Fluidez	0.230824425
Originalidad	-0.076487777
Flexibilidad	-0.078471003

Tabla 6.

Correlaciones promedio escolar/componentes gráficos	
Fluidez	-0.295867158
Originalidad	-0.054263177
Elaboración	-0.049907673
Títulos	-0.06414952
Cierre	-0.205691463

Discusión

Las comparaciones realizadas en este estudio están hechas considerando las normas de las puntuaciones medias y los percentiles nacionales especificados por Torrance para población estadounidense. Por lo que las generalizaciones que siguen deben tomarse con las reservas del caso. De la misma manera, el tamaño de la muestra no permite realizar un estudio que especifique adecuadamente la significancia de los coeficientes de correlación, por lo que el significado de los datos aquí presentados está restringido. Además en un estudio de este tipo, en el que se pretende buscar si existe una correlación entre el promedio de las calificaciones escolares y las puntuaciones en el Test de Torrance, los coeficientes de correlación deberían ser lo bastante altos como para ser útiles. Por lo que los coeficientes 'r' señalados, solamente indican una probable tendencia para cuestiones de interpretación general.

Para Torrance (1992), el promedio de las puntuaciones medias (CISS, VSS) es la medida más significativa de la fortaleza creativa, uno de los aspectos críticos del test ya que todas las demás puntuaciones dependen de que la respuesta califique en fluidez, y si no es relevante, es descartada y no califica para ningún otro criterio (originalidad, flexibilidad, originalidad, etc.)

Como tendencia general, encontramos 1) hay una relación positiva entre el puntaje promedio de los tests verbales y el promedio de calificaciones escolares. 2) se encuentra también una correlación positiva entre el promedio de calificaciones y la fluidez verbal. La correlación entre fluidez gráfica y promedio de calificaciones tiende negativamente hacia el -1 . Lo mismo que la resistencia al cierre anticipado.

Al parecer, las estudiantes universitarias de esta investigación tienen un mayor dominio en la creatividad asociada a la fluidez verbal. Hay cierta rigidez de lo intelectual que se observa en la correlación entre Resistencia al Cierre y las calificaciones que se obtienen por el estudio. Al parecer, ser estudiante universitario ha implicado una situación rígida en la que el pensamiento creativo pasa a segundo término.

Bibliografía

Anastasi, A. (1968). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar, (1976)

Beaudot, A. (1980) *La Creatividad*. Madrid: Narcea.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9) Trad. Esp. En: A. Beaudot: *La creatividad*. (1980) Madrid: Narcea, 19-34.

Torrance, E. P. (artículo inédito) La validez predictiva de los tests de pensamiento creativo. En: A. Beaudot: *La creatividad*. (1980) Madrid: Narcea, 65-80.

Torrance, E. P. (1990) *Torrance Tests of Creative Thinking: Manual for Scoring and Interpreting Results. Verbal Forms A and B*. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P., Ball, O. E. y Safter, H. T. (1992) *Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined Scoring Guide Figural A and B*. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1998) *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service.

Fantasia y juntura del significante

Mario Orozco Guzmán

Raymundo Rangel Guzmán

Alfredo E. Huerta Arellano

Facultad de Psicología, UMSNH

La experiencia analítica se sustenta en la convocatoria de la palabra. Antes, durante y después de su apertura, ésta es escandida, suspendida, contrapunteada por el régimen de la fantasía, la cual se resiste a formularse pese a que su registro de reconocimiento le exige volcarse, soldarse, en una apretada frase, en un enunciado abrupto que puede parecer aislado, desorbitado, inaudito, pero de insospechables consecuencias. Tan pronto es dicha la fantasía, podría hacer desleída su virtual carga y soporte de dicha. Tan pronto es dicha, la fantasía se aproxima al encuentro de su desdicha.

Freud inauguró la clínica de la fantasía en relación con el universo de los sueños, con el lenguaje equívoco de los sueños. Se sorprendió de que fueran tan cercanos en su cometido de cumplimiento de deseos, de su remisión a lo imaginario en la consideración por la dimensión escénica, su apelación interpretativa a los episodios infantiles y su afán de beneficiarse obteniendo cuota de goce por el levantamiento de la censura (Freud, 1999). No por nada la manera en que Freud denomina las fantasías como sueños diurnos, permite afinar bien la proximidad y convergencia de su sentido. Las fantasías anticipan en la vida cotidiana, durante la vigilia, en la supuesta luminosidad de la vida despierta, el deseo insatisfactorio que despierta desde la infancia, el deseo que se figura satisfecho en el caudal de imágenes que libran momentáneamente los interdictos de la cultura.

Pero la fantasía también deriva de la cultura, y del mismo modo pone a la cultura bajo la deriva de las pulsiones. Su derivación de la cultura la integra a otro factor que Freud destaca en lo que se refiere al papel de la condensación en la formación del fenómeno onírico. Nos referimos a lo que él llama *Wortfügung* (Freud, 1999, p.346), “juntura de palabras”, la cual, por la vía del juego del significante, del carácter anfibológico de éste, permite paradójicamente la razón del sinsentido o la inestabilidad del sentido en el sueño y en los síntomas. No hay fantasía que no se constituya en demanda de lo que podríamos llamar un deslizamiento del léxico del deseo. Se pueden consultar las premisas y configuraciones discursivas de la publicidad porno y se encontrará con algunos matices esta *Wortfügung*, esta “construcción lexical” (como Etcheverry traduce este término alemán) del deseo.

Dentro de la empresa del sexo se exclama o musita en el simulacro más atroz del goce, de su vértigo orgásmico, la disposición a atender y responder a todas y cada una de las fantasías más recónditas, infranqueables por la palabra, del cliente. Por tanto es fundamental que se pongan en palabras los escarceos y regurgitaciones del goce. Es fundamental que quien está del otro lado de la línea telefónica, de la *hot-line*, se convierta en un auténtico anfitrión, instigador, portavoz y dictador de las fantasías del cliente, porque sólo de este modo se les puede poner en acción. Incluso diríamos que hacer que el avisado cliente las esboce en palabras en función de su susurro insinuante, moviliza el campo del goce en su trabajo presuntamente liminar o preliminar. Esa movilización ya es acción, incandescente si se quiere, del goce en su empalme con el deseo. Goce de la voz y voz del goce que obnubilan y fascinan al sujeto. Todo esto parece ser correlativo al principio más feroz del mercado: “dime qué quieres y te diré inadvertidamente cómo te voy a esquilmar posibilitando tu disfrute”.

El provecho, la plus-valía, del mercado porno procede, entonces, de la condición reprimida, silenciada, de las fantasías. Por eso se entiende que lo que ofrece, que lo que oferta, es un campo que desborda el cortejo de los fantasmas. Como lo advierte Jean Baudrillard: “La sexualidad tal como nos la cuentan, tal como se habla de ella, sin duda es sólo, como la economía política, un montaje, un simulacro, que siempre ha atravesado, desbaratado, superado, las prácticas como cualquier otro sistema. La coherencia y la transparencia del homo sexualis no ha sido mayor que la del homo economicus” (Baudrillard, 1995, p.44). Las maniobras mercantilistas de la sexualidad, su operación en el mundo del mercado, su estatuto de mercancía, la hacen redituable, rentable, en la consunción de los cuerpos y las voces. Es el provecho que obtiene un síntoma de la reducción de la fantasía a la nada silenciosa del organismo, a la nada de la muerte, a la nada del goce.

Freud entendía en ese sentido la conexión fantasía-síntoma, en su emergencia de un léxico de lo indecible que no tendrá más remedio que decirse de manera velada: “El estudio de las psiconeurosis nos depara un sorprendente hallazgo: estas fantasías o sueños diurnos son las etapas previas más inmediatas de los síntomas histéricos -al menos de toda una serie de ellos-; no de los recuerdos mismos, sino de las fantasías construidas sobre la base de ellos, dependen sobre todo los síntomas histéricos” (Baudrillard, 1995, p.488). La fantasía como formación previa del síntoma, como pre-síntoma, como lo que prepara la condición de retorno de lo reprimido en el síntoma, es un auténtico descubrimiento de la clínica psicoanalítica. Tal vez hasta podríamos decir que la fantasía como retoño de lo reprimido, al igual que el síntoma, en su difícil plasmación lexical, se constituye en el descubrimiento psicoanalítico por

excelencia. Ante todo, como Lacan lo señala (1967), porque su dimensión es supuesta por la lógica del fantasma regida por los vaivenes y retorsiones del significante.

Y se le descubre a esta fantasía, que dimensiona la intervención del fantasma, precisamente en su papel interpuesto, yuxtapuesto, con el mundo de los recuerdos. Su interposición y yuxtaposición refracta, relee, reconfigura, el territorio de las reminiscencias, pero siempre en función de su aparición y presencia lexical. De este modo es como Freud la pesquisa en su lectura del recuerdo encubridor aparecido en “Sobre los recuerdos encubridores”. Conviene subrayar que precisamente la infiltración de la fantasía, como simultánea velación y revelación del deseo en su orquestación figurable, en el campo de los recuerdos subvierte la lógica de estos últimos. Resulta que lo que más se recuerda, lo que más reaparece en nuestra memoria, no es lo que podríamos llamar lo más significativo e importante. Lo que aparece con más insistencia y persistencia es lo que podría parecernos nimio, intrascendente, anodino ¿O tal vez también que la fantasía, desde el fondo y contundencia de lo reprimido del deseo, subvierte el orden regular de lo que se entiende por lo más valioso y lo más indiferente del conjunto de nuestros recuerdos? Tal vez la fantasía, insuflada de deseo reprimido, vulnere la valoración yoica de los episodios de nuestra historia. Nos encontramos con el descentramiento del sujeto en función del deseo.

Freud se re-presenta como otro en este pasaje decisivo de su biografía. Se trata de un capítulo relativo a la catástrofe del padre. Catástrofe comercial, se dirá, pero catástrofe al fin, pues el padre pierde su fortuna y la familia debe abandonar el campo para migrar a la ciudad. Este revés económico del padre de nueva cuenta vulnera el estatuto fálico de éste en el pequeño Sigmund. Esta situación amenaza con lacerar o socavar la confianza del Yo en su proyección heroica. Como lo indica Ricoeur: “Las situaciones catastróficas hacen surgir en el centro de la situación esa dilección por mí mismo sordamente presente en el deseo de alguna cosa” (Ricoeur, 2004, p.73). La experiencia de catástrofe remite a la afección del yo, a la relación de deseo del sujeto más allá del ideal paterno y del ámbito familiar. Se evidencia pues una experiencia de algo que le ha sido quitado al padre y a la familia junto con el padre -demostrando su fragilidad o inconsistencia. Las cosas ya no serán igual de ahí en adelante; se marcará una línea cronológica y crónica que retroactivamente situará la ilusión de un tiempo pasado, de un tiempo antes del quiebre, antes de la fractura económica y social, donde todo habría estado soberanamente bien y donde se podría hablar hasta poéticamente de “los hermosos bosques del solar natal a los que solía escapar de mi padre apenas pude caminar” (Freud, 2000, p.306). En el bienestar del campo, dentro de los bosques, Freud parecía estar a salvo del padre y sus desgracias, parecía estar a resguardo

del padre, cuya desgracia ahora lo expone a un rotundo malestar. Ya no puede escapar del padre. La desgracia de éste lo ha alcanzado: “El ahogo económico y la desgracia familiar no eran las únicas razones que llevaban a Freud a no considerar dignos de recuerdo sus primeros años en Viena” (Gay, 1996, p.31).

Arrancado del solar natal, de la naturaleza protectora del padre, Freud se recuerda en contraste como sujeto de una experiencia de arrancamiento. El fracaso paterno que parecía inscribirlo en el lugar de objeto a, arrojado como desecho, se confronta con un episodio donde, teniendo entre dos y tres años de edad, le arranca a una primita de su misma edad el más hermoso ramillete, de los que en esa ocasión se habían arreglado. La escena es bucólica, campirana y cargada de nostalgia, pero en el centro aparece un acto que rompe con el cuadro. La lógica del significante anclada o suscrita en un trozo discursivo reza: *wir Buben aber fallen wie auf Verabredung über sie her und entreiBen iher die Blumen* (Freud, 1999, p.541), “pero nosotros los pillos caímos sobre ella como si estuviéramos de acuerdo y le arrancamos las flores”. “Arrancarle algo a otro”, la lógica del despojo, se da en el marco imaginario de la fantasía de violencia a dúo, en un escenario de travesura que enmarca el fantasma de pérdida de la virginidad, de desfloración: “quitar las flores a una niña eso equivale a decir ‘desflorarla’. ¡Qué oposición entre el descaro de esta fantasía y mi timidez en la primera oportunidad, y mi indiferencia en la segunda!” (Freud, 1999, p.307). Freud evoca una postura distinta ante la prima cuando a los diecisiete años se la vuelve a encontrar en el villorrio de su infancia. No le transmite ninguna emoción su presencia, por lo menos no le impresiona como antes. El amor por la prima se fue, se esfumó, junto con la emigración familiar. Pero nos damos cuenta que se sigue tratando de una basculación triangular del amor donde continua apareciendo la figura del padre. El fracaso del padre signó y significó la pérdida del amor infantil, marcó y delimitó la pérdida de la Madre-Naturaleza. Varios años después los estudios universitarios arrancan a Freud de la voluntad paterna de casarlo con la añorada prima. Como en el campo, Freud escapará al designio del padre, esta vez a través de su dedicación “por entero a los libros” (Freud, 1999, p.309). Por eso no debe sorprender esta pasión indomable en Freud por el mundo de los libros. Lo arrancaron del bienestar de la naturaleza, le arrancaron el bienestar natural, lo privaron de las flores del campo, de su virginidad, lo desfloraron, pero de los libros no habrá manera de que lo arranquen. Por eso no hará el menor caso del proyecto matrimonial del padre y del tío, proyecto que como bien lo señala Freud no era sino una tentativa de resarcimiento. Deja y mantiene a su padre en deuda con él.

La fantasía es arduamente creativa en el despliegue silencioso de su argumentación. Encadena escenas que pueden ser ritmadas por una frase

o una seriación de frases. Desde la insinuación de “lo que habría pasado si”, se abre un tropel de imágenes como el que Freud confiesa a su interlocutor imaginario. El recuerdo se desteje a medida que la fantasía toma su lugar, o se asienta sobre él. La fantasía ensaya corregir la realidad o corrige la realidad provista de malestar ensayando al deseo en un montaje que absorbe al sujeto, suministrando algo del supuesto bienestar del goce. En la medida en que advertimos esta absorción del sujeto, su alienación en el montaje, se puede hablar de un atrapamiento por el fantasma.

Por eso no deja de producir interés que Freud indique la trama novelesca de la fantasía como prolegómeno del síntoma con un aire de desenfado: “Supongan el caso de un joven pobre y huérfano, a quien le han dado la dirección de un empleador que acaso le contrate. Por el camino quizá se abandone a un sueño diurno, nacido acorde con su situación. El contenido de esta fantasía puede ser que allí es recibido, le cae en gracia a su nuevo jefe, se vuelve indispensable para el negocio, lo aceptan en la familia del dueño, se casa con su encantadora hijita y luego dirige el negocio, primero como copropietario y más tarde como heredero” (Freud, 2000, p.131). Se corrobora esta captura que opera el sueño diurno sobre el sujeto. Éste se encuentra atrapado en el castillo de aire, atrapado en una construcción lexical que no atina a verbalizarse, pero que lo eleva hasta la eliminación y sustitución del padre. Se queda con los bienes de éste para su excelso goce. No nos sorprende que en esta urdimbre lexical radique la condición del síntoma, su cimentación. Contiene el tejido de la estructura del amor culpable, semejante a la declaración contingente y concluyente de un sujeto, cuando después de evocar el recuerdo fantasma del carácter excesivamente dominante de una abuela, su posición de gran señora de la casa, se atreve a hacer surgir la expresión: “¡la mera mera!”. ¿Quién dijera que con eso sesgaba la cuestión del goce, la exhortación que hace perder todo dominio y señorío, el mandato que empuja al goce encadenado a la servidumbre, en el ensamble de la palabra: “lame ramera”?

La fantasía entrama el deseo en las coordenadas imaginarias del Yo. Esto explica por qué Freud posiciona la fantasía como una figura abigarrada, como figura que combina el orden narcisista -de la razón- con el factor reprimido de las mociones del deseo. Por eso asemeja su formación con los mestizos (Freud, 2000, p.188) que al reunir rasgos que revelan su condición de raza reprimida, oprimida por el poder de los amos del colonialismo, de la raza blanca, son excluidos de ciertos privilegios. Las fantasías también son excluidas de las prerrogativas de la conciencia, no obstante “su alta organización“. Igual que los mestizos, las fantasías pugnan por su reconocimiento, por hacer valer su verdadero origen, por hacer reconocer su origen en la verdad del deseo. Su alta organización no contradice la cobertura narcisista, de omnipotencia, de grandeza, bajo la

cual se despliega la aventura de lo reprimido, la aventura de lo prohibido, a la que se ciñe la dialéctica del Edipo. Las grandes fantasías del encuentro anhelado, la presentación del compañero o la compañera, novio o novia, prometido o prometida, a los padres, el momento inquietante de decir quién es él o quién es ella, y quiénes son ellos o quién es cada uno de ellos, no dejan de mezclar el imperio de la satisfacción que produciría la impresión obtenida, la imagen que se brindaría de sí y del otro y de los otros, con lo reprimido que lleva la marca de lo prohibido. Imagen especular sin duda, pero también imagen para especular en el cortejo de fantasmas que se hacen desfilar y destilar, y que tensan de antemano el encuentro que enseorea la decisión del sujeto. Presunción de conquista, de logro, de orgullo que calcifica al ego, pero también presencia ante el deseo del Otro que puede ser angustiante en la sensación que produce, como Lacan lo plantea. Ritual de demostración que puede adquirir un alcance de festejo, siguiendo o culminando en la construcción lexical que no puede decirse: “¡Sí se pudo!”. Léxico breve pero sustancioso en la festividad deportiva cuando se demuestra que se logró aquello que se creía imposible, que se obtuvo lo que presentaba indudables obstáculos, inmediatamente enfrente y haciendo un frente opositor a la apuesta de alguien que puede ostentarse como un verdadero ganador. Esta fantasía previa al encuentro de las presentaciones formales prevé, visualiza de antemano, la escena, como la de un triunfador ante la causa perdida de sus padres o frente a los padres como causa perdida.

Las grandes fantasías del origen, como la del Génesis, exhiben esta grandilocuencia del Yo narcisista, pues demuestran la facultad engendradora de Dios, del *Urwater*, sin concurso más que del cuerpo del pobre Adán. Cuando Lacan (1967) dice que el Otro finalmente es el cuerpo como asiento primordial de inscripciones, interroga el hecho de que en el caso de Yahvé no podría haber alteridad sino a partir de la presencia de Adán. Alteridad esbozada e insuficiente porque no marca diferencia -en tanto se ha creado bajo la premisa de “a imagen y semejanza”-, y porque es absorbida finalmente en el designo omnipotente de Dios. No olvidemos que se crea al hombre “para que domine” sobre toda especie que habite y se mueva en la tierra. Esta fantasía no deja de ser algo sexual aun en su cristalización yoica y narcisista. Dios a-coge bastante bien a este primer hombre y lo hará reproducir y reproducirse extirpándole un pedazo de cuerpo, una costilla. Con este pedazo moldea a la mujer que viene a inscribirse, a tomar lugar en ese discurso acerca de que “no es bueno que el hombre viva solo”.

El lugar significante precede a quien lo ocupará. Función y misión de compañía y de ayuda preestablecidas y asignadas a la mujer. Su valor depende del cumplimiento de lo que preordena este discurso. Yahvé de esta manera hará perder algo al hombre primordial, lo hará estar en falta

para desde ahí hacer nacer verdaderamente otra cosa. Que no hay acto sexual está claro, pero eso no excluye lo sexual en la causa del deseo que se erige desde el pedazo que se deja caer. Pedazo que se hace mujer y mujer que se hace deseable. Por eso Lacan (1967) señala que basta que la mujer entre en el juego suscrito por este mito bíblico para que la tengamos como objeto fálico propuesto para colmar y simultáneamente estafar al hombre, al no reencontrar éste ahí sino su complemento corporal.

De manera que la fantasía no protege de ser unos verdaderos incautos. Freud precisa de la fantasía para sostener que no es posible sostener la relación entre principio de placer y principio de realidad en términos de sustitución, o de relevo como lo plantea, de uno por el otro. La fantasía es indispensable para establecer que las separaciones no son tan radicales como se piensan, ni siquiera las que se refieren a la que existe entre pulsiones sexuales y pulsiones del Yo. La fantasía permite que la postergación de la satisfacción del deseo bajo el dictado del examen de realidad no aniquile al sujeto del placer ni al placer del sujeto. Con este propósito se anuda al autoerotismo: “La eficacia continuada del autoerotismo hace posible que se mantenga por tan largo tiempo en el objeto sexual la satisfacción momentánea y fantaseada, más fácil, en lugar de la satisfacción real, pero que exige esfuerzo y aplazamiento. La represión permanece omnipotente en el reino del fantasear; logar inhibir representaciones *in statu nascendi*, antes que puedan hacerse notables a la conciencia, toda vez que su investidura pueda dar ocasión al desprendimiento de displacer. Este es el lugar más lábil de nuestra organización psíquica...” (Freud, 2000, p.228). También podría ser el lugar más débil en la medida en que el Yo se engaña creyendo que tiene bajo su dominio al reino de la fantasía. Representaciones propias de este reino también tienen poder, y este poder, por ligero que sea, como la política lo demuestra bastante, puede incrementarse y pasar sin notarse por la conciencia desprendiendo goce, es decir, esta especie rara, orgánica, que produce placer larvado de displacer.

También en este caso no conviene desdeñar ni olvidar que la fantasía podría encontrar quien explotara su recurso lexical y reciclarlo, reinventarlo o inventarlo por la vía de la escritura. Nos referimos a que el reino de la fantasía puede ser abierto desde la presunta omnipotencia de la palabra. Se puede *d-escribir* casi todo de ese paraje de la fantasía en tanto el autor literario, el que hace el inventario de ese reino, cuenta desde su lugar Otro lo que estaría vetado y cancelado por la represión. El escritor mediante la fantasía ilustra la imposibilidad de oponer los principios que rigen al placer y a la realidad. Con su obra, donde “da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición” (Freud, 2000, p.229), demuestra que puede entregarse al lector una realidad distinta, una realidad donde se impone la erótica del poder y el poder de la

erótica. Pretende construirle a su público lector un mundo diferente al que lo orilló a una especie de destierro por las renunciaciones que imponía. Como un buen padre que se propone ofrecer al hijo bien amado un mundo mejor, un mundo más satisfactorio, una realidad donde todo gire en torno a él, un mundo a modo para su narcisismo egocéntrico. Resulta en este sentido pertinente un comentario reciente que ha hecho Mario Vargas Llosa sobre la función compensatoria, la función indemnización de la literatura a propósito del personaje Scherezade de *Las mil y una noches*: “Ese quehacer, esa magia, refinó la sensibilidad, estimuló la imaginación, enriqueció el lenguaje, deparó a hombres y mujeres todas las aventuras que no podían vivir en la vida real y les regaló momentos de suprema felicidad. Eso es también la literatura: un permanente desagravio contra los infortunios y frustraciones de la vida”¹. De este modo la literatura apela a que el lector, el público en general, acuda a su llamado identificatorio en un escenario en el cual la heroicidad del yo, en las aventuras de riesgo que se plasman, se combina con una pasión amorosa afortunadamente bien retribuida en el desenlace feliz. Incluso diríamos que en cierta medida desde Freud todo artista está condicionado desde un lugar de mujer. El cuerpo de la realidad o lo real del cuerpo resulta agraviado, frustrante, insatisfactorio, pues se presenta en falta, carente de aquello que podría colmar la plenitud fálica de la cual está investida la figura materna. Entonces la fantasía deviene artefacto, ensambladura de significantes, para que la carencia se colme con la función fálica, la función-hijo de la obra artística. Es muy común el parentesco que establecen los artistas con sus obras en el discurso biográfico, parentesco fundamentalmente de filiación.

El poeta habilita para el goce, indica Freud (2000, p.135), al conducirnos al encuentro con nuestro deseo configurado y sustentado en el orden imaginario del fantasma. Ahí radica lo que subraya como el *ars poetica*, la técnica del poeta. Es una técnica de la palabra, un arte del significante, que le permite acomodar un discurso, una serie de discursos, que pueden hacer conciliar inadvertidamente en el sujeto-lector a las fantasías tanto con el placer como con la palabra. El lector puede entonces encontrar en las palabras del Otro la posibilidad de nombrar, aunque sea apenas o a duras penas, alguna imagen de su deseo o un cierto pasaje de la fantasía. El poeta, el artista del significante, recurre al manantial de sus fantasías para hacer con su palabra, con la “juntura de sus palabras”, el escenario satisfactorio del deseo innombrable, en la obra que expone al otro, y éste, el público toma las palabras del creador literario, acude a las citas de sus palabras, para intentar dar cuenta de lo que no puede nombrar. Lo cual nos permite también situar la incidencia del fantasma en la historia escrita o por escribirse y contarse, haciéndola un poco mentirosa en la transmisión vertiginosa e increíble de la verdad. Es lo que plantea Gérard Pommier (2004, p.82) al proponer que la mentira viene a ser como la

distorsión involuntaria que el fantasma inflige a los acontecimientos, lo cual supone que la historia permanezca al fin y al cabo “tributaire du fantasme”.

La fantasía transita en silencio, merodea y pulula en silencio, clausurando en su cortejo imaginario la potencia equívoca del significante. Sobrepuja límites bajo el ideal omnipotente del Yo; en esa medida se brinda como respuesta al goce del Otro. En ese sentido responde a la cuestión del goce del Otro. La respuesta a esta cuestión está inscrita en el cuerpo histérico, es decir, la histérica responde con el cuerpo, con el cuerpo como escenario o con el escenario encarnado, a la cuestión del goce del Otro. Casi diríamos que su respuesta es de tal nivel, de tal alcance, que bien podría pretender anular el goce del Otro, al cargarlo en el síntoma corporal. En el umbral del síntoma ya se sitúa el fantasma del goce del Otro, con tal de no dar pie a la diferencia. El síntoma, en su umbral o en su despliegue, presenta y representa al cuerpo del fantasma de la indiferenciación sexual, al cuerpo del fantasma del ser andrógino. De modo que, como señala Serge André (1995, p.40) en relación a un caso de fetichismo, cuando un analista apuesta por interrogar al síntoma, el cuerpo doloroso del síntoma, de manera sistemática y en torno al contexto de su producción, asoman enseguida una serie de fantasmas con los que está vinculado inconscientemente. Más allá de la pertinencia de una intervención casi investigativa en la clínica analítica, importa destacar que quizás es la presencia sumamente ubicua del síntoma en el relato del sujeto lo que delata el cerco del fantasma o la función cerco del fantasma.

Sabiendo que la bisexualidad sólo en el fantasma gravita, mientras lo simbólico podría abrir su espesa y extensa significación, el cuerpo en la histeria le dará condición de expresión. Eso es lo que Freud dilucidó en lo real del ataque histérico. Una manera de saldar el conflicto indecible del deseo con las instancias represivas es dramatizarlo, hacerlo jugar en el cuerpo como escenario. De este modo, resulta aliento para el goce un ejercicio tenso de violencia sexual, de violación, encarnando alternativa o simultáneamente los papeles de verdugo y víctima, de hombre y mujer: “...hallamos correspondientes en ciertos ataques histéricos en que la enferma juega al mismo tiempo los dos papeles de la fantasía sexual que está en la base. Por ejemplo, en un caso observado por mí, con una mano aprieta el vestido contra el vientre (en papel de mujer), y con la otra intenta arrancarla (en el papel de varón). Esta simultaneidad contradictoria da razón, en buena parte, del carácter incomprensible de la situación, empero tan plásticamente figurada en el ataque, y es por eso adecuadísima para ocultar la fantasía inconsciente eficaz” (Freud, 2000, pp.146-147). La situación resulta incomprensible pero si evocamos la necesidad, reiteradamente señalada para la praxis de la empatía y nacida en la retórica de la compasión, de ponerse en el lugar del otro para

comprender su condición subjetiva, las cosas tienen otro sesgo. No hay mejor manera de comprender al otro que comprenderlo en el arrebatado violento de su pasión, que integrarlo al cuerpo del síntoma. No hay mejor manera de comprender el goce del Otro que hacerlo participe del síntoma, identificándose e identificando en el cuerpo, en la acción rocambolesca del cuerpo; esa mano que quiere arrancar el vestido, es la mano que podría ser propia en la acción que violentamente conduce a la desnudez y al autoerotismo. Del mismo modo que la otra mano podría ser la del Otro, la del Otro que sujeta, que impone la presión de la cultura, de la industria de la vestimenta, sobre el cuerpo.

Ya Lucien Israel había descubierto el papel misticador del vestido adosado a una hiperfeminidad personificada de modo multifacético y a la función cebo del maquillaje: "...lo que atraerá más la atención y la mirada será la función de máscara desempeñada por el vestido. El vestido muestra que esconde alguna cosa; no muestra lo que esconde, pero indica que hay una cosa escondida o por esconder. Puede tratarse, por ejemplo, de tejidos de amplias mallas; o redcillas, que descubriendo una ropa interior de color carne, en donde todos los demás creerán ver la piel sólo estarán viendo tela. El vestido adquiere en este caso la función sólo adecuadamente denominada del maquillaje" (Israel, 1979, p.52). Sea para despojarse del vestido, sea para ser despojada del mismo, sea para ataviarse con él cuidando todos sus aditamentos, nos encontramos con un juego de seducción adherido al cuerpo del otro y a la mirada del otro, que presuntamente ratifican el estatuto de ser mujer.

¿Qué es ser hombre? ¿Qué es ser mujer? ¿Qué es ser hombre y qué es ser mujer en una situación de "ataque sexual"? El fantasma responde y pone en escena corporal su respuesta, su respuesta comprensiva. Tenemos entonces no sólo un *bisexuelle Bedeutung*, "significado bisexual", sino también un juego bisexual, una actuación bisexual, una actuación masculina de mujer y una actuación femenina de hombre en el ataque del síntoma o en el síntoma como escena de ataque. Incluso contamos con actuaciones impregnadas de una violencia emergida de una interpretación propia del orden de la fantasía. Por tanto, la bisexualidad pertenece a este registro del significado, al registro del imaginario que aprieta y condensa las diferencias. De esta manera la escenificación del síntoma, en la contradicción encarnada, en la lucha encarnizada entre las manos, no deja de evocar la famosa frase de "juego de manos, es de villanos". Y en efecto, esta ensambladura de palabras puede funcionar como el epígrafe del sentido lúdico del mal, del sentido erótico del mal, más allá de la cuestión de las diferencias entre hombre y mujer. La plasticidad manual y la manualidad plástica del síntoma permiten exhibir una actuación magistral, una interpretación soberbia de lo que sería un cuerpo violentamente acoplado,

violentamente emparejado, absorbiendo toda la imagen, componiendo en su acción-reacción la presencia vertiginosa del ser andrógino, del ser fálico.

El trabajo de Freud llamado “Pegan a un niño”, representa el crisol de esta conexión extravagante entre fantasía y juntura de significantes. En dicho artículo en efecto nos tropezamos con la aparición de textos que enuncian fantasías. La primera fase de lo que Freud señala como *Schlagephantasien*, “fantasías de golpes”, parece verse rubricada con el enunciado: *Der Vater schlägt das Kind*, “el padre pega al niño” (Freud, 1999, pp.203-204). Si en el ataque histérico hay un montaje de la bisexualidad o del ser andrógino, los fantasmas de maltrato ponen en escena lo neutral del niño agraviado. No se sabe si se trata de niño o niña, el artículo es indefinido, neutral, aunque los golpes no son para nada ni indefinidos ni neutrales. Se aplican al niño odiado por estas niñas que en la segunda fase de la trama fantasmática dirigen el golpe contra sí mismas al señalarlo en su texto: *Ich werde vom Vater geschlagen*, “soy golpeada por mi padre” (p. 204). Al final de la primera fase deviene reconocible lo que en un principio no parecía. Nos referimos al padre que se preserva como golpeador en una segunda fase que no es sino una construcción del análisis, es decir, no hay elementos para suponer su existencia real, asevera Freud; sin embargo, pertenece a la lógica del proceso imaginario donde la niña se instala en el lugar de la criatura azotada por el padre. El fantasma, como en las fantasías bisexuales inervadas en el cuerpo del ataque histérico, permite la encarnación dramática de la empatía o de la simpatía identificatoria. La niña se mete a la escena dejando de ser la espectadora del sadismo del padre. Se trata entonces de fantasías que se acompañan de fórmulas, de textos que se enuncian no sin titubeos, o que se construyen ante el vacío de la consciencia de la implicación del deseo.

La tercera fase se presenta bajo el enunciado que intitula el texto freudiano: *Ein Kind wird geschlagen*, “un niño es pegado”. Reaparece la imagen del niño en su condición neutra, imprecisa, y la posición voyeur, espectadora y expectante del sujeto ante la violencia a que es sometido aquél. Precisamente Freud no enfatiza este posicionamiento voyeurista de la niña que ve cómo un niño es azotado por una persona indeterminada, que recubre en cierta medida a la figura del padre. Pero dicho posicionamiento se trasluce cuando al ser interrogado el sujeto por su lugar en la escena, parece deslindarse al afirmar: *Ich schaue wahrscheinlich zu*, “probablemente contemplo” (p. 205). No sólo se pondría en acto un fantasma de goce sádico en estas escenas de maltrato sino también la localización de una satisfacción que deja caer la mirada como *objeto a*, como objeto causa de deseo. En efecto, el lugar que ocupa el sujeto es quizás, sólo quizás, de mirada, que porta la excitación que se desfogará en el acto onanista que concluye esta novela de tres capítulos, sobre la

violencia ejercida contra los otros y contra el propio yo. Esta violencia en su urdimbre fantasmática se acompaña de textos, de enunciados, de juntura de significantes, balanceándose entre el yo y su alter ego, conjugando al yo del afán de apropiación incestuosa con el otro de la pasión celosa y vengativa. La función del analista es emprender la disyunción de lo que está ensamblado y hace pivote del goce. Sólo la disyunción puede desamarrar al fantasma. Sólo la disyunción de los significantes despejaría un sentido alterno al fantasma de “Pegan a un niño”, un sinsentido de ocurrencia para los de habla hispana. Sería el que se desprende del doble sentido de la palabra pegar, el cual agrega al de hacer daño, uno que se refiere a la idea de fijar, adherir, juntar. De este modo, si un niño es pegado es porque tal vez sea necesario constituir la unificación de lo que aún en su ser se presenta o vive como desmembrado. O porque tal vez resulte indispensable pegarlo a un texto, de estampitas o de dibujos animados. Pegándolo a un texto nos enteramos finalmente de que no podría haber fantasía sin su respectivo glosario.

Bibliografía

- André, S. (1995). *La impostura Perversa*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1995). *La Seducción*. México: REI.
- Freud, S. (1999). *Die Traumdeutung*. GW, III/IV. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1999). *Ein Kind wird geschlagen*. GW, XII. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (2000). *El creador literario y el Fantaseo*. OC, V. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). *Las Fantasías Históricas y su relación con la Bisexualidad*. OC, V. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). *La Interpretación de los Sueños*, OC, V. V. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). *Formulaciones sobre los Dos principios del Suceder Psíquico*. OC, V. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). *Lo Inconsciente*. OC, V. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). *Sobre Los Recuerdos Encubridores*. OC, V. III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999). *Über Deckerinnerungen*, GW, I. Frankfurt am Main: Fischer.

-
- Gay, P. (1996). Freud, Una Vida de Nuestro Tiempo. Barcelona: Paidós.
- Israël, L. (1979). La Histeria, el sexo y el Médico. Barcelona: Toray-Masson.
- Lacan, J. La Lógica del Fantasma, inédito.
- Pommier, G. (2004). Naissance et Renaissance de l'écriture. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (2004). Finitud y Culpabilidad. Madrid: Trotta.
- Vargas, M. (2008). Contar Cuentos. Diario Provincia, 29 de junio de 2008. Morelia, Michoacán.
-

Notas:

- ¹ Aparecido en el diario Provincia de Michoacán, el día 29 de junio de 2008, con el título Contar Cuentos.

Los educadores como potenciadores del desarrollo emocional

Juana María Méndez Pineda

Fernando Mendoza Saucedo

Facultad de Psicología, UASLP

El desarrollo emocional es un aspecto que requiere analizarse en diferentes planos por todos los elementos que involucra, cuando hablamos de él con relación a lo educativo nos surgen una serie de interrogantes como los siguientes: ¿Qué es lo normal en un niño? ¿Cuándo podemos decir que alguien requiere de un apoyo especializado porque presenta alteraciones de tipo emocional? ¿Los problemas en el aprendizaje se relacionan con los problemas en lo afectivo? ¿Qué puede hacer el maestro en estos casos? etc.

Abordar todas estas preguntas implicaría un largo trabajo, por lo pronto podemos decir que si bien el maestro o educador requiere conocer cuál es el proceso de desarrollo afectivo normal en un sujeto para poder ubicar las desviaciones a dicho proceso, también es importante saber cómo el educador puede favorecer que ese desarrollo sea normal o al menos como puede evitar interferir con él.

Los educadores suelen pensar en la afectividad como un área que escapa a su competencia, que requiere ser abordada por los psicólogos y que además está en función de lo que pasa en el hogar. Sin embargo, querámoslo o no las relaciones en el aula (como cualquier otro tipo de relación), están matizadas por los elementos afectivos, pues ninguna relación humana puede sustraerse a este elemento tan complicado para nuestra comprensión.

Como ente biopsicosocial, el hombre involucra en sus relaciones todo su ser, incluyendo las emociones, los elementos cognitivos, sociales y biológicos. Es por eso, que aún cuando las disciplinas delimiten claramente sus objetos de estudio, los educadores son profesionistas que establecen contacto con seres humanos de manera cotidiana, en consecuencia es importante para ellos ubicar cómo afectan en esta relación el desarrollo del otro.

Esto cobra mayor importancia cuando nos referimos a sujetos en desarrollo, es decir, sujetos que no han establecido aún lo que serán sus pautas de comportamiento habituales, aquello que algunos denominan las pautas del carácter, o bien, sus maneras cotidianas de enfrentar el mundo y de resolver las situaciones que se les presentan y que implican la toma

de decisiones; sujetos que se encuentran en un proceso de adquisición de modelos, de establecimiento de vínculos significativos que serán determinantes en su vida futura.

Aquí habría que hacer un pequeño análisis acerca del concepto de determinismo que el psicoanálisis ha defendido durante muchos años y que autores como J. Palacios, C. Coll y Marchasi (1992), y Kohlberg (1997), entre otros han cuestionado, en términos de que el desarrollo es precisamente una evolución constante que no concluye sino con la muerte del sujeto y en este sentido siempre habrá la posibilidad de reconstruir, de modificar o de superar pautas de desarrollo anteriores que pudieran no ser tan adecuadas para que el sujeto se desenvuelva en su contexto.

Cobra relevancia entonces el papel del educador para abrir estas posibilidades a los educandos que estén en contacto con él. Al respecto Sonia Gojman de Millán (1992: 6 y 7) señala:

Mediante la revisión de una gran cantidad de estudios acerca de seres humanos que se sobrepone a las condiciones más desfavorables en su desarrollo temprano (miseria extrema en familias disfuncionales, maltrato físico grave, violaciones y alcoholismo o psicosis en los padres) se llega a la conclusión de que hubo en la vida de muchos de ellos, experiencias significativas con adultos, ajenos al ámbito familiar, generalmente maestros o sacerdotes, distintos a los que estaban acostumbrados a ver; y que por algún tiempo (no necesariamente muy prolongado) se interesaron seriamente en ellos y así les hicieron sentir seguramente que existía otra alternativa de vida (...)

Con lo anterior podemos establecer que el papel del maestro - educador en cuanto a favorecer un desarrollo emocional más adecuado en sus educandos, consistiría en primer lugar en ofrecer una alternativa de relación en la que el niño -educando se sienta seguro, valorado y respetado.

En segundo lugar establecer una comunicación tal que permita al educador identificar signos de angustia en el niño y de la misma manera encontrar formas de hablar acerca de las situaciones que la provocan.

Algunas de las estrategias para acercarse al mundo afectivo del niño y comprender sus vivencias en esta área las constituyen actividades como las artes plásticas, el juego, el teatro, los cuentos y dibujos entre otras, actividades que, por otro lado, son frecuentes en la vida de la escuela; solo habría que resaltar que estas actividades sólo serán vías efectivas para comprender el estado emocional, e incluso físico y social, de un alumno cuando se permite a éste trabajar en ellas libremente, sin imponer como adultos nuestras pautas de lo bueno o malo, lo feo o bello, lo adecuado o inadecuado. Deben constituir oportunidades de manifestar libremente lo que haya que comunicar.

El poder comunicarse con el alumno a través de estas manifestaciones nos permitirá, además detectar signos de alarma que requerirían la intervención de un especialista. Ana Freud (1979) consideraba que los maestros, sobre todo de preescolar y primaria podían ayudar a detectar tempranamente dificultades en el proceso de desarrollo afectivo a través del análisis de las líneas de desarrollo referidas a campos de la personalidad tales como la alimentación, el control de esfínteres, la responsabilidad en el cuidado corporal, el compañerismo, el juego etc. y ayudar al niño y a sus padres a tomar decisiones al respecto.

Para Winnicott (1980) el preescolar tiene una función muy importante pues constituye un ambiente que permite al niño “gozar de algunas horas de “descanso” emocional pues al no estar tan cargado afectivamente como lo está el hogar permite cierta libertad que le ayuda a desarrollarse.

De esta manera la escuela:

(...) representa al hogar, pero no constituye una alternativa del hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias” (Gojman de Millan 1992:11)

Esto implica (en algunos casos) modificar las concepciones y estrategias que se tienen como educadores respecto a la enseñanza y el aprendizaje, como dice Sonia Gojman (1992:11)

Ofrecer la posibilidad de dialogar honestamente con él, reconocer y captar lo que le pasa y la posibilidad de expresarlo mediante alguno de los canales a su alcance.

O como lo plantea Carlos Diaz Ortega (1992:37) al referirse al trabajo teatral:

(...) para lograrlo es necesario transformar las relaciones de trabajo dentro del grupo teatral (sea cual sea el nivel), para transformarlo en una relación horizontal en donde el actor sienta y viva como suyo; como su “yo” el producto final y el proceso.

Estudios más recientes han ubicado algunas estrategias que los adultos utilizan para favorecer la autorregulación de las emociones y que el educador puede poner en práctica dentro del aula cuando se presenten situaciones donde los niños se enfrentan a situaciones conflictivas (Stansbury,y Zimmermann, 1999; Spinrad, Stifter, Doneland-Mc Call, y Turner, 2004). Dentro de las estrategias reguladoras del adulto se pueden ubicar varios tipos:

a) Estrategias de consuelo que intentan reducir o eliminar la intensidad o negatividad del sentimiento, utilizando paliativos emocionales para calmar al niño. Como por ejemplo tranquilizar, confortar y aceptar la

conducta, se produce cuando se intenta calmar al niño aceptando su emoción.

b) La distracción o estrategias que intentan cambiar la atención infantil a algún otro elemento del contexto, en ella el adulto trata de cambiar el foco de atención del niño desde la situación molesta hacia un objeto neutro o agradable. Las evidencias sobre la efectividad de la distracción para regular las emociones ha sido confusa. Sin embargo parece ser que a los 30 meses el uso de la distracción puede ser un instrumento muy efectivo para enseñar estrategias de regulación. (Putnam, Sanson, y Rothbart, 2002).

c) Estrategias cognitivas que reinterpretan los aspectos negativos de la emoción sin cambiar la situación en sí misma. En este tipo de estrategias se ofrecen razones que puedan cambiar la situación en sí misma, por ejemplo reevaluando la situación para que el niño encuentre algo bueno sobre el asunto que le molesta, en general esta es una de las estrategias más usadas y maduras.

Por el contrario, hay aspectos que pueden interferir con el desarrollo, afectarlo e incluso bloquearlo. Ma. Guadalupe Rosete (1992) considera que algunos de estos elementos son el verbalismo, el congelamiento de lo real, el formalismo, y el autoritarismo.

Estos elementos frecuentes en la educación tienen como consecuencia que el alumno no vea opciones, esas opciones que señalábamos al inicio de este trabajo, y que puedan ser tal vez la única oportunidad que tenga un sujeto de reconstruir un mundo adverso en uno más favorable, como lo señala Ma. Guadalupe Rosete (1992:91)

(...) esto lo lleva a percibirse a sí mismo como un ser básicamente inerte y pasivo frente a una realidad rígida y desconocida que se le impone y aparece como inmodificable.

En conclusión se puede resaltar que el papel del educador en el desarrollo emocional, sobre todo en los niveles de educación básica, es de gran importancia e incluso puede ser la única posibilidad que tengan algunos niños, que provienen de contextos muy desfavorables, de darse cuenta que existen otras opciones y de desarrollarse afectivamente de una manera más sana.

Bibliografía

Díaz Ortega, C. "El teatro escenario de las emociones" en : Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992

Freud A. (1979) Normalidad y Patología en la niñez. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Gojman de Millan S.; “Primeros sentimientos” en: Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992.

A. Higgins; F. C. Power; Lawrence Kohlberg. (1997) La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona. Editorial Gedisa.

Putnam, S. P., Sanson, A., y Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rosete. O. M. G. “La escuela enajenante” en: Un camino por el mundo de las emociones. Ediciones del Plumicornio. México 1992.

Spinrad, T.L., Stifter C.A., Doneland-Mc Call, N. y Turner, L (2004). Mothers’ Regulation Strategies in Response to Toddlers’ Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. Social Development, 13,1, 40-55.

Stansbury, K. y Zimmermann, L. (1999). Relations Among Child Language Skills, Maternal Socialization of Emotion Regulation, and Child Behavior Problems. Child Psychiatry and Human Development, Vol. 30(2),121-142.

Winnicott, D. “Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas” en: El niño y el mundo externo. Buenos Aires, Argentina, 1980. Edit. Horme.

El consumo de alcohol y drogas previo al delito en internos de un centro de integración para adolescentes

*María Guadalupe Herrera Ruiz
Roberto Oropeza Tena
Facultad de Psicología, UMSNH*

Resumen

La delincuencia en nuestro país ha incrementado considerablemente en los últimos 20 años. Muy relacionada a esta actividad está el consumo de alcohol y drogas, como principal causa que la origina. Se ha encontrado que los adolescentes tienen mucho riesgo de hacer ambas actividades, las cuales tienen importantes implicaciones en los ámbitos social, familiar, sanitario y público. El objetivo del presente trabajo fue conocer si los delitos cometidos por internos del Centro de Integración para Adolescentes (CIA) de Morelia, fueron hechos bajo intoxicación de drogas. Participaron los 32 internos del CIA. Se aplicó individualmente el Cuestionario de Abuso de Drogas, la Historia de Consumo de Alcohol y Drogas y el Cuestionario de Conductas Delictivas y el Consumo de Drogas. En este estudio, se encontró que el 40.62% de los reclusos, estaban intoxicados en el momento de cometer el delito. Los delitos cometidos estando intoxicados fueron homicidio, robo, violación y parricidio. Estos resultados apoyan la necesidad de desarrollar estrategias de prevención para evitar estas conductas.

Palabras Clave: Alcohol, Drogas, Adolescentes, intoxicación, Delito.

La delincuencia ha incrementado considerablemente en los últimos 20 años, principalmente en los jóvenes de 12 a 18 años. Las causas de la delincuencia son múltiples, y entre ellas están las sociales, institucionales y las que se refieren al entorno urbano y físico, que se relacionan entre sí (UN-HABITAT, 1998). Dentro de las anteriores, y señalando las que se consideran como las principales causas generadoras de la delincuencia juvenil está la desintegración familiar, crisis económica o pobreza y por último, con un gran incremento, el consumo de drogas ilegales y alcohol.

De acuerdo con Jiménez (2005), las actividades ilegales se manifiestan con énfasis en la adolescencia, y la delincuencia alcanza su punto máximo en los jóvenes de entre 13 y 15 años. Además, es esta la edad en la que inician el consumo de sustancias adictivas, como el alcohol, tabaco, marihuana y cocaína, entre otras. Jiménez (2005) también indica que los adolescentes usan estas sustancias como una forma de experimentar emociones nuevas y sentir la sensación de ser indestructibles ante los problemas que otros experimentan.

Deitch, Koutsenok y Ruiz, (2000, en Stevens, Trace y Bewley-Taylor, 2004) señalan que de todos los delitos cometidos, del 60% al 80% están relacionados con el consumo de drogas. Respecto a la relación que hay entre las actividades delictivas realizadas por los adolescentes y consumo de alguna sustancia adictiva, los principales problemas son los suscitados con la policía mientras consumían bebidas alcohólicas o alguna otra droga ilegal (Villatoro, et al., 2002). Otros problemas que se asocian entre el consumo de drogas y la delincuencia están el homicidio, violencia (peleas, agresiones verbales o físicas, etc.), intentos de suicidio, abuso sexual, vandalismo, robos, daños a propiedades, conducir intoxicado o llevar a cabo labores de riesgo (IOM, 2004).

El consumo crónico de alcohol es la forma que tiene más consecuencias negativas a lo largo del tiempo, afectando la esfera fisiológica, conductual y cognitiva del hombre (Montero, 2007). El alcohol afecta, muchas veces de manera impredecible, la mente y el cuerpo de los jóvenes, además de que normalmente carecen del criterio y las habilidades de resistencia para manejar el alcohol con prudencia.

Una de las principales sustancias adictivas que han estado involucradas en la comisión de delitos es el alcohol (González, 2005). Su consumo ha tenido una prevalencia mayor en adolescentes que en otras edades. La Encuesta Nacional de Adicciones (Villatoro, et. al., 2002) indica que cerca de tres millones (3'522,427) de adolescentes, de entre 12 y 17 años, han consumido por lo menos una copa completa de bebida con alcohol en el año previo a esta encuesta. En total 281,907 adolescentes (2.1% de la población rural y urbana) cumplieron con el criterio de dependencia alcohólica del DSM-IV. El mayor índice se observó entre los hombres rurales (4.1%) .

Algunos de los problemas que están asociados con el consumo de alcohol están los accidentes de tránsito, que son una importante causa de muerte y discapacidad entre los jóvenes. También se relaciona con muertes en la juventud por ahogamiento, incendio, suicidio u homicidio (Montero, 2007), violencia, abuso sexual, comportamiento sexual de riesgo, vandalismo, asalto a mano armada, robos y daños a la propiedad (IOM, 2004). Este consumo de alcohol, también se relaciona con la tercera parte de todos los hechos delictivos y violentos y entre el 20% y el 25% de las muertes por accidentes (García, et al., 2004). Además, estas consecuencias son peores en aquellos que comienzan a beber tempranamente (IOM, 2004).

De acuerdo con una investigación realizada por Zhang (2002), se ha reconocido una asociación entre el consumo de alcohol y la conducta violenta o agresiva. Roizen (1997, citado en Zhang, 2002), presenta los porcentajes de infractores violentos que estuvieron bebiendo al tiempo de la ofensa y fueron 86% infractores homicidas, 37% asaltantes, 60% infractores sexuales (violadores), 57% hombres y 27% mujeres en violencia

marital, 13% abusadores de menores. Entre ellas, también se vincula con el 50 % de las muertes ocurridas en accidentes de tránsito y el 30 % de los homicidios y arrestos policiales a nivel mundial. Además, se ha responsabilizado al consumo de alcohol con casi la mitad de los condenados por faltas y delitos tan graves como asesinatos.

Dentro de la ENA (Villatoro, et al., 2002), se encontró que 28,538 adolescentes urbanos (1.7% de los adolescentes urbanos que consumen alcohol) han sido arrestados mientras conducían después de haberse tomado unas copas.

Con relación en el consumo de drogas ilegales, en nuestro país 215,634 adolescentes entre 12 y 17 años (167,585 varones y 48,049 mujeres) han consumido drogas ilegales alguna vez en la vida. El índice mayor de consumo se observó entre los varones de 18 a 34 años. De este grupo de usuarios, sólo el 55.3% continúa usándola en el último año y de éstos, un 37% las ha usado en el mes previo a la encuesta (Villatoro, et al., 2002).

En un estudio realizado por Tapia-Conyer, Kuri, Cravioto, Cortés y Galván (2002), en diversas instituciones (ej. CIJ, Centro Tutelares de Menores Infractores, instituciones de salud y de procuración de justicia, e información de encuestas escolares), respecto al uso de drogas en los adolescentes, dio como resultado que la mayoría de la población usuaria de drogas ilegales, consumen cocaína. Por otro lado, las encuestas de los estudiantes de nivel bachillerato o equivalente del D. F donde el CONADIC en el 2003, señala que 32.2% reportan haber cometido actos antisociales, desde robar pequeñas cantidades de dinero (16.2%), hasta usar armas para asaltar (5.6%) y solamente el 8% había usado sustancias psicoactivas (sin incluir alcohol o tabaco). Las drogas que más se asociaron con los individuos que habían cometido actos antisociales fueron la cocaína e inhalantes. En ese sentido, se ha registrado que en un 21.2% de adolescentes que cometieron el delito de robo estaban intoxicados por cocaína, la mayoría hombres, y de los cuales solo la mitad tienen educación primaria (Quiroga et al., 2003).

En el estudio de Villatoro et al. (2002), sobre la información acerca del uso de drogas en adolescentes de los Centros Tutelares de Menores infractores, ha reportado que un 37% de 3,261 jóvenes que han sido arrestados en el año de la investigación, usaban marihuana, (96% de sexo masculino). Y un 36.4% de las infracciones reportadas fueron cometidas bajo intoxicación, donde el 50% eran robos.

En general, es la adolescencia en donde se da por primera vez el consumo del alcohol y otras drogas, así como el hecho de cometer delitos. Esta etapa se considera como factor de riesgo debido a que es donde se tienen mas probabilidades de ser y hacer víctimas de delitos violentos incluyendo violación, asalto a mano armada y robo, bajo la intoxicación de drogas

legales e ilegales. El objetivo del presente estudio es describir la presencia de consumo de alcohol y otras sustancias adictivas previas al delito por el que fueron recluidos los adolescentes del Centro de Integración para Adolescentes (CIA) de Morelia, Michoacán. Se predice, de acuerdo a las investigaciones revisadas, que estos adolescentes estaban intoxicados por alguna sustancia adictiva cuando cometieron el delito por que fueron internados

Método

Participantes

Participaron los 32 adolescentes (hombres y mujeres) del régimen cerrado que están en el CIA por haber cometido algún delito. El 90.62% son hombres y 9.37% son mujeres. El rango de edad va de los 14 a los 21 años. El 90.62% eran consumidores de alguna droga (legal o ilegal). Entre las drogas consumidas está el alcohol (cerveza o destilados), el tabaco, marihuana, cocaína, heroína, cristal, inhalantes (resistol, thinner) alucinógenos (hongos, peyote) y sustancias médicas (ribotril, asenlix o reynol).

Instrumentos

Cuestionario de conductas delictivas y consumo de drogas (Herrera y Oropeza, 2008). Se les aplicó un cuestionario, de 16 preguntas dicotómicas, específicamente desarrollado para esta investigación, que pedía información sobre conductas delictivas y consumo de drogas. La finalidad fue conocer si los internos del CIA son consumidores de alguna sustancia adictiva, que tipo de sustancia consumen y si estaba intoxicado cuando se cometió el delito. También se preguntaba sobre otros delitos cometidos bajo la intoxicación de drogas.

Historia de Consumo de Alcohol y Drogas (Oropeza, 2007). Este instrumento pide información sobre las drogas consumidas a lo largo de la vida, la cantidad más frecuente, la frecuencia de consumo así como la intensidad de los problemas que tal consumo le ha causado. Consta de 60 reactivos abiertos y cerrados.

Cuestionario de Abuso de Drogas (CAD; De las Fuentes, Villalpando, Oropeza, Vázquez, & Ayala, 2001). Este instrumento permite recabar información sobre el abuso de drogas durante los últimos 12 meses. Consta de 20 preguntas dicotómicas, dónde se exponen diferentes situaciones en las que posiblemente se ha consumido algún tipo de droga.

Procedimiento

Las autoridades del CIA autorizaron la aplicación individual de la entrevista a los internos de dicho centro. Antes de aplicar los instrumentos, a cada uno de los internos se le explicó el objetivo de la investigación. Se les comentó que se guardaría la confidencialidad de los datos proporcionados y que solo se usarían para fines de investigación. Todos los internos aceptaron participar, contestando los instrumentos.

Se les aplicó el Cuestionario de conductas delictivas y consumo de drogas, con el cual se recabó información acerca del delito (s) que habían cometido antes de ingresar al CIA y por el cual los internaron. Se preguntó sobre el consumo de sustancias adictivas previo a la comisión del delito. Y por último, se quería detectar si los delitos fueron cometidos bajo la intoxicación de alguna sustancia adictiva. Se les aplicó después una Historia de Consumo de Alcohol y Drogas (legales e ilegales) para conocer las drogas que han usado a lo largo de su vida.

El último instrumento que se aplicó fue el CAD, el cual se utilizó con la finalidad de saber si el adolescente pudiera tener una adicción al consumo de drogas ilegales. Una vez terminada la aplicación de este instrumento, se les agradeció su participación.

Resultados

A continuación, se describen los resultados encontrados en el estudio. Antes de cometer el delito por el que fueron internados, sólo el 25% de los jóvenes habían cometido alguna conducta ilegal. Entre los delitos cometidos por los internos están homicidio (34.4%), robo (25%), violación (15%), doble homicidio o intento de violación (6.3%) y secuestro, parricidio, fanticidio o intento de robo (3.1% cada uno).

Del total de los jóvenes entrevistados, el 84.4% han consumido drogas alguna vez en la vida, y el 40.62% estaban intoxicados por alguna sustancia psicoactiva cuando cometieron el delito por el que estaban internados en el CIA. Estos jóvenes tenían los siguientes niveles de dependencia, medidos por el CAD: leve (27.3%), moderado (24.2%), fuerte (18.2%) y severo (30.3%).

Los delitos cometidos bajo la influencia de droga(s) fueron homicidio (9.37%), robo (25%), violación (3.12%) y parricidio (3.12%). De las sustancias consumidas antes de infringir la ley están alcohol (15.62%), anfetaminas (9.37%), cristal (9.37%), marihuana (6.25%), inhalantes, cocaína y heroína (3.12%). También se encontró que un 4% de los adolescentes que infringieron la ley estaban intoxicados por más de una sustancias adictiva (alcohol, cristal y “chemo”; marihuana y cocaína; alcohol y anfetaminas; y alcohol y marihuana) cuando cometieron el delito.

El 65.6% de los internos cree que el consumo de las drogas alteran el pensamiento y la conducta, y que lo pueden llevar a cometer un delito. El 25% ha sentido la necesidad de cometer un delito después de consumir drogas y este mismo porcentaje cree que es necesario consumir drogas para cometer un delito.

Respecto a los familiares de los consumidores, se encontró que el 37.5% de los jóvenes, tienen algún familiar que ha cometido algún delito. El 40.6% tiene algún familiar que consume drogas, y el 15.6% tiene algún familiar que ha cometido delitos estando intoxicado.

Discusión

Se puede concluir que, aunque la mayor parte de la población delincuente del CIA no cometió el delito bajo intoxicación de drogas, el 40.62%, una porción importante si cometió el delito por el que están internos después de consumir una o mas drogas ilegales. Pero otro dato fundamental, es que el 84.4% de la población, una cifra muy alta, si ha consumido o consume alcohol o drogas ilegales. Asimismo, los internos indican que el consumo de drogas si altera tanto el pensamiento como la conducta, lo que se relaciona con lo encontrado por Montero (2007); además de que en algunos casos, su consumo se relaciona con la necesidad de cometer delitos. En ese mismo sentido, ellos indican que si necesitan del consumo para poder cometerlos.

De esta población delictiva, las sustancias de mayor consumo son el alcohol en primer lugar, en segundo lugar las anfetaminas y por último la marihuana, que en comparación con los CIJ y los Centros Tutelares de Menores Infractores la sustancia de mayor consumo es la cocaína (Villatoro, 2002); en segundo lugar está la marihuana y como tercer lugar se ubica el alcohol con un 1.7%. Con lo cual se puede observar que las sustancias consumidas por la población adolescente delictiva de Morelia es diferente a las sustancias que consumen los adolescentes del Distrito Federal. Aunque también valdría la pena hacer este mismo estudio en otros CIA del estado de Michoacán, para observar la incidencia y prevalencia del consumo de drogas en los reclusos de estos centros.

Cabe mencionar que de la población de estos adolescentes, se sabe que por lo menos algún familiar habían cometido algún delito, estaban presos o consumen alguna droga. Esto es un problema muy importante, ya que los adolescentes están en contacto muy directo con estas personas de riesgo, que los pueden llevar a cometer un delito o a consumir la sustancia, o a ambas conductas.

Estos resultados enfatizan más la necesidad de generar programas de prevención que realmente alcancen a la población que está en mucho riesgo de volverse delincuente o consumidora de drogas, para no terminar

con este tipo de problemas que afecta de manera tan grave a ellos mismos como a la sociedad que los rodea. En ese sentido, el 40% de los usuarios si habían consumido alguna sustancia antes de cometer el delito. Por otro lado, las autoridades del CIA pueden tomar en cuenta estos resultados, para que durante la estancia de los adolescentes en este centro de retención, aprovechen para darles algunas estrategias que puedan funcionar para evitar el consumo de drogas.

Esta investigación continuará evaluando el consumo de drogas y su relación con los delitos cometidos, en los adolescentes que participan en el régimen abierto del CIA, para observar el tipo de problemas que enfrentan ellos. Además, se hará una comparación de sus resultados con los del régimen cerrado.

Bibliografía

De las Fuentes, M. E., Villalpando, J., Oropeza, R., Vázquez, F., & Ayala, H. (2001) Cuestionario de Abuso de Drogas. En M. E. de las Fuentes y J. Villalpando, *Adaptación de un instrumento de tamizaje para población mexicana que consume drogas*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Herrera, G., & Oropeza, R. (2008). *Cuestionario de conductas delictivas y consumo de drogas*. Manuscrito interno. Morelia: UMSNH.

García, M. E., Lima, G., Aldana, M. L., Casanova, P., & Feliciano, V. (2004). Alcoholismo y Sociedad, tendencias actuales. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 33(3), 5-17.

González, D. (2005). *Alcohol y Cocaína: Tipología delictiva y diferencias de género*. México: Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense, 11-35.

IOM (2004). *Reducing Underage Drinking: A Collective Responsibility*. Washington DC: The National Academies Press.

Járequi, I. (2007). *Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo*. Universidad Complutense de Madrid, 2 (16) 1- 8.

Jiménez, F., & Mata, E. (2002). El consumo de drogas en la población privada de libertad en Costa Rica y su relación con la comisión del Delito. *Instituto Sobre Alcoholismo y Farmacodependencia*, 18(1) 15-22.

Medina-Mora, M. E., Natera, G., Borgues, G., Cravioto, P., Fleiz, C., & Tapia-Conyer, R. (2001). Del siglo XX al Tercer Milenio. Las Adicciones y la salud pública: drogas, alcohol y sociedad. *Salud Mental*, 24(4) 3-19.

Montero, M. G. (2007). *Alcohol y Salud Pública en las Américas: un caso para la acción*. México: Organización Panamericana de la Salud, 3- 14

Ornelas, R. A. (2005). *La delincuencia: Fenómeno de sociedad actual*. Papeles de Población, 43, 215-261.

Oropeza, R. (2007). Historia de Consumo de Alcohol y Drogas. En R. Oropeza, L. Loyola y F. Vázquez (eds.) *Tratamiento breve para usuarios de cocaína*. México: CONADIC.

Quiroga, H., Mata, A. Zepeda, H., Cabrera, T., Herrera, G., Reidl, L., & Villatoro, J. (2002). *Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en estudiantes universitarios*. México: Secretaría de Salud.

Stevens, A., Trace, M., & Bewley-Taylor, D. (2004). *The reduction of drug-related crime: Beckley Foundation Report no. 5*. Oxford: Beckley Foundation.

Tapia-Conyer, R., Kuri, P., Cravioto, P., Cortés, M., & Galván, F. (2002). *Informe de vigilancia epidemiológica de las adicciones (SISVEA) México: 2002*. México: Secretaría de Salud.

UN-HABITAT (1998). *Un enfoque democrático en materia de seguridad urbana. Programa de las Naciones Unidas para los asentamientos humanos*. Suiza: Naciones Unidas.

Zhang, L., Welte, J. W., & Wiczorek, W. W. (2002). The Role of Aggression-Related Alcohol Expectancies In Explaining The Link Between Alcohol And Violent Behavior. *Substance Use & Misuse*, 37(4), 457-471.

Villatoro, J., Medina- Mora, M. E., Cravioto, P., Fleis, C., Galvan, F., Rojas, E., Castrejon, J. Kuri, E., & García, A. (2002). *Encuesta Nacional de Adicciones 2002*. México: Secretaría de Salud.

Baterías neuropsicológicas infantiles que asumen el modelo de Luria

Esperanza Bausela Herreras
Facultad de Psicología, UASLP

Resumen

La evaluación neuropsicológica de niños y adolescentes no puede, ni debe ser realizada de la misma forma que si de adultos se tratara. Se han de tener en cuenta aspectos evolutivos y madurativos propios. En este contexto nos centramos en las características y peculiaridades de la evaluación neuropsicológica dirigida a la población infantil, en los contextos y ámbitos de evaluación que no pueden ser obviados, profundizando, finalmente, en algunas de las baterías neuropsicológicas infantiles más importantes. En concreto nos centramos en aquéllas que asumen el modelo neuropsicológico de Luria.

Palabras Clave: Evaluación neuropsicológica infantil, desarrollo evolutivo, batería Luria-DNI y Luria-Inicial, sistemas funcionales, plasticidad neurológica.

Abstract

The children and adolescents assessment neuropsychology should not be carried out in the same way that if of adults it was. They must consider develop aspects. In this context we centre our attention in the characteristics which must lead the evaluation to children population, the contexts which cannot be avoided and the most important batteries. We emphasise the batteries which to take on the Luria model

Key Words: Children assessment neuropsychology, develop, Luria-DNI battery and Luria –Inicial Battery, functional systems, neurology plasticity.

Introducción

Manga y Fournier (1997) consideran como ingredientes esenciales de la exploración neuropsicológica de niños en edad escolar tres elementos: historia clínica o *anamnesis*, observación y aplicación de pruebas. No obstante, en este capítulo, nos centraremos exclusivamente en el estudio de algunas *baterías neuropsicológicas*, tradicionalmente aplicadas en el ámbito de la evaluación neuropsicológica infantil.

En la evaluación neuropsicológica infantil, existen acercamientos que tienen un carácter *híbrido*, por el hecho de servirse de *métodos tanto cuantitativos como cualitativos*. La exploración es similar a la desarrollada

por Luria o de comprobación de hipótesis clínicas. Son éstos los acercamientos *orientados a procesos*, en los que se eligen tests estandarizados, que se pueden modificar, o también se preparan tareas específicas para cada sujeto en particular (Melcón y Manga, 2000). Las posibilidades en la elección de tests en estos acercamientos, se hallan limitadas solamente “por el conocimiento que el examinador tenga de los tests disponibles y su creatividad al diseñar nuevas tareas para evaluar áreas deficitarias particulares” (Tramontana y Hooper, 1988, p.18). En general, como señalan Melcón y Manga (2002) el acercamiento a procesos en evaluación neuropsicológica se diferencia del de las baterías fijas y flexibles en que los tests estandarizados y experimentales no se puntúan como verdadero y falso, y en muchos casos ni siquiera se administran de manera estándar (Kaplan, 1988).

La evaluación neuropsicológica ha pasado de centrarse en la sensibilidad de las técnicas y en su capacidad para detectar daño cerebral u “organicidad”, ha ido cambiando y desde hace unos años lo que prima es el interés por su utilidad, tanto en adultos como en niños. Utilidad que significa enriquecimiento del análisis de *perfiles neuropsicológicos* de los individuos (v.g Manga y Ramos, 2001), abarcando una extensa gama de aptitudes cognitivas y no cognitivas, con el fin de optimizar la intervención orientadora o, en su caso, terapéutica (Melcón y Manga, 2002).

Las baterías de evaluación neuropsicológica de niños en edad preescolar y escolar, en algunos casos, son versiones especialmente desarrolladas de las versiones ya existentes para la población adulta, no obstante, y aunque no son muchas, actualmente disponemos de diversas baterías generales de evaluación neuropsicológica *específicamente dirigidas a la población infantil*.

Baterías de evaluación neuropsicología que asumen en el modelo de Luria

Son diversas las baterías que podemos citar que asumen el modelo de Luria y que están comercializadas, por ejemplo, la *batería NEPSY* (Korkman y Pesonen, 1994).

Luria-Nebraska para niños

También Golden (1989) preparó una versión de la *Luria -Nebraska* para ser aplicada a niños de 8 a 12 años de edad. Los 269 ítems para adultos se reducen a 149 ítems para niños de 8 a 12 años. Se añadieron algunos ítems nuevos y se establecieron 11 escalas. Al igual que la de adultos esta estructurada siguiendo la misma organización que en la batería Luria - Christensen (1987): E1 Motora, E2 Ritmo, E3 Táctil, E4 Visual, E5 Habla Receptiva, E6 Habla Expresiva, E7 Escritura, E8 Lectura, E9 Aritmética,

E10 Memoria, E11 Inteligencia. Hay que añadir las tres derivadas o de segundo orden, como en adultos: patognónica, sensoriomota izquierda y sensomotora derecha.

Los trabajos desarrollados con esta batería han permitido poner de relieve su poder discriminatorio entre niños con *dificultades de aprendizaje* y niños normales, matizando que las diferencias más notables se dan en las escalas de: Lectura, Escritura y Lenguaje expresivo (Geary y Gilger, 1984). En relación a la batería de Reitan, existe un alto grado de coincidencia al identificar el deterioro neuropsicológico en lesionados cerebrales (91%) y con trastornos psiquiátricos (86%), pero su estructura factorial es del todo diferente (Tramontana y Hooper, 1988).

Su solapamiento con el WISC-R llega a ser grande en algunas escalas (en algún estudio el CI ha correlacionado entre $-.35$ y $-.66$) sin que pueda llamar la atención una correlación tan alta como de $-.7$ entre E11 y el CI global del WISC-R, sino al contrario, debido a que el propio Golden (1989) considera que los ítems de esta escala cubren contenidos similares a seis subtests del WISC-R (Historietas, Figuras Incompletas, Vocabulario, Comprensión, Aritmética y Semejanzas). En relación con el K-ABC, se obtuvieron valores en torno al 0.70 (Kaufman y Kaufman, 1997). En el caso de niños con *dificultades de aprendizaje*, las correlaciones más altas fueron las de E11 (Inteligencia) con las escalas globales de la batería K-ABC Secuencial ($-.64$), Simultáneo ($-.54$) y Compuesto ($-.64$). Las correlaciones entre las escalas de habilidades escolares de ambas pruebas oscilan de $-.50$ a $-.58$, alcanzando una correlación mucho más baja o nula con las escalas Secuencial, Simultáneo y Compuesto de la K-ABC (por ejemplo, $r = -.01$ entre Escritura y Simultáneo).

Batería Luria – Inicial

Con esta batería los doctores Manga y Ramos (2006) tratan de dar respuesta a las necesidades de evaluación en el período infantil, abarcando un rango de edad hasta ahora no cubierto, cuatro a seis años. Asimismo, se da continuidad a la batería Luria - DNI, y ésta a su vez a la batería Luria - DNA, siendo todas ellas sensibles al desarrollo humano. La batería Luria-Inicial es fruto de muchos años de investigación y experiencia con los instrumentos que Luria desarrolló para la evaluación y el diagnóstico neuropsicológicos. Estudia mediante diferente número de tests cuatro dominios o funciones neuropsicológicas de nivel superior: Motricidad o funciones ejecutivas: 5 tests, Lenguaje oral o funciones lingüísticas: 5 tests, Rapidez de procesamiento: 2 tests, Memoria verbal y no verbal, 2 tests. Permite una exploración de la lateralidad manual que aporta información acerca de la capacidad estereognósica de los hemisferios cerebrales.

Batería Luria de Diagnóstico Neuropsicológico Infantil (Luria – DNI).

Como continuación, de la batería Luria – Inicial disponemos en edad escolar, de la *batería Luria – DNI*, desarrollada, también, por los profesores Manga y Ramos en 1991. Es una batería, elaborada a partir de los métodos de Luria para el análisis neuropsicológico de los procesos superiores. Esta destinada a niños entre 7 y 12 años, cuentan con diferentes baremos: nivel de 7 años cumplidos, nivel de 8 años, nivel de 9 años y nivel de 10 años en adelante. Se dirige a esta edad, porque se asegura una organización cerebral de las capacidades mentales claramente diferenciadas de los adultos, en tanto que se evita, por otra parte, la acusada inmadurez de la etapa preescolar (Manga y Ramos, 1991, p. 89).

Los diecinueve subtests de la batería *Luria – DNI* se organizan en 9 pruebas que, a su vez, exploran las cuatro amplias *áreas de competencias*: Funciones motoras y sensoriales, lenguaje hablado, lenguaje escrito, aritmética, y memoria. Mediante las tareas propuestas al niño en 195 ítems en total, puntuados con cero, uno y dos puntos, el perfil neuropsicológico obtenido, nos mostrará en que áreas está el niño más fuerte o más débil en comparación con quienes a su misma edad han alcanzado un desarrollo normal de las competencias exploradas.

Esta batería al igual que la propuesta por Halstead – Reitan, también resulta interpretable en términos de puntos débiles o fuertes, observados en cada uno de los subtests interpretados siempre por referencia al sistema (o sistemas) funcional afectado de acuerdo con la teoría comprehensiva de Luria y en el contexto de toda la información obtenida de la pertinente exploración neuropsicológica.

Partiendo de que la batería Luria – DNI y la Luria Nebraska Infantil coinciden en la base teórica y organización de las áreas a explorar, tal como Christensen (1987) describió los métodos de Luria, los profesores Manga y Ramos (1999) han analizado las principales *diferencias* entre ambas baterías (ver Tabla 1): (i) A partir de la exposición de Christensen se han construido empíricamente 195 ítems organizados en 19 subtests en la batería Luria – DNI, frente a los 149 ítems organizados en 11 escalas en la Luria Nebraska (derivadas éstas empíricamente a partir de la misma división en adultos, eliminando dos ítems). (ii) En la batería Luria – DNI, los 19 subtests se agrupan en 9 áreas, a las que corresponden las 10 primeras escalas de la batería Luria – Nebraska (ver verbal), porque en ésta, Lectoescritura se ha dividido en dos: E7 y E8. (iii) Con relación al número de puntuaciones interpretables (vienen dadas en puntuaciones T en ambas baterías, pero negativas en la Luria - Nebraska, por ser los fallos los que suman puntos), 19 en la batería Luria – DNI, frente a 10 en la batería Luria – Nebraska, lo que concede a la batería Luria – DNI

mayores posibilidades de análisis en el perfil neuropsicológico y mayor sensibilidad para discriminar entre trastornos. (iv) El análisis factorial no agrupa nuestros subtests precisamente por el área (o escala, en la Luria – Nebraska) a la que pertenecen por organización. Y (iv) las áreas exploradas por los 195 ítems de batería la Luria – DNI, lo son también por sólo 135 en la Luria-Nebraska, ya que el resto (hasta 149) están incluidos en la E11, escala de Inteligencia o de Procesos Intelectuales.

Tabla 1. Relaciones de la batería Luria – DNI con batería Luria - Nebraska infantil (tomado de Manga y Ramos, 1999)

COMPETENCIAS	19 SUBTESTS (LURIA – DNI) Y 10 ESCALAS (LURIA NEBRASKA INFANTIL, E1 – E10)
MOTRICIDAD	E1→ 1. Funciones motoras de las manos 2. Regulación verbal del acto motor
PERCEPCIÓN (AUDITIVA/TÁCTIL/VISUAL)	E2→ 3. Estructuras rítmicas E3→ 4. Sensaciones cutáneas 5. Cinestesia y estereognosia E4 → 6. Percepción visual 7. Orientación espacial
LENGUAJE HABLADO	E5 → 8. Audición fonémica 9. Comprensión simple 10. Lógico – gramatical E6→ 11. Articulación y repetición 12. Denominación y habla narrativa
LENGUAJE ESCRITO Y ARITMÉTICA	E7→ 13. Análisis fonético 14. Escritura E8→ 15. Lectura E9→ 16. Comprensión de la estructura numérica 17. Operaciones aritméticas
MEMORIA	E10→ 18. Memoria inmediata 19. Memoria lógica

Nota: Numerados y agrupados los 19 por áreas de competencias y según se relacionan (flechas) con las escalas de la batería Luria - Nebraska infantil

Nota: E 11 o “Inteligencia” se corresponde en la batería Luria DNI con el WISC –R

Conclusiones

En México se han desarrollado estudios para estandarizar algunas prueba neuropsicológicas (Galindo, Cortés, Salvador, Chatelain y San-Esteban,

1992) y desarrollar otras (Ardila y Ostrosky, 1991; Canseco, 1998; Ferrer, 1992; Lopera, 1992). Un ejemplo es la batería NEUROPSY desarrollada y estandarizada en México por Ostrosky, Ardilla y Roselli (1997, 1999) que permite evaluar seis ámbitos: Orientación, atención y concentración, memoria verbal, capacidad visoespacial, lenguaje y función ejecutiva.

No obstante, estos esfuerzos no son suficientes para desarrollar datos normativos para la diversidad cultural mexicana y, por lo tanto, el neuropsicólogo no tiene suficientes datos normativos. Es por esto, la necesidad de proporcionar una herramienta de evaluación neuropsicológica a profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito de la docencia, el diagnóstico y la investigación neuropsicológica. En concreto, la batería neuropsicológica Luria-Inicial (Manga y Ramos, 2006) es una batería de reciente creación, que carece de datos normativos de la población mexicana y que está en proyecto de ser estandarizada.

Bibliografía

Ardila, A. y Ostrosky, F. (1991). Diagnóstico del daño cerebral. Un enfoque neuropsicológico. México: Trillas.

Canseco, E. (1998). El esquema del diagnóstico neuropsicológico Ardila-Ostrosky. En E. Matute (Dir.), Neuropsicología y Educación Especial (pp. 45-55). México: Gobierno de Jalisco.

Christensen, A. L. (1987). El diagnóstico neuropsicológico de Luria. Madrid: Visor.

Ferrer, A. (1992). Evaluación neuropsicológica del desarrollo infantil. En M. Rosselli y A. Ardilla (Coord.). Neuropsicología infantil. Avances en investigación, teoría y práctica (pp. 125-135). Medellín: Prensa Creativa.

Galindo, G., Corte, J., Salvador, J., Ríos, B., Chatelin, L. y San Esteban, J. (1992). Fase piloto hacia la estandarización de la Figura Compleja de Rey-Osterrieth. *Salud Mental*, 4, 21-27.

Geary, D.C. y Gilger, J.W. (1984). The Luria – Nebraska Neuropsychological battery children's revision: Comparison of learning disabled and normal children matched on Full Scale IQ. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 115 – 118.

Golden, C.J. (1989). The Luria – Nebraska Neuropsychological Battery. En C.S. Newmark, Major psychological assessment instruments (Vol. 2, pp. 165 – 198). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Kaplan, E. (1988). A process approach to neuropsychological assessment. En T. Boll y B.K. Bryant (Eds.), *Clinical neuropsychology and brain function: Research, measurement and practice* (pp. 129 – 167). Washington: APA.

- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1997). *Batería de Evaluación de Kaufman para Niños*. Manual técnico. Madrid: TEA.
- Korkman, M. y Pesonen, A.E. (1994). A comparison of neuropsychological test profiles of children with attention deficit hyperactivity disorder and/or learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 383 – 392.
- Lopera, F. (1992). Evaluación neuropsicológica infantil. Perspectiva neurológica. En M. Roselli y A. Ardilla (Coord.). *Neuropsicología infantil. Avances en investigación, teoría y práctica* (pp. 97-123). Medellín: Prensa Creativa.
- Manga, D. y Fournier, C. (1997). *Neuropsicología clínica infantil. Estudio de casos en edad escolar*. Madrid: Universitas.
- Manga, D. y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar. Aplicaciones de la teoría de A.R. Luria a niños a través de la batería Luria – DNI*. Madrid: Visor.
- Manga, D. y Ramos, F. (1999). Evaluación neuropsicológica. *Clínica y Salud*, 3, 331 – 376.
- Manga, D. y Ramos, F. (2001). Evaluación de los síndromes neuropsicológicos infantiles. *Revista de Neurología*, 32 (7), 664 – 675.
- Manga, D. y Ramos, F. (2006). *Batería de Evaluación Neuropsicológica Luria-Inicial*. Madrid: TEA.
- Melcón, M^a.A. y Manga, D. (2002). Alternativas a las escalas de Wechsler en la evaluación neuropsicológica de los procesos cognitivos. *Polibea*, 63, 28 – 33.
- Ostrosky-Solis, F., Ardila, A. y Roselli, M. (1997). *NEUROPSY: Una batería neuropsicológica breve*. México: Laboratorios Bayer.
- Ostrosky-Solis, F., Ardila, A. y Roselli, M. (1999). NEUROPSI: A brief neuropsychological test battery in Spanish with norms by age and educational level. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 413 – 433.
- Tramontana, M.G. y Hooper, S.R. (1988). Child neuropsychological assessment: Overview of current status. En M.G. Tramontana y S.R. Hooper (Eds.), *Assessment issues in child neuropsychology* (pp. 3-38). Nueva York: Plenum.

La importancia de la investigación sobre perfiles vocacionales y rendimiento escolar

Damaris Díaz Barajas.

Marisol Morales Rodríguez

Laura Olivia Amador Zavala

Facultad de Psicología, UMSNH

Resumen

La selección de alumnos en instituciones de nivel superior, proceso supone el diseño de estrategias adecuadas para cada población en la que ha de realizarse, así como dar seguimiento de estos datos para poder determinar perfiles vocacionales coincidentes con el contexto de lo que se pretende predecir, es decir que el perfil vocacional tenga una relación directa con el rendimiento escolar.

El presente trabajo constituye un acercamiento a la realidad sobre el perfil vocacional y su relación en el aprovechamiento escolar del estudiante universitario.

La investigación fue realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el proceso de ingreso en los periodos del 2004-5005, 2005-2006 y 2006-2007, con una muestra de 1368 estudiantes, a quienes se les aplicaron los instrumentos 16 Factores de personalidad (Cattell, 1970/2001), Cuestionario de Análisis Clínico (Krug, 2002), Habilidades Mentales Primarias (Thurstone, 1975/2003) y Kuder Vocacional (1985/2004). El Rendimiento Escolar se evaluó con base en la puntuación del Promedio General de las calificaciones obtenidas en la carrera y del Examen General de Conocimientos (Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita, 2004).

Se utilizó una metodología cuantitativa, diseño correlacional, tipo longitudinal; y el procesamiento de los datos se realizó por medio del Paquete Estadístico SPSS 13.0.

Los resultados muestran las características específicas en las diferentes pruebas. Así también se observaron correlaciones entre calificaciones logradas en el transcurso de la carrera, así como en el examen general de conocimientos que se aplica para el ingreso de estos y las diferentes Habilidades Mentales Primarias, Factores de la personalidad y con los intereses vocacionales.

La selección de alumnos en instituciones de nivel superior, aparece como una tarea de relativa sencillez. Sin embargo, dicho proceso de selección supone el diseño de estrategias adecuadas para cada población en la que ha de realizarse. Así mismo, implica además de los exámenes de

conocimientos, la construcción de una batería psicométrica que comprenda las áreas que se pretenden evaluar, su aplicación y calificación, así como la posterior determinación del cumplimiento de criterios de selección.

Pero el llevar a cabo el proceso en forma completa comprende dar seguimiento de estos datos para poder determinar perfiles vocacionales reales y coincidentes con el contexto de lo que se pretende medir, lo que a su vez permite posteriormente, realizar análisis estadísticos que comprenden la estandarización para la construcción de perfiles vocacionales, así como la validación de las pruebas que se emplean en dicho proceso de selección.

Es deseable que el perfil vocacional tenga una relación directa con el rendimiento escolar a nivel superior, puesto que el primero se elabora con base en la predicción de quiénes serán los alumnos con un mayor desempeño, tanto en el área escolar como en la profesional. Es así que el perfil vocacional se conforma por diversos elementos, como son rasgos de personalidad, intereses vocacionales, aptitudes y habilidades, los cuales favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Diversas universidades en el país realizan evaluaciones de estos factores, sin por ello obtener el perfil vocacional característico de cada una de las profesiones, ni determinar la relación entre perfil y rendimiento escolar. El presente trabajo constituye un acercamiento de la importancia de investigar sobre el perfil vocacional y su relación en el aprovechamiento escolar del estudiante universitario.

La investigación fue realizada en la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el proceso de ingreso en los periodos del 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007, con una muestra de 1368 estudiantes, a quienes se les aplicaron los instrumentos 16 Factores de personalidad (Cattell, 1970/2001), Cuestionario de Análisis Clínico (Krug, 2002), Habilidades Mentales Primarias (Thurstone, 1975/2003) y Kuder Vocacional (1985/2004). Por su parte, el Rendimiento Escolar ha sido evaluado con base en la puntuación derivada del Promedio General de las calificaciones obtenidas en la carrera; así mismo, conviene señalar otro indicador que se ha considerado relevante como en el resto de las instituciones a nivel superior en el proceso de selección de alumnos, que es el Examen General de Conocimientos (Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita, 2004) requisito indispensable para dichos fines.

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, diseño correlacional, tipo longitudinal; el procesamiento de los datos se realizó por medio del Paquete Estadístico SPSS 13.0 mediante la obtención del Coeficiente de Pearson.

Entre los resultados arrojados, se encontró como perfil en el área de habilidades mentales (*Figura 1*), que la población posee capacidades intelectuales en nivel medio en el área de Raciocinio, los puntajes son medio-bajos en los factores de Comprensión Espacial y Fluidez Verbal, mientras que el Cálculo Numérico y la Comprensión Verbal obtienen puntajes predominantemente bajos. Así también se pueden observar puntuaciones moda de cero en las áreas de Comprensión Verbal, Comprensión Espacial, Cálculo Numérico y Fluidez Verbal.

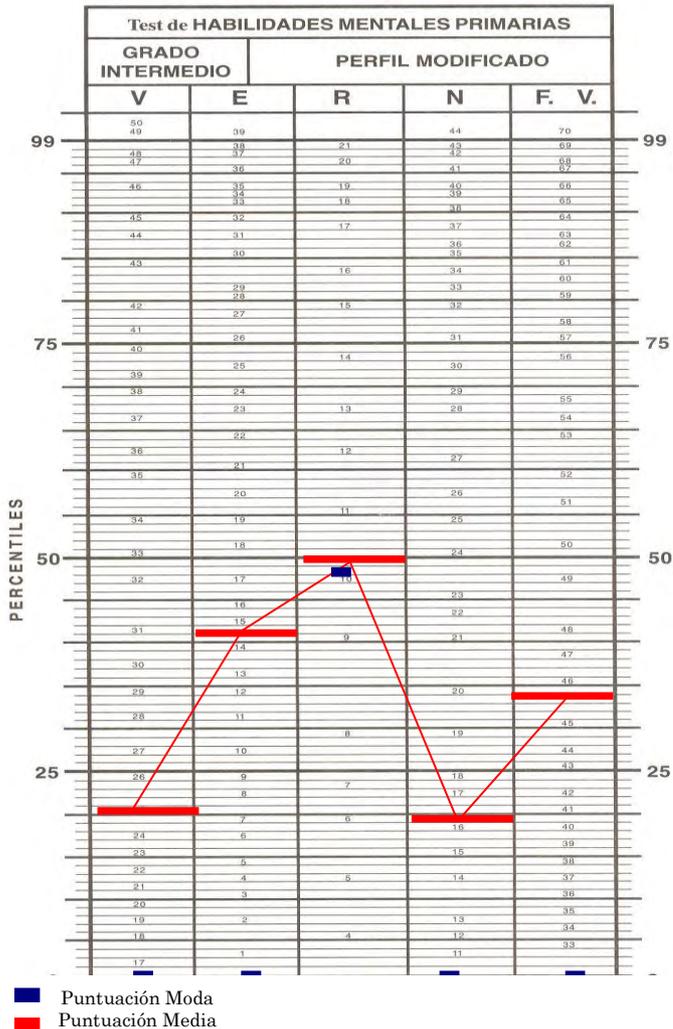
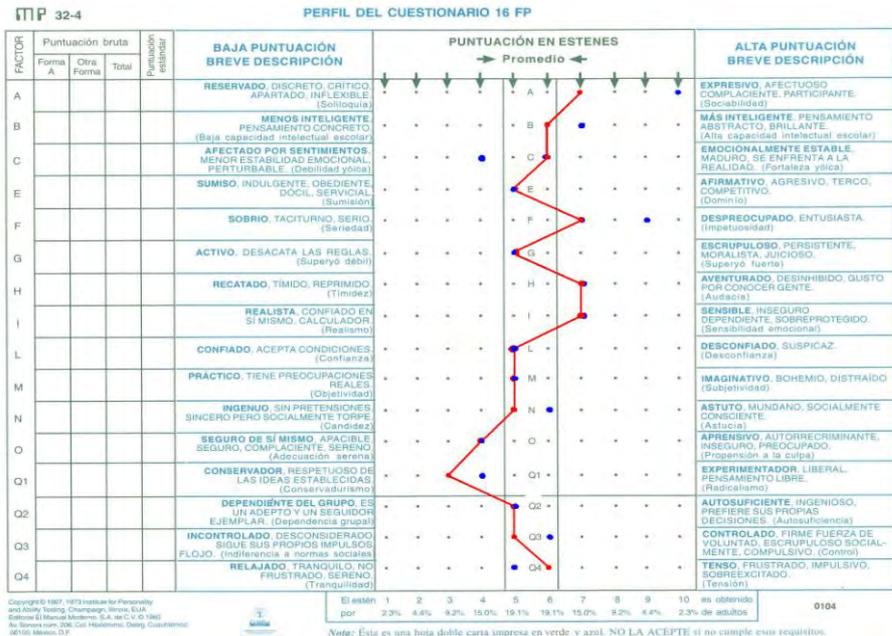


Figura 1. Perfil general: Test de Habilidades Mentales Primarias

En relación a los rasgos de personalidad evaluados con el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad (*Figura 2*) se observa una población con puntajes altos en Expresividad emocional (A+: Expresivo), Impulsividad (F+: Entusiasta, impetuoso), Aptitud situacional (H+: Audacia), Conciencia (O-: Seguridad de si mismo) y Posición social (Q-: Conservador).

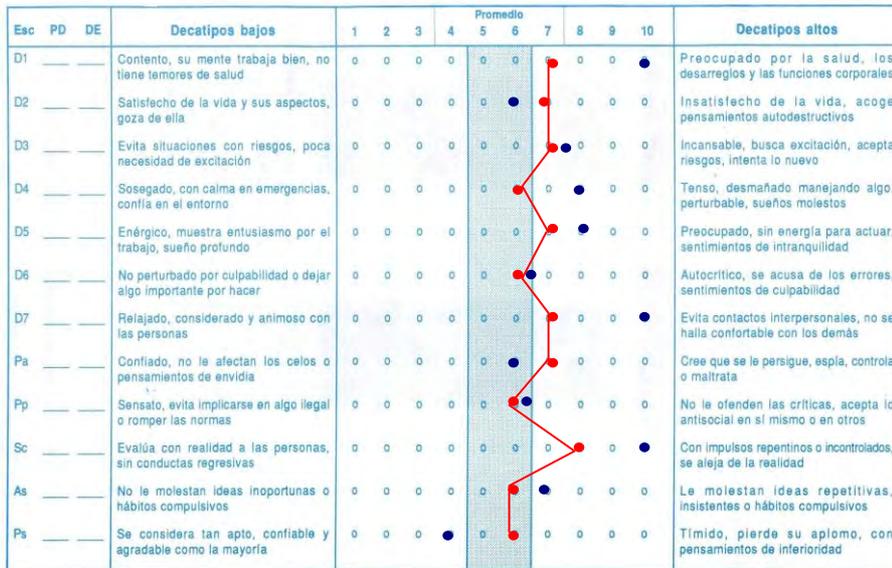


■ Puntuación Moda
 ■ Puntuación Media

FIGURA 2. Perfil general: Cuestionario de 16 Factores de Personalidad

Lo anterior permite confirmar que los rasgos de personalidad más sobresalientes en esta población caracterizan a individuos interesados por conocer personas, amigables, expresivos, con tendencia hacia el conservadurismo; la intuición como característica distintiva les permite acertar en las relaciones interpersonales. Se observan también rasgos de dependencia.

Así mismo, con base en el Cuestionario de Análisis Clínico (*Figura 3*), se describe una población con puntuaciones altas en las escalas de Hipocondriasis (D1+), Depresión Suicida (D2+), Agitación (D3+), Depresión Baja Energía (D5+), Apatía – Retirada (D7+), Paranoia (Pa+) y Esquizofrenia (Sc+).



■ Puntuación Moda
 ■ Puntuación Media

FIGURA 3. Perfil general: Cuestionario de Análisis Clínico

Esto nos permite observar que dentro de los rasgos depresivos de esta población se encuentran la preocupación por su salud y sus funciones corporales, con pensamientos autodestructivos y de intranquilidad, que buscan excitación y riesgos, se encuentran a gusto cuando están solas y pueden sentirse decaídos como para querer hablar con la gente, tienen impulsos repentinos e incontrolados que los llevan a alejarse de la realidad y pueden creer que se les persigue. Lo anterior, únicamente, cuando pasan por fases depresivas.

Por su parte, los intereses vocacionales (*Figura 4*) señalan una inclinación por las áreas Persuasivo, Servicio Social y Literario y un menor interés por las áreas Musical, Aire Libre, Mecánico, Cálculo y Científico.

Resulta importante hacer referencia que las puntuaciones de los intereses vocacionales se muestran en escalas medias-altas, sin que sobresalga de manera significativa alguna de las áreas, aún cuando lo esperado resultaría que se observarían puntajes más altos en aspectos como el servicio social y el área de persuasión.

Como se mencionó anteriormente, el determinar las características de la población no concluye el trabajo de investigación, pues estos resultados al no estar correlacionados con otros factores, no permiten predecir lo que ocurrirá con los alumnos, siendo este el fin último de la psicometría

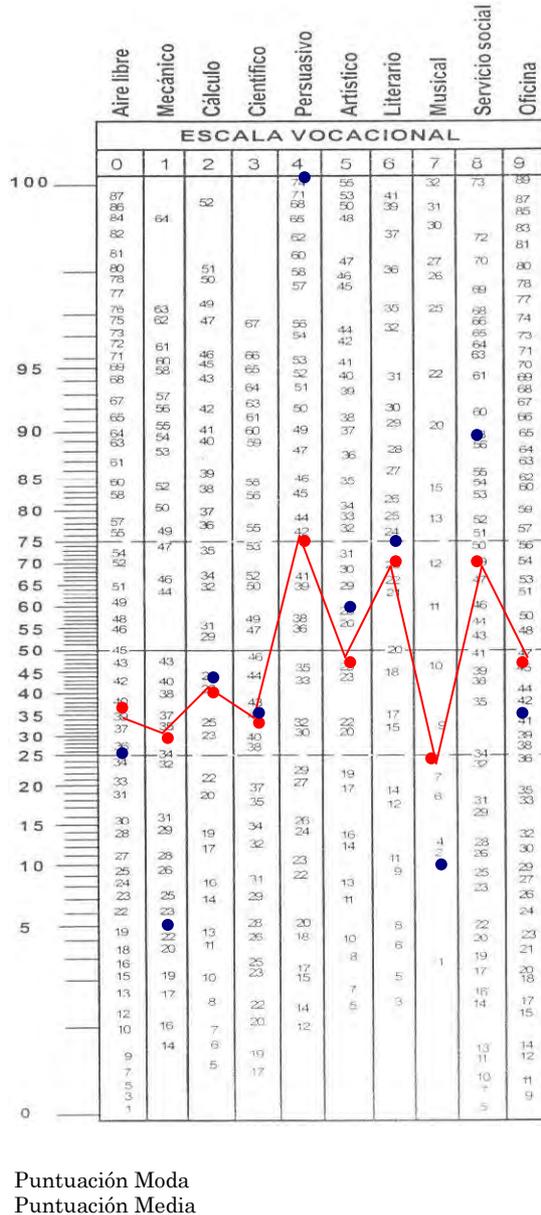


FIGURA 4. Perfil general: Kuder Vocacional

(predecir conductas), por lo que resulta sumamente importante el poder continuar con el trabajo de correlacionar estas variables con otras como las de rendimiento académico.

Por lo anterior, se continuo el trabajo dando seguimiento a los alumnos, obteniendo así datos de calificaciones logradas en el transcurso de la carrera; así como en el examen general de conocimientos que se aplica para el ingreso de estos.

De esta manera se observó que el rendimiento escolar mantiene una relación con la inteligencia (*Tabla 1*) medida con la prueba de Habilidades Mentales Primarias (.222**, .425**).

Factor	Promedio General	Calificación del Examen General de Conocimientos
Comprensión verbal	.190** 0 591	.364** 0 994
Comprensión Espacial		.220** 0 994
Raciocinio	.142** 0.001 591	.342** 0 994
Habilidades Numéricas	.180** 0 591	.242** 0 994
Fluidez Verbal	.200** 0 591	.248** 0 993
Cociente Intelectual	.222** 0 591	.425** 0 994

Tabla 1. Correlación Habilidades Mentales Primarias y Promedio – Examen

Esto permite observar que, efectivamente, las personas que tienen una mayor calificación promedio durante su vida escolar, así como en el examen de conocimientos generales realizado en el proceso de selección, pueden ser detectadas previamente con base en los resultados del Test de Habilidades Mentales Primarias, en todas sus subescalas.

Al evaluar la personalidad con 16 Factores de Personalidad (*Tabla 2*), se observaron como características relacionadas con el promedio y con la calificación del examen general de conocimientos los siguientes factores: B: .174**, .301**; C: .130** ; G: .161**; I: .128**; L: -.104**, -.082**; M: .148**, N: .126**, O: .156**, Q3: .108**, Q4: -.072*.

FACTOR (-) (+)	Promedio General	Calificación del Examen General de Conocimientos
Inteligencia (B) Inteligencia Baja - Inteligencia Alta	.174** 0 627	.301** 0 1000
Fuerza del Yo (C) Inestabilidad emocional - Fuerza superior del yo		.130** 0 999
Lealtad Grupal (G) Superego débil - Superego Fuerte	.161** 0 627	
Emotividad (I) Severidad - Sensibilidad emocional		.128** 0 1000
Credibilidad (L) Confianza - Desconfianza	-.104** 0.009 627	-.082** 0.01 1000
Actitud Cognitiva (M) Objetividad - Subjetividad		.148** 0 1000
Sutileza (N) Ingenuidad - Astucia	.126** 0.002 627	
Conciencia (O) Adecuación serena - Propensión a la culpa		-.156** 0 1000
Autoestima (Q3) Indiferencia - Control	.108** 0.007 627	
Estado de ansiedad (Q4) Tranquilidad - Tensión		-.072* 0.024 999

Tabla 2. Correlación 16 Factores de Personalidad y Promedio – Examen

Esto es, las personas con mejor rendimiento académico muestran como característica mayor inteligencia, una fuerza superior del Yo, un Superego fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, astucia, adecuación serena, control y tranquilidad, con base en la evaluación realizada de 16 Factores de Personalidad.

Cabe mencionar que de éstos únicamente el factor O – Conciencia (Adecuación Serena) es una característica frecuente en esta población, es decir, en esta población se observan características de seguridad en sí mismos y estos a su vez se correlaciona con sus calificaciones en el examen general de conocimientos.

Con Cuestionario de Análisis Clínico (*Tabla 3*) se muestran correlaciones en las áreas: D1: .152**; D2: .189**; D3: .082**; D4: .113**; D7: .129**, .070*; Pp: .080**, .164**; As: .173**; Ps: .120**.

Escala	Promedio General	Calificación del Examen General de Conocimientos
Hipocondriasis (D1)	.152** 0 639	
Depresión suicida (D2)	.189** 0 639	
Agitación (D3)		.082** 0.01 987
Depresión ansiosa (D4)	.113** 0.004 639	
Apatía - retirada (D7)	.129** 0.001 639	.070* 0.029 987
Desviación psicopática (Pp)	.080* 0.043 639	.164** 0 987
Psicastenia (As)	.173** 0 639	
Desajuste psicológico (Ps)	.120** 0.002 639	

Tabla 3. Correlación Cuestionario de Análisis Clínico y Promedio - Examen

Es curioso observar que, a partir del CAQ, que así como se muestran características depresivas en esta población, estas no interfieren con el Rendimiento Escolar, ya que aspectos como la Hipocondriasis (D1), la Depresión suicida (D2), la Agitación(D3) y la Apatía – Retirada (D7), que

son característicos de estos estudiantes, tienen correlaciones muy significativas positivas con el promedio general.

Así como con la Depresión ansiosa (D4), la Desviación psicopática (Pp), la Psicastenia (As) y el Desajuste psicológico (Ps) muestran correlaciones positivas con el promedio general.

Finalmente, existe correlación con los intereses vocacionales (Tabla 4) predominantes: Mecánico: $-.145^{**}$; Cálculo: $-.079^*$; Persuasivo: $.093^*$; Musical: $.099^*$ y Servicio Social: $.102^*$, $.155^{**}$

Escala	Promedio General	Calificación del Examen General de Conocimientos
Mecánico		$-.145^{**}$ 0 665
Cálculo		$-.079^*$ 0.041 665
Persuasivo		$.093^*$ 0.016 665
Musical		$.099^*$ 0.011 665
Servicio social	$.102^*$ 0.034 430	$.155^{**}$ 0 665

Tabla 4. Correlación Intereses Vocacionales y Promedio – Examen

Existe como característica de esta población principalmente el Servicio Social y en segundo término la Persuasión, el primero se correlaciona positivamente tanto con el Rendimiento Escolar y la calificación obtenida en el Examen General de conocimientos de ingreso a la carrera, mientras que el interés de persuasión se relaciona más directamente con el Examen general de conocimientos, así como con el interés musical.

Otro dato significativo que resulta curioso es la correlación negativa con el interés mecánico y el cálculo.

Dichos elementos conforman el Perfil Vocacional del alumno con mayor Rendimiento Escolar de la Escuela de Psicología de la UMSNH.

Por lo anteriormente expuesto se concluye:

Respecto a las correlaciones entre el rendimiento y los factores de inteligencia, evaluado con el Test de Habilidades Mentales Primarias, se

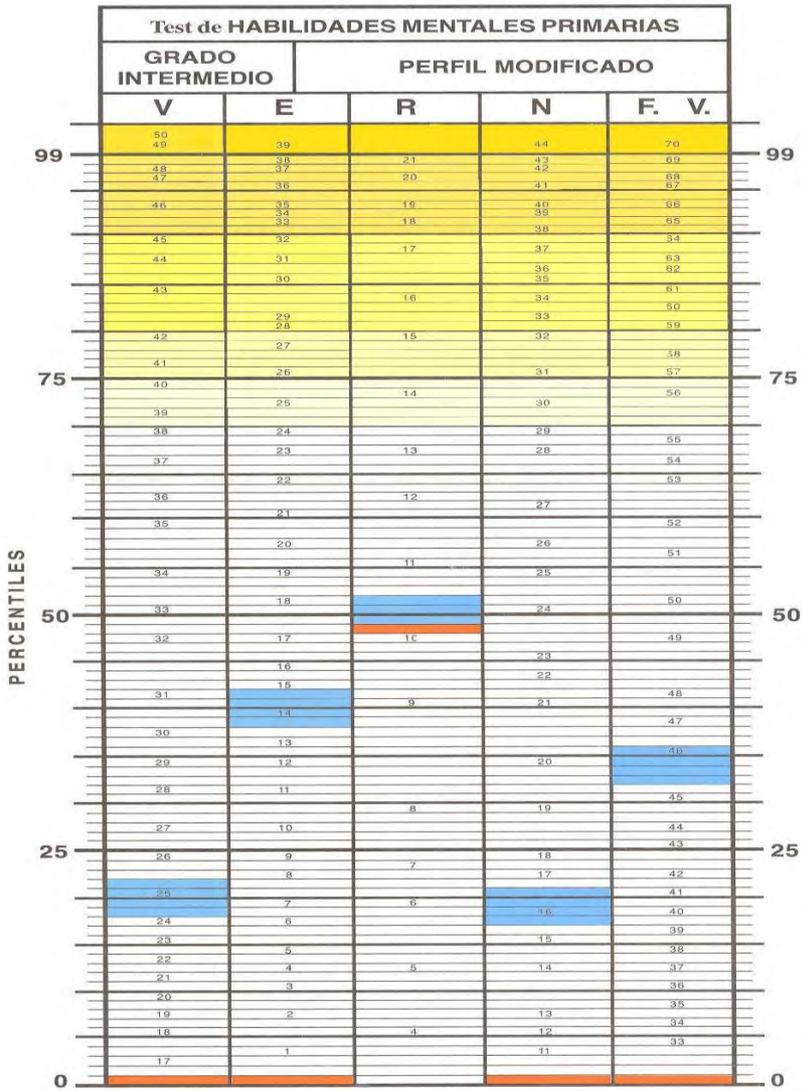
muestra que estos fungen como predictores del éxito escolar. A partir de estos datos se observó que los alumnos con una mayor capacidad intelectual sí logran un mayor rendimiento escolar. Por lo que el análisis de los factores, que en su conjunto denotan una inteligencia general, requiere mantenerse como uno de los elementos más relevantes para el proceso de selección de los aspirantes a la Licenciatura en Psicología.

A su vez, los individuos que obtienen un rendimiento escolar más alto, son aquellos que, con base en el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad, tienen una inteligencia alta, con fortaleza yoica, superyo fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, astucia, adecuación serena, indiferencia a las normas sociales y tranquilidad.

Por otro lado, en el Cuestionario de Análisis Clínico, las escalas Hipocondriasis, Depresión suicida, Agitación, Depresión ansiosa, Apatía-retirada, Desviación psicopática, Psicastenia y Desajuste psicológico obtienen correlaciones con el Rendimiento Escolar. Conviene destacar que los criterios planteados por el instrumento como patológicos en la población estudiada aparecen como rasgos de personalidad, observándose individuos funcionales o individuos que aunque muestran las anteriores características depresivas, logran resultados académicos positivos, es decir, los rasgos de depresión no afecta el rendimiento de estos alumnos ya que sólo se presentan ante fases depresivas.

En cuanto a los intereses vocacionales señalan dos tendencias: por un lado, muestra que el rendimiento escolar en la carrera de Psicología es mayor cuando los alumnos mantienen un menor interés en las áreas de mecánico y cálculo y, por otro, los alumnos que obtienen un mayor rendimiento reflejan mayor interés en las áreas persuasivo, musical y servicio social.

De esta manera, el Perfil Vocacional funge como elemento preponderante del éxito escolar ya que, con base en el análisis correlacional, se observa que los alumnos que obtienen un mayor rendimiento académico, sí poseen determinados rasgos de personalidad, tienen habilidades cognitivas más desarrolladas y mantienen intereses centrados en un área específica del conocimiento, de ahí, su consideración para la selección de aspirantes, aunque las tendencias de dicho perfil se representan en las figuras 5, 6, 7 y 8.



Puntuación Media

Puntuación Moda

Puntuación Ideal

FIGURA 5. Perfil Ideal Habilidades Mentales Primarias

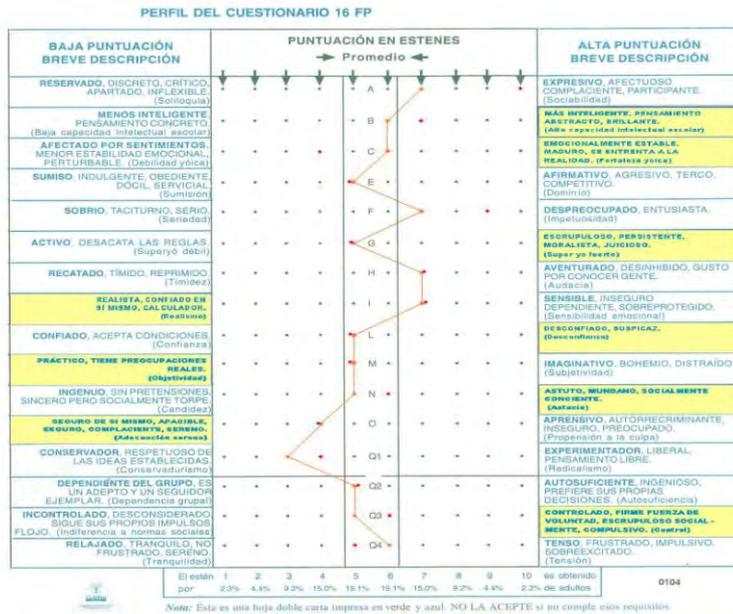


FIGURA 6. Perfil Ideal 16 Factores de Personalidad



█ Puntuación Media
█ Puntuación Moda
█ Puntuación Ideal

FIGURA 7. Perfil Ideal Cuestionario de Análisis Clínico

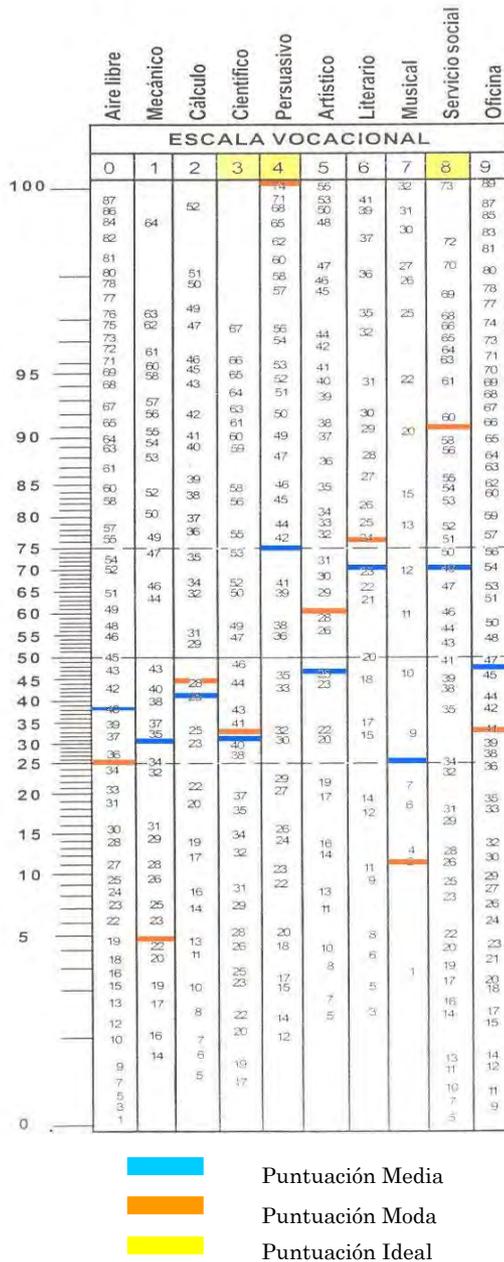


FIGURA 8. Perfil Ideal Kuder Vocacional

Bibliografía

- Brown, F. (2000). *Principios de la Medición en Psicología y Educación* (11ª Reimpresión). México: Manual Moderno.
- Cattell, R., Eber, H. Tatsuoka, M., Karson, S. & O'Dell, J. (1970/2001). *Cuestionario de 16 Factores de Personalidad (16PF)* (2ª ed.). Institute For Personality and Ability Testing. México: Manual Moderno.
- Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita (2004). *Guía de estudio para el ingreso a nivel licenciatura 2004–2005*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Engler, B. (2002). *Introducción a las Teorías de la Personalidad*. (4a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Farfán, E., Figueroa, J. & Ramírez, J. (1979). Las pruebas psicológicas. En F. Arias (Ed.), *Administración de recursos humanos* (pp. 425-440). México: Trillas.
- Lara, L. (2000). *Diccionario del Español Usual en México*. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Eds) Extraído el 3 de Febrero, 2006. de <http://www.dgbiblio.unam.mx/obras.html>
- Knapp, R. (1986). *Orientación del escolar* (9ª ed.). España: Morata.
- Kuder, G. F. (2004). *Escala de preferencias Vocacionales*. Madrid: TEA.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, T.G. (1975/2003). *Test de Habilidades Mentales Primarias Intermedio*. (Reimpresión). México: Manual Moderno.

La conceptualización del cuerpo en la psicósomática

M. A. Posadas Rodríguez

M. C. Rojas Hernández

V. J. Novoa Cota

Facultad de Psicología, UASLP

Resumen

El presente artículo ubica los padecimientos psicósomáticos como una marca de goce que remite a lo real, estableciendo la diferencia con los síntomas corporales producto del deseo inconsciente, como los síntomas que se presentan en la histeria de conversión; para realizar este fin se hace un recorrido por conceptos de la obra de Freud y Lacan.

Palabras Clave: Padecimientos psicósomáticos, síntoma corporal, pulsión, autoerotismo, estadio del espejo, cuerpo: imaginario, simbólico y real.

Abstract

The recent article place the psychosomatic illness as a fun mark that goes to the real, life establishing the difference with the corporal symptom, product of the unconscious desire as well as the illness of conversion hysteria; in order to do this it is necessary to make a journey with concepts from Freud and Lacan.

Key Words: Psychosomatic illness, corporal symptom, pulsion, autoerotism, mirror phase, body: imaginary, symbolic and real.

Introducción

Los padecimientos psicósomáticos, definidos como una falla psíquica, ubicada en el registro simbólico y representada por la enfermedad corporal (Chemama, 1996); nos muestran una arista diferente de los padecimientos psíquicos que se manifiestan en el cuerpo; ya que contradicen, por un lado, la tendencia a creer que la mayoría de los padecimientos tienen su origen y explicación en la enfermedad orgánica, en donde incluso la locura tiene un referente biológico que la explique, dejando a un lado a los factores subjetivos; y por otro lado nos indican que no todas las enfermedades causadas por componentes subjetivos son síntomas productos del deseo inconsciente.

Si bien la psicósomática extiende su importancia al hacernos ver la influencia de las redes de interacción o el peso de los factores psíquicos,

estas manifestaciones de la historia personal que se presentan en el cuerpo no son un síntoma, sino una marca de goce.

Dicho de otra manera, en los síntomas que se expresan en el cuerpo, se encuentran mensajes codificados, significantes que no se conformaron como palabras y que se presentan en el padecimiento físico, como la única referencia a un texto escrito a Otro. Sin embargo, la psicósomática como una rama particular de las enfermedades que toman el cuerpo como medio para su manifestación, tiene como característica que no hay un síntoma que llegue a configurarse como un mensaje para un Otro, hay un tropiezo del significante, el cual queda como una expresión muda, donde no hay un sujeto que reconozca su inmersión, es decir el sujeto no puede reconocer las partes de su historia que se expresan en la lesión física. El mensaje codificado en un síntoma corporal se puede descifrar, la psicósomática es una marca muda, que remite al vacío.

Para entender la concepción de psicósomática, tenemos que entender primero la manera en que se concibe al cuerpo, ¿qué es un cuerpo para el psicoanálisis?

La mirada psicoanalítica del cuerpo

A pesar de que Freud nunca mencionó el término de psicósomática es necesario remitirnos a su obra para entender como el cuerpo se convierte en un lugar donde se da expresión a *los síntomas*, tomando en cuenta que desde el punto de vista del psicoanálisis el síntoma en sí, es el conflicto psíquico y no el padecimiento corporal; es decir: porque se producen malestares psíquicos que no se pueden tramitar con palabras, tenemos padecimientos corporales que no responden a causas biológicas.

¿Cómo sostener este planteamiento?, veámoslo desde los siguientes argumentos:

Recordemos que Freud en los primeros estudios sobre la relación psíquica y la enfermedad corporal, observa a sus pacientes histéricas, dándose cuenta que los síntomas corporales desaparecen cuando a través de las palabras las pacientes descifran un hecho traumático que tiene componentes sexuales y que estaba reprimido; creando con estos planteamientos la teoría del trauma. Posteriormente pasa de la teoría del trauma a la teoría de la fantasía, ya que descubre que no es un trauma lo que está codificado en el síntoma conversivo, sino una fantasía de seducción, de tal manera que el desarrollo de la sexualidad llega a tener una relación determinante con el inconsciente.

Pensemos que hablar de sexualidad no es hablar de genitalidad en relación a una necesidad biológica. A partir de que Freud piensa la histeria como una fantasía y no como un trauma, abre el camino para

ubicarnos más allá de lo genital y plantear la sexualidad como una pregunta o una respuesta al ser. Saber quiénes somos a partir de nuestras pulsiones es algo que produce miedo y por lo tanto lo reprimimos.

Es así como Freud descubre que la sexualidad tiene un orden libidinal en el cuerpo, producido por las pulsiones; en donde la sexualidad en los humanos no se regula por lo instintivo, no se nace con una sexualidad predeterminada.

La sexualidad se determina por lo pulsional, fuerza variable que depende de la historia del sujeto, la pulsión es un *empuje* del que no se puede huir y del cual solo tenemos noticias por medio de representantes libidinales, como los afectos.

La pulsión es definida por Freud como “un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” (Freud, 1915 / 2000, p. 108)

Vamos a decirlo de esta manera:

Las pulsiones no son las necesidades biológicas, para sentir hambre no se necesita de la existencia de otra persona, en cambio el mundo pulsional se inicia a partir del intercambio con los otros y especialmente con la persona que realiza la función materna.

Por lo tanto, el cuerpo para el psicoanálisis es aquello que es investido por las pulsiones, sitio de las escrituras y en el mejor de los casos, es el lugar en donde se puede desarrollar el yo. Digamos que el ser humano al nacer tiene un cuerpo, pero para que este cuerpo devenga en un ser erógeno tiene que pasar por momentos de inscripción que dependen de la distribución libidinal.

Freud: Los momentos de subjetivación, el cuerpo y su relación con el síntoma

Para abordar este tema acompañaremos a Freud (1914 / 2000) quien nos lleva a pensar en el yo como algo a formarse, lo que indica que en el momento del nacimiento de un bebé todavía no encontramos constituido al yo. Lo que encontramos son los instintos autoeróticos como lo inicial que acompaña al cuerpo.

El autoerotismo, considerado como el momento inicial y más arcaico en la subjetividad, es el comienzo de la vida psíquica, que se inicia en lo corporal y se va enlazando con lo pulsional. Para comprobar esto, realicemos el recorrido que hace Freud (1900 / 2000) en la interpretación de los sueños, donde plantea lo siguiente: el bebé llega al mundo y tiene necesidades

biológicas que requieren de satisfacción, a estas necesidades Freud las llamará necesidades de conservación del yo.

Freud explica que cuando el niño tiene una necesidad, por ejemplo, hambre, el niño llorará debido a la tensión que requiere ser satisfecha, y buscará algún camino para calmar la excitación, pero sólo cuando aparece la persona encargada de cuidar al bebé, se crea por primera vez la experiencia de satisfacción al cumplir con sus necesidades: alimentándolo.

Pero si además se agrega algo extra, “lo pulsional”, es decir si se puede poner en juego algo más que el cuidado y el bebé recibe en el cuerpo el contacto, el calor y el amor de la persona que lo cuida, el bebé sentirá una satisfacción, la cual dejará una huella.

De forma que cuando el infante vuelva a sentir hambre, no sólo va a buscar que se le dé alimento, sino que además tenderá a repetir la percepción que está enlazada con la satisfacción primera, demandando también lo pulsional. El infante no distingue entre las necesidades de conservación del yo y las pulsiones sexuales, sólo percibe una situación placentera, la cual querrá vivenciar nuevamente. “Esta primera actividad psíquica apuntaba entonces a una identidad perceptiva, o sea, a repetir aquella percepción que está enlazada con la satisfacción”. (Freud, 1900/2000, p.558).

La primera experiencia de satisfacción no se volverá a producir de forma total, ya que sólo en la satisfacción alucinatoria se vivenciará exactamente lo mismo; el infante con lo que se encontrará será con satisfacciones parciales, iniciándose la búsqueda del placer.

Freud (1905 / 2000) en *Tres Ensayos* explica como el niño realiza esta búsqueda de satisfacción en su propio cuerpo, ya que es más fácil buscar placer al mamar una parte de su propia piel que un objeto del mundo exterior al que no puede controlar.

Además todavía no hay referencia al objeto, a pesar de que el objeto se encuentra desde el inicio, el bebe no lo percibe, debido a que en este momento no se concibe como un yo diferenciado, no distingue el límite entre su cuerpo y los demás objetos, para el bebé, él y el pecho de su madre son lo mismo (recordemos que Freud nos habla del sentimiento oceánico en el bebé). Es decir todavía no hay una imagen unificada del cuerpo.

La pulsión parcial se satisface a través de la excitación de partes del cuerpo, a las que el bebé ha llegado de forma azarosa y al producir placer se han conformado como zonas erógenas.

Debido a que la pulsión no tiene un objeto determinado para satisfacerse, a diferencia de las necesidades, en donde, por ejemplo, si se siente hambre se satisface con la comida, la pulsión en el autoerotismo puede tomar,

basándose en la historia personal, a cualquier borde de un cuerpo fragmentado, para que sea investido por la libido.

Freud (1905 / 2000) nos habla de la zona histerógena, entendida como aquella región del cuerpo en la que se engendra el síntoma, produciendo dolor, y en algunos casos también una descarga similar al placer sexual.

Es la parte del cuerpo en donde se produce la enfermedad, debido a que es un sitio cargado de libido, tomado para el placer erótico sexual que se le escapó a la represión y que por medio del desplazamiento se convierte en una enfermedad orgánica, producida por la psique. Las razones para tal desplazamiento se encuentran en la historia del sujeto.

Identifiquemos las dos características fundamentales del autoerotismo:

1. La cualidad de satisfacer en el propio cuerpo la pulsión parcial sin utilizar un objeto exterior.
2. La imagen no está unificada. Es decir el yo fragmentado, no se concibe como un todo diferenciado, la libido se deposita en partes del cuerpo, en zonas erógenas y no en todo el cuerpo.

Para enlazar la relación de la evolución de la pulsión en el autoerotismo y el síntoma corporal, plantearemos las siguientes cuestiones:

- En el autoerotismo encontramos los orígenes del deseo, que nace a partir de querer encontrar el placer de la primera satisfacción y al no poder encontrar dicha satisfacción el sujeto queda en condiciones de desear y entra en el mundo de la búsqueda.
- El origen de la satisfacción y el desarrollo de la pulsión son investidos por la represión, de la pulsión no podemos tener más nociones que las que se enlazan a sus representantes. Por lo tanto los deseos que se presentan en los sueños, *lapsus*, síntomas y otros contenidos inconscientes, son deseos sexuales infantiles que se reprimen, por ser iniciados en las inscripciones de los padres y por lo tanto, presentan contenidos incestuosos.

Freud en otro momento de su obra presentará el cuerpo del esquizofrénico en relación con el autoerotismo, ya que la imagen no está unificada, el bebé percibe a su cuerpo como fragmentos, no se da cuenta que es su cuerpo una totalidad y trata a cada miembro como un objeto extraño al que no puede dominar, en su afán de exploración puede llegar a lastimar algún órgano hasta producirse dolor; también pueden llegar a constituirse como comportamientos que se observan en los esquizofrénicos al percibir su yo y a los objetos como fragmentados.

En la esquizofrenia no hay referencia del eslabón que Freud no encontró y que Lacan llamará la imagen del Espejo (Estadio del Espejo).

Freud no encuentra la pieza que explique cómo se integra la imagen, pero descubre que al autoerotismo se agrega otro momento al que llama narcisismo, que tiene como característica fundamental que la libido se encuentra en el yo.

Mientras que el narcisismo inviste libidinalmente al cuerpo en su totalidad, el autoerotismo por su parte, concierne a partes del cuerpo que son tomadas por la libido.

Es decir, el niño que ya distingue entre su madre y su yo, se encuentra en un estado en el que a través de los cuidados satisface sus necesidades y sus pulsiones, su yo está completo.

Para el niño la madre es la persona encargada de proporcionarle el placer de la satisfacción y para la madre el hijo es una forma de alcanzar a través de una prolongación de ella misma todas las perfecciones que no tiene. Creándose una relación de completud entre la madre y el hijo.

En el narcisismo se crea un yo ideal, que contiene todas las perfecciones, cubierto de amor de sí mismo, omnipotente, sin tachadura es decir sin falta.

Pero este momento de perfección en el yo no puede durar para toda la vida, es necesaria su existencia, para que el sujeto virtual no se quede en un estado autista, pero tiene que aparecer la falta para que el deseo continúe y no devenga un estado de psicosis.

En la relación dual, es necesaria la introducción de un tercero, el padre como agente de la castración que separa a la madre del hijo.

En esta parte el niño desarrolla un ideal, el ideal del yo: así como el padre debes ser, puesto que él es quien posee a la madre, pero también se crea una prohibición: así como el padre no te es permitido ser, ya que no puedes hacer todo lo que el padre, no puedes ver a la madre como un objeto sexual, porque ésta le pertenece al padre y por lo tanto hay que buscar otro objeto que sustituya a la madre, perdiéndose el narcisismo y pasando al momento de la elección de objeto, en donde la libido que en el narcisismo se deposita en el yo pasa a los objetos sustitutos de los padres y de las perfecciones del narcisismo.

Sin embargo, renunciar a la satisfacción de la que una vez se gozó, no es fácil, el hombre no quiere privarse de la perfección narcisista de su infancia, la intentará recuperar en el ideal del yo, que contiene las perfecciones y el amor del que disfrutó el yo ideal.

El yo apunta a alcanzar su ideal, surgiendo el superyó que le indicará la gran distancia existente. En este punto podemos enlazar al síntoma histérico, en donde un deseo intenta ser reprimido y debido a una falla de

la represión algo se manifestará en el cuerpo produciéndose el síntoma corporal.

La causa de la represión es que este deseo lleva abrochado un contenido que es reprobado por el superyó, produciendo que el yo se aleje de su ideal.

Veamos el desarrollo de esta explicación en la teoría de Freud (1910 / 2000) en donde presenta un bosquejo de lo que se concibe como el síntoma físico en la enfermedad histérica, en un texto titulado: Concepto psicoanalítico de las perturbaciones psicógenas de la visión, en donde propone como motivo de la ceguera histérica la disociación que causa la represión del placer erótico.

Es decir, los histéricos quedan imposibilitados para ver, vía la disociación de la representación de los fenómenos inconscientes y los conscientes en el acto de la visión; los pacientes dejan de ver a consecuencia de una situación psíquica.

La situación psíquica se genera en una lucha entre los instintos sexuales y los del yo que utilizan los mismos órganos y sistemas orgánicos. El placer sexual no se enlaza exclusivamente con la función de los genitales. La boca sirve para besar tanto como para expresar palabras, y los ojos perciben tanto las cosas materiales, como los objetos eróticos.

Las pulsiones sexuales tienden a ser reprimidas por las exigencias que producen la defensa de los instintos del yo y al fallar la represión se genera la producción de síntomas.

Analícemos: ¿por qué se defiende el yo? La respuesta apunta a pensar que la fuerza de la pulsión introduce un deseo, que de no ser reprimido, sería insoportable sostenerlo en el yo, debido a que le mostraría lo que es, alejándolo de lo que debiera ser para volver al narcisismo.

Freud propone que los trastornos psíquicos de la visión se producen por la represión del placer sexual visual, en donde el paciente se castiga con una perturbación sintomática por haber utilizado incorrectamente los ojos.

El síntoma representa el cumplimiento alucinatorio del deseo.

Dicho de otra manera en la histeria existen factores eróticos inconscientes que están en pugna por salir a la conciencia, cuando la represión falla estos contenidos salen de manera disfrazada y enlazados a un objeto que realiza una función diferente a la genital por ejemplo los ojos; pero se tiene que pagar un costo por salir: "el síntoma", que produce una ceguera.

Una vez revisado el síntoma histérico, ubiquemos en este desarrollo al padecimiento psicósomático. Volvamos al estado de completud entre el niño y la madre en donde todavía no se instaura la falta para abrir dos vertientes para la explicación psicósomática:

La primera apunta a pensar que el padre no llega a introducir la falta en su totalidad, y la enfermedad psicosomática, es el acto que intenta separar a la madre del hijo.

La segunda se guía en dirección de concebir al surgimiento del fenómeno psicosomático como una consecuencia que ocurre cada vez que el individuo se relaciona con la falta. Pierre Marty y Michel de M'Uzan [En: Chemama (2000) psicosomático] hablan de pacientes psicosomáticos que actúan como si la falta no existiera, y cuando las circunstancias indican la falsedad de esta condición surgen los padecimientos corporales.

Para continuar con esta explicación nos remitiremos a la obra de Lacan.

Lacan: La formación del cuerpo en el Espejo y el fenómeno psicosomático.

Lacan (1954) revisa los estudios de Freud y agrega un elemento al que llama Estadio del Espejo, en donde la imagen del cuerpo se unifica sostenida en la mirada del otro, realizando el paso del autoerotismo al narcisismo, es decir antes del Espejo el cuerpo está fragmentado, el bebé sólo puede percibir sus manos, sus pies, como miembros aislados, no ha reconocido la unión que produce una imagen completa. El resultado del paso por este Estadio es que el niño puede reconocerse así mismo, tener un yo, una imagen total con un mando, que le indique que es su cuerpo y que no es.

Revisemos el proceso para este comienzo de la subjetividad, en donde un sujeto virtual determinado por la energía pulsional, se une a la visión de la *gestalt* del cuerpo de un semejante, dando como resultado un proceso de alienación, que se refiere a que el niño se tiene que adherir en el otro semejante para tomar su figura.

El bebé no viene integrado con un yo, el yo surge a partir de la existencia del deseo de los otros semejantes que lo reciben y de las identificaciones.

Para que la imagen se unifique es necesario que exista una relación con un otro, con el que el bebé se pueda identificar en lo imaginario, dándose cómo consecuencia una imagen corporal investida libidinalmente y una relación con el mundo.

Digamos que el niño observa en los otros la unidad de la que él carece, ve cuerpos en una *gestalt* en contrapartida de la fragmentación de su cuerpo, entonces se anticipa a la unidad que jamás ha observado en su cuerpo, pero si en el otro, infiriendo que él es también una unidad y toma la forma del otro semejante, integrándose en este.

El niño adopta las expresiones faciales, las sonrisas, los movimientos la figura de los semejantes hasta ser capturado por su ambiente, igual que el

proceso de mimetismo por el cual ciertos animales adoptan la forma y el color de su entorno hasta el punto de confundirse con este.

El niño es capturado por su ambiente, toma la forma de los otros semejantes, y queda atrapado en una imagen que está fuera de él pero que lo representa, es decir se identifica con lo que alcanza ver en la mirada de la madre cuando lo ve.

En el momento en que la madre lo coloca ante el Espejo y observa por primera vez su imagen total, se dirige a la madre como preguntando ¿soy yo? Y la madre contesta sí, mirándolo, la libido que se encuentra en esta mirada une las partes del cuerpo para acomodarlas en una imagen total.

Por lo tanto, se crea la relación imaginaria del cuerpo y del yo, puesto que el yo trata de mantener una falsa apariencia de ser lo que alcanza a ver en el reflejo del otro. Entonces el imaginario remite al yo adherido en el otro.

Debido a que son los otros semejantes los que nos reflejan nuestra imagen, es necesaria su presencia para poder sostener nuestro imaginario, nuestro reconocimiento de lo que es nuestro yo. Estableciéndose una relación especular conformada por el yo y el otro, implicando que la imagen se sostenga por el otro y que por lo tanto el cuerpo no pueda separarse de la mirada del otro.

Hemos visto la formación de un cuerpo imaginario continuemos por la misma línea para observar la formación del cuerpo en lo simbólico.

Pensando en lo simbólico como aquello que le da forma a lo imaginario, digamos que la madre o la persona que realiza la función al cargar a un bebe, al alimentarlo, al tocarlo, al mirarlo, inviste libidinalmente el cuerpo imaginario, al cuerpo que se delimita a través de quedar cautivado en una imagen, formándose la imagen especular. A esta imagen se le va a cargar de significantes que se crean por el deseo, los padres (generalmente la madre) al hablar de el niño lo ubicarán en un sitio dentro de la red social, expresarán a quien se parece, sus características, lo rodearán de significantes que llegarán al Otro, estableciendo una relación entre deseos inconscientes y la manera de portar un cuerpo y un yo.

Digamos que si la madre al satisfacer las necesidades biológicas del niño, puede poner en juego algo más que el cuidado, si ve en el niño algo que despierte su deseo, el niño se podrá ubicar desde el punto de la pulsión en una posición. El niño tomará la postura de “ser”, aquello que completa el deseo de la madre.

Es decir, el niño tiene necesidades y desea que la madre las satisfaga, pero la demanda no es solo en relación a las necesidades sino a algo extra: La pulsión que se creó cuando el niño pasa por la primera experiencia de satisfacción, donde se introduce el deseo y el plus goce.

Lacan retoma de Freud la concepción de que el deseo se inicia en una experiencia de satisfacción que se lleva a cabo en un momento inicial y que produce como consecuencia una búsqueda por volver a vivir la situación placentera (cumplimiento parcial del deseo). Entonces el niño demanda amor, un plus de goce y ser el único objeto de deseo del Otro que satisface sus necesidades.

Cuando el niño se da cuenta que no es el único objeto de deseo de la madre, que la madre no está siempre con él cuidándolo, satisfaciéndolo, el infante queda adherido a aquello que alcanza a ver en la mirada de la madre, toma la forma de aquello a lo que la madre se dirige, aquello que la distrae de él. Por ejemplo la presencia de un hermano o del padre o el trabajo.

Lacan en su texto titulado *Las fórmulas del deseo* retoma a Freud para mostrar la relación entre el significante y el deseo, diciendo que Freud conjuga al significante y al deseo en un mismo verbo, menciona que la función yoica narcisista está en relación con la función del deseo.

Se necesita de Otro para que la imagen del cuerpo adquiera valor significativo, de Otro que deje marcas y lo defina de cierta manera, el niño depende del Otro para poder comprender cuál es la posición que le asignan, es decir debe haber un deseo designado para que se identifique y se ubique en este primer momento como aquello que el Otro de la alineación desea que sea, este deseo lo puede llevar al declive o a una cúspide pero es lo esencial para que el cuerpo se invista por las pulsiones y se conforme como un yo diferenciado pero en una situación tendiente al goce.

De entrada la postura del niño es ser el falo de la madre: “Lo que el niño busca, en cuanto a deseo de deseo, es poder satisfacer el deseo de su madre, es decir *to be OR not to be* el objeto de deseo de la madre. Así introduce su demanda” (Lacan, 1958. p.197).

El niño se encuentra en una dimensión en la que para sentirse completo requiere del otro semejante (la madre) y para la madre, un hijo representa la posibilidad de reencontrarse con su ideal, ver al hijo como el falo que la complete.

Formándose una relación que es necesaria para que el niño se ubique en un sitio, pero para que el deseo continúe tiene que volver la falta, tiene que intervenir el padre como agente de la castración, y de esta manera ubicar al niño no como el falo, sino en la dimensión de lo fálico en busca de su deseo.

“Para que el deseo atraviese felizmente ciertas fases y se alcance la madurez, la experiencia freudiana y la teoría psicoanalítica enseñan que es preciso que algo tan problemático de situar como el falo este marcado

por este hecho – sólo se conserva en la medida en que ha atravesado la amenaza de castración” (Lacan, 1958. p.316. Las formaciones del inconsciente).

De esta manera la postura que el niño tenga ante la castración y la manera en que salga del Edipo va a producir retroactivamente su postura final ante el cuerpo y ante su subjetividad. El niño se guiará por los significantes: frases, imperativos que lo llevan a una posición que lo definirán.

Bajo estos términos el inconsciente no sólo es sinónimo de lo reprimido, sino es aquello que guarda los efectos de la palabra, de los significantes sobre el sujeto.

En el inconsciente se encuentran los significantes, los efectos del significante se producen en el yo, en donde la verdad del significante llega disfrazada por el desplazamiento y la condensación, en *lapsus*, sueños y síntomas.

El inconsciente es el discurso del Otro que se forma en el orden simbólico. Vamos a decirlo de esta manera: el significante determina a un sujeto ante otro significante, ubicándolo en un sitio donde la persona actúa un saber que no sabe que sabe. Cuando esta actuación está determinada por repeticiones displacenteras y sufrimiento, encontramos el goce.

Ubicando a los padecimientos corporales bajo esta línea, tenemos que en la gran mayoría de estos, se encuentran mensajes codificados en el dolor físico, significantes que no se conformaron como palabras y que se presentan como un texto escrito al Otro en una parte del organismo.

Sin embargo en la psicósomática el padecimiento no llega a configurarse como un mensaje, hay un tropiezo del significante, el cual queda como una expresión muda, en donde no hay un sujeto que reconozca su inmersión, es decir el sujeto no puede reconocer las partes de su historia que se expresan en la lesión física, lo que encontramos es un goce del cuerpo.

Retomemos la siguiente definición de la psicósomática: “ca adj. Y s. f. (fr. Psychosomatique, Ingl. Psychosomatic; al. Psychosamatisch). Se dice de fenómenos patológicos orgánicos o funcionales cuando su desencadenamiento y evolución son comprendidos como la respuesta del cuerpo viviente a una situación simbólica crítica pero que no ha sido tratada como tal por el inconsciente del sujeto, lo que los distingue de los síntomas de conversión histéricos, que son por su parte formaciones del inconsciente” (Chemama, 2000).

Tomaremos como una característica principal de la psicósomática una falla grave para nombrar, para poner en palabras la historia o los significantes del sujeto, es decir una falla en el nivel simbólico, producida

porque el significante se relaciona con el registro en el que es imposible encontrar palabras, es decir con el orden del real. “Les hablo de lo simbólico, de lo imaginario, pero también está lo real. Las relaciones psicossomáticas se sitúan a nivel de lo real”. (Lacan, 1955 clase 8).

La psicossomática al relacionarse con el real, tropieza con lo que es imposible de articular, con lo que no tiene imagen; con el real que llega a un nivel donde no hay palabras suficientes para ser nombrado. Dando como resultado un goce sin medida.

Vamos a decirlo de esta manera: Para Lacan el Sujeto, es el sujeto del inconsciente, aquel que aparece en el lapsus, en el equívoco, en el acto fallido, en el delirio, en el síntoma y en el síntoma en el cuerpo. Es decir el sujeto es aquella parte que sorprende al yo (el cual engloba la parte de lo que una persona cree que es, desde el saber consciente), diciéndole una verdad del inconsciente.

Esta verdad del inconsciente trae abrochado con una metáfora y un desplazamiento del deseo inconsciente que se puede presentar en síntomas, pero también un goce causante del dolor y el sufrimiento. Sin embargo en la psicossomática encontramos puro goce sin sujeto, sin lapsus, ni sueños.

Retomando el desarrollo del Estadio del Espejo podemos ubicar al fenómeno psicossomático como una forclusión parcial del nombre del padre, que produce efectos retroactivos afectando al cuerpo en lo imaginario puesto que no se separó en su totalidad de la relación especular y al cuerpo simbólico por el tropiezo del significante con el real. Digamos que esta forclusión parcial produce un contenido reprimido en lo simbólico que retorna a lo real del cuerpo.

Heinrich (1996) plantea que en el fenómeno psicossomático la castración se viene a instaurarse en un proceso que no está consolidado, es decir para que el niño se separe de la madre, primero debe quedar en un momento narcisista como su falo, según la autora lo que pasa en la psicossomática es que la persona no terminó de ubicarse como el falo, y antes de que esto se lograra se produjo la castración, lo que ocasionará que el sujeto no pueda poner en juego la afánisis.

Intentemos juntar las piezas retomando el término de afánisis cuyo significado general es desaparición, inventado por E. Jones quien nos dice [En Evans (1997)] que la afánisis es el temor a que se pierda o desaparezca el deseo sexual, lo cual produce una abolición total de la capacidad de gozar (que es usada en varias ocasiones por Jones como sinónimo de capacidad de desear) y esto se muestra en el complejo de castración.

Esto lo podríamos leer pensando que para Jones la castración produce un miedo a la desaparición del deseo.

Al respecto en el seminario 6 encontramos: “Lo que quiero decir simplemente, en que el miedo a la afánisis en los sujetos neuróticos corresponde, contrariamente a lo que cree Jones, a algo que debe ser comprendido en la perspectiva de una formación insuficiente, una articulación insuficiente, de una forclusión parcial del complejo de castración. Es en tanto que el complejo de castración no pone al sujeto al abrigo de cierta especie de confusión, de arrastre, de angustia, que se manifiesta en el miedo a la afánisis, que lo vemos efectivamente en la neurosis” (Lacan 1959/ 2001. versión electrónica).

Pongamos un pieza más ubicando que Pierre Marty y Michel de M'Uzan [En: Chemama (2000) psicossomático] hablan de su concepción al surgimiento del fenómeno psicossomático como una consecuencia que ocurre cada vez que el individuo se relaciona con la falta, es decir cada vez que es remitido a la castración.

Pensemos que esta explicación nos lleva a pensar que el padecimiento corporal en la psicossomática ocurre cada vez que el individuo es remitido, a partir de una pérdida, a la castración, en donde se vuelve a abrir la herida narcisista de no haber quedado totalmente ubicado como un falo y al ser castrado de algo que no estaba completamente constituido, lo que se abre es un agujero en lo real que atraviesa al significante.

Es decir que si la psicosis se caracteriza por una forclusión del nombre del padre y la neurosis a diferencia por su inscripción, podemos plantear la hipótesis de que la dificultad de afrontar la castración en la psicossomática es debida a una forclusión parcial, en donde el nombre del padre está presente pero hay una dificultad para utilizarlo.

De tal manera que la lesión psicossomática a diferencia del padecimiento físico en la histeria no es un síntoma descifrable, ya que los significantes tropiezan con el real y no pueden formar una metáfora.

Lo que encontramos en la lesión es una inscripción directa holofrásica, los significantes S1-S2 se encuentran solidificados. “Este experimento tiene el interés, de hecho esencial, de permitirnos situar lo que hay que concebir del efecto psicossomático. Incluso llegaré a formular que, -cuando no hay intervalo entre S1 y S2, -cuando la primera pareja de significantes se solidifica, se holofrása, tenemos el modelo de toda una serie de casos -aunque, en cada uno de ellos, el sujeto no ocupa el mismo sitio”. (Lacan,1964/2001).

En la psicossomática no se llega a configurar un mensaje porque los significantes S1-S2 se congelan al atravesar por el registro de lo real.

Conclusión

Con lo argumentado hasta este momento, podemos concluir que desde la concepción del psicoanálisis la lesión orgánica puede ser la misma en un síntoma histérico o en un fenómeno psicósomático, por ejemplo una cefalea, pero es el discurso del paciente y la manera de portar la enfermedad, ya sea como un mensaje cifrado en la histeria, o como un goce mudo producto de lo real en la psicósomática, lo que permite ubicar el padecimiento en un rubro o en otro.

Bibliografía

Chemama, R. (2000). Psicósomático [CD-ROM]. Diccionario de psicoanálisis: Resumen Roland Chemama.

Evans, D. (1997). Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacaniano. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1900 / 2000). La interpretación de los sueños, apartados A y B. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 5, pp. 507- 577). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900)

Freud, S. (1905 / 2000). Tres ensayos para una teoría sexual. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol.7, pp. 110-223). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).

Freud, S. (1914 / 2000). Introducción al narcisismo. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).

Freud, S. (1915 / 2000). Pulsiones y destinos de pulsión. En J. Strachey (Ed. Y Trad.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 105-134). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).

Freud, S. (2000). Anatomía del encéfalo. [CD-ROM] Freud Total, obras completas versión electrónica. Traducción de López Ballesteros (Trabajo original publicado en 1887 a 1902).

Freud, S. (2000). Estudios psicógenos de la visión. [CD-ROM] Freud Total, obras completas versión electrónica. Traducción de López Ballesteros (Trabajo original publicado en 1910).

Freud, S. (2000). Psicoanálisis y teoría de la libido. [CD-ROM] Freud Total, obras completas versión electrónica. Traducción de López Ballesteros (Trabajo original publicado en 1923).

Freud, S. (2000). Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia. [CD-ROM] Freud Total, obras completas versión electrónica. Traducción de López Ballesteros (Trabajo original publicado en 1923)

Lacan, J. (2001). Las formaciones del inconsciente. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Les formations de l'inconscient.* (Sem.5, pp11-28). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1957-1958).

Lacan, J. (2001). Las formaciones del inconsciente. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Les formations de l'inconscient.* (Sem.5, pp185-202). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1958) .

Lacan, J. (2001). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XI. Les quatre principes fondamentaux de la psychanalyse.* (Sem.11, pp185-2002). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1964).

Lacan, J. (S.F). El deseo y su interpretación. [CD- ROM] versión electrónica (Sem.6). (Trabajo original publicado en 1959).

Lacan, J. (2001). Las formulas del deseo. [CD-ROM] Los seminarios de Lacan, versión electrónica. (Trabajo original publicado en).

Lacan, J. (2001). La tópica de lo imaginario. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Les écrits techniques de Freud.* (Sem.1, pp119-140). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1954).

Lacan, J. (2001). Los dos narcisismos. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Les écrits techniques de Freud.* (Sem.1, pp183-196). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1954).

Lacan, J. (2001). Introducción al Entwurf. En J. Granica (Ed.) *Le séminaire de Jacques Lacan. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique.* (Sem.1, pp. 145-158). Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1955).

Lacan, J. (2000). Escrito 1. México: Siglo veintiuno. (Pp.111-118)

Laplanche, J. (Ed.). (1996). *Diccionario de psicoanálisis.* Barcelona: Paidós.

Lagache, D. (2000) *Zona Histerógena* [CD-ROM]. *Diccionario de psicoanálisis: Resumen de: Jean Bertrand Pontalis, Daniel Lagache & Jean Laplanche.*

Heinrich, H. (1996). *Cuando la neurosis no es de transferencia.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Nasio, J. D. (1996). *Los gritos del cuerpo*. Buenos Aires: Páidos.

Zuberman, J. (2003, mayo). El síntoma histérico, el fenómeno psicossomático y el discurrir hipocondríaco. En: Seminario el cuerpo en la clínica psicoanalítica [En red] Disponible en: <http://www.edupsi.com/cuerpo/clase1.html>

Una consideración sobre el hombre omnipotente ¿Cómo pensar la muerte?

Alejandra Cantoral Pozo
Facultad de Psicología, UMSNH

*“Exigir la inmortalidad del individuo
es querer perpetuar un error hasta el infinito”*

Schopenhauer

En este trabajo intentaré dar una mirada respecto a la actitud ante la muerte del hombre contemporáneo, ligada a la consideración del ser humano como omnipotente en torno a sí mismo, como dueño y señor de todo lo que existe en el mundo. Aún con el paso del tiempo y teniendo en cuenta las formas de construcción del conocimiento, para el ser humano occidental ha sido difícil abandonar el lugar divino y omnipotente en el cual siempre se ha colocado, ya sea sostenido por Dios o por la Ciencia positiva.

Paradójicamente y tomando una distancia, las llamadas revoluciones científicas muestran que el ser humano no es omnipotente, que se encuentra alejado de ello ya que es un ser incompleto e inacabado, un “aborto de mico” según Dany Robert-Dufour, filósofo contemporáneo.

Si damos una mirada rápida a la relación hombre-conocimiento, hallamos lo siguiente: Copérnico, con su teoría heliocéntrica, cuestiona el poder divino del rey como representante de Dios en la tierra. Si la tierra no es más el centro del universo y ella se mueve alrededor del Sol, queda en cuestión el nexo entre Dios y el Rey; Kepler refuerza la tesis del sistema solar y el movimiento de rotación y traslación de la tierra con el descubrimiento de las órbitas elípticas; Darwin pone en tela de juicio el origen y la creación divina del hombre, y muestra que el *homo sapiens* evolucionó de los primates. Es un animal, un mamífero y tiene un parentesco cercano con el mono; Marx muestra que las estructuras sociales no son rígidas y establecidas de una vez y para siempre, porque los sujetos de una sociedad están determinados por las formas de economía política de un país, es decir, por sus formas de producción; Freud deja en claro que el ser humano no es consciente de su propia vida y que aquello que se conoce como Yo es lo más frágil de la estructura de un sujeto, porque el sujeto es de naturaleza inconsciente, es decir, ni siquiera es dueño de su propio pensamiento.

En la actualidad, Dany Robert-Dufour, apoyado en la tesis sobre *“La génesis del hombre”* del anatomista Luis Bolk publicada en 1926, se une a estos planteamientos, en tanto destruye la idea narcisista del hombre. El filósofo francés retoma la antigua tesis sobre la neotenia humana para plantear hoy día que “el hombre es un aborto de mico” (Dufour, 1999:17 a 35), porque el hombre es un neoteno, es decir, que no terminó nunca su ciclo evolutivo; por alguna razón nace, crece y siendo joven, sin haber logrado la madurez, se reproduce y muere.

Para Luis Tamayo, un psicoanalista mexicano, la condición de la neotenia humana se complejiza en cuanto que no sólo es de naturaleza física, ya que en el hombre también hay una neotenia psíquica, es decir que: el ser humano no sabe lo que quiere, tampoco sabe lo que es y se halla atado a la monotonía; además hace síntomas que, si producen preguntas, posibilitan al sujeto realizar cosas que pueden servir para obligarle a modificar su monotonía, intentando dar respuesta a las preguntas sobre el cuidado de sí.

Sin embargo, aún teniendo en cuenta los antecedentes arriba mencionados en cuanto a la historia del conocimiento, y a pesar de los intentos de descentramiento en cuanto al narcisismo humano, a través de la historia del conocimiento el hombre se sigue considerando omnipotente, y como tal, se ha convertido no sólo en “dueño” de su cuerpo sino también, como lo muestra la historia de la humanidad, en dueño de otros hombres¹ y de todas las cosas que hay en la tierra. Además, en el afán de vencer su propia muerte, se ha estructurado psíquicamente como un sujeto inmortal. Con el paso del tiempo los humanos hemos terminado creyendo que lo poseemos todo, incluso a la naturaleza, y que la muerte sólo nos llega por error, como un accidente.

En 1977, Lévis-Strauss realizó una fuerte crítica a la idea de los derechos del hombre desde la postura del humanismo. Ésta se inspira a la vez en los estoicos, en la filosofía hindú y en el “pensamiento salvaje” que se fundamenta principalmente en el respeto a las especies vivas, a las que también pertenece la humana.

Lo que Lévis-Strauss hace es justamente poner en duda la idea cartesiana del “hombre amo y poseedor” de la naturaleza; lejos de ello, el hombre sólo tiene la obligación de protegerla. Así, el maestro del pensamiento estructuralista francés plantea los fundamentos de una ecología filosófica. Se anticipó a los devastadores efectos que el capitalismo salvaje ha producido en la naturaleza, como el caso particular que sufre el agua dulce del planeta por la industrialización y el uso indiscriminado de la tecnología con fines lucrativos.

Sin embargo, el mayor problema no es el uso de las tecnologías puesto que ello no se puede frenar. El problema principal que enfrenta el hombre en

su omnipotencia es la imposibilidad que tiene para detenerse a pensar, a reflexionar sobre él y su relación con las máquinas. El hombre no se pregunta más nada. Todos los hombres somos pobres de pensamiento (*gedanken-arm*), faltos de pensamiento (*gedanken-los*) (Heidegger, 2002:17). Acostumbrados a lo fácil, al entretenimiento, hemos dejado de pensar el mundo, nos hemos convertidos en esclavos de la técnica, planificadores y no pensadores.

Lo macabro en occidente

La omnipotencia y la inmortalidad me parece que van de la mano, ambas se fundamentan, se sostienen una de la otra. Sin embargo, y paradójicamente, la cultura que ha sido producida por el ser humano, según consideraciones de Hegel, está más ligada a lo muerto que a lo vivo.

De acuerdo con Juan Carlos Macías (2007), siguiendo el pensamiento de Hegel en su *"Historia de la filosofía"*, la cultura es una inmensa funeraria puesto que todo lo que está en ella ya murió, y sólo podemos leer en los cuerpos la huella como cicatrices. Cicatrices que muestran marcas de lo que algún día, en algún tiempo sucedió. Se lee lo muerto porque lo que podemos ver en la cultura ya se acabó; igual que el cuadro terminado por su pintor, se acaba, se petrifica. Así, la cultura se orienta a partir del producto terminado, es decir de lo que ya murió, de lo que ya no es, de lo que fue. El hombre se orienta en el mundo a partir de inscripciones que le hacen saber lo que pasó o lo que puede pasar, y lo que parece imposible para el ser humano es habitar el presente, el instante. Si pensamos que la cultura misma es un producto que se estructura y se representa sólo a partir de lo finalizado, de lo aniquilado, entonces la relación entre el ser humano y la muerte es eterna, es total. Quizás el problema radica en la imposibilidad del hombre contemporáneo para pensar y reflexionar acerca de la vida y de las cosas que lo rodean. El hombre omnipotente destruye todo, lo destruye absolutamente todo; incluso para producir su propia cultura se basa en lo aniquilado, lo inexistente. Curiosa resulta la imposibilidad que experimenta el ser humano para pensar que su propia muerte tarde o temprano tiene que llegar. Así, lo que siempre está intentando aislar es su muerte.

Sin embargo antes, todavía hasta el siglo XVIII, el hombre intentó domesticar la muerte pero dejó de hacerlo, falló probablemente porque él seguía muriendo; entonces la hizo salvaje, según una consideración del historiador francés Philippe Ariès. Lo que el ser humano hizo a partir del Barroco fue aislar a la muerte de su entorno y principalmente de su cercanía, es decir, intentó aislar a la muerte de sí mismo, de su experiencia personal. Creyó alejarse de la experiencia de morir, exiliándose de su única certeza. La muerte desde entonces en occidente es

vista como mero accidente, como una contingencia; se convirtió en algo antinatural, alejada de la vida omnipotente del ser humano.

Según Ariès, en la antigüedad occidental desde Homero hasta Tolstoi, la actitud ante la muerte estaba domesticada, se trataba de la muerte familiar, es decir que se hallaba próxima, era familiar, insensibilizada en tanto natural. Era opuesta a la de hoy en día. En la actualidad la muerte se ha vuelto salvaje, asistimos a la muerte seca y privada. Lejos estamos ya de hacer de la muerte un trágico acto público. La muerte resulta ajena, lejana, imposible quizás, porque lo que más resalta en nuestra época es la omnipotencia humana; sin embargo no siempre fue así en lo que refiere a la actitud ante la muerte, según se nos muestra en la época macabra occidental.

Primero es necesario aclarar a qué se le suele llamar *macabro*. Lo macabro habla de las representaciones realistas del cuerpo humano mientras se descompone. Lo macabro medieval comienza después de la muerte y se detiene en el esqueleto. El esqueleto seco, *la morte secca* característica del siglo XVI y aún en el XVIII. Sin embargo durante los siglos XIV y XV, lo macabro se hallaba dominado por la imagen repugnante de la corrupción de la única naturaleza del hombre como carroña. Lo que se mostraba con la danza macabra, *artes morendi*, era la constante amenaza de la muerte y la fragilidad de la vida.

En la época macabra durante el siglo XV se sabe, por la iconografía de grabados en madera, que las formas del “bien morir”, el llamado *arte moriendi*, que la mejor forma de morir era en el lecho; las imágenes sobre la muerte mostraban que siempre se moría en la cama, ya fuera de muerte “natural”, es decir, sin enfermedad o por muerte frecuente, incluyendo los accidentes. Siempre el cuerpo tenía que pasar por el lecho de amor, de descanso, en donde se había pasado gran parte de la vida, y la habitación se llenaba de gente porque siempre se moría en público.

Dentro de la habitación del moribundo se instalaba un teatro dramático en donde lo que se representaba cada vez era el destino humano, el destino del moribundo que mostraba la muerte; se escenificaba en público, el hombre entonces no era inmortal, no era omnipotente puesto que ella era una cualidad de Dios. El ser humano de finales del siglo XVIII asistía públicamente al trágico acto de la muerte de su semejante para recordar su condición mortal.

Sin embargo, también se sabe que los temas de lo macabro tenían una connotación, una finalidad moral que acercaban la muerte, la carroña con la sexualidad: existía un nexo entre la muerte y la sexualidad. Otra consideración importante es que las imágenes de la muerte y de la descomposición no sólo significaba el miedo a la muerte o al más allá. No podemos negar que fueron utilizadas también para ello, pero la época

macabra muestra el amor apasionado por el mundo terrestre y principalmente, una conciencia dolorosa del fracaso al que está condenada la vida del hombre. Jamás el hombre amó tanto la vida como al final de la Edad Media; no podía resignarse a abandonar sus riquezas ni siquiera para morir.

Lo macabro tenía entonces la finalidad de recordar la mortalidad de todo ser humano, pero también lo rebajaba a basura y fetidez. Recuerda siempre que al final el hombre sólo yace con los gusanos y la purulencia. Lo macabro también se relacionaba con el nacimiento en el sentido de la infección, es decir, que nacemos entre heces y somos igual de infectos al morir.

Pero lo macabro resulta importante principalmente porque muestra la angustia que produce el saber sobre la muerte, la angustia en vida sobre la incertidumbre de la muerte. Lo macabro muestra el destino de la masa corporal que nos acompaña durante toda la vida. Para Foucault la importancia que el ser humano dio al acto de morir y a su ritualización, es decir, la domesticación de la muerte en lo macabro hasta finales de la Edad Media, quedó medrado por la risa del loco porque éste se reía por adelantado de la muerte. El triunfo de la muerte que se cantaba en los cementerios es sustituida por el tema de la locura, pero esta sustitución de ninguna manera implica una ruptura de la relación muerte-locura, porque en ambas experiencias, según Foucault, lo que se deja ver es la nada de la existencia humana, una nada que es sentida desde el interior. El espectáculo de la muerte mostraba que había que atraer a la prudencia y lo que cambió es que ahora la prudencia era denunciar al loco, mostrando a la locura como una forma de muerte en vida. Este nexo entre locura y muerte comienza a aparecer desde el siglo XV.

Llama la atención la similitud en cuanto al tema de *la danza macabra y el elogio a la locura*. La primera muestra la inmunidad y mortalidad de todos los seres humanos, desde el Papa hasta el más humilde campesino o el mendigo; la segunda pone en el centro el tema de la locura para dejar ver que sólo existen locos; no hay no locos. El Papa es loco cómo lo son los clérigos, el juez, el médico, el mendigo y toda la humanidad. Para Foucault, el tema de la muerte es abandonado porque en la locura se encuentra la muerte.

Hoy día el lecho de muerte dejó de ser símbolo de amor y descanso para convertirse en un material tecnológico de hospital que se halla reservado a los enfermos graves. Desafortunadamente, lo que se aísla retorna. El aislamiento que el hombre contemporáneo ha procurado en torno a su eterna relación con la muerte siempre regresa y hoy en día lo hace de forma voraz, salvaje. ¿Cómo pensar la muerte en la actualidad?

Allouch en su libro *“Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca”* nos invita a reflexionar sobre el restablecimiento de lo macabro en el ser humano, como una forma “de suscitación del deseo en el viviente” (Allouch, 2001:15). Entiendo con ello que el asunto es reflexionar sobre lo real de la muerte para producir así el deseo de vivir. Teniendo en cuenta que lo macabro se inscribe en Europa desde la Edad Media, en aquellos tiempos lo macabro producía otra connotación respecto a la representación de la muerte porque “es sabido que las épocas macabras fueron alegres, ricas en goces (*no por ello mejores o más felices*) de la vida” (Allouch, 2001:15), las cosas se invierten. Justamente, esa inversión que se produce por la cercanía de la muerte en términos reales es por lo que un sujeto vive la vida; se convierte en deseante.

La omnipotencia y la muerte

En 1955, en el encuentro internacional de los premios Nobel, el químico norteamericano Stanley dijo: “Se acerca la hora en que la vida estará puesta en manos del químico, que podrá descomponer o construir, o bien modificar, la sustancia vital a su arbitrio” (Heidegger, 2002:25-26). Lo anterior es una declaración audaz en cuanto a la investigación científica, pero lo que resulta sorprendente es que nadie se detuvo a pensar en cuanto a que la técnica estuviera preparando una agresión hacia la vida y la esencia del ser humano. ¿Qué pasaría si el hombre ya no muriera? ¿Está el hombre preparado para no morir? ¿Qué implicaciones para la subjetividad tiene el hecho de que la vida esté puesta en manos de los químicos? Estamos acostumbrados a no detenernos a reflexionar.

Se tiene la idea de que las ciencias más fructíferas son aquellas que pueden producir más tecnología o mejores predicciones del futuro basadas en el método científico, es común considerar por ejemplo que el “mejoramiento” consecuente en la salud y el aumento de la longevidad humana se hallan entre las características más notables y admirables de nuestra época, como producto de la ciencia y la tecnología. Sin embargo ¿que sentido tiene vivir más? ¿De dónde se sacará comida para tanta gente que ya no se muere? No preguntamos nada acerca de los “mejoramientos” de la humanidad que huye de su muerte, resulta normal vivir alejando más y más lo real de la muerte. La búsqueda humana se encuentra ligada a la posibilidad de hallar el secreto de la vida eterna, encontrar la piedra filosofal o el químico perfecto que manipule el error de la mortalidad.

Hoy en día asistimos a la declaración del actual Premio Nobel de medicina, Tim Hunt, quien aseveró que “podemos intentar dejar de respirar y entonces, seguro no nos moriremos de cáncer”, o bien, que “lo que se sabe es que si comes bien, vives más, y si vives más, tienes más posibilidades de tener cáncer”. ¡Claro! Los hombres morimos diariamente; morir no es producto de un accidente, es de carácter natural entre todas

las especies vivientes, y el hombre, como una especie, también tiene una cita con su muerte.

Ambas declaraciones de Hunt, dicen que de cualquier forma el hombre morirá y no necesariamente de viejo o por un accidente, sino más bien que las posibilidades de morir de cáncer engrosan las estadísticas. El cáncer es una enfermedad que no tiene un origen seguro, sin embargo se sabe que en gran medida se debe a los tóxicos y al uso de tecnologías atómicas que usamos, respiramos o ingerimos diariamente. Pero nadie nos preguntamos acerca de cómo llegó a pasar y cuál ha sido su efecto en la subjetividad del ser humano. El uso de la tecnología y la ciencia lejos está de producir un hombre inmortal; contrariamente, se ha revertido produciendo otras formas de morir. De ahí que lo que se intenta aislar retorna y de forma salvaje, brutal. No por ello el hombre es más consciente de su muerte. ¡No! la muerte sigue siendo un accidente, un error.

Freud, en 1914, plantea la actitud del hombre ante la muerte y comienza diciendo que por lo menos en el inconsciente, el sujeto no está advertido de ser mortal, lo cual convierte al hombre en un ser inmortal. Esto se plantea Freud, en cuanto que el ser humano carece de una representación de la muerte, por lo menos en lo que refiere a la muerte propia, misma que no es poca cosa. Así, el sujeto es inmortal en lo inconsciente aunque en su diálogo cotidiano se planteen fórmulas o dichos como:

“Nada en la vida es tan seguro como la muerte”;
“El muerto al pozo y el vivo al gozo”;
“Si me he de morir mañana, que me maten de una vez”.

Sin embargo, en el fondo, el ser humano no cree en su muerte, nos dice Freud, la muerte, si le llega a alguien es recibida como una contingencia, como mero accidente, que en la mayor de las ocasiones es justificada diciendo: “no debió pasar”, “era tan joven”, “era tan bueno”, “cómo pasó” “pero ¡si le he visto ayer!”. Pocas son las muertes que hacen que el hombre acceda a los linderos de su propia muerte.

En 1920 Freud introduce el concepto de pulsión de muerte y lo plantea como la más antigua de las pulsiones, inclusive todas las demás pulsiones se hallan al servicio de ésta. Para Freud la pulsión de muerte no sólo resulta constitutiva del sujeto, sino que es quizás la única naturaleza humana.

En *“El malestar en la cultura”* Freud vuelve a plantear que la inclinación agresiva es autónoma y originaria en el ser humano con ello deja clara la predilección innata del hombre a la agresividad, a la destrucción y con ello también, a la crueldad. Para Freud en el hombre existe una tendencia natural hacia el “mal”.

En *“Los orígenes del totalitarismo”* Hannah Arendt menciona que es gracias a lo acontecido en la Segunda Guerra Mundial, con la persecución de los judíos, que se puede conocer al “mal”, ya que en esta guerra los nazis construyeron las “fábricas de la muerte”, sustentadas en la idea de la división de la humanidad entre quienes creen en la omnipotencia humana, es decir, aquellos que creen que todo es posible si uno sabe organizar las masas para lograr cualquier fin; y aquellos para los que la impotencia ha sido la experiencia más importante de su vida (Arendt, 2002:11).

Así se manifiesta un campesino hindú respecto a la construcción de la presa de Tres Gargantas en el año 2000 ante un periodista o ecologista: “Los funcionarios pueden decidir sobre la vida o la muerte de las personas. Por no tener garantizado el derecho de supervivencia no nos atrevemos a decir a nadie nuestro verdadero nombre. Si el gobierno de la zona sabe que hemos hablado con ustedes lo pagaremos caro. El gobierno de la provincia paga a personas que nos vigilan. Si son descubiertos los extraños recibirán una paliza y después serán registrados”. (Barlow; Clarke, 2004: 108-109).

Pero esta división de la humanidad entre omnipotentes e impotentes requiere un análisis en cuanto al desvalimiento innato del hombre como un ser incompleto, inacabado, qué sólo puede valerse en un mundo tan hostil a través de prótesis, mismas que le hacen más posible su lugar en el mundo. Probablemente las prótesis son las que permiten la consideración omnipotente que el ser humano tiene sobre sí mismo, principalmente en cuanto al dominio que ejerce en la naturaleza. La impotencia de otros hombres me parece que es medular en cuanto que refleja la carencia de la omnipotencia, recuerda la fragilidad. Ellos, el omnipotente y el impotente, se encuentran como dobles inseparables.

Los ejemplos en cuanto a la división de la humanidad son múltiples, las corporaciones y quienes las dirigen se hallan del lado de la omnipotencia y los maquiladores de países de América Latina y África tal parece son los impotentes. A mi juicio es interesante analizar esta eterna relación de amo-esclavo en la cual uno no es sin el otro. Sin embargo, no es la finalidad de este trabajo ya que intentaré seguir enfocando mi atención a la consideración omnipotente del sujeto y su relación con la muerte.

Crear que las “fábricas de la muerte” fueron particulares del movimiento nazi, es reducir la mirada, es pensar que lo que ahí comenzó, ahí concluyó. Lejos de ello, las “fábricas de la muerte” llegaron para quedarse, son parte de la sociedad globalizada de occidente, de los sistemas totalitarios y de los gobiernos a nivel mundial. Podemos hallar “fábricas de la muerte” a gran escala que van desde los rastros y las granjas de animales para la producción de carnes u otros alimentos, pasando por la aniquilación de especies en los llamados “ecosidios”, hasta el exterminio, la expulsión y el

aislamiento de sectores de la humanidad por diversas razones como el hambre, la pobreza extrema, la migración, los exilios ecológicos, la religión, entre otras.

Intento resaltar que lo que se elimina de la representación, del lenguaje, está constantemente apareciendo; lo importante es acercarnos a las formas en las que aparece hoy en día la muerte. La muerte como ajena, la muerte seca, la muerte a gran escala, pero aislada, impenetrable, porque no permite que el hombre se cuestione en cuanto su posibilidad absoluta de morir; la muerte que no se inscribe en el lenguaje.

Hoy en día es posible hacer de un muerto un diamante; lejos estamos de considerar lo putrefacto, lo verdaderamente trágico como restablecedor del deseo para asistir a la era de la tecnificación en cuanto a la metamorfosis del cuerpo en diamante bello y sublime. Sin lugar a duda, es otra la forma subjetiva de cargar a los muertos, de enfrentarnos a la muerte.

La muerte y el deseo

Lacan plantea que la dirección de la cura en psicoanálisis está encaminada a asumir la falta, justamente la castración. Se trata de que el sujeto se reconozca como deseante en tanto que carece de algo. Sostiene en relación a la cura y al fin del análisis que no se trata de mostrar al paciente de que la vida no tiene sentido, es una “manera cómoda de lavarse las manos”, se trata de hacer que el sujeto del psicoanálisis en torno a su relación con el falo quede en falta y por tanto en la posición de desear: “es preciso que el hombre, masculino o femenino, acepte tenerlo y no tenerlo [el falo], a partir del descubrimiento de que no lo es”. La función del significante del falo es la búsqueda del deseo.

Freud por su parte, en la número 27 de sus *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, titulada *La transferencia*” plantea que: “El neurótico curado ha devenido en realidad otro hombre, aunque en el fondo, desde luego siga siendo el mismo: ha devenido en lo que el mejor de los casos y bajo las formas más favorables podía devenir. Pero esto es mucho. Cuando sepan todo lo que es preciso hacer y el esfuerzo que se requiere para implantar *esa alteración en apariencia tan ínfima* de su vida anímica, advertirán la importancia que posee *esa diferencia de nivel psíquico*” (Freud,1916).

Esa “alteración en apariencia tan ínfima”, esa “diferencia del nivel psíquico” en cuanto a la cura lo entiendo de esta manera: esa ínfima alteración es probablemente asumir la carencia, la falta, la castración, a reconocerse pues como sujeto deseante, dejando a un lado la omnipotencia y el narcisismo tan característico de la humanidad.

En Freud la idea del fin del análisis es imposible, sin embargo hay un lugar donde aborda la posibilidad de que un sujeto se convierta en deseante. Así escribió en 1915 en su artículo “*De guerra y muerte. Tema de actualidad*” sobre dos formas de saber de la muerte propia. La primera, y por ello también el texto se titula “*Tema de actualidad*”², es por ejemplo en situaciones extremas como en el caso de los soldados en el frente de batalla.

La segunda forma de saber un poco sobre la muerte propia es a partir de la muerte de un ser querido, mediante la cual uno muere un poco y no sólo muere la persona amada, sino también con su muerte algo de nuestro yo se aniquila, se pierde. Sin embargo, no intentaré abordar la problemática del duelo en torno a la muerte en este apartado.

El interés de mi lectura se centrará en la primera forma de saber sobre la muerte considerada por Freud, la que plantea específicamente en cuanto a los soldados en el frente de batalla, en la cual dice: “Es evidente que la guerra ha de barrer con este tratamiento convencional de la muerte³. Esta ya no se deja desmentir (*Verleugnen*); es preciso creer en ella. Los hombres mueren realmente; y ya no individuo por individuo, sino multitudes de ellos, a menudo decenas de miles en un sólo día. Ya no es una contingencia. Por cierto, todavía parece contingente que un determinado proyectil alcance a uno o a otro; pero el que se salvó quizás lo alcance un segundo proyectil, y la acumulación pone fin a la impresión de lo contingente (*del accidente*). *La vida de nuevo se ha vuelto interesante, ha recuperado su contenido pleno, se reconoce como un sujeto deseante*” (Freud, XVI, 1996:292)

Un sujeto en falta recupera entonces el interés por la vida, recupera su contenido pleno y la posibilidad de asumirse carente le permite al sujeto que se reconozca como deseante. Lo que observó Freud fue sólo en los soldados en el frente de guerra, en cuanto al deseo que ahí en ese instante se produce y se restablece. Esa observación fue imposible para Freud en cuanto a percatar que el fin de un análisis produce también que el sujeto recupere su contenido pleno y se reconozca como un sujeto deseante. Para Freud, el análisis era interminable porque en algún momento se topaba con la angustia de castración, por lo que era necesario que cada determinado número de años el paciente regresara otra vez al diván.

Lacan, sin embargo, supo como plantear el fin del análisis a partir de que el sujeto logra soportar la ausencia, la castración; es entonces que se ha llegado al final. El mismo Lacan menciona sobre aquellas cosas que le conciernen al saber de un psicoanálisis: el sexo y la muerte son dos de ellas y en ambos casos se trata de algo imposible de saber, de imaginar. La diferencia es saber que no se puede saber nada porque hay una ausencia; ausencia que marca el momento del fin del análisis. Así la distancia entre

Freud y Lacan es total en cuanto a la relación con la castración y el fin del análisis.

Si Lacan plantea que la dirección de la cura está encaminada a asumir la carencia para reconocerse como un sujeto deseante, para Freud una de las formas de llegar a ser un sujeto deseante es saber un poco sobre la muerte, es decir, rozando los linderos de la condición mortal del ser humano, así como los soldados en el frente de guerra que recuperan el deseo de vida y de nuevo se les ha vuelto interesante, ha recuperado su contenido pleno, entendiendo además que para Freud el ser humano tiene una inclinación a no arriesgar nada y este no arriesgar nada, lo lleva a la imposibilidad de vivir la vida y a la eterna monotonía.

Allouch por su parte plantea que lo macabro restablece el deseo en el viviente y de ahí que las épocas macabras fueran tan ricas en goces de la vida. Hay aquí también una cercanía con los linderos de la muerte como intenté explicar anteriormente.

Parece entonces que la condición de falta, de carencia, de castración restablece como consecuencia el deseo en el sujeto y el resultado es un ser deseante. Cabe la posibilidad de que el deseo sea restablecido por el real de la muerte, asumiéndose el sujeto como un ser mortal; y saber sobre la certeza de la muerte, pero en toda su dimensión en el sentido de traspasar la idea de contingencia de inmortalidad del sujeto y considerar a la muerte como aquello que nos alcanza a cada instante, como en la época macabra planteada por Allouch, o por la situación que viven los soldados en el frente de guerra según una consideración de Freud, o por la falta que se produce al fin del análisis tal y como plantea Lacan.

Mostrar que el análisis tiene un fin y que el final está marcado por el restablecimiento del deseo de vivir, de arriesgar incluso la vida para desear, me conduce a pensar que no sólo los soldados en el frente de guerra pueden recuperar el deseo. Y si el deseo es restablecido por la muerte, entonces quizás se trata de dejar la idea de la muerte como mero accidente y considerarla como una certeza que se inscribe en lo real; es posiblemente un eslabón que posibilita reflexionar la extraña idea sobre la omnipotencia humana.

Bibliografía

Arendt, H. (2002). "Los orígenes del Totalitarismo 1. Antisemitismo". Madrid: Alianza Ed.

Ariès, P. (1983). El hombre ante la muerte. Madrid: Taurus.

- Allouch, J. (2001). "Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca." México: EPEELE.
- Barlow, M; Clarke, T. (2004) "Oro Azul" ; Barcelona: Ed. Paidos
- Clément, Catherine. «De la estructura a Europa » Publicado en Magazine Littéraire. Traducción de Luis fernando Macías
- Dufour, Dany-Rober. Calmann Levy. (1999). "Cartas sobre la naturaleza humana para uso de los sobrevivientes" Traducción al Español por Pío Eduardo Sanmiguel.
- Foucault, M. (1998). "Historia de la locura en la epoca clasica I". México: FCE.
- Freud, S. (1996). Conferencia 27 « la transferencia » Tomo XVI O. C. Buenos Aires Argentina: Amorroutu.
- Freud, S. (1996). "De guerra y muerte" Tomo XIV. O. C. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Freud, S. (1996). "Malestar en la cultura"" Tomo XXI. O. C. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Heidegger, Martín. (2002). "Serenidad" (Gelassenheit) Versión de Ives Zimmermann. Cuarta edición. Barcelona: Colección La estrella polar. Ed. Del Serbal.
- Macías Juan Carlos. (2007) "Epistemología y psicoanálisis" Seminario establecido en la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lacan, J. (1995). Escritos 2 « La dirección de la cura y los principios de su poder » México: S. XXI.
- Schopenhauer. (2006) "Metafísica del amor. Metafísica de la muerte". Barcelona: Editorial Folio.

Notas:

¹ El hombre, como buen neoteno, se halla fascinado neotenizando a su misma especie como en el caso de los niños, o también a otras especies, particularmente la experiencia del lobo convertido en perro. El hombre está encantado de ser el macho dominante o buscar un macho que lo domine. Se mueve en el terreno de la domesticación como una falsa salida de la neotenia.

² Recordemos que Freud está viviendo la 1er. Guerra mundial, durante esa época y su hijo ha ido a luchar en el frente de guerra.

³ Y es justamente la idea de inmortalidad en el inconsciente, la muerte como contingencia, como accidente.

La integración educativa: surgimiento y actualidad

Karla Mayela García Chávez
Eulalia Sánchez Arriaga
Juana María Méndez Pineda
Facultad de Psicología, UASLP

A medida que las sociedades se han ido desarrollando, han manifestado diferencias notables en los grados de conciencia social acerca de la discapacidad y la atención hacia las personas que la padecen. Puede decirse que en términos generales la evolución de los aspectos mencionados ha sido favorable, lo cual se refleja en el desarrollo que ha tenido la educación especial.

En este documento se ofrece un panorama de los cambios que ha experimentado la educación especial desde su surgimiento como un conjunto de prácticas “experimentales” de algunos educadores y psicólogos que se planteaban la posibilidad de que las personas excepcionales podían llegar a desarrollar aprendizajes que les permitieran mejorar su desempeño en la vida cotidiana, hasta las visiones actuales que plantean la firme convicción de que estas personas son competentes para aprender y que pueden hacerlo en ambientes normalizados. (López Melero, 2004; Moriña Diez 2004). Se analiza la situación actual de la integración educativa, sus logros y los aspectos que aún quedan pendientes por atender considerando los estudios que se han hecho al respecto en diferentes países, especialmente en México y en el estado de San Luis Potosí.

Antecedentes históricos

Para poder hablar de la Educación Especial es necesario situarse a partir de la segunda mitad del siglo XIX pues, anteriormente, las concepciones que se tenían acerca de las personas con diferencias consideraban más sus limitaciones físicas o mentales que sus posibilidades educativas. En la Edad Media, por ejemplo, las personas que presentaban alguna diferencia eran consideradas seres demoníacos por la sociedad de esa época, incluso era permitido el infanticidio. Paulatinamente esta creencia fue abandonada, dando lugar a la concepción de: *discapacidad igual a enfermedad*, concepción que implicaba la necesidad de atención médica y sobre todo de cuidado y asistencia, lo cual era difícil y en ocasiones imposible de sobrellevar para los padres, por lo que muchos de ellos preferían abandonar a sus hijos (Jiménez, 1999). Esta situación generó la

necesidad de crear las primeras instituciones de asistencia, cuya función se limitó a darles protección y alimento.

Durante los siglos XV y XVI se originó un cambio en la atención de las personas consideradas “anormales”, en los métodos educativos específicamente para niños y niñas con discapacidad de origen sensorial y se crearon las primeras escuelas para la atención de invidentes y sordos (Molina, 2003).

En el siglo XVII la Revolución Industrial produjo cambios en el estilo de vida de las ciudades y el perfil de los trabajadores que exigían las industrias provocó la segregación de las personas que presentaban alguna discapacidad y se promovió la hospitalización de estas personas.

En el siguiente siglo los cambios políticos, sociales y culturales dieron lugar a un nuevo paradigma educativo; surge por primera vez la noción de Educación Especial. En este momento personajes como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, consideraban a las personas con alguna discapacidad factibles de ser educados.

El siglo XIX tuvo grandes adelantos en el campo de la atención educativa para los estudiantes con alguna discapacidad, en el área de discapacidad intelectual se dio un gran paso al diferenciarla de la enfermedad y considerarla como una condición. Otro avance importante fue la clasificación de las deficiencias en sensoriales, motoras e intelectuales que ayudó posteriormente al diseño de estrategias y métodos de rehabilitación para esta población. (Molina, 2003)

A principios del siglo XX aparecieron las pruebas psicométricas, especialmente las de inteligencia, la psicometría influyó enormemente en la elaboración de los currícula escolares, y en la creación de escuelas especiales, sobre todo para niños con discapacidad intelectual, lo que permitió atender a esta población de acuerdo a sus diferencias, pero también los colocó en situación de segregación respecto a la educación que recibía la población general.

En los años setentas, los padres y profesores de niños con alguna discapacidad reflexionaron acerca de la segregación que se estaba realizando con el modelo paralelo de educación el cual, a pesar del avance que representó en su momento, mostraba resultados negativos respecto a la integración laboral y social de las personas con alguna discapacidad. De esta manera nace el movimiento integracionista. (Molina, 2003).

Surgimiento de la Integración Educativa

Varios países comenzaron a proponer alternativas al modelo segregacionista y emitieron declaraciones a favor del respeto a las diferencias. Los primeros en realizar estas acciones fueron los países

escandinavos, extendiéndose posteriormente hacia Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Italia e Inglaterra. Teóricos como Nirje y Bank-Mikkelsen difundieron el principio de la Normalización, que plantea que todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normal posible y a utilizar los servicios que la comunidad le puede prestar.

En 1978, Warnock, presenta la filosofía de “La normalización” que defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida normal como el resto de la población tanto en el ámbito escolar como laboral, y social. El principio de normalización se ha concretado en experiencias de integración educativa mismas que han utilizado diversas formas de organización, métodos y estrategias en los diferentes países y a través del tiempo (Jiménez 1999).

La integración educativa se define como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la educación regular sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos como personas y como ciudadanos. (Guerrero López F., 1995).

La integración educativa en México

En 1992, México se suma a los esfuerzos del movimiento internacional de integración educativa reorientando los servicios de educación especial como servicios de apoyo a la educación regular en donde la integración educativa se visualiza como una estrategia para favorecer la normalización, dando prioridad a las personas que presentaban discapacidad más que a las que tenían alguna necesidad educativa sin discapacidad. (Guajardo, 1998)

El programa de integración educativa en México comenzó en 1995 como proyecto de investigación coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, donde se evaluaron los elementos que promovían la evolución de la integración educativa. Durante el ciclo escolar 99–00, se desarrolló un proyecto de investigación – intervención en diferentes entidades del país que incluyó diversas acciones para impulsar la integración. (SEP, 2005), uno de los estados participantes fue San Luis Potosí.

En 2002 se generó el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa que tiene por objetivo que niños y jóvenes con necesidades educativas especiales reciban educación de calidad, y hagan valer su derecho a prepararse para incorporarse activamente a la sociedad. (SEP, 2002).

Al menos en el plano del discurso la educación especial y la educación regular han dejado de ser dos elementos separados que trabajan a la par, y

que tienen un fin en común. Así mismo las funciones relacionadas con el maestro de educación especial y de educación regular se fusionan para trabajar en conjunto.

Sin embargo, en la práctica podemos ver que es difícil encontrar escuelas que cumplan estas condiciones. Pues a pesar, de que el Programa de Integración Educativa tiene 10 años de estar presente en México, existen todavía localidades en las cuales se desconoce este programa, o se conoce parcialmente (Macotela, 2003). En la mayoría de las investigaciones realizadas acerca de la integración educativa en México se ha observado que el mayor problema de la integración se relaciona con condiciones subjetivas tales como las actitudes y la resistencia a abandonar conceptos como normalidad y anormalidad (Macotela 2003).

Hasta el momento se han realizado dos evaluaciones externas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, una a solicitud de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y otra por la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, ambas desarrolladas por la Universidad Pedagógica Nacional (Méndez y Mendoza, en Prensa)

Esta investigación tomó como parte de la muestra el estado de San Luis Potosí, y arroja datos importantes con relación a la situación actual de la integración educativa en el estado, se puede apreciar que en los escuelas integradoras se realiza una evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales bien fundamentada y planeada, pues la evaluación representa un requisito para la aceptación de niños en el programa de integración educativa. La investigación también señala que el personal cuenta con actualización permanente, sin embargo, es necesario incrementar el número de personal docente para atender a la creciente demanda de niños con necesidades especiales. Asimismo, se señala que el trabajo con padres de familia se ha estado realizando puntualmente, en torno a diferentes temas de interés para los padres.

Respecto a las dificultades se resalta el:

... tema de los recursos que se están destinando al programa, mismos que son insuficientes para atender las demandas crecientes de contratación de personal, de materiales de apoyo y de actualización y desarrollo profesional de los docentes de las escuelas integradoras. (Méndez J. M. y Mendoza, F. 2005)

La investigación en torno a la integración educativa en San Luis Potosí realizada por Méndez y Mendoza, nos ofrece un panorama general de cómo se está viviendo la integración educativa en nuestro estado, y cuáles son las debilidades y fortalezas en este campo.

Conclusiones

Para dar respuesta a las necesidades y retos que enfrenta la educación ante la globalización, la revolución tecnológica, los cambios en los valores, y las exigencias de una sociedad cada vez más demandante, la oferta educativa se ha ampliado para todos los sectores de la población; su rango de alcance es cada vez mayor.

Uno de los principales frutos de este cambio en educación es el movimiento de integración educativa, que representa una necesidad apremiante en el ideal de convertirnos en una sociedad más humana y equitativa.

La concepción de educación para todos, se aprecia en nuestro sistema educativo mexicano, la política educativa actual visualiza a la escuela como un agente de cambio, y se basa en tres principios: el respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y una escuela para todos. Estos principios constituyen la base ética y moral que permite pensar en un ideal de hombre, de ciudadano que se ha de formar en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades, que le permitan integrarse a la sociedad.

Con base en esta visión de educación y a los principios en los cuales se basa nuestra política educativa actual se destaca la integración educativa como principal producto de una educación democrática, ya que se abren las puertas de la educación a todos los niños, independientemente de su condición física, emocional, social, cultural y política.

Sin embargo, para lograr una integración educativa exitosa, es necesario romper con muchas barreras: creencias, ideologías, actitudes etc., que han obstaculizado su desarrollo, pues la integración educativa no es solamente un cambio dentro de nuestras escuelas, sino sobre todo, un cambio en nuestra forma de vivir.

Bibliografía

Guerrero López J. F. (1995) Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down. Barcelona: Paidós.

Guajardo E. (1998) Reorientación de la educación Especial en México. (Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre "La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales" dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile. Abril 20 al 24 de 1998.)

Jiménez P. y Vila Suñé M. (1999) De educación Especial a Educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyecto de investigación*. Málaga: Aljibe.

Méndez Pineda, J. M. y Mendoza Saucedo F. (2006) *La evaluación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa en San Luis Potosí (documento presentado para publicación)*.

Molina Avilés, E. (2003). *Guía Práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales, Guía práctica para padres y maestros*. México:Trillas.

Moriña Diez A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Portal SEP.

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2524_integracion_educativ, consultado el 21 de abril de 2005.

Revista Iberoamericana de educación. OEA para la educación, la ciencia y la cultura (2003). *La Integración educativa en México. Entrevista con Silvia Macotella Flores*.

Secretaría de Educación Pública. (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio

Luz María Lepe Lira

Facultad de Psicología, UMSNH

Este artículo expone, de manera muy breve, por un lado, la política indigenista en México de 1940 a 1970 en torno a la educación y castellanización de las comunidades indígenas, mostrando la prevalencia de un imaginario racial que considera a los indios como seres atrasados que deben incorporarse a la Nación, matizando su lengua y sus costumbres; y por otro, aclara que la respuesta de los indígenas nunca ha sido pasiva, pues se generaron organizaciones civiles para reclamar sus derechos y revitalizar sus lenguas.

El texto está dividido en dos apartados: en el primero, se plantea el proyecto indigenista de asimilación, mostrando cuál era la concepción que tenían los liberales del siglo XIX sobre los indios y cómo se gestionó, desde las instancias gubernamentales como el Instituto Nacional Indigenista, su incorporación al proyecto de Nación. En el segundo apartado, se enfatiza la resistencia a un proyecto educativo unilateral y hegemónico a través de la participación de maestros bilingües en asociaciones civiles que replantean los conceptos de educación intercultural y afirman su derecho a generar propuestas para revitalizar su lengua y su cultura. Se hace un particular énfasis en la participación de Natalio Hernández, maestro bilingüe náhuatl, quien actualmente es uno de los intelectuales indios más reconocidos por sus aportes a la educación intercultural y a la escritura en lenguas originarias de México.

El proyecto de Nación mexicana comparte con las naciones latinoamericanas no sólo la lucha por la independencia de la corona española y la consolidación de sus gobiernos, sino también el proceso de asimilación de sus comunidades nativas. Dado que fueron los criollos quienes encabezaron el movimiento de Independencia, se procuraron un bienestar de élite y el acrecentamiento de sus riquezas. Estas riquezas incluyeron la apropiación de tierras comunales y la explotación de la mano de obra, por eso generaron una política que les permitiera dominar a la mayoría de la población, compuesta por indios y mestizos.

Los tres grandes ejes de la política indigenista: la integración de los indios al proyecto nacional, su educación basada en la castellanización, y la redistribución y explotación de sus tierras, están ligados, como se explicará más adelante, al proceso en que los indígenas empiezan a escribir para defender sus tierras y a dominar la lengua impuesta para

defender sus costumbres y sus bienes. La escritura indígena está matizada entonces, por el propio proceso de dominación y resistencia, si bien fue de manera coercitiva y como una necesidad de sobrevivencia, es innegable que la escritura se configuró también como una forma de revitalizar su lengua y su identidad cultural.

Los proyectos de Nación se fundamentaron en la idea de que la educación era la panacea para resolver las desigualdades económicas y sociales, constitutivas después de siglos de colonización. Después de la Independencia y con la Reforma de los liberales al quitarle al clero el proceso educativo, se reclama la constitución de un Estado-nación monoétnico, con la figura del mestizaje como eje. La construcción del mestizaje, no sólo en el imaginario social sino en la vida práctica, significó aspirar a la incorporación de las culturas indias en la cultura hegemónica nacional, es decir, “modificar la cultura [india] para hacerla compatible con las ideas y patrones de acción de la sociedad nacional” (Beltrán Aguirre, 1992:196); esta aspiración y sus contra-respuestas son las que se exponen a continuación.

El proyecto indigenista de asimilación

Durante el siglo XIX con la construcción de un México moderno que basado en el liberalismo, intentó “incluir” a todos los habitantes del país, pretendiendo por supuesto, la hegemonía de una clase social sobre las otras; se formuló la desaparición de los indios en las reformas constitucionales. Carlos Montemayor en *Los pueblos indios de México*, refiere que en el Congreso Constituyente de 1824, José María Luis Mora insistió en que sólo se reconocieran las diferencias económicas y se desterrara la palabra *indio* del lenguaje oficial; confiriendo con ello la igualdad a todos los mexicanos (Montemayor, 2000:66). Esta declaración “humanista” esperaba que al declarar por ley la inexistencia de los indios, se declararan también inexistentes sus propiedades y tierras en el sentido comunal de las poblaciones indígenas.

Para estos liberales, los indios eran una carga heredada de la Colonia:

Tres millones de indios, inferiores a los indios de Moctezuma moral e intelectualmente, sin personalidad ni noción de ella, sin una idea ni un sentimiento común que los ligara con la parte consciente de la población, fueron el legado que la nación recibió de la muerta Colonia¹.

Así los indios, “inferiores moral e intelectualmente”², no tenían cabida en los proyectos progresistas de la nación pues no entendían la tierra como un bien de consumo, sino como una entidad comunitaria y sagrada. La ley de desamortización del 25 de junio de 1856, declaraba inexistente a la comunidad indígena y obligaba a la titulación individual de la tierra. Este cambio estructural para la naciente nación mexicana que se contraponía

culturalmente a lo que pensaban la mayoría de sus habitantes, los indios, dejó el camino libre para que muchas tierras se testificaran baldías y así los mestizos y criollos se adueñaran de ellas. La articulación de estas leyes con las propuestas revolucionarias de 1910, dieron por resultado el ejido, una entidad que pretende regular la tenencia de la tierra, en una forma comunitaria, pero sostenida bajo un régimen de propiedad.

Entre 1917 y 1942, los ejidos se formaron con tierras expropiadas bajo las modalidades de restitución, dotación y ampliación. Cada uno de estos mecanismos fue pionero en relación a la forma de utilidad social en que se constituía la propiedad privada, así la restitución, consistía en la demostración de los derechos de propiedad por parte de los pueblos indios; la dotación, en la expropiación a los terratenientes; y la ampliación, en la justificación necesaria de las tierras aledañas a los ejidos ya conformados. De tal suerte, que cada procedimiento requirió de la escritura y de los procesos involucrados en ella, donde participaron los indígenas y sus dirigentes, este punto es quizás uno de los gérmenes que aceleraron el proceso de asimilación y desarrollo de la escritura desde las comunidades indígenas.

La política indigenista pretendía la asimilación de los indios a los estándares de la vida nacional, México como precursor de esta política fue sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro en 1940, y como un compromiso institucional se creó por decreto en 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI) que asumió algunas de las funciones gubernamentales que tenía el Departamento de Asuntos Indígenas.

El INI nace con un enfoque integral del problema del indio, no solamente en el ámbito educativo sino en todas las acciones que posibiliten su progreso e incorporación a la nación; Gonzalo Aguirre Beltrán [1973] (1992) en *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, señala sus funciones:

La ley le otorga funciones de investigación tanto académicas cuanto de aplicación práctica; de promoción ante las autoridades para la correcta utilización de esas investigaciones; de intervención en su realización mediante la dirección y la coordinación; de consulta, difusión y propaganda y, finalmente, de ejecución de aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que el Ejecutivo le encomiende. Pero no le concede facultades de gobierno, ni status o categoría de secretaría de Estado (Aguirre Beltrán, 1992: 134).

Bajo este amplio espectro, el Instituto rigió durante más de cuatro décadas la mayoría de las acciones dirigidas a las comunidades indígenas. Los esfuerzos de esta política se distribuyeron en centros coordinadores

dispersos en diferentes regiones del país, que invitaban directamente a los indígenas residentes a realizar las labores encomendadas por el gobierno.

La acción integradora de las comunidades indígenas estaba planteada a través de un enfoque multidisciplinario y multifuncional, en el sentido de organizar desde los centros coordinadores a diferentes especialistas y científicos que dirigían acciones comunitarias en aspectos ecológicos, políticos y sociales, pero que clasificaban el grado de evolución de las culturas indias para incorporarlas al proyecto modernizador:

(..) Ladinos e indios, *gente de razón y naturales*, vecinos y paisanos, son denominaciones que identifican a sectores de población de cultura y lengua distintas, pero, sobre todo, a etnias que se sitúan a desigual escala en una organización de casta. La acción integral que se realiza con la perspectiva puesta en esta separación toma en cuenta a los grupos humanos en conflicto y *califica sus diferencias de cultura y el grado de evolución social* para procurar, con la unificación, el desarrollo equilibrado de las categorías que integran la ecuación regional. (Beltrán Aguirre, 1992:210)³.

Así, la integración que postula la educación indígena durante los años setenta, en la figura de Gonzalo Aguirre Beltrán como funcionario del INI, tiene cuatro ejes fundamentales: la integración ideológica, la acción integral de carácter sectorial, la regionalización operativa y la movilización ideológica o moral como condición necesaria para una sociedad justa.

La integración ideológica se refiere a la posibilidad de participación igualitaria de todas las clases sociales, de indígenas y no indígenas, en el desarrollo y progreso de la nación. La acción integral sectorial es la idea de conciliar en un mismo espacio (la coordinación regional) todos los esfuerzos bajo una sola autoridad y orientación. La regionalización operativa inserta a la comunidad indígena en una región y en el ámbito nacional; y la movilización ideológica pretende terminar con las formas veladas de explotación del indio para otorgarle los apoyos que fomenten su conciencia nacional (Beltrán Aguirre, 1992:213).

De esta manera, aunque la iniciativa era loable, seguía partiendo de un principio de dominación, donde la visión occidental a través del gobierno nacional que representa a la mayoría no indígena, se impone sobre las perspectivas regionales o tradicionales de los pueblos indios. Sobre este punto, es importante señalar que aun cuando las acciones fueron realizadas por los indígenas, estuvieron dirigidos por lingüistas, antropólogos, pedagogos y médicos, quienes dieron a conocer sus estudios y resultados a través del programa editorial del mismo instituto que es, sin duda, uno de los archivos más importantes en México con relación a la

temática indigenista y a la manera en que se aborda en la práctica comunitaria.

En realidad se trató de una política paternalista, en la que había una interdependencia entre los postulados de una “buena clase dominante” y las reflexiones y acciones de los “buenos indios”. Esta interdependencia fue señalada tempranamente por Aguirre Beltrán, quien en 1971 ya enfatizaba:

Los grupos indígenas, aun en sus regiones de refugio, no viven en situación de aislamiento; sino que, por el contrario, se encuentran bajo la estrecha dependencia y dominación de grupos de cultura nacional. En consecuencia, los problemas de integración de la población indígena no pueden limitarse a resolver unilateralmente las necesidades de cambio social y cultural de esa población, dejando a un lado a los ladinos, sino que en virtud de esa dependencia, es indispensable promover el desarrollo de la región en su totalidad, considerando en ello tanto a la población indígena cuanto a la no indígena⁴.

Este planteamiento esquematiza la relación que se construyó a través del INI, donde si bien es cierto, las comunidades indígenas obtuvieron beneficios en salud y educación, estuvieron siempre bajo la visión hegemónica y dependiendo de los criterios de progreso nacional que rigieron la época, además de los vaivenes políticos que trajo consigo este proceso social que, en muchas ocasiones, se usó como trampolín para manejar las campañas políticas del partido en el poder⁵.

El punto central para integrar a un pueblo y construir una Nación fue la homogeneización de la lengua y la cultura, por lo tanto se hizo indispensable contar con una política educativa que propagara los ideales nacionalistas en la población indígena, esta política no escuchaba la voz de la diferencia, y aún cerca del bicentenario de independencia, no logran reconocerse en plenitud los derechos de los pueblos indios, hay una lucha sostenida desde las comunidades indígenas que han modificado, al menos en parte, el proyecto educativo hegemónico.

El proyecto educativo y sus resistencias

El proyecto liberalista del siglo XIX consideraba que los indios sólo podían redimirse y vincularse a la Nación a través de la educación y en contacto con los mestizos:

(...) cuando niños de la clase pobre indígena concurren en un pueblo a escuelas que tienen discípulos de la clase superior, comienzan por despertar y acaban por aprender tanto como los demás; pero deben a éstos su buen éxito y por ellos tienen estímulos. Cada escuela de este género puede apenas hacer de la clase india unos cuantos ciudadanos por año; pero la escuela que va a buscar al indio en sus montañas o en sus poblados primitivos, no da a la nación un solo hombre...⁶

Dar a la Nación hombres, y no indios, (una muestra más del imaginario racial que no termina de considerar a los indios como iguales) implicaba más que ir a las comunidades, hacer que algunos de ellos se desplazaran a los pueblos o a ciudades cercanas y se “blanquearan”, al mestizarse en sus matrimonios o en sus costumbres.

A principios del siglo XX, se hizo notoria la insuficiencia de esta medida para los planes gubernamentales que pretendían la castellanización de toda la población. En 1911, la Ley de instrucción rudimentaria estableció el compromiso de enseñar a hablar, leer y escribir en español a la población indígena, sin embargo fue hasta 1922, con la creación de la primera escuela normal rural federal, en Michoacán, cuando se sistematizó la formación de maestros rurales (Montemayor 2000: 98).

La escuela rural se insertó en las comunidades como un foco de acción que no sólo pretendía influir sobre los estudiantes sino sobre la comunidad en general, pues aunque sólo contaba con tres grados, estaba organizada en función de conocimientos generales y prácticos que incluían en principio y por sobre la lectura y escritura, actividades relacionadas con la nutrición, el huerto, el botiquín, la carpintería, el costurero y la vida en la comunidad. Estas acciones comunitarias derivaban en un liderazgo del profesor inconveniente para los intereses gubernamentales, por ello en 1941, se separó la enseñanza agrícola de la enseñanza normal y en 1942, se igualaron los planes de estudio para las normales rurales y urbanas. Aunque se trató de desvincular a las comunidades de la escuela rural, este hecho se fortaleció cuando en los años sesenta y setenta fueron los mismos indígenas, profesores de sus comunidades.

El recorrido que vigoriza el uso de la lengua indígena a la par de la lengua castellana está impregnado de las acciones de organismos gubernamentales y asociaciones civiles que participaron de este cambio. Desde el ámbito gubernamental se intentó la incorporación de los indígenas al proyecto educativo a través de instituciones como la Casa del Estudiante Indígena (1926), los Centros de Educación Indígena (1933) y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936), entre otros. En cuanto a la unificación de la lengua, en 1939 el Consejo de Lenguas Indígenas comenzó a funcionar en Michoacán bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh, quien proponía alfabetizar en la lengua nativa a la población purépecha de la región.

En 1945 se creó el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas que evidencia dos corrientes ideológicas contrapuestas: la de Jaime Torres Bodet quien afirma que la unificación no es posible sin el reconocimiento de la pluralidad cultural mexicana y su representación en el material educativo; y la de José Vasconcelos y Rafael Ramírez que proponían la enseñanza de los niños indígenas usando únicamente el español.

Rafael Ramírez se dirigía así a los maestros rurales:

... si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen; luego sus formas inferiores de vida y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar⁷.

El viraje que se produce en los siguientes años es como una serpiente que se muerde la cola, de este supuesto que niega la lengua y la identidad india y juega perversamente con la idea de la incorporación, pues le habla al mismo profesor rural que es indígena, (y que para el sistema gubernamental se ha blanqueado) amenazando que si usa su lengua y su cultura “se volverá un indio” nuevamente, (como si de verdad hubiera dejado de serlo a través de la marginación y la vergüenza sobre su diferencia que inculcaba el sistema oficial); se vuelve contra sí mismo, con la creación en 1964, del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, pues se reconoció que no era suficiente incluir el bilingüismo sino todo el contexto cultural indígena. Este hecho marcó la pauta para la formación de cuadros de profesores indígenas que participaron activamente, desde las organizaciones civiles, en la reformulación de los supuestos educativos que se imponían para la población indígena y también, hay que decirlo, en la articulación de los reclamos sociales que las comunidades tenían por décadas.

La participación desde el ámbito civil, está organizada sobre todo por maestros bilingües indígenas, de entre ellos, Natalio Hernández es, desde los años setenta, uno de los participantes más activos del movimiento, los planteamientos ideológicos y las demandas de estas organizaciones civiles pueden revisarse en su artículo “Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?”(1998a). En 1973, es fundador y presidente de la *Nechikolistli tlen Nauatlatouaj Maseualtlamachtianej* (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C), que tenía tres objetivos fundamentales: 1) configurar una ideología a favor del indígena y por el propio indígena que respetara su personalidad y cultura; 2) mejorar integralmente las condiciones de las comunidades indígenas; y 3) pugnar por la formación de científicos, técnicos y humanistas indígenas que se hicieran cargo de la planeación, programación y ejecución de las acciones dirigidas al medio indígenas.

Estos objetivos son representativos de las demandas que se consolidaron en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975 en Pátzcuaro, Michoacán y en 1976, en el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, donde se confirma la coincidencia de los reclamos

indios con la participación política de los otros sectores en la esfera nacional:

Los pueblos indígenas declaramos que para rebasar la marginación que padecemos, el mejor camino se encuentra en nuestra integración a las luchas de los obreros, de los campesinos y del pueblo todo de México (Hernández, 1998: 25)

Así la integración nacional, tan esperada por el gobierno mexicano, estaba dando frutos en sentido opuesto a la hegemonía, los indígenas se integraban a las luchas sociales reclamando derechos sobre sus condiciones de vida, al igual que los obreros y los campesinos. Natalio Hernández reconoce que la trayectoria y el surgimiento de organizaciones como la *Confederación Obrero, Campesina y Estudiantil del Istmo*, la *Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas* y la *Organización de Comuneros "Emiliano Zapata"*, propicia que los "nuevos intelectuales indios tomen la palabra; ya no más intermediarios, sean estos investigadores, políticos o funcionarios de Estado" (1998:27).

Me parece que este movimiento en la organización social donde no son necesarios los intermediarios, es el que también ocurre en relación a las lenguas y la literatura indígenas, pues junto a las demandas sobre mejores condiciones de vida y de representación social en los puestos de elección popular, se demanda la conformación de una pedagogía bilingüe y bicultural que responda a la cosmovisión de los grupos étnicos y a la investigación, estudio y difusión de las lenguas indígenas.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, G. (1992). *Teoría y práctica de la Educación Indígena*. México: Universidad Veracruzana-INI-FCE [1973]

Hernández, N. (1998a). "Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?". En *In tlahtoli, in ohtli. Memoria y destino de los pueblos indios*. México: Plaza y Valdés, pp. 19- 33

Hernández, N. (1998b). "Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural". En *In tlahtoli, in ohtli. Memoria y destino de los pueblos indios*. México: Plaza y Valdés, pp. 83- 89

Montemayor, C. (2000). *Los pueblos indios de México*. México: Planeta

Notas:

¹ Emilio Rabasa “Retratos y Estudios” citado por Carlos Montemayor (2000: 69).

² y agreguemos “racionalmente”, pues en la misma época de Mora, el intelectual Molina Enriquez, influido por las teorías de Darwin suponía que la educación no podía redimir a los indios pues “habida cuenta de la distancia evolutiva que los indios en lo particular necesitan recorrer para alcanzar la civilización”; este pensamiento se atribuye a Molina, pero las palabras citadas son de Gonzalo Aguirre Beltrán, que muy a su pesar, participa de esta creencia (1992:195).

³ Las cursivas son mías.

⁴ En “¿Ha fracasado el indigenismo en México?” citado por Carlos Montemayor (2000: 90).

⁵ Recordemos que México vivió durante setenta años lo que se denominó “una dictadura perfecta”; el PRI fue el único partido político en el poder, y las acciones indigenistas constituyeron una forma de tener a un amplio sector de la población al margen.

⁶ Emilio Rabasa “Retratos y Estudios” citado por Carlos Montemayor (2000: 69).

⁷ Citado por Natalio Hernández (1998: 85).

Posibilidades de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales albergados en casa cuna. Estudio de casos.

*Ismael García Cedillo
Elizabeth Rocha Zavala
Facultad de Psicología, UASLP*

Resumen

El proceso de integración educativa en México implicó la reorganización de las escuelas de educación especial para que funcionaran como Centros de Atención Múltiple (CAM). En estos centros, se supone, se pueden atender las necesidades educativas de las niñas y niños con discapacidades muy severas o múltiples, aunque se sabe que en algunos de ellos rechazan a estas niñas y niños porque el personal no se siente lo suficientemente capacitado para educarlos. Mediante un estudio de casos, se analizaron las necesidades educativas especiales de cuatro niños albergados en casa cuna que acudían o acuden a un CAM para conocer si están siendo satisfechas sus necesidades educativas o si bien podrían satisfacerlas más ampliamente las escuelas regulares, particularmente sus necesidades de socialización con sus pares. Se hicieron entrevistas a sus cuidadores y maestras para determinar sus posibilidades de integración a las escuelas regulares.

Los resultados muestran que, si bien los niños que viven en una casa cuna se han beneficiado de su asistencia a los CAMs, éstos no han cubierto sus necesidades de vinculación con sus pares y los niños no han encontrado el ambiente óptimo para desarrollar sus potencialidades a plenitud. Cuando estos niños asisten a una escuela regular, sus avances son muy notorios. Se concluye que solamente cuando los niños presenten una discapacidad muy severa que la escuela regular no pueda contener, deben escolarizarse en un CAM. De otra manera, deberían de hacerse todos los esfuerzos para integrarlos en escuelas regulares integradoras.

Introducción

La integración educativa en México inició en 1993 con cambios legales, especialmente los sufridos por el Artículo 41 de la Ley General de Educación. Sin embargo, en la práctica, la integración ha ido avanzando de manera gradual y diferenciada, por regiones, desde 1997 (García, en Romero y García, 2007).

Uno de los factores que probablemente más contribuyó para que se iniciara y consolidara la integración en el país fue el desarrollo del

Proyecto Nacional de Integración Educativa (en adelante el proyecto), el cual proporcionó capacitación, materiales, asesoría y apoyo a las escuelas participantes (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003). Gracias a sus buenos resultados, devino en 2002 en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, en adelante el programa, SEP, 2002). Con esto, el programa aseguró fondos federales y locales para su operación en todo el país y ganó también influencia sobre la educación especial en su conjunto.

Conviene explicar que el proyecto tuvo una vinculación muy débil con las Escuelas de Educación Especial, teóricamente transformadas en Centros de Atención Múltiple (CAM). En parte, esta falta de vinculación obedecía al esfuerzo de los promotores del proyecto por impulsar la integración educativa desde la educación regular, no desde la educación especial. Se pensó que si la educación especial era la principal promotora del proyecto, su impacto sería mucho menor en las escuelas regulares. Por esta razón, el proyecto no tuvo una injerencia directa en los Centros de Atención Múltiple. A pesar de lo anterior, algunos integrantes de los CAMs participaron de manera voluntaria en el proyecto, apoyando la integración de alguna niña o niño, pero el proyecto no esbozó siquiera algunos lineamientos de política para estas instituciones.

Una de las novedades que aportó el programa fue su posibilidad de influencia directa sobre los CAMs. Esta posibilidad fue insuficientemente aprovechada, pues hay algunos estudios que indican que cada CAM definió su forma de organización y funcionamiento sin hacer demasiado caso de las sugerencias que a nivel general les hizo el programa; sugerencias que además se hicieron muy tardíamente (Martínez, 2007; SEP, 2006). Hay algunos CAMs que solamente cambiaron de nombre, pero siguen trabajando por área de atención y poniendo en práctica un currículo distinto al de la educación regular. Otros CAMs reciben a niñas y niños con distintas discapacidades, organizan a los grupos de acuerdo con su edad y tratan de aplicar el currículo de la educación regular. Como sea, en los CAMs los niños conviven con compañeros con su misma o con distintas discapacidades en un ambiente más protegido que en las escuelas regulares.

En este contexto, la presente investigación indaga sobre las posibilidades de los CAMs para atender a las necesidades educativas especiales que presentan algunos niños de una casa cuna. Nótese que no se habla necesariamente de niñas y niños con discapacidad, sino de niños que fueron abandonados por sus padres o bien les fueron quitados a sus progenitores y generalmente han enfrentado una historia de carencias, privaciones y sufrimientos muy intensos. Se trata de niñas y niños que han sufrido mucho, sobre todo en el área de relación. Por alguna razón desconocida, la casa cuna donde viven los niños de esta investigación tiene

como política la asistencia de todos los niños a un CAM, independientemente de sus condiciones personales.

Marco teórico

En las escuelas públicas de México se han dado casos de integración de alumnos con discapacidad en los salones regulares desde siempre, aunque esta integración haya tenido un carácter más bien individual, esto es, no era un asunto del sistema escolar, ni siquiera de la escuela, sino un caso de buena voluntad de algún maestro o maestra o bien gracias a los buenos oficios de algún director. Sobra decir que, en estos casos, las necesidades de los niños con discapacidad para optimizar su aprendizaje eran un asunto que concernía a las familias, no a las escuelas (García, 2005).

La integración educativa tiene como idea principal que todos los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales se eduquen en las aulas regulares. La ideología de la integración educativa tiene su raíz filosófica en el principio de normalización de Bank-Mikkelsen (Macotela, 1999), y básicamente propone la utilización de “medios educativos que permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normalidad general”, (s/p). La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad servicios de rehabilitación o habilitación y la ayuda para alcanzar tres metas: una buena calidad de vida; el disfrute de sus derechos humanos y la capacidad de desarrollar sus capacidades (García Pastor, 1993; Porras, 2002). Otros principios generales de la integración educativa, según García (2000), son:

- La integración: consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso a las mismas oportunidades que el resto de la comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral)
- Sectorización: se refiere a que todos los niños puedan ser educados y recibir los apoyos y servicios necesarios cerca del lugar donde viven
- Individualización de la enseñanza: se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y características de cada alumno y alumna mediante adecuaciones curriculares.

Otro concepto relacionado con la integración educativa, es el término de necesidades educativas especiales (NEE), que aparece por primera vez en 1978, en el Reino Unido, a través del informe Warnock y que fue realizado por una comisión de expertos que se reunieron para revisar la situación de la educación especial en ese momento. Este término aparece como una alternativa a las denominaciones que anteriormente se utilizaban para referirse a los sujetos en desventaja (minusválido, deficiente,

discapacitado, disminuido, etc.). A partir de ese momento, el objeto de la educación especial hace referencia a una situación de aprendizaje, no a un estado determinado por la naturaleza del desorden, ni establecido mediante un proceso de evaluación que establece categorías y segrega (Porras, 2002, Arnaiz, 2003).

El informe Warnock recomienda abandonar el lenguaje referido al déficit que presenta el alumno y traducir los términos a necesidades educativas que planteen lo que el alumno necesita aprender, cómo deben hacerlo, en qué momento y con qué recursos. Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores (García *et al.*, 2000):

- a) “Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social en que vive o se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza, descuido o desdén a la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de NEE.
- b) “Ambiente escolar en que se educa el niño. Si la escuela a la que asiste está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, las relaciones entre los profesores están deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, puede propiciar que los alumnos presenten NEE
- c) “Condiciones individuales del niño. Cuando existen algunas condiciones individuales propias del sujeto que pueden influir en su aprendizaje, de tal forma que requiera recursos adicionales y modificaciones al currículo para poder acceder a sus contenidos, éstas pueden ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otras condiciones de tipo médico” (p. 52).

Uno de los argumentos de quienes defienden la necesidad de que los niños con discapacidad sean educados en las aulas regulares es que, por ser el ámbito natural de la enseñanza intencional, la escuela regular es el mejor espacio educativo y social para todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales, pues están sujetos a las reglas que rigen a todos los alumnos. Una de las mayores ventajas que ofrecen las escuelas regulares a las niñas y niños con necesidades educativas especiales es la posibilidad de socialización con sus pares.

La integración, como principio ideológico, significa un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas, ya que su filosofía va más allá de la simple ubicación de un sujeto en la sociedad e implica que estas personas formen parte activa de la sociedad a que pertenecen (Soto, R., 2003).

El movimiento de integración educativa tuvo sus inicios en México en el año de 1993, dentro del marco jurídico, con las reformas al artículo 41 de

la Ley General de Educación (García, 2005). Más tarde, durante los años de 1995 y 1996, la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una investigación con el objetivo de saber cuál era el estado de la integración educativa en el país; los resultados mostraron que, a excepción de los estados de Nuevo León y el Distrito Federal, en todo el territorio nacional faltaba mucho por hacer en relación con la integración. Ante este diagnóstico, la SEP decidió impulsar de manera ordenada y sistemática la integración y para esto se formó un equipo que se encargó de su investigación y promoción. Para realizar este proyecto de integración, se contó con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, quien además de ofrecer recursos económicos, ofreció la colaboración de reconocidos especialistas. Concretamente, San Luis Potosí, se sumó al proyecto junto con las entidades de Tabasco y Colima en el año de 1997 (García, 2005). Dicho proyecto definió a la integración educativa como un proceso que abarca tres puntos: a) la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; b) la necesidad de ofrecerles (a estas niñas y niños) todo el apoyo que requieran, lo cual implica la realización de adecuaciones curriculares, y c) que los maestros, las familias y los niños (en ese orden) reciban el apoyo del personal de educación especial (García, 2000). Como podrá apreciarse, no se habla de integrar a niños con discapacidad, sino a niñas y niños con NEE.

El presente estudio está enfocado a un grupo en situación de desventaja: niños con necesidades educativas especiales que se encuentran albergados en una institución por estar en condiciones de riesgo, abandono o por sufrir maltrato, y que asisten a un Centro de Atención Múltiple. El propósito de este estudio es conocer cuáles son las necesidades educativas especiales de los niños de la casa cuna y cómo el CAM ha ayudado a hacer frente a estas necesidades, o si bien pueden satisfacerlas de manera más amplia las escuelas regulares.

Los niños que se albergan en las casa cuna generalmente han vivido experiencias sumamente difíciles. Tienen una historia de abandono, de maltrato físico y sexual, de privaciones y, lo que para este estudio resulta más importante, una carencia de afecto cuyos resultados con frecuencia son determinantes para la vida de estas niñas y niños. Entonces, parece claro que entre las múltiples necesidades que enfrentan estos niños se encuentra la relacionada con la socialización con sus pares.

Método

Se trata de un estudio de casos, cualitativo, transversal y de campo. Se pensó que esta constituía la mejor aproximación metodológica para responder las preguntas de investigación, ya que así se podía

particularizar y entender las necesidades de los niños y conocer de manera más cercana la opinión e impresiones de sus cuidadores y maestros.

Se hizo un estudio de casos de dos niños con NEE albergados en una casa cuna que asisten a un CAM. Se analizaron las necesidades educativas de cada niño para identificar cuáles estaba cubriendo el centro. Se hicieron entrevistas a profundidad con los cuidadores y las maestras del centro para conocer cómo ha ayudado el CAM a estos niños y determinar si tienen posibilidades para ser integrados a escuelas regulares.

Se analizaron también los casos de otros dos niños que, después de asistir a un CAM, fueron integrados a un Jardín de Niños regular para conocer cómo fue su proceso de integración para conocer las posibilidades que tienen estos niños de alcanzar los mismos logros educativos que sus compañeros.

Muestra

Se seleccionaron cuatro niños con necesidades educativas especiales: uno con retraso mental leve, de seis años, dos con dificultades de lenguaje de cuatro y cinco años (son medios hermanos) y uno con parálisis cerebral espástica de tres años, todos con antecedentes de maltrato y abandono, albergados en una casa cuna. Todos han asistido a un Centro de Atención Múltiple y al Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en la ciudad de San Luis Potosí; actualmente, dos de los niños (los medios hermanos), se encuentran integrados a un Jardín de Niños regular.

Procedimiento

Se entrevistó al personal de la casa cuna para obtener información relacionada con los antecedentes de los niños al ingresar a la institución, una descripción de los aspectos emocionales, físicos, de comportamiento y de salud de cada niño, su apreciación del desempeño académico en el CAM al que asisten, qué apoyos reciben en el centro y cómo ha sido esta experiencia para los niños y para sus cuidadores. Posteriormente, se hicieron entrevistas al personal de la casa cuna que está directamente involucrado con la educación de los menores: trabajadora social y psicólogo, así como a las maestras del Centro de Atención Múltiple (CAM) que trabajan con ellos y a sus maestras del Jardín de Niños regular al que han sido integrados dos de ellos.

Resultados

Caso 1: Lucas

Lucas¹ actualmente tiene seis años, ingresó a casa cuna a los 10 días de nacido, con antecedentes de insuficiencia respiratoria, neumonía e ictericia multifactorial. Fue abandonado en el hospital por su familia. Proviene de una comunidad indígena de la zona huasteca, sus antecedentes familiares revelan madre con enfermedad mental.

Después de haber vivido prácticamente toda su vida en la casa cuna, en la actualidad su desarrollo motor es normal, presenta un retraso mental leve, su lenguaje es fluido, aunque poco estructurado y tiene problemas visuales, por lo cual usa lentes. Ha presentado crisis epilépticas que han sido controladas con medicamentos. Es cuidado por el personal de casa cuna, quien lo describe como cariñoso y sociable, pero a la vez conflictivo, con poca tolerancia a la frustración y desafiante con los adultos; no obedece reglas, no puede valerse por sí mismo (no se baña solo ni se abrocha las agujetas de los zapatos) y hace constantes rabietas.

Fue ingresado al CAM, donde cursa el 2º grado de educación preescolar por segunda vez, convive con niños que presentan discapacidades y que tienen diferentes edades. Su salón es amplio y ordenado, cuenta con suficiente material para que trabajen los niños, ahí todos reciben terapias ocupacionales y se les brinda un tiempo a la semana para sus terapias de rehabilitación. Paralelamente, asiste al CREE, donde se le hacen valoraciones médicas y sigue terapia de lenguaje y de rehabilitación motora. Es claro que necesita terapia psicológica, este aspecto intenta cubrirlo la casa cuna en la medida de sus posibilidades, que no son muchas. De acuerdo con el psicólogo, Lucas... *“atención psicológica terapéutica no recibe en el CAM, de alguna manera aquí se le da, pero pues por el número de niños, pues a veces no es posible, unas veces recibía y otras veces no recibía, la intervención terapéutica se le da en casa cuna”*. El personal de la casa cuna reconoce que le ha ayudado asistir al CAM porque el niño se beneficia de una nueva experiencia, ya que antes nunca había salido de la institución. *“Fue muy importante para él porque como nunca había salido de la casa cuna, todo era novedoso para él: ver a otras personas, otros niños, hasta los coches, los árboles, y hasta los perros le causaba asombro y a su vez le ayudaba a desarrollar su lenguaje porque hablaba más de lo que veía, le empezó a dar sentido a su entorno”* (educadora). De acuerdo con su maestra, Lucas es un niño líder en el grupo, le agrada participar en todas las actividades y consigue que lo sigan los demás niños, aunque a veces se irrita cuando no se hace lo que él

¹ Los nombres son ficticios.

quiere, también considera que poco a poco ha ido mejorando en su lenguaje, ya que está más estructurado.

Caso 2: Paco

Paco es un niño de tres años. Presenta secuelas de parálisis cerebral; fue abandonado por sus padres, quienes presentaban problemas de alcoholismo y drogadicción. Ingresó a la casa cuna a la edad de un año tres meses, es un niño irritable y ansioso, llora fácilmente, es impulsivo y agresivo con niños y adultos. Usa zapatos ortopédicos que le ayudan a corregir la postura de sus piernas. Al igual que todos los niños con NEE en la casa cuna, asiste simultáneamente al CAM y al CREE, donde recibe sus terapias de motricidad y de lenguaje. Al CAM asiste desde hace un año, tiempo en el que no ha logrado desarrollar su lenguaje, ha tenido dificultad para la adquisición de conocimientos debido a que no respeta límites, no obedece reglas. El grupo de intervención temprana al que asiste está conformado por doce niños de diferentes discapacidades: motora, intelectual y síndrome de Down. Hasta el ciclo escolar anterior, sus maestros no reportaban progresos de su desempeño a la institución, ya que la casa cuna no los solicitaba. En una entrevista reciente, su maestra del CAM, quien ha trabajado con él desde que ingresó al Centro, refiere que en el presente ciclo escolar sí noto un cambio importante en él, *“a Paco sí lo noté diferente este año, hubo un cambio en él, tal vez porque está creciendo, ahora es más ordenado ya no avienta el material, es más dócil, no llora, mantiene más el interés en las actividades”*. Este cambio también lo ha percibido el personal de la casa cuna: *“ya es más independiente, observador y curioso, ayuda en el salón a guardar el material y a buscar lo que se pierde”*, lo cual ha sido importante, ya que ha mejorado su capacidad de concentración y facilita el trabajo con él.

Casos 3 y 4: Chuy y Teo

Chuy y Teo son medios hermanos, de cinco y cuatro años; han estado albergados en la institución desde hace más de un año. Fueron retirados de su entorno familiar por encontrarse expuestos a ambientes de riesgo como drogadicción, prostitución, violencia y abuso físico y sexual. Los dos son introvertidos, se aíslan y son dependientes entre ellos. Ambos tienen dificultades de lenguaje, sólo son capaces de articular sonidos guturales y algunos fonemas sueltos, también se comunican señalando objetos. Por decisión de la institución, fueron ingresados de inmediato al CAM, donde comenzaron su educación preescolar y al CREE, para recibir terapias de lenguaje; en el presente ciclo escolar han sido inscritos a un Jardín de Niños regular, en el que han permanecido apenas un mes y medio. Según el personal de la casa cuna, ha habido un cambio notable desde su ingreso a esta última institución, ya que al ingresar su lenguaje era nulo y ahora

van mejorando lentamente, pueden comunicarse mejor con los mayores y con otros niños. Chuy tiene buena capacidad de concentración, arma rompecabezas sencillos y nombra, aunque con dificultad, algunos colores y las partes del cuerpo. Teo ha progresado más lento. Ambos se han adaptado a la rutina de la casa cuna, cuentan con una buena alimentación, cuidados médicos, higiene y actividades que fomentan su desarrollo integral, como natación, música y pintura. De acuerdo con las maestras del CAM, los dos niños fueron adquiriendo habilidades durante el tiempo que asistieron a éste, pudieron observar cómo su lenguaje fue mejorando y desarrollaron más autonomía, para ellas la única diferencia entre estos niños de casa cuna y el resto de niñas y niños con NEE, es que solicitan mayor atención y cercanía con los adultos, dada su carencia afectiva. Ahora Teo cursa el 2º de preescolar, en un grupo de 25 niños, su salón es reducido pero cuenta con suficiente material para trabajar y es agradable. Según su maestra actual, el niño trabaja muy bien en el salón, entiende las indicaciones, pero no se relaciona fácilmente con otros compañeros, es aislado, un poco huraño y sus juegos son agresivos e impulsivos; tiene dificultad para realizar las actividades que involucran movimientos finos, como recortar o iluminar. En cuanto a su “discapacidad”, menciona que lo limita para expresarse, pero sus compañeros lo ayudan haciendo de traductores y le dicen a ella lo que quiere decir. Cuando el niño requiere un apoyo especial para hacer una actividad porque no entendió o porque se le dificulta, la maestra se sienta con él para apoyarlo.

Chuy asiste al mismo Jardín de Niños, en el grupo de tercer año, que ha estado conformado por los mismos niños desde el segundo grado y son un poco mayores que él, lo cual originó que al principio no hubiera buena aceptación, pero la maestra lo solucionó formando equipos de trabajo e involucrando a Chuy en todas las actividades. El salón es también reducido, decorado con las letras, números y algunos dibujos, los estantes son pequeños para que los niños tomen el material que deseen libremente, al igual que las mesas y las sillas. La maestra de Chuy lo describe como un niño cohibido que habla poco con sus compañeros, aunque tiene pocos amigos en clase y en el recreo sólo se relaciona con su hermano. Tiene habilidades como una buena coordinación viso-manual y mucha creatividad; le agrada moldear con masa y plastilina, pintar e iluminar, cuando se tiene que comunicar con ella o con otros niños difícilmente se le entiende y los demás se desesperan, pero ella les explica lo que trata de decir y les pide que sean pacientes; para leerles un cuento sienta a Chuy frente de ella y le habla más despacio y abriendo más la boca, les pide a los alumnos trabajos de investigación sobre algunos temas y pide que los platicuen con todo el grupo, esto también le gusta mucho a Chuy y ella lo ayuda todo el tiempo para que lo entiendan. Considera que el niño es el más atrasado académicamente del grupo, ya que además de su problema

de lenguaje aún no ha adquirido madurez en sus trazos, para ello trabaja de manera especial con él, con un cuaderno donde ella hace los trazos punteados para que el niño los una, también pide realizar tareas en la casa cuna, ya que considera que es indispensable el trabajo en conjunto con sus cuidadores y sus terapeutas para sacar al niño adelante, además le significa un reto importante como profesionalista.

Discusión

La educación especial, como respuesta a las necesidades educativas especiales de estos niños albergados en casa cuna ha propiciado un cambio en ellos, les ha provisto de la experiencia de aprendizaje a la cual no habían tenido acceso. Sin embargo las maestras reconocen que no consideran suficiente la atención que recibe cada niño en el CAM, *“creo que nunca va a ser suficiente, siempre quisiéramos que cada niño tuviera toda la atención que se merece pero a veces no se puede”* (maestra de Paco en el CAM)

Otra circunstancia desfavorable para estos niños es que en el grupo de clases al que asistían sólo convivían con otros niños que presentan distintos tipos de discapacidad, lo cual los privaba de numerosas experiencias que se viven en un aula regular y los limitaba en la construcción de su aprendizaje no sólo académico, sino social. Reciben a la semana tres horas de terapias específicas de lenguaje y motricidad en el CREE, donde se rehabilitan a un ritmo más pausado.

Se considera que las necesidades educativas especiales de estos niños son: terapias de lenguaje, que trabajen en conjunto los terapeutas físicos y médicos, maestros que faciliten la adquisición de los conocimientos básicos en la etapa escolar según la posibilidad de aprender de cada niño, psicólogos que trabajen con ellos para manejar su desarrollo emocional y de razonamiento, *la interacción con otros niños sin discapacidad que respeten sus diferencias y los hagan sentirse como sus iguales*, necesitan además de requerimientos específicos que sí cubre la casa cuna como lentes, aparatos ortopédicos, etc., lo cual constituye una ventaja.

Las escuelas regulares pueden satisfacer las necesidades de estos niños realizando un trabajo multidisciplinario con los demás profesionales, proporcionando situaciones de igualdad y respeto entre los alumnos y ayudándolos a acceder a los mismos conocimientos a través de modificaciones al currículo. Como se ha mostrado en el caso de Chuy, su maestra tiene esto en cuenta y confía en que con el trabajo en conjunto se pueda sacar al niño adelante.

Una característica particular de estos niños, como se decía, es la carencia afectiva que padecen, determinante en gran medida de sus NEE, y que es importante tener en cuenta en el trabajo multidisciplinario. Al cuestionar

a los entrevistados sobre las posibilidades de otro niño, de Paco de ser integrado a una escuela regular contestaron: *“Yo creo que sí, pero habría que trabajar mucho con él porque el que no tenga a su mamá pues si afecta mucho tanto en su desarrollo como en su nivel académico, afecta mucho en su crecimiento intelectual y emocional, y entonces yo creo que el estar en un grupo normal(sic) o que sea tratado en un grupo normal le ayudaría bastante a su crecimiento emocional e intelectual, crecería bastante, si es muy claro que cuando no hay la presencia o la figura de una protección familiar o de una figura materna, pues estos niños caen en un atraso en el desarrollo, en una depresión, en un conflicto interno y entonces esos niños en momento que tienen un hogar o que hay un cambio en sus vidas empiezan a crecer de alguna manera, a florecer”*

El mismo entrevistado mencionó con respecto a Lucas:

“Yo creo que sería muy bueno que estuviera en un grupo de niños normales porque así él superaría más esa problemática interna que lleva y se relacionaría más con niños normales, no estaría tomando conductas de los otros niños, no estaría imitando las conductas de los otros niños, no estaría repitiendo las conductas de los otros niños que tienen alguna otra discapacidad o que son más agresivos...”

Conclusiones

Si bien los niños que viven en la casa cuna tienen necesidades educativas especiales determinadas por sus condiciones individuales y en gran parte por el ambiente social y familiar en que han vivido, actualmente se encuentran en un ambiente seguro, donde se satisfacen sus necesidades primarias como vestido, alimentación y cuidados médicos, por lo cual tienen grandes posibilidades de integración. Es cierto que la educación especial les ha abierto una puerta a la escolarización. En la entrevista realizada, el psicólogo de la casa cuna indica: *“...El CAM lo tomamos como escuela iniciadora y el CREE como una atención y apoyo a alguna discapacidad, o estimulación...”*. Según esta visión, el CAM cumple con la expectativa de la institución pero no satisface las NEE de los niños, pues no les proporciona las oportunidades de socialización que más detonarían sus posibilidades de establecer vínculos con los demás, entre otros aspectos. Parece evidente que el personal de la casa cuna necesita adquirir una visión más amplia de las necesidades de los niños para promover su integración a las escuelas regulares. Este personal debe saber que el CAM difícilmente será una escuela iniciadora, pues son muy pocos los alumnos que pasan de ese sistema al sistema regular, en parte porque algunos CAMs enfrentan problemas relacionados con una baja matrícula.

La casa cuna puede y debe brindar a las niñas y niños una oportunidad de ser integrados a una escuela regular, integración que les permita

desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos y alcanzar los máximos logros educativos posibles. Como dice Escalante (2001), para lograr la integración educativa la escuela debe ser afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración. Es decir, que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela partan de una concepción clara de lo que se quiere lograr con respecto a la integración, para que de esta forma no queden dudas sobre las razones de lo que se realiza, y por qué se realiza. En el caso de las niñas y los niños de la casa cuna, un aspecto muy importante de su educación lo constituye su acceso a vínculos con sus pares que detonen su desarrollo social y valoral, aspecto que pueden encontrar en las escuelas regulares.

Es cierto que la integración educativa no constituye la respuesta que necesitan todas las niñas y los niños. Sin embargo, sí es la mejor opción cuando dicha integración es asumida por la comunidad educativa en su conjunto y cuando cuenta con el apoyo real y no solamente declarativo de las autoridades educativas.

Bibliografía

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, Una escuela para todos. Aljibe, pp. 50-67

Escalante, I. (2001). La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa. *Educando para Educar. Año 2, diciembre de 2001, Número 3. México. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.*

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000) La inclusión educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP-Fondo Mixto México-España.

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Toulet, I. Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996). en Integración educativa. 1996-2002 Informe final. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). en Integración educativa. 1996-2002 Informe final. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003.

- García, I. (2005). Reflexiones en torno a la situación actual de la Integración Educativa en México, *Revista Educando para Educar*. Año 6, octubre, No. 12
- García, I. (2007). Situación actual y retos de la integración educativa en México. En Romero y García (coord., 2007). *Estudios sobre la Educación Básica y la Educación Especial en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, PPU
- Macotela, S. (1999). La integración educativa en México, *Revista de Educación Nueva Época*, Num. 11, octubre - diciembre, consultado en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11indice.html>, 5 julio 2007
- Martínez, I. (2007). Análisis de la influencia de la organización del CAM en el rendimiento académico de los alumnos. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Porras, R. (2002). Una escuela para la integración educativa, una alternativa al modelo tradicional, M.C.E.P Publicaciones, pp. 43 – 51
- S.E.P (2002). *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*. México, D.F . 49 pp
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. V. 3.

El nudo esquizofrénico: afectividad y pensamiento. Entrevista al Dr. Louis Sass

La siguiente es una entrevista realizada por el Mtro. Alfredo Emilio Huerta Arellano al Dr. Louis Sass el 25 de Junio del 2007, en el Aula *Mater* de la Preparatoria No.1 del Primitivo Colegio de San Nicolás, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Mtro. Alfredo Huerta: *Estamos en la entrevista con Louis Sass y la primera pregunta que le haría tiene que ver con su trabajo acerca de la noción de la esquizofrenia en las comunidades p'urhépecha en Michoacán, sobre el estado actual de la investigación y sobre su experiencia en México; hacia dónde va su trabajo actualmente.*

Dr. Louis Sass: La investigación que estoy haciendo en México no tiene que ver tanto con la esquizofrenia; es más bien una investigación etnográfica dentro de la cultura p'urhépecha acerca de las nociones locales sobre los trastornos mentales, sobre las cuestiones del “susto”, los “nervios” y la locura. Estoy trabajando con Edgar Álvarez, quién es estudiante de la Facultad de Psicología de la UMSNH y amigo mío; juntos hemos hecho muchas entrevistas (alrededor de cuarenta) con curanderos y con muchas personas de la comunidad, así como con psiquiatras que conocen algo acerca de la cultura p'urhépecha.

AH: *¿Ha tenido impacto en su idea sobre la esquizofrenia la concepción que se tiene de la locura en las comunidades p'urhépecha?*

LS: No, no creo que hayan cambiado mis ideas sobre la esquizofrenia; hay que decir que el concepto de “locura” es más amplio que el de esquizofrenia, y tendría que ver con todo tipo de psicosis y también con trastornos que no entran en el punto de vista del DSM¹, por ejemplo; la locura, según la versión de los curanderos, tiene que ver con una falta o un problema en el comportamiento social, incluso con una conducta antisocial, lo cual va más allá de ser solamente psicosis. Considero que es difícil acordar las particularidades de la esquizofrenia con un concepto como el de locura, que es tan abarcativo.

AH: *Quiero preguntarle sobre la relación de la esquizofrenia con la individualización, porque también la esquizofrenia tiene que ver con una pérdida de los lazos sociales. Vivimos ahora un momento de individualización casi forzosa, en que se les exige a los sujetos crearse a sí mismos sin apoyo alguno ¿Cómo es planteada la esquizofrenia en su relación con una masa cada vez más individualizada, con una masa de*

individuos cuyos miembros pierden cada vez más su vínculo con los otros, que pierden cada vez su capacidad para enfrentar la alteridad? ¿Qué relación encuentra con su trabajo?

LS: Es difícil saber la verdad, pero posiblemente la esquizofrenia sea mucho más común hoy en el mundo moderno que hace cuatrocientos o quinientos años, y eso podría tener que ver con la individualidad; pero esto es solamente una hipótesis, porque es complicado hacer una comparación de los datos en términos de épocas históricas, por ejemplo, acerca de la frecuencia de los casos en la actualidad, comparada con la de hace cinco siglos.

Una cosa que llamó mi atención dentro de los pueblos p'urhépechas fue el hecho de que muchos de los curanderos y también de los médicos con quienes hemos hablado, no identifican claramente esquizofrénicos y, hablando de personas que debían conocer a casi toda la población de las comunidades, me llama la atención que podría ser que la esquizofrenia no exista dentro de las regiones o los pueblos p'urhépechas. Probablemente sea menos común dentro de estas comunidades, pero para averiguarlo se necesitaría hacer un estudio muy diferente del mío, con muchas más personas; se trataría de un estudio epidemiológico. Aún así, mi impresión es que, hablando de esquizofrenia específicamente (y no de locura en general), ésta no es común dentro de la población p'urhépecha, y dicha situación tendría que ver con el hecho de que la individualización está menos desarrollada en ellos estar viviendo en una cultura más tradicional.

AH: *Esta idea o tesis implicaría entonces que la esquizofrenia tiene que ver con una antropofactura, es decir, con una determinada forma de producción de sujetos, que se aleja más de una etiología lesional o genética de la esquizofrenia. Hay algo más en el orden de cómo se forman los sujetos y cómo después se les controla...*

LS: Tiene razón. Si bien la genética y todo eso tiene algo que ver, también hay muchos otros factores que están interactuando, y factores culturales, eso también es importante; y si hablamos de la esquizofrenia como la condición autista, con creencias y modos de comportarse extraños, bizarros y sobre una retirada en sí mismo, eso parece ser menos común en culturas tradicionales y también en el Occidente del siglo XIX. Claro que para sostener esto, hay que preguntarse por la definición de la esquizofrenia. Esa es toda una cuestión y hay personas que no estarían de acuerdo conmigo y no pondrían el acento en lo autista y lo social; dirían que sí hay esquizofrénicos en culturas tradicionales, aunque se les podría responder que no se trata de esquizofrenia sino más bien de trastornos psicóticos-históricos. Pero se trata aún de una pregunta abierta y que por lo pronto no ha sido respondida satisfactoriamente.

AH: *A medio siglo de la escritura de la tesis doctoral de Michael Foucault² constatamos, tal como termina diciendo éste autor, que la locura se ha borrado como experiencia subjetiva. Desde su punto de vista ¿la tesis foucaultiana es cierta o hay que hacer una crítica de ese texto?*

LS: Sí. Hay que criticar la tesis de Foucault.

AH: *¿Qué hay que criticarle?*

LS: Por supuesto que hay algo que criticar en un libro tan extenso y que ha sido escrito hace muchos años, pero me parece que la idea central es cierta, la idea de que después de un cierto momento en la historia de Occidente, un momento que tiene que ver con la iluminación o ilustración y el racionalismo, fue mucho más difícil tomar seriamente el punto de vista del loco, como el del esquizofrénico, y a mi juicio, ese es un punto muy importante en el mundo actual. Mencionaría por ejemplo la moda consistente en hablar de la persona como “con la esquizofrenia”, en vez de decir *el* esquizofrénico o incluso, la persona esquizofrénica. No sé si es la misma moda al decirlo en español, pero en los Estados Unidos hay casi una regla que dicta decir: el paciente *con* la esquizofrenia; eso hay que criticarlo porque es una manera de indicar que la persona no tiene nada que ver con su esquizofrenia, se trata de una forma de separar la enfermedad de la persona. Cuando digo que hay personas esquizofrénicas quiero decir que se trata de personas con un punto de vista diferente y que pueden ser valiosas también, y creo que en este mundo, con sus tendencias ideológicas, hay una tendencia a rechazar el punto de vista de alguien que piensa de manera diferente.

Estamos viviendo en el mundo post-ilustración, post-iluminación que ha descrito Michel Foucault; si bien existen excepciones, por ejemplo en la doctrina fenomenológica después de Jaspers³, donde hay muchos estudiosos que tratan de entender el punto de vista de la persona esquizofrénica, en la generalidad estamos aun en la descripción de Foucault. Hay también otras excepciones entre los lacanianos, por ejemplo la idea, la importante aseveración de Lacan sobre *Les non dupes errent*,⁴ es decir, es el nombre de las personas que no se engañan; son las personas a su vez que no pueden encontrar su camino, y esa es una tesis yo considero importante. Eso vale para los esquizofrénicos, pues es muy cierto que ellos no se engañan, que no pueden engañarse y que es por esto precisamente, el que no se engañan, que su punto de vista está tan cercano a lo real, lo cual no les ayuda para llevar una vida normal.

AH: *Michel Foucault había escrito que en Occidente nunca se buscó asimilar a “los insensatos”, que se buscó más bien estudiarlos o describirlos...*

LS: Sí nunca se les estudió desde su punto de vista, sino más bien desde una perspectiva comportamentalista o biologicista.

AH: Una última pregunta, que tiene que ver un poco con Lacan. Cuando él presenta su tesis doctoral, dice ante el jurado de ese examen: “La locura es un fenómeno del pensamiento”. En este sentido, la esquizofrenia ¿es un fenómeno del pensamiento?, ¿cuál es la relación de la esquizofrenia con el cogito de Descartes? Porque ahí estaría implicada la cuestión de si la locura no entra en el proyecto cartesiano y entonces se le excluye, o si más bien queda fuera del proyecto de la razón. Le haría entonces esta pregunta ¿la esquizofrenia es un fenómeno del pensamiento?

LS: No sé realmente qué es lo que quiere decir Lacan con eso, porque en la psiquiatría norteamericana se dice de la esquizofrenia que es un “desorden del pensamiento”, un “trastorno del pensamiento”, y la manía sería un trastorno de emociones. No creo que la esquizofrenia sea sólo un trastorno del pensamiento; Considero que tanto el cambio de los afectos como el de las emociones es muy importante en la esquizofrenia, aunque es posible que sea un trastorno en el plano de los afectos y que esto puede ser más fundamental, porque me parece que muchos de los trastornos y de las anormalidades del pensamiento podrían tener que ver con la ausencia de un cierto impulso hacia algo...

AH: Tiene que ver esto con el deseo...

LS: Y con la carencia de deseo, porque sin el deseo no tenemos algo que pueda organizar nuestros intereses ni las cosas que aparecen en el campo de la conciencia, y creo que ciertas anormalidades cognitivas podrían surgir de carencias afectivas. No sé si esta es la verdad de la esquizofrenia, pero en todo caso lo que diría es que no hay que poner el pensamiento a un nivel más importante que el afecto en ella; me parece que es un trastorno de toda la personalidad, de toda la persona y no sólo de una facultad como puede ser el pensamiento.

AH: Una última pregunta, que ya formulé durante la conferencia que dictó usted hace unos momentos: ¿cuál es la relación entre el amor y la esquizofrenia? Usted decía que hay una incapacidad de amar en el esquizofrénico, pero también, pensando en el presidente Schreber, se ve ahí más bien cierta posición en el amor. Schreber es él, en esa posición en tanto que objeto él mismo, la mujer de Dios; se presenta, cuando escribe las memorias que dan cuenta de su experiencia, en una posición no de amante sino de amado; él es la amada de Dios, su mujer, hay algo en el orden del discurso amoroso ¿qué tiene que ver entonces con el amor en la esquizofrenia?

LS: No, no sé si el amor de Dios... éste puede ser de muchas y diferentes

cosas, pero no es necesariamente esa atracción parecida al amor romántico, por ejemplo entre un hombre y un mujer en el mundo real; podría ser una manera de hablar de su sentimiento de estar ausente de todo el mundo y de agradecer al ser, a Dios, que sea puesto en el centro de todo. Entonces tendría que ver mucho más con experiencias autistas o solipsistas que con la verdadera experiencia diádica que es el amor romántico y pasional.

AH: ¿Sería una forma de amor distinta, ésta que encontramos en la experiencia de la esquizofrenia?

LS: ¿De quererse? No creo que el amor romántico, el verdadero amor romántico, sea un amor que se vive en la experiencia solipsista. Al contrario, hay en el amor un reconocimiento del otro y obviamente de la mortalidad del otro, de la mortalidad de sí mismo y de la posibilidad de experimentar algo tan fuerte y tan importante dentro del reconocimiento de la mortalidad y de la existencia de otro ser humano. La experiencia de Schreber es algo diferente y por eso hay que ir más allá de las palabras; se puede emplear la palabra “amor”, y Schreber mismo lo hace, pero no sé si la utiliza en términos de pasión, o aun, de ilusión.

AH: Pues terminamos aquí la entrevista con Louis Sass agradeciendo por su tiempo y su inteligencia.

Notas:

¹ Siglas en inglés para el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

² Michel Foucault, Historia de la Locura en la Época Clásica, FCE.

³ Karl Jaspers (1883-1969), psiquiatra y filósofo alemán, con una gran influencia en el campo de la fenomenología filosófica y psiquiátrica moderna.

⁴ Sentencia traducida como “los no incautos yerran”, homofónica en francés con la expresión les noms du père [los nombres del padre]. Es el título que dio Lacan a su seminario oral de los años 1973-1974.