



EDITORIAL

En el momento histórico que vive la Escuela, una de las prioridades resulta ser la preparación del proceso de acreditación, con la intención de cubrir los parámetros de calidad educativa que hoy se exigen a las instituciones de nivel superior en el país.

La acreditación consiste en otorgar un reconocimiento oficial tanto a instituciones como a profesionistas independientes, en cuanto cumplan los criterios establecidos de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y, sobre todo, en los resultados. Existen diversos organismos que se encargan de realizar la evaluación y la acreditación. En el caso de la Escuela de Psicología, corresponde al Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), realizar la valoración. Lo que motiva a nuestra Escuela para buscar la acreditación de su programa académico, es el interés por constituirse en una institución cuya calidad sea avalada por dicho Consejo, así como fomentar en la institución la cultura de la mejora continua.

A un año y tres meses de haber iniciado, nuestra revista también quiere participar de la cultura de la mejora continua, por lo que se va fortaleciendo en cada número. Su imagen se va consolidando y los contenidos se van enriqueciendo gracias a la colaboración de nuestros invitados y de los profesores de tiempo completo que se han ido incorporando a la Institución. En esta ocasión, contamos con artículos del Mtro. Severo Iglesias, de la Mtra. argentina Angelina Uzín Olleros y, de nueva cuenta, del Dr. Roberto Sánchez Benítez.

Hemos disfrutado del III Foro Nicolaita de Psicología, en el que contamos con distinguidos especialistas en los diversos ámbitos psicológicos: social, laboral, educativa y clínica; los cuales compartieron sus saberes con estudiantes, maestros y simpatizantes de la temática tratada tanto en las conferencias como en talleres.

Del quehacer universitario, aunque ha sido muy vasto, da cuenta la reseña de la I Jornada Académica dedicada a los adultos de la tercera edad. En este número se comparten los comentarios de los asistentes al VI Congreso Nacional de Psicología del Envejecimiento, llevado a cabo en Guadalajara, Jal., para el cual se estuvieron preparando los participantes de nuestra Escuela.

Nuevos proyectos van surgiendo en la Escuela, como son: la próxima apertura del Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP) y una investigación del área educativa apoyada por CONACyT, por citar algunos de los más relevantes.

Con la intención de brindar apoyo técnico tanto a estudiantes como a maestros y público en general, seguimos incluyendo artículos referentes a la normatividad de estilo que propone la APA. En este número aparece también una descripción sobre lo que es el ensayo y cómo estructurarlo.

La complejidad del proceso de acreditación representa una tarea que demanda la participación de todos los actores de esta comunidad universitaria, autoridades, docentes, personal administrativo y alumnado, por lo que resulta necesario que todos y cada uno de los involucrados, aprovechemos la oportunidad para renovarnos continuamente y buscar la excelencia en nuestro diario quehacer. De este modo, no sólo lograremos oficializar la calidad de la oferta educativa, sino también, crecer como institución formadora de psicólogos.



Reseña del *III Foro Nicolaita de Psicología:* “Perspectivas de la Psicología y cambio social”

Una vez más, la Escuela de Psicología de la UMSNH se ha engalanado para recibir a los participantes en este tercer Foro, que en este año quiso brindar una visión panorámica de la Psicología (clínica, educativa, social y laboral) y vincularla con el cambio social. He aquí la reseña del evento, captada por una de nuestras alumnas de 8° semestre.

Karla Ileana Caballero Vallejo

La trascendencia social de la Psicología está en su diversidad, pero también en su compromiso. Crear propuestas para una vida mejor, es hoy su reto.

Psic. Benigna Tenorio Cancino

El pasado 25, 26 y 27 de octubre del 2004, la Escuela de Psicología conmemoró su IV aniversario. Con este motivo se llevaron a cabo una serie de conferencias y eventos culturales, actividades que ponen en relieve la labor social y educativa de la institución. Asimismo, como de costumbre, se hizo extensiva la invitación a otras instituciones y al público en general, contribuyendo de esta manera al enriquecimiento cultural dentro de la sociedad.

Por las mañanas se realizaron los ciclos de conferencias, algunas de las cuales se constituyeron en planteamientos que se enriquecieron con talleres, los cuales tuvieron lugar en las instalaciones de la Escuela durante las tardes. Las conferencias estuvieron orientadas hacia tres vertientes: educativa, clínica y social/laboral; lo cual permite proporcionar a la comunidad estudiantil una visión más amplia de la labor de la Psicología, en su compromiso social y humano.

Algunas de las personas que nos acompañaron en esta ocasión fueron: el Dr. Joan Guàrdia i Olmos, Vicerrector de estudiantes de la Universidad de Barcelona, quien habló sobre los métodos estadísticos de la resonancia funcional, dando a conocer la importancia de emplear adecuadamente estas herramientas en la práctica clínica, con la finalidad de formular un diagnóstico adecuado. De la misma Universidad, el Dr. Adolfo Jarne Esparcia (en su conferencia y taller sobre la “Neuropsicología forense”) dio a conocer la labor de la psicología forense como aquella intermediaria entre el enfermo mental y el orden gubernamental, así como de la importancia que ha ido cobrando con el paso de los años en diversas partes del mundo, hecho que ha generado que su campo de acción (desde los tribunales) aumente, yendo abarcando tanto lo familiar y laboral hasta lo penal.

Por otro lado, conferencias como “El acompañamiento terapéutico: un recurso alternativo para la asistencia en la salud mental” del Lic. Gustavo Pablo Rossi (de la Universidad de Buenos Aires); y

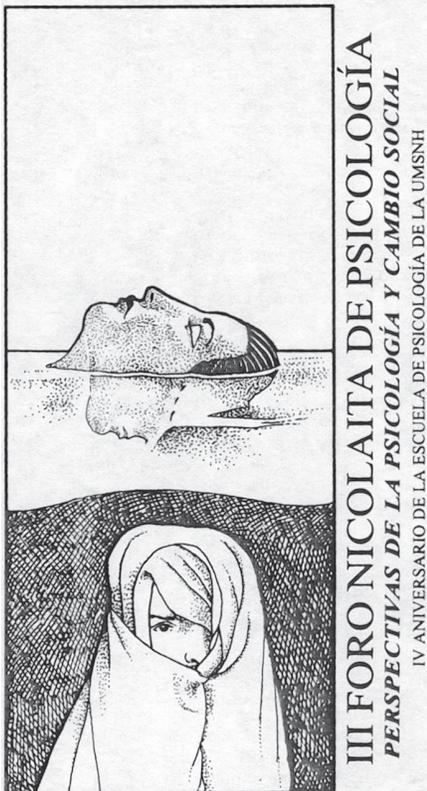


“Algunas consideraciones acerca de la práctica del psicoanalista” del Dr. Marco Antonio Macías López, de la Universidad Autónoma de Querétaro, pusieron en relieve la importancia de la labor de psicólogo en un equipo terapéutico, como el eje o la figura central de un proceso de acompañamiento que lleve al paciente a una “mejora” en su vida y actividades cotidianas. Cada uno de los expositores, desde su propia perspectiva, hizo notar la necesidad de cuestionar la visión que se ha hecho presente

en todas y cada una de las instituciones de salud: en donde la persona es en primera instancia un enfermo con el cual no se puede establecer relación alguna, pues carece de la capacidad de comprensión; y en donde además, el terapeuta se deslinda de todo tipo de relación verdaderamente significativa que pueda ayudar al paciente. Con ello, Gustavo Rossi dio a conocer la enorme necesidad de evitar el término de *enfermedad mental*, así como la necesidad de crear espacios en donde el acompañamiento terapéutico ayude al paciente a vivir con una mejor calidad de vida; en otras palabras, hizo un llamado a la enorme necesidad de desinstitucionalizar la enfermedad mental. Por su parte el Dr. Marco Antonio Macías estableció que debe existir un compromiso claro y evidente para con el paciente, en donde el analista ayude en la construcción de una nueva realidad para el sujeto; una construcción que parte, en primera instancia, del propio analista.

discurso”, a cargo de la Dra. Raquel Ribeiro (UAQ), “Psicoanálisis, acompañamiento terapéutico e investigación”, bajo la conducción del Dr. Marco Antonio Macías (UAQ); “Clínica psicoanalítica para niños y adolescentes con trastornos severos”, dirigido por el Dr. Gustavo Rossi (UBA); “Capacitación para el uso de la prueba: Escala de funcionamiento familiar”, conducido por la Dra. Emma Espejel; “Endocalidad”, coordinado por el Lic. Mario Armando Peña Doderó; y “Nuevos paradigmas del conocimiento”, facilitado por la Mtra. Carolina Esparza.

Tuvimos también la presentación del libro “Escritos de la Red psicoanalítica lacaniana”, en donde, contamos con la fortuna de que nos acompañaran sus fundadores y escritores: la Psicoanalista Victoria Leal, el Psicoanalista Juan Manuel Rodríguez, Psicoanalista María Laura Serna y el Etnólogo Germán Placencia. En su breve pero enriquecedora intervención dentro del Foro -misma que fue coordinada por el director de nuestra escuela Dr. Mario Orozco Guzmán-; nos hablaron de cómo nace este libro, de las personas que participaron en él y de la importancia que para ellos representó el poder escribirlo, así como de su experiencia personal al momento de elaborarlo.



Una nueva visión de la esquizofrenia y de su relación con la cultura moderna, fue dada a conocer por el Dr. Louis A. Sass, profesor de la Escuela de Psicología, quien, venido de la Universidad de Berkeley, apoya a la Escuela impartiendo la optativa denominada “Esquizofrenia y cultura moderna”. En su conferencia: “La esquizofrenia, el sentido común y la cultura moderna”, el Dr. Sass presentó un panorama histórico de su estudio de la esquizofrenia, abordándolo desde la concepción clínica y psiquiátrica, así como desde la visión social y cultural; dando a conocer asimismo cómo con el paso de la modernidad el cuadro clínico de la esquizofrenia ha cambiado, así como el número de personas que la presentan; en sus propias palabras: “*La esquizofrenia, es más grave y frecuente en las sociedades modernas... en las sociedades actuales*”.

Los talleres que se llevaron a cabo fueron: “Análisis del

Finalmente, diremos que dentro de este evento de aniversario tuvimos la presentación del número 3 de la revista “Uaricha”, en donde nos acompañaron el escritor Neftalí Coria y el Mtro. Juan José Chagolla, Jefe del Departamento de Psicología del IMCED, brindando cada uno su opinión en relación a nuestra revista.

De este modo, con la realización de este III Foro continuamos fortaleciendo nuestra Escuela que, con tan buenos cimientos, comenzó hace cuatro años, e iremos resignificando paulatinamente, en un proceso de crecimiento, nuestra vida universitaria.





Apertura del Centro Integral de integración psicológica (CIIP)

A lo largo de los cuatro años que ha vivido la Escuela de Psicología, uno de los anhelos ha sido el contar con un centro de atención a la comunidad, en donde se pueda brindar un servicio a la sociedad, y al mismo tiempo, los estudiantes tengan la oportunidad de vincular la teoría analizada en el aula, con la práctica en condiciones reales. La Mtra. en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, Ruth Vallejo Castro, profesora investigadora de tiempo completo y Coordinadora del CIIP, junto con el equipo de docentes asignados al Centro, da a conocer los avances del proyecto, que espera estar listo para poder brindar servicio a partir del semestre que inicia.

Ruth Vallejo Castro

La UMSNH, ha tenido como labor principal, contribuir académica, científica y culturalmente con programas de apoyo social derivados, no sólo de un compromiso institucional, sino también humano, sensible a las necesidades de su entorno y preocupado por la implementación de acciones directas que brinden solución a los problemas que afectan la vida social de los individuos. Por este motivo, la Escuela de Psicología lleva consigo la tarea de formar el *Centro integral de intervención psicológica (CIIP)* dirigido a la población, que garantice un nexo orgánico entre la Universidad y la comunidad, en el cual, la participación de profesores y estudiantes, organizados interdisciplinariamente, son el punto clave para llevar a cabo este objetivo.

Aunque existen otros centros de apoyo comunitario a nivel estatal y local, no son suficientes las instituciones que atienden problemáticas que responden a una descomposición de los valores familiares y que se refleja en un incremento en el índice de delincuencia, un mayor número de niños de la calle y otras problemáticas.

Asimismo, el rezago educativo, problemas en el aprendizaje, inhibiciones intelectuales y problemas escolares, conforman el escenario de un malestar educativo que obedece a una desarticulación de programas y prácticas escolares, a una falla en la comunicación entre profesores y padres de familia, quienes además se encuentran inmersos en complejos conflictos que no están en condiciones de entender y resolver.

Esta situación, reclama un tipo nuevo de abordaje y ante todo una actitud investigativa para evaluar de forma adecuada sus factores causales, su compromiso y sus posibilidades de afección.

En este contexto, resulta altamente significativo que la Escuela de Psicología se una a esta filosofía de conciencia social y surja como una escuela que dé un paso al frente en la atención de problemas sociales e individuales que aquejan a nuestro estudiantado y población en general.



El objetivo general del CIIP es brindar atención psicológica integral a la comunidad estudiantil universitaria y a la comunidad en general, teniendo como eje rector el fortalecimiento de la salud mental. Por tal motivo se buscará, por un lado, promover la vinculación de la Escuela de Psicología con la comunidad a través de diversos programas de atención; por otro, contar con un espacio de formación propedéutica para que los estudiantes de la carrera desarrollen habilidades que favorezcan su ejercicio profesional a través de prácticas didácticas, prácticas profesionales y servicio social; y finalmente, se buscará contar con un espacio de formación para que los estudiantes del año modular y profesores de la institución realicen diversas investigaciones relacionadas con los programas que brinda el CIIP. De esta manera, se cumple con los tres rubros que sustentan la apertura del Centro: la extensión universitaria, la labor académica y la investigación.



«Edificio donde se ubicará el CIIP (Esc. de Psicología)» N.O.V.A.

En cuanto a la organización de los servicios, el CIIP cuenta con 3 ejes fundamentales de atención: el educativo, el clínico y el social-institucional.

Eje educativo

Se tendrá la posibilidad de realizar análisis de problemas existentes en el proceso de aprendizaje, así como la identificación y fortalecimiento de las variables que facilitan el mismo. Se pueden llevar a cabo tanto diagnósticos oportunos, como programas de atención y rehabilitación en el área de educación especial. En el campo de la planeación y orientación educativa se tendrá un vasto espacio para realizar trabajos de evaluación e intervención principalmente.

Eje clínico

En el área clínica se contará con un espacio para participar en la investigación de patrones de conducta, así como los diseños de programas para modificación de la misma. Elaboración de planes de prevención y rehabilitación,

identificación, análisis e intervención en problemas emocionales y relacionales. Elaboración de diagnóstico, pronóstico y tratamiento; intervención en crisis y consejería.

Eje social-institucional

Se desarrollarán programas sociales, análisis e instrumentación de acciones respecto a las necesidades sociales que se vayan detectando o que vaya demandando la sociedad. Se realizará, entre otras actividades: selección de personal, elaboración de programas de desarrollo comunitario, organizacional y de capacitación, evaluación de las relaciones entre el individuo y su medio laboral y fomento a la superación personal y social.



Los programas con los que el CIIP abre sus puertas son:

SOCIAL

Adicciones en comunidades.

EDUCATIVO

Psicodiagnóstico.

Evaluación psicológica en niños con problemas de aprendizaje.

Atención a niños con dificultades en la adquisición del conocimiento. (Dx e intervención).

Orientación educativa (Plan de vida y carrera, trabajo; taller de orientación vocacional).

Escuela para padres.

Adicciones en escuelas.

LABORAL (Servicio de Trabajo, vinculación y capacitación)

Capacitación para buscadores de empleo.

Relaciones humanas y satisfacción laboral.

Formación de círculos de calidad, entre otros.

CLÍNICO

Psicoterapia de grupo en adicciones.

Taller de salud sexual y reproductiva para adolescentes.

Prevención de maltrato y abuso infantil.

Orientación vocacional desde la perspectiva clínica.

El Centro contará con profesores de tiempo completo que brindarán servicio personalizado a los solicitantes; además, elaborarán programas de atención, capacitarán a prestadores de servicio social, les brindaran asesoría, los supervisarán y darán seguimiento a sus programas.

El Reglamento Interno del CIIP se apega al capítulo III, artículos 4° y 5° de la Ley Orgánica de la Universidad Michoacana; mismos que enfatizan la finalidad de impulsar a la excelencia académica, la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, contribuyendo a la solución de los problemas que afectan la vida social de los individuos. Además de contar con el sustento del Código Ético del Psicólogo expedido por la Sociedad Mexicana de Psicología Capítulos I, II, III, IV y VI; así como del Código Ético Profesional aprobado en el II Encuentro Interinstitucional sobre Ética realizado por el Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia, A.C., el 20 de mayo de 1995.

La apertura de un Centro con estas capacidades es un gran compromiso social y ético, no sólo con la comunidad estudiantil de la universidad, sino con la comunidad en general; por tal motivo, es altamente significativo que la Escuela de Psicología de la UMSNH sea una institución consciente de las demandas de atención sociales e individuales que aquejan a la sociedad moreliana, y un motivo de orgullo para el equipo fundador del CIIP.



I Jornada Académica: “La intervención del psicólogo en los adultos de la tercera edad”

En nuestra revista anterior se publicó la primera parte de este artículo, en el cual, se nos describía la fase interna del evento, misma que permitió a varios equipos de estudiantes formar parte de la comisión que, junto con los profesores asesores, representaron nuestra Escuela en el Congreso llevado a cabo en la ciudad de Guadalajara. Ahora, la Psic. Adriana Meza nos da a conocer las vivencias que se tuvieron en ese día de encuentro académico.

Adriana Marcela Meza Calleja

El presente artículo pretende dar continuación a los trabajos realizados en la 1ª Jornada Académica: “La intervención del psicólogo en los adultos de la Tercera Edad”, en la cual, alumnos del 5º semestre realizaron trabajos alusivos a la Tercera Edad, esto como parte de la evaluación final de la asignatura Psicología de la Adulthood en los meses de marzo a junio del 2004. La intención de la Academia de dicha asignatura fue siempre propiciar un espacio donde los estudiantes pudieran plantear problemáticas y alternativas sobre la Tercera Edad para lograr un vínculo entre lo analizado en la materia y su realidad; y que los ganadores presentaran sus trabajos en el VI CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGÍA DEL ENVEJECIMIENTO y XIII Simposium Senectud: “Redes de Apoyo Social en la Tercera Edad”; buscando además, que dichos trabajos pudiesen vincularlos con otros espacios y tuviesen mayores alcances académicos.

Dicho Congreso se llevó a cabo en la ciudad de Guadalajara los días 30 de septiembre, 1º y 2 de octubre de 2004 en un hotel reconocido de dicha ciudad. La intención del presente es poder compartir un poco de esta experiencia, que creo, fue muy enriquecedora académicamente para todos los participantes.

La experiencia

El día 30 de septiembre a las 4:30 a.m. fue la salida y el punto de reunión, la entrada principal de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pretendíamos partir rumbo a la ciudad de Guadalajara a las 5 a.m., pero por algunos contratiempos que se presentaron con el transporte, salimos a las 5:45 a.m., habiendo llegado a nuestro destino alrededor de las 9:30 hrs. y al hotel sede del evento a las 10:00 hrs., justo a tiempo para la inauguración del Congreso. Los estudiantes pasaron a instalarse en sus habitaciones para posteriormente incorporarse a la inauguración del evento.

En el congreso se presentaron conferencias magistrales, ponencias y simposios de diversos temas relacionados con la Tercera Edad. Algunos de los más destacados fueron “*La intervención en crisis con los adultos tardíos o de la Tercera Edad*”, “*Redes sociales de apoyo para la Tercera Edad*”, “*La atención del Adulto Mayor en los hospitales*”, entre otros.



Las conferencias, ponencias y simposios se llevaron a cabo por la mañana ; por la tarde se impartieron talleres, de diversas temáticas, pero cuyo objetivo era, generalmente, que los adultos mayores convivan de manera directa con los demás asistentes al Congreso (en su gran mayoría, universitarios). Algunos de los talleres más destacados fueron: “*Para qué te enojas*”, coordinado por el Mtro. Eduardo Hernández Varela; este taller se realiza desde hace ya varios años y tiene demasiada demanda. En esta ocasión la mayoría de alumnos de nuestra Escuela, asistieron a él quedando gratamente satisfechos con la experiencia vivida.

Entre los talleres más interesantes fue el de “*Danzón*”, que pretendía enseñar a los asistentes (que en su mayoría fueron personas de la Tercera Edad), a bailar danzón, a maquillarse e incluso las actitudes y “rituales” alrededor de este baile. El taller que tuve la oportunidad de coordinar en conjunto con el Psic. Júpiter Ramos Esquivel, fue el titulado “*Proyecto de vida en la Tercera Edad*”, cuyo objetivo fue la reflexión sobre la importancia de este tema y de la construcción del proyecto de vida del joven a través de la experiencia del Adulto de la Tercera Edad, buscando, crear entre ellos redes sociales de apoyo en donde las personas de la Tercera Edad se sientan comprendidas, escuchadas; y el joven, aprenda de las experiencias de estas personas para orientar de manera óptima su proyecto de vida. En lo particular, mi expectativa quedó rebasada, ya que entre los asistentes al taller se encontraban varios adultos de la Tercera Edad que trabajan de manera activa en la construcción de redes sociales de apoyo de la Tercera Edad en vínculo con los jóvenes. De este modo, nos dimos cuenta de proyectos muy interesantes donde la participación del psicólogo es reconocida y valorada.

En el segundo día de actividades, alrededor de la 1:30 p.m. se hizo la presentación de los trabajos libres, conferencias, cartel, cuento y documental, en la cual, nuestra escuela tuvo un participación significativa, los alumnos presentaron sus trabajos dando una breve explicación del objetivo de su trabajo y el proceso que los llevó a estar ahí.

Fue muy interesante observar como nuestros compañeros alumnos hacían la presentación y daban una breve explicación a cuanta gente se les acercara, alumnos de otras universidades, personas de la Tercera Edad y público en general. Creo que el objetivo planteado por la academia, se cumplió cabalmente y sus propuestas se encaminaron a mejorar la calidad de vida del adulto de la Tercera Edad.

Agradezco la participación de todos los alumnos asistentes al Congreso y deseo que la experiencia les haya sido enriquecedora, así como a la alumna Erandi Elizabeth Ramírez Miranda por su colaboración con el préstamo de las fotografías que ilustran este artículo.



«Carteles ganadores en el evento» Erandi Ramírez



«Maestra y alumnos participantes» Erandi Ramírez



Investigación *y formación intercultural* en Psicología. Notas desde un *proyecto que inicia*

El pensar y el preocuparse por el otro, debe representarse como el ejercicio pleno de cualquier persona que se encuentre inmersa en el área de la salud. Pero, ¿qué pasa cuando esta actividad queda plasmada únicamente en los textos académicos?, ¿cuándo no se es capaz de apropiarse -aunque sea sólo por un instante- de la realidad del otro? La Dra. Ana María Méndez Puga, la Mtra. Lourdes Vargas Garduño, y la Mtra. Fabiola González Betanzos, profesoras investigadoras de tiempo completo de nuestra Escuela, nos invitan a hacer una revisión del quehacer del psicólogo en la relación con el otro, en un respeto a la interculturalidad. De este modo, asimismo nos invitan a darle vida real a los conceptos que en las aulas, día a día se aprenden.

Ana María Méndez Puga
María de Lourdes Vargas Garduño y
Fabiola González Betanzos

El proceso de convertirse en psicólogo(a) se realiza a partir de una sólida formación teórica, que permite acercarse a la diversidad de opciones que la psicología ofrece para la comprensión de lo humano. Este acercamiento no se realiza de manera aislada, sin la vinculación entre la “lectura del mundo y la lectura de las teorías”, en tanto que la representación de los fenómenos psicológicos se va dando desde esas teorías. El aprendizaje profesional no puede entonces prescindir de la incorporación a procesos de investigación.

10

Cuando los estudiantes de la Escuela de Psicología ingresaron al 9º semestre, apareció un horizonte de intencionalidad diferenciado, se les planteó la posibilidad de incorporarse a la acción investigativa desde tres lógicas posibles: un programa social, educativo o de salud en marcha; un proyecto colectivo desarrollado por un equipo de trabajo y/o un proyecto de investigación de la escuela. Para esta última opción tenían al alcance los proyectos de cada profesor-investigador de tiempo completo, en las otras hubo que buscar opciones. En el Módulo Educativo se asumieron las tres opciones por distintos equipos.

El proyecto de *Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas de comunidades indígenas, a partir de la producción de textos*¹ les propuso la incorporación a pensar el otro, a pensarse en un contexto intercultural, a pensarse con necesidad de comunicarse, comprender y ser comprendido desde la lógica de un pensamiento distinto, de otra representación del mundo². Este acercamiento a esa otredad nos planteó el reto de nuestras limitaciones desde el monolingüismo, desde el pensamiento que sólo se piensa a sí mismo, desde la circularidad del mundo globalizado, y nos enfrentó con la necesidad de comenzar a “estar y ser desde esa diversidad”.





En las clases de Sociedad y Cultura en México, de Antropología o de Cultura y personalidad, se habla de lo indígena, de la exclusión, de la riqueza de las tradiciones, de las dificultades para el desarrollo de esos pueblos, pero, ¿hasta dónde logramos que los estudiantes se asuman en la responsabilidad de entender al otro?, no como hermanito menor, sólo desde la hipótesis del déficit cultural, sino como otro diverso, enriquecedor, cuestionador de nuestras formas de vida.

El reto de este proyecto no es sólo lograr los objetivos de desarrollo y conocimiento que se ha planteado, es también el reto de generar un posible programa de investigación, que genere una verdadera línea de formación e investigación en este campo, que convoque a los estudiantes y profesores a interesarse y formarse desde la interculturalidad.

Aún hoy, después de tantas iniciativas, la mayoría de las comunidades indígenas de México permanecen excluidas de algunos desarrollos, no sólo por su ubicación geográfica, sino también por la falta de continuidad en políticas sociales que respondan a sus necesidades.

En los últimos años se ha buscado consolidar y dar continuidad a la política educativa, pero aún quedan muchos espacios que precisan ser reflexionados y transformados, de manera particular, lo referente a los modelos educativos que tienden a la interculturalidad y al fomento de bilingüismos, donde se precisa de mejores educadores y de mejores profesionales en general, de profesionales que asuman un modelo intercultural en su práctica, no sólo cuando están en una comunidad indígena, sino justamente cuando no lo están. Así pues, las instituciones que participan de un trabajo comunitario (y la escuela en particular) de indígenas y mestizos, tendrá que construir un modelo educativo intercultural como espacio de aprendizaje y de acceso a la información, en el que la mirada del otro, de la diversidad, esté presente. De ahí que se requiera que los educadores y la sociedad en general se forme en actitudes que fomenten la aceptación de la diferencia.

Los profesores de las universidades tenemos poca formación para la interculturalidad, en tanto que hemos sido formados para valorar lo occidental, para fomentar el desarrollo de una idea de “cultura” homogénea, nos cuesta reconocernos diversos. Formar a los jóvenes con esa visión del mundo

implica reconocer esa diferencia en nosotros mismos, y valorarla, como grupos de aprendizaje.

A partir de lo anterior es que se asume la participación en este tipo de proyectos como un proceso de formación para la comprensión del otro, pero también para que en las aulas se participe de ese mundo diverso, se sensibilice a los estudiantes a la búsqueda de esos otros que lo conforman.

El reto de este proyecto no es sólo lograr los objetivos de desarrollo y conocimiento que se ha planteado, es también el reto de generar un posible programa de investigación.

La escritura de estas vivencias será fundamental para todos y todas, los y las participantes. La apuesta por la producción textual se ha venido trabajando como elemento central de procesos de investigación y formación, tal es el caso del estudio de Méndez (2001) en el que se trabajó con educadores comunitarios rurales de distintas comunidades de Michoacán, vinculados a programas educativos diversos, a partir de la producción de textos autobiográficos, comenzando por la autobiografía de su ejercicio docente, que permite comenzar a pensar la práctica

educativa en tanto algo propio, algo que se puede construir; que si bien está multideterminado, tiene posibilidades de cambio. Uno de los elementos con mayor posibilidad de cambio es la escritura y la lectura con profesores, por ello se propone trabajar con textos modelo, apoyando la re-escritura (Teberosky, 2000) y la revisión entre pares. Esta experiencia permite al educador visualizar de otras maneras lo que hace y comenzar a incorporar lo que otros dicen, y al mismo tiempo, desarrollar la creatividad en su propia práctica.

Al reconocer que los niños, niñas y adultos de las comunidades necesitan mejores modelos de lector y escritor y otro tipo de interacciones con la cultura escrita, se elaboró la guía: *La escritura en la primaria indígena* (SEP, 2003), misma que se está comenzando a utilizar en el estado de Puebla, orientada a la producción textual y a la lectura en escuelas indígenas. En esa puesta en marcha se ha observado la necesidad de otro tipo de procesos formativos de los educadores, es por ello que es necesario desarrollar en conjunto con los educadores, nuevas formas de leer y escribir y de pensar sus posibilidades para formar a otros lectores y escritores.

Se considera que las actividades centrales de todo educador son la lectura y la escritura. No obstante, las prácticas de escritura y lectura que usualmente realizan los educadores, están dirigidas principalmente hacia el llenado de formatos,



la elaboración de planes, y la revisión de tareas (Rockwell, 1992). Por tanto, el reto de este proyecto es convertir a todos –investigadores, educadores, becarios/tesistas y demás involucrados–, en lectores y escritores más competentes.

Resulta indispensable leer y escribir acerca de aquello que nos convoca al estudio, lo que sucede en el aula, desde los contenidos que la escuela nos demanda abordar; no sólo leer y escribir sobre cualquier cosa y de cualquier manera. Con frecuencia se intenta cubrir estas necesidades de lectura y escritura, proponiendo ejercicios que pueden considerarse como un tanto “artificiales”, en el sentido de que no parten de la propia experiencia de aprendizaje, sino que el educando se limita a llenar formas preestablecidas o a redactar lo mínimo indispensable. Si se fomenta la lectura de textos relacionados con temas académicos y al mismo tiempo, se favorece la escritura como un producto del procesamiento personal de los textos académicos, vinculados con experiencias de aprendizaje áulicas y con otras, externas al aula, se estará logrando un beneficio mucho mayor en la formación que con las actividades actuales.

Es necesario fomentar la producción textual de educadores bilingües y monolingües que laboran en espacios educativos de comunidades en situación de exclusión, y en aquellos lugares privilegiados como es la universidad, para que desde su propio espacio puedan establecer liderazgos que propicien el diálogo intercultural.

Por tanto, con estos tres ejes fundamentales: la interculturalidad, la formación docente y la escritura, es que se apuesta por la mejora en la formación de los futuros psicólogos, así como también por el incremento en la calidad de la formación de los profesionales de la educación que es necesaria y urgente, tal cual han sostenido diversos investigadores y otros estudiosos de este campo, como son Luis Enrique López (1997), Héctor Muñoz Cruz (1999) y Sylvia Schmelkes (2001) y por la mejora de los procesos de investigación en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- López, L. E. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista Interamericana de Educación, No. 13, enero-abril, Madrid, OEI, en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13.htm>.
- Méndez, A.M. (2001). *Aprendizaje profesional y construcción de la identidad de educadores de personas adultas en contextos de exclusión*. Tesis de Doctorado, Madrid: UNED.
- Muñoz, H. (1999). *Política pública y educación indígena escolarizada en México*, en Cadernos Cedes, año XIX, No. 49, Dezembro.
- Rockwell, E. (1992). *Los usos magisteriales de la lengua escrita*. Nueva Antropología No. 42.
- Schmelkes, S. (2001). *Intercultura y educación de adultos*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Número especial de aniversario. México: CREFAL.
- SEP, (2003). *La escritura en la primaria indígena*. México: SEP.
- Teberosky, A. (2000). “Más allá de la alfabetización”. En Teberosky y Tolchisky. *Componer textos*. Argentina: Santillana

¹ Proyecto aprobado en la Convocatoria CONACyT-SEPSEB y N 2003, para la Escuela de Psicología, coordinado por las autoras.

² Se incorporaron como auxiliares de investigación y tesistas: José Juan Leal, Elsa Zalapa, Ana Luisa Medina, Alethia Vargas, Daniela Medina, Georgina Pérez Coeto e Hildeliza Hernández.



Revoluciones tecnológicas y formación profesional

El presente artículo es una síntesis de la conferencia sustentada por el Mtro. en Historia Severo Iglesias el 26 de noviembre de 2004, dentro del foro organizado por la Academia de “Análisis del Sistema Educativo Mexicano” de la Escuela de Psicología de la UMSNH. El eje rector de dicho trabajo –como su nombre lo indica- reside en sondear en qué medida las revoluciones tecnológicas que ha vivido la humanidad –por ende, México- influyen en la formación de profesionales por medio de las universidades. Para efecto de crear un marco de referencia, el Mtro. Iglesias realiza un breve recorrido histórico -eslabonado en seis puntos- el cual comienza a finales del siglo XVIII y concluye en la actualidad con un análisis del innegable impacto que tiene la universidad en la vida social contemporánea. En este trabajo, el autor nos incita a cuestionar la “autonomía” de la universidad; de igual forma, pone en tela de juicio la postura de nuestra nación ante la inminente competencia profesional desbocada con el proceso de globalización. Por último, nos invita a reflexionar sobre el papel que juega cada uno de nosotros en toda esta vorágine de acontecimientos; en sus propias palabras: “El sueño social impide ver de frente la realidad”. Agradecemos a la Mtra. Greta Trangay, profesora de nuestra Escuela, e integrante de la Academia, el habernos proporcionado el material para ser publicado.

Severo Iglesias

1. **Situación actual de la Universidad.** En 1910, al fundar la Universidad Nacional de México, Justo Sierra la entendía como “una institución francamente perfectible y orientada hacia el porvenir”. En 1973 se funda la UAM, “abierto al tiempo”. Ambos proyectos del estado mexicano han carecido de orientación definida, con fines humanos, nacionales y sociales claros. Los estallidos del 68 relegaron diversas propuestas sobre la educación (enlazarla a las necesidades nacionales y sociales, aprovechar los grandes avances de la ciencia y la tecnología contemporáneas, la interdisciplina, etc., que venían ventilándose en la vida universitaria de entonces). En los 70’s el estado la montó en el carro de la “vinculación con la planta productiva” y la oferta y la demanda profesionales. La dependencia tecnológica de las empresas, la desorganización del mercado de trabajo, la débil propensión a invertir por parte de la clase empresarial mexicana y la inercia de las instituciones, que simplemente responden a lo que el exterior les solicita sin el menor rasgo de autonomía en su organización, sus contenidos y sus acciones, enfrenta hoy el *desempleo* de sus egresados.

Mientras tanto, las instituciones *sueñan* con la “excelencia” y la “calidad”. (Excepción hecha de algunas escuelas, directivos, maestros y estudiantes, siempre remarcable). El sueño social impide ver de frente a la realidad. Igual lo decía Freud (1973, p. 24): “*cuando rehuimos enfrentar una realidad penosa, preferimos seguir durmiendo; entonces soñamos que nos levantamos a cumplir nuestras tareas, hasta que una señal (en lo cotidiano la falta de un calcetín, hoy el desempleo real) nos recuerda que continuamos soñando*”. Debemos, pues, despertar completamente e ingresar en la conciencia vigil.



2. Las revoluciones tecnológico-científicas como referente de la educación superior. Nosotros escogemos otro referente para plantear el problema: el de las revoluciones científico-tecnológicas modernas, donde se insertan las grandes tendencias de la economía, la cultura, las funciones sociales de la salud, la educación, etc. *No se trata de calcar o subordinar la Universidad a dichos cambios, es obvio.* Sino de conocerlos para, aprovechándolos, determinar con autonomía la vida educativa en torno a fines nacionales, sociales y humanos claros y concretos. La visión que la universidad tiene de estos cambios universales se circunscribe generalmente a la revolución mecánico-industrial de finales del s. XVIII. Como veremos, a ésta le sucede la revolución científica de finales del siglo XIX y la actual, de la cibertécnica. (Cuyos cambios hemos descrito ampliamente en nuestro libro *Las revoluciones tecnológicas y la formación profesional*, publicado por la UMSNH). Veamos.



3. La universidad y la revolución mecánico-industrial. La primera revolución tecnológica moderna, centrada en la máquina de vapor, el carbón como energético y el telar mecánico, no requirió la educación profesional ni la ciencia física moderna. Sus inventos principales fueron realización de los técnicos que laboraban en las plantas manufactureras.

Su lógica, como quiera, tenía como base tres grandes inventos que venían cristalizando desde tiempo atrás: a) la *imprenta*, máquina *reproductora*, compuesta por tipos *sustituibles* (cuyo modelo, proveniente desde la máquina social primitiva, se generalizó a la vida humana donde se sustituyen sujetos, funciones, cosas, piezas, en la administración social general); b) el *reloj*, totalidad que expresa el viejo sueño de encontrar una máquina con *perpetuum mobile* (el movimiento perpetuo), para desprenderse del esfuerzo laboral y la dependencia de la energía natural (principio trasladado a la autorregulación cibernética y la *automatización* contemporánea); c) el método *experimental* de Galileo, cuyo contenido es el mismo de la técnica, que arranca de un proyecto y de la puesta bajo control de los materiales, las máquinas, el trabajo y demás componentes del proceso productivo. Siendo el experimento “*la reproducción controlada del fenómeno*”, según escribió Claude Bernard (1960, p. 171), es el mismo procedimiento de la producción, de la vida social, de la administración pública y la educación de hoy. Su lógica es el control.

El centro educativo de dicha revolución estaba en la ingeniería, cultivada fuera de la universidad pontificia, la que permanecía al margen de la historia, maniatada por la iglesia y el estado. (Clausurada en México por Gómez Farías en 1833). Debe recordarse que la revolución francesa funda el Politécnico en 1794, institución que veinte años después se había generalizado en Europa (y con el cual muy poco tiene que ver el fundado en México en la época de Cárdenas). La universidad impartía medicina (empírica, aun sin las bases científicas actuales), derecho (de privilegios y estamental, pues aún no se generalizaban sus formaciones modernas, tal como el código civil napoleónico de inicios del siglo XIX), teología y filosofía. En algunos países, la filosofía abarcaba todo el avance científico de aquellos tiempos, en otros (como el nuestro) apenas repetía lo que Europa generaba, censurado además por la iglesia. El impacto de la universidad en la vida social, por tanto, era mínimo; en el progreso era casi nulo.

4. La segunda revolución o científico-técnica. La situación anterior cambia hacia el último tercio del s. XIX. Surgen nuevas ramas industriales: la eléctrica, la petrolífera, la química, la farmacéutica, la automotriz, la aeronáutica, la de fibras sintéticas y otras.

Estas tienen como base el saber científico para recomponer o modificar los materiales; el ingenio de los constructores anterior deja su lugar a la *facultad intelectual*. Técnica y ciencia se fusionan, el saber científico deja de ser una “superestructura”, como decía Marx, para volverse una *fuerza productiva*. *La educación superior se convierte en una base de la vida social contemporánea.*

Pero, de rechazo, la universidad se vuelve, de una manera indirecta, una *fábrica*, adopta la organización externa y la división del trabajo marcada por los cambios económicos de entonces. El ingenio deja paso



a la investigación apropiada por los grandes trusts empresariales nacies. (Nacen: Lab. Edison y los A.D. Little en 1876; Eastman Kodak en 1893, B.F. Goodrich en 1895, General Electric en 1900, Bell Telephone en 1903, etc.). Al respecto, la universidad diseña cuadros para dichos centros, con los recursos sociales públicos. La preparación profesional se modifica con las bases científicas: la pedagogía recibe la carga de las ciencias de la educación (sociología, psicología, antropología, etc.); la física y la química apuntalan a la ingeniería; la química, la biología, la enzimología, la farmacéutica, eran ahora las bases de la medicina; el derecho se refuerza con las ciencias sociales; surgen las escuelas de economía y administración; la antropología, como antes lo hicieran los misioneros que vinieron con la conquista, ordenaba la percepción de las realidades sociales para intervenir en ellas.

La *psicología*, que era un saber dirigido a interpretar la vida humana y cumplir el viejo apotegma socrático de “conocerse a sí mismo”, se orienta más a la terapia y al manejo de la conducta. Tal es el sentido de las obras de Freud, Pavlov y Watson a comienzos del s. XX.

Con esos cambios, sin embargo, se daba un cambio importante en el contenido de la ciencia. Esta formación tiene tres saberes principales. Es un saber *teórico* (de leyes y principios objetivos en sí mismos), un *aplicado* (que es la técnica) y uno “*cultural*” (que es el impacto en la conciencia, la conducta, los hábitos y la percepción de la vida por las sociedades).

Particularmente, el estancamiento de las teorías científicas, más allá del descubrimiento de hechos y datos, es visible a partir de entonces; y, sobre todo, la “neutralidad” del saber lo vuelve un simple medio para su uso profesional o práctico. Debe recordarse el impacto de la concepción heliocéntrica del universo en la ideología y la religión del s. XVII; los cambios propiciados en la mentalidad a partir del pensamiento darwinista hacia 1859; el impacto de la teoría freudiana sobre la conducta y la vida íntima en el s. XX.

A partir de entonces, la universidad toma el saber para formar profesionistas capaces de *aplicarlo*, cumplir una *función* social y obtener un *ingreso* con ello, pero relegando las otras dos formaciones, volviendo pequeñas su vida y su actividad. El fin de la profesión, por otra parte, queda fuera del saber y la actividad misma; recibe los fines de los negocios, del poder, de la utilidad y la universidad, amparada en la “autonomía”, *se aleja de los fines nacionales y sociales*. (De allí el forcejeo entre la universidad y los regímenes de la revolución mexicana). Se subordina, en consecuencia, a la segunda revolución industrial o científico-técnica.

5. La tercera revolución o cibertécnica. La tercera revolución, levantada sobre la electrónica, se basa fundamentalmente en el saber *formal* de la matemática, la probabilidad, la estadística, la teoría de juegos, mientras las ciencias naturales sirven de base a la preparación de los materiales.

Su tecnología es *cibernética* (de autoregulación, comunicación y control), informática y programática, mediadas a través de la inteligencia artificial con los procesos productivos tendientes a la automatización general. Sus ramas principales: telemática, productiva, optrónica, biotecnología, ciencias de nuevos materiales y energías, etc. Reduce grandemente la aplicación de la fuerza de trabajo a la producción e impulsa el *trabajo inteligente*, preparado con capacitación, tecnificación o profesionalización de la actividad. Su efecto más visible es su influencia sobre el crecimiento del sector *terciario*, de los servicios (estudios, proyectos, comercio, transporte, etc.) cuyo efecto sobre la producción es indirecto, en desmedro de la industrialización.

La *forma de la riqueza* cambia. La tierra, el capital y la fuerza de trabajo, que eran los factores de la riqueza de las naciones, señalados por A. Smith en su famoso libro de 1776, ahora son: los materiales y equipos intermedios, no la materia prima, el capital que circula ampliamente por el planeta, independizado de su metalismo y la educación del trabajo. Tres factores que están más lejos de los países débiles pero que rompen con el monopolio tradicional que algunos países tenían sobre dichos factores. De allí que ahora se diga que el saber es una forma de capital.

La *organización del trabajo* que durante la primera revolución transfirió la segmentación manufacturera de la actividad a las máquinas, y durante la segunda tomó la forma del trabajo en cadena de Ford y la medida de tiempos y movimientos de Taylor, hoy se rige por la *investigación de operaciones*. Esta comprende: el cálculo de secuencias, de flujos, de procesos; el establecimiento de rutas, la determinación de la factibilidad de proyectos y alternativas de decisión; concentrándose en las técnicas de planeación, prospección, programación, proyección, reingeniería, etc. La operación obedece, pues, a la totalidad técnica, no a la improvisación.

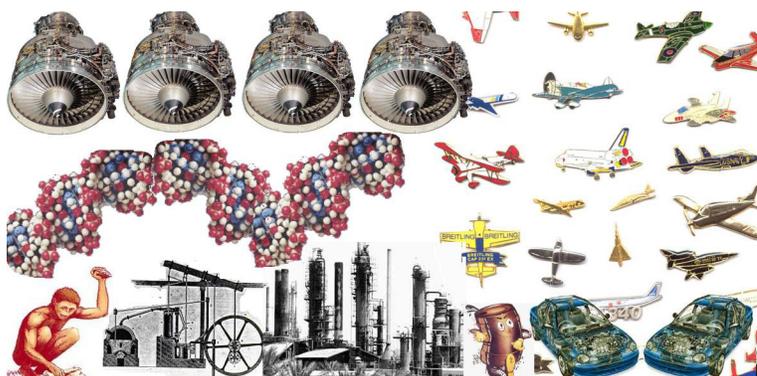
El mismo campo administrativo, público o privado, es sometido al orden organigrámico, a los procedimientos manualizados, la estructura funcional, etc. En la organización general de las grandes corporaciones, la producción se *segmenta* en industrias, localidades, países e incluso continentes diversos: en unos puntos se fabrican motores, en otros la carrocería, en otros más se ensamblan los coches, etc., igual con las máquinas y equipos cibernéticos.



Los efectos de todo esto sobre la vida profesional son: la segmentación artificial de la actividad y los estudios, la dependencia mayor del egresado en su ejercicio y su empleo, su empobrecimiento social, científico y técnico generales. De su formación cultural, ni hablar. La difusión cultural de las universidades no llega siquiera a sus miembros.

La universidad permanece atada a la situación de hace un siglo. La competencia forma parte ahora de la vida nacional y mundial; pero, en contra de los trucos de precios con los que a veces se busca irrumpir en la vida internacional, el centro de dicha competencia es contar con autonomía científica y tecnológica, para poner la producción económica, la social, los servicios, etc., a la altura de los avances de hoy. Y si las universidades no concentran su esfuerzo en construir dicha *autonomía científica, tecnológica y cultural*, quedan desplazadas del movimiento histórico, al margen de la *responsabilidad nacional* y son, con todo respeto y sin exageración, un engaño a las nuevas generaciones que llegan a sus recintos.

En particular, la psicología, que ha conquistado su autonomía respecto al resto del saber, parece que ahora requiere recuperar sus conexiones, a la altura en que ella y los saberes conexos o de base han alcanzado. Las recientes investigaciones sobre el sistema nervioso y la fisiología humana, la comunicación, la propaganda, la publicidad, la mercadotecnia, la pedagogía, la educación especial, la psicología organizacional, los apoyos psiquiátricos, además de la psicología social, antropológica, experimental, existencial y clínicas tradicionales. Y, por supuesto, requiere determinar con claridad su posición en la vida social contemporánea para cumplir con su alta responsabilidad.



«De la piedra»

N.O.V.A

Hoy, como se sabe, las *tendencias de la organización del trabajo* a nivel mundial abren tres vertientes que ilustran los cambios que la tercera revolución ha traído consigo.

Han aparecido tres segmentos profesionales distintos a los que las profesiones tradicionales tenían en perspectiva. (De allí que se hable hoy de la futura “desaparición de las profesiones”). Son éstos: a) El trabajo segmentado *programado*, donde quedan incluidos los profesionales que hoy realizan una actividad parcial de su preparación; se equiparan al trabajo de supervisión, mantenimiento y control de los técnicos medios tradicionales. b) El trabajo de *servicios personales*, de “free lance”, en agentes gestores de todo tipo: seguros, enfermería, información, etc. c) El

16 trabajo *analítico-simbólico*, de quienes elaboran las estrategias y tácticas de las grandes corporaciones e instituciones, públicas y privadas, de hoy.

Particularmente, este último se aleja del ejercicio profesional de los últimos cuatro siglos. No cumple funciones parciales de la sociedad, tampoco tiene clientes directos, su saber no se restringe a un campo u objeto particulares, tiene por base las disciplinas formales: la lógica matemática, la teoría de sistemas, la cibernética, la teoría de juegos, las técnicas de escenarios, la investigación de operaciones, etc.

Como puede observarse, la universidad queda al margen de los grandes cambios y de las tendencias de la organización del trabajo, o se limita a ser un reflejo de ellas, en lugar de *marcar sus propias finalidades y formaciones de acuerdo con fines nacionales, humanos y sociales*.





6. Contradicciones del ejercicio profesional actual. Finalmente, esta problemática se concentra en las contradicciones que el ejercicio profesional actual enfrenta. Por el momento, baste enunciarlas:

- La contraposición entre la *universalidad* saber universitario y, el saber *técnico parcial* que nos invade. (El primero significa “volcar todo sobre uno”, esto es, examinar un problema nuclear con diversos conceptos y teorías, para extraer de allí las diversas soluciones. Es el caso concreto el que determina la más digna, ventajosa o justa. El técnico, simplemente, busca “la mejor manera”. Pero lo que puede ser ventajoso para la vida nacional, técnicamente puede ser nocivo.
- La contraposición entre los *fines nacionales y sociales* que debe tener la educación superior y los *intereses objetivos* de la educación funcional para la competencia profesional.
- Entre el *significado* social y humano de la enseñanza profesional y el destinatario *privado*. (El estudiante aislado y el cliente).
- Las situaciones sociales *complejas* que enfrenta la profesión y la *segmentación* del ejercicio profesional en las grandes empresas e instituciones. (El paso del puesto de trabajo a la posición de un punto en la red multifuncional).
- La necesaria integración *interdisciplinaria* del saber en las funciones superiores sociales, empresariales, etc., y la *especialización* parcializadora de la organización educativa.
- La división *internacional* entre países generadores de ciencia y tecnología y países dependientes, así como la división entre ramas de producción de alto valor y las de bajo valor agregado, entre limpias y contaminantes, etc., su conexión con la educación y la posición que México tiene en esta contradicción.
- La generación del *alto valor* agregado con el saber profesional actual y la baja retribución de los profesionistas.

Quedan dichas contradicciones a disposición de la reflexión de los estudiantes y maestros.



BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, C. (1960). *Introducción al estudio de la medicina experimental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freud, S. (1973) “La interpretación de los sueños”. *En Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo originalmente publicado en 1899).



Eficacia simbólica: imposibilidad y complejidad en el *acto de educar*

Declarar la imposibilidad de la educación significa comprender lo inacabado de aquella empresa; nadie se educa o es educado de una vez y para siempre. El camino de la educación es una tarea que nunca termina; por lo tanto, su imposibilidad está dada si se pretende entender como meta que se alcanza de manera definitiva. La filósofa argentina Angelina Uzín, Magister Scientiae en Educación y Doctoranda en la Universidad de París, quien estuvo de visita en nuestra ciudad impartiendo el taller: “Lacan y la filosofía”, dirigido a los estudiantes de la Escuela de Psicología, nos invita a reflexionar en qué sentido es compleja e imposible la educación.

Angelina Uzín Olleros

¿Qué es el psicoanálisis?

El Psicoanálisis puede ser comprendido como una teoría o como una práctica; como una filosofía o como una ciencia. El lugar en el que nos ubicamos para su posible abordaje dependerá, en gran medida, de la concepción epistemológica que sustente nuestro punto de partida.

Desde un enfoque esencialmente constructivista, que no escapa a la posibilidad de integrar diversos elementos, podemos arriesgar nuestro juicio y afirmar que el Psicoanálisis es todo eso: una teoría y una práctica que se conjugan en una «praxis terapéutica», como decir del mismo modo, que es una filosofía y una ciencia, entrecruzadas en una novedosa «concepción hermenéutica del sujeto», no exenta de cierta rigurosidad metodológica.

Ahora bien, como «...nadie puede saltar su propia sombra...» al decir de G. W. F. Hegel; Sigmund Freud no podía escapar demasiado lejos de su época. El siglo XIX estaba signado en su segunda mitad (1850 en adelante) por el Positivismo, postura epistemológica que entiende a la ciencia como el estudio sistemático de lo concreto a partir de los datos de la experiencia sensible y de la observación; pero que, a pesar de renegar de toda afirmación metafísica, tiene su propia filosofía: el concienzalismo ingenuo, sostenido desde un empirismo gnoseológico y alimentado por tres grandes teorías científicas: la Física de Newton, la Teoría de la conservación de la energía de Meyer y la Teoría de la evolución de las especies de Darwin.

Esto da como resultado un fenómeno pluriforme que se manifiesta en tres modelos: el mecanicista, el energetista y el evolucionista. Cuando se acuña el concepto de «aparato psíquico» se denota la presencia de un elemento concreto al psiquismo que se traduce en «energía pulsional». Del mismo



modo, el descubrimiento del inconsciente irrumpe en la escena creando una ruptura epistémica bastante radical con la Filosofía de la conciencia (ego cogito cartesiano) y con la autocomprensión positivista de la ciencia.

Es oportuno en este punto resaltar lo siguiente: el Psicoanálisis se expresa en diversas orientaciones que tienen que ver con sus investigadores y representantes (Adler, Jung, Melanie Klein). Asimismo, el aporte que realiza la mirada psicoanalítica hacia el sujeto no sólo aporta lo inconsciente como parte fundamental de la vida psíquica, sino que, además propone la existencia de la «sexualidad infantil», algo impensado para la Psicología biológica de la época que admitía solamente los datos de las ciencias naturales, inaugurando la sexualidad en el momento en el que se desarrolla el «aparato genital», es decir, en la etapa puberal.

Otros son los grandes aportes del Psicoanálisis: la importancia de la palabra (el relato) y del análisis que el terapeuta debe realizar en su entrenamiento hermenéutico. La búsqueda en la historia del sujeto que ha «enterrado» en sus recuerdos infantiles la clave para comprender su comportamiento traumático.

El ensayo de nuevas metodologías como la hipnosis, la introspección hasta llegar a la asociación libre; son cada una de ellas asignaciones de sentido que marcan rupturas epistémicas con la concepción positivista; y que abren a su vez nuevos horizontes de búsqueda que son sin duda científicos. Pero aquí lo científico nada tiene que ver con la corriente positivista y sus continuadores (positivismo lógico, empirismo lógico, etc).

Todo el material que la Psicología clásica desechaba: sueños, lapsus, actos fallidos, el chiste... son la punta de un ovillo que el psicoanalista desmadejará hasta encontrar la respuesta de aquello que queda oculto al sujeto; bajo la metáfora del iceberg que sólo deja ver un mínimo porcentaje de su información total sobre la superficie, se nos aparece esta imagen de un consciente pequeño ante la profundidad de su verdadera historia y su real saber.

El inconsciente es incognoscible directamente, y el terapeuta deberá «bucear» en las profundidades de las manifestaciones oníricas y lúdicas que sólo se dan a conocer en realidades fenoménicas.

Aparecen nuevas categorías: censura, resistencia, complejo, trauma... Y el paradigma psicoanalítico se expresa básicamente en dos tópicos. Es preciso aclarar aquí lo que entendemos por paradigma, esto es «matriz disciplinar», siguiendo la epistemología de Thomas Kuhn y su definición última del concepto.

Pero debemos hacer la salvedad que, para Kuhn, la comunidad científica se constituye al amparo de un solo paradigma; algo que no ocurre en la comunidad de psicólogos. A tal punto que, Antonio Gentile, entre otros, diferencia la Psicología del Psicoanálisis, como dos teorías y dos prácticas claramente diferenciadas entre sí. La diferencia está dada porque la Psicología trabaja desde la conciencia y el Psicoanálisis a partir de lo inconsciente.

De regreso al tema de las tópicos y la crítica al modelo pulsional, haremos referencia a un escrito de Freud de 1923: *El psicoanálisis y la teoría de la libido*, podemos observar la presencia del modelo energetista que luego será revisado en la segunda tópica.

«...No se debe al azar el hecho de que Freud exponga como carácter final, al terminar la primera parte dedicada al Psicoanálisis, su cualidad de 'ciencia empírica'. Freud opera esta caracterización contraponiendo el Psicoanálisis a la Filosofía: 'El Psicoanálisis no es un sistema filosófico'. Lo que caracteriza al sistema filosófico es su ambición de 'concebir la totalidad del mundo (das Weltganze)': el sistema filosófico pretende pues ser 'concluso' de una vez por todas, de suerte que no deje 'ningún lugar para nuevos descubrimientos y puntos de vista mejorados'. (Assoun, 1982, p. 17).



Ardua tarea la del Psicoanálisis: esquivar la mirada omnipresente de la Filosofía sin caer en el reduccionismo metodológico del mundo concreto de las Ciencias naturales. Desde el punto de vista estrictamente epistemológico, la matriz disciplinar psicoanalítica se gesta tomando elementos discursivos de la literatura, la mitología griega, la filosofía vitalista, la mirada empirista de la neurología y -a los ojos positivistas- es un híbrido, una pseudociencia.

El camino trazado será largo, extenso: desde el individuo al grupo, desde el sujeto a la cultura. En el Psicoanálisis el sujeto quiere conseguir la felicidad y mantenerla; Freud señala que esto significa tanto acrecentar el placer como evitar el dolor, que es el programa mismo del principio del placer: uno de los principios que rige la vida psíquica.

La consecución del placer puede verse impedida por el sufrimiento proveniente de tres fuentes diversas: la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los seres humanos.

El principal conflicto está entre el frágil equilibrio entre el principio de placer (ello) y el principio de realidad (super yo ideal). Tal estado de cosas genera un intenso sentimiento de frustración ante la cultura, ya que ésta nos pide grandes esfuerzos y renuncias sin retribuirnos con la recompensa esperada.

La cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, y hay que explicar por cuáles mecanismos se logra esto y por qué esa renuncia desemboca en un fracaso.

Para comprender el esquema explicativo de Freud a este problema del malestar en la cultura, lo primero que hay que apreciar es lo que podemos denominar *el modelo pulsional*. El primer modelo pulsional distingue una dualidad entre *autoconservación* y *sexualidad*. Un segundo modelo también dualista muestra los polos entre *eros* y *thánatos*: *pulsiones de vida* y *pulsiones de muerte*.

La conclusión de la interpretación freudiana es que el malestar es un rasgo esencial de la cultura, no uno que obedezca a tal o cual coyuntura histórica, ni a algún aspecto particular, sea de orden económico, social o político. Esto no lleva necesariamente a pensar que entonces no hay salida; y que las esperanzas de una vida más dichosa deban sumarse a causas perdidas de la humanidad.

Pero sí indica que no puede desconocerse la naturaleza de ese malestar, pues eso nos llevaría a acrecentar nuestro sufrimiento.

Los dos modelos pulsionales dan cuenta de la sexualidad como expresión biológica hormonal, entendida conjuntamente como manifestación cultural y social.

La disputa ya clásica entre «natura» y «nurtura», entre lo «innato» y lo «adquirido»; debe superarse a través de un enfoque constructivista y pluriforme que trabaje con elementos que provengan tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Conjugando lenguajes e imágenes de distintas procedencias que permitan abordar la sexualidad como un fenómeno complejo y diverso. Sin caer en un enfoque dogmático, construyendo un esquema abierto, asentado en unas cuantas certezas ancladas en una praxis desprovista de prejuicios y opiniones.

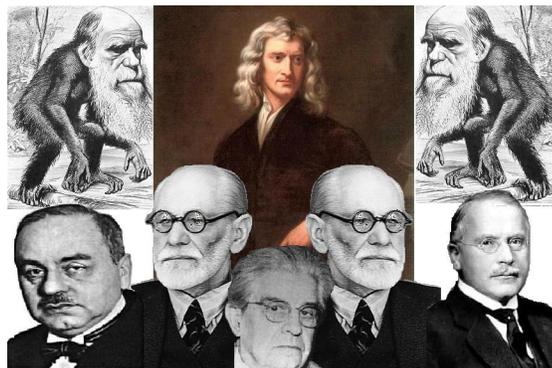
De eso en definitiva se trata el quehacer de toda disciplina que pretenda ser científica: romper en primer término con la doxa y las modas intelectuales imperantes en una época; y en segundo término, evitar que nuestros esquemas conceptuales se transformen en universos cerrados cercanos a un dogma de fe.

¿Qué es lo inconsciente?

Existe una región desconocida en nuestra propia geografía, un «topos» al que no podemos arribar sin la interpretación de sus manifestaciones. El olvido no existe, es un mecanismo de defensa, no podemos recordar o traer a la conciencia aquellas verdades que por ser tan dolorosas y a veces insoportables, quedan alojadas en ese territorio onírico y lúdico.

Esta metáfora de un territorio sin descubrir, constituye la «inconsistencia» de lo inconsciente, no podemos verlo, no podemos tocarlo, no podemos observarlo con un microscopio o con una tomografía computada. La ciencia positiva no encuentra la manera inductiva de llegar a él, porque esa ciencia sólo trabaja en el registro de lo real: entendiendo lo real como aquello que existe concretamente. Y, el inconsciente no es una «cosa» ni es un «hecho».

¿Cómo podemos acceder a lo inconsciente? Arribamos a través de la palabra, del relato, de lo que



«Árbol»

N.O.V.A



podemos decir y de lo que debemos callar, el analista: la otra parte de esta pareja que participa en toda sesión de análisis, debe convertirse en un hermeneuta que interpreta en lo dicho lo que no se puede pronunciar, lo que queda oculto tras el velo de un relato que repite, modifica y transforma los acontecimientos.

*«Analista y analizante no son simétricos, en tanto el silencio del primero opera en las ocurrencias del segundo, de la misma manera que la interpretación desplaza las coordenadas de la dramática consciente del analizante. La **transferencia**- fenómeno espontáneo que hace suponer que quien escucha sabe lo que reprime el que habla- es el pivote en torno al cual gira la asociación libre y la interpretación» (García, 1988, p. 487).*

Freud llega a plantear hipótesis relacionadas con los síntomas que no se correspondían con una causalidad orgánica y denomina *neurosis* a los comportamientos que muestran al síntoma como fracaso de la represión y retorno de lo reprimido, como la satisfacción sustitutiva de un deseo inconsciente.

Nuestra historia es la historia de nuestra represión. Historia de las frustraciones por los deseos incumplidos. La palabra deseo se relaciona con la falta. Existe, entonces, una falta en el sujeto y un pedido al otro, un pedido de colmar esa falta.

Lévi-Strauss, desde la Antropología, señala el carácter de eficacia simbólica que enlaza ciertas analogías entre la cura shamanística y la entrevista psicoanalítica. El shamán invoca el alma del niño que está por nacer, no interviene sobre el cuerpo de la madre; algo similar realiza el analista, invoca lo inconsciente para llegar a una verdad que se manifiesta en el sueño.

«La eficacia simbólica consistiría precisamente en esta ‘propiedad inductora’ que poseerían, unas con respecto a otras, ciertas estructuras formalmente homólogas capaces de constituirse, con materiales diferentes en diferentes niveles del ser vivo: procesos orgánicos, psiquismo inconsciente, pensamiento reflexivo. La metáfora poética proporciona un ejemplo familiar de este procedimiento inductor: pero su empleo corriente no le permite sobrepasar el psiquismo. Comprobamos, así, el valor de la intuición de Rimbaud cuando decía que la metáfora puede también servir para cambiar el mundo» (Lévi-Strauss, 1987, p. 225).

Si los sueños tienen sentido para Freud, para Lévi-Strauss los mitos también tienen un sentido y deben ser interpretados; el relato de los mitos se caracteriza por mantener y modificar partes de lo que se relata. El mito es un hecho cultural, no es un hecho natural. Y esta distinción marca la diferencia con la tradición positivista, la Antropología física y la Psicología biológica.

Esta introducción del sentido, en el Psicoanálisis, rompe con un modelo físico de una ciencia cuantitativa e introduce una cualidad sin medida. **Los sueños tienen sentido porque son la metáfora del deseo.**

«El presupuesto básico de la interpretación psicoanalítica, su a priori metodológico, es que todo producto final del trabajo de sueño, todo contenido manifiesto del sueño, incluye por lo menos un ingrediente que funciona como tapón, como un relleno que ocupa el lugar de lo que necesariamente falta. A primera vista, este elemento se inserta perfectamente en el todo orgánico de la escena imaginaria manifiesta, pero en realidad contiene en su seno el lugar de lo que esta escena imaginaria debe reprimir, excluir, expulsar, para constituirse. Es una especie de cordón umbilical que liga la estructura imaginaria con el proceso reprimido de su estructuración. En síntesis, la revisión secundaria nunca tiene un éxito completo» (Zizek, 2000).

El olvido no existe, es un mecanismo de defensa, no podemos recordar o traer a la conciencia aquellas verdades que por ser tan dolorosas y a veces insoportables, quedan alojadas en ese territorio onírico y lúdico.



A esta interpretación del sueño, como deseo reprimido que se manifiesta en la actividad onírica, Jacques Lacan agrega que en un sueño ya las cosas mismas están estructuradas como un lenguaje, su disposición está regulada por la cadena significante que ella misma representa. El significado de esta cadena significante es el pensamiento del sueño. El vínculo entre los contenidos inmediatos del sueño y el pensamiento latente, sólo existe en el nivel del juego de palabras.

Interpretar es, entonces, traducir y decodificar. Ir al encuentro de ese deseo que es siempre la expresión de la falta; nuestra historia es, entonces, no sólo la historia de nuestra represión sino la historia de la búsqueda por cubrir esa falta.

Freud intenta describir el sistema psíquico según el método energético y concede al lenguaje una constante prioridad. En efecto, la experiencia analítica es la experiencia del discurso y sus efectos. Por eso Lacan dice en sus *Escrits* que los psicoanalistas son « practicantes de la función simbólica ». Asimismo, Lacan afirma que « *La experiencia psicoanalítica no consiste en otra cosa que en establecer que el inconsciente no deja ninguna de nuestras acciones fuera de su campo* » (*Escrits, citado por Georjgin, 1988, p. 247*).

Junto al inconsciente, la transferencia, la repetición y la pulsión son los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. « *Freud distingue cuidadosamente entre la represión originaria y la represión a posteriori, a la cual podría aplicarse en parte la definición que precede. La represión originaria precede tanto a la culpabilidad como a la conciencia. En el momento en que el pecho materno transforma la boca del pequeño en zona erógena, lo consciente aún no está diferenciado; por lo tanto, no se puede hablar de sistema consciente ni de conciencia moral. La pulsión sexual se liga efectivamente a la boca por una representación que tiene el esquema de la metáfora. Metáfora y represión se equivalen. El conjunto de estas primeras representaciones constituirá el núcleo del inconsciente* » (*Georjgin, 1988, p. 110*).

Para Lacan el lenguaje es la condición del inconsciente, las representaciones psíquicas que describe Freud, son para Lacan « significantes ».

Los sueños y los mitos son mentiras que enuncian una verdad. Y esa verdad está contenida a nivel inconsciente. Narciso encuentra en el espejo del lago el rostro de su propia muerte. En todas las leyendas el doble es mortal. « *Pues el*

doble se forma en el estadio arcaico en que el otro se confunde con el cuerpo propio. (...) Después de la identificación especular sobreviene la dura prueba del Edipo. El Edipo y la castración son probablemente las nociones freudianas más difundidas » (*Georjgin, pp. 118-119*).

El hombre, para Freud, está dividido entre consciente e inconsciente, entre la demanda que procura llenar la falta y la satisfacción que se sustrae, entre el deseo sin salida y el objeto que huye. Cada cual trata de descubrir lo que desea. « *Si toda verdad trascendental es negada, si la única verdad concebible es la del deseo que procura salir a la luz, no hay más verdad que la del sujeto 'en espera'* » (*Georjgin, p. 188*).

El poder y la verdad son, para Freud, incompatibles. Porque queda excluida toda referencia normativa y todo efecto de mandamiento. El ejercicio de la autoridad y la obediencia a un orden dado pertenecen al pensamiento mágico. Todo poder es usurpador, sin embargo es inútil tratar de destruirlo. Por eso la verdad no se encuentra al mismo nivel que el poder.

« *Es a esa articulación de la verdad a la que Freud se remite al declarar imposibles de cumplir tres compromisos: educar, gobernar, psicoanalizar. ¿Por qué lo serían en efecto, sino porque el sujeto no puede dejar de estar en falta yéndose por el margen que Freud reserva a la verdad?. Pues la verdad se muestra allí compleja por esencia, humilde en sus oficios y extraña a la realidad, insumisa a la elección del sexo, pariente de la muerte y, a fin de cuentas, más bien inhumana.* » (*Lacan, Escrits, Champ Freudien, Le Seuil, citado por Georjgin, p. 188*).

¿Qué es la complejidad?

Edgar Morin ha denominado « Epistemología de la complejidad » a una corriente que intenta superar la oposición entre posturas positivistas y antipositivistas. Desarrolla el concepto de complejidad intentando dejar atrás las apretadas clasificaciones de las ciencias que al delimitar « limitan » el enfoque encerrando la teoría en un universo disciplinar que escapa a la diversidad y al desorden. Cada especialista realiza un recorte de la realidad y se queda estancado en su visión del mundo y de las personas.

« *Se puede decir que hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones. Y ese enmarañamiento es tal que ni siquiera una computadora podría captar todos los procesos en curso. Pero hay también otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al*





pensamiento). Se puede decir, en lo que concierne a la complejidad, que hay un polo empírico y un polo lógico y que la complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas» (Morin, 1998, p. 421).

Las dificultades empíricas provienen de la dificultad de ampliar la mirada, de poder salir de los límites de la disciplina (especialidad), de encontrar el punto de encuentro entre la parte y el todo en el que esa parte se manifiesta. Blas Pascal hizo su célebre reflexión en torno a esta problemática: «*Todo está en todo y reciprocamente*», la relación entre el todo y las partes ha sido comprendida de maneras diversas (funcionalismo, estructuralismo, gestalt); pero siempre ha cubierto, enmascarado el intersticio en el que la complejidad se muestra a modo de caos.

El problema lógico se hace presente cuando la lógica deductiva se muestra insuficiente para dar una prueba dentro de un sistema de pensamiento y aparecen contradicciones que resultan insuperables. Existen proposiciones contradictorias que pueden resultar complementarias. Donde vemos una oposición sin salida, puede encontrarse una instancia de conjunción entre dos conjuntos aparentemente opuestos.

La ciencia se divorcia del mito, de la religión, de la filosofía. Recorta una porción del mundo y trabaja al interior de ese recorte; es entonces cuando en la claridad y la coherencia de la teoría aparece la dificultad de tener que abordar siempre una realidad compleja y humanamente contradictoria.

Cornelius Castoriadis afirma que «*El hombre es ese animal loco, cuya locura ha inventado la razón*». En esa oposición entre razón y locura aparece una débil frontera en la que se sitúan los científicos sociales.

«*En ese hombre que es sapiens y demens hay una mezcla inextricable, un pensamiento doble: un pensamiento que yo llamaría racional, empírico, técnico, que existe desde la prehistoria y es anterior a la humanidad (...). También tenemos un pensamiento simbólico, mitológico, mágico. Vivimos permanentemente en ambos registros. No se puede suprimir la parte de los mitos, las aspiraciones, los sueños, la fantasía. Todos los que se interesan por la psique, por la*

psicología humana, saben que los sueños, los fantasmas, las locuras son partes integrantes del ser humano. No son vahos, superestructuras que se desvanecen, sino su tejido» (Morin, p. 434).

Estudiar científicamente al hombre, su condición, su mundo interior, su particular relación con los otros y con el mundo, tropieza tarde o temprano con la complejidad de la existencia humana. Es en este punto que debemos atrevernos a salir del campo disciplinar e ir al encuentro con la literatura porque ella se permite hablar de lo singular, de los ínfimos detalles de cada instante. El método transdisciplinario es aquel que nos invita a salir del cascarón rígido de cada teoría o de cada paradigma y poder mirar desde otro ángulo la realidad

del sujeto. Dar cuenta de la angustia y el desasosiego, del miedo y el ansia, del amor y la indiferencia, es habitar un territorio ajeno y extraño que a su vez no deja de resultarnos familiar ya que al fin de cuentas también somos humanos y conocemos en nuestra propia experiencia de vida esos templos de ánimo.

Tan cierto y contradictorio como saber que el lenguaje comunica y también incomunica, que el pensamiento nos ayuda y nos complica a la hora de dar cuenta de lo que ocurre a nuestro alrededor y en nuestro interior. Nacer es morir, vivir es renacer a cada paso y encaminarnos a la muerte. El arte sabe más de esto que la misma ciencia, al menos

lo sabe desde otra experiencia de expresión que no es exclusivamente racional, o que incluye dentro de propia la razón al mito de creer alcanzar una verdad.

Un cordón umbilical nos comunica con el útero materno y luego éste se rompe para salir al mundo exterior; siempre existe un túnel para acercarnos a la vida y para salir de ella.

El filósofo lo ejemplifica a través de la metáfora de la crisálida: «*Para que la oruga se convierta en mariposa debe encerrarse en una crisálida. Lo que ocurre en el interior de la oruga es muy interesante, su sistema inmutario comienza a destruir todo lo que corresponde a la oruga, incluido el sistema digestivo, ya que la mariposa no comerá los mismos alimentos que la oruga. Lo único que se mantiene es el sistema nervioso. Así es que la oruga se destruye como tal para poder construirse como mariposa. Y cuando ésta*

Resulta cierto y a la vez contradictorio saber que el lenguaje comunica y también incomunica, que el pensamiento nos ayuda y nos complica a la hora de dar cuenta de lo que ocurre a nuestro alrededor y en nuestro interior.



consigue romper la crisálida, la vemos aparecer, casi inmóvil, con las alas pegadas, incapaz de desplegarlas. Y cuando uno empieza a inquietarse por ella, a preguntarse si podrá abrir las alas, de pronto la mariposa alza vuelo» (Morin, op. cit., p. 442).

Hay una teoría para la oruga y otra para la mariposa; un punto de contacto, de flexión, entre una y otra se encuentra en una teoría de la metamorfosis, podemos quedarnos cada especialista encerrado en una parcela del instante y alejarnos cada vez más del proceso. Abordar la complejidad significa no perder de vista ese proceso y no desechar los aspectos que hacen a cada parte del todo y al todo que hace posible la existencia de las partes.

¿Una tarea imposible?

Declarar la imposibilidad de la educación significa comprender lo inacabado de aquella empresa; nadie se educa o es educado de una vez y para siempre. El camino de la educación es una tarea que nunca termina, por lo tanto su imposibilidad está dada si se pretende encarar como meta que se alcanza de manera definitiva. Podríamos afirmar a modo de cierre, que es una tarea tanto imposible (Freud) como compleja (Morin).

Tampoco se puede definir el acto educativo prescindiendo del lenguaje, la relación entre el maestro y el discípulo es una muestra de eso, pero toda educación como acto voluntario de enseñar y de aprender sigue apoyándose en la conciencia. En una Filosofía y en una Psicología de la conciencia.

Sin embargo, tanto uno como otro manifiestan un deseo de saber, y a partir de esa falta (ignorancia), ambos transitan la senda de la búsqueda de una verdad que se encuentra fuera del sujeto deseante. *«Quien desea ya tiene lo que le falta, de otro modo no lo desearía, y no lo tiene, no lo conoce, puesto que de otro modo tampoco lo desearía. Si se vuelve a los conceptos de sujeto y de objeto, el movimiento del deseo hace aparecer el supuesto objeto como algo que ya está ahí, en el deseo, sin estar, no obstante 'en carne y hueso', y el supuesto sujeto como algo indefinido, inacabado, que tiene necesidad del otro para determinarse, complementarse, que está determinado por el otro, por la ausencia» (Lyotard, 1989, p. 82).*

El deseo está provocado por la ausencia de la presencia. Esto nos remite al nacimiento del proceso simbólico, en el momento en que el niño se vuelve capaz de simular, por medio del juego, la ausencia o la presencia de la madre. Freud lo ejemplifica a partir del juego del Fort-Da. Al observar cómo su nieto de 18 meses arrojaba al otro extremo de la habitación todo lo que caía en sus manos. Al lanzar esos pequeños objetos decía «Fort» (se fue), en otras ocasiones mandaba a lo lejos un carretel atado a una cuerda y después tiraba hacia sí diciendo «Da» (aquí está). Mediante este juego el niño inventaba el símbolo relacionado a la ausencia de su madre; reemplazaba el objeto real por el significante. Él sabía que su madre iba a regresar, se divide entre el carretel que simboliza la madre ausente y el «Da» es decir él mismo.

La simbolización como tal surge de este juego del Fort-Da, en el proceso intelectual aparece a su vez como el símbolo mayor que representa la negación. Así lo indica Freud en la distinción entre *negación* y *denegación*.

En la base misma del proceso lógico tenemos el juicio de *atribución* (esto es de o esto no es de) y el juicio de *existencia* (esto es o esto no es); estos dos juicios derivan de un mito: el mito del afuera y el mito del adentro. Una vez que el sujeto pudo definir lo interior, el juicio de existencia se expresa así: esto es yo y esto otro no es yo. En el juicio de atribución, el yo puede experimentar por la percepción, la realidad del mundo exterior: hay cosas que existen y otras cosas que no existen.

Freud señala que todo juicio depende de la creación del símbolo de negación: esto *no* es;



y por la negación lo intelectual se separa de lo afectivo. Podemos aventurarnos y agregar: que en el acto educativo se separa lo consciente de lo inconsciente. Y el saber está escindido del deseo que lo provoca.

En la relación entre el deseo y el saber, entre la falta y la búsqueda de aquello que pueda cubrirla, estamos siempre en una relación del sujeto con su propio «interior» y en relación con lo otro, «exterior».

El deseo le pertenece al sujeto (deseante) y busca en otro la satisfacción de ese deseo (deseado). Podemos, en términos psicoanalíticos, entender de este modo la relación entre el maestro y el discípulo, como una relación pedagógica. A propósito de esto Foucault hace referencia a la distinción entre Pedagogía y «Psicagogía».

“Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogía a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. En la Antigüedad grecorromana el peso esencial de la verdad reposaba, en el caso de la relación psicagógica, en el maestro; era él quien debía someterse a todo un conjunto de reglas para decir la verdad y para que la verdad pudiese producir su efecto. Lo esencial de todas estas tareas y obligaciones recaía sobre el emisor del discurso verdadero. Por esta razón se puede decir que, en la Antigüedad, la relación de psicagogía estaba muy próxima relativamente de la relación de la pedagogía, ya que en la pedagogía es efectivamente el

maestro quien formula la verdad. En la pedagogía la verdad y las obligaciones de la verdad recaen sobre el maestro. Y esto que es válido para cualquier pedagogía es válido también para lo que se podría denominar la psicagogía antigua, que es también percibida como una paideia” (Foucault, 1996).

En la historia «clásica» de la educación, el protagonista es el maestro, el giro copernicano del Psicoanálisis centra la escena educativa en el sujeto deseante, que busca cubrir la falta de aquello que ignora y que por lo tanto desea encontrar.

En esta relación (¿vinculación?) entre maestro y discípulo podemos -además de entender esta relación en términos de deseo y falta, de ausencia y presencia- la necesidad de establecer lazos entre uno y otro. Giordano Bruno afirma al respecto que no puede no haber lazos; «...un artista liga (une) por su arte, ya que el arte es belleza modelada por el artista...» (Bruno, 2001, p. 10). El maestro une a partir del arte de enseñar, a sabiendas que enseñar no es dar algo que el otro no posee, sino satisfacer una necesidad, un deseo de aquel que busca cubrir una falta.

Por naturaleza (social) los seres humanos somos racionales, somos libres, por ese motivo buscamos el saber y la libertad. En esa búsqueda a veces infructuosa, establecemos lazos que pueden diferenciarse por ser naturales, racionales y voluntarios. Esos lazos «...tienen que ser múltiples y variados porque un solo lazo cae en la violencia extrema...» (Bruno, 2001, p. 11).

Esa multiplicidad se despliega en las múltiples respuestas a la misma pregunta y en las múltiples enseñanzas de diferentes maestros. Podemos concluir -provisoriamente- que es esa multiplicidad la que nos ayuda a evitar en todo acto educativo la tiranía del concepto (dogma) y la tiranía de la autoridad (heteronomía).

Educación es establecer lazos con otro, un otro que sale al encuentro de una posible respuesta a un deseo de saber, y busca fuera de sí aquello que en su interior está vacío.

BIBLIOGRAFÍA

- Assoun, P. L. (1982). *Freud: la filosofía y los filósofos*. Barcelona: Paídos.
- Bruno, G. (2001). *Des Liens*. París: Allia.
- Foucault, M. (1996). *Hereméutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Freud, S. (1988). *La interpretación de los sueños*. De las Obras Completas. Volumen III. Ensayo XVII. Buenos Aires: Orbis.
- Freud, S. (1952). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- García, G. (1988) *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Buenos Aires: Puntosur
- Georgin, R. (1988). *De Lévi-Strauss a Lacan*. Bs. As. Nueva Visión.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología Estructural*. Barcelona. Paídos.
- Liotard, J. F. (1989) *¿Por qué filosofar?* Barcelona. Paídos.
- Morin, E. (1998). «Epistemología de la complejidad», publicado en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Fried Schnitman, Dora. Barcelona: Paídos.
- Zizek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Barcelona. Paídos.



Forjar el criterio: papel prioritario de la filosofía *en la enseñanza*

La educación es una de las herramientas más importantes con las que un país cuenta para salir adelante. Sus vías de desarrollo se encuentran enraizadas en el grado de educación de sus ciudadanos. Miguel Ángel García, alumno del 6º semestre, plantea la importancia de la educación en la construcción de un nuevo país, más aún de una nueva sociedad, una sociedad consciente de la situación en la que vive, en la que sus ciudadanos se caractericen por ser sujetos con criterio amplio. El texto corresponde a la ponencia que presentó en el XVI Coloquio Nacional sobre la enseñanza de la Filosofía, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Chihuahua en octubre pasado.

Miguel Angel García Guzmán.

Dedicado a:

*Dr. Mario Orozco, Dr. Román Soria,
Lic. Leticia García, Magdalena Tena.
Por su apoyo, mil gracias.*

*Nacemos débiles, necesitamos fuerza;
nacemos desprovistos de todo, necesitamos protección;
nacemos estúpidos, necesitamos ser juiciosos.
Todo lo que no tenemos al nacer y que necesitamos
como adultos, la educación nos lo da.*

Rousseau (Alamah, 2002).

A lo largo de la historia, en su proceso evolutivo, el hombre se ha visto en la imperiosa necesidad de adaptarse a su medio; ulteriormente, ha buscado cuáles son las condiciones propicias –de acuerdo a su época y su conocimiento adquirido- para sortear los problemas que se le han ido presentando. De esta manera, el objetivo que la humanidad se ha trazado, aún sigue vigente: trascender y progresar.

Resulta obvio suponer que dentro de ese “progreso” tan marcado que el hombre se ha propuesto, la educación ha constituido un factor fundamental, aunada, claro está, a las guerras, traiciones, asesinatos... y a toda la lista interminable de atrocidades que el hombre ha cometido en pro del “avance de la sociedad”.

En la actualidad, nos encontramos en un mundo extremadamente competitivo, un mundo que se jacta de su globalización, su tecnología; en fin, de su modernidad la cual –en teoría- debería beneficiar a la mayoría de los pobladores del planeta. Lo cierto es que la vida diaria nos muestra que lo antes mencionado es una triste falacia. La “nueva era” ha traído más problemas que satisfacciones: con la modernidad, la sociedad se ve fragmentada, por ende, los individuos se vuelven más egocéntricos. Un ejemplo se ve reflejado en la agudización de la jerarquía social, pues, si bien es cierto que los “status sociales” vienen de abolengo, también lo es que en las últimas décadas –a causa del proceso de globalización, fraudes, explotación de las masas, etc.- se ha visto que la riqueza se acumula en manos de unos cuantos, siendo estos, los dirigentes de los países del mundo.



Siguiendo esta rúbrica y remitiéndonos a la cita de Rousseau que utilizamos como epígrafe, podemos comentar que a la mayoría nos queda claro que por medio de la educación es como se encuentra una manera eficaz para salir avantes como nación; pero, al parecer no nos hemos cuestionado si los pequeños monopolios que nos gobiernan -en el caso específico de México- piensan lo mismo. Todo parece indicar que no; para ellos es necesario que la sociedad siga sepultada en la ignorancia y en la mediocridad.

A continuación, transcribimos lo que para Durkheim significaba el concepto educación: “*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad en su conjunto y por el medio especial al que el niño específicamente, se destine*” (Alamah, 2000,p.39). Durkheim nos da una definición integral de lo que la educación *debería ser*, pero, tal parece que los manipuladores de la sociedad han tergiversado dicha conceptualización entendiéndola y aplicándola así: los poderosos deben entrenar a los débiles para utilizarlos en el área que sea necesaria para sus fines lucrativos.



«Líneas y fe»

N.O.V.A

¿Cierto?, ¿falso?, ¿a quién le importa? Nos tienen tan entretenidos con la televisión, que el hambre, el dolor y nuestra dignidad se ven mitigados por una sonrisa automática

que emana de una escena ya conocida. La realidad, la realidad no nos importa, porque los embusteros nos hacen creer en un “mundo feliz”, el cual termina cuando se apaga el televisor. Entonces, ¿qué tenemos?, ¿cuál es nuestra realidad social? Simple; contamos con un país excesivamente rico en recursos naturales: litorales, mares, tierras fértiles... pero, también tenemos un mal gobierno –lleno de corruptos, de oportunistas, de mentira-, con una mala plataforma política y económica, con un mal sistema educativo... estamos hundidos.

¿Cómo salir?, pues mejorando el nivel educativo, la economía, la salud, generando fuentes de empleo dignas y bien remuneradas... se escribe demasiado fácil, pero es sabido que para llevar a cabo tantas reformas sería necesario comenzar otra revolución, y a final de cuentas, ¿para qué?, ¿para repetir la historia y nuevamente unos cuantos monopolicen el poder?.

De tal forma, nos queda claro que para cambiar el rumbo del país se necesitan mejorar muchísimas cosas, destacando -obviamente- todo lo referente a la educación. Pero, es en este punto donde -una vez más- nos encontramos con otra dificultad: la educación se ve afectada por factores *externos e internos*. Enseguida, desglosaremos -a grandes rasgos- cada uno de los factores antes mencionados.

FACTORES EXTERNOS

a) Nuestro país se encuentra en “vías de desarrollo”. Vaya eufemismo, por qué no decirlo: vivimos en un país tercermundista. Desde este punto debemos partir para evaluar las condiciones infrahumanas en que vive la mayor parte del pueblo mexicano. Por lo tanto, es de suponer que el aspecto educativo también está rezagado.

b) La globalización nos induce a una competencia desigual. Ante dicho proceso -globalización-, poco se puede hacer; es sabido que las grandes potencias nos invaden con



mercancía, tecnología y reglas de comercio con las cuales automáticamente nos convertimos en consumidores de todo.

c) La falta de capital nos obliga a consumir productos de mala calidad. El Banco Mundial afirma—pese a lo que diga el informe gubernamental—que el 51.7% de la población mexicana vive en la pobreza, pero esto no termina ahí; dicha cifra se subdivide y nos ofrece como estadística que el 20.3% de los ciudadanos se encuentran viviendo en la *pobreza extrema*. De tal manera que: resulta difícil pensar en educación y bienes materiales de calidad cuando uno de cada cinco mexicanos vive en la pobreza extrema.

FACTORES INTERNOS

a) La docencia no se toma con la responsabilidad que implica. El papel del docente —en algunos casos—deja mucho que desear; tal parece que sólo ejercen dicha profesión con un fin lucrativo, materialista, sin importarles lo que verdaderamente se necesita: educación con calidad humana. Ante esta afirmación, pudiera haber maestros que argumenten a su favor que sus salarios son muy bajos; para poder responder a su posible incomodidad, bastaría recordar un cuestionamiento de Don Miguel de Unamuno: “¿Cómo se quejan de que no ganan lo bastante si no han sabido educar a una generación que les pague?” (Citado en Robert, Díaz y Mauricio, 1985, p.42).

b) El estudiante no tiene claro a dónde quiere llegar. Es deprimente, que aún en el nivel de licenciatura, existan muchos jóvenes los cuales no saben explicar las razones por las que se encuentran estudiando “X” carrera. El problema, en la mayoría de los casos, estriba en la deficiente educación -preescolar, primaria, secundaria y bachillerato- que se recibió con anterioridad. Otros casos,

podríamos atribuirlos a la carencia de identidad que tenemos en México; en otras palabras, si no se sabe de dónde venimos, mucho menos entenderemos quiénes somos... por ende, no sabremos a dónde ir.

c) Las instituciones encargadas de impartir educación se encuentran politizadas. Resulta indignante observar como la educación es desplazada por cuestiones de interés político. El tráfico de influencias, los recursos mal utilizados, las tomas, las huelgas, etc., hacen que el verdadero fin de las instituciones-educarse vea mermado.

Ahora bien, una vez que hemos hecho un breve recorrido por las circunstancias actuales en que se pretende educar, nos percatamos que: entre gobierno, instituciones, maestros y alumnos, se forma un círculo vicioso, el cual, corrompe la calidad de la educación. Ante tal verdad, podemos asumir una de las siguientes actitudes:

1) Restarle importancia -o ignorar por completo- a la temática en mención y seguir en espera de que se produzca algún milagro, surja un héroe, o en su defecto, surja un candidato político “que venga de abajo” y nos saque de la miseria;

2) En lugar de sentarnos a pensar utópicamente y dejarnos abatir por el sistema, podríamos comenzar a vislumbrar que -indudablemente- resultaría imposible permutar completamente el sistema, pero, es muy viable hacerle modificaciones. Con dicha ideología, podemos ir argumentando elementos para ir mejorando la calidad educativa, la vida misma.

¿Cómo empezar? Al respecto, Unamuno afirma: “*Aremos el suelo de la sociedad, removiéndola; agitámosla y sembramos luego en ella ideas, abnegadamente, sin pensar en nosotros mismos. Lo demás vendrá con el tiempo*” (op. cit., p.35) Posteriormente, el filósofo español continúa con el planteamiento argumentando: “*Para que un pueblo se haga más culto necesita trabajar más y gozar menos*” (op.cit., p.59).

Desgraciadamente, es en este pequeño punto donde la mayoría de los mexicanos dan marcha atrás y dejan que “el mundo ruede”. “Trabajar más y gozar menos”, es algo que en la sociedad mexicana se practica muy poco, claro, para qué trabajar teniendo a nuestra inseparable amiga -¿o madre?- la televisión, al cine, a los centros comerciales, ¡a los establecimientos V.I.P.! ¡Qué trabajen los casados!... Este último argumento -y muchos más- tienen los mediocres, las personas que no quieren avanzar... y cómo van a avanzar si no saben en qué situación se encuentran.

Con esto, llegamos a donde queríamos; discernir la magnitud del problema ante el cual nos encontramos: *la falta de criterio en la población mexicana*. Para aclarar un poco dicho concepto -criterio- nos remontaremos a la pedagogía kantiana para tomarla como punto de partida.

Kant nos dice que por la educación es que el hombre ha de llegar a ser:

- 1) Disciplinado** -impedir que la animalidad se extienda a la humanidad-;
- 2) Cultivado** -comprende la instrucción y la enseñanza-;
- 3) Civilizado** -prudente y adaptativo-; y,
- 4) Moralizado** -forjar su criterio-¹.



Kant prosigue: “Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle... Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios de los cuales se origina toda acción” (Kant, 1989, p.39).

Es aquí donde entra la filosofía en su papel prioritario: forjar el criterio de los ciudadanos. Que -por principio de cuentas- las personas se descubran hambrientas de conocimiento, que alimenten su famélica ideología con el “amor a la sabiduría”. Que sea este nutrirse de sapiencia, el cual, poco a poco, les vaya quitando el barro de los ojos y les permita observar el mundo real -el tercermundista, el rezagado, el miserable-, no el que la sociedad de la des-información ha creado para ellos.

Que con su nueva visión de las cosas pueda dejar de ser un “sujeto” en la sociedad, para convertirse en un “individuo”; el cual escapa a toda clase de dogmas, un individuo libre, capaz de alzar la voz y no solamente quejarse, sino también *proponer* cambios; pues, como afirma Unamuno: “¿Para qué comprender si no se ha de crear?” (Robert, Díaz y Mauricio, p.104). Si no se crea, la adquisición del conocimiento será en vano, se estancará, generará seres ególatras con sentimientos de omnipotencia. El conocimiento debe compartirse, diseminarse... de esta manera, se formularán inquietudes que a su vez promoverán la necesidad de más sabiduría. Los seres ególatras -antes mencionados- caerán en el error de dar respuestas; a lo cual, Adrián Medina Liberty -epistemólogo- aduce: “Una respuesta es anestesia para el cerebro, una interrogante significa movimiento”².

A manera de ir cerrando filas, transcribiremos una frase de Kant: “No hay nadie que haya sido descuidado en su juventud, que no comprenda, cuando viejo, en qué fue abandonado” (p.32). Pues bien, no necesitamos llegar a la vejez para darnos cuenta de nuestras carencias actuales. Este es un buen momento para sondear la situación en que nos encontramos -como nación, como individuos- y comenzar a *reconstruir* nuestra identidad; reconstruirla a través de la revalorización de las cosas que están a nuestro alcance. Abrir los ojos y percatarnos de que ninguna divinidad nos va a librar de nuestro yugo; que no existe el “elegido” para guiarnos hacia la libertad... la metamorfosis debe ser colectiva, pero comienza con uno mismo. Siendo libre de prejuicios, de etiquetas; en fin, de lastres culturales. Unamuno nos dice que: “Hay quienes se desatan de unos dogmas pero siguen encadenados al dogmatismo” (Robert, et. al., p.75).

¿Cómo ser realmente libres si no es por medio de la enseñanza? Es tiempo de volver a creer en nosotros mismos, de recobrar la dignidad, la calidad humana... de plantear interrogantes y de tener criterio firme. El pueblo mexicano puede dar más, mucho más, sólo necesita despertar de su letargo y ver la realidad, para posteriormente, buscar en lo más íntimo de su existencia y darse cuenta que en su interior habita la verdad.



«Polos»

N.O.V.A

BIBLIOGRAFÍA

- Alamah (2002). *El arte de educar*. México: Alamah Clásicos.
 Kant, I. (1989). *Pedagogía*. Barcelona: Akal Bolsillo.
 Robert, Díaz, Mauricio. (1985). *Unamuno y la educación*. México: SEP Cultura.

1 Recordemos que para Kant este aspecto es el más importante. La moralización -para él- se funda en las máximas.

2 Con esto no se pretende fomentar un “inconformismo radicalizado” sino dar la prioridad al cuestionamiento de los aconteceres diarios.



La tutoría: una mirada desde el tutor

La tutoría representa un reto para el profesor que sólo está acostumbrado a la cátedra, ejercida además, desde un concepto tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje. La Mtra. en Orientación Educativa Blanca de la Luz Fernández, profesora investigadora y Coordinadora de Tutorías de nuestra Escuela, plantea algunos aspectos que ocasionan las dificultades más relevantes entre los docentes para el ejercicio adecuado de la tutoría.

Blanca de la Luz Fernández Heredia

En las Instituciones de Educación Superior en el país, los programas de formación de profesores no han podido consolidarse en la forma que debieran, ya que la mayoría de los maestros universitarios presentan, de una manera o de otra, resistencias para incorporarse a programas que favorezcan su práctica docente.

Un número importante de maestros universitarios llegan a incorporarse a la práctica de la enseñanza de su área disciplinar más por un mero azar, que por una verdadera vocación a la enseñanza. Esta situación se ve reflejada en el hecho de que un porcentaje elevado de profesores consideran el acto educativo como una mera transmisión de conocimientos; por lo tanto, imaginar que su práctica educativa cotidiana contemple aspectos socioemocionales de los estudiantes, lo piensan inadmisibles.

Desde esta perspectiva, el programa institucional de tutorías ha venido a significar un enfrentamiento y confrontación del maestro con esta realidad, por lo que no es de extrañar que esta propuesta esté generando una gran controversia, probablemente por la resistencia que algunos profesores tienen para analizar su práctica docente que hasta el momento era incuestionable.

El papel del tutor significa para el maestro formarse en aquellas habilidades sociales para las cuales no estaba acostumbrado en su práctica educativa; por lo que al cursar el diplomado en tutorías empieza a tener una aproximación distinta a su labor como docente.

El trabajo que aquí se presenta parte del supuesto de que la acción tutorial supone la presencia de tres elementos fundamentales: el profesor-tutor, el alumno-tutorando y el método a emplear. Sin embargo, es interesante observar cómo en la mayoría de los trabajos que se han elaborado al respecto se ha priorizado fuertemente la presencia del alumno, así como del método que se ha de seguir, dejando un poco de lado la importancia que tiene la formación continua que debe de poseer el profesor, las ansiedades que le representa el fungir como tutor -por todo lo que anteriormente se ha señalado- y la necesidad de apoyo que éste demanda para la realización de esta función.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), como en muchas otras, se ha establecido el Diplomado en Formación de Tutores como un requisito indispensable a cursar para poder fungir como tutor o tutora en cualquiera de las Escuelas y Facultades que la conforman, extendiéndose un diploma que acredita que aquel profesor o profesora que lo haya cursado está "preparado" para atender todas aquellas demandas que surjan del estudiante en cuanto a su formación integral, dejando además establecido que la tutoría es diferente a la asesoría académica, por lo que entonces se supone la atención a la subjetividad del alumno en la acción tutorial.

Por lo tanto, el abordaje de los aspectos socioafectivos del alumno, que involucra el ejercicio de la tutoría, admitiría entonces, por parte de los profesores, concebir el rol del estudiante desde una dimensión distinta, en donde éste aparece como un sujeto que aprende desde su propia historia de vida, desde un contexto específico que le ha marcado pautas muy particulares para construir sus saberes, y en



donde el profesor tendría que empezar a aceptar también que no existe una única forma de aprender, sino tantas como el número de estudiantes que conforman su grupo escolar posee; pero que tampoco existe una sola manera de enseñar, por lo que entonces ésta tendría que abrirse a un amplio abanico de posibilidades para favorecer el estilo muy particular de aprender en cada uno de sus alumnos; y es entonces que la tutoría y la didáctica empleada por parte de los profesores parecieran estar implicadas de manera muy estrecha.

Considerando también que, a diferencia de otras profesiones en donde los conocimientos o habilidades técnicas resultan el recurso básico y fundamental para la realización del trabajo, en la educación no ocurre así, ya que en este ámbito la personalidad del educador es uno de los elementos básicos para la ejecución de la tarea educativa (Moreno, 1979, p.13). Además, todo modelo educativo en el que se ubique el profesor posee implícitamente una imagen acerca del ser humano, con base en la cual se plantean determinados objetivos a conseguir, establece ciertos valores y utiliza métodos y procedimientos específicos para lograr dichos objetivos.

En este sentido, la mayoría de nuestras universidades en el país, de un modo o de otro, presentan las siguientes características en cuanto a los roles que el maestro y el alumno deben desempeñar:

El proceso de enseñanza se realiza casi siempre a través de conferencias y exposiciones. El maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clase, por lo tanto a él le corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos a realizar, indicar el método más adecuado para trabajar, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y otorgar calificaciones por dicho aprendizaje; señalar lo que es correcto y lo que es incorrecto, establecer los criterios de validez y de verdad para las opiniones, respuestas e ideas de los estudiantes, fijar las normas de conducta, hacer que haya orden y disciplina en el salón, vigilar que los estudiantes no se distraigan ni platiquen, e implementar el reglamento escolar.

Al estudiante por su parte, le corresponde aprender, es decir, ser capaz de repetir en el momento adecuado las respuestas consideradas válidas y correctas por el maestro. La mayoría de las ocasiones este aprendizaje no pasa de ser una mera acumulación de información que se repite a la hora de los exámenes para tratar de conseguir una buena calificación. Además, el estudiante tiene que escuchar en silencio y con atención las exposiciones del maestro, tomar apuntes, ser obediente y sumiso y no contradecir ni discutir con el maestro. Por todo esto, él recibirá una “buena” calificación, una medalla o un diploma que son símbolo de reconocimiento y garantía de su aprendizaje, de su aprovechamiento y de su buen comportamiento como estudiante.

Las relaciones maestro-alumno están basadas en roles y funciones impersonales más que en un encuentro interpersonal; como dice Paulo Freire (1972, p.75) “*Son relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante*” en las que el estudiante es considerado como un recipiente para ser llenado con la información y conocimientos que en él deposite el maestro.

Paralelamente a lo anterior, la mayoría de las escuelas consideran todavía en la actualidad, que los exámenes son una base sólida para tomar algunas decisiones, y confían en su eficacia como instrumento para seleccionar a los estudiantes, para medir y evaluar su aprendizaje y para predecir el rendimiento que puedan tener en el futuro.

Desde la perspectiva que se ha mostrado, ¿cómo no explicar con justa razón que los profesores que ahora fungirán como tutores o tutoras empiecen a sentir angustia ante el planteamiento de un modelo educativo con el que no están familiarizados?, ¿cómo



lograr el proceso de acompañamiento con alguien a quien se considera no está en el mismo nivel de competencia? La palabra “acompañar” que significa la acción de “*estar o ir en compañía de otro*”, de “*adjuntar o agregar una cosa a otra*” (Diccionario Larousse, 2002: 3), implica el hecho de no “cobijar” al otro en una acción paternal o maternal, sino concebirlo como alguien que ya posee un bagaje de conocimientos e información, y que tan sólo espera ser “tomado del brazo” para caminar en forma conjunta.

En mayoría de las ocasiones el aprendizaje no pasa de ser una mera acumulación de información que se repite a la hora de los exámenes para tratar de conseguir una buena calificación.

Otra de las preguntas que en este momento nos ocupa es, ¿cómo realizar esta acción tutorial, que supone un trabajo conjunto, cuando los docentes no hemos desarrollado las habilidades necesarias para permitir que el otro sea en sí y para sí? Es conveniente señalar además, que el sistema educativo ha priorizado fuertemente al estudiante, por considerar que la atención debe de centrarse principalmente en éste, pues es quien está desarrollando intereses y habilidades, estructurando metas y planes futuros, y resolviendo problemas personales y sociales que lo llevarán del ámbito escolar al social-laboral, pero ... ¿y el maestro?, ¿quién lo acompañará en la realización de su tarea como tutor?

Partiendo de estos supuestos, la reflexión que en este momento surge es si el profesor que no está formado en la atención a aspectos subjetivos de la personalidad de sus estudiantes está preparado para brindar apoyo a esta demanda y, de no ser así, ¿es suficiente con haber cursado el diplomado en formación de tutores para poder atender las demandas de la parte subjetiva del alumno?, ¿se requerirá de un programa de formación de profesores que le ofrezca un apoyo constante para aportarle las herramientas que le permitan atender su función como tutor?



«Diplomado en Tutorías»

N.O.V.A.

Son muchas las preguntas, y pocas las respuestas si no existen en nuestras universidades las instancias adecuadas para proporcionar un apoyo al profesor-tutor, que le permitan ventilar y manejar todas aquellas ansiedades que le provoca el encuentro con el otro, en donde conocer la subjetividad de los alumnos es también mostrar la suya propia.

Con base en los planteamientos anteriores, se concluye que, ante los cambios que propone el programa institucional de tutorías en relación al ejercicio de una docencia diferente, el profesor-tutor deberá de contar con una instancia que le brinde las posibilidades de aflorar sus ansiedades, temores; pero al mismo tiempo su decisión por enfrentar el reto de concebir al estudiante como un ser activo, reflexivo, crítico, y desde su acción tutorial contribuir a su formación integral.

La instancia que podría acompañarlo en su labor como tutor, deberá ser un equipo interdisciplinario, de corte psicopedagógico, que le brinde el apoyo necesario para que el profesor-tutor encuentre un remanso de paz ante el desafío de ser un profesor distinto, pues como señala Anatole France: “*Los cambios, aún los más deseados, no dejan de llegar sin su melancolía. Hay que morir a una vida, para nacer a otra distinta*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
 Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 García-Pelayo, R. (2002). *Larousse, Diccionario*. México: Larousse.
 Moreno, S. (1979). “Programa de Formación de Profesores de la Universidad Iberoamericana”, *Boletín DIDAC, UIA*. 4.



Notas sobre la imaginación en la modernidad

(Kant, Hegel y Baudelaire).

La imaginación ha sido uno de los tópicos más explotados: el cine, la literatura, el teatro, la pintura, y todo aquello que tenga relación con las artes; pero también ha sido abordado desde la filosofía, en cuyo discurso la imaginación toma un lugar especial, al representar una expresión de libertad para el hombre. El Dr. en Filosofía Roberto Sánchez Benítez, Profesor investigador de la UMSNH, nos presenta la importancia de la imaginación en la modernidad, desde una perspectiva filosófica.

Roberto Sánchez Benítez

Parece ser que fue Aristóteles quien introdujo por vez primera, en la filosofía, el término de “imaginación” (phantasia), para señalar el proceso mediante el cual una imagen se presenta a nosotros. De acuerdo con el filósofo griego, el alma nunca piensa sin una imagen mental; es por ello que representa un rol esencial en todas las formas de pensamiento; es más, se encuentra conectada con nuestro deseo, en la medida en que ese deseo es algo que no se encuentra presente y para lo cual se requiere de una imagen. La imaginación quedará vinculada al pensamiento de cosas que no ocurren en el presente, o que no se presentan de manera inmediata a los sentidos.

Muchos siglos después, Kant situará a la imaginación como mediadora entre la percepción y los conceptos, entre el sentido y el pensamiento. De hecho, el conocimiento fenoménico del mundo es posible gracias a la imaginación como poder de síntesis espontánea operando en la barrera trascendental de la conciencia (Murdoch, 1993, p.308). La imaginación consiste entonces en una capacidad intuitiva espontánea de colocar lo que se nos presenta bajo la forma de una experiencia coherente espacio-temporal, la cual se encuentra intelectualmente ordenada y sensorialmente basada. Ya Hume había sostenido que la imaginación era la responsable de la manera en que “categorizamos” los cosas en clases. Se refiere a la forma de atrapar los objetos sometidos a un “esquematismo” por el cual son puestos en el camino del entendimiento. De alguna manera, dicha facultad nos previene del caos; es la condición mínima para “experimentar” el mundo, mientras que, por otro lado, en el plano más elevado de una escala hipotética, se presenta como un poder inventivo libre, propio de mentes excepcionales.

Para Kant, la imaginación reflexiona la forma del objeto, en oposición al elemento material de las sensaciones que ese objeto provoca en tanto que existe y actúa en nosotros. La representación reflexionada de la forma en la imaginación constituye el placer superior de lo bello. La imaginación remite entonces a los objetos particulares en cuanto a su forma; es por ello que no remite a un concepto determinado del entendimiento, sino que remite al entendimiento en cuanto facultad de los conceptos en general, es decir, está relacionada con un concepto *indeterminado* del entendimiento (Deleuze, 1974, p.65).



La imaginación hace algo más que “esquematzar”: manifiesta su libertad más profunda al reflexionar la forma del objeto; se desenvuelve en la contemplación de la figura; se vuelve imaginación productiva y espontánea “*como causa de formas arbitrarias de intuiciones posibles*” (Kant). La imaginación es un ejercicio de la libertad. Formas sin concepto; juego libre. Es la facultad especulativa más libre.

Hay un acuerdo entonces entre la imaginación libre y el entendimiento no determinado, es decir, un acuerdo libre e indeterminado entre las facultades. Libre juego de la imaginación que se realiza sin la conducción de un concepto determinado. Acuerdo que define un sentido común propiamente estético (el gusto). Juego que no puede ser intelectualmente conocido, sino tan sólo sentido.

En el caso de las artes, la imaginación trabaja para la elaboración de objetos únicos, los cuales tienen, de cualquier manera, la forma de los objetos en general. Aquí, la imaginación opera de manera libre de acuerdo con sus propias leyes para producir belleza. La imaginación inventa, fuera del caos del mundo ordinario, el orden único de los objetos del arte, la experiencia de la belleza, es decir, una segunda naturaleza (nuevos seres). Producción de objetos no conceptuales.

Kant entiende la imaginación como una actividad interior de los sentidos, de ahí que no se trate tan sólo del problema del entendimiento, sino de la forma en que opera y se construye nuestra consciencia. De ahí que, para muchos, la crisis de la modernidad pueda verse también como una crisis de lo imaginario (lo cual incluya tanto al mito como a la metafísica). Una idea de la imaginación siempre supone una idea de la conciencia. Detrás del problema de la imaginación deberíamos entonces reconocer el problema de la actividad pensante-sensible de la mente.

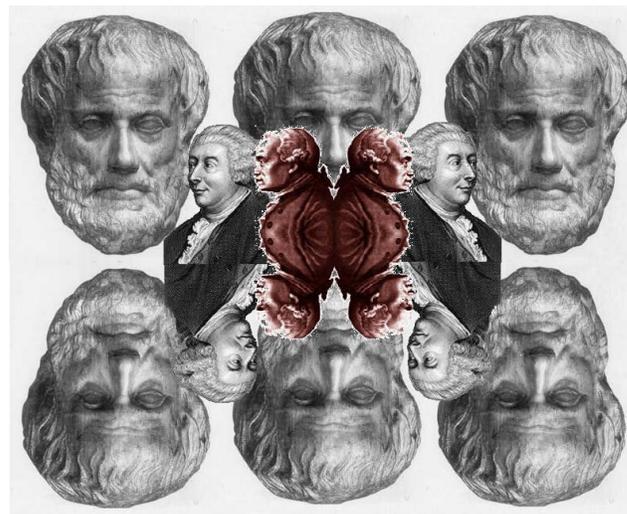
Por su parte, Hegel distingue dos sentidos de la imaginación (Derrida, 1972, p.88). El primero se refiere a su carácter “reproductivo”, en la cual la inteligencia se vale del “fondo” o “fuente” de reserva inconsciente, formado por todos los contenidos de la inmediatez sensible. A partir de un proceso de “rememoración”, la intuición deviene imagen, se separa de la inmediatez y de la singularidad para permitir el pasaje al concepto. Imagen interiorizada en el recuerdo. Es reproductiva puesto que se vale de imágenes de la “interioridad propia del yo”. Es a partir de este dominio idealizante que la inteligencia se produce como fantasía, imaginación simbolizante, alegorizante, poetizante. Todas las formaciones de que es capaz provienen de ese trabajo de síntesis sobre un dato intuitivo, pasivamente recibido del exterior, dado en un reencuentro. El trabajo de la inteligencia se lleva a cabo sobre un contenido encontrado. En sentido

estricto, este tipo de imaginación no crea nada, no produce nada, no imagina nada. Sin embargo, es el paso necesario para la imaginación “productiva”.

En la segunda forma de imaginación -la intuición de sí-, la relación inmediata consigo mismo, tal como se forma en la imaginación reproductiva, deviene un ente o “cosa”, signo. El signo es entonces engendrado por una producción fantástica, por una imaginación haciendo al signo, saliendo fuera de sí “en sí”. La imaginación productiva es una simple exteriorización, es decir, una expresión, la puesta “afuera” de un contenido interior.

Derrida no duda en sostener que la imaginación productiva resulta ser un concepto fundamental de la estética hegeliana. Señala que la imaginación productiva hegeliana tiene un sitio e importancia iguales a las de la imaginación trascendental kantiana ya que, por un lado, su intermediación entre la sensibilidad y el entendimiento comporta los predicados contradictorios de la pasividad receptiva y de la espontaneidad productiva; mientras que, por el otro, también la imaginación trascendental está referida al tiempo: existe una relación esencial entre la imaginación productiva de los signos y el tiempo. El signo pertenece tanto a lo interior como lo exterior, a lo espontáneo como a lo receptivo, a lo inteligible como a lo sensible, a lo “mismo” como a lo “otro”; el signo no es nada de esto, ni de aquello ni de lo otro, etc.

La imaginación productiva es la “fantasía creadora de signos”, el medio, el lugar en el que se unen los contrarios (semipoética), donde las contradicciones se reconcilian; el lugar de “paso” donde lo universal y el ser, lo propio y el ser encontrado están perfectamente unidos. Fantasía que no



«Bustos»

N.O.V.A



puede desvariar indefinidamente ya que la razón es la que interviene para ponerla en vista de la verdad como lo que le falta y hacia lo cual hay que llegar.

Hegel considera que la imaginación pertenece tanto al dominio de la sensibilidad, como al de la razón. Pertenece a la segunda a través del pensamiento general, que penetra los detalles y les imprime su unidad. Desde el punto de vista de la percepción sensible, la imaginación se distingue del pensamiento en la medida en que deja las formas del mundo visible simplemente yuxtapuestas, mientras que el pensamiento racional las concibe en su relación de dependencia lógica, de reciprocidad o causalidad.

Finalmente, para el gran poeta francés Charles Baudelaire, la imaginación es la reina de las facultades (quizá muy al estilo kantiano). Sin ella, aquéllas no podrían existir, aunque las pueda llegar a reemplazar. Las “toca”, las excita y envía a “combatir”. En ella radican el análisis y la síntesis, pero es también sensibilidad. En este sentido, la imaginación ha enseñado al hombre el sentido moral del color, del contorno, del sonido, del perfume: *“Ella creó, al comienzo del mundo, la analogía y la metáfora. Ella descompone toda la creación y crea un mundo nuevo, produce la sensación de lo nuevo, con materiales amasados y dispuestos según unas reglas cuyos orígenes sólo pueden encontrarse en lo más profundo del alma”* (Baudelaire, 2000b, p.1290). Con gran determinación, Baudelaire hace de la imaginación la “reina de lo verdadero”, a lo cual pertenece *lo posible*. Si ella ha “creado” el mundo en un sentido, es justo entonces que lo pueda gobernar.

Baudelaire avala la idea de que existe una imaginación “creativa”¹, que se opone y resulta ser una función más elevada que el simple “fantasear”. Ella es la que mantiene una lejana relación con los poderes que han creado lo existente. El trabajo de un artista con imaginación creativa no sólo reproduce lo que ve, sino que lo piensa y lo siente. Es más una obra de sueños que de realidades. El verdadero artista deberá ser más fiel, en consecuencia, a sus sueños. De ahí que la obra resultante deba estar producida de la misma manera que se produce un mundo. Creación hecha de creaciones, donde unas y otras se complementan, donde una es el paso para la que sigue: *“un cuadro elaborado de manera armónica consiste en una serie de cuadros superpuestos, donde cada nueva capa otorga al sueño mayor realidad y le hace subir un peldaño en la escala de la perfección”* (Baudelaire, 2000b, p .1296). El artista imaginativo es quien quiere iluminar las cosas con su espíritu y proyectar su reflejo sobre los demás.

La idea de Baudelaire sobre la imaginación tiene sentido si se recuerda que para él, como lo sostiene en su poema

“Correspondencias”, todo el universo y la naturaleza no son sino un almacén de imágenes y signos a los que la imaginación ha de asignar un lugar y valor relativos: es lo que debe transformar. Las dos primeras cuartetos del tal poema dicen:

*La Naturaleza es un templo de vivientes pilares
que dejan salir a veces confusas palabras;
el hombre lo recorre a través de bosques de símbolos
que le observan con miradas familiares.*

*Igual que largos ecos que a lo lejos se confunden
en una tenebrosa y profunda unidad,
vasta como la noche y como la claridad,
los perfumes, los colores y los sonidos se responden*
(Baudelaire, 2000a, p. 1296).

En Baudelaire persistirá el planteamiento romántico de recuperar una unidad cósmica perdida. Unidad de las relaciones entre las cosas y el espíritu mediante experiencias excepcionales, “hechicería evocadora”, le llama Béguin. Unidad establecida a partir de la magia, las correspondencias, el trabajo de las analogías y del arte. La imaginación le permitirá, de alguna manera, captar lo eterno en lo momentáneo o efímero. Es decir, buscar lo poético en lo transitorio; extraer la “belleza misteriosa” que pueda existir en los más extraordinarios objetos, o en las más desconcertantes experiencias, en los lugares más exóticos, en la más dispar de las épocas. Imaginación moderna, a saber, *“lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, la mitad del arte, cuya otra mitad lo constituye lo eterno y lo inmutable”*.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudelaire, Ch. (2000a). “Las flores del mal”. En *Obras selectas*. Madrid: Edimat.
- Baudelaire, Ch. (2000b). “Salón de 1859”. En *Poesía completa. Escritos autobiográficos. Los paraísos artificiales. Crítica artística, literaria y musical*. Madrid: Espasa.
- Deleuze, G. (1974). *Spinoza, Kant y Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Francia: Editions du Minuit.
- Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a Guide to Morals*. England: Penguin Books.

¹ Así como podemos encontrar resabios del planteamiento kantiano en las propuestas del poeta, así también pareciera resurgir Hegel en el mismo. Detectar la presencia del idealismo alemán en las vanguardias artísticas del siglo XX ha sido una tarea interesante. Se sabe de la lectura que de Hegel hiciera Mallarmé, por ejemplo.



De fiestas populares, identidades colectivas y participación ciudadana: una visión psicocultural

La mercadotecnia promueve multiplicidad de festejos de todo tipo: el día de la amistad, de la madre, del padre, del compadre, del abuelo, y de cuanto pretexto venga a la mente para motivarnos a consumir. No obstante, no todas las fiestas son producto de la mercadotecnia. Hay algunas que proceden de tradiciones antiguas y que poseen un significado propio y fomentan las identidades colectivas. La Dra. en Psicología Social, egresada de la Universidad de Barcelona y recién incorporada a nuestra planta docente como profesora investigadora, nos presenta su visión al respecto.

B. Georgina Flores Mercado

*... ¡Es mi fiesta! la fiesta mayor de mi barrio, de mi Vila de Gracia!,
esos son mis recuerdos de infancia y
por tanto te construyen a ti mismo.
Yo me he construido bebiendo
de las fuentes de Gaudí en el parque Güell,
de la fiesta mayor de Gracia, y de Sant Medir,
por tanto la fiesta de Gracia soy yo y yo soy la fiesta...*

Vecino de la Vila de Gràcia, Barcelona

Generalmente, cuando hablamos de fiestas pensamos en diversión, en relajación, en alegría, en compartir, en encuentros, etc. Las fiestas populares nos hacen pensar en tradiciones, en pueblos y barrios, en los ciclos del tiempo y en la ruptura de la continuidad del calendario laboral, etc. Pero bajo la mirada de la Psicología cultural, ¿qué podemos pensar, preguntar o narrar acerca de las fiestas populares?

36

Para responder a esta pregunta, primero habría que comentar brevemente de qué trata o en qué se interesa la Psicología cultural. Para la Psicología cultural, *psicología* y *cultura* no han de entenderse como conceptos excluyentes y separados sino como un continuo que permite establecer una relación dinámica entre las subjetividades y las culturas. De esta forma podemos afirmar que la cultura es constitutiva de lo psicológico: decir que los elementos que componen nuestra subjetividad son de naturaleza simbólica es lo mismo que decir que son de naturaleza cultural. Nuestras subjetividades son construidas en la interacción con los demás, en un proceso social y por lo tanto intersubjetivo, donde los significados y sentidos de la realidad social son negociados y transformados continuamente (García-Borés, 2000).

Desde hace más de una década, Bruner (1991) ha apuntado la necesidad de instaurar el *significado* como el concepto fundamental de la Psicología. Describir formalmente los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo. Centrarse en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo sino también a ellos



mismos. Una Psicología sensible a la cultura está y debe estar basada, no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dicen* que hacen y en lo que *dicen* que los llevó a hacer lo que hicieron. También se ocupa de lo que la gente *dice* que han hecho los otros y el por qué, así como ocuparse de cómo *dice* la gente que es su mundo. *Decir y hacer*, constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente. En este proceso de significación, el lenguaje ocupa un lugar central en la vida social. El lenguaje, es la herramienta mediante la cual las personas no sólo nombramos u ordenamos nuestros mundos, sino también les damos sentido; damos cuenta de quiénes somos y establecemos relaciones de poder y dominación.

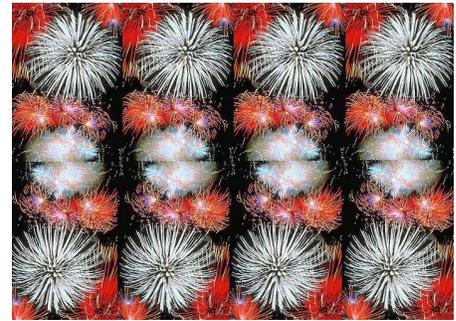
Una vez esbozado el campo y el enfoque de la Psicología cultural podemos entrar en el mundo de las fiestas populares. Las fiestas populares, pueden ser vistas como escenarios sociales, vivos y cambiantes, donde se expresa una interpretación particular del tiempo y del espacio. Bajtín (1987) considera que las festividades siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo y lo más importante: *han expresado siempre una concepción del mundo*. Las verdaderas fiestas han de tener un elemento que provenga del mundo del espíritu de las ideas, es decir, las festividades son construcciones sociales que responden a condiciones históricas y a procesos complejos de simbolización del mundo.

Mi interés particular en las fiestas populares se dirige a analizar el proceso participativo y así poder dar cuenta de las culturas participativas y los sujetos participativos que ahí se construyen. El interés se centra en, no sólo por qué se participa en la organización y celebración de la fiesta, sino sobre todo, cómo se participa y qué subjetividades se construyen a través de la participación en las fiestas (Flores, 2004).

La participación comunitaria y ciudadana, es un proceso de gran relevancia social y política. Sin la participación ciudadana difícilmente se pueden llevar a cabo programas y proyectos sociales, educativos, económicos, ecológicos, culturales, etc., en una comunidad, barrio, escuela, etc. Sin embargo, la no-participación es más bien la norma que la excepción: en las sociedades urbanas y modernas, las premisas de la ideología liberal dominan la vida cotidiana y se ven reflejadas cuando predomina la sobrevaloración del individuo por encima de la comunidad, en la defensa de la vida privada, que trae como consecuencia la privatización de la esfera pública; donde los problemas colectivos se consideran problema individuales y, por lo tanto, la visión de mundo que prevalece es la de: ese es su problema y no *nuestro* problema.

Desde la postura liberal, el Estado es una amenaza para la libertad personal y no el recinto desde el cual se debe promover y garantizar ésta, las personas somos sujetos de *elección* pero no de *decisión*, por lo tanto, el modelo de democracia que prevalece no sólo en el nivel gubernamental, sino en las distintas instituciones sociales (escuelas, familia, organizaciones civiles, etc.) es la *democracia representativa* mientras que la *democracia participativa*, que propone la participación directa en la toma de decisiones, debe permanecer en la sala de espera hasta que la sociedad adquiera la *mayoría de edad* para poder *decidir* y no sólo *votar*.

A partir de lo anteriormente descrito, podemos afirmar que la postura liberal es una forma de entender el mundo y en este caso de entender la participación y la ciudadanía. Sin embargo, la postura liberal convive con otras posturas ideológicas



«Luz»

N.O.V.A

como el comunitarismo, el republicanismo o el anarquismo que también sostienen su visión propia para definir la participación y la ciudadanía. Así surge el interés por comprender la cultura participativa que se construye en las fiestas populares ya que considero que estas posturas ideológicas son reproducidas en estos espacios sociales y a través de ellas, los actores otorgan los significados a su participación en la fiesta.

Desde la mirada psicocultural, hablamos de cultura participativa como un producto social, que al mismo tiempo que construye unos sujetos participativos es construida por ellos. Esto implica que no sólo consideremos que la *plasticidad* de la subjetividad de los actores es moldeada por las manos escultóricas de la cultura, sino que los actores son también artífices de sus culturas y por lo tanto las pueden mantener o modificar.



«Bailando»

N.O.V.A



Consideramos que las culturas participativas se construyen en y por los discursos de los distintos actores sociales, que producen y reproducen unos significados y que guían y expresan la participación de una forma y no de otra. Estas culturas participativas definen y permiten autodefinirse al yo, narrarse a sí mismo, entenderse y entender su mundo de manera compartida y es en esta comprensión intersubjetiva del mundo, donde entran en escena las identidades colectivas. El yo entonces no sólo habla de sí mismo como un yo individual y personal, sino que también habla de un nosotros. El grupo, la colectividad, la comunidad o pueblo, adquieren un sentido no sólo de referencia sino de *razón de ser*. Pertenecer a un grupo, como dice Bauman (1999) parece ser una necesidad universal: ser acogido por otros, ser aceptado, estar seguro de los apoyos con los que se puede contar, etc. La identidad colectiva permite hablar del nosotros y sobre todo confiere un significado al yo.



«Fiesta de Gracia, Barcelona» Georgina Flores

Estas identidades colectivas se construyen de diversas formas y en distintos espacios y momentos. Las fiestas populares son, por definición, escenarios donde las identidades colectivas se constituyen. En las fiestas populares se dramatizan las identidades colectivas, es ahí donde el telón del teatro cae y deja ver la escenificación del *así somos nosotros*. Por eso la Sociología habla de un actor colectivo de las fiestas, sea el pueblo o el barrio de una ciudad y considera que toda fiesta es a un tiempo transitiva y reflexiva: la colectividad celebra algo y se celebra a sí misma (Isambert, 1979).

Sin embargo, la Psicología social y cultural intenta dar cuenta de esta colectividad pero a través de los sujetos, de sus voces particulares y de su sentir personal. Donde lo personal y lo social son dos categorías inseparables: *lo personal es social*. Así, las personas en la celebración y organización de sus fiestas hablan de sí mismos a través de la colectividad, se construye un yo intersubjetivo, un yo comunitario que se define por su pertenencia al grupo y se muestra a través de las fiestas populares.

Me gustaría finalizar con una frase de la cita con que inicio este ensayo para ejemplificar el proceso psicocultural de la construcción de las subjetividades de las personas a través de los fenómenos colectivos: «...la fiesta de Gracia soy yo y yo soy la fiesta...».

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Flores, B. (2004). «La festa de Gràcia sóc jo i jo sóc la festa». *La construcción psicocultural de la participación ciudadana en una fiesta popular*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- García-Borés, J. (2000). «Paisajes de la Psicología cultural». *Anuario de Psicología*. Vol. 31, No. 4, Diciembre.
- Isambert, F. (1979). *Le sens du sacré. Fête et religion populaire*. Paris: Les éditions de minuit .



La mercadotecnia y el hombre

En la actualidad vivimos inmersos en una sociedad capitalista, en donde el poder adquisitivo del sujeto es de vital importancia, pues contribuye a darle un cierto status y un estilo de vida que lo hace diferente de los demás. Es por ello que la necesidad de consumo, cada día es más elevada y evidente. En el presente ensayo, Edgar Sinhué Duarte, alumno del año modular, del área institucional- social, nos habla de una de las herramientas fundamentales que nos inducen al consumo: la mercadotecnia.

Edgar Sinhué Duarte

Insertos en un mundo capitalista en donde se infiltran un sin fin de elementos políticos, económicos y sociales, todos en continua interacción y correlacionados unos a otros, pareciera vivirse un estado de convulsión y celeridad imperativa. Esta vivencia es, en muchos casos reforzada por elementos activos de las sociedades capitalistas; hablemos de uno de ellos en particular: la mercadotecnia.

Una de las pautas fundamentales de nuestra humanidad es sin duda la estructuración y empleo del lenguaje, mediante éste construimos a través del discurso elementos concretos y abstractos con los cuales sentamos los cimientos de la comunicación y creamos todo un universo de simbolismos. Estos simbolismos son a su vez, los que permiten al hombre ser un ente social y construir el elemento básico de su convivencia: la cultura.

La cultura se crea con base a consensos que son normados en torno a un proceso de legitimación pública- social, donde son definidas las relaciones sociales y se establecen modos de comportamiento, con esto, se hace posible la consolidación de las representaciones sociales, que como dijera Moscovici, permiten "*hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible*" (Moscovici, citado por Tarrío, 2003), y con esto la realidad social adquiere validez y representatividad universal.

Es importante enfatizar que la realidad social es algo que se va construyendo día a día, ya que al igual que la cultura no es algo heredado, sino aprehendido y aprendido, por esto, y partiendo de que cultura es una abstracción teórica en donde se pone en juego el origen y los pensamientos de los individuos, se puede señalar que la realidad social es sólo un espejo parcial que refleja únicamente aspectos que son inherentes a un contexto, espacio y momento particular, que por ende se alude como una cuestión dinámica y en constante cambio, pero que se estabiliza a través de un proceso de legitimación consistente, en donde cada sujeto hace suyo el discurso en relación a un fenómeno o hecho.

Con lo anteriormente señalado me permito intentar construir una explicación de cómo las sociedades capitalistas crean en su cultura elementos que permiten reforzar, y en muchos casos crear y recrear, vivencias específicas, muchas veces artificiales y no fundamentales para los seres humanos, pero que gracias a un mecanismo de enajenación, como considero lo es la mercadotecnia, se vuelven indispensables.

Decíamos ya que con base a la estructuración del lenguaje, el hombre construye todo un sistema de símbolos, mismo que le sirven para interactuar con los demás hombres, y crea códigos específicos que son traducidos gracias al bagaje histórico y cultural con el que cuenta el sujeto, por lo tanto



existirán diversos significados para una misma cosa, éstos dependientes del trasfondo de vida de quien haga la interpretación. Es de aquí de donde la mercadotecnia toma su modo de acción particular, que como dijera Phillip Kotler (1998), “es un proceso social y administrativo mediante el cual grupos e individuos obtienen lo que necesitan y desean a través de la creación, ofrecimiento e intercambio de productos de valores con otros”. De la anterior conceptualización, cabría cuestionarse si la mercadotecnia es capaz de inducir estilos de vida, provocando una reestructuración del previo estatus vital de los que se ven influidos por ella.

Así pues, considero que el ejercicio mercadológico “sustenta en el significado que los hombres dan a los símbolos” su mayor fuente de impacto sobre los sujetos, envolviendo los productos en promesas clave que son relevantes para el momento en que se oferta la mercancía. Refuerzo lo anterior citando a Fernández (2001), que asevera que “en la mercadotecnia, las promesas de nuevas experiencias sentimentales, o la reafirmación de éstas, venden más que el mismo producto”; por tanto será de suma importancia el manejo comunicacional que se realice para lograr entrar a un campo superior que el de la simple apreciación en el sujeto, e impactar su propio esquema de símbolos y el valor que le atribuye a éstos.

Esa tarea de adentrarse en los significados que el sujeto da a su realidad es la base para de ahí crear en él la sensación de carencia y necesidad de ciertos elementos no básicos a su contexto, o exacerbar aquellos factores cruciales para su existencia; al final de todo, la esencia de esto, será fomentar un acto consumista, que es en donde se respalda la estructura capitalista de las sociedades; para las cuales, el consumo es considerado como un fenómeno que se vuelve fundamental para respaldar el sistema de producción. En el sistema capitalista no tiene sentido producir, si no se consume lo producido. Esto es lo que algunos denominan capitalismo de consumo.

Llegamos al punto donde el hombre se vuelve su propio cazador, pero en este caso en un sentido metafórico, en ese juego, el cazador tiene como finalidad promover un estilo de vida consumista, que garantice la existencia de emporios millonarios, proceso muchas veces carente de ética y de valores humanos, pero irónicamente maquillado precisamente como promotor de lo que en esencia adolece. La víctima, es el consumidor cautivado por la apariencia de un producto que pareciera ir más allá de sus propias expectativas, que se hermana con él y se introduce en sus necesidades y que también las crea a través de la decodificación de los significados propios del sujeto, lo cual se realiza gracias a trabajos arduos y análisis concienzudos de la estructura psíquica de los sujetos. Es en esta área donde como psicólogos sociales tenemos una importantísima labor, presentándonos como reestructuradores de la realidad, desentrañando todos los elementos que han sido validados y legitimados, exponiéndolos en su esencia real para así estar en la posibilidad de crear un cambio, que no parta de un prejuicio, sino de un estado de conciencia y decisión propia, o sea, del ejercicio de la propia capacidad de elección y responsabilidad sobre ésta.

40

En este proceso de reconstrucción de la realidad en torno al efecto de la mercadotecnia, es de gran importancia enfocarnos en los actores y los efectos que en ellos tiene la maquinaria mercadológica. ¿Por qué?, porque son ellos los que nos permitirán precisamente promover un cambio, de ser posible; y lograr con esto una nueva visión del contexto. Pero para hacerlo, es fundamental realizar un proceso similar al realizado por la mercadotecnia, en este caso situándonos en el significado que le da a lo que ésta promueve y la traducción que hace de sus mensajes para la posterior puesta en escena de lo que ha abstraído.

Planteamos aquí que es posible que la mercadotecnia induzca estilos de vida en los cuales el actor se sumerja en el proceso de reafirmación de los pilares sociales en los que está inserto y forme así una cultura artificial a su realidad primaria, validando nuevas formas de vida, pero no originales a él, sino posicionadas gracias al poder coercitivo de la mercadotecnia. Para dar sustento a lo que afirmo, me permito referirme a Moscovici, citado por Tarrío (2003), cuando afirma que “las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo



como denominador el hecho de surgir en un momento de crisis”, de esta crisis se vale la mercadotecnia que llega ubicándose justo en el lugar débil y necesitado de cimiento.

Ricardo Fernández (2001) nos señala que en el proceso de coerción de la mercadotecnia, la marca ocupa un lugar fundamental y precisa; “la marca es el atributo intangible más importante. Es ese conjunto de símbolos, sonidos y elementos que diferencian a un producto de otro. Sin embargo, desde el punto de vista de la mercadotecnia emocional, la marca es mucho más que el nombre del producto o sus elementos distintivos, es una emoción. Así, al escuchar, ver o recordar una marca, el consumidor se conecta con un sentimiento”. Con esto observamos como no sólo se oferta en sí un producto, sino que aún a costa de éste, lo que se introduce como punta de lanza es un manejo emocional que engancha y hace del producto, no por su utilidad, sino por su significado emocional, un “miembro más de la familia”, algo indispensable en el orden estructural de la vida de un sujeto. Pero después de todo, los productos tienen un significado efímero: nada está hecho para durar.

La aparición de nuevos materiales y nuevas tecnologías, así como la rapidez en el cambio de la moda, traen como consecuencia que las cosas duren cada vez menos, lo que supone un gran negocio para los fabricantes.

Las sociedades de hoy en día, son sociedades influenciadas por los medios masivos de información, los cuales se definen ya, a partir de la tecnología comunicacional con la que dispongan. Por lo tanto, la realidad la dictará aquél que logre tener control sobre dichos medios y pueda manipular con ellos, en función de una ideología o un interés, una situación dada, pero que gracias al peso ideológico que implica la estructuración de discurso mediático pueda institucionalizarse y hacerse legítimo.

Es interesante observar en el caso particular de un país como México, que no ostenta un nivel de vida como los países de primer mundo, como ese discurso mediático, al que hacemos referencia, pesa mucho más que la carencia económica, pues se observa que el consumo no depende del dinero de que disponga el individuo, sino más bien de su predisposición a comprar. Es decir, tanto en épocas



«Un comercial por la paz»

N.O.V.A

de florecimiento económico como en épocas de recesión, los individuos y las familias tienden a mantener un nivel de consumo constante, lo cual les permite ahorrar en algunas ocasiones y les obliga a endeudarse en otras, he ahí a mi parecer la consolidación de un estilo de vida permeado precisamente a causa de la influencia de la mercadotecnia. De ello que las empresas empiecen a preocuparse más por crear la necesidad de consumir entre los ciudadanos que por los problemas derivados de los procesos de producción.

En definitiva, además de productos, las empresas se enfocan en producir necesidades que lleven a las personas a consumir los productos fabricados, en muchos casos, creando más que una necesidad, una adicción. Valga citar como ejemplo lo que acontece en muchas familias mexicanas de clase media a baja, donde hogares con más de 5 miembros tiene como común denominador grupal el comprar como bebida una coca cola “familiar”, a pesar de poder con el dinero que se emplea para tal fin, conseguir algo realmente importante para la dieta familiar: como leche o huevo; pero que se hace esencial consumirlo gracias a ese manejo emocional al que hacíamos referencia anteriormente, pues no se vende sólo una bebida saborizada y gasificada, se venden, o mejor dicho se emplean como métodos de venta ideas de calidez, unidad, convivencia, armonía; elementos que no son propios de lo que es físicamente la bebida; simplemente releamos el slogan institucional de la marca, el cual además lo dice todo: “Siempre Coca cola”.

Mencionábamos antes que el hombre se caza a sí mismo, pero como reflexión es interesante pensar que ocurrirá al final de todo y hacia dónde nos dirigimos. Este mundo inserto en una dinámica de globalización, pretende directamente uniformar culturas y criterios, someter, en un enfoque capitalista, toda capacidad de elección y sentido de análisis y crítica, cubriendo todo lo podrido con un maquillaje elegante, distinguido y socialmente aceptable, un maquillaje social que es consumido en miles de formas y que mantiene un sopor que adormece las conciencias disueltas en estilos de vida “modernos”, “elegantes” y “sofisticados”, estilos de vida “premium” lejos de lo “ordinario” y que tienen como modo de penetración eso de lo que hemos venido hablando a lo largo de este ensayo: la mercadotecnia.

BIBLIOGRAFÍA:

Fernández, R(2001, Enero). *La Mercadotecnia emocional*. Recuperado el 25 Noviembre de 2004, de <http://www.soyentrepreneur.com/pagina.htsN=14198>
 Kotler, P.(1998). *Marketing según Kotler*. Barcelona: Paidós.
 Tarrío, S. E.(2003, Diciembre 13). *Representaciones Sociales, ciencia e ideología en el cuidado enfermero de ancianos dependientes institucionalizados*. Recuperado el 27 noviembre de 2004 de:<http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/artario01.htm>



¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

El tema de la cultura ha sido uno de los más polémicos a lo largo de la historia. Hablar de cultura en México, resulta muy relevante en estos momentos en que la globalización impera en el mundo. El hablar de cómo nos hemos conformado como nación, y de cómo hemos conformado nuestra identidad, es la problemática que hoy aborda en este ensayo Alba Denisse Brown, alumna de 9º semestre, del módulo social- institucional.

Alba Denisse Brown Beltrán

El dar respuesta a esta interrogante, precisa realizar una seria reflexión acerca de cómo el mexicano y su cultura se han ido transformando a lo largo de la historia, ya que ésta ha sido decisiva para ubicar la situación en la que nos encontramos hoy.

Quiero abordar esta cuestión no tanto desde un sentido histórico-descriptivo, sino más bien desde las ideas que están como trasfondo, con ello no quiero contradecir mi primer aseveración, sino quiero enriquecerla con otro punto de vista, ya que es en esa historia en la que se ha formado la ideología que nos ha hecho llegar hasta este momento.

Uno de los autores que motivaron esta reflexión es Guillermo Bonfil Batalla, el cual habla del México profundo. Con esto se refiere a la autenticidad de las culturas indígenas, que aún conservan raíces, tradiciones y costumbres heredadas de los primeros pobladores de nuestro país y que constituyen el corazón de nuestra patria. Eso es lo nuestro, pero eso no se comparte en la mayoría de nuestros pueblos debido a que ahora tenemos dos civilizaciones, la india o mesoamericana (la de nuestro México profundo) y la que se nos vino a imponer, la occidental, la cual nos hace luchar contra nuestro México profundo. Esta cultura occidental, según Bonfil Batalla es el *México imaginario* nacido de una invasión y una imposición a través del poder. Así se constituyó entonces ese México imaginario, ficticio en el cual vivimos. Retomando esta idea, decimos entonces que tenemos hasta hoy dos civilizaciones. La pregunta más relevante aquí sería: ¿cómo hemos llegado hasta aquí?. La respuesta es quizá conocer todos los medios de los cuales los otros se han valido para hacernos llegar, o ver, qué tanto hemos dejado a los otros transportarnos hasta lo que ellos han escogido como nuestro destino.

Otra de las ideas destacables en el texto de Bonfil Batalla es que *el universo de la cultura propia está conformado por la cultura autónoma* (en la que el grupo social posee el poder de decisión sobre los propios elementos culturales) y *la apropiada* (los elementos culturales son ajenos en el sentido de que su producción y reproducción no están bajo el control cultural del grupo, pero se los usa y decide sobre ellos). Esto nos remonta a lo que ocurrió en la colonización, ya que antes de ser colonizados poseíamos todo poder sobre nuestros elementos culturales: nuestra vestimenta, nuestros dioses, nuestro lenguaje; pero es a partir de la colonización que empezamos a adoptar sus elementos; *a partir de ahí nació nuestra propia cultura*, a partir de que dimos el poder de que la otra se nos impusiera. Durante esta época no solamente se fusionaron dos razas, sino que empezamos a adoptar las costumbres de otras culturas, lo cual hoy en día nos da identidad de ser una raza híbrida que comparte un mismo país con culturas diversas.

Pero quiero hablar ahora de la idea que prevalece acerca de México y lo mexicano. Esta es una construcción que se ha venido forjando y alimentando desde la época del mestizaje, de la que surge un mexicano dominado, agachado, pasivo, invadido y mezclado. Hasta el día de hoy, con frecuencia se define de este modo al mexicano...

Con ello no pretendo encasillar al mexicano tratando de dar un concepto de él, ya que como persona posee muchas cualidades, no sólo defectos. Samuel Ramos (1934/1990) habla de que el mexicano posee un fuerte sentimiento de inferioridad, originado por la conquista española, la cual nos dejó un *trauma*. Aunque personalmente no estoy totalmente de acuerdo con dicho concepto, puesto que me suena a que padecemos una enfermedad de hace varios siglos; hasta cierto punto esta afirmación posee cierto grado de verdad, ya que tal parece que hoy en día ser mexicano es una



vergüenza, es algo de lo que no se quiere hablar mucho, así como esas enfermedades que por su procedencia son el peor castigo.

Según Leopoldo Zea (1974) una de las características del mexicano es sentir que algo le falta, es estar deseando siempre eso que no tiene, eso que necesita completar, desgraciadamente a veces nos volcamos a buscarlo en los otros; tendemos a imitar, a copiar, dejando de lado nuestra capacidad de crear. Creo que esto de imitar está presente hoy en nuestra cultura ya que pensamos que a la nuestra le falta algo, a pesar de que no sabemos identificar qué es. Estamos buscando siempre algo que pensamos que no tenemos, lo cual también nos lleva a sentirnos inferiores, ya que somos sujetos carentes e insatisfechos.

Pero este “trauma”, y ese supuesto sentimiento de inferioridad no son algo que nos caracterice, o que nos distinga de todas las demás sociedades, creo que más bien es una manera de mostrarnos ante los demás, a pesar de que no es algo que nos constituya. “*Los mexicanos insistimos en ser reconocidos por nuestras actitudes negativas, pero en el fondo no somos así; actuamos de esa manera como mecanismo de defensa ante las múltiples agresiones de las cuales hemos sido objeto a lo largo de la historia*” (Vargas, 2003, p. 119). Es por eso que hemos llegado a mostrarnos como pasivos, inferiores, ignorantes.

Hasta este punto, el mexicano se ha convertido en una persona con un trauma de inferioridad, carente de algo, y con actitudes negativas. Pero, ¿es en realidad esto, lo que nos hace mexicanos? Yo no lo creo así, considero que existen también cosas positivas para describirnos. Rasgos que como mexicanos también tenemos, que no por ser de México son denigrantes, y por ello nos reducirán; al contrario, poseemos una cultura rica en diversidad, somos personas diferentes las que conformamos a México, no me parece pertinente seguir creyendo que como mexicanos estamos guardados en un costal de negatividad, pasividad, ignorancia, carencia, e inferioridad.

Pero todos esos calificativos no han sido dados de una manera espontánea, no los adquirimos de la noche a la mañana. “*México, un pueblo nacido de una invasión y subyugado bajo un régimen “colonial” a lo largo de 300 años, pueblo mal educado, enseñado a depender, a obedecer y a callar, pueblo engañado, pueblo esclavizado, pueblo saqueado, pueblo traumatizado*” (Galeano, citado por Rodríguez, 2003, p. 14). Es éste, el lienzo en el que se pinta nuestro México, en el que vive nuestra gente. Considero que ésta es una idea que prevalece hoy en día, y el quedarnos con esa idea no nos permite avanzar, ya que quedamos reducidos a personas sumisas, dependientes, calladas,



«La sangre en el cuerpo»

N.O.V.A

esclavizadas, saqueadas, engañadas, carentes. Yo creo que como mexicanos poseemos una riqueza que aún no conocemos, y viene precisamente de nuestra devaluada idea acerca de nuestra propia cultura.

En conclusión, puedo decir entonces, que México y sus habitantes han llegado a ser un producto de ideologías e imposiciones sociales, *es ahí donde se encuentra el problema*. Considero que se deben replantear esas ideas, para retomar nuestra cultura como una cultura única, rica, conformada de la diversidad de razas que se fusionan en ella y nos dan identidad. Nos hacen personas únicas, con un pasado lleno de historia, de lucha, y de una gran riqueza cultural. Quiero terminar apoyándome en las ideas del filósofo mexicano Luis Villoro (1998), quien propone un proyecto que permita al mexicano ir *construyendo su identidad colectiva desde una aceptación del multiculturalismo que se vive en el país*. No se trata de que se aisle y cree su identidad sin tomar en cuenta a los demás, esto sería realmente imposible, ya que vivimos en un país constituido por diversas personas que pertenecen a diferentes culturas. Se trata de que acepte la cultura que ya tiene, que potencie los aspectos tendientes a hacerlo mejor persona e incorpore los elementos que la cultura universal le ofrece, para lograr un desarrollo humano y social que le permita realizarse plenamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil, B. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Ramos, S. (1990). *Perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa-Calpe. (Trabajo originalmente publicado en 1934).
- Rodríguez, M. (2003). *Los 10 engaños al pueblo de México*. México: Cíncel.
- Vargas, M. (2003) *La identidad nacional mexicana desde el pensamiento de Luis Villoro*. Tesis inédita de la maestría en filosofía de la cultura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia Mich.
- Villoro, L. (1998) Estado plural, pluralidad de culturas. México:Paidós.
- Zea, L. (1974). *Conciencia y Posibilidad del Mexicano. El occidente la conciencia de México. Dos ensayos sobre México y lo Mexicano*. México: Porrúa.



Psicoanálisis e (in)comunicación

El psicoanálisis ofrece una gama muy amplia de temas para reflexionar. En este artículo, el Dr. Mario Orozco, Director de la Escuela de Psicología, nos hace ver la importancia que ha tenido para la construcción de algunos elementos de la teoría psicoanalítica todo aquello que no se dice, lo que no se comunica. El texto corresponde a la conferencia impartida en el V Coloquio de Comunicación Educativa: *Los Medios de Comunicación en la Formación Cultural*, el día 18 de noviembre de 2004, organizado por la Jefatura de Comunicación Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

Mario Orozco Guzmán

El establecimiento del concepto de inconsciente en Freud se va preparando en sus primeros encuentros con lo que podemos llamar un capítulo silenciado en la historia del sujeto. Freud construye dicho concepto en función de una experiencia incomunicada por sus pacientes, descalificadas como histéricas. Dicha experiencia se remite a un momento decisivo de la historia del sujeto ante el cual no se pudo disponer de palabras. Así es como se configuró lo que se designó como Trauma. El Trauma es la conclusión de un episodio seccionado de la historia porque en el momento de su ocurrencia el hecho le ganó a la palabra. El episodio se caracteriza de la siguiente manera:

- Ocurrió en la infancia. El sujeto al recordarlo lo puede situar en cierta constelación temporal.

- Sucedió en relación con un adulto, tan cercano que incluso hasta pudo haber sido el padre.

Dicho adulto, desde su posición de autoridad ejerció un poder sobre el sujeto.

- Este poder el sujeto lo significará después retroactivamente como de orden o sentido sexual. En su momento, dicho episodio hasta carecía de sentido.

- El sujeto recuerda la vivencia en la época de la pubertad con ocasión de un acontecimiento que conecta con el episodio infantil. El acontecimiento ulterior puede ser en principio y apariencia bastante trivial o insignificante.

- Antes de que el sujeto rememorase el episodio se puede afirmar que éste habitaba en el limbo de la perplejidad y la estupefacción. Pero, sobre todo estaba habitado por el silencio. El sujeto no podía hablar del mismo. El silencio de ese episodio desembocaba de alguna manera perturbadora en el cuerpo.

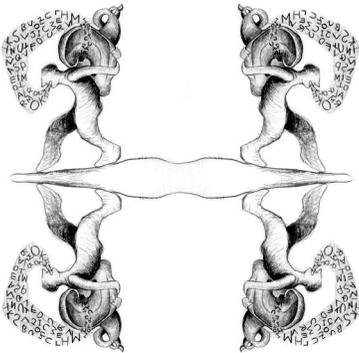
- Mientras estaba fuera del alcance de su palabra dicho acontecimiento seguía pesando como una carga abominable.

Freud no se detuvo bastante a pensar que esta clase de experiencia de incomunicación, que ocurría predominantemente con mujeres, se determinaba en buena medida por las condiciones socioculturales de éstas. No advertía que el discurso cultural –sobre todo el de índole religiosa –había siempre alentado en las mujeres la sumisión, su-misión de abnegación, de prudencia y silencio. Pero además éstas tenían en su contra el hecho de ser “niñas”, niñas-víctima del poder adulto-masculino. Como si se tratara de un esquema de doble indefensión, en función de los estereotipos de género, ante la autoridad arbitraria del adulto. De un adulto-hombre que abusaba de su poder en el plano del cuerpo, del cuerpo sexuado. Doble indefensión frente al doble poder de un hombre que imponía el silencio ante lo innombrable de su acto. La ideología genérica se sostenía en la premisa o imperativo de que los hombres dirigen hablando o hablan dirigiendo y las mujeres se someten en silencio. Bajo el tamiz de dicha ideología la relación entre mujer y secreto había quedado impregnada de malignidad –el mito de Eva con el acento transgresor daría cuenta de ello. En el caso del suceso traumático el peso de este secreto, de este silencio, impuesto por la voluntad de goce del adulto, reafirmaba la conexión de las mujeres con el mal. Silenciar la experiencia del abuso del adulto, silenciar el mal que ahí se insinuaba por el veto del silencio que se imponía, causaría precisamente un tremendo mal, incubaría los síntomas histéricos.

Freud se dio cuenta que ante el episodio, al que llamó núcleo patógeno, el sujeto se desdoblaba, se dividía. Una parte del sujeto se disponía a revelar hasta el último detalle la experiencia de sometimiento y abuso. Algo en el sujeto



empujaba bajo el relato hacia un encuentro fraccionado con la verdad. El sujeto debía comunicar cada uno de los recuerdos aledaños a la vivencia decisiva, debía recorrer todos los hilos de la trama del drama vivido. La comunicación parsimoniosa del suceso, comprometiendo el afecto que quedó ahogado durante la impresión, aportaba una catarsis liberadora. Pero otra parte del sujeto se oponía a emprender esta rememoración. Se resistía a comunicar una experiencia que le aportaría un saldo de dolor, vergüenza o ignominia. Una parte quería saber, y por ello asumía la exhortación de Freud a hablar sin escatimar en cualquier tipo de ocurrencia que acudiera a la mente. Otra parte no quería saber nada de ese acontecimiento, de ese legajo histórico. Por ese motivo enajenaba su ser de la historia. De este modo, Freud estableció que la división es inherente al ser humano.



«Cargando mis palabras» N.O.V.A

Una sección se propone guardar en silencio ciertos segmentos históricos, otra sección pretende relatarlos, historizar al sujeto en su presente. Ahí descubrió Freud lo inconsciente. Señaló que constaba de lo que denominaba representaciones-cosa. Constaba de cosas que ocurren para las cuales nos faltan palabras. Se trataba de cosas silenciadas, incomunicadas. Sólo cuando se les agregan las representaciones-palabra del sistema preconscious pueden pasar a su reconocimiento esas cosas en principio mudas. No porque carezcan de palabras, dichas cosas están absolutamente fuera del lenguaje. El ser-en-el-mundo está configurado, constituido por su atravesamiento por la palabra. Desde antes que un niño venga al mundo ya habita en el lenguaje cuando sus padres lo toman como motivo de conversación, de palabra entre ellos o para ellos. Antes de que un niño se comunique como sujeto, ya es tomado como “asunto” de comunicación. Eso le favorece. Le ayuda que sus padres se comuniquen con él

desde que está en el vientre materno. El hecho de que sea asunto, motivo, causa, de comunicación, le confiere el estatuto de sujeto. Si se le habla, si se le dirige la palabra es porque virtualmente ya es destinatario de comunicación, de palabra, y ya es potencial emisor de palabras. Lo que (le) ocurre adentro nos dice algo. Nos dice una presencia, un testimonio de historia. Un bebé en formación, condenado al silencio, es condenado a muerte de sujeto, a la psicosis. Condenado a permanecer como cosa, cosificado.

Freud entonces descubrió que era importante proponer un tipo especial de comunicación en la experiencia de la cura. No se trataba de obligarlos a hablar, de presionarlos a hablar, como en un principio parecía ocurrirle. Había que dejar hablar al sujeto con la mayor libertad del mundo. Sin cortapisas. Pero también sin sugerirle ni imponerle temas. La apuesta era que el sujeto se diera la oportunidad de equivocarse... al hablar, de descubrirse como sujeto fallido. Entonces tenía que hablar sin pensar, sin un Yo que orientara el discurso. Una apuesta en realidad para muchos absurda. Pues la ideología de la relación médico-paciente siempre hacía que ésta estuviera regida por un discurso correcto y comedido. Freud subvierte el sentido de la operación comunicativa. En principio no se trata de que el sujeto le hable a él como autoridad. Se trata de que el sujeto diga lo que se le ocurra. Que diga lo que sea que aparezca en su mente aunque le resulte risible, tonto o impertinente. Esta propuesta para el dispositivo analítico no funciona en el mundo social que regula la comunicación en función de la política de cuidar, de esmerarse en cuidar lo que se dice. Se dice que el pez por su boca muere. En el dispositivo analítico no hay política que valga, que se imponga a la comunicación. En la comunicación analítica el sujeto habla para dirigirse a él mismo, a su historia, para preguntarse por sus silencios, para preguntarse por su deseo. En la comunicación analítica se cuestiona hasta dónde el sujeto no es consecuente con lo que su palabra ha prometido y comprometido.

De esta manera, Freud diseñó una serie de categorizaciones del inconsciente como lugar donde la historia, *mi historia* guarda silencio, para hablar por otro lado, en mis neurosis, en mis pasiones, en mis sueños y en mis acciones fallidas. Porque el inconsciente al insistir en hacerse reconocer, tiene que ligar con el lenguaje, hacerse representar por palabras que digan algo de lo que quiere. Por eso el inconsciente es deseo, ¿de qué? No se sabe, porque no tenemos certeza de lo que el deseo quiere. No es casual el



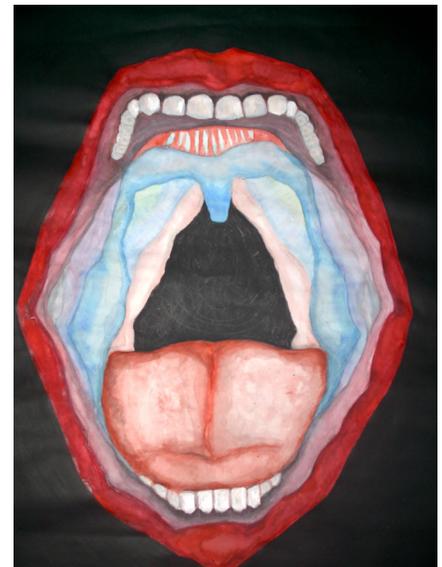
hecho de que Freud pase del tema inconsciente al tema sexualidad en su trayectoria epistémica. Es que para él la sexualidad es inconsciente en su naturaleza y estructura. No sabemos lo que apetecemos inconscientemente. Pero también Freud señalaba que si el inconsciente es silencio del deseo, la sexualidad es silenciada pronto por los diques de la moral, la vergüenza y el asco. También la sexualidad es silencio. Constituye el horizonte constante de lo mudo. De eso no se habla. Y cuando se habla se cae en hipocresía y falsedad. Si la sexualidad es inconsciente, el inconsciente es sexualidad, es sexo incomunicado, mudo, que aspira al placer.

Escuchando a la palabra desenvuelta, libre de coerciones, Freud descubre, la parte virtuosa, fecunda, del silencio, del silencio de la escucha. Dejando hablar es posible que se envalentone la palabra del sujeto, que se atreva más y cuestione todos los ámbitos de poder que lo dejaron en gran medida incomunicado. El silencio de la escucha supone de parte del analista la renuncia al poder, al poder de dirigir y encauzar a su analizante, mediante el sortilegio de sus palabras. El analista no tiene nada que comunicarle al analizante. No es una conversación, no es un diálogo de tú a tú. Es una experiencia donde el analizante encuentra en el silencio del analista el corte o la resonancia de palabras que comunican migajas de verdad.

La última reflexión que despliega el desencuentro psicoanálisis-comunicación tiene que ver con las pulsiones de muerte. Freud se tropieza con la crueldad inscrita en el corazón del orden humano, en el dominio mismo del cuerpo. Se tropieza con una sede del mal o con una sed del mal en el sujeto. Las pulsiones de muerte operan silenciosas, mudas, sin decir nada, sin habla. Están más allá del principio del placer, repitiendo su demanda asidua de destrucción. Puestas fuera del sujeto actúan como agentes destructores del entorno, del otro. Pero también minan por dentro, laceran por dentro, al sujeto en su pretendida unidad. El sujeto instrumenta su cuerpo, los miembros de su cuerpo, armas de todo tipo, para trasladar hacia fuera esta potencia de mal que amenaza con destruirlo por dentro. Pero los estados soberanos, la política del estado soberano, instrumentan el cuerpo del sujeto en su sujeción a las pulsiones de muerte para encarar y desplegar sus estrategias de fuerza, violencia y dominio. Por eso es que se trata de hacer un llamado a la responsabilidad en sus connotaciones más críticas. El psicoanálisis no puede guardar silencio ante masacres cotidianas de este incipiente siglo del terror –asesinadas de Juárez, torturas, guerras del totalitarismo, sacrificio terrorista, vindicaciones del narcotráfico- invoca la responsabilidad en tanto se trata de dar cuenta de actos que subvierten o vulneran el valor de la vida humana. Como lo señala Jacques Derrida, en su texto “Estados de ánimo del Psicoanálisis” (2004):

“El psicoanálisis en tanto tal no tiene que evaluar o devaluar, desacreditar la crueldad o la soberanía desde un punto de vista ético. En primer lugar porque sabe que no hay vida sin la concurrencia de estas dos fuerzas pulsionales antagónicas. Se trate de la pulsión de crueldad o de la soberanía, el saber psicoanalítico en tanto tal no tiene ningún medio ni ningún derecho de condenarlas...sin duda, el psicoanálisis en tanto tal no produce o no procura ninguna ética, ningún derecho, ninguna política, pero retorna a la responsabilidad, en sus tres dominios, de tomar en cuenta el saber psicoanalítico” (pp. 71-72).

El psicoanálisis se dirige al saber político, al saber legal y al saber ético para que tomen en cuenta su propio saber en materia de responsabilidad. La crueldad,



«Un Beso»

Erandi Quintero

con todo y sus raíces pulsionales, está en función de la política, se encuentra altamente politizada y justificada legalmente. La política, la ética y el derecho, se sirven de las pulsiones de muerte para sus objetivos estratégicos. No comunican sus propósitos, que son los propósitos oscurantistas del expansionismo totalitario, no comunican sus obsesiones de poder, pero han enaltecido de manera no muy simulada, no en completo silencio, los valores de la muerte, o la muerte como valor supremo. Por eso es que también en este caso se trataría para el psicoanálisis, otra vez, de hacer hablar otros valores, el valor de la vida como un derecho que debería ser responsabilidad defender por la comunidad internacional.

BIBLIOGRAFÍA

Derrida, J. (2004). *Estados de ánimo del Psicoanálisis*. Argentina: Paidós.



Revalorando la historia / redefiniendo la pareja

La problemática de género no ha surgido hoy. Ha sido una lucha constante de la mujer para ser vista con la misma dignidad del varón, para abrirse espacios de desarrollo y ser reconocida ante la sociedad. La Dra. Margarita Tapia Paniagua, Maestra en Psicoterapia Humanista y profesora de asignatura en la Escuela de Psicología de la UMSNH, nos comparte algunos datos interesantes acerca de cómo ha ido evolucionando la relación de pareja a lo largo de la historia de nuestro país.

Margarita Tapia Paniagua

En nuestro país las relaciones de pareja han sufrido cambios; más notorios durante el último siglo. Con la intención de explicitar las diversas formas en que se ha llevado a cabo la relación de pareja a lo largo de la historia me parece interesante revisar algunas etapas que ayuden a crear una panorámica que explique la memoria sociocultural que influye en cómo se forman, cómo se comportan y cómo funcionan las parejas mexicanas en la actualidad. Esta idea surge de una frase de Kelly (2001) que menciona: “...no sólo deben recrearse las mujeres de la historia, sino que las mujeres deben recrear la historia” (p. 30).

Me resultó interesante pensar y proponer que cada una de las mujeres pueda recrear su propia historia y a un tiempo la historia conjunta, diferenciar de entre las costumbres y enseñanzas heredadas, las cosas que son útiles y que rescatan de las mujeres que las antecedieron, reconociendo su contribución al cambio social que favoreció un ambiente menos adverso para las mujeres actuales.

En este trabajo haré un recorrido por algunas etapas de la historia de nuestro país citando algunos casos concretos de mujeres que simbolizen a su época en un intento de reflexionar y sacar algo útil en este viaje por nuestro pasado.

a) Época prehispánica

Inicio esta reseña desde la época prehispánica por considerar que es una base histórica de la cual partir, teniendo en cuenta que es el inicio de nuestra identidad nacional. De esa época sabemos que las mujeres tenían roles asignados de acuerdo a su estatus social y evidentemente a su género. Estos roles se establecían con una serie de rituales y costumbres que influían en la creación de su identidad femenina, por ejemplo: al nacer una niña, la comadrona le decía: “*las mujeres deberán ser como ceniza que cubre el fuego del hogar, no andarán fuera de casa*” (Tuñón, 1991, p. 57) y señala Alberú de Villalba (1998, p.155) que en señal de eso se enterraba el ombligo de la niña bajo las cenizas y después que la curandera lavaba y vestía a la recién nacida se organizaba una pequeña ceremonia con los familiares cercanos, ponían en medio del patio de la casa un canasto, un huso, una lanzadera y dos o tres ollitas de barro como símbolo de futuras obligaciones dentro del hogar, el rol de la mujer era establecido desde que nacía y era claro lo que se esperaba de ella.





En la enciclopedia de México se menciona que en diversas culturas prehispánicas las mujeres en general eran tratadas como seres incapaces de cuidarse solos por lo que requerían del cuidado de un varón, ya fuera el padre, el esposo, el hermano o un tutor y como en muchas otras épocas su rol principal era el cuidado del hogar y de los hijos. No eran consideradas seres independientes o autónomos y mucho menos con capacidad para elegir a su compañero. Debido a esta creencia las mujeres podían ser tratadas como objetos sin voluntad y por lo tanto podían ser regaladas, como fue el caso de *la Malinche*, cuya historia es importante de relatar ya que representa el símbolo del mestizaje, de la unión de dos razas y porque nos proporciona una oportunidad de rescatar una mujer de nuestra historia, mirando la injusticia de la interpretación de sus actos.

Malinalli (la Malinche) había sido hija de un cacique que muere muy joven y su madre vuelve a casarse y al dar a luz un hijo varón. El padrastro ve en Malinalli un obstáculo para que su hijo sea heredero del cacicazgo pues ella es la hija mayor, por lo tanto convence a la madre que la hagan pasar por muerta y la venden a unos

comerciantes de esclavos, es así como va a dar a manos de Cortés. Se convierte en una aliada valiosa para Cortés porque hablaba varias lenguas y lo acompañaba en las batallas, probablemente siguiendo la tradición de las Mociuaquetzque, quienes acompañaban a sus consortes guerreros sin temor, para aconsejarlos e incitarlos. Pero debido a que la conquista fue una gran catástrofe para el pueblo mexicano, a Malinalli se le condena por haber estado al lado de Cortés, a ser la más grande traidora de la historia. Dice Octavio Paz que Malinalli “...se ha convertido en la representación de todas las indias violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que un niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche” (Paz, 1959, p.58).

Revisada su historia podemos observar que hubo circunstancias importantes que marcan el actuar de esta mujer y que no se convierte en traidora sólo porque sí. Revaluando su historia quizá podamos reevaluar el actuar de muchas mujeres actuales que van en contra de lo establecido respondiendo tan sólo a su instinto de supervivencia y a la búsqueda de un camino propio.

b) La independencia

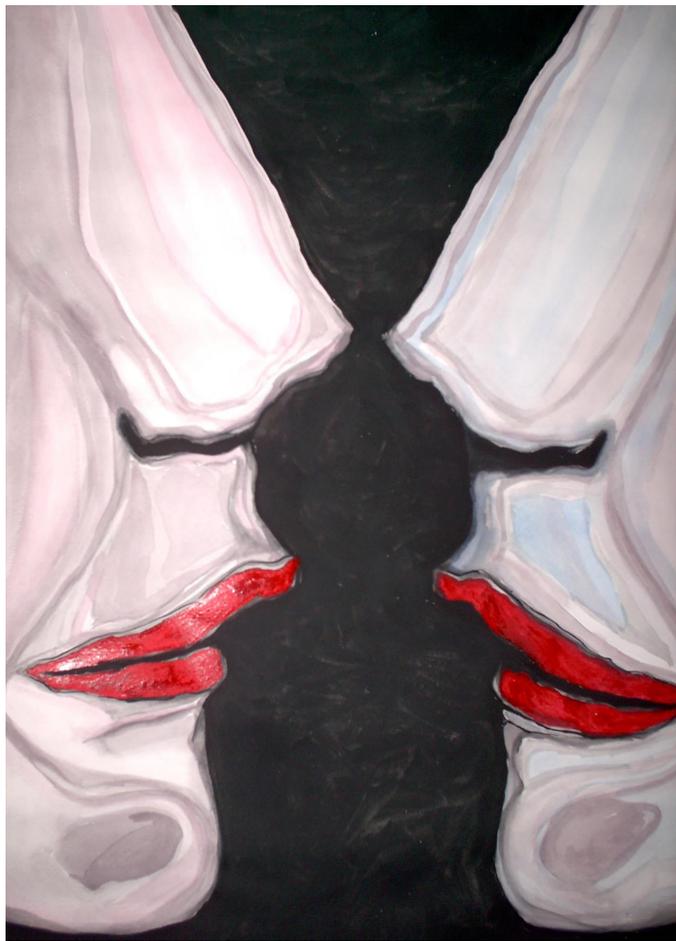
Toca ahora el turno a una época de mucho movimiento social, de cambios, de revuelta y de sangre que obviamente repercute en todos los ámbitos nacionales y no podía dejar de impactar en el área que revisamos. En este periodo histórico surgen mujeres que actúan de manera distinta al resto, que se unen a la lucha insurgente e incluso desafían el poder y la autoridad de sus padres o tutores y que, no obstante, logran el respeto del pueblo y una unión fuerte y cálida con sus esposos, entre muchas de ellas se encuentra Leona Vicario, quien era hija de españoles nacida en la ciudad de México, huérfana desde pequeña, heredera de una fortuna y al cargo de un tío.

Siendo una joven casadera se entera del movimiento independentista con el cual simpatiza. Ahí conoce a Don Andrés Quintana Roo, se une a las fuerzas insurgentes comprando armas y haciéndolas llegar a los rebeldes. Fue tomada prisionera y encerrada en un convento, del cual es rescatada, huye y se suma al ejército de Morelos en Oaxaca donde se casa con Andrés Quintana Roo. Se involucra en la lucha, ayuda a los enfermos, lleva los libros y hace toda suerte de cosas útiles para el movimiento rebelde. Da a luz a una hija y en circunstancias penosas es hecha prisionera y llevada a la ciudad de México.



Don Andrés pide el indulto diciendo que puede “*ser útil a España y pide que a su esposa se le conceda la libertad, el buen trato y seguridad, se le restituyan todos los bienes y sus derechos de ciudadana*” (Castellanos, 1997, p. 165). Este hecho me habla de que Don Andrés Quintana Roo es un hombre capaz de traicionar la causa en la que cree a cambio de salvar a su mujer y a su hija; que antepone el amor por ellas incluso sobre sus ideales políticas.

Con la historia de Doña Leona lo que quiero destacar es el ejemplo de una mujer (como muchas otras) que se atreve a enfrentarse a ser distinta, a seguir sus ideales, pero que no descuida su *ser mujer*, que vive siendo lo que quiere ser de una manera integral, esposa, madre y luchadora social. Y es justo también hacer notar el papel de Don Andrés Quintana Roo, quien la acepta distinta al resto, atrevida, querida por los insurgentes, con fama, con respeto y admiración por parte de una nación, al parecer sin sentirse amenazado por eso.



«Encuentro»

Erandi Quintero

c) La revolución mexicana

La revolución, como bien sabemos es una guerra cruenta y fratricida que surge del descontento de la población por estar sometidos a un poder limitado de unos cuantos y ejercido con crueldad. Esto supera y desborda la tolerancia, el miedo, el conformismo y da lugar a la lucha que ya todos conocemos.

Lo que quiero subrayar en esta época, es que gracias a esta revuelta, se da un fenómeno de independencia femenina; la aparición de las soldaderas, quienes se unen al movimiento por necesidad económica, de sobrevivencia, o simplemente por gusto. Trabajar para un soldado permitió a las mujeres de clase baja tener un ingreso y no estar limitadas por las prácticas matrimoniales. Podían viajar, dejar a voluntad a los soldados a quienes servían y, en ocasiones, ganar dinero extra por trabajos adicionales tales como lavar ropa, vender comida o prostituirse (Salas, 1995, p.14).

Las mujeres de la revolución fueron valientes, aguerridas y solidarias, tanto las que lucharon en el campo de batalla de uno u otro frente, como las que se quedaron en casa, muchas veces solas al cuidado del patrimonio y de los hijos, todas eran sufridas y a pesar de ser valientes en la lucha, con su pareja eran sumisas. El arquetipo femenino más exaltado de ese tiempo es el de la mujer que marcha detrás y debajo del hombre, ellos a caballo, ellas a pie, cargando utensilios de cocina, víveres y niños.

No obstante ese arquetipo que hoy puede sonarnos anacrónico, injusto y hasta cruel puede ser rescatado de manera positiva en la manera *postmoderna* de ser mujer, pensando que aún ahora, en el siglo XXI, algunas mujeres mexicanas siguen siendo aguerridas y aferradas a sus hombres, luchando hasta las últimas consecuencias por una unión más equitativa, más profunda y sólida. No pierden la esperanza de que las cosas cambiarán, que los varones un día se bajarán del caballo para caminar a su lado. (Afortunadamente hay algunos que así lo hacen). Comparten con aquellas soldaderas la esperanza de que la lucha sirva para un cambio. Hablo de la perseverancia constante y continua por mejorar la unión que tienen las mujeres mexicanas, una esperanza en el crecimiento mutuo, una lucha diaria contra el tedio, contra las manías, en la búsqueda de tolerancia, de reconciliación, de comunicación efectiva, de la búsqueda de libros, seminarios, conferencias, programas de televisión, o de radio, de entrevistas, etc., que informan sobre cómo vivir mejor en pareja y de intentar y reintentar transformarse y persistir unidas a sus hombres.



Es importante no confundir esta perseverancia con una sumisión dolorosa, con una esperanza patológica en un cambio que no llega nunca, como en el caso de mujeres unidas a un varón que abusa y violenta, que es alcohólico o toxicómano, o que simplemente no se otorga la oportunidad de abrir su corazón a la experiencia afectiva. Porque entonces estaríamos hablando de una codependencia y no de un crecimiento mutuo.

d) La postrevolución

Los cambios hechos por las mujeres revolucionarias sólo fueron el preámbulo de una nueva clase de mujeres que sobresalen en la historia de México, un grupo vanguardista, de escritoras, pintoras, fotógrafas, modelos, luchadoras sociales que se atreven a romper de manera rotunda con las estructuras y con las expectativas de género que se tenían en su época. Lupe Marín, Nahui Ollin, María Izquierdo, Lola Álvarez Bravo, Concha Michel, Antonieta Rivas Mercado, Tina Modotti, Frida Kalho, Guadalupe Amor, Rosario Castellanos y muchas más. Dejan el legado de plantear y permitirse alternativas de vida distintas a las tradicionales, dejan la posibilidad de generar nuevos roles femeninos. Y si bien su vida no es “ejemplo a seguir” si lo es, el que se atrevieron y buscaron nuevas formas de relación, entre un hombre y una mujer, que osaron pintar y exponer, escribir y publicar ideas de mujeres en un intento de decir *también tenemos voz*, fotografiar y ganar fama, vivir del dinero que podían ganar con sus trabajos, abandonar a un hombre que no las hacía felices, y con determinación se enfrentaron a vivir solas la condena de la sociedad y a pesar de eso a triunfar, a sentirse satisfechas con ellas...

Lo que me da gran satisfacción es haberme sabido bastar a mí misma, cosa que no se estilaba en mi época. Para mí es motivo de orgullo saber que vivo de mi trabajo, que nunca comencé con nadie ni con nada, que lo poco que tengo es porque me lo gané (Lola Álvarez Bravo, citada por Poniatowska, 1993, p. 49).

Son las mujeres que cambian el curso de la historia y que después de ellas *“no queda más remedio que aceptar que la única mujer condenable es la que no hace nada y llora lagrimitas de lagartija oculta en un rincón de su casa entre la escoba y el recogedor”* (Poniatowska, 1993, p. 122).

e) La época actual

Como hemos revisado es evidente que los cambios históricos y sociales que ha sufrido nuestro país han repercutido en la manera de formar y sostener una pareja, cada vez hay mas rebeldía con los casos donde la mujer acepta ser vejada de múltiples maneras sosteniendo el matrimonio al costo de ser anulada. Aparecen ahora mujeres que tratando de evitar estas uniones tienden a quedarse solas, argumentando que por lo menos esta posición es un poco más digna. Por otro lado están las mujeres que en una unión de pareja se desarrollan profesionalmente, pero que deben *pagar el precio* haciendo una doble jornada, trabajando fuera y dentro la casa, muchas veces perdiendo el derecho de ser vulnerables, sin posibilidad de fallar y cargando con un sentimiento de culpa por estar fuera de casa y dejar de atender a los pequeños y al marido, con el anhelo de que un día el trabajo y la responsabilidad de una familia sean más equitativos.

Pero afortunadamente existen ahora uniones de mujeres con hombres vanguardistas que buscan una manera distinta de relacionarse, con disposición al cambio, a la adaptación de este mundo postmoderno. Buscando unirse para tener un compañero de vida, alguien con quien caminar, con respeto, con amor, con quien compartir penas y alegrías, experiencias, conocimientos, alguien con quien procrear hijos de manera compartida y responsable alguien que no las anule, ni las cargue. Esto de ninguna manera ha resultado fácil, entre otras cosas, porque las mujeres que quieren vivir distinto *no han sido educadas para este nuevo destino*. Pero para los hombres tampoco es sencillo, los educan como jefes, guías y a un tiempo, sin obligaciones, consentidos por las madres, haciéndoles creer que por el simple hecho de ser hombres tienen derecho a ser atendidos *a cuerpo de rey*, y que su única obligación es dar dinero, lo cual los pone en una situación muy pobre, porque los limita en habilidades y muchas veces los aísla del *clan* familiar, trayendo como resultado una alianza fuerte madre/hijos dejándolos fuera en muchas situaciones.

Todo esto ha generado una serie de movimientos dolorosos para ambos miembros de la pareja, una lucha sin cuartel por no dejarse someter, por obtener el poder, con un enojo femenino de siglos contra la opresión sufrida que muchas veces es llevado a la relación de pareja intentando *cobrar* al esposo una deuda que no debe, con un consecuente desasosiego para ambos. Es en esta transición donde parece ser que nos encontramos en la actualidad pero con una tendencia incipiente de obtener un equilibrio que nos lleve a la equidad de géneros y al bienestar y crecimiento que se puede obtener de dos personas que deciden compartir su vida.



Para finalizar sólo recapitularé en que gracias a que han existido mujeres vanguardistas, que se enfrentan a recomponer los roles, a pelear por ser integrales, a tener esperanza en el cambio, a pagar los costos por altos que sean y también gracias a varones que han asumido jugar un papel de compañeros, a buscar sus propias formas de ser y estar en la pareja sin cumplir expectativas machistas creadas por otros, es que ahora tenemos la opción de vivir de una manera más libre aunque no menos complicada la forma de ser en pareja.



La psique olvidada

A lo largo de toda la carrera, una de las interrogantes más importantes a responder es, ¿cuál es el objeto de estudio de la Psicología: la mente, la psique, o el comportamiento? El Lic. Raymundo Rangel Guzmán, profesor investigador de la Escuela de Psicología, nos invita a reflexionar sobre la importancia del concepto de la “psique” en nuestra práctica cotidiana para el campo de la salud mental, en un análisis del concepto desde la postura aristotélica y su vinculación con el psicoanálisis.

Raymundo Rangel Guzmán

Actualmente, somos testigos de un auge de la psicología como campo disciplinario, sobre todo en aquellas de sus vertientes que son consideradas científicas, es decir, cuyo método permite, en relación con ciertos fenómenos propios de la subjetividad humana, la recopilación de datos, el establecimiento y comprobación de ciertas hipótesis, la clasificación y, en mayor o menor medida, la explicación y predicción de conductas en los seres humanos. Pero también en el ámbito cotidiano nos encontramos con la psicología hasta en la sopa: programas de televisión, revistas de modas, libros de autoayuda, terapia vía e-mail, cursos de desarrollo humano a granel sumamente especializados, y un larguísimo etcétera. Así, no es extraño que, cada vez más, las carreras de psicología tanto en las universidades públicas como en las privadas se encuentren abarrotadas.

Sin embargo, a estas alturas del partido, ¿a qué nos referimos los psicólogos cuando decimos “lo psíquico”? ¿Qué es lo que entendemos por “psique”? Rápidamente se levantan las voces para responder: viene del griego ψυχή, es decir *alma*, o sea, la capacidad humana para experimentar pensamientos, emociones y sentimientos; también puede pensarse como la mente y sus manifestaciones. Digamos que, en el ámbito del conocimiento popular esto marcha y posibilita cierto lugar para el psicólogo y el desempeño de sus funciones, pero por otro lado, éste último no puede conformarse con tal explicación. ¿Por qué? Porque según la forma en que concibamos la psique postularemos metodologías de intervención distintas; nuestros conceptos se encuentran en dialéctica con nuestras prácticas y por ello considero primordial volver a poner el dedo sobre el manoseado renglón del concepto de psique.

Podríamos decir que la psicología moderna surge dentro de la tradición inaugurada por Descartes, quien estableció de manera categórica la dualidad mente-cuerpo. A partir de ahí, las aproximaciones a la psicología se vieron

BIBLIOGRAFIA

- Alberú de Villalva. (1998). *Malintzin y el señor Malinche*. México: Edamex
- Barckhausen-Canale, Ch. (1997). *Verdad y leyenda de Tina Modotti*. México: Edivisión.
- Conde, G. (2000). *Mujer nueva. Ellas. Hay una pequeña diferencia*. México: Trillas.
- Döring, M. (comp.). (2000). *La pareja o hasta que la muerte nos separe ¿un sueño imposible?* México: Fontanamara.
- Gómez, M. (2002). *Mujeres, género y desarrollo*. México: Emas.
- INAH, (1977). *Enciclopedia de México v. 3*, México.
- Jamis, R. (1989). *Frida Kahlo*. México: Edivisión.
- Kelly, J. en Vallescar, D. (Ed.), (2001). *Interculturalidad desde la perspectiva de la mujer*, antología para taller de verano. México: CEYPO.
- Malvido, A (1993). *Nahui Ollin, la mujer del Sol*. México: Diana.
- Montero, R. (1995). *Historias de mujeres*. México: Extra alfaguara.
- Paz, O. (1959). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Poniatowska, E. (1993). *Todo México, tomo I.*, México: Diana.
- Salas, E. (1995). *Soldaderas en los ejércitos mexicanos*. México: Diana.
- Tuñón Pablos, E. (1991). *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas, colección divulgación vol. I/ época prehispánica*. México: INAH.



Para finalizar sólo recapitularé en que gracias a que han existido mujeres vanguardistas, que se enfrentan a recomponer los roles, a pelear por ser integrales, a tener esperanza en el cambio, a pagar los costos por altos que sean y también gracias a varones que han asumido jugar un papel de compañeros, a buscar sus propias formas de ser y estar en la pareja sin cumplir expectativas machistas creadas por otros, es que ahora tenemos la opción de vivir de una manera más libre aunque no menos complicada la forma de ser en pareja.



La psique olvidada

A lo largo de toda la carrera, una de las interrogantes más importantes a responder es, ¿cuál es el objeto de estudio de la Psicología: la mente, la psique, o el comportamiento? El Lic. Raymundo Rangel Guzmán, profesor investigador de la Escuela de Psicología, nos invita a reflexionar sobre la importancia del concepto de la “psique” en nuestra práctica cotidiana para el campo de la salud mental, en un análisis del concepto desde la postura aristotélica y su vinculación con el psicoanálisis.

Raymundo Rangel Guzmán

Actualmente, somos testigos de un auge de la psicología como campo disciplinario, sobre todo en aquellas de sus vertientes que son consideradas científicas, es decir, cuyo método permite, en relación con ciertos fenómenos propios de la subjetividad humana, la recopilación de datos, el establecimiento y comprobación de ciertas hipótesis, la clasificación y, en mayor o menor medida, la explicación y predicción de conductas en los seres humanos. Pero también en el ámbito cotidiano nos encontramos con la psicología hasta en la sopa: programas de televisión, revistas de modas, libros de autoayuda, terapia vía e-mail, cursos de desarrollo humano a granel sumamente especializados, y un larguísimo etcétera. Así, no es extraño que, cada vez más, las carreras de psicología tanto en las universidades públicas como en las privadas se encuentren abarrotadas.

Sin embargo, a estas alturas del partido, ¿a qué nos referimos los psicólogos cuando decimos “lo psíquico”? ¿Qué es lo que entendemos por “psique”? Rápidamente se levantan las voces para responder: viene del griego ψυχή, es decir *alma*, o sea, la capacidad humana para experimentar pensamientos, emociones y sentimientos; también puede pensarse como la mente y sus manifestaciones. Digamos que, en el ámbito del conocimiento popular esto marcha y posibilita cierto lugar para el psicólogo y el desempeño de sus funciones, pero por otro lado, éste último no puede conformarse con tal explicación. ¿Por qué? Porque según la forma en que concibamos la psique postularemos metodologías de intervención distintas; nuestros conceptos se encuentran en dialéctica con nuestras prácticas y por ello considero primordial volver a poner el dedo sobre el manoseado renglón del concepto de psique.

Podríamos decir que la psicología moderna surge dentro de la tradición inaugurada por Descartes, quien estableció de manera categórica la dualidad mente-cuerpo. A partir de ahí, las aproximaciones a la psicología se vieron

BIBLIOGRAFIA

- Alberú de Villalva. (1998). *Malintzin y el señor Malinche*. México: Edamex
- Barckhausen-Canale, Ch. (1997). *Verdad y leyenda de Tina Modotti*. México: Edivisión.
- Conde, G. (2000). *Mujer nueva. Ellas. Hay una pequeña diferencia*. México: Trillas.
- Döring, M. (comp.). (2000). *La pareja o hasta que la muerte nos separe ¿un sueño imposible?* México: Fontanamara.
- Gómez, M. (2002). *Mujeres, género y desarrollo*. México: Emas.
- INAH, (1977). *Enciclopedia de México v. 3*, México.
- Jamis, R. (1989). *Frida Kahlo*. México: Edivisión.
- Kelly, J. en Vallescar, D. (Ed.), (2001). *Interculturalidad desde la perspectiva de la mujer*, antología para taller de verano. México: CEYPO.
- Malvido, A (1993). *Nahui Ollin, la mujer del Sol*. México: Diana.
- Montero, R. (1995). *Historias de mujeres*. México: Extra alfaguara.
- Paz, O. (1959). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Poniatowska, E. (1993). *Todo México, tomo I.*, México: Diana.
- Salas, E. (1995). *Soldaderas en los ejércitos mexicanos*. México: Diana.
- Tuñón Pablos, E. (1991). *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas, colección divulgación vol. I/ época prehispánica*. México: INAH.



tomadas por la discusión sobre cómo lo anímico influye lo corpóreo y viceversa. No obstante, las dificultades fueron evidentes desde el inicio, haciéndose necesarios, primero para el propio Descartes y después para la psicología en general —si es que tal cosa existe—, toda una serie de artilugios que permitieran vincular lo que, según otras concepciones, nunca debió verse separado. Tal es el caso de la famosa “glándula pineal”, en la que Descartes suponía tenía lugar el encuentro entre la *res cogitans* y la *res extensa* (entre la *mente* y el *cuerpo*).

Así, los intentos de situar a la psicología como ciencia hicieron suyo el problema mente-cuerpo derivado del cartesianismo, olvidándose de otras propuestas, si no menos problemáticas; quizá más coherentes con su objeto de estudio. Una de ellas es la concepción aristotélica de “psique”, que vista más de cerca podría inquietar un poco a las diversas prácticas “psi” que aparecen cómodamente instaladas en la dualidad cartesiana. Dentro de éstas, sin duda, tendríamos que ubicar algunas derivaciones del propio psicoanálisis.

Ahora bien, ¿es posible pensar que Freud estableció una vía alterna al dualismo desde el terreno de la clínica? Aunque, hasta donde sé, no proclamó en ningún momento ser aristotélico en su concepción de psique, podemos encontrar en los escritos freudianos una serie de indicaciones que permiten vislumbrar que su descubrimiento puso sobre la mesa nuevamente la cuestión de la dualidad, que nunca dejó de plantearle enormes problemas a los que, en definitiva, no terminó por darles una solución satisfactoria. A riesgo de resultar forzada, tratemos de hacer una lectura de la psique en Freud desde una perspectiva aristotélica.

La psique según Aristóteles

La importancia de la propuesta de Aristóteles con respecto a la psique reside en su carácter, pongámoslo así, naturalista, es decir, no existe como una entidad que se sitúa más allá del ser vivo, sino que es, por el contrario, su causa inmanente, *entelequia* dice el estagirita. Para entender mejor este último concepto es necesario recordar, dentro de la ontología aristotélica, la división del ser según la potencia y el acto. Tomando el trillado ejemplo de una semilla, ésta es en potencia una planta de maíz, por ejemplo. Convertirse en planta de maíz es la puesta en acto de tal semilla; la entelequia denota este movimiento, esta *actualización* del ser a su fin inmanente. De acuerdo con lo anterior, tenemos entonces que la entidad o sustancia (*ousía*) puede darse de tres maneras: en primer lugar como *materia*, en segundo como *estructura y forma*, y por último, como un *compuesto* de las dos anteriores (hilemorfismo). En este sentido, la materia es potencia, y la forma es acto o entelequia; así el ser vivo es hilemórfico en tanto está compuesto de ambas. De este modo, Aristóteles define de la siguiente manera la psique, traducida al castellano como “alma”:



El alma es necesariamente entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida. Ahora bien, la entidad es ente-lequia, luego el alma es ente-lequia de tal cuerpo (Aristóteles, versión 2000, p. 78).

De aquí se desprende que la psique, como ente-lequia de los seres vivos, no da cabida a la pregunta sobre la unidad *psique-cuerpo*, en tanto que conforman una única realidad. Igualmente, todas las dificultades derivadas del dualismo cartesiano resultarían ser falsos problemas. No hay necesidad de “glándula pineal” que vincule ambas entidades, puesto que nunca han sido separadas. Tampoco es posible pensar en un alma trascendente o más allá de la vida. Pero sobre todo, pensar la psique a la manera de Aristóteles tiene, epistemológicamente hablando, serias implicaciones para la psicología (por lo menos en la clínica); por ejemplo, la imposibilidad para configurar una relación causa-efecto entre la psique y el cuerpo. Más adelante abordaremos esta cuestión nuevamente. Por ahora, echemos un vistazo en el campo freudiano y la concepción de psique que podría encontrarse ahí.

Freud y lo psíquico

En *Estudios sobre la histeria* (1895/2001), Freud y Breuer señalan que: “*el histérico padece por la mayor parte de reminiscencias*” (Freud, y Breuer, p. 33). Esto sitúa a los autores frente al problema cartesiano de saber cómo dos entidades separadas y de naturaleza distinta pueden mantener relación alguna. Efectivamente, ciertas anestias y parálisis mostradas por los pacientes afectados no presentan ninguna base fisiológica que las explique y, lo que es más sorprendente; mediante la hipnosis es posible desaparecer temporalmente dichos síntomas, en especial si bajo el efecto hipnótico pudieron ver la luz algunos recuerdos penosos relativos a la vida del paciente.

Por las mismas fechas, en el *Proyecto de psicología* (1895) Freud hace un seguimiento detallado de las excitaciones psíquicas y propone un aparato que, curiosamente, surge de aspectos meramente neurológicos pero apuntando a la explicación de los fenómenos de la vida psíquica. Desde mi lectura, este intento freudiano es una verdadera confrontación a la postura médica de su época –evidentemente cartesiana– para la cual una mujer histérica era simplemente una simuladora con quien no tendría caso perder el tiempo. Para Freud, en cambio, representaba una visión de la psique como



«En tus brazos»

N.O.V.A

una misma entidad con el cuerpo, y atender a este último es hacer lo propio con aquélla.

Mientras que para algunos, el que Freud se empeñara –sobre todo en sus trabajos prepsicoanalíticos– en resolver esta problemática desde su formación médica, constituye un intento reduccionista de referir a lo biológico la vida psíquica, para otros, entre los que me considero, implica precisamente lo contrario: representa un reconocimiento de la continuidad, de la no dualidad entre cuerpo y alma. Freud no intenta reducir lo psíquico a estímulos eléctricos interneuronales –

por ejemplo, en el mencionado *Proyecto de Psicología*–, sino que trata de fundamentar en el cuerpo la existencia de la vida psíquica. En este sentido, la actual psiquiatría se encuentra lejos de la búsqueda de Freud, aunque ambos hablen del sistema nervioso: para aquella, a diferencia del padre del psicoanálisis, los síntomas no se leen sino como orientación en el manual diagnóstico y como blanco en la mira de los medicamentos.

Retomando entonces esa temprana afirmación sobre el sufrir del sujeto por reminiscencias, queda establecido de alguna manera que la vida psíquica se da por el cuerpo, no como algo que lo habita sino que es su *forma* (*eídos*). Ahora bien, ¿qué indicios tendríamos para conjeturar que tal concepción de psique está implícita en los trabajos de Freud?. Como mencioné al inicio, se requeriría una investigación más seria y profunda; aquí simplemente especulo a partir de ciertas afirmaciones freudianas que me sirven, no como prueba sino como sugerencia. ¿De qué?, de que sus intentos por explicar el síntoma le exigen desprenderse de la concepción cartesiana de psique. Tomemos únicamente dos momentos en que Freud intenta definir su objeto de estudio. En *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915/2001), encontramos la siguiente afirmación: *Si ahora, desde el aspecto biológico, pasamos a la consideración de la vida anímica, la «pulsión» nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante {Repräsentant} psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal* (p. 117).

Aquí podemos apreciar una postura totalmente cartesiana, al hablar de la pulsión como “concepto fronterizo” entre lo anímico y lo corporal, como una “trabazón” de lo anímico con lo corporal. Pareciera que la pulsión fuese, en este sentido, una especie de “glándula pineal”; vemos a Freud



proponer algo que tendría que vincular la dualidad y no logra zafarse aún de la tradición cartesiana, no obstante que el peso de su descubrimiento se lo exige.

Por otro lado, varios años más tarde, en *Esquema del psicoanálisis* (1940/2001), encontramos una definición muy diferente cuando Freud señala: *De lo que llamamos nuestra psique (vida anímica), nos son consabidos dos términos: en primer lugar, el órgano corporal y escenario de ella, el encéfalo (sistema nervioso) y, por otra parte, nuestros actos de conciencia, que son dados inmediatamente y que ninguna descripción nos podría transmitir. No nos es consabido, en cambio, lo que haya en medio; no nos es dada una referencia directa entre ambos puntos terminales de nuestro saber (p. 143).*

Podemos notar un cambio en la concepción de psique. Ahora ya no vemos lo anímico (o psíquico) contrapuesto a lo corporal, sino que en la psique, Freud distingue los actos de la conciencia y su escenario: el cuerpo; consecuentemente, ¿podríamos situar a la pulsión como esa energía de actualización, como esa puesta en acto que insiste y configura al ser humano? ¿Podríamos ver entonces al síntoma como la forma adquirida por un cuerpo en actualización? Desde mi propia perspectiva, esta forma de abordar la pulsión definiría un acercamiento de Freud a la concepción aristotélica de la psique y marcaría una ruptura con la tradición cartesiana.

Consecuencias para la psicología clínica

Establecer comparaciones entre concepciones de ámbitos distintos (si bien no ajenos) siempre conlleva dificultades. Con todo, es posible observar a la luz de distintas propuestas (como en este caso la filosófica) las problemáticas que se presentan en la clínica, y más específicamente en la psicoanalítica.

Pensar la psique a la manera de Aristóteles, no solamente da un sentido diferente a los diversos conceptos de la teoría psicoanalítica, sino que también permite cuestionar la pertinencia de mantener algunos de ellos. Conceptos clave como pulsión y síntoma adquieren un matiz distinto, no metafísico, ni metapsicológico; sino totalmente material, mientras que categorías como *psicosomático* o *psicógeno* no tendrían cabida en la propuesta freudiana (aunque de hecho aparezcan ahí).

Así mismo, retomando lo mencionado anteriormente con respecto a la relación causa-efecto entre la psique y el cuerpo, tendríamos que dejar de pensar, por lo menos en psicoanálisis, en términos de “efectos psicológicos”, de “enfermedades psicosomáticas”, de “traumas psicológicos” y otros bodrios parecidos. *La psique no puede ser causa externa para un cuerpo vivo en tanto que es su forma, su entelequia*; más aún, es su *causa final*, teleológica. Llevando esta idea hasta sus últimas consecuencias, me atrevo a afirmar que, más que un efecto de lo psíquico sobre el cuerpo o viceversa, *el síntoma es la psique*, la forma posible del cuerpo en un momento y circunstancias dadas, la actualización del deseo mismo.

En conclusión, lo aquí planteado no son más que trazos algo apresurados, y que posiblemente no nos lleven muy lejos de donde estamos. No obstante, considero que el recuperar a Aristóteles en su concepción de psique, nos brinda la oportunidad de repensar, como psicólogos, tanto nuestras construcciones teóricas como nuestra praxis cotidiana. Estoy convencido de que convertir a la psique en entidad etérea y trascendente, abre la puerta a numerosas prácticas “psi” cuyos resultados no siempre resultarán afortunados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2000). *Acerca del alma*. (Trad. de Tomás Calvo Martínez). Madrid: Gredos.
- Freud, S. y Breuer, J. (2001). *Estudios sobre la histeria* (Vol. 2) (Trad. de J. Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1895).
- Freud, S. (2001). *Pulsiones y destinos de pulsión* (Vol. 14, pp. 105-134) (Trad. de J. Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1915).
- Freud, S. (2001). *Esquema del psicoanálisis* (Vol. 23, pp. 133-209) (Trad. de J. Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1940).



El paciente pediátrico crónico: más que un cuerpo enfermo

La noción de enfermedad ha sido siempre un asunto debatido en las áreas de la salud. Sin embargo es un hecho que un enfermo implica consecuencias para la familia, aun cuando se trate de un malestar de corta duración. De ahí la importancia de plantearse lo que pasa cuando se trata de un problema crónico y la atención del paciente se convierte en un trabajo arduo para su familia y desgastante para el enfermo. La Mtra. Nelva Denise Flores Manzano, investigadora de tiempo completo de la UMSNH, nos presenta una perspectiva amplia del paciente infantil con enfermedad crónica, en donde pone en relieve su interacción en las principales esferas de su vida cotidiana, y nos ofrece una nueva perspectiva de atención a los mismos.

Nelva Denise Flores Manzano

La enfermedad no es nada nuevo, se trata de un estado que acompaña a todo ser vivo y ha inquietado a la humanidad desde su inicio, pues forma parte natural de la vida. Sin embargo, no por ser un elemento cotidiano de la existencia, deja de ser una experiencia poco placentera y con frecuencia imprevista. Implica que quien la padece deberá enfrentar situaciones nuevas a las cuales tiene que adaptarse a pesar de lo dolorosas que puedan resultar.

Así, si bien es cierto que todos los niños enferman y se enfrentan a las contingencias que esta condición implica, la mayoría de ellos reciben atención sanitaria de una sola persona y son educados en escuelas comunes que no necesitan modificaciones para responder a problemas del desarrollo o sanitarios especiales. Sin embargo, esto no es así para los niños que padecen alguna enfermedad crónica, quienes con frecuencia requieren atención de un gran número de especialistas con los que deben relacionarse y a los cuales están obligados a adaptarse, requiriendo además de un sinnúmero de consideraciones que promuevan su inserción en el ámbito familiar, social, y escolar, teniendo que enfrentarse a la realidad de vivir con una enfermedad que no cesará e incluso puede empeorar. De esta suerte, se puede ver cómo la enfermedad crónica representa una situación de crisis que temporalmente conduce a un estado de angustia y reorganización de los recursos psicológicos de la persona que la padece y quienes le rodean, en un intento de restablecer un nuevo equilibrio.

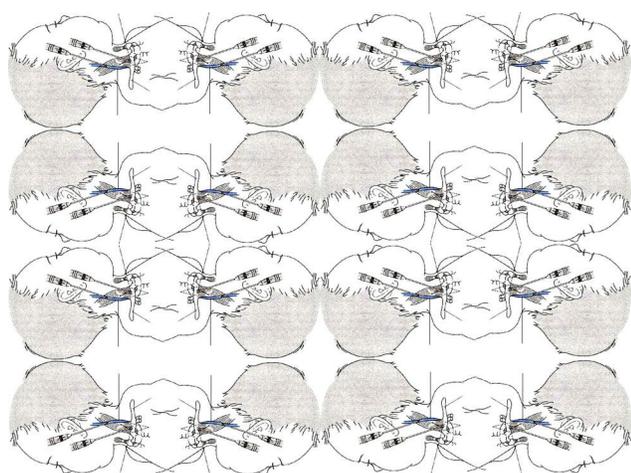
De tal forma, se hace evidente que el nacimiento de un niño enfermo demanda múltiples esfuerzos por parte del propio paciente, su familia y el personal hospitalario, con el fin de contrarrestar los efectos negativos que la enfermedad pueda tener en su calidad de vida, al considerar que ciertos aspectos del ambiente hospitalario pueden evocar severas y muy diversas reacciones emocionales. Este último punto es muy relevante, pues debido a que con frecuencia muchos de estos factores desencadenantes de alteraciones emocionales son inherentes a la atmósfera del hospital, se tiende a pasarlos por alto, siendo deber del profesional de la salud, concretamente del psicólogo, detectarlos y estudiarlos para así ofrecer una atención más efectiva al paciente y su familia.

De esta manera, al trabajar con menores que padecen alguna enfermedad crónica, nos encontramos ante el reto de promover una visión integral del paciente, quien requerirá de una mirada que le conciba más que como un cuerpo enfermo, como un individuo, con emociones, sentimientos y preocupaciones, que por otro lado, debe enfrentarse a múltiples complicaciones debido a un mal funcionamiento de su cuerpo.



En este sentido, debe subrayarse que en todas las enfermedades están presentes estados emocionales, comportamientos y valoraciones que giran en torno a la propia enfermedad, a las limitaciones que lleva aparejadas, a las exigencias de los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, al pronóstico y al impacto que todo esto tiene para la vida futura. Todo lo cual puede afectar aún más su estado de salud, al tener lugar en un clima de angustia y urgencia que contribuye a aumentar el temor y el estado alarmante de la enfermedad.

A esto debe agregarse que cuando se enfrenta una enfermedad crónica, van implícitas ciertas condiciones propias de este estado, tales: como larga duración, periodos de ausencia de síntomas y variaciones periódicas de las manifestaciones clínicas, de manera que quienes las padecen y sus allegados muestran algunas alteraciones emocionales, cuya base se encuentra en la falta de comprensión de la naturaleza de la enfermedad y los procedimientos que conlleva. Este desconocimiento genera en el niño y sus familiares desazón, incertidumbre y frustración, repercutiendo seriamente en la capacidad que tengan para asimilar y superar las dificultades que puedan presentarse en el transcurso de la enfermedad.



«Genesis»

N.O.V.A

Así, debido a que la enfermedad crónica implica casi inminentemente hospitalización e intervención quirúrgica, el niño vivirá condiciones tales como: restricción en su movimiento, el cual le proporciona placer, conocimiento y dominio del medio, siendo la inmovilización y restricción de sus actividades, causa de estrés, al no poder descargar a través del movimiento la tensión y ansiedad generadas por la enfermedad, volviéndose intranquilo, irritable e incapaz de comprender la razón para esta prohibición de movimiento (Freud, 1952, p.69-81).

Asimismo, la enfermedad médica y su tratamiento producen con frecuencia pérdida de la individualidad y control personal en el paciente debido a que de manera inevitable se encuentra sometido

a la autoridad del médico, debiendo renunciar a la posesión de su cuerpo y permitiendo al mismo tiempo que éste sea manejado y expuesto por el personal hospitalario, quien lo somete a rutinas higiénicas y procedimientos molestos y dolorosos sin consideración de su individualidad. En el caso de los niños esta situación genera aún más complicaciones, pues el dominio gradual de sus funciones corporales, tales como ir al baño o comer de manera independiente, marca importantes etapas en el desarrollo del Yo, así como avances en el desprendimiento de su cuerpo con respecto del de su madre. En estas condiciones, el niño puede presentar regresión, ansiedad y tensión, con consecuencias a corto plazo que van del miedo y desesperación a la resignación ante un monto importante de sufrimiento, pudiendo convertirse en un sujeto de difícil tratamiento en un intento de defenderse ante la pasividad que el medio le reclama, o bien cayendo en un estado de desesperanza del cual difícilmente emergerá (Donovan, 1988, p.87-102).

La hospitalización implica además que el niño sea privado repentinamente del cuidado de sus padres, separación con él objeto que para el niño representa seguridad, apoyo, comodidad, todo lo cual le hace tener que sobrellevar y adaptarse sólo a las circunstancias que se le presentan a una edad en que todavía no cuenta con los elementos físicos ni psíquicos indispensables para lograr una buena elaboración de la experiencia, impidiéndole la satisfacción de sus necesidades de calor, intimidad y relación. De manera especial, cuando se trata de niños que padecen enfermedades crónicas que requieren de intervenciones quirúrgicas, el niño se enfrenta además a la pérdida o separación de sus posesiones y de su apariencia física normal, así como de su sentido de autonomía y competencia (Priego y Valencia, 1988, p.173-182). Dicha privación del objeto afecta finalmente la personalidad y capacidad de socialización del menor, incluso después de volver a su medio ambiente normal, haciendo cuanto esté a su alcance para atraer la atención de quienes le rodean (Perrin y Shonkoff, 1997).



Otra de las alteraciones emocionales que se presentan ante la hospitalización y procedimientos médicos es la respuesta agresiva dirigida hacia la propia persona o el medio, consecuencia de la frustración que sufre el niño ante situaciones externas que amenazan de forma real o fantaseada la propia vida, atentando contra la satisfacción de necesidades fundamentales que los llevan a esperanzas fracasadas y promesas incumplidas. Dicha agresión puede entonces medrar la representación que el niño tiene de sí mismo generando un sentimiento de apatía, retraimiento y depresión, tal como lo señalan Blum y Gordillo (1989) en su trabajo con niños urémicos, en el que reportan que las múltiples pérdidas yoicas, objetales y narcisistas sufridas por el niño dificultaron su expresión lúdica y socialización a pesar de permanecer en la misma sala de hospitalización con los mismos compañeros por periodos prolongados sin siquiera dirigirse la palabra o la mirada entre ellos.

Asimismo, el monto de agresión generado por la condición de enfermedad crónica y las invasiones al cuerpo del niño puede servir como un punto focal para la activación, resurgimiento y racionalización de ideas de ser atacado, abrumado, mutilado y/o castrado (Freud, 1952, p.81), mismas que deben ser abordadas oportunamente a fin de prevenir alteraciones futuras el desarrollo del niño.

En este sentido es importante considerar que las condiciones de acogida y la forma en que el personal del hospital se hace cargo del paciente tienen una enorme influencia que repercutirá en su adaptación y en el progreso de su enfermedad, pues diversos estudios han demostrado que las respuestas para enfrentar los procedimientos médicos estresantes pueden determinar considerablemente el curso de la enfermedad y su recuperación. De esta manera, si el paciente es capaz de reducir las respuestas internas de estrés, la operación será más fácil para el médico y para el paciente, siendo posible reducir la cantidad de dolor, el daño de tejido y la pérdida de resistencia física. Asimismo, se puede facilitar la recuperación operatoria y disminuir la necesidad de paliativos médicos que pueden producir hábito (Moix, 1990, p.12).

En consecuencia, es obligación del profesional de la salud mental, del psicólogo, sensibilizar a padres, médicos y otros profesionales involucrados en el cuidado del paciente pediátrico acerca de las implicaciones psíquicas que la condición de enfermedad crónica conlleva y subrayar que una mirada más humana, que conciba al niño como algo más que un cuerpo enfermo a tratar, repercutirá de manera global en un mejor pronóstico para el menor.

Así, promover y luchar por una incursión mayor del psicólogo dentro del ámbito hospitalario resulta crucial, no sólo para intervenir mediante psicoterapia focalizada en quienes ya presentan algún tipo de alteración emocional, sino para prevenir y preservar la salud mental del niño en general al mismo tiempo que se promueva su pronta recuperación física y psíquica. Todo esto mediante la constante propuesta de programas y proyectos orientados a la atención de pacientes y orientación a padres, así como capacitación y contención al personal involucrado en el cuidado del menor, lo que redundará sin duda en una cascada de beneficios en la atención, la docencia, la investigación y el trabajo interdisciplinario.

BIBLIOGRAFÍA

- Blum, B. y Gordillo-Paniagua, G. (1989). "Problemática psicosocial del niño con enfermedad crónica". En *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 46.
- Donovan, D. (1988). "Psicología pediátrica". En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27.
- Freud, A. (1952). "Role of Body Illnes in the mental life of children". En *Psychoanalytic Study of the Child*, 7.
- Moix, J. (1990). *Factores que inciden en la ansiedad prequirúrgica*. En *Revista de Psicología de la Salud*, 21.
- Perrin, J. y Shonkoff. (1997). *Trastornos del desarrollo y enfermedad crónica: una visión general*. En Beherman, R., Kleigman, R. y Harbin, A. Eds. Nelson Tratado de Pediatría. Vol. 1. México: Mc Graw Hill.
- Priego, A. y Valencia, M. (1988). *El Síndrome del hospitalismo en niños menores de cinco años*. En *Revista Mexicana de Psicología*, 5.



«Una flor de X»

N.O.V.A



La nueva masculinidad, el significado de ser hombre, padre, esposo e hijo en la posmodernidad

Dentro de los estudios de género, la urgencia de abordar temas feministas ha ocasionado que la teorización sobre el varón sea significativamente menor. Dentro de las investigaciones sobre el varón, podemos ubicar la propuesta de la Lic. en Psic. Ericka Ivonne Cervantes Pacheco, profesora de tiempo completo de nuestra Escuela y candidata a obtener el grado de Maestría en Psicoterapia Familiar, quien, en su proyecto de tesis aborda el tema de la “nueva masculinidad”. En este artículo nos comparte algunos elementos tomados a partir de su marco teórico.

En la última década los hombres se han enfrentado con la necesidad de ser expresivos, amantes y esposos emocionales; ser amigos cálidos y afectivos; ser padres devotos e involucrados. Atrapados en el centro de estos cambios, este “nuevo hombre” es a menudo un hombre muy confundido

Kimmel, 1992

Ericka Ivonne Cervantes Pacheco

La posmodernidad ha planteado el reto a las familias de asumir nuevos roles que respondan a las demandas sociales y económicas imperantes. Podemos constatar cómo el varón ha tenido diversos roles a través de los diferentes periodos históricos. Mientras que en la antigüedad ejercía un autoritarismo incuestionable con funciones ampliamente reconocidas, definidas y públicas; en la actualidad y a partir de los nuevos modos de producción, y de la incorporación de la mujer al ámbito laboral, el hombre ha incursionado como nunca antes en la esfera de lo privado: la cotidianidad, la crianza de los hijos, las tareas domésticas, etc.

El contexto histórico-social explica cómo la familia ha tenido que organizarse en función de los modos de producción de la sociedad y del ejercicio del poder político. Mientras que en la antigüedad el sistema económico-político era la monarquía absoluta y la figura del padre era la más destacada porque en él se concentraba el poder, la función de la madre era someterse y acatar. Así, la familia tenía como tarea primordial formar sujetos que acataran la autoridad tanto del jefe de familia como del Jefe de Estado. Por otro lado, y siguiendo una línea evolutiva, la modernidad comienza cuando según Foucault (1980) se preocupan por el cuidado de las poblaciones, y por el sistema económico imperante: el capitalismo (siglo XVIII), lo cual requería de la capacitación especializada para el trabajo, que el hombre saliera de sus talleres instalados en las mismas casas para trabajar en las fábricas. Es así como ingresa a la esfera pública, cediendo la concentración del poder a la figura de la madre, al menos en el hogar (que significa la esfera privada de los afectos y de relaciones íntimas). El padre trabaja fuera por largas jornadas, desconectándose de lo cotidiano, de la crianza de los hijos, entonces se torna un padre ausente. La familia moderna se organiza en torno a la madre, y su función es preparar a los hijos en cuanto a productores de riquezas.



En la actualidad, con el fenómeno de la globalización, se ha formalizado el ingreso de la mujer a la esfera pública y del hombre a la esfera privada (que significa participar de la crianza de los hijos, actividades domésticas, etc.), inclusive algunas veces se han invertido las funciones, la mujer se volvió proveedora y el hombre amo de la casa... La función de la familia posmoderna es entonces la construcción de la autonomía e independencia de cada sujeto. En mi opinión, los roles familiares también se han globalizado, todos pueden (o se han visto obligados a) llevar a cabo funciones femeninas y masculinas, a lo que Bem (1974, citada en Burin y Meler, 2000) llama androginia.

La nueva configuración familiar es producto de una transformación en la identidad de cada miembro; en particular, el hombre se enfrenta al reto de ejercer una paternidad comprometida, al aprendizaje de un rol paterno afectuoso y expresivo, a estar presente en la crianza y ser partícipe de las actividades cotidianas de sus hijos. Entonces, si el hombre ejerce una nueva paternidad, el rol de hijo también habrá adquirido otra dimensión, ya que la presencia del padre ofrece una estructura de fortaleza y oiga a los hijos.

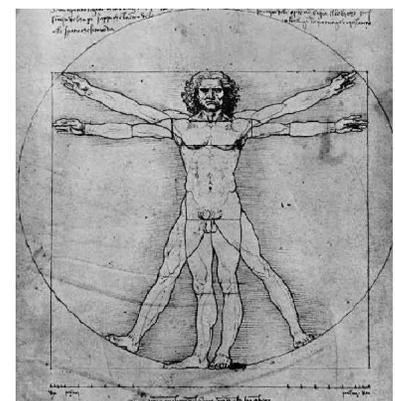
Tales transformaciones también han impactado su rol de pareja. Se puede observar una simetría en las interacciones que rompe con las estructuras machistas de poder y dominio sobre la mujer, quien en la posmodernidad ya no se define por ser madre y esposa, sino que además tiene un proyecto de vida personal, (Burin y Meler, 2000). En la búsqueda de su desarrollo personal y con su inserción en el mundo laboral produjo una "revolución silenciosa" en el hogar. Estas nuevas direcciones produjeron cambios inherentes en la distribución del poder conyugal y, sin desearlo ni prevenirlo, facilitaron el escenario para que el hombre se involucrara en la

crianza de los hijos, abrió el espacio privado de lo doméstico. Sin embargo, en su desempeño laboral la mujer ha optado por dos opciones: primera, se identifica con los estilos catalogados clásicamente como masculinos, ejerciendo la misoginería, el autoritarismo y el poder; o, por otro lado, ha optado por un estilo maternal y clásicamente femenino asumiendo el cuidado de los otros... Pareciera que aun nos falta encontrar vínculos más justos y equitativos para ambos géneros, ya que la equidad en algunos casos se tornó en desigualdad para el mismo hombre.

Así pues, el hombre se encuentra ante la disyuntiva de construir una nueva identidad masculina que le permita tener los andamiajes suficientes para responder a las demandas sociales, económicas y familiares o perecer ante la rigidez de una identidad que no favorece su propio desarrollo; la premisa de la teoría del constructivismo de que los seres humanos respondemos a las realidades que activamente construimos (Neimeyer, 1993 y Mahoney, 1991) me parece que explica puntualmente que la nueva identidad que se está gestando puede ser explicada a partir de diferentes posturas teóricas. La teoría de los constructos personales diría entonces que la identidad surge a partir de un proceso de construcción, que es producto de un aprendizaje que se adquiere en el contexto de una interacción social influida por el lenguaje, la cultura y el ambiente familiar. Ya en el campo de la terapia familiar propiamente dicha, Hoffman (1987) trasladó las secuencias de conductas a la investigación de los significados, es decir, a estudiar cómo construyen la conducta diferentes miembros de la familia, y en este conjunto de significados hoy se explican los problemas en términos de mitos familiares, premisas o sistemas de creencias familiares que son coherentes con las conductas sintomáticas. Es decir, que la dinámica y la estructura de las familias posmodernas son el resultado, en primer lugar, de un sistema de significados personales de lo que implica ser hombre y mujer, y en segundo lugar de las pautas de interacción entre los miembros, cuyas repeticiones consolidan los nuevos roles que se ejercen tanto al interior como al exterior de sus fronteras; y que además se reproducen en la educación ofrecida a los hijos.

¿Qué diríamos pues sobre el significado de ser hombre? Desde la teoría psicoanalítica, la visión sobre la construcción de la identidad y de los procesos de identificación parte desde dos paralelos: primeramente hablaría desde el sexo biológico Freud, (1917) decía que "infancia es destino" y en segundo lugar de un proceso largo y complicado donde el niño o la niña tienen que tomar como prototipo o ideal al padre de su mismo género para lograr la identidad. La identificación es un "término empleado en psicoanálisis para designar el proceso central mediante el cual el sujeto se construye y se transforma asimilando o apropiándose en momentos clave de su evolución de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno" (Rudinesco, 1998).

Particularmente, el proceso de identificación en el niño tiene el reto de diferenciarse y contraponerse a todo lo que representa la feminidad y amenace su masculinidad. La paradoja reside en necesitar a la madre y temerla...



«Infinileo»

N.O.V.A



Retomando la premisa del sexo biológico, es entonces que a partir de nuestro cuerpo se representa al género al que pertenecemos, siendo el vehículo de expresión de lo que somos y de lo que se espera de nosotros, familiar y socialmente hablando. El hombre dentro de la cultura mexicana aprende constantemente a escindir su cuerpo, lo ha cosificado para dominarlo, controlarlo y hasta responsabilizarlo de algunos actos, sobre todo el sexual, niega el malestar del cuerpo: si acude a algún servicio de salud es para deshacerse de los síntomas, no para atenderse a sí mismo. La escisión mente-cuerpo favorece el no contacto con las propias emociones (Seidler, 1995) y por lo tanto la expresión de las mismas es pobre. La imagen corporal de fuerza, poder y no vulnerabilidad constituyen elementos de identidad ante el grupo de iguales, ya que para el hombre es importante ser reconocido por los otros precisamente como hombre, macho... invencible. Debido a que no atiende las necesidades físicas, ejerce la violencia física y actúa en situaciones de riesgo. El hombre en general tiene menor expectativa de vida que las mujeres (Pleck, 1981), además padece la "patología de omnipotencia": debes resolverlo todo por ti mismo", "no pierdas el control", etc. (Méndez, 1992). Por tanto, si el hombre atiende su malestar, entonces se identificará con aspectos femeninos que a su vez amenazan su masculinidad al mostrar un cuerpo "frágil" y vulnerable, quedando atrapado en el juego de negar su cuerpo y sus sensaciones pero alejándose así del fantasma de la homosexualidad masculina.



«El significado» N.O.V.A

En conclusión y ante el reto de conocer cuál será el significado de ser hombre en sus roles básicos como padre, esposo e hijo, se torna necesario investigar sobre la nueva masculinidad, ya que en términos generales, el tema de la masculinidad se relegó con respecto al de feminidad, históricamente parecía ser que había un mayor interés en rescatar la dignidad y el valor femeninos que por muchos años permanecieron en el anonimato, que justamente se incurrió en el mismo error con respecto a la masculinidad: se descuidó el llevar a cabo estudios paralelos que reportaran qué acontecía con el hombre mientras la mujer transformaba su identidad; y si abordamos el tema de lo masculino desde un enfoque sistémico, el movimiento en uno

de los sistemas forzosamente va a impactar a los otros.

De ahí, la necesidad de conocer el estado de la identidad masculina en la población de Morelia y otros municipios a través de la investigación que estoy llevando a cabo, para poder aportar nuevos elementos de la dinámica de las familias michoacanas que impacten y trasciendan la práctica clínica de la terapia familiar y el quehacer en otros ámbitos, tales como la psicología social, la antropología, el mismo campo de la investigación, las leyes que gobiernan, la educación y la política en el estado, en cuestión de género por supuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones, Género y Subjetividad Masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1980). *Historia de la Sexualidad*. México: FCE.
- Freud, S. (1917). *Obras completas*. México: Biblioteca Nueva.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar*. México: FCE.
- Kimmel, M. (1992). *La reproducción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes, fin de siglo, género y cambio civilizatorio*. Chile: Isis Internacional-Ediciones de las Mujeres.
- Neimeyer, R. y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pleck, J. (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge: The MIT Press.
- Rudinesco, E. y Pon, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Argentina: Paidós.
- Seidler, V. (1995). *Los hombres heterosexuales y su vida emocional*. Revista Debate Feminista, 6.



Teoría de los Juegos

Entre las experiencias vividas en el Foro Nicolaita de Psicología, surgió el comentario de esta poesía del autor Hamlet Lima Quintana. Una de las alumnas de la Escuela, Yuritzik García Beamonte, quien participó del taller en que se llevó a cabo dicho ejercicio, comparte el poema con la intención de que algunos de los lectores aprecien la belleza de esta creación literaria.

Hamlet Lima Quintana

Hace miles de años que comencé a jugar
que descubrí los dedos
que me puse los dedos en la boca
que descubrí las formas.
Hace miles de años que separé las manos de la tierra
que moví las manos como una mariposa
que descubrí lo profundo
que las manos me ampararon el llanto
Hace miles de años que comencé la danza
que un pie se movía
que el otro pie inventaba
que las manos llevaban a mis pies.
Hace miles de años que descubrí los frutos
que los frutos llegaron a mis manos
que mis manos trozaron alimentos
que desgajé los árboles.
Hace miles de años que mis pies me trasladaron
que descubrí las espinas
que mis pasos inventaron el camino
que los caminos me llevaron.
Hace miles de años que mis pies y manos ordenaron
que comencé la caza
que descubrí la flecha, que conocí la carne.
Hace miles de años que alisé la madera con las manos
que me corté las uñas de mis pies
que el pez saltó a mi mano.
Hace miles de años que viví con los dioses
que jugué en los altares
que adoré astro por astro
que el sol me dio sus mitos.
Hace miles de años que inventé los estrados
que soporté a los jueces
que a mí me ordenaron

que vuelvo como el yugo.
Hace miles de años que me inventan el dulce
que yo ordeño la teta
que me quitan la vaca
que les quito la sarna.
Hace miles de años que grito entre los choclos
que me venden la torta
que me visten de gala
que me clavan la estaca.
Hace miles de años que descubrí estos juegos.
Hace miles de años que los estoy jugando.
Hace miles de años que froté las maderas.
Hace miles de años que amé y produje hijos,
que ella acarició mi cuerpo
que no nos conocimos, que nos necesitamos.
Hace miles de años que pisé tierra y agua
que pisé todo el barro
que levanté la casa
que estoy viviendo en ella.
Hace miles de años que la paz va conmigo
que descubrí la pala
que quieren mi trabajo
que sueño con la suerte.
Hace miles de años que canto todo el día
que crezco con las plantas
que siembro entre la gente
que recojo cosechas.
Hace miles de años que estoy jugando a esto.
Hace miles de años que juego con la muerte.
Hace miles de años que gano con la vida.
Y hace miles de años que a pesar de la historia
algunos no aprenden todavía.



¿Qué es un ensayo y cómo se estructura?

En el nivel universitario, con frecuencia los profesores solicitan ensayos para evaluar algunos temas, debido a que permite apreciar no sólo la comprensión de un tema o contenido de aprendizaje, sino también su nivel de análisis, síntesis, valoración crítica, e incluso, de planteamiento de propuestas. Con la intención de apoyar especialmente a los estudiantes universitarios o de posgrado que deseen tener mayor información sobre cómo estructurar un ensayo, la Lic. en Letras Hispánicas María Teresa Estrada, nos ofrece de manera breve, una referencia acerca del origen del ensayo y de sus características básicas.

María Teresa Estrada de Hernández

El ensayo, texto reconocido y valorado como tal, aparece hasta el siglo XIX. Sin embargo, hubo estudios escritos anteriores a los grandes ensayistas del siglo XIX; se considera a Miguel de Montaigne (1533-1592) como el autor que inaugura el género. Surgieron con posterioridad excelentes ensayistas como los escritores españoles de la generación de 1898 –en especial Miguel de Unamuno- y después, durante todo el siglo XX muchos escritores en diferentes lenguas, escribieron excelentes ensayos. Para nombrar sólo a un mexicano, podemos leer los ensayos de Octavio Paz.

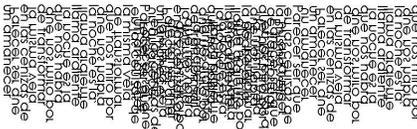
El ensayo es un texto con características que lo hacen al mismo tiempo muy concreto y muy elástico. No tiene límite en extensión –hay ensayos que son libros, y otros que llenan sólo dos páginas-; tampoco hay exigencia de asuntos: se puede escribir un ensayo sobre cualquier tema. En sí mismo se llama “ensayo” porque llena las exigencias de lo que describe la palabra: algo que no tiene un término total, pero que ha dado a la fecha, un resultado. Como dice Chávez (2003): *El ensayo es un escrito en prosa, generalmente breve, que expone sin rigor sistemático, pero con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc. Las fronteras del ensayo son imprecisas. En la manera con que se expone y enjuicia un tema colinda con el trabajo científico, con la didáctica y la crítica. Se separa de los anteriores en que no sigue un orden riguroso y sistemático de exposición, ni pretende agotar la materia, ni dar soluciones firmes* (p. 184).

En forma general, pueden identificarse dos tipos de ensayo: los científicos, documentados o con fines de investigación, cuya característica principal es que parten de una hipótesis que se desarrolla a través de un sistema de argumentación (observaciones, inferencias y juicios de valor) y una metodología formal. Por otra parte, están los libres o personales que pertenecen más al género periodístico o literario, que presentan mayor flexibilidad, por lo que no se exige aparato crítico.

La estructura del ensayo, por lo antes dicho, también varía. Pero lo que tradicionalmente vale para organizarlo es hacer una introducción o prólogo para presentar el tema, la intención (hipótesis, o idea central, en el caso del científico) y sus límites; el desarrollo mismo o parte central del ensayo, donde se vierte precisamente el asunto de que se trata, con su argumentación o fundamentación científica organizada (cuando se trata de un ensayo de ese tipo), y termina con una conclusión donde el autor expresa su punto de vista sobre su tema. Ningún ensayo moderno tiene separación por capítulos, el tema corre a través del texto.



Normatividad de la APA para el manejo de las citas *dentro de un texto*



Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

«Letras al aire»

N.O.V.A

El estilo de un ensayo debe reflejar claramente el pensamiento de su autor. Un resumen de cualquier asunto o una lista de opiniones –por importantes que sean– que pertenecen a otros autores, es una descripción del tema únicamente, con ello no se escribió un ensayo. En particular, el ensayo escrito para su publicación en periódicos o revistas, debe llenar requisitos de claridad, orden y originalidad que necesita tener dicho texto. De otra manera, ni el ensayo ni la publicación valdría la pena.

Cuando estamos escribiendo un texto académico, con frecuencia nos encontramos frente a ciertas dudas: cómo hacer citas directas o indirectas, cómo hacer una cita de cita, etc. Continuando con el proceso de informar acerca del modelo de la APA para el estilo de redacción en artículos formales, presentamos ahora algunos lineamientos sobre la citación, con base en el Manual de Estilo de la APA, 2ª. edición, publicada en 2002 por la editorial Manual Moderno.

LAS CITAS EN EL TEXTO

Las citas son como los testigos en un juicio (Eco, 1982). Por ello, citar en el texto el trabajo de un autor documenta el propio trabajo, identifica brevemente la fuente de información y permite que el lector la localice en la lista de referencias bibliográficas que se encuentra al final del texto (APA, 1983).

Hay dos tipos de citas: la cita *directa o textual* y la cita *indirecta o paráfrasis*. Por lo regular, es más conveniente utilizar las paráfrasis porque permite exponer la propia opinión acerca de algún tema y apoyarse con aquel o aquellos autores que coincidan con la propia postura. Es muy importante evitar el abuso de las citas textuales. A continuación, se describen las indicaciones de la APA (2000, pp. 214-222) en relación a las citas en el texto.

Un autor

Cuando en el texto se hace referencia a un autor, enseguida se cita, entre paréntesis, el año de publicación de la obra. Por ejemplo: Ibáñez Brambila (1984) comparó las características familiares...

Libros antiguos, traducidos o reimpresos

Cuando se cita una fuente de un autor antiguo, traducida al español o reimpresa se debe dar la referencia como sigue: (Freud 1923/ 2000).

Varios autores

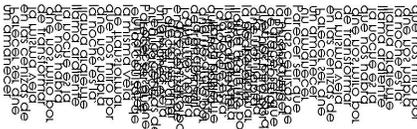
Cuando una obra tiene dos o más autores, pero menos de seis, la primera vez que aparecen en el texto deben citarse los apellidos de todos ellos, uniéndolo al último con una "y". Por ejemplo: Lafarga, Aguilar y Arias (1981) encontraron...

BIBLIOGRAFÍA

Chávez ,P.F. (2003). *Redacción avanzada*, 3ª. ed. México: Pearson.



Normatividad de la APA para el manejo de las citas *dentro de un texto*



Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

Parecer ser que la misma vela que nos miró por la noche es la llama ardiente que nos habrá de transformar en las cenizas de un amanecer

«Letras al aire»

N.O.V.A

El estilo de un ensayo debe reflejar claramente el pensamiento de su autor. Un resumen de cualquier asunto o una lista de opiniones –por importantes que sean– que pertenecen a otros autores, es una descripción del tema únicamente, con ello no se escribió un ensayo. En particular, el ensayo escrito para su publicación en periódicos o revistas, debe llenar requisitos de claridad, orden y originalidad que necesita tener dicho texto. De otra manera, ni el ensayo ni la publicación valdría la pena.

Cuando estamos escribiendo un texto académico, con frecuencia nos encontramos frente a ciertas dudas: cómo hacer citas directas o indirectas, cómo hacer una cita de cita, etc. Continuando con el proceso de informar acerca del modelo de la APA para el estilo de redacción en artículos formales, presentamos ahora algunos lineamientos sobre la citación, con base en el Manual de Estilo de la APA, 2ª. edición, publicada en 2002 por la editorial Manual Moderno.

LAS CITAS EN EL TEXTO

Las citas son como los testigos en un juicio (Eco, 1982). Por ello, citar en el texto el trabajo de un autor documenta el propio trabajo, identifica brevemente la fuente de información y permite que el lector la localice en la lista de referencias bibliográficas que se encuentra al final del texto (APA, 1983).

Hay dos tipos de citas: la cita *directa o textual* y la cita *indirecta o paráfrasis*. Por lo regular, es más conveniente utilizar las paráfrasis porque permite exponer la propia opinión acerca de algún tema y apoyarse con aquel o aquellos autores que coincidan con la propia postura. Es muy importante evitar el abuso de las citas textuales. A continuación, se describen las indicaciones de la APA (2000, pp. 214-222) en relación a las citas en el texto.

Un autor

Cuando en el texto se hace referencia a un autor, enseguida se cita, entre paréntesis, el año de publicación de la obra. Por ejemplo: Ibáñez Brambila (1984) comparó las características familiares...

Libros antiguos, traducidos o reimpresos

Cuando se cita una fuente de un autor antiguo, traducida al español o reimpresa se debe dar la referencia como sigue: (Freud 1923/ 2000).

Varios autores

Cuando una obra tiene dos o más autores, pero menos de seis, la primera vez que aparecen en el texto deben citarse los apellidos de todos ellos, uniendo al último con una "y". Por ejemplo: Lafarga, Aguilar y Arias (1981) encontraron...

BIBLIOGRAFÍA

Chávez ,P.F. (2003). *Redacción avanzada*, 3ª. ed. México: Pearson.





Las citas ulteriores de la misma obra, incluyen solamente el apellido del autor principal (aquel cuyo nombre aparece en primer lugar en las listas de autores de un libro artículo) y la indicación “y cols.” o “ et al.”. Por ejemplo: Lafarga y cols. (1981) encontraron...

Las publicaciones de seis o más autores deben citarse con el apellido del autor principal y la indicación “et al.” o “y cols.”, tanto en la primera cita como en las subsecuentes. Sin embargo, en la lista de referencias deben incluirse todos los autores. Por ejemplo: Ibáñez Brambila y cols. (1985), en las referencias aparecerá. Por ejemplo: Ibáñez Brambila, B., Duarte J., Fernández, L. (1985)...

Citas de partes específicas de una fuente:

Debe indicarse la página, capítulo, figura, tabla o ecuación en el punto adecuado del texto. Ejemplo: (Moreno, 1981, p. 332).

Citas indirectas

Cabe señalar que cuando son citas indirectas, no es indispensable anotar la página, sólo el autor y el año. Asimismo, cuando se hace referencia a ideas generales de un autor, sólo se cita el año. Por ejemplo: Hernández y cols. (2000), establecen que es posible realizar una investigación de modelo mixto, en donde haya algunas fases cualitativas y otras cuantitativas...

**La Escuela de Psicología de la
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
El Consejo Editorial de la Revista
“Uaricha”**

Convocan a todos los interesados en el tema de la Psicología y que tengan habilidades en el arte visual y literario, a participar en el:

**II Tri-concurso de
Dibujo, Poesía y Cuento**

De acuerdo a las siguientes BASES:

1. Ser alumno o maestro de la Escuela de Psicología de cualquier universidad.
2. El tema de cualquiera de los tres géneros, deberá versar sobre la psicología y sus avatares.
3. En el caso de los cuentos: los participantes pueden enviar hasta un máximo de dos cuentos, escritos en computadora, impreso en hojas blancas, letra de 12 puntos a espacio y medio y que no excedan de 4 cuartillas. Se entregarán capturados en word en disco de 3^{1/2} e impresos en original.
4. Para la poesía: Sólo podrán presentar cuatro poemas. Tipo y tamaño de letra, libres con un máximo de tres cuartillas por poema. Se entregarán capturados en word en disco de 3^{1/2} e impresos en original.
5. Para los dibujos: deberán ser en blanco negro, preferentemente a lápiz, en el tamaño estándar de una hoja carta y se presentarán escaneados en disco de 3^{1/2}, así como impresos en original.
6. En todos los casos los trabajos deberán ser inéditos, que no hayan participado en otra convocatoria previa.
7. Los participantes acordarán en que sus trabajos quedarán a disposición del Consejo Editorial para ser publicados o no, como sea el caso.
8. Todos los trabajos vendrán acompañados de una tarjeta informativa en donde llevarán: nombre, edad, grado (en caso de ser alumnos), dirección, teléfono y dirección de correo electrónico. En el caso de que el autor prefiera mantener su identidad oculta, se pedirá que envíe los trabajos con pseudónimo y que en sobre cerrado mande su tarjeta informativa al consejo editorial.
9. La convocatoria está vigente desde el momento de su publicación y hasta el próximo 6 de mayo de 2005.
10. Cada especialidad (dibujo y literatura) tendrá su propio jurado el cual estará integrado por expertos y su dictamen será inapelable.

De los premios

Se premiarán los tres primeros lugares de cada disciplina, quienes recibirán un diploma y una dotación de libros. Los premios se entregarán dentro de los festejos del Día del Psicólogo. Los trabajos premiados se publicarán en la revista.

CONSEJO EDITORIAL DE LA REVISTA UARICHA

