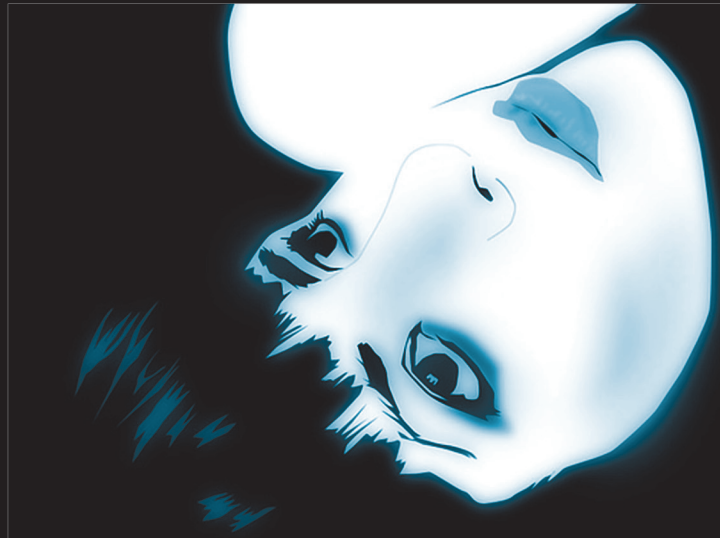
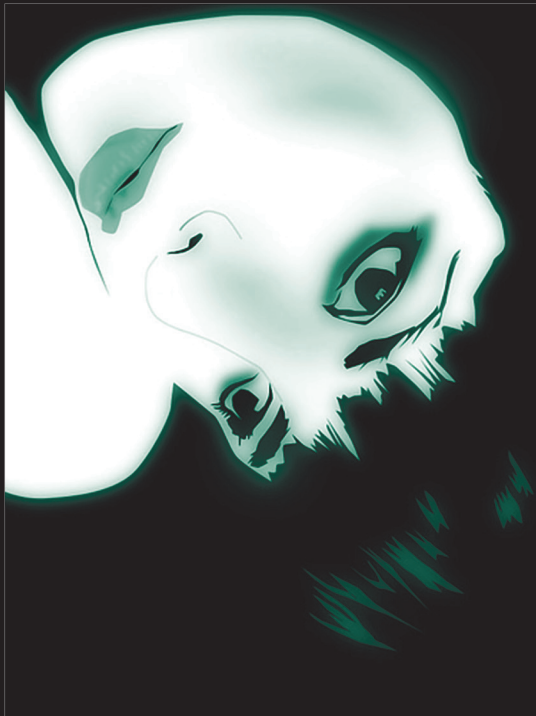


UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

Volumen 3 No. 5
Enero – Diciembre 2009
ISSN 1900-2734

EL HILO
ANALÍTICO



"Toma este ovillo de hilo y cuando entres en el laberinto ata el extremo del hilo a la entrada y ve deshaciendo el ovillo poco a poco. Así tendrás una guía que te permitirá encontrar la salida".

PALABRAS DE ARIADNA A TESEO

El 2009 fue un año muy importante para la Facultad de Psicología de la UAN. Estuvo marcado por el esfuerzo pero también por el reconocimiento del trabajo realizado. Durante el primer semestre estuvimos preparándonos para la visita de los pares académicos, pasamos por la insoportable espera de la respuesta y el regocijo por la obtención del registro.

El camino que nos queda es largo, pero contamos con un hilo conductor, un hilo guía tal como el hilo que Ariadna le entregó a Teseo para ayudarlo en su lucha con el Minotauro y sacarlo del intrincado laberinto de Dédalo. Teseo crea con el hilo una dirección y a través de un lazo resuelve el enigma, dándole un sentido al caos. En el caso de la Facultad, el hilo que direcciona, que descifra los enigmas y le da sentido al sinsentido, es el trabajo de investigación, la excelencia docente, la autoevaluación constante y la labor realizada por todos los que conformamos la comunidad académica de esta Facultad.

Como parte del producto de la investigación, reflexión intelectual y esfuerzo realizado por docentes, estudiantes y egresados presentamos nuestro "hilo analítico" número cinco. Este nuevo número nos conduce por las diferentes áreas de la psicología, exponiendo el pluralismo que ha caracterizado el trabajo académico de la facultad. No se trata pues de eclecticismo sino de la posibilidad de encuentro entre diferentes puntos de vista. En estas páginas se encuentran textos de enfoque cognitivo conductual, de psicoanálisis y de terapia sistémica; textos de docentes y estudiantes; productos de investigación y de semilleros; es un recorrido que permitirá al lector conocer la variedad de experiencias de trabajo llevadas a cabo por nuestra comunidad académica.

Beatriz Eugenia Ramos
Docente Facultad de Psicología

Directivos

Mary Falk de Losada
Rectora

Víctor Hugo Prieto
Vicerrector Académico

Ariel Vega
Vicerrector Administrativo

Martha Carvalho
Secretaria General

Marta Losada Falk
Directora Nacional de Investigaciones

Lorena Ruiz Serna
Directora Fondo Editorial

Directivos Facultad

Jorge Gómez Patiño
Decano Facultad de Psicología

Maribel García Rivera
Coordinadora Académica

Juana Yury Amaya Rodríguez
Directora de la Unidad para el Desarrollo de la Ciencia y la Investigación (UDCI)

Beatriz Eugenia Ramos
Editor

Carlos Andrés Almeyda Gómez
Corrector de estilo

César Augusto Bran Tarazona
Diseño y Diagramación

www.flickr.com y autores
Fotografía

Ediprime Ltda.
Impresión

HILO ANALÍTICO es la publicación anual de la Facultad Psicología, Universidad Antonio Nariño

Envíe sus comentarios a
hilo.analitico@uan.edu.co



CONTENIDO

ESPACIO KT-DRÁTICO

Normalidad o anormalidad: Primer paso en la estigmatización del niño	PÁG. 4
Consideraciones sobre el padre en "El Hombre de las Ratas"	PÁG. 8
Subjetividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en psicología	PÁG. 12
Respuesta a "Supuesta realidad de la organización: Una mirada crítica desde la psicología social"	PÁG. 20

INVESTIGACIÓN Y SEMILLEROS

Avances en la línea de violencia y personalidad	PÁG. 23
Concepción de familia por parte de niños entre siete y diez años con resolución de adoptabilidad, que han construido vínculos con sus cuidadores en un hogar de paso en la ciudad de Bogotá	PÁG. 26
El porqué del psicoanálisis como ciencia	PÁG. 35
Semillero "Análisis del género, el contexto colombiano". Masculinidades reflexionadas o impuestas	PÁG. 39

NORMALIDAD O ANORMALIDAD: PRIMER PASO EN LA ESTIGMATIZACIÓN DEL NIÑO

DR. JORGE GÓMEZ PATIÑO

PSICÓLOGO.

MAGÍSTER EN PROCESOS Y ESTRUCTURAS DE LENGUAJE.

MAESTRO EN EDUCACIÓN DE EXCEPCIONALES.

PERTENECIENTE AL GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESPERANZA Y VIDA, AVALADO POR COLCIENCIAS.

DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO.

DOCENTE DE LA ESPECIALIZACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN.

A Liliana.... Ese amor ido....

Liliana me mira y me dice “come papi” y le digo que no, ella insiste y con su sonrisa tierna termina cautivándome y acepto. Esta y otras historias similares se repiten en el colegio donde hace años trabajo como profesor de niños y niñas con necesidades educativas especiales de tipo cognitivo y Lili (como cariñosamente le digo) es una de mis alumnas, de quince años y con síndrome de Down, compendio de ternura, picardía, comprensión e inteligencia que tantas veces me cuestiona. Pero la historia no comienza aquí, ésta empieza varios años atrás, justo cuando Lili nace.

Es la primogénita del hogar de los Rodríguez¹. Al nacer, el doctor lapidariamente dice a sus padres: “la niña tiene síndrome de Down”, ellos, sin entender mucho sobre lo que sucede, se miran y preguntan en qué consiste dicho padecimiento. El médico, con aparente calidez, les dice que su hija es retardada mental y que tendrán que aprender a convivir con esta situación. Los Rodríguez sienten que el mundo se les viene abajo, todos los sueños alrededor de una hija que llegaría a ser orgullo de esta familia, han sido cortados de un tajo: su hija es retardada mental” es la frase escueta que hace correr en ellos el frío de la desilusión, de la desesperanza.

Así como los Rodríguez, la historia de un hijo retardado es la historia de muchos, y quizás de muchos en peores condiciones socioeconómicas que los protagonistas de este relato.

Para poder redimensionar el problema de esta familia, tendremos que reflexionar inicialmente sobre el proceso de la construcción social que implica nuestra forma

de pensar y asumir el sentido de la realidad. Tal es el concepto de representación social propuesto por Berger y Luckman (1969), en ese sentido el concepto de representación social es el sistema cognitivo en el que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituye, a su vez, como sistema de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de aquellas prácticas que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo².

De esta forma, el sistema se provee colectivamente de esquemas de acción y de relación con el otro, es decir, se construye una alteridad, que en muchos casos es distorsionada, falsa y en ocasiones hasta perversa. Sin embargo es el sistema de representaciones con el que tenemos que convivir, precisamente el que redimensiona el sentido de lo que somos.

¹ Los nombres han sido cambiados por respeto a la intimidad de sus protagonistas.

² ARAYA S. (2003). “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).p. 2.

Las personas, como seres sociales, se constituyen en el mundo de la vida cotidiana, es decir, en aquel que les permite construir el sentido de la realidad, y se da como establecido, o sea, el que se da por cierto. Este concepto de veracidad hace que la representación social que poseemos se considere como única, perfecta e inmutable, ya que nos provee de cierto sentido de seguridad, estabilidad y hasta de individualidad. Es evidente que el sentido de individualidad no necesariamente quiere decir que seamos originales en la concepción del mundo. Al tratarse de un sistema pretendidamente nos crea el halo de falsa originalidad, porque esta representación regula nuestro comportamiento permitiendo el movernos dentro de las coordenadas de lo bueno y lo malo, lo sano y lo enfermo, lo normal y lo anormal, lo permitido y lo prohibido, y muchas de esas medidas están reguladas socialmente.

¿Pero cuál es el sentido real de tener un hijo con problemas en su desarrollo? Desde lo dicho hasta ahora, podemos ver esto a partir de varias perspectivas, primero, el sentido de la normalidad como validador social. Se siente mejor saber que uno es “productor” de hijos sanos que de hijos enfermos. Por esto tendremos que reconocer el ser poseedor de lo normal, convivir con la normalidad nos da poder, detentamos un poder que nos permite estar dentro de la norma³, nos convierte en autoridad para estigmatizar a otros al decirles

“anormales”. Por esta razón, el estar fuera de la norma nos constituye en “violadores” de la misma, por lo tanto, merecedores de un castigo, sin embargo, en el caso de los padres con hijos con retardo mental surge la pregunta, ¿porqué se les castiga si no se ha infringido norma alguna de manera evidente?⁴

Podría pensarse en la crueldad del sistema social que, bajo un sistema de representaciones, se autoprotege de todo aquello que no se parece a sí mismo, y le permite desplegar toda una serie de mecanismos que se convierten entonces en los preservadores del sistema dentro del cual vivimos y nos movemos.

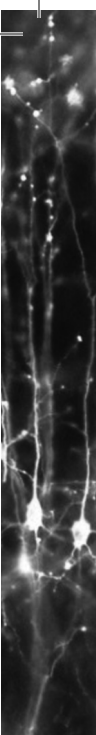


En ese sentido, lo normal nos permite ser reconocidos por otros como sus iguales, el contexto reacciona de dos formas al reconocer que alguien está por fuera de dicha clasificación: una es la exclusión acompañada de represión y la otra, la exclusión con conmisericordia. Este ejercicio del poder es impuesto históricamente por los detentores del mismo, recordemos que ya en Grecia se consideraba un castigo de los dioses tener un hijo tipificado como anormal y preferían matarlos al momento de nacer. La Iglesia hablaba también del castigo divino, por lo que creó instituciones para su confinamiento y con ello acallar la vergüenza que producía el estar por fuera de dicha normalidad.

Ese manejo de lo interior enfrentado a lo exterior tipificó el comportamiento de las personas hacia aquellos que de una u otra forma eran estigmatizados. Ese dualismo siempre estará presente en las familias que tienen un integrante que complace la medida de la normalidad y hace que necesariamente se construyan nichos cerrados para evitar que se les haga daño, esos espacios vitales pueden ser amargos, tristes y culposos.

³ Véase como “normal” una palabra derivada de norma.

⁴ La trasgresión de la norma se convierte en un atractivo más para la infracción y, aun sabiendo cual es el castigo que le espera, quien decide convertirse en criminal lo hace sin importar los resultados jurídicos o sociales que su pasión por la violación a la norma pueda producir. [<http://psicoanalisisextension.blogspot.com/2008/02/la-justicia-como-venganza-y-crueldad.html>]



¿Pero qué nos hace aceptar la “normalidad”? Existen varios criterios que van desde lo evidente hasta lo hermenéutico. Desde lo evidente tenemos la comparación social o familiar, es decir lo que hacen los integrantes de la familia que estuvieron o están en edades próximas, si el analizado no lo hace es porque algo anormal está pasando. Otro aspecto es el de la comparación con los promedios, medida más “científica” donde se establece que el comportamiento está normatizado⁵ y por lo tanto es obligatorio ser como lo dicta la norma. Alrededor de esto se ha creado toda una semiología de la anormalidad.

En este contexto, los futuros padres siempre construyen fantasías amorosas con hijos normales, no conozco el primer caso que lo haga con un potencial hijo “anormal”. Así, el primer impacto es el contundente, enunciado casi siempre por un poseedor del poder, del conocimiento: el médico. Esto deja un sentimiento demoledor de impotencia, de culpas. Recordemos que el sistema así lo tiene previsto, el manejo del poder lleva necesariamente un dominante (el que sabe=el médico), versus el dominado (el que no sabe= el paciente), donde el dominado siempre sentirá culpa por no saber, por no haber hecho, por llegar a ser productor de un hijo que socialmente no aportará nada en el sentido de lo económico⁶, estos mecanismos buscan socialmente poder dar continuidad al sistema y este hijo no será un garante de dicha continuidad.

En este momento salen a flote las prácticas que se han construido desde siempre a partir de las actitudes generadas desde lo social. Estas actitudes terminan convirtiéndose en un generador de comportamientos que bien vale la pena discutir:

Al comienzo, se genera una solidaridad momentánea, es decir, saberse como familia que tiene que enfrentar una situación adversa hace que se cierren filas en torno al problema, en muchas ocasiones ni siquiera es alrededor del niño o la niña, sino alrededor del concepto⁷. Es interesante resaltar que frente al comportamiento social, el mundo de lo subjetivo se relaciona con una intersubjetividad que comporta todo el sistema de representaciones sociales y que hace que las personas asuman *a priori* los comportamientos a partir de una nominalización de la persona, en la mayoría de los casos peyorativamente. Esta actuación nos muestra una forma de relación en el mundo de la idea, es decir, el conocimiento dado en la experiencia no existe, porque se asume que el concepto preexistente, “eterno”, es verdadero, es validador de comportamientos, por lo tanto es imperativo asumirlos, usarlos sin importar los

daños que ese uso irrestricto, acrítico, cause. Esto, dicen algunos, es una posición política perversa.

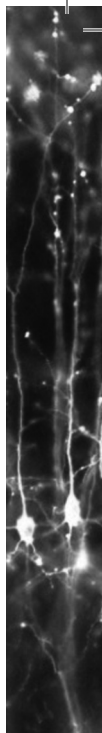
En un segundo momento, que actúa como recuperación del evento, viene el sentimiento de culpa: ¿quién fue el culpable? Y acto seguido, vienen los reproches, algunas parejas no afrontan la situación y terminan separándose y otras lo asumen de formas patológicas al punto que la experiencia de ser padres se convierte en una forma de autocastigo. Es interesante ver cómo muchas de las formas de autocastigo terminan asumiéndose desde una representación de roles preformados. Vale decir que a medida que el mundo se aproxima a una visión postmoderna, los papeles pierden la dimensión marcada que daba la tradición judeocristiana y se mezclan las actuaciones, lo que lleva a que el hijo o la hija con retardo, viva al vaivén de los roles que los padres asumen porque en estos casos ambos son castigadores.

En un tercer momento, surgen las formas de actuación frente al hijo o hija: estas pueden ser de dos tipos, de valoración y de protección. En estos casos, las categorías toman valores por encima o por debajo, es decir, rechazo o sobrevaloración y desprotección o sobreprotección, todas estas de igual forma maneras patológicas de asumir la paternidad.

5 En este caso, *normatización* hace referencia a la universalización del rasgo.

6 Es decir, no será un sujeto que se pueda vincular a una cadena productiva, o sea, no será productor, ni consumidor de bienes y socialmente eso no es aceptado.

7 Un aspecto de importancia es que gracias al nominalismo social, siempre nos relacionamos con otro a través del nombre, no de lo que realmente se es. Nos acercamos al loco, al inquieto, al retardado, con la idea de que sabemos quién es, pero lo real es que pretendemos saber lo que significa el nombre que se le ha colocado, no de quién es realmente la persona poseedora de dicho nombre.



Estas actitudes desembocan en una distribución en los roles paternos marcados básicamente por la forma en que las cargas afectivas se dan. El mundo de hijo o hija se vuelve muy pesado para ese ser que comienza a vivir. Si la madre se vuelve protectora, el padre rechaza; si la que excluye es la madre, el padre se vuelve sobrevalorador, en fin, las combinaciones son múltiples dependiendo de los contextos donde se desenvuelven los padres. Como pueden intuir, ya vivir es bastante difícil para el hijo aparte de tener que sobrellevar los afectos duales de sus padres.

Pero dado que el mundo avanza y el tiempo pasa, el futuro se organiza. Por lo tanto, el paso a seguir es apoyar la "mejoría" del menor afectado⁸, por ello se recurre al médico con la esperanza de que este les asegure que el problema es menor del que ellos se imaginan. Pero también sale a flote todo nuestro pensamiento mágico y mítico, por lo tanto se recurre con el mismo fervor a Dios, al yerbatero o al brujo, cualquiera tiene que hacer algo por ellos.

Por último, la gran esperanza es el colegio, estudiar es una expectativa nueva: si aprende a leer, a escribir y logra desarrollar competencias en áreas como las matemáticas, algo se puede hacer... cosa que no siempre se logra.

Es claro que el panorama es desolador para una persona con necesidades especiales, y no es para menos, las actitudes sociales no se transfor-

man de la noche a la mañana, pero el camino ya tuvo inicio, de manera que el cambio debe llegar.

Las políticas estatales hablaban hace cuarenta años de la negación. En el país no se contaban con instituciones especializadas, ni mucho menos con centros formadores de profesionales en estas áreas, veinte años más tarde el camino de la cualificación de profesionales se hizo evidente, pero con un sesgo excluyente, hace diez años se habló de integración como un principio fundamental, hoy se habla de inclusión, concepto que tiene tantos problemas que parece definido por un exclutor.

El problema hoy día no debería ser si se incluyen, se integran, o lo que sea, el problema real es que nosotros como "normales" siempre estaremos vigilantes ante la anormalidad, para conmiseralarla, o excluirla. Finalmente, tengo que decir que estoy de acuerdo con las enseñanzas de un maestro que decía:

"Lo mejor para trabajar, convivir y estar con una persona con necesidades especiales, es matar el imaginario de una persona normal para dejar que nazca esa persona con todas sus potencialidades, limitaciones y ansiedades"⁹.

Bibliografía

ARAYA, S. (2003) "Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión". *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). p. 2.

BERGER, P., y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

ORTEGA, J. (2004) "La justicia como venganza y crueldad en Nietzsche". <http://psicoanalisisextension.blogspot.com/2008/02/la-justicia-como-venganza-y-crueldad.html>

Lecturas recomendadas.

Se incluyen a continuación algunos textos que podrían enriquecer esta aproximación a la vivencia social de padres con hijos e hijas con retardo mental.

GIDDENS, A., et al (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Buenos Aires: Anthropos. En este documento se encuentra explicado el concepto de lo normal como una de dichas consecuencias.

LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica. La segunda parte es un desarrollo interesante sobre la construcción de lo popular, vale la pena porque allí evidenciamos el desarrollo de los imaginarios culturales.

RESTREPO, L. (1989). *La trampa de la razón*. Bogotá: Arango Editores. Aunque es un texto con casi veinte años de haber sido publicado, es interesante la reflexión del autor sobre el sentido de lo normal.

8 Es un sueño inconsciente, pero todo padre con hijo con problemas desea que este algún día sea normal.

9 Para finalizar tendré que decir que Lili, esa alumna que quise profundamente, murió dejándonos un vacío a todos los que la amábamos.

CONSIDERACIONES SOBRE EL PADRE EN "EL HOMBRE DE LAS RATAS"¹⁰

EVARISTO PEÑA PINZÓN
PSICÓLOGO
DOCENTE FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

Para estudiar este tema, Masotta divide la cuestión en ocho acápites que le permiten organizar la problemática. Así, encadenará la necesaria referencia al caso y a las incidencias de lo inconsciente como factor predominante en la neurosis, tomando como elemento central la función del padre para comprender de qué se tratan los síntomas del "Hombre de las Ratas"¹¹, en especial el delirio de su deuda fundada en un imposible de saldar.

1. En la neurosis existe un esfuerzo de restitución de algo que no va en el sujeto. Los síntomas son ese esfuerzo, en el que se juegan elementos estructurales para el sujeto y para encontrar modos suplementarios de enfrentarse ante las dificultades vitales que se le plantean. Uno de los elementos cruciales es la función del padre, la cual cobra una relevancia central para nosotros debido a lo que ésta logra para el sujeto: permitir que el hijo acceda al deseo, situación subjetiva propiamente dicha, pacificante en tanto productora de un sujeto dividido, deseante, inserto en la cadena significativa. En contraposición con otros modos de abordar teóricamente la situación, Masotta propone el método lacaniano de no quedarse con la idea de la maduración sexual o de aquellas proposiciones que evidentemente quieren superar la problemática elidiendo elementos de lo que el paciente, originalmente, comunicó a Freud. De aquí que referirse al Edipo como un drama, compuesto de personajes más o menos carentes, no hace una clara explicación de lo que en psicoanálisis se ha revelado como función paterna, y menos de las posibilidades simbólicas que quedan al sujeto en su devenir. Debe hacerse una referencia a la castración, a la falta, para que los dos complejos (el de Edipo y el de castración) trabajen lo que deben responder de la subjetivación humana, a saber, que un complejo no va sin el otro. Esto aclararía un poco el panorama en función ya no de restituciones de objetos, sino en cuanto a lo que funcionalmente puede responder, por ejemplo, el padre en tanto función estructurante de la cadena simbólica para un sujeto. El ejemplo es contundente: pensar la cuestión de la agresi-



vidad, y la toma de partido por una supresión o por una mejor realización expresiva de ésta en el consultante no proviene sino de esas complicaciones que no se enfrentan teóricamente, confusiones que llevan a caminos que no son productivos en relación con lo realmente original de la articulación edípica: la agresividad posee la propiedad de revelar el lugar de mayor alienación, correlativo al hecho de ser constitutiva de la matriz narcisista del yo. Entonces, cada término en su lugar. No podríamos decir que a partir de la agresividad, constitutiva del yo y por ende acompañante imaginaria de todas las articulaciones que puede realizar el sujeto, encontremos el fundamento articulador del Edipo, pues se trata en propiedad de un tiempo lógico anterior en el que se ha construido lo necesario para dar ahora pie a lo que en el Edipo se jugará: el anhelo de que el padre muera, de que por esta vía el sujeto pueda gozar de aquello que le ha sido prohibido.

2. Digresión hacia la cuestión de la masacre de los hijos por los padres. Lo crucial es el lugar de los hijos en las fantasías y designios, muchas veces mortíferos, de sus padres, cuestión que poco tiene

10 MASOTTA, O. (1976). *Ensayos Lacanianos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

11 FREUD, S. (2005). *Obra Completa*. Tomo 10. "A propósito de un caso de neurosis obsesiva". Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

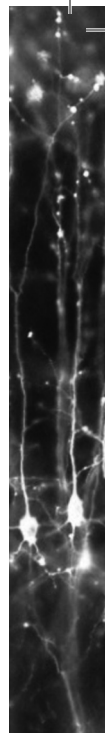
que ver con la lucha entre generaciones, distancia en la que se impone el punto de vista analítico, más con el *anhelo* que permite encontrar la manera como el sujeto se ha insertado en la diacronía de las generaciones. ¿Qué revela el "flicidio"? Que justamente existe una relación de ese asesinato cometido por el padre en el que se *repite* lo que lo unía a sus propios padres en tanto hijo. Y esto lleva, en los ejemplos expuestos, a una doble muerte en el hijo: la primera a cuenta de la captura que la madre hace de este, y la segunda la que el padre propicia para arrancarlo de la madre. Arrancar con la muerte de un hijo es la función paradójica que un padre hace para que el primero no quede perdido en ese mar del deseo incolmable de la madre. Y en el discurso materno se propone, como lo hemos visto ya, una insalvable queja materna en las estructuras neuróticas, en las que el padre parece *ausente*. Ausente en el discurso materno en cuanto a sus blasones, en cuanto a la posibilidad de tener una palabra que seduzca sexualmente a la mujer existente en la madre.

3. Lo anterior no riñe con la experiencia. El caso del padre de Juanito, "...presente, amable y no obstante totalmente inoperante porque su palabra, ante la madre, carece de valor. La posición del padre es cuestionada entonces, y esto es en definitiva lo que sujeta a Hans al deseo de

la madre"¹². Referencia que hace Lacan al segundo tiempo edípico, en el que el padre interviene en un doble sentido, por un lado prohíbe la satisfacción del niño con su madre, pero a ésta también le pone cotas en tanto la priva del objeto fálico. Encuentra el niño una ley que somete el deseo al deseo del Otro. De allí que el ejemplo de contraposición sea el de Schreber, en el que está claro que el padre bien cumplía funciones de autoridad y de proveedor en el seno de la familia, pero más importante que ésta dimensión es la de que no renunciaba un ápice en relación con el cuidado y la educación de sus hijos, origen de la psicosis del hijo por cuanto no había referencia de segundo orden como en el caso de la construcción edípica, sino referencia unívoca, enloquecedora, del goce paterno con el cuerpo a cuerpo con su hijo Daniel. El padre de Schreber no es en propiedad un padre que despegue a su hijo de la construcción inicial dentro del deseo materno, hace más bien una suerte de exclusión de esa posibilidad en aras de la experimentación de sus artefactos y sus rígidas metodologías educativas en el cuerpo de sus hijos, lo que sigue la secuencia con la primigenia construcción yoica en la que es de exigencia quedar con la referencia del deseo materno. Así sólo es posible quedar amarrado a un S1, pero sin recurso a un S2 que sustituya metafóricamente el deseo en la cadena simbólica, es decir, ley de ceder el impulso por otra cosa.

En el caso del *Hombre de las Ratas* es diferente. Él tiene referencia a S2, a una metáfora paterna que le permite remitirse al drama familiar, a su mito individual, para transar algo de su devenir sujeto: aquí es donde la cuestión de la deuda insalvable está representada por esa deuda que el paciente de Freud se propone no pagar, pues ser sujeto ha implicado asumir una deuda en la cadena simbólica que le ha dado un lugar, lo cual sólo se paga con la vida misma, con asumir la muerte para dar secuencia a las generaciones, así como acceder a ser padre y dar su nombre como algo que representa a otro sujeto en la cadena significante. De allí que esa deuda del padre quede marcada para el paciente de Freud, en tanto que fantaseada como nunca y saldada por el padre, como la que le será propicia para enunciar su lugar en la cadena generacional en tanto simbólica mediante una "insignificante deuda", de la que no es claro del todo el porqué se resistía a pagar: es necesario pagar la deuda, pero a la vez dejarla en saldo, imposible de pagar, pues el riesgo es el de desaparecer como sujeto. Si paga la deuda, es la que el padre en la fantasía del paciente no resolvió, lo cual representa esa decisión que este tomó en relación con un matrimonio por conveniencia, acto con el que perdió su potencial de hacer valer su palabra ante una mujer de quien estaba enamorado. Es la situación equivalente en la que el paciente se encuentra al ser arreglado en un matri-

12 LACAN J. (1979). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires; Nueva Visión. p. 87.



monio endogámico, para el cual la madre ha mostrado más que su aprobación, su exigencia. Manteniendo la deuda, queda abierta la posibilidad de evadir el cuerpo de la madre, a ese matrimonio por conveniencia y a la decisión que considera equivalente a la que el padre optó.

4. En cuanto a la cuestión del erotismo anal, la compleja trama de elementos se desencadenan progresivamente en el discurso del paciente hacia los significantes que representan esa modalidad de goce específico a lo anal, y no necesariamente en relación con las ideas de homosexualidad o de falos fecales introducidos en el ano. Si bien el paciente comenta las abluciones de su infancia, se trata más de la manera como asumirá una *economía* en las



cuestiones del placer y displacer, en las que se trata del control, con la idea de que no suceda eso tan desagradable que resulta en el bordeamiento de las prohibiciones. Control con su mirada y control de sus pensamientos, control de su impulsividad agresiva que se fundamenta en la relación de amor-odio que sostiene con sus cercanos, que emergen en el momento preciso de aproximarse el deseo con su acucia. La cuestión relevante es que el padre y la dama quedan en equivalencia para su fantasía de la tortura de las ratas. Desglosemos. El deseo y el amor no están confundidos. El deseo en tanto ley instaurada por el padre es más la posibilidad pacificante para el sujeto y no la causa de las emergencias o desaparición de las inhibiciones del paciente. El amor, pariente del narcisismo, se construye en la relación primordial, propugna por el cumplimiento de la transgresión hacia la completitud, persistente en el inconsciente. El deseo se entroniza con la prohibición y despliega en el sujeto su dirección hacia otra cosa. En el drama de "El Hombre de las Ratas" la prohibición se desinstala en ocasión de la proximidad de un matrimonio arreglado, dentro de los vínculos endogámicos-convenientes que han favorecido que su propio padre no tenga palabra ante su esposa, la madre del paciente. ¿Qué le queda al sujeto? La situación de verse en el horror de sobrepasar lo prohibido al acceder a ese matrimonio incestuoso. Y el padre, ante de su muerte, manifestando su desacuerdo, le ha cerrado paso al paciente en su relación con la prima, a quien claramente "El Hombre de las Ratas" ama. Qué salida si no la de enfermar con ocasión de ésta situación, en la que el deseo no es posible. Queda la muerte del padre como

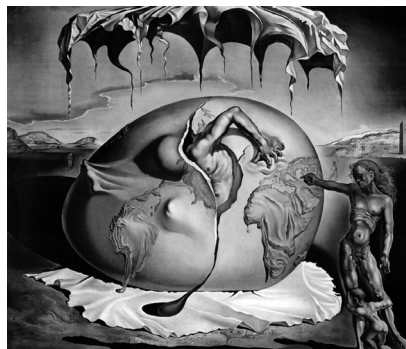
condición de erección del deseo del sujeto. Pero en este caso es la muerte de un padre que "ya está muerto". Lo importante aquí no es la eficacia de la muerte de ese padre real, sino la constitución subjetiva que se plantea a la muerte del padre, como momento lógico en el que se puede acceder al deseo vía de la prohibición instituida y la culpa sublimada como amor hacia el padre. Es el momento de que la deuda se instale para toda la vida, pues a la muerte del padre responde la ley que se instituye para que el sujeto desee. Es paradójico, pues la prohibición protege al humano a quien prohíbe, es un mecanismo de defensa que opera directamente sobre el deseo materno.

5. El padre aparece en la triada edípica mediado por la madre. Es ella quien lo introduce pero al nivel de la cuestión del deseo sexual, es decir, con aquello que ella encuentra fuera del hijo para su satisfacción, más no en relación con roles o más o menos de habilidades y reconocimientos humanos. En otras palabras, una mujer puede respetar y valorar a su compañero, con quien tiene hijos, pero no necesariamente desearlo. De allí que el dinero del paciente tenga ese valor imaginario de ser objeto con el que la madre completa al padre, madre fálica que hace su ley sin recurso al Otro, y un padre que no está instituido en su función en la medida en que no prohíbe la madre a su hijo, más bien, lo

que prohíbe es lo que se opone a la madre. Sin salida el paciente se ve confrontado al punto de la imposibilidad de imaginar ser padre, de lo cual habla la mujer estéril de sus pensamientos.

6. Lo que falla en la estructura de las generaciones no es una cuestión de ideología materialista de quien da o no los objetos materiales o el dinero, es más una cuestión de los emblemas sociales de la época que son los ideales del Yo con los que no es posible una identificación pacífica, en tanto que el padre ha roto esa cadena al pasar a la acción en un matrimonio en el que su palabra ha sido dada y ha sido fallada, en la cual su compromiso con su deseo se rompió, y así lo hace con su hijo al producirlo en una cadena en la que es representante de ese compromiso roto, de ese deseo no resuelto por el padre, y de esa invalidez de su palabra con su esposa, la madre del paciente, lo cual le cierra la posibilidad de asumir algunos títulos de su ser sexuado.

7. El sujeto encuentra con la ayuda de Freud¹³ tres puntos de conflicto referidos al padre: 1). Miedo al padre 2). Hostilidad contra el padre 3). Falta de confianza en el padre. El sujeto intenta, a veces de modo fallido, restituir la función del padre. El capitán cruel es un buen ejemplo de ello, pero se queda corto en relación con que, siendo un padre que no se equivoca, será la sin salida del sujeto. Un padre, en



cuanto a su función simbólica, falla: en ambos sentidos, comete el error siendo quien posee el estatuto de palabra sagrada, lo que puede favorecer la consistencia de una metáfora del deseo materno en aras de la identificación del hijo con los ideales sociales. Un padre que está seguro de encadenar el S1 con una significación, cierra de

golpe la puerta en la cara de su hijo: "debes casarte con la mujer que tu madre disponga, así como yo lo he hecho para conveniencia de todos". El paciente enferma restituyendo la función de un padre que le saque de esa identificación mortífera. Desaparece la posibilidad de hacer cadena S1 asociado con cualquier S2, porque la palabra del padre se torna inscripción literal. De allí el pendular del obsesivo, dejando en manos del otro el deseo, haciéndose el muerto a la espera de que otro tome la decisión final que él no asume.

8. No existe adecuación del objeto al deseo, como no existe una adecuación de la metáfora a lo que representa. De allí que la metáfora paterna, ficción constitutiva, esté ligada a una inadecuación estructural, a una falla en sí misma, que reduce el tema a la deuda simbólica que cada sujeto posee con el Otro. Y es la castración la que conduce por los bordes de esa contracción simbólica y de su lugar en la cadena. El padre real no agota la función simbólica que posee, más si puede ser quien la encarna. Es decir, no hace falta un padre encarnado pues este no da cuenta de aquello que en la función cumple, lo cual es la cuestión de unir el deseo incestuoso a la ley signifiante, relación que es la que nos interesa en cuanto soporte de la constitución subjetiva.

Bibliografía y referencias:

- DOR, J. (1984). *El padre y su función en psicoanálisis*, capítulos 1, 4 y 5. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- FREUD, S. (2005). *A propósito de un caso de neurosis obsesiva*. En: *Obras Completas* (Tomo 10). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- (2006). *Introducción del narcisismo*. En: *Obras Completas* (Tomo 14). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- LACAN, J. (2004). *El Seminario libro 4, La relación de objeto*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (2007). *El Seminario libro 5, Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (1979) *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- MASOTTA, O. (1976). *Ensayos Lacanianos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

13 FREUD, S. (2005). *Obras Completas*. Tomo 10. "A propósito de un caso de neurosis obsesiva". Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

SUBJETIVIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA

MARIBEL GARCÍA RIVERA

PSICÓLOGA

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

DOCENTE FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

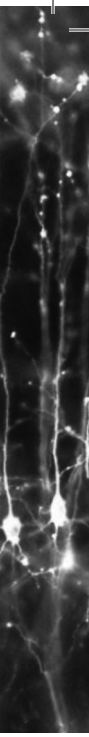
Transitar desde la Universidad Católica de Colombia, a través de una visión radicalmente conductista, hasta la Universidad Antonio Nariño, con una postura más abierta, más “pluralista” y más recientemente hasta los azarosos lazos entretejidos del psicoanálisis en la Universidad de León, más específicamente

como “alumna” de psicopedagogía clínica, no sólo marca un rumbo un tanto particular en mi propia visión de la psicología sino que debe necesariamente servir para recordar, revivir, repetir y reelaborar los senderos un tanto pedregosos de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje a los que he tenido que hacer frente, tanto como alumna, como en la no menos batalladora tarea docente. Izar la bandera del psicoanálisis no es tarea fácil, ni tampoco pretendo hacerlo (mis amigos psicoanalistas no me lo perdonarían). No obstante, quise mencionarlo como contexto, referente, sustento implicate de la ruta que intentaré seguir de aquí en adelante; pero sí se trata de reelaborar, no me queda más remedio que hacer alusión, también, a otras posturas. Intentaré, desde este panorama, hacer un recorrido, por lo que considero enmarca la subjetividad en el ejercicio de la docencia en psicología; me detendré en el modelo pedagógico, como vehículo que nos encierra durante la travesía, posteriormente haré una parada en el lazo social que representa la docencia, como un encuentro y desencuentro con el otro, para poder revisar después las posibles demandas a las que somos sujetos (¿u objetos?), las relaciones de poder en la función docente y por último, tratar de llegar (no como punto de llegada sino como punto de estación) a ese malestar subjetivo particular del proceso educativo de psicólogos antes que pretender enseñar psicología.



Inicio, con la idea general de que existe en los procesos de enseñanza-aprendizaje la interacción de tres elementos mínimos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento. Pero cuál es ese objeto de conocimiento en psicología, cómo se transmite, si es que se transmite, qué papel juega el psicólogo-docente y el alumno en esa dinámica, de hecho ¿para qué enseñamos? ¿Cuál es el sentido y finalidad de la educación?. Ante esto, desde una perspectiva muy general, Rafael Porlán señala que en el modelo de enseñanza se debe responder a qué enseñar (enfoque), a cómo enseñar (metodología) y a qué y cómo evaluar (evaluación)¹⁴. El modelo pedagógico elegido, entonces, debe dar cuenta de ello. En primer lugar, si se opta por modelos esolanovistas o cognitivistas, el psicólogo-docente actúa como “facilitador”, “guía” y nexo entre el conocimiento y los alumnos, logrando un proceso de interacción, (antes llamado proceso “enseñanza-aprendizaje”), basado en la iniciativa y el afán de saber de los alumnos; haciendo del proceso una constante, un ciclo, e individualizando de algún modo la

14 PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J.; y RIVERO A. (2001). *La Relación Teoría-Práctica en la Formación Permanente del Profesorado: Informe de una Investigación*. Sevilla: Díada.



educación. En segundo lugar, si se opta por el modelo de transmisión o perspectiva tradicional, se está concibiendo la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano, cuya función es explicar claramente y exponer de manera progresiva; aquí, mientras el alumno es un individuo pasivo, una página en blanco, el docente es un especialista, para él la enseñanza es la mera transmisión de conocimientos o aprendizajes que al final se resumen en la acumulación de los mismos, dentro de este enfoque no se distingue entre saber y saber enseñar, se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

En tercer lugar, está el modelo de condicionamiento o de pedagogía conductista, que según Jean Pierre está basado en los estudios de B.F. Skinner e Iván Pavlov sobre aprendizaje; en este punto, se dan generalmente los medios para llegar al comportamiento esperado y verificar con ello su obtención; el problema es que nada garantiza que el comportamiento externo se corresponda con el mental; para otros autores como Ángel Pérez Gómez este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como técnico¹⁵. Sin embargo, este modelo tiene en cuenta principios motivacionales que influyen en todo proceso de enseñanza y que consisten en estimular a un sujeto para que ponga en actividad sus

facultades. El estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan¹⁶. En este orden de ideas, se hace necesario conocer aquí las condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros, con el ánimo de poder aplicar la técnica.

Una cuarta opción, corresponde al modelo del constructivismo o perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, si hay algo que diferencie este modelo con los tres anteriores es la forma en la que se percibe al error como un indicador y analizador de los procesos intelectuales; para el constructivismo aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro). Este modelo lo representa fundamentalmente autores como Lev Vygotski, Jean Piaget, David P. Ausubel e Inger Enkvist. Bajo esta perspectiva, la educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas¹⁷. A pesar de su auge, se le critica el suponer que el alumno quiere aprender y minimiza el papel del esfuerzo y las funciones cognoscitivas de la memoria en el aprendizaje, además, atomiza, disgrega y deteriora la jerarquización y sistematización de las ideas y desprecia y arrincona toda la tradición educativa occidental, vaciando de contenido significativo los aprendizajes y reduciéndolos al simple procedimiento.

Cuál de los anteriores modelos es el ideal. La respuesta quizá sea ninguno (o todos). ¿Qué garantiza la efectividad de un modelo más que otro, cuando, ya sabemos, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje no intervienen únicamente los tres elementos arriba enunciados?. De acuerdo a cómo nos situemos en relación a este punto, creo que abordaremos nuestra forma de ser docentes de psicología y de los procesos y fenómenos que intervienen en esa tarea. A ella, ¿cómo pensarla, cómo abrazarla, cómo entenderla-ejercerla? ¿Es la universidad, mera formadora de profesionales? ¿La Facultad de Psicología forma sólo psicólogos? Aquí, la respuesta debe ser también rotundamente no. Si bien la formación de profesionales es uno de sus fines, es indudable que estos fines no pueden mínimamente alcanzarse sólo desde un lugar docente.

Este punto de encuentro o desencuentro hace que lo estrictamente académico deba ser pensado, formulado y contrastado permanentemente. Es punto de encuentro intergeneracional; donde la historia

15 PÉREZ, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
16 ARREDONDO, M. (1989). *Notas para un modelo de docencia: Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: ANUIES-UNAM. CESU.
17 AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Segunda Edición.

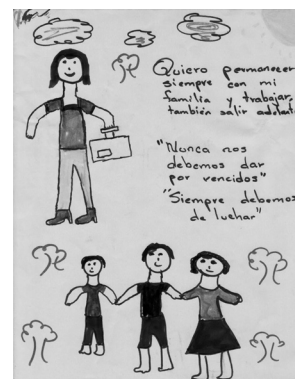
institucional se crea y recrea constantemente en la proximidad del trabajo compartido, donde el joven encuentra un espacio y el más experimentado aporta desde su trayectoria. Es decir, la experiencia y el saber universitarios se construyen en el permanente juego de cuestionamientos y aportes, que en el marco del trípode docencia-investigación-extensión, borra la aberrante asimetría catedrática, en tanto lugar elevado en posesión de un saber absoluto que debe alcanzarse.

Doris Hajer indica la posibilidad de un nuevo discurso universitario: "En breves palabras el aprendizaje a través de una apertura a lo nuevo, un investigar-experimentar-actuar para aprehender en lugar de recitar versos apenas captados memorísticamente"¹⁸. Desde aquí, el ser docente universitaria des-supone de cualquier asimetría, de cualquier posesión en relación al saber o a los saberes. En tanto docente universitaria sólo puede levantar una propuesta, cada vez, una apuesta, una hipótesis para iniciar el trabajo. La preparación de cada clase, inicia una investigación, tiene que ver con mis dudas, con mis tropiezos, con mis pasiones, pero que siga o vire o se detenga dependerá de cómo se vuelva asunto en común con los estudiantes, para poder, en el mejor de los casos, descubrir algún punto que nos lleve hacia otro punto, para ir entre todos construyendo una ruta. Lo inesperado, lo nuevo, lo ignorado, es nuestra cotidianeidad. En este trayecto, bien vale la pena revisar esos fenómenos que, como docentes, en medio de procesos de enseñanza-aprendizaje, nos enmarcan dentro de una subjetividad.

Mi primer parada en ese camino la hago en el lazo social que representa la educación, de hecho, los procesos de enseñanza suponen un tipo de lazo social en el que "enseñar" o "aprender" no son meras acciones impersonales, sino actos con los que el sujeto está relacionado en lo más íntimo de su ser: sus ideales, sus temores e inseguridades, y sobre todo, sus procesos inconscientes, es decir, lo que no sabe de sí mismo. Bien lo menciona Cordié:

"Enseñar no es una actividad neutra. Así como el alumno no es una máquina para obtener diplomas, objetivo prioritario de la enseñanza, el profesor no es un robot programado para dispensar un saber. Los fenómenos inconscientes presiden todos los actos del aprendizaje, ya sea en quien enseña al otro o en quien aprende del otro, en quien transmite el saber tanto como en quien lo recibe"¹⁹.

Por este motivo, la enseñanza no puede ser pensada únicamente como una cuestión "técnica". Las técnicas pedagógicas tienen una

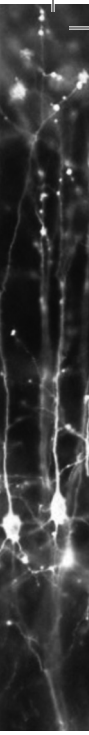


gran importancia, pero no lo son todo en la enseñanza, puesto que la variable subjetiva no puede ser eliminada o controlada como ocurre en las ciencias naturales. Como lo menciona la misma autora "¿Se puede hablar de 'objetividad' cuando el objeto de la ciencia es el sujeto mismo, y aquí, encima, la interrelación entre varios de ellos?". Es obvio que no, menos en psicología, cuando la función docente puede poner al descubierto una vulnerabilidad subyacente, es decir, la relación de enseñanza puede poner de manifiesto para un sujeto, alumno o docente, aspectos no resueltos o mal resueltos de su constitución subjetiva y que habían permanecido desconocidos para él en la medida en que no se había encontrado nunca en una situación parecida. Por un lado, está lo que enseñan los profesores, el saber referencial más o menos interesante; por otro, la persona del profesor, la relación que se establece con él.

Al respecto, Freud atribuye que lo importante en la relación entre maestro y alumno no se reduce a los contenidos, a las técnicas utilizadas para la transmisión de esos

18 HAJER, D. (1990). *Psicoanálisis, Transdiscipliniedad y Cogobierno Universitario*. Montevideo: Editorial Roca Viva. p.174.

19 CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.



contenidos y a los mecanismos cognitivos empleados, sino que tiene lugar otro saber más importante, un saber del inconsciente, es decir, lo que cada uno de los participantes en esa relación pone en funcionamiento sin ser consciente de ello, pero que, no obstante, crea una “corriente subterránea” que preside todos los intercambios entre profesor y alumno²⁰. Ese substrato inconsciente tiene sus efectos y no puede ser obviado en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Relacionado a esto, se encuentra el mismo acto pedagógico, entendido como la matriz de relaciones que se generan en los espacios educativos y que permiten refundar el sentido de ese acto mismo; puede estar la posibilidad de búsqueda y encuentro de sentido, o de sentidos posibles. Uno de esos sentidos pertenecientes a la educación, como lo expresa Hanna Arendt (1993)²¹, es la misión de mediar entre el alumno y el mundo, de manera que permita que el primero se integre en el segundo minimizando el riesgo de rechazo que existe naturalmente entre ambos. Foucault se refiere a ello diciendo que se debe propender por la adquisición por parte de los alumnos de esos procedimientos existentes en las civilizaciones que les son dados, para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de unas metas y por la relación de dominio o de conocimiento de uno por sí mismo²². Lo que se espera colocar en un primer plano en los procesos educativos,

lo que Foucault plantea en términos del conocerse a uno mismo, en términos de saber. En esta dimensión, las instituciones educativas, entre ellas las universidades, son las llamadas a posibilitar que los sujetos reconozcan la posibilidad de ese *qué hacer con uno mismo*. De esta manera, la subjetividad está hecha de la misma materia discursiva que atraviesa y constituye al sujeto en su misma división.

Una segunda parada la hago en las demandas. Lo que los docentes poco nos detenemos a pensar es en toda la maraña de intrincadas demandas que hacen parte de nuestra función docente, día a día. En el ámbito universitario, empezamos por revisar las demandas en el alumno, y luego las demandas en los docentes. En primer lugar, las demandas de los alumnos dependen de la relación del alumno con el maestro, condicionada ésta por el tipo de relación que ha establecido con sus objetos primordiales. En las demandas del alumno se entrecruzan factores de la subjetividad difíciles de entender, en ocasiones para el profesor. Como lo decía Freud, el docente hereda de alguna manera los deseos, las expectativas y los reproches que el niño abrigó en relación con sus primeros objetos de amor y de odio, las figuras parentales. De ahí que, en muchas ocasiones, el docente no entienda la virulencia con que se manifiestan el amor y el odio de sus alumnos hacia él, o hacia lo que él representa: los ideales de la comunidad, la generación de los padres, el poder que obliga, etcétera²³.

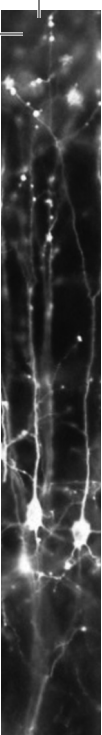
Estas demandas están resumidas en dos: por un lado el deber de ir a estudiar, en donde la sociedad supone que para ser alguien en la vida debe hacerlo, debe ser profesional. Por el otro lado, la sociedad lo bombardea con la obligación de aprender, tener éxito, medido desde la capacidad de proveer bienestar (dinero, trabajo, estabilidad). Estas dos demandas están estrechamente vinculadas porque sin la primera no se asegura la segunda. En promedio, el 50% de nuestros alumnos universitarios dependen económica y/o afectivamente de los padres, éstos directa o indirectamente siguen mandando a sus hijos a estudiar. Pero, ¿qué hay detrás de esa conducta del “buen padre”? Podríamos pretender dar una posible respuesta, si retomáramos la misma historia estadística, que nos indica que la mayoría de ellos no tienen estudios de educación superior, es más, sigue existiendo un alto porcentaje de personas que no terminaron la secundaria. Estas observaciones representan para los alumnos una gran ambivalencia: por un lado sus padres lo presionan a estudiar y por el otro ellos no estudiaron o fueron malos alumnos. La segunda, el tener éxito para los alumnos no es claro. ¿Cómo va a conseguir el “éxito” si no conoce a nadie que lo haya logrado, o si la situación económica, social,

20 FREUD, S. (1975). *Sobre la psicología del colegial*. En: *Obras Completas* (Vol. 13). Buenos Aires: Amorrortu.

21 ARENDT, H. (1993). *La condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.

22 FOUCAULT, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Editorial Paidós.

23 FREUD, S. (1975). *Op. Cit.*



laboral se lo impide?. Esto también representa ambivalencias, dado que muchas veces escasamente se puede satisfacer las necesidades de corte fisiológico (comer, dormir, beber, techo, abrigo) necesidades que siempre han estado satisfechas a pesar de las circunstancias, a pesar de su poca o mucha atención al estudio, al seguimiento o no de normas, a pesar de que cumpla o no con los ejercicios de clase.

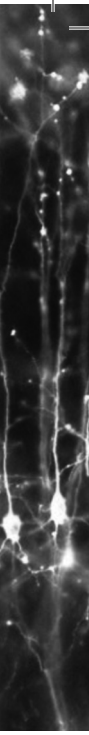
Otras demandas son las del docente que están representadas en dos ejes: el deber de ir a la universidad y enseñar y tener éxito. En la demanda de ir a la universidad intervienen los empleadores como demandantes, éstos piensan tener la situación bajo control por el simple hecho de tener un reglamento estudiantil, un estatuto docente, una malla curricular, unas planillas de asistencia. El docente es para ellos un "trabajador", no importa a través de qué haga su trabajo, lo que importa son los resultados. La segunda demanda en el docente, la de enseñar y tener éxito puede ser de índole externo como interno. Las demandas externas son las que provienen de los jefes, algunos padres de los alumnos, alumnos en general, sociedad. A este nivel, los docentes tenemos que responder a las exigencias de la educación, enseñar tales logros, cumplir tales objetivos, generar tales competencias, a pesar de las deficiencias de algunos alumnos y a la falta de interés de otros; enseñar con "amor", orientar en los problemas a los alumnos, enseñar con equidad, tener un trato igualitario con todos, a pesar de que todos preferirían que se les tratara de forma diferente a los demás, que los tratara con privilegio. En general, las demandas del docente están enmarcadas en demandas del Estado a través del sistema educativo. Aquí el Estado hace exigencias a diversos niveles. En cuanto a la programación de la enseñanza, el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, más específicamente de la Secretaría de Educación, nos impone concebir la igualdad de oportunidades en la enseñanza como un objetivo deseable, una enseñanza igual para todos; sin embargo, en una sociedad en la que todos no somos iguales, este hecho plantea paradojas. Por otro lado, en cuanto a la metodología, existe el supuesto de que el profesor debe transmitir un saber reunido en un programa de estudios obedeciendo a reglas agrupadas bajo el término de pedagogía, que aparece como una disciplina "científica", es decir, como un saber "objetivo" que permitiría, mediante ciertos métodos adecuados, obtener unos resultados calculables. Aparece aquí lo que Cordié llama la "ilusión pedagógica", que consiste en: "(...) la creencia en la posibilidad de un saber integralmente transmisible, creencia en un método capaz de dominar por completo los mecanismos cognitivos"²⁴. Las razones por las que un alumno aprende o no aprende son particulares en última instancia; la manera como el sujeto del inconsciente está implicado en sus mecanismos cognitivos no es universalizable. Esto mantiene en suspenso

la idea de una pedagogía científica, puesto que el elemento que define una ciencia es la eliminación de la variable subjetiva para construir un saber objetivo, universal y verificable. Por último, en cuanto a la evaluación de los resultados, el docente también se encuentra con el hecho de no poder predecir de antemano los resultados de su acción, ya que, en gran parte, éstos dependen de la respuesta imprevisible del alumno y de lo que les ocurra a ambos en su relación mutua.

Las demandas internas, por el contrario, provienen de sí mismo, de lo que espera del quehacer, del objeto de conocimiento, de su enfoque disciplinar, de su enfoque metodológico, de sus deseos y frustraciones. Estarían dadas por el afán de demostrar ante los compañeros de trabajo un mejor desempeño, el afán de sobresalir, de demostrar que sí puede. En síntesis, lograr prestigio, imperativos superyoicos, acompañados del deseo inconsciente de sentirse importante para alguien (así sea un alumno). Esa función de poder que ofrece la docencia (y de la cual Freud se refería como una de las labores imposibles), sirve para aminorar o camuflar ciertas carencias particulares; la posición supone un contacto directo con el otro, unos temas de que hablar, unas exigencias, unos intercambios, que en otras circunstancias no podría lograr.

La tercera parada corresponde a la intrincada función docente y la relación de poder que incluye. La con-

24 CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión. p. 46.



fianza que se supone debe brindar el docente a sus alumnos implica compartir con ellos sentimientos, pensamientos, posturas, críticas. Tal como lo analiza Annie Cordié: "La función docente pone al descubierto una vulnerabilidad subyacente, pues expone al sujeto a descubrirse sin saberlo con el riesgo de padecer como contragolpe los efectos del desnudamiento"²⁵. Éste, influye en diferentes contextos, de hecho para los alumnos sirve de base para la toma de decisiones, por ejemplo en con quién va a tomar una asignatura, qué seminario elegir, qué tutor o asesor pedir, etcétera; para los mismos docentes, quienes a partir de esa interacción subjetiva pueden constituir grupos, competir, etcétera. En todos estos ejemplos y retomando el lazo social que representa el educar, se tiene que plantear una relación disimétrica en la que uno de los sujetos mantiene un poder sobre otro. El docente que desconoce los límites de su poder, que cree que todo es transmisible o educable y no quiere aceptar que su profesión es una de las profesiones "imposibles", sólo se sentirá exitoso cuando su alumno tenga éxito, y cuando esto no ocurra podrá llegar a sentirse traicionado o cuestionado en su saber o, incluso, en su ser. Definitivamente, en el ejercicio docente no se puede desconocer lo subjetivo. Es indudable que el alumno es impredecible y que por supuesto nosotros los docentes también. En esta función, debemos de asumir al alumno no sólo como lo miramos, sentado en un pupitre, sino con todo un histo-

rial que es el que explica consciente e inconscientemente las conductas del mismo e incluso las nuestras.

La última parada, tiene que ver con las anteriores, se trata de poder definir o mejor describir el malestar subjetivo que genera los procesos de enseñanza-aprendizaje en psicología. La presión que genera en los psicólogos-docentes todas las demandas antes expuestas, puede desencadenar en una angustia y temor al fracaso, angustia que se refleja en una serie de alteraciones y dolencias físicas. De hecho, se observa una marcada frecuencia de malestares como cefaleas, migrañas, gripas constantes, dolores musculares en la población docente, que no son explicadas del todo por los llamados "riesgos profesionales". No en vano Cordié manifestaba que las quejas de los docentes son más de manifestaciones somáticas producto de procesos inconscientes²⁶. Fenómenos inconscientes relacionados con sentimientos de culpa (quizá por la poca o dudosa satisfacción de las demandas) o como medio para volver a tener el control sobre algo que se está saliendo de las manos o como estrategia para algún tipo de manipulación del entorno, en otras palabras, cada docente intenta en la educación reportar o dar cuenta de algo que quedó pendiente y por eso lo que toda educación intenta reponer es experimentado como falta, es decir, los educadores "educan" a los alumnos con la esperanza de resolver una deuda simbólica que, en otro momento de su infancia, contrajeron con los adultos significativos para ellos²⁷. El discurso pedagógico se convierte entonces en un don. Habrá confianza si antes hubo entrega. Al brindar su enseñanza, el docente implanta en su aprendiz el deseo de saber sobre aquello que resta: lo que no se dijo, lo que no se sabe, lo que no se transmite. Es en este sentido que se puede decir que el docente seduce; seduce inaugurando o despertando el amor por sí mismo, en tanto se ha ofrecido como teniendo algo que hace falta en aquél.

El malestar del psicólogo-docente está, además, representado por diferentes circunstancias, entre ellas, dado que la mayoría de ellos trabajan en diferentes instituciones, los desplazamientos de un lado a otro, de una sede a otra, de unas demandas a otras, generan la sensación de pérdida de tiempo, de pérdida de contexto. Bien lo resaltaba Mannoni: "la importancia del contexto social, político y económico, sin cuyo análisis la teoría sobre el síntoma no puede adquirir la perspectiva necesaria para una comprensión amplia de lo que sucede al sujeto"²⁸. Otro punto de malestar es la restricción del tiempo para cada tarea encomendada, lo que por un lado ha llevado a promocionar formas de "enseñanza" masiva como talleres, conferencias, trabajos grupales, parciales unificados, entre otros. Y por el otro lado, ha llevado a medir a todos con la misma regla, a medio calificar trabajos, a no dar retroalimentación de

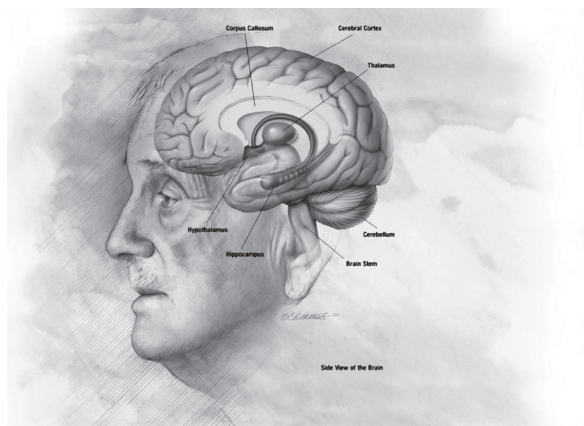
25 CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión. p. 46

26 CORDIÉ, A. (2003). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

27 LACAN, J. (1989). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.

28 MANNONI, M. (1994). *La educación imposible*. Madrid: Siglo XXI.

los mismos. Esto conlleva a cuestionarnos sobre la metáfora del lugar deshabitado, sobre el encuentro con el otro, como posibilidad de confluencia entre la formación del educador-terapeuta (teoría de lo que se espera que haga al educar y al tratar) y la articulación entre la teoría y la práctica. Un encuentro con el otro demasiado limitado, restringido.



Como si fuera poco, la invención de formatos y guías de trabajo unificados, hay formatos para todo, para evaluar, para informar, para remitir, sumado a los retadores obstáculos de los medios tecnológicos, que nos obliga a utilizarlos cuando no fuimos instruidos en ello, para supues-

tamente hacer más práctico y rápido el trabajo. El tiempo limitado con que se cuenta, el uso de formatos y en general de la tramitología y burocracia relacionadas, formarían parte de lo que Mannoni²⁹ describe como abuso de poder, de qué modo la educación contribuye a ese abuso, dado que no se está escuchando lo que el otro dice, como si no importara, sólo se limita a llenar formatos, a tener documentos, pero ¿dónde está el otro? Entonces, más que una institución para la construcción, las universidades se convierten en “empresas de destrucción”. ¿Será esto parte de los síntomas del malestar en la cultura, que expresan no tanto las dificultades individuales del alumno como la forma en que el contexto social, político y cultural se instala en ese alumno para pedirle que demuestre la verdad del medio social como su verdad y la del educador?

En suma, la propia subjetividad del profesional puede hacer que interfiera en la práctica pedagógica de muchas formas. Una de ellas tiene que ver con la perversión de saber, punto de vista dominante respecto del sujeto educativo que cree tener el profesional. Desde este ángulo, se puede entrever que “alrededor de todo síntoma se mantiene un discurso colectivo”. Se trata de entender que toda enfermedad, dificultad o anormalidad queda representada en el otro (amigos, padres, médicos, psicopedagogos). Desde esa perspectiva aparece la dimensión de lo imposible. Esta consiste en un desajuste entre el deseo del pedagogo (mejores condiciones laborales, menos problemas, más recursos, etc.) del alumno, y el de lo social. Ese desajuste es estructural e impide que,

constitutivamente, la educación triunfe como empresa. Cuando esa dimensión queda excluida del proceso de enseñanza --y el ideal funciona “como si” la empresa garantizara el éxito-- retorna en forma de síntoma³⁰.

Para poder terminar esta reflexión, sin ánimo de haberlo dicho todo, sino más bien de haber incurrido por el camino de la docencia universitaria y habiendo transitado desde mi particular y subjetiva concepción de la misma, usaré como sextante, ahora, al propio Freud, a sus palabras, a mi recorte de ellas, por reconocer el miedo que me asalta una vez más; trataré que esta vez me saque a flote.

“Una universidad es un lugar donde se imparte el conocimiento por encima de todas las diferencias de religiones y de nacionalidades, donde se investiga para mostrar a la humanidad hasta qué punto comprenden al mundo que los rodea y hasta qué punto pueden controlarlo. Tal empresa es un noble testimonio del desarrollo hasta el cual nuestro pueblo se abrió paso en dos milenios de infortunio”³¹.

¿Cuál es la discordancia radical entre la universidad que Freud define en 1925 y el lugar de transmisión de la psicología actual? Quien quiera acercarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde su propia subjetividad, ingresa así al campo vasto y diverso de las ciencias humanas, lejos de exactitudes y cerradas empíreas que las propias

29 MANNONI, M. (1992). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa.

30 MANNONI, M. (1997). *El niño, su “enfermedad” y los otros*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

31 FREUD, S. (1925) *Mensaje en la inauguración de la Universidad Hebrea*. En: *Obras Completas*. (Tomo 19). Buenos Aires: Editorial Amorrortu. p.302.



ciencias “duras” han comenzado a abandonar.

La universidad, a pesar de todas sus dificultades, aun las que corresponden a cualquier institución por el hecho de serla, tiene el libre y democrático ingreso de aquellos que quieran acercarse a trabajar, el soporte adecuado para las diversidades, ha nacido de ellas, lucha permanentemente por cobijarlas en su seno, quizás no pueda competir con otras más atractivas ofertas económicas o académicas; es probable también que las carencias agoten prontamente los esfuerzos individuales, pero permite —y de eso estoy segura— repensar en nuestra posición subjetiva en torno a la enseñanza, como lo menciona Jairo Gallo: “En los últimos años existe un desafío para todos aquellos que intervienen de alguna manera en lo social... los cambios sociales, los distintos momentos históricos que nos toca vivir a lo largo de nuestra vida tienen un efecto de producción de nuevas subjetividades, de nuevos estilos vinculares que emergen en nuestras organizaciones, nuestra cultura, nuestra cotidianidad.

La subjetividad debe ser planteada

como una estructura en permanente cambio. Es por ello que se necesita mirar esta como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que establece el sujeto en sus diferentes campos, de ahí su naturaleza social, por eso la oposición de individual y social en la subjetividad no tiene cabida”³².

Bibliografía

- ARENDRT H. (1993). *La condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ARREDONDO, M. (1989). *Notas para un modelo de docencia: Formación pedagógica de profesores universitarios*. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM. CESU.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Segunda Edición.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- CORDIÉ, A. (2003). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- FREUD, S. (1925). *Mensaje en la inauguración de la Universidad Hebrea*. En: *Obras Completas*. (Tomo 19). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- (1975). *Sobre la psicología del colegial*. En: *Obras Completas* (Vol. 13). Buenos Aires: Amorrortu.
- GALLO, J. (2005). “Subjetividad y vínculo social”. Publicado en www.antroposmoderno.com.
- HAJER, D. (1990). *Psicoanálisis, Transdisciplinariedad y Cogobierno Universitario*. Montevideo: Editorial Roca Viva.
- LACAN, J. (1989). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- MANNONI, M. (1992). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa.
- (1994). *La educación imposible*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997). *El niño, su “enfermedad” y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PÉREZ, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J.; y RIVERO A. (2001). *La Relación Teoría-Práctica en la Formación Permanente del Profesorado: Informe de una Investigación*. Sevilla: Díada.

32 GALLO, J. (2005). “Subjetividad y vínculo social”. Publicado en www.antroposmoderno.com

RESPUESTA A "SUPUESTA REALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL"

GABRIEL ENRIQUE MORENO SÁNCHEZ
PSICÓLOGO
DOCENTE FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

En un artículo anterior de esta misma revista (Volumen 1, número 3), se plantea de manera interesante, por parte del Profesor Néstor Porras, una "Supuesta realidad de la organización"; bien lo dice: es "supuesta". Comparto esta apreciación, pero no desde los planteamientos del autor, sino desde la actual distorsión conceptual frente a lo que significa la Psicología Organizacional, (PO), porque, valga afirmar, ésta no es la misma de hace pocas décadas.

Lo primero que habría que afirmar es que la PO de hoy es histórica (tanto desde lo teórico como desde la práctica), en la medida que reconoce los errores cometidos. Para ello, es importante reconocer que actualmente no se pretende legitimar nada. Ni "ciencia", ni resultados tangibles, como tampoco lo que el autor denomina "el mundo de los negocios"; tal vez lo fue.

Si por algo se caracteriza el mundo de las organizaciones de hoy, es el reconocimiento de los intangibles, como factor que le agrega valor al desempeño, tanto en lo organizacional como en lo personal. Ejemplo de esto lo encontramos en la importancia que se asigna al conocimiento (tácito y explícito), al pensamiento estratégico, a un nuevo liderazgo, al aprendizaje organizacional, a la gestión de la creatividad y de la innovación así como a la gestión del cambio, entre otros aspectos relevantes en la actualidad.

Por lo anterior, afirmo que el ejercicio de la PO de hoy, está lejos de manifestarse en una "práctica discursiva repetitiva y rutinaria que garantiza su propia estabilidad, mantenimiento, perdurabilidad..."; como lo afirma el artículo mencionado. De hecho, la formación en este campo de la psicología no es ahora (seguramente lo fue) necesariamente mecanicista. Creería



que la dificultad se encuentra no en las características de la disciplina, sino en los sujetos que se acercan a ella: desconocen olímpicamente las variables meta, meso y macro sistémicas propias del mundo de las organizaciones, sin las cuales no podría ejercerse práctica alguna.

En este orden de ideas, no es cierto que la PO de hoy pretenda ser neutral e intervencionista a los preceptos de los superiores. Pensaría que es exactamente lo contrario, dado que se concibe desde sólidas bases conceptuales para, desde allí, ejercer en la realidad. No es neutral la PO, cuando reconoce, sustenta y defiende que el único activo que le genera valor a la Organización se encuentra asociado a las personas. Si esto no es tomar partido, entonces: ¿qué lo es?



Creería, sin embargo, que hay una falencia seria en la formación de los psicólogos organizacionales, y es el desconocimiento de todo aquello "que no es psicológico", como si se pudiera hacer psicología en el vacío. Lógicamente, si algún psicólogo particular, en el ejercicio de su actividad profesional, presenta el vacío mencionado, la consecuencia es que se convierte en un profesional "neutral, científico, ahistórico, intervencionista, entre otras, y hasta aplicador de pruebas psico-

lógicas". Generalizar esto, sería un error metodológico fundamental. De hecho me atrevería a afirmar que la Psicología Organizacional que pretenda ser neutral, es vergonzante.

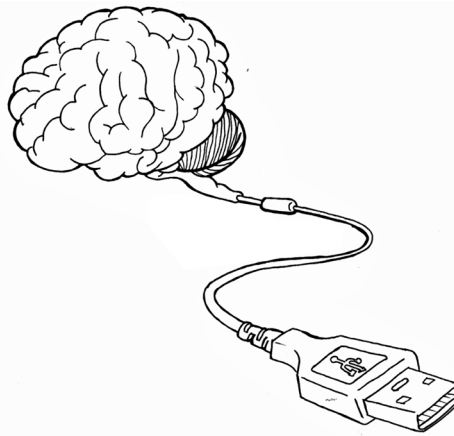
Por lo mencionado aquí, es que (infero) el autor olvida la más importante al plantear una serie de definiciones de organización: "conjunto de elementos interrelacionados **que construyen sinergia**". Debe anotarse que en el proceso de búsqueda de ésta, interviene de manera principal lo humano. Vuestra tarea es reconocerlo y actuar en consecuencia, es decir, con otros (profesionales) y con otras (disciplinas).

También sucede que al concebir la organización desde lo político, se confunde conceptualmente lo correcto con lo estratégico. Lo primero hace referencia a la "Real Politik"; huelga decir que lo correcto no siempre es lo eficaz, productivo, competitivo o como prefiera llamarse. Lo segundo, se refiere a la visión, la renuncia a lo que no es pertinente, a la capacidad de interpretar múltiples relaciones organizacionales. Como puede verse, no son la misma cosa; ello se explica por la distorsión del concepto de estrategia. Claro que en el mundo cotidiano se mencionan como un mismo concepto; ello hace parte de la deformación conceptual del día a día y que una disciplina no puede asumir como propia.

Me parece, así mismo, que el autor tiene razón en su preocupación frente a la responsabilidad parcial o total del psicólogo organizacio-

nal (especialmente porque los hay de todo tipo), en su quehacer en el mundo laboral moderno. Sin embargo, no deben olvidarse algunos aspectos, a saber:

1. No es diferente a lo que sucedería con otra disciplina
2. Su responsabilidad es parcial; se supone que actúa con otros (lógicamente si no es un psicólogo que psicologiza)
3. En esta responsabilidad parcial también tiene aciertos, como cuando reconoce la dimensión humana en un mundo que muchos conciben como insensible.



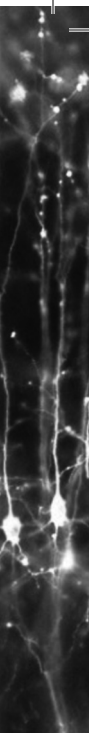
De igual manera, se hace necesario referirse a la preocupación del autor por la "práctica", en la cual atribuye a psicólogos, administradores y gerentes concebir la teoría como una pérdida de tiempo. Lo primero que mencionaría es que este concepto de

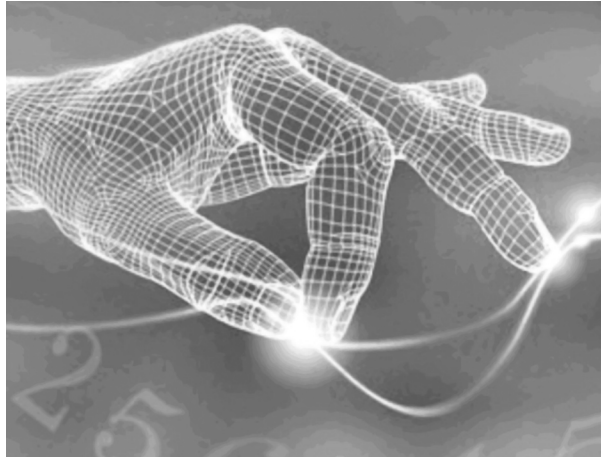
práctica (desde lo organizacional), no es sinónimo de la praxis aristotélica, que se entiende como *saber obrar*; más bien hace referencia es a la *tecné* (también aristotélica), que se entiende como *saber hacer algo*, bien hecho. Desconozco el porqué de este imaginario. Pero sí puedo afirmar que en el mundo organizacional de hoy, se concibe: "No hay nada más práctico que una buena teoría".

Ahora bien, yo diría, a diferencia del profesor Porras, que existen algunos (no muchos) psicólogos, administradores o gerentes, que conciben el mundo organizacional tal como él los describe. A esto expresaría: de la existencia de un mal psicólogo, administrador o gerente (o de cualquier otra disciplina o campo de actuación) no se puede colegir que lo organizacional desconozca la teoría.

Plantearía yo también unos interrogantes que no alcanzo a dilucidar del escrito original, a saber: ¿Por qué la pretensión de hacer responsable a la Psicología Organizacional de la dominación propia del sistema capitalista? ¿Por qué, a cambio de ello, no se propone una acción política, indistintamente de lo disciplinar?

No debe olvidarse que el ejercicio de lo organizacional hoy, contempla elementos que otrora no se contemplaba; ignorarlos significa desconocer el avance que la ciencia organizacional. Entre ellos tenemos por ejemplo:





1. Concebir la gestión humana como socio estratégico de la organización, y no como un simple hacedor.
Los desarrollos en gestión humana, liderados por la administración y la psicología, han entendido que el desarrollo humano en las organizaciones debe concebirse como una estrategia (entiéndase como un medio) para alcanzar los objetivos organizacionales. Pensaría que el problema desde la psicología ha sido entender su papel como un fin en sí mismo; pues bien esto no es real en ningún campo.
2. La gestión humana como agente de cambio.
Por medio del desarrollo de habilidades gerenciales (dado que en este nivel es donde principalmente debe actuarse como agente de cambio, debido al impacto que tiene en la organización en su conjunto). Pero especialmente a través del desarrollo del talento e innovación, lo cual se entiende como visión original para la solución de problemas, lo que también se conoce como pensamiento de diseño.
3. Alineamiento y estrategia, como mecanismos para proporcionar aprendizaje permanente, tanto individual como colectivamente.

En este punto, el autor aborda temas como establecimiento de GAPS, satisfacción del cliente, servicio al cliente.

Como puede observarse, el papel que se le asigna a la Psicología Organizacional en el escrito original, no corresponde a lo que hoy día se trabaja en este campo. La PO ha abordado nuevos problemas y psicologiza menos. Obviamente esto no es óbice para desconocer que existen algunos casos que reflejan de manera infortunada los temores expresados por el autor del artículo que motivó esta respuesta.

Bibliografía

- ALLES, M. (2000). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos*. Granica.
- DRUCKER, P. (2002). *La Gerencia en la sociedad futura*. Pirámide.
- FERNÁNDEZ, J. (2005). *Gestión por Competencias*. Prentice Hall.
- LIKER, J. (2006). *Las claves del éxito de Toyota*. Editorial Gestión 2000.
- LOWNEY, C. (2002). *El Liderazgo al estilo de los Jesuitas*. Editorial Norma.
- LUSSIER, R. (2002). *Liderazgo*. Thomsom.
- MICHAELS, E. (2000). *La Guerra por el Talento*. Editorial Norma.
- MORRIS, T. (2006). *Si Harry Potter dirigiera general Electric*. Planeta.
- NONAKA, I. (1999). *La Organización creadora de conocimiento*. Oxford University.
- ORDÓÑEZ, de P. (2001). *Capital intelectual, gestión del conocimiento y sistemas de gestión de recursos humanos: influencia sobre los resultados organizativos*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- WEICK, K. (2001). *Making Sense of Organization*. Blackwell Publisher.

AVANCES EN LA LÍNEA DE VIOLENCIA Y PERSONALIDAD

JAIRO BÁEZ

PSICÓLOGO

MAGISTER EN PSICOANÁLISIS

GRUPO DE INVESTIGACIÓN VIOLENCIA Y PERSONALIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA SEDE CIRCUNVALAR

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

En el transcurso de cuatro años de trabajo, en torno a la comprensión e intervención en el problema de la violencia y convergencia con el vínculo que pueda tener con respecto a la personalidad de sus protagonistas, algunos cambios se han operado tanto en lo práctico como en lo conceptual de la investigación.

De un momento primario donde se colocó como misión a la personalidad³³ –y en el deseo de poder asumir una personalidad violenta– se ha llegado a descartar una personalidad tal para dar lugar a la actitud violenta, que apunta a la relación del sujeto que manifiesta la violencia con objetos determinados. No es el concepto de la personalidad el que llegó a ser obsoleto –puesto que la personalidad no es nuestra preocupación como tal–, fue la personalidad violenta la que no encontró sustento en los estudios que hemos realizado en concatenación con la violencia³⁴. Fue sugestivo encontrar que en seres asumidos previamente como violentos, tales como ejemplo el asaltante sexual en serie³⁵, la trabajadora sexual³⁶, la madre maltratante³⁷, el padre maltratante³⁸, el paramilitar³⁹, el guerrillero⁴⁰ o el militar⁴¹, y en general todos aquellos discriminados con anterioridad por su proceder violento no pudieran ser sostenidos desde el concepto de la per-

sonalidad violenta⁴²; ellos no son violentos ni manifiestan un rasgo o tipo constitutivo ni formativo de la violencia, sino más bien una actitud violenta hacia determinados objetos. En los sujetos conceptuados por el proceder violento hacia ciertos objetos, se pudo constatar igual renuncia a un proceder violento con respecto a otros objetos. Así, un sujeto capaz de mostrar su grado de destrucción ante el humano, un asesino sin compasión ante su par⁴³, fue capaz de mostrar un alto grado de compasión para con los perros, a los que asume como seres indefensos y dignos de respetar y defender hasta con su propia vida. Lo mismo, un sujeto que asume como su enemigo a destruir a un grupo que comporte una ideología distinta a la suya, sin hacer distinción de si son niños, mujeres, hombres armados o ancianos incompetentes para defenderse, se muestra incapaz de asumir una actitud violenta hacia aquellos que comparten su

33 BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F.; BRICEÑO, P.; FAJARDO, T. (2006). *La personalidad violenta. Memorias. IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación*. Universidad Antonio Nariño.

34 BÁEZ, J. (2005). *Presencia y tendencia de rasgos clínicos en la trabajadora sexual*. En: Bogotá. Memorias. III Encuentro Nacional de Grupos de Investigación. Universidad Antonio Nariño.; BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F. La violencia como institución en Colombia. Universidad Antonio Nariño. En prensa.

35 BÁEZ, J.; PÉREZ, A.; VÉLEZ, G. (2007). *Elementos significativos en la formación temprana del asaltante sexual en serie*. Ponencia. XXXI Congreso Interamericano de Psicología. Ciudad de México. Disponible resumen en [<http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/iSIP/soc.html>]

36 ORDOÑEZ, H. (2004). "Perfil psicopatológico de la trabajadora sexual de la zona rosa de Bogotá". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

37 FRANCO, S. (2006). *Cómo influye el maltrato infantil en "el desarrollo de la autoestima y la autoimagen del niño"*. Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

38 ROJAS G., F. J. (2008). "Las relaciones de poder en el desarrollo temprano de la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

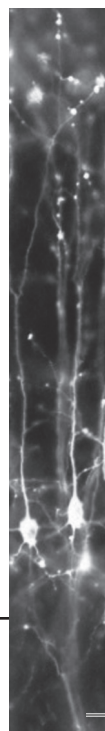
39 MORENO, C.; CRUZ, V. (2009). "Factores que convergen en la decisión de formar parte de un grupo de autodefensas". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

40 HERNÁNDEZ O., N. L. (2009). "Reinserción y venganza". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

41 CUERVO, M. (2009). "Vivencia del duelo y su relación con la venganza". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

42 RONDÓN, R. (2007). "Tipos y modos de castigo relacionados con la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

43 BÁEZ, J.; PÉREZ, A.; VÉLEZ, G. (2007). "Elementos significativos en la formación temprana del asaltante sexual en serie". Ponencia. XXXI Congreso Interamericano de Psicología. Ciudad de México. Disponible resumen en [<http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/iSIP/soc.html>]



misma ideología⁴⁴. Otro ejemplo, puede ser el del violador que es capaz de ejecutar sus actos ante cualquier mujer, excepto con sus hijas y esposa, a quienes considera objetos que deben ser protegidos de este tipo de actos.



Un dato que encontramos y que va en contra de la personalidad violenta es el constatar que el acto violento se ejecuta, con mucha frecuencia, ante la presencia de sustancias desinhibidoras o desencadenantes ambientales particulares para cada uno de los diferentes sujetos que pueden manifestarse violentamente⁴⁵. Las sustancias psicoactivas, lícitas e ilícitas convergen en el acto violento; razón de más para preguntar qué hay en ellas que ocasionan un acto violento en aquel que en "sano juicio" no lo haría. Lo mismo, situaciones estresantes aumentan la posibilidad de un acto violento, un ambiente laboral tenso y mortificante, la ausencia de satisfacción de las necesidades básicas, el dolor intenso (físico y psicológico), diferentes frustraciones, pueden aumentar la propensión a que un sujeto se manifieste en una actitud violenta⁴⁶.

Otro dato interesante es haber comprendido que no todo sujeto que ha sido víctima de la violencia se comporta de forma activa violentamente⁴⁷. Los datos, aunque dicentes en la correlación positiva entre el maltrato previo y el posterior desempeño violento de un sujeto no son absolutos ni contundentes. Muchos sujetos que han sido violentados por sus formadores tempranos y en otras circunstancias en el transcurso de su formación, no manifestaron una personalidad violenta y en cambio sí se mostraron reacios a acolitar el proceder violento de otros.

De igual importancia fue el comprobar que el acto violento se convierte en un valor. El acto violento se encontró relacionado con la concepción de justicia y castigo o era asumido, por otro lado, como un acto de placer. Algunos de los violentadores asumían que estaban dando su "merecido" a sus víctimas o lo que, desde su posición, creían

era lo deseado por las víctimas⁴⁸. Unos asumían el acto violento como un castigo que tenían que ejercer sobre la víctima y otros como un placer que las víctimas estaban deseando. Lo anterior correspondía bastante con la concepción que ellos mismos tenían del castigo y la violencia; ellos fueron castigados violentamente porque lo merecían o habían logrado experimentar gran placer al ser objeto de castigo exacerbado hasta la violencia por parte de otros.

Por otro lado, después de avanzar en el fenómeno de la violencia, un punto anterior y conspicuo se alzó como el mayor ocasionador de la violencia. Este fue el acto reivindicativo o el acto de venganza que se realiza en un acto de violencia. El acto de violencia es argumentado como un acto de justicia ante un victimario que ha quedado impune⁴⁹. Así la violencia se descubre como un acto de venganza de la víctima hacia el victimario, en consecuencia con el deseo de hacer justicia y redimir el daño causado haciendo caso a la Ley del Tali3n y en superaci3n con creces del da3o sufrido. El acto de venganza se extiende a todo aquello que tenga nexos con el victimario, no importa el grado de ignorancia que se tenga ante el acto ejecutado o la incapacidad para hacer frente a la fuerza con la que se descarga el acto vindicativo. Este acto de venganza, como ocasionador de la venganza, ha propiciado un detenimiento en el estudio mismo de la violencia para interrogar sobre la forma en la que

44 BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F. *La violencia como institución en Colombia*. Universidad Antonio Nariño. En prensa.

45 ACEVEDO, A. M. "Influencia de la relación familiar en el uso y abuso de sustancias psicoactivas en los jóvenes residentes en la Comunidad Terapéutica Caminando Hacia la Luz". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño. 2008.

46 ROJAS G., F. J. "Las relaciones de poder en el desarrollo temprano de la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño. 2008.

47 FAJARDO, T.; BÁEZ, J. (2007). "La codependencia asociada con patrones desadaptativos de la personalidad, la violencia y los desajustes psicoafectivos". En Prensa. RONDÓN, R. "Tipos y modos de castigo relacionados con la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

48 BÁEZ, J.; PÉREZ, A.; VÉLEZ, G. (2007). "Elementos significativos en la formación temprana del asaltante sexual en serie". Ponencia. XXXI Congreso Interamericano de Psicología. Ciudad de México.

49 BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F. *La violencia como institución en Colombia*. Universidad Antonio Nariño. En prensa.

se configura concretamente la percepción de justicia y el acto violento.

En lo epistemológico se ha querido dar un matiz que promueva la verdad, tanto como el juicio de valor en su relación con el problema crucial de la violencia. De un comienzo, con los tres intereses propuestos por Habermas⁵⁰, –el técnico, el práctico y el emancipatorio–, se ha querido virar hacia un programa de investigación sustentado en la proposición de Lakatos⁵¹, donde se ampare un anillo fuerte de verdades y otro de protección que le dé un valor a las verdades encontradas. De esta manera, se estaría tratando de mantener la investigación lo más alejada posible de los intereses particulares que se mueven en un país tan convulsionado como el nuestro. No se trata de que la línea se halle aséptica ante los intereses sino más bien que los intereses mismos que hoy son motivo de conflicto en nuestro medio, sean puestos en discusión y a prueba bajo el programa de investigación sobre la violencia que se promueve en la línea; pero, igualmente, que los intereses que emerjan de los conocimientos al interior de la línea sean continuamente debatidos en el cinturón de seguridad.

Por último, es de recordar que la experiencia nos ha mostrado que no es fácil trabajar la investigación en línea. Si no existe una comunicación entre los integrantes de la línea, que permita la discusión fluida y continua de los conceptos y los estudios realizados, no es posible lograr un acumulado que pueda ser llamado trabajo en línea. El trabajo en conjunto ha sido uno de los puntos débiles de la línea; en la medida que se ha propuesto un trabajo que funcione a nivel nacional, este ha quedado reducido a la Sede Circunvalar y con algunos acercamientos mínimos a la Sede de Ibagué y Pereira. Por más que se han enviado los documentos, estos no han mostrado una retroalimentación por los lectores de otras sedes. Esto podría estar hablando de la importancia y necesidad de un trabajo mucho más cercano y real con otras sedes que vayan más allá del envío de documentos vía Internet.

50 BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F.; BRICEÑO, P.; FAJARDO, T.; MURILLO, C. *Estudios de la violencia y la personalidad*. Facultad de Psicología Universidad Antonio Nariño. Bogotá. En prensa.

51 BÁEZ, J. (2006). "Fundamentos de una línea de investigación". En: *Revista Tesis Psicológica*. No. 1. Noviembre de 2006. Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

Bibliografía

ACEVEDO, A. M. (2008), "Influencia de la relación familiar en el uso y abuso de sustancias psicoactivas en los jóvenes residentes en la Comunidad Terapéutica Caminando Hacia la Luz". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

BÁEZ, J. (2006). *Fundamentos de una línea de investigación*. En *Revista Tesis Psicológica*. No. 1. Noviembre de 2006. Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá.

BÁEZ, J. (2005). *Presencia y tendencia de rasgos clínicos en la trabajadora sexual, en Bogotá. Memorias. III Encuentro Nacional de Grupos de Investigación*. Universidad Antonio Nariño.

BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F.; BRICEÑO, P.; FAJARDO, T.; MURILLO, C. *Estudios de la violencia y la personalidad*. Facultad de Psicología Universidad Antonio Nariño. Bogotá. En prensa.

BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F. *La violencia como institución en Colombia*. Universidad Antonio Nariño. En prensa.

BÁEZ, J.; MARTÍNEZ, F.; BRICEÑO, P.; FAJARDO, T. (2006). *La personalidad violenta. Memorias. IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación*. Universidad Antonio Nariño.

BÁEZ, J.; PÉREZ, A.; VÉLEZ, G. (2007). "Elementos significativos en la formación temprana del asaltante sexual en serie". Ponencia. XXXI Congreso Interamericano de Psicología. Ciudad de México. Disponible resumen en [<http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/ISIP/soc.html>]

CUERVO, M. (2009). "Vivencia del duelo y su relación con la venganza". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

FAJARDO, T.; BÁEZ, J. (2007). "La codependencia asociada con patrones desadaptativos de la personalidad, la violencia y los desajustes psicoafectivos". En Prensa. RONDÓN, R. "Tipos y modos de castigo relacionados con la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

FRANCO, S. (2006). "Como influye el maltrato infantil en el desarrollo de la autoestima y la autoimagen del niño". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

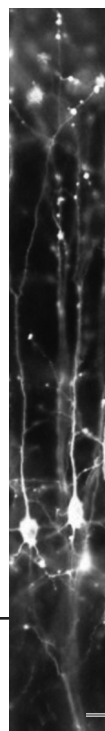
HERNÁNDEZ O., N. L. (2009). "Reinserción y venganza". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

MORENO, C.; CRUZ, V. (2009). "Factores que convergen en la decisión de formar parte de un grupo de autodefensas". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

ORDOÑEZ, H. (2004). "Perfil psicopatológico de la trabajadora sexual de la zona rosa de Bogotá". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

ROJAS G., F. J. (2008). "Las relaciones de poder en el desarrollo temprano de la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.

RONDÓN, R. (2007). "Tipos y modos de castigo relacionados con la personalidad violenta". Monografía de Grado. Facultad de Psicología. Universidad Antonio Nariño.



CONCEPCIÓN DE FAMILIA POR PARTE DE NIÑOS ENTRE SIETE Y DIEZ AÑOS CON RESOLUCIÓN DE ADOPTABILIDAD QUE HAN CONSTRUIDO VÍNCULOS CON SUS CUIDADORES EN UN HOGAR DE PASO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

ALEJANDRO BARBOSA GONZÁLEZ

PSICÓLOGO

DOCENTE Y EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA FAMILIA. USTA. DOCENTE UAN.

DOCENTE INVESTIGADOR UMB.

JENNI JOHANNA MENDIVELSO SUA

PSICÓLOGA

EGRESADA UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

Introducción

El proceso de adopción es una medida que favorece a cualquier menor en condición de vulnerabilidad, sin embargo es una condición que causa confusión y alteración en la importancia natural de la familia. Los hogares de paso o instituciones protectoras, constituyen un elemento mediador importante en el proceso de anclaje y desarrollo de los menores en estas condiciones, porque están destinados a suplir la ausencia familiar sin desestimar la intervención implícita que ejercen los factores biológicos y psicológicos en este proceso. Sin embargo, tampoco es un secreto que estos no proveen en su totalidad la funcionalidad e integralidad que se supone brinda una familia. Dadas las características propias de estos centros, el personal asistencial tiene ante sí un sin número de obligaciones a desempeñar en cuanto al cumplimiento del horario, formación de hábitos en los niños, realización de las tareas del hogar, etcétera, que limitan el tiempo que puedan destinarle a cada uno por separado. Lo anterior significa que el trabajo en estos hogares responde más bien a reglamentos que pautan el funcionamiento institucional. Es decir, poseen un carácter más formal y dirigido. Las relaciones afectivas familiares tempranas proporcionan la preparación para la comprensión y participación de los niños en relaciones familiares y extrafamiliares posteriores. Ayudan a desarrollar confianza en sí mismo, sensación de autoeficacia y valía (Cantón 2000). El niño, inserto en una familia acogedora, recobra un espacio que le permite establecer nuevos vínculos, repitiendo ahora un patrón de vinculación sano. La familia permite el ensayo de los diversos roles en un espacio protegido y seguro. El ensayo implica la asimilación de experiencias positivas y negativas, pu-

diendo aprender de ellas y repitiendo las positivas e inhibiendo los factores que produjeron las negativas. La adopción cumple la función de permitir a los niños y a sus padres el tener una familia que difiere de las biológicas en la manera de ser conformada, pero no en sus funciones.

En el caso de los niños en espera de adopción, son los directivos y cuidadores de las diferentes instituciones, quienes son su representación inmediata de familia, lo cual hace que creen vínculos afectivos significativos a lo largo de su permanencia en dichas instituciones. Al momento de ser dados en adopción y desalojados del hogar de paso, se genera una ruptura de los vínculos establecidos por ambas partes, tanto del cuidador como del niño. Es en este momento en donde se empieza un proceso de desapego que es vital y decisivo para la configuración de los vínculos que establecerá el niño con su nueva familia. Es importante tener en cuenta que los niños que nacen de relaciones de las que no se puede hablar, quedan fuera del sistema simbólico, generando un problema social y psicológico que implica resignificar su identidad (Cyrulnik, 2004).

Insumos Teóricos

La familia como sistema

En la aproximación sistémica, la familia se concibe como un todo diferente a la suma de las individualidades de sus miembros, cuya dinámica se basa en mecanismos propios y diferentes a los que explican la del sujeto aislado. Como sistema, la familia obedece al principio de no sumatividad, en cuanto a que el todo es mayor y diferente de la suma de sus partes, por lo cual no puede ser descrita simplemente por la

adición de los rasgos de sus miembros individuales. La organización familiar y los patrones interaccionales implican un interjuego de la conducta de sus integrantes, de modo que lo que se enfoca en la observación del funcionamiento del sistema familiar son sobre todo los patrones de conexión y no sólo el desempeño individual. El grupo familiar, como todo sistema, tiene unos límites que constituyen su perímetro; ellos tienen la función de contener a sus integrantes, protegerlos de las presiones exteriores y controlar el flujo de información que entra y sale en sus relaciones con el entorno, de manera que cumplen funciones tanto protectoras como reguladoras, con el fin de conservar a los integrantes unidos y al sistema estable. Cuando la permeabilidad de los límites es excesiva, el sistema puede perder su identidad e integridad, y cuando es escasa, el sistema se cierra y se aísla. La familia es un sistema natural que puede ser estudiado en términos de su estructura o forma como está organizado en un momento dado, y sus procesos o formas en las cuales cambia a través del tiempo (Hernández, Córdoba Ángela. 2001).



Menor en adopción

Brodzinsky (1998) plantea que la gran mayoría de los niños adoptados logran una buena adaptación y que sólo una pequeña minoría presenta problemas en la edad escolar, y están relacionados principalmente con el desarrollo de las habilidades cognitivas que le permiten al niño comprender la verdadera naturaleza de ser adoptivo. La "personalidad" o temperamento del niño influye la vinculación.

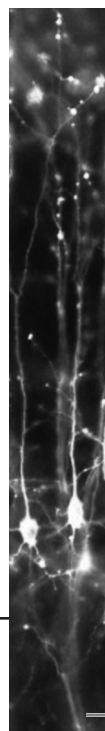
Si un infante es difícil de calmar, irritable o poco responsivo, comparado con uno tranquilo, que pueda calmarse sólo, se le hará más difícil desarrollar un apego seguro. La habilidad del infante de participar en la interacción materno-infante puede verse en riesgo debido a condiciones médicas, tales como ser prematuro, defectos de nacimiento o enfermedad.

La comunicación. La representación incipiente y el vínculo afectivo.

Ésta es pues, en términos generales, la estructura de todo proceso comunicativo y representacional, y por eso, "el acceso abierto al lenguaje no sólo precisa requisitos neurológicos y etológicos, sino también afectivos. El sistema conductual que 'sustenta' el habla y propicia su aparición supone la presencia alrededor del niño de otro ser a quien pueda hablar, para quien pueda hablar. Es preciso que el habla propia responda al habla de otro" (Cyrułnik 2004). Si bien se representa, ante todo, con el cuerpo, que alcanza más del 60% de influencia en el mensaje (Cyrułnik 2005). El proceso en sí se relaciona con una estructura madurada en el niño, que consiste en dejar de "empeñarse en alcanzar el objeto para apropiárselo de forma inmediata; debe adquirir la representación elaborada que por designación, remite a cualquier cosa que se encuentre alejada en el espacio y pueda obtener por intermediación de la madre". Es por ello que niños desatendidos o abandonados tienen enormes dificultades para señalar, pero incluso para mantener una relación triangular entre sí, el objeto y una figura de apego (ausente), lo que implica que el niño

Efectos en la relación cuidadores – niños

Las conductas del cuidador pueden afectar negativamente la vinculación. Cuidadores que critican, rechazan e interfieren, tienden a tener niños y niñas que evitan la intimidad emocional. Cuidadores abusivos tienden a tener niños y niñas que, al sentirse incómodos con la intimidad, se retraen. Es posible que la madre-cuidador del niño no sea sensible a estedebido a depresión, abuso de sustancias o porque se sienta abrumada por problemas personales, u otros factores que puedan interferir con su habilidad de ser consistente y nutriente con el menor. Los profesionales de las áreas de la salud y educación que trabajan directamente con la familia o cuidadores, tienen la posibilidad de participar activamente en la construcción de esta íntima relación padres y/o cuidadores y niño, teniendo un rol influyente en el tipo de vínculo que se inicia (Cantón, 2000).



no "socializa" el objeto, sino que lo considera un puro instrumento; esto se manifiesta por ejemplo cuando un niño toma un vaso de agua, si tiene sed, bebe, y en vez de colocarlo en la mesa o devolverlo a su madre o tercero presente, lo deja caer. Es decir, el vaso carece de valor afectivo y, por tanto, social. No es más que la vía para acceder al agua. El niño no ha tenido acceso al placer que se experimenta en los juegos de traslación de significados, y es interesante constatar que salvo chimpancés humanizados, ningún animal es capaz de señalar con el dedo, y que en el reino animal no humano, la designación de un objeto deseado a menudo compromete a todo el cuerpo.

El acoplamiento

El "acoplamiento" entre los temperamentos y capacidades del infante y la madre es crucial. Algunos cuidadores pueden sentirse muy bien con un infante tranquilo, pero sentirse abrumados por uno irritable. El proceso de prestar atención, leer las señales no verbales, y responder a las mismas en forma apropiada, es esencial para mantener experiencias de vinculación que resulten en apegos seguros. A veces el estilo de comunicación y respuestas con que la madre-cuidador está familiarizado por sus otros niños, puede ser que no se ajusten a su nuevo infante. La frustración mutua de estar fuera de sincronización puede afectar negativamente la vinculación.

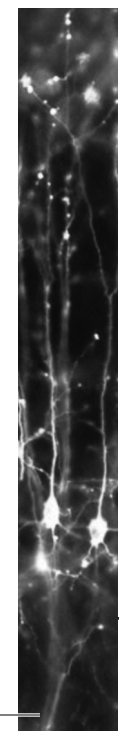
El ambiente

Un impedimento importante a la formación de un apego saludable, es el miedo. Si un infante se siente angustiado por un dolor, amenaza o un ambiente caótico, se le hará difícil participar, aún en una relación de cuidado amorosa. Infantes o niños que viven en ambientes de violencia doméstica, refugios, violencia comunal o en zonas de guerra, son vulnerables a desarrollar problemas de relacionamiento. Al interior de las instituciones el proceso de adaptación no es fácil. Un niño que ha sido colocado en una institución siempre está bajo un estado de "protección" que puede durar varios años. Mientras el tiempo pasa, menores son sus oportunidades de hallar un hogar sustituto. Se piensa que la fuerza del cariño es suficiente para superar todas las necesidades especiales de los menores. Pero lo cierto

es que tanto los cuidadores como los niños y niñas adoptados deben hacer un gran esfuerzo de mutua adaptación.

Teoría del vínculo

La Teoría del vínculo constituye uno de los avances más importantes del Psicoanálisis realizados después de Freud. Fue formulada por John Bowlby. Esta teoría explica la personalidad del individuo con respecto al apego relativo a los otros, es decir, la forma en la que se establecen las relaciones interpersonales y que puede observarse en el patrón de comportamiento desde niños y por ello puede verse alterada por las circunstancias a las que se vean sometidos en la infancia o en la adolescencia. Existen los niños seguros, evasivos y ansiosos. De la misma manera cuando se crece los adultos se transforman en personas de carácter (en cuanto a los vínculos establecidos) seguras, evasivas o ansiosas. El concepto de apego evolucionó del Psicoanálisis, en particular de la teoría de las relaciones objétales. El primero en desarrollar una teoría del apego a partir de los conceptos que aportara a la psicología del desarrollo, con el objeto de describir y explicar la razón que lleva a los niños a convertirse en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación, fue John Bowlby quien intentó mezclar los conceptos provenientes de la etología, el psicoanálisis y la teoría de sistemas para explicar el lazo emocional del hijo con la madre. De esta forma, (Bowlby 1998) define al apego como "la conducta que reduce la distancia de las personas u objetos que suministrarían protección". Desde esta perspectiva, la conducta de apego parece ser un componente más de entre las heterogéneas formas de conducta comúnmente clasificadas dentro de la categoría de conducta dictada por el temor. (Ainsworth, 1983), lo define como aquellas conductas que favorecen ante todo la cercanía con una persona determinada. Entre estos comportamientos figuran: señales (llanto, sonrisa, vocalizaciones), orientación (mirada), movimientos relacionados con otra persona (seguir, aproximarse) e intentos activos de contacto físico (suibir, abrazar, aferrarse). El apego es mutuo y recíproco. Evolutivamente, la función que tienen las conductas de apego radica en proteger al individuo de los animales de presa; esto ocurriría tanto entre los seres humanos



como en otras especies de mamíferos y aves. Para los primates de gran tamaño que moran sobre la superficie terrestre, la seguridad reside en integrarse a la manada (Bowlby, 1998). Postula que el temor a la ausencia materna nace cuando el bebé aprende que al hallarse ausente la progenitora, sus necesidades fisiológicas no pueden satisfacerse, lo cual redundará en la acumulación de peligrosas "cantidades de estimulación" que a menos de descargarse, provocan una "situación traumática". El bebé descubre que al quedarse solo es incapaz de descargar esos elementos acumulados, la situación de peligro que intrínsecamente le provoca temor es "una situación de desamparo reconocida, recordada y esperada". A partir de los primeros meses de vida y durante toda la existencia del ser humano, la presencia o ausencia (física) de una figura de afecto es una variable clave que determina el que una persona se sienta o no alarmada por una situación potencialmente alarmante. A partir de esa misma edad y durante toda su vida, una segunda variable de importancia es la confianza o falta de confianza que experimenta la persona con respecto a la disponibilidad de la figura de apego, esté o no presente físicamente (Bowlby, 1998).

Ainsworth y Cols (1983), basados en la teoría de Jhon Bowlby elaboraron un instrumento denominado "situación extraña", con el objetivo de evaluar la manera en que los niños utilizaban a los adultos como fuente de seguridad, desde la cual podían explorar su ambiente; también la forma en que reaccionaban ante la presencia de extraños, y en los momentos de separación y reunión con la madre. La prueba consta de ocho episodios de tres minutos de duración cada uno. Previamente a su aplicación, se brinda la información adecuada y precisa sobre la misma, tanto a la madre como a la "persona extraña". La secuencia completa de la interacción es videograbada a través de una cámara de Gessell. Ainsworth distinguió a raíz de esta prueba tres tipos de apego según la respuesta del niño: Niños con apego seguro, niños ansiosos-evitantes y niños con apego ansioso-ambivalente.

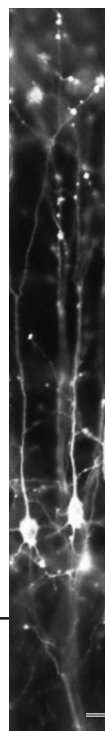
Apego seguro

Un patrón óptimo de apego se debe a la sensibilidad materna, la percepción adecuada, interpretación correcta y una respuesta contingente y apropiada a

las señales del niño, fortalecen interacciones sincrónicas. Las personas con estilos de apego seguro, son capaces de usar a sus cuidadores como una base de seguridad cuando están angustiados. Ellos tienen cuidadores que son sensibles a sus necesidades, por eso, tienen confianza que sus figuras de apego estarán disponibles, que responderán y les ayudarán en la adversidad. En el dominio interpersonal, tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo. De igual forma, muestran tener una alta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos, lo que las lleva a tener expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, a confiar más y a intimar más con ellos.

Apego ansioso-evitante

Para la conducta que tiende a aumentar la distancia de personas y objetos supuestamente amenazadores, resultan convenientes los términos "retracción" "huida" y "evitación". Para otro componente importante y adecuadamente organizado, el término utilizado es "inmovilización". La conducta de retracción y la de apego se suelen dar con frecuencia, ya que ambas cumplen una misma función: protección. Resulta fácil combinar en una acción única el acto de alejarse de una zona y acercarse a otra. No obstante, existen poderosas razones para trazar un distingo entre ambas. En primer lugar, aunque en buena medida las condiciones que las provocan son las mismas, no siempre ocurre así. La conducta de apego, por ejemplo, puede ser activada por la fatiga o la enfermedad, tanto como una situación que provoca miedo. Por otra parte, cuando ambas formas de conducta son activadas al mismo tiempo, no siempre son compatibles, aunque si lo sean en la mayoría de los casos. Por ejemplo, puede producirse una situación conflictiva cuando el estímulo que provoca tanto la huida como la conducta de acercamiento de un individuo se halla ubicado entre éste último y la figura en quien se centra su afecto. Reviste primacía una u otra forma de conducta cuando el individuo atemorizado marcha de manera más o menos directa hacia la figura del apego, a pesar de que para ello tiene que pasar cerca del objeto amenazador, o cuando huye de este últi-



mo aún cuando al hacerlo pone una distancia cada vez mayor entre sí mismo y la figura de apego.

Apego ansioso - ambivalente. Los sujetos ambivalentes son aquellos que buscan la proximidad de la figura primaria y al mismo tiempo se resisten a ser tranquilizados por ella, mostrando agresión hacia la madre. Responden a la separación con angustia intensa y mezclan comportamientos de apego con expresiones de protesta, enojo y resistencia. Debido a la inconsistencia en las habilidades emocionales de sus cuidadores, estos niños no tienen expectativas de confianza respecto al acceso y respuesta de los primeros. Estas personas están definidas por un fuerte deseo de intimidad, junto con una inseguridad respecto a los otros, pues desean tener la interacción e intimidad y tienen intenso temor de que ésta se pierda. Una situación especial en la que se produce conflicto entre la conducta afectiva y la conducta de alejamiento, es la que se produce cuando la figura de apego es también la que provoca temor, al recurrir quizás a amenazas o actos de violencia. En esas condiciones, las criaturas más pequeñas no suelen huir de la figura hostil, sino aferrarse a ella. Todo apego regido por la ansiedad se desarrolla no sólo porque el niño ha sido excesivamente gratificado, sino porque sus experiencias lo han llevado a elaborar un modelo de figura afectiva que suele mostrarse inaccesible o no responder a sus necesidades cuando aquél lo desea. Cuanto más estable y previsible sea el régimen en el que se cría, más firmes son los vínculos de afecto del pequeño; cuanto más imprevisibles y sujetos a interrupciones sea ese régimen, más caracterizado por la ansiedad será ese vínculo.

Principios metodológicos

Esta investigación se realizó tomando como referente los principios de la investigación cualitativa, mediante este tipo de investigación que utiliza el método de análisis, se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación, sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio.



Toda investigación cualitativa debe implicar el desarrollo de un diálogo progresivo y orgánicamente construido, como una de las fuentes principales de producción de información.

Técnicas para la recolección y análisis de los datos

Para esta investigación se utilizó una entrevista de tipo no estructurada, ya que es más flexible y abierta, aunque los objetivos de la investigación rigen a las preguntas, su contenido, orden, profundidad y formulación se encuentran por entero en manos del entrevistador. Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio (Sierra Bravo, 1996). La entrevista se elaboró con base a cuatro categorías importantes para el análisis de la información. En la denominación de dichas categorías se encuentran los antecedentes vinculares, los significados atribuidos, el tipo de apego presente y la comunicación. También se utilizó el test de la familia, pero la interpretación se realizó más desde una postura relacional, sin desconocer la importancia que tiene la interpretación psicodinámica.

Sujetos clave

Los sujetos clave son tres niños entre siete y diez años, quienes cuentan con declaración de abandono

y adoptabilidad. Sujeto 1: Niño que ingresa a protección en compañía de tres hermanos más, al recibirse denuncia de la comunidad, ya que los niños se encontraban inmersos en situaciones de abandono por parte de sus progenitores. Posee antecedentes personales de desnutrición crónica, maltrato infantil y astigmatismo. Este menor tiene nueve años, anterior a esta institución pasó por dos más, cursa segundo grado de primaria, presenta problemas de concentración, chupa mucho dedo y su desarrollo escolar es muy regular.

Sujeto 2: Niña de siete años que ingresa a protección en compañía de tres hermanos más, debido a una denuncia instaurada por la comunidad del barrio, por abandono desde hace tres días, su progenitora presenta problemas relacionados con el alcohol, antes de esta institución paso por una más, cursa primer grado de primaria, aunque acata normas y figuras de autoridad, cuando no las tiene de inmediato suele manifestar conductas disruptivas y cuando se siente confrontada, el llanto es su respuesta.

Sujeto 3: Niña de diez años que ingresa a protección en compañía de su hermano, debido a que sus progenitores los dejaron abandonados en una institución de la ciudad de Bogotá durante cuatro días, nunca regresaron, ni reclamaron por ellos. Tiene retraso de crecimiento leve y desnutrición crónica. Cursa cuarto grado de primaria, presenta bajos niveles de tolerancia a la frustración y problemas de aseo y autocuidado. Esta menor anterior a la institución, ya había pasado por dos instituciones más.

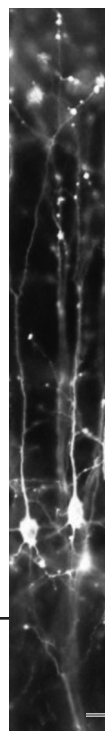
Procedimiento

En primer lugar, se estableció contacto con las directivas de la institución, sujetándose al conducto regular, con el fin de obtener el permiso para realizar allí la investigación. Posteriormente se tuvo un primer acercamiento con el grupo de niños que actualmente cuentan con la resolución de adoptabilidad, con quienes se entabló una conversación a nivel general, y se definió la muestra que más se ajustaba al propósito de la investigación. Al tener la muestra definida, se procedió a programar las sesiones para la realización de la entrevista y aplicación del test de familia

de forma individual. La duración de cada sesión fue de una hora y el total de sesiones fue de ocho. Por último se tuvo acceso a la ficha integral de cada niño en presencia de algún profesional de la institución, con el fin de complementar la información requerida para efectos de la investigación. Cabe resaltar que el rapport con cada niño se hizo con buen tiempo de anterioridad, antes de iniciar cualquier sesión, ya que es una población un tanto difícil, no sólo por su edad, sino también por su condición.

Análisis interpretativo

Sujeto 1. Los antecedentes vinculares en este sujeto, se caracterizan por una imposibilidad para crear lazos estrechos con el mundo que le rodea, debido al abandono prematuro al cual fue sometido, y el paso por tres instituciones, no le han permitido tener claridad respecto a la identidad de una familia. Los significados atribuidos, se caracterizan en primer lugar, por ver en la cantidad de tiempo el principal indicador no sólo de entender sino también de pertenecer a una familia. En segundo lugar, la figura materna cobra un sentido especial por encima de las demás, aunque comprende que ha sido una figura ausente, a través de diferentes expresiones durante su discurso intenta reclamarla. La creencia religiosa también hace parte de sus principales atribuciones, refugiándose en Dios como el ser que le ha permitido hacer parte de la familia que actualmente tiene y así entender mejor su realidad. Una constante presente dentro de esta significación fue la incapacidad para delimitar el sistema familiar, le cuesta notablemente ampliar, describir y expresar sus ideas y sentimientos. El tipo de apego presente es el Ansioso-evitante. Caracterizado por esos despliegues mínimos de afecto o angustia que manifiesta el niño hacia el cuidador, o evasión de esta figura ante situaciones que exigen proximidad, él rechaza la información que puede crearle confusión. Además este tipo de vínculo o apego, en vez de desarrollar una conducta afectiva dada por la ansiedad, tiende a mostrar un relativo desapego y apatía, se tienen estructuras cognitivas rígidas, teniendo propensión al enojo, a otras emociones negativas y a la insatisfacción, como en este caso en que el niño manifiesta frecuentemente conductas disruptivas. Otra de las características descritas por Bowlby es que aparen-



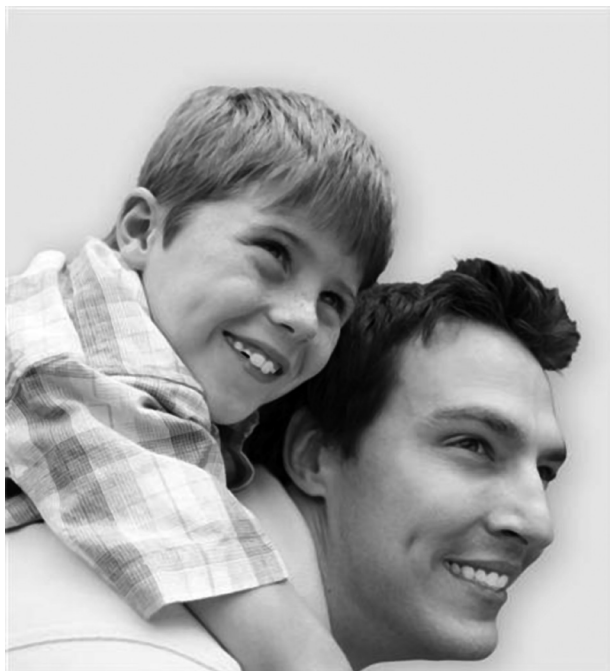
temente se muestran desconfiados, despreocupados y desinteresados por los demás. También en este tipo de apego el niño se siente incómodo en la proximidad y evita al máximo la intimidad. La comunicación es caracterizada por normas y patrones de convivencia, es el estilo de comunicación que no es muy afectuosa, esa "representación incipiente" de la cual habla Cyrulnik y con la cual crecen los niños que viven en este tipo de instituciones. También se hace presente la dificultad para señalar, pero incluso para mantener una relación triangular entre sí, el objeto y una figura de apego (ausente), lo que implica que el niño no socializa el objeto, sino que lo considera un puro instrumento para "usar". En cuanto a la influencia del ambiente en la comunicación, un impedimento importante a la formación de un apego saludable es el miedo, si un infante vive en un lugar de paso o refugio, sin lograr identificarse con una figura en particular, es vulnerable a desarrollar problemas de relacionamiento.

Sujeto 2. Los antecedentes vinculares en esta niña se caracterizan por la presencia de figuras de autoridad, siendo estas las que ella logra reconocer en los mayores. El afecto no forma parte de su historia, pero sí es el que ella intenta buscar en quienes le rodean. No logra denominar ningún tipo de relación, tiende siempre a identificar a las personas sólo por nombres más no por un vínculo establecido. Sus recuerdos familiares son prácticamente nulos, lo cual le dificulta aún más tener claridad en cuanto a su identidad familiar. Los significados atribuidos, están caracterizados por la representación económica y el afecto, que para ella este último principalmente se demuestra con detalles y regalos. Tanto el significar como el pertenecer a una familia esta dado por esos dos componentes. En la figura materna logra reconocer protección, por su parte a la figura paterna sólo atribuye provisión eco-

nómica. Aunque se muestra como una niña afectiva, gracias a su lenguaje no verbal más que por sus expresiones verbales, se le dificulta llevar a las palabras sus sentimientos. Al intentar significar la felicidad expresa que a través de un corazón, una estrellita y un sol, lo cual señala el gran contenido infantil en la mayoría de sus respuestas, que por supuesto al mismo tiempo, permite observar los sentimientos afectivos que lleva consigo y que no logra expresar. El tipo de apego presente es el Ansioso-ambivalente, este se puede identificar por la confusión que expresa al no tener

claridad si pertenece o no a una familia, apego caracterizado por un fuerte deseo de intimidad, junto con una inseguridad respecto a los otros, pues desea tener la interacción e intimidad y tiene intenso temor de que ésta se pierda. También se ve reflejado, en esa búsqueda de afecto que le ha llevado a elaborar un modelo de figura afectiva que suele mostrarse inaccesible o no responder a las necesidades cuando y como ella lo quisiera. Desea mucho una conexión fusional con su figura de apego, pero, pese a ello, tiende a aislar inconscientemente esa conexión.

La comunicación está caracterizada por una relación de la que no puede hablar, quedando fuera del sistema simbólico, generando un problema social y psicológico que implica resignificar su identidad y en este caso sus relaciones. De acuerdo a lo descrito por Boris Cyrulnik en cuanto a la influencia del ambiente en la comunicación, un impedimento importante a la formación de un apego saludable es el miedo, si un infante vive en un lugar de paso o refugio, sin lograr identificarse con una figura en particular, es vulnerable a desarrollar problemas de relacionamiento. En este caso es posible que la niña aunque reconozca a sus profesoras y doctores como parte de su familia, les identifique más como figuras de autoridad que implícitamente le generan miedo. La comunicación





esta dada por normas y patrones de convivencia, es el estilo de comunicación que no es muy afectuosa, esa "representación incipiente" de la cual habla Cyrulnik y con la cual crecen los niños que viven en este tipo de instituciones.

Sujeto 3. Los antecedentes vinculares de esta niña se caracterizan por provenir de una familia de tipo aglutinada, en la cual no existieron límites claros y estuvo inmersa tanto la familia nuclear como la extensa. La figura paterna fue una figura inconstante durante el tiempo que estuvo conformada su familia. Ha mantenido una relación estrecha con su hermano menor, a quien cuida y manifiesta su afecto. Aunque no son recientes, los pocos recuerdos que ella conserva respecto a su familia, son claros y tanto la actitud como la posición que asume frente a su condición actual y la de su hermano, son transmitidos con madurez y coherencia, incluso tanto su lenguaje verbal como el no verbal reflejan una niña con mayor edad de la que tiene. Los significados atribuidos se caracterizan por reconocer en la convivencia y el cariño los principales factores de significar y pertenecer a una familia. La única mención que hace en cuanto a la figura paterna es descalificante. En la generalidad de su discurso alude a las normas, reglas y patrones de convivencia como componentes esenciales que deben estar presentes en una familia. Recurre también a la creencia religiosa para intentar entender la realidad de pertenecer a la familia, sin embargo este es un argumento que no expresa con convicción porque le genera confusión e incomodidad. Es interesante observar como no hace referencia de provisión, para ella lo más im-

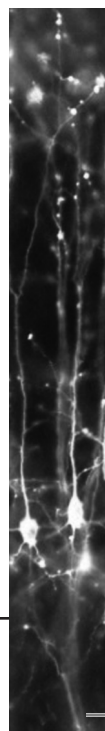
portante es el afecto y cuidado. Para ella el sentirse bien esta dado en la medida que pueda tener cerca a su hermano y a las personas con quienes ha construido sus lazos afectivos. El tipo de apego presente en ella es el Ansioso-ambivalente, el cual describe que cuanto más estable y previsible sea el régimen en el que se críe, más firmes son los vínculos de afecto del pequeño; cuanto más imprevisibles y sujetos a interrupciones sea ese régimen, más caracterizado por la ansiedad será el vínculo, las personas con este tipo de apego están definidas por un fuerte deseo de intimidad, junto con una inseguridad respecto a los otros, pues desean tener la interacción e intimidad y tienen intenso temor de que ésta se pierda. Es característico también de este tipo de apego generar dependencia emocional, preocupándose continuamente por afirmar sus relaciones y mantener el afecto. Tal como lo describe Bowlby, teme profundamente al abandono. Desarrollando incluso una profecía autocumplidora: teme de tal manera al abandono que muchas veces acaba por provocarlo, aunque desea mucho una conexión fusional con su o sus figuras de apego, pese a ello, tiende a rechazar implícitamente esa conexión. La comunicación en ella se caracteriza principalmente por las normas y patrones de convivencia, es el estilo de comunicación que no es muy afectuosa.

Conclusiones

La concepción de familia de los niños entrevistados, es distorsionada, debido a que la funcionalidad de la misma no es integral, si bien sus antecedentes vinculares juegan un papel importante, su representación inmediata de familia se centra sólo en una parte de sus funciones, dentro de un marco protector y socializante.

Aunque en este tipo de instituciones se realicen tareas de socialización similares, en ninguna se da el grado de apego afectivo y seguro propio de la familia, teniendo en cuenta que por medio del afecto se generan no sólo los fenómenos de vinculación emocional concomitantes, sino que este sentimiento se constituye en un instrumento de control.

La historia previa del niño, la cantidad de tiempo que permanecen en hogares institucionales, el tiempo de



convivencia con sus padres biológicos previo a su colocación y la permanencia en distintos hogares sustitutos, hacen que no puedan establecer una relación consistente con ningún cuidador e interfiere notablemente en el desarrollo de relaciones socioemocionales cálidas y seguras.

El tipo de apego que caracteriza a los niños en este tipo de instituciones no es seguro, por lo tanto se hace presente una gran dificultad para concebir estabilidad dentro de una posible familia y crear una relación consistente con alguno de sus pares.

La generalidad que caracteriza el apego presente en estos niños alude a una pobre valoración de sí, una poca habilidad y entrenamiento social, lo cual provoca que se manifiesten desconfiados e inseguros, mostrándose preparados para cualquier "ataque" hacia su persona protegiendo de esta forma su estima.

Existen problemas de vinculación y apego al interior de la relación cuidador-infante, lo cual puede resultar en una base emocional frágil para futuras relaciones.

Estos niños no tienen un conocimiento sobre sí, existiendo dificultades para argumentar sus cualidades y habilidades, y cuando lo hacen tienden a centrarse únicamente en características físicas como elemento esencial, haciéndose evidente su negativa identidad familiar.

En el área emocional de estos niños, se aprecian problemas en la expresión de afectos, fragilidad, depen-

dencia afectiva acompañada de temor, demanda de afecto, valoración y descalificación de sus figuras parentales.

La necesidad de la figura materna se hace presente directa o implícitamente, es la presencia materna la que transmite al niño ese sentido de seguridad del cual la vida infantil no puede ser privada sin daño, como planteaba Bowlby, y que la considera tan esencial para la satisfacción de las necesidades infantiles.

La comunicación al interior de estos hogares es incipiente, carece de significado. Sus patrones esenciales son las reglas y normas de convivencia, generando así, relaciones operativas.

Bibliografía

- AINSWORTH, M. (1983). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BOWLBY, Jhon. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Editorial Paidós.
- (1954). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Editorial Humanitas.
- (1997). *La separación afectiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BRODZINSKY, D. (1998). *Cuestiones Psicológicas en adopción: la investigación y la práctica*.
- CANTON, D. (2000). *El apego a sus cuidadores*. Editorial Paradox.
- CYRULNIK, B. (2004). *Del Gesto a La Palabra*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- (2003). *El Encantamiento del Mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- (2005). *Los Patitos Feos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CORMAN, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- GONZÁLEZ, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología*. México: Editorial Ponsón.
- GRIMBER, M. (2003). *Edgar Morin y el Pensamiento Complejo*. Editorial Alfa Omega.
- HERNÁNDEZ, Á. (2001). *Familia Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica*. Editorial Búho.
- ICBF, (2006). [<http://www.bienestarfamiliar.gov.co>]
- O'CONNOR, J. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Editorial Urano.
- SIERRA, B. (1996). *Técnicas de investigación social*. Editorial Paraninfo.



EL PORQUÉ DEL PSICOANÁLISIS COMO CIENCIA

DIEGO QUINTERO, JUAN PABLO GONZÁLEZ
ESTUDIANTES IX SEMESTRE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

Desde sus principios, el psicoanálisis ha sido objeto de fuertes críticas por la particularidad de su método de investigación, explicación del funcionamiento y objeto de estudio; grandes pensadores como Bunge, y otros como Popper y Lakatos, quienes afirmaban que "el psicoanálisis no cumplía con los elementos necesarios para ser considerado ciencia". Muy alejados de esta posición, intentamos demostrar como el psicoanálisis tiene las características necesarias para considerársele programa de investigación, desde la postura de Lakatos. Lo que nos lleva al inicio del psicoanálisis siempre en la mira de la filosofía, de la ciencia, y en particular de los epistemólogos de corriente positivista, por eso en este artículo pretendemos darle el lugar que tal vez Freud en su época quiso otorgarle dentro del campo científico individual, dejando la opción de seguir construyendo la teoría en función de una reconstrucción y reafirmación de sus postulados.

Para ello, Freud nos habla de las ciencias naturales y como buscan las repuestas a través de criterios que no están atados a un objetivismo total, si no a un marco de conocimiento creado a partir de la ignorancia y como ellos pueden ser el objeto de estudio a partir de la historia, por ello nos propone el inconsciente y lo toma de la siguiente manera:

"El concepto del inconsciente ha estado desde hace tiempo llamando a las puertas de la psicología para que se le permitiera la entrada. La filosofía y la literatura han jugado con frecuencia con él, pero la ciencia no encontró cómo usarlo. El psicoanálisis ha aceptado el concepto, lo ha tomado en serio y le ha dado un contenido nuevo. Con sus investigaciones ha llegado a un conocimiento de las características de lo psíquico inconsciente que hasta ahora eran insospechadas y ha descubierto algunas de las leyes que lo gobiernan"¹.

¹ FREUD, S. (1986). *Algunas lecciones elementales de psicoanálisis*. En: *Obras completas*. Madrid: Amorrortu.



Por lo anterior, hemos decidido retomar los criterios del psicoanálisis y analizarlos desde la historia y su transformación desde la epistemología.

Para poder abordar la dinámica del psicoanálisis y su epistemología desde la ciencia, es necesario ubicar la concepción que se tiene como ciencia desde el campo de lo subjetivo, teniendo en cuenta que el psicoanálisis no es una ciencia experimental, lo subjetivo nos permite recoger hechos y testimonios desde la experiencia clínica, no sólo de los analizantes, sino también de los analistas, cosa que permite ubicar la verificación y refutación de estos hechos y las teorías que se van planteando a raíz de esta discusión. Es importante tomar como punto de partida el postulado de Lakatos, quien plantea que el valor científico de una teoría no está adherido o no es inherente a la subjetividad humana, que la premisa de la ciencia radica en los hechos objetivos y en cómo estos hechos permiten crear programas de investigación.

Tomando este supuesto de Lakatos, podemos iniciar un planteamiento desde el campo de lo inconsciente, puesto que dicho inconsciente del que nos habla Freud, no es refutable, pero si crea un apoyo

fundamental a la teoría, siendo tal que resulta ser un apoyo objetivo de todo el marco clínico e histórico del psicoanálisis. Esto implica lo que llamaría Lakatos el *núcleo firme* dentro de un programa de investigación, junto con la repetición, la transferencia y la pulsión, conceptos que tomaremos más adelante. Por el momento instauraremos el inconsciente como eje fundador de la teoría y como la fuerza que mueve la historia, teniendo en cuenta que la teoría no puede compararse con otras teorías como la física, sería más apropiado verlo bajo la óptica de la hermenéutica de la historia, como comprensión de hechos, y no como causa natural.

Epistemología de Lakatos

Para Lakatos, es fundamental que las teorías sigan una serie de reglas metodológicas que le permitan construirse a partir de ellas de forma dinámica, llevando a un crecimiento del conocimiento de forma progresiva (heurística positiva), evitando el retroceso de las mismas. Esta construcción del conocimiento se hace partiendo de una base; una serie de conocimientos y reglas metodológicas que nos dicen las rutas de investigación que deben ser tomadas o evitadas (heurística negativa)². Para que una teoría se mantenga, es fundamental tener en cuenta que la heurística positiva permite el entorno de toda base de un programa de investigación, y por ende debe estar en constante desarrollo y construcción. De igual manera Lakatos nos plantea un núcleo firme, que apoyado por la heurística negativa, sostiene el eje de la teoría y protege el centro de todos los postulados que de ella devengan.

Lakatos se basa en el modelo de investigación de Newton, para ejemplificar como debe ser constitui-

do y su forma de comportarse un programa de investigación: en uno de sus ejemplos hace referencia a cómo una serie de variaciones que se mejoraban unas a otras eran predecibles en el tiempo en que Newton produjo el primer modelo ingenuo, y sin duda Newton y sus colegas le previeron:

“Newton debió ser enteramente consciente de la clara falsedad de sus primeros modelos. Nada prueba mejor la existencia de una heurística positiva en un programa de investigación que este hecho; por eso habla de (modelos) en los programas de investigación. Un modelo es un conjunto de condiciones iniciales (posiblemente en conjunción con algunas teorías observacionales) del que se sabe que debe ser sustituido en el desarrollo ulterior del programa, e incluso como debe ser sustituido (en mayor o menor medida)”³



(...) Nuestras consideraciones muestran que la heurística positiva avanza casi sin tener en cuenta las refutaciones; pueden parecer que son “verificaciones” y no las refutaciones las que suministran los puntos de contacto con la realidad, aunque se debe señalar que cualquier “verificación” de la versión (n+1) del programa es una refutación de la versión n, y no podemos negar que algunas derrotas

de la versiones subsiguientes siempre son previstas; son las “verificaciones” las que mantienen la marcha del programa a pesar de los casos recalcitrantes (...)⁴.

Para que la teoría se mantenga es necesario que exista una serie de hipótesis que corroboren el núcleo firme. Dichas hipótesis son las que conducen el funcionar de la heurística positiva, con la posibilidad

² Lakatos, Imre (1993). *Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 65 a 73.

³ *Ibid.* p. 70.

⁴ *Ibid.* p. 71.

de modificarse de forma dinámica en pos de buscar la verificación de las mismas, a esto Lakatos le llamo cinturón protector. No obstante para que una teoría sea considerada un programa de investigación debe tener la capacidad de predecir hechos y anticiparse a ellos.

Lakatos propone que los científicos que trabajan a modo de prueba y error, o en una parte de un programa de investigación en el cual su heurística positiva queda sin contenido, es decir no avanza en la evolución de sus conceptos; estos se ven obligados a concentrar sus esfuerzos en las anomalías del programa de investigación. Pooper y su escuela del falsacionismo ingenuo, propone el postulado de que tan pronto una teoría queda refutada por un experimento es irracional, y debe ser sustituida por una nueva, pero esto negaría la posibilidad de que esas anomalías se conviertan en corroboraciones del programa.

III el psicoanálisis como un programa de investigación

Para comenzar este apartado del artículo es necesario aclarar no nos interesa clasificar el psicoanálisis como ciencia y tampoco un programa de investigación, el verdadero interés de este artículo es mostrar que el psicoanálisis, a pesar no estar en sus derroteros, si cumple con los criterios señalados por Lakatos y se podría considerar como un programa de investigación, y para ello explicaremos el psicoanálisis desde esta perspectiva.

Desde la teoría psicoanalítica podríamos ubicar la heurística negativa en la interacción de sus conceptos básicos, y su metodología desde la praxis, teniendo esto como partida, podríamos decir que la heurística positiva nos refiere a la construcción histórica y teórica del psicoanálisis y todo su bagaje en torno a el significado de los sueños, la influencia del inconsciente en la vida anímica y psíquica de la persona, los lapsus, el significado de los chistes, el error, la comprensión de la atmosfera psíquica y todo su devenir en el ser humano. No obstante, para que se mantenga la teoría es necesario establecer un núcleo firme que mantenga la teoría. En la teo-

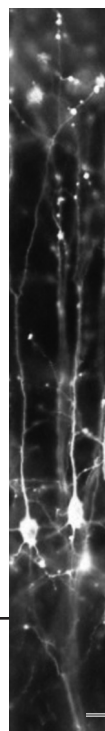
ría psicoanalítica encontramos que dicho núcleo se encuentra, como diría Lacan en su seminario 11, "los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis" estos son; la pulsión, la repetición, la represión y el inconsciente" los cuales actúan a modo de núcleo firme de la teoría psicoanalítica ya que su interacción permite explicar la vida psíquica del sujeto.

"El primer concepto (la pulsión) se refiere al rasgo sexual humano que se diferencia del animal por no ser regulada por instintos, ya que estas dependen de la historia de vida del sujeto (...) mientras que el instinto designa una mítica necesidad pre lingüística, la pulsión está totalmente sustraída del reino de la biología. Las pulsiones difieren de las pulsiones biológicas, en cuanto que nunca pueden ser satisfechas y no apuntan a un objeto, si no que más bien giran en torno a él (...) la meta de la pulsión para Lacan no es un destino final si no el camino mismo, y es girar en torno al objeto, esa es la fuente real del goce. La repetición nos hace referencia a la compulsión básica de repetir, en especial cuando el sujeto se expone una y otra vez a situaciones que le generen angustia para Lacan (...) la repetición es entonces definida como la insistencia del significante o insistencia de la cadena de significantes. La repetición son ciertos significantes que insisten a retornar a la vida del sujeto a pesar de las resistencias que los bloquean (...)”⁵.

El tercer concepto se refiere a la represión, el cual forma uno de los conceptos básicos de la teoría psicoanalítica y designa el proceso por el cual ciertos pensamientos o recuerdos son expulsados de la conciencia y confinados en el inconsciente, y por ultimo retomaremos el concepto de inconsciente definiéndolo no desde aquello que se encuentra por fuera del campo de la conciencia en un momento dado, si no lo que ha sido radicalmente separado por la conciencia y por la represión, y no puede ingresar en el sistema consciente, pre-consciente sin distorsiones.

Para proteger de los ataques al núcleo firme del psicoanálisis se encuentra un cinturón protector que lo

⁵ EVANS, Dylan (2005). *Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacaniano*. Ediciones Paidós Iberica, S.A.



conforman toda la serie de hipótesis elaboradas que comprende la teoría psicoanalítica, dichas hipótesis suelen ser refutadas y modificadas de acuerdo a la postura que la defiende, como fue el caso de hipnosis que en su momento fue uno de los ápices en la búsqueda de una cura para las angustias neuróticas, y poco a poco se fue reevaluando hasta ser reemplazada por el método catártico y la asociación libre. Pero por el contrario existen hipótesis que han tomado fuerza y han “verificado” la contundencia del núcleo firme, como lo son los mecanismos de defensa, su funcionamiento y su rol en la reestructuración del Yo.

Por último evaluaremos la repetición en relación con el concepto de predicción al que hace referencia Lakatos, quien lo toma como parte fundamental para construir un programa de investigación. Desde Freud, la repetición se da desde la pulsión de muerte teniendo como partida que el ser humano tiende a regresar desde lo orgánico a lo inorgánico. Desde el principio de placer denotamos esto en la medida en que el aparato psíquico busca que la cantidad de excitación este lo más baja posible, por lo tanto al momento de elevar la excitación, el aparato psíquico se mantiene anti funcional, y funciona como displacentero. Como el individuo tiende a lo inorgánico, entonces se presenta la repetición en búsqueda de estabilizar el nivel de excitación primario. Por lo tanto se puede predecir desde la repetición, con esto nos referimos a que un individuo tiende a repetir ciertos patrones, llámese conducta o comportamiento como también otras significaciones como el lapsus, el error, el chiste o la palabra. Al identificar este patrón de repetición en cualquiera de las dimensiones antes dichas existe la posibilidad de predecir una reincidencia en este mismo patrón, así su forma de manifestación no sea exactamente igual a la anterior, lo que podríamos explicar por medio del desplazamiento.

Retomando que el analista puede identificar el patrón de repetición en cualquiera de sus dimensiones, también le es posible, bajo este mismo método, llegar a predecir las formas en que el sujeto va a manifestar esta compulsión a la repetición. Sobre todo, no dejará de iniciar la cura con tal repetición. Con frecuencia, cuando hemos comunicado a un paciente de vida muy rica en acontecimientos y lar-

go historial patológico la regla psicoanalítica fundamental y esperamos oír un torrente de confesiones, nos encontramos con que asegura no saber qué decir. Calla y afirma que no se le ocurre nada. Todo esto no es, naturalmente, más que la repetición de una actitud homosexual que se ofrece como resistencia a todo recuerdo. Mientras el sujeto permanece

sometido al tratamiento, no se libera de esta compulsión de repetir y acabamos por comprender que este fenómeno constituye su manera especial de recordar.

Bibliografía

FREUD, S. (1986). *Recuerdo, repetición y Elaboración*. En: *Obras Completas*. Madrid: Amorrortu.

FREUD, S. (1986). *Algunas lecciones elementales de psicoanálisis*. En: *Obras Completas*. Madrid: Amorrortu.

EVANS, D. (2005). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

LAKATOS, I. (1993). *Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.



SEMILLERO "ANÁLISIS DEL GÉNERO, EL CONTEXTO COLOMBIANO". MASCULINIDADES REFLEXIONADAS O IMPUESTAS

CRISTIAN IVÁN GIRALDO
ESTUDIANTE VI SEMESTRE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

La masculinidad puede ser entendida como una forma en la que el hombre intenta identificarse y relacionarse en una sociedad que exige una continua reflexión acerca de los roles que desempeña y que históricamente han sido marcados por la concepción de poder y dominación "el mundo de los varones es un mundo de poder, en el que se combinan la opresión y los privilegios con la carencia de poder y el dolor, de tal forma que el poder masculino resulta ser una experiencia contradictoria" (Kaufman, 1997). Estas formas de conceptualizar al hombre hacen que la sociedad se vea inmersa dentro de un entramado de significado e imaginarios dogmatizantes, que generan malestar, y que no toman en consideración el hecho de que los conceptos de masculinidad y también de feminidad, son expresiones culturales determinadas por la historia y por ende propias de cada nación y cada sujeto, suscitando reacciones de inconformismo, que posibilitan el nacimiento de maneras de masculinidad menos opresoras.

La primera manifestación contemporánea del hombre como contradictor de esos viejos esquemas, es a través de la corporalidad. Bernal *et al* (2003) plantean que la corporalidad se convierte en un espacio donde se empiezan a gestar nuevos significados de ser hombre, removiendo viejos esquemas sobre los conceptos de belleza o sexualidad:

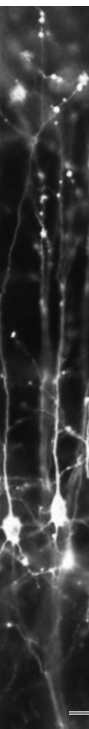
"Qué es ser hombre en una época de reglas relajadas que no tienen el mismo sentido del pasado. Que es ser hombre ahora que nos podemos pintar el

pelo, usar licras, exfoliar la piel y construir epidermis de porcelana, sin que ello implique la censura lacerante de viejas épocas cuando el cuerpo masculino era inmodificable" (Bernal *et al*, 2003). La construcción de una identidad masculinidad a través de la corporalidad le brinda al hombre la posibilidad de cruzar las barreras de lo considerado femenino "Los antagonismos fundantes del género, este estado de cosas que eran uso exclusivo solo de los hombres o

de las mujeres, ahora son, en muchos casos, opciones del cuerpo" (Bernal *et al*, 2003). Dentro de estas nuevas opciones, se pueden incluir la cirugía estética, al maquillaje permanente, y el corte de cabello, que se transforman en opciones "unisex", en un mundo que fomenta la libertad del cuerpo y la sexualidad.

Sin embargo las nuevas tendencias de masculinidad, no son producto de una reflexión profunda y crítica del hombre frente a los modelos tradicionales "En realidad el varón sensible se aleja del viejo varón es-

toico devaluado y asciende de status, acercándose a la postmodernidad, y convirtiéndose en el nuevo varón consumidor, afecto de la moda, la cosmética, la decoración y la diversidad (hábitos llamados "femeninos")" (Sánchez *et al*, 2002, los discursos que sostienen estas tendencias masculinas, exigen un nuevo modelo de hombre, consumista, plástico, exageradamente erótico y embellecido); gran parte de estos discursos provienen de los medios masivos de comunicación, y de ese gran impositor de formas de comportamiento, es decir la publicidad "El lenguaje



y los textos de la cultura de masas no son sólo herramientas de comunicación, sino también, y a menudo, un instrumento de poder y opresión" (Lomas, 2003).

Desde esta postura el hombre tiene que batallar con las construcciones propias del modelo patriarcal tradicional y la postura publicitaria del consumismo; desde luego su expresión revolucionaria a través del cuerpo, deja de ser liberadora para convertirse en contradictoria, "El cuerpo actual del hombre convive entre restricciones y elongaciones, entre el cuerpo reprimido de la cultura patriarcal y el cuerpo estimulado de la sociedad de consumo" (Bernal *et al*, 2003). Se convierte en un imitador de comportamientos y sentimientos, con la idea de que al acercarse al referente más perfecto de cuerpo y masculinidad, estará próximo a satisfacer todas sus inseguridades, y de esta forma superara las restricciones de un arquetipo patriarcal.

Aun así, algunas nuevas formas que se determinan como positivas o menos opresoras, por lo general son manifestaciones encubiertas de la masculinidad hegemónica, que solo transforman su discurso con el propósito de parecer menos beligerantes, esto se ve reflejado con mayor intensidad en la forma de vestirse de los jóvenes, que traslucen los cánones de una cultura impuesta desde el consumismo "tenemos así un modelo narcisista, al que seguramente es más fácil convencer de que ese ocupe de su apariencia, a que se corresponsabilice en su hogar" (Sánchez *et al*, 2002). Esta intencionalidad no sólo es percibida en la cotidianidad de los jóvenes, también la dinámica familiar se convierte en un forma de expresión de estas masculinidades supuestamente renovadoras; al hombre se le permite el ámbito de lo doméstico y formar parte dentro de la integralidad de este, solo que limitándose a sectores específicos y no en condiciones de igualdad con la mujer "Los padres se ocupan de aspectos específicos de la crianza: mucho más como al estar "con", qué hacer "por" los hijos, participando especialmente en las actividades placenteras o muy específicas, algunas de las cuales



se sobredimensionan y se ejecutan como rituales en los que se concentra "lo emocional (especialmente asistir al parto, cambiar pañales, dar el baño vespertino, dar el biberón y acompañar a dormir)", como lo expresa Hood (1993) citado en Sánchez *et al* (2002).

Un análisis crítico frente a las masculinidades emergentes, refleja que pese a la gran ilusión que se teje entorno a la superación del patriarcado, este, no solo está presente, sino que se disfraza para parecer mucho más atractivo a un mundo que exige respuestas y cambios inmediatos, a pesar de ello como lo plantea Sánchez *et al* (2002), "el uso del análisis comparativo y de contextos culturales distintos nos ayuda a rechazar planteamientos esencialistas y totalizadores", es decir, que la revisión de la formas actuales en la que se concibe el hombre, permite develar el gran vacío que existe entre la realidad que se vive y la información que bombardean los medios. Finalmente la discusión debe centrarse en la reflexión profunda de lo que significa ser hombre, no como expresión del utilitarismo generado por el consumismo, sino como expresión de las necesidades tanto de hombres, como de mujeres, de sociedades que no denigren el papel de la mujer, ni que despojen de responsabilidades al hombre, lo que permitiría derrumbar la falsificación de la imagen de la masculinidad y la construcción de formas más libres de ser hombre.

Bibliografía

LOMAS, Carlos (2003). *¿Todos los hombres son iguales?* Barcelona: Ed. Paidós, p. 147.

GÓMEZ ALCAZA, Fredy Hernán (1997). *Memorias Foro Masculinidades en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. p. 48.

BERNAL BERNAL, Germán; IMAGO VILLAREAL, Carlos Alberto (2003). *Palabras del cuerpo: Las nuevas maneras de interpretar a los hombres contemporáneos*. Ed. Secretaría de cultura y turismo del Valle del Cauca. Cali: Ed. Secretaría de cultura y turismo del Valle del Cauca pp. 9, 10,13, 15, 27,32.

SÁNCHEZ PALENCIA, Carolina; HIDALGO, Juan Carlos (2002). *Masculino plural: Construcciones de las masculinidades* Sevilla: Ed. Universitat de Lleida. pp. 14, 15,40.