

Alternativas de intervención psicológica en tiempos actuales

Lic. Claudia Paz Román
Compiladora



...transformando el diálogo por la razón

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

Alternativas de intervención psicológica en tiempos actuales



Alternativas de intervención psicológica en tiempos actuales

Lic. Claudia Paz Román
Compiladora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. Luis Mier y Terán Casanueva
Rector General

Dr. Ricardo Solís Rosales
Secretario General

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO

M. en C. Norberto Manjarrez Álvarez
Rector

Dr. Cuauhtémoc V. Pérez Llanas
Secretario de la Unidad

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dir. Arturo Anguiano Orozco
Director de la División

Lic. Iris Santacruz Fabila
Secretaria Académica

Lic. Claudia Paz Román
Coordinadora de Educación Continua de C.S.H.

Lic. Claudia Paz Román
Compilación y fotografías

Moisés Fragoso
Pinturas

Jorge Iván Flores Villegas
Diseño Gráfico

2003 Universidad Autónoma Metropolitana
Diciembre del 2003
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del hueso 1100
Col. Villa Quietud
04960, México D.F.

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

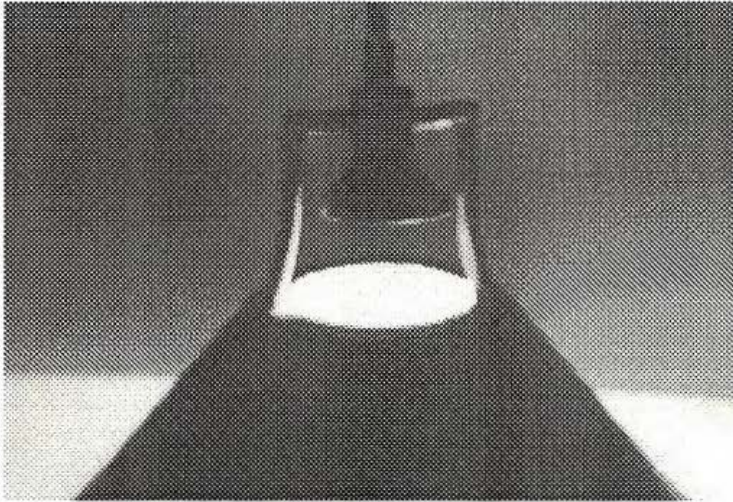
INDICE

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN TIEMPOS ACTUALES.....	8
LIC. CLAUDIA PAZ ROMÁN	
CUANDO LA VIOLENCIA ES HACIA UNO MISMO.....	12
PATRICIA CORRES AYALA	
EL SUICIDIO INFANTIL:	
MEDIDAS PREVENTIVAS EN EL MEDIO ESCOLAR Y FAMILIAR.....	22
ENRIQUE GARCÍA GONZÁLEZ	
EL GRUPO DE AUTOAYUDA COMO CONFIGURADOR DE SUBJETIVIDADES	
INTERVENCIÓN EN COMUNIDAD MEDIANTE LA PROMOCIÓN Y GESTIÓN DE GRUPOS DE AYUDA MUTUA (AUTOAYUDA).....	32
MTRO. ROLANDO MONTAÑO FREIRE	
LAS TEORÍAS DE LABAN Y KESTENBERG: AUXILIARES EN LA TERAPIA PSICOCORPORAL.....	46
SILVIA FERNÁNDEZ MOLINER	
LOS ROLES DE COLONIZADO Y COLONIZADOR.....	52
JOSÉ FONSECA	
EL TEATRO DE MULTIPLICACION.....	66
DR. RAUL SÍNTES	
HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA.....	72
JUANA AGUIRRE LÓPEZ Y DOLORES MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ	
HACIA UNA CLINICA SOCIAL DE LA INTERVENCION	
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE UN SERVICIO INTEGRAL DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA CON ENFOQUE PSICOSOCIAL.....	100
DR. RAMÓN SOLÍS	
¿IDENTIDAD CULTURAL O CULTURA DE LA IDENTIDAD?.....	136
ALDO A. GUTIÉRREZ CORZO	
GRUPOS MARGINALES.....	144
EDGAR ESPINOSA RUEDA	

TALLERES TEÓRICO VIVENCIALES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD.....	150
LIC PATRICIA BEDOLLA MIRANDA	
ACCIÓN ARTÍSTICA: <i>CORAZÓN COMPARTIDO</i>.....	164
LIC. MA. ISABEL MARTÍNEZ TORRES	
INTRODUCCION A LAS FASES DEL PROCESO CREADOR.....	172
ROSA MA. HERNÁNDEZ COBOS	
¿SUFREN LAS INSTITUCIONES?.....	184
MTRO. ALFONSO PANTOJA MANZANO Y LIC. CLAUDIA PAZ ROMÁN	

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN TIEMPOS ACTUALES

“El fragmento es una partícula errante
que sólo se define frente a otras partículas:
no es nada, si no es una relación.”
Octavio Paz



En el campo de la psicología como en otros campos, existe la necesidad de abrir un foro para un trabajo colectivo de reflexión, sustentado en la propuesta de salir de los ghettos o sectas, que en el ámbito de la repetición tienden a perpetuar certidumbres sin abrirse a la posibilidad de otras miradas que interroguen ese paradigma, para poder dar cuenta de las líneas de convergencia y desunión que están presentes.

Es justamente el tema de la intervención en el que vale la pena detenerse, investigar, reflexionar y compartir, ya que el ejercicio de la psicología se realiza a través de una intervención permanente, entendida ésta como prestar apoyo, ayuda, atención, propiciar mejoras, etcétera. Sin embargo es necesario preguntarse quien brinde el apoyo sea la persona adecuada y más aún, si el apoyo que brindará es aquel que los destinatarios requieren. Así, este tema abre una multiplicidad de preguntas en torno al lugar desde el cual se ayuda, y su eficacia, en un mundo donde la urgencia y la deshumanización son elementos constituyentes de las situaciones actuales. Para ayudar, se requiere de un “necesitado”, lo cual no implica que la intervención psicológica sea de suyo pertinente. Es necesario repensar la intervención implícita en el marco teórico del profesionista; escuchar las necesidades del receptor, pues de no ser así, se generará una intervención violenta, en el sentido de exclusión, es decir, en lugar de ser una intervención de interacción, se convierte en una imposición, donde al sujeto supuestamente ayudado, se le coloca el adjetivo de pasivo e incapaz.

El campo de la intervención se encuadra dentro del marco de la acción teórica, independientemente del modelo a que se refiera. Sin embargo el común denominador durante el proceso de intervención es una investigación-acción permanente, que propicie la interacción, comunicación y escucha entre las partes implicadas en el proceso. Esto nos lleva a entender la intervención como una situación dinámica, que genera permanentemente alternativas innovadoras, que en cada caso tiene sus especificidades o particularidades, aminorando con ello la violencia implícita en dicho proceso.

Se podría citar una infinidad de casos donde la intervención no logró los objetivos planteados, sin embargo, estas experiencias nos enriquecen para crear nuevas propuestas, frente a un mundo donde la multiplicidad de problemas nos rebasa, y en el que se promueve el individualismo, que nos lleva a vivir procesos de aislamiento y depresión profunda; la intervención en sí misma promueve los procesos grupales y la ruptura del individualismo. El panorama actual de la intervención frente a la multiplicidad de problemas que presenta en todos los sentidos, requiere de la construcción a partir de una base metodológica sólida, así como de formas innovadoras que enriquezcan y sensibilicen de manera creativa nuestros recursos y estrategias.

Es por ello que la presente propuesta consiste en la recopilación de trabajos que sobre este tema atañen, que surgen inicialmente a partir del coloquio “Alternativas de intervención en tiempos actuales”; espacio en donde se compartió el conocimiento, las experiencias profesionales a través de ponencias y talleres. Diversas corrientes de pensamiento en psicología, subrayando las propuestas de modelos creativos.

El objetivo general del presente escrito es: dar cabida a la pluralidad de pensamientos en psicología, dentro del ámbito de la discusión sobre la intervención.

Lo que propicia:

Reflexionar en torno al papel de la intervención psicológica y sus diferentes campos de aplicación.

Enriquecer el panorama de las intervenciones a través de las experiencias de otros profesionales del campo.

Crear un espacio de vinculación entre la licenciatura y la práctica profesional.

Brindar conocimientos y experiencias a los futuros egresados.

Conformar redes de apoyo en dicho ámbito.

Repensar la intervención contextualizándola dentro del marco político, económico y bélico actual.

Finalmente proponer alternativas innovadoras de intervención que den respuestas eficaces frente a la situación imperante.

Sólo me resta hacer explícito mi agradecimiento a los que participaron en este encuentro, por su profesionalismo y entusiasmo que han hecho posible la creación de esta compilación.

Claudia Paz Román.

CUANDO LA VIOLENCIA ES HACIA UNO MISMO.

Patricia Corres Ayala.
Facultad de Psicología.
U.N.A.M.



La violencia es el signo del tiempo: se hace violencia para conservar lo que se es y se tiene, así como también se produce violencia cuando se desea generar un cambio, es decir, en el momento en que no se quiere seguir siendo lo que hasta ahora se ha sido, o bien se desprecia lo que se tiene.

La conservación y el cambio son característicos del universo, en el cual hay fuerzas que procuran tanto una como el otro. Cuando se trata de mantener el estado de cosas, violencia equivale a resistencia al cambio. Y en el caso en el cual se pretende una modificación, violencia es equivalente a alteración de un estado o condición. La historia del cosmos está llena de violencia y la historia humana no es una excepción, solamente que en el caso de ésta última se añade un elemento importante que es la voluntad o el querer ser propio de cada ser, sin negar que lo demás creado participe de esta cualidad, solamente que aquí estamos refiriéndonos a la capacidad de discernimiento. Así, al señalar que un individuo violenta a otro, significa que contradice su querer, el cual puede componerse de tendencias particulares no necesariamente conscientes o conocidas por la persona, además de elementos conscientes que se manejan a nivel intelecto.

También se puede pensar en violencia cuando descolocamos a alguien del lugar que socialmente se le ha asignado; o a la inversa, se considera que la sociedad violenta a las personas al ubicarlas en lugares que no son favorables para su expresión como seres libres.

Otro tipo de violencia es aquél en el cual procuramos un cambio en nosotros mismos; pero igualmente se produce autoviolencia cuando aceptamos condiciones de vida que van en contra de nuestra naturaleza, es decir, que contrarían nuestro modo de ser o el propio bienestar. Aquí, coinciden el violentado y el que ejerce la violencia. Para distinguir si algo actúa en forma de violencia sobre nosotros, venga del exterior o de lo que cada quien tiene en su interior, es menester que tengamos suficiente autoconocimiento para poder identificar lo que nos caracteriza y lo que no es propio de nuestro modo de ser.

En este ensayo se ofrece una breve reflexión al respecto de la violencia que podemos ejercer los humanos sobre nosotros mismos, lo cual figura como una práctica tan ancestral como nuestros orígenes en tanto que especie. Cada época, cada cultura tiene sus tácticas y sus estrategias a través de las cuales se ejerce la violencia, desde el nivel individual hasta el institucional; la violencia va junto con el poder y tanto una como la otra han sido objeto de conocimiento teórico, no solamente práctico.

Actualmente se ha acumulado una inmensa cantidad de saber al respecto de cómo opera la violencia para producir un orden y establecer junto con él, éste se ha hecho accesible en buena parte, aún cuando todavía existe ignorancia al respecto de las formas del poder y los recursos de violencia que él utiliza para funcionar.

Las sociedades asimiladas a la modernidad han tratado de detectar los focos de violencia a nivel individual (de ahí los derechos humanos), aún cuando paradójicamente han generado grandes expresiones de violencia en la dimensión macro de lo social (de ahí las instituciones tiranas, los países imperialistas cuya voracidad es implacable), las cuales indefectiblemente afectan a la esfera individual.

Acerca del interés por combatir la violencia hacia los individuos se ha escrito mucho, se ha hablado hasta el cansancio, y aún así, falta bastante por indagar y hacer labor de difusión; esto último explica que, no obstante que se cuenta con información referente a los modos que adquieren la violencia y el poder, continuamos permitiendo que ambos formen parte de nuestra vida cotidiana y de las instituciones que la rigen. Veamos pues, algo de lo que hasta ahora se conoce en torno a la violencia, hasta tocar algunos puntos de autoviolencia, como forma a la vez oculta y manifiesta del trato que nos damos a nosotros mismos.

PODERY DOMINACIÓN. VIDA PÚBLICA Y VIDA PRIVADA.

El poder y la dominación son temas que han ocupado a estudiosos de las humanidades. La dominación implica la relación entre orden y obediencia; ella se manifiesta en los actos aunque pueda venir acompañada de un discurso que la disfraza.

La dominación tiene un límite porque si excede destruye hasta el exterminio y entonces ya no hay nada sobre lo cual ejerza. En este sentido afirma Sternberger:

“Aquel a quien se destruye no puede ser ya dominado y una “dominación” de la violencia que, por principio, se mueve en el límite entre la servidumbre y la exterminación, no puede, por su propia naturaleza, mantenerse a la larga”.
(Sternberger. 1992)

Es la misma idea de M. Foucault al afirmar éste que el poder se ejerce únicamente sobre hombres libres, en el sentido de que si no lo son, no es poder sino exterminio o esclavitud. Aquí Foucault entiende por poder lo que para Stemberger es dominación.

Además de la necesidad de definirla, ha existido la pregunta acerca de si la dominación se ha dado como parte natural del ser humano o ha sido producto de su corrupción. Para ello se alude al mito del Paraíso y el pecado original, la primera falta cometida por la humanidad. Al respecto hay dos posibilidades: que el hombre en estado de inocencia no conociera la dominación, o bien que antes o después de la falta originaria, la dominación se presenta como una tendencia que nos caracteriza.

Haciendo una historia de los combates contra las formas de dominación, encontramos una secuencia que va, podríamos decir, de lo macro a lo micro: las luchas de los esclavos contra los pueblos conquistadores, las de los siervos contra los señores, las de los obreros contra los capitalistas, las de los que tienen piel oscura contra los blancos, las de los estudiantes contra el “sistema”, las de los hijos contra las costumbres que les transmiten sus padres, las de las mujeres contra el dominio de los hombres, hasta llegar a las luchas que emprendemos cada uno de nosotros, por cambiar como personas, buscando ser más auténticos. Todas estas batallas se han emprendido desde los espacios públicos y privados impactando ambos contextos, en mayor o menor medida.

En esta secuencia, los actores son a veces claramente identificables, pero no siempre. Por ejemplo, la dominación que ejerce el “sistema” sobre los individuos que conforman una sociedad, no es fácil de detectar; tampoco lo es ubicar al protagonista de tal dominación, pues ella es de tipo impersonal: se trata de toda una estructura la que permanentemente actúa sobre cada uno de nosotros, a través de sus instituciones o aparatos, para que se cumpla un orden preestablecido. Los movimientos estudiantiles del 68 tuvieron como punto de ataque al sistema, expresado en un orden económico, social y político que estaba mirando las posibilidades de ser de las personas y no ofrecía un futuro halagador para los entonces jóvenes quienes se encontraban sumamente decepcionados de la situación que prevalecía en términos de guerras absurdas, sociedades hipócritas que predicaban valores no respetados por ellas mismas, regímenes políticos autoritarios, familias estructuradas sobre la

base de la intolerancia; finalmente un panorama que no permitía hacerse muchas ilusiones acerca de lo porvenir.

En los combates contra la dominación, generalmente se acude a la violencia, la cual se tiene como la vía más corta para llegar a la libertad; se dice la más corta, mas no la más eficiente y duradera porque después del coraje, ha de venir la cordura necesaria para re-ordenar en una búsqueda permanente de mejores condiciones de vida para la mayoría de los individuos en una sociedad.

Así vemos que el orden no se suprime, se cambia a otro. También serán otros los que guíen a la sociedad para la consecución de nobles fines, metas grupales donde exista el respeto por cada persona. La vida en grupo requiere una conducción, que alguien presida, pero con la clara idea de que está asumiendo una responsabilidad que se le ha ENCOMENDADO. En este sentido señala Sternberger que los cargos del Estado...

“No se basan en la usurpación y apoderamiento, en la apropiación, sino en el otorgamiento”. (Sternberger. 1992)

El manejo que hasta aquí se ha hecho de la noción de dominación, se ha aplicado a la vida pública. Ahora bien, ¿qué forma adquiere esta realidad en el escenario de la vida privada?

Si hacemos una revisión del origen del vocablo dominación, encontramos la palabra Dominus, que viene de domus, la casa, y el dominus es el señor de la casa, el que tiene poder ilimitado sobre todos los miembros de la familia, los habitantes de la casa: mujeres, hijos, esclavos. Este poder, en sus inicios, no es oficial sino que se le considera un hecho, lo cual significa que el despotismo en el hogar, ha sido una forma de gobierno legítima, hasta hace poco tiempo. Y aún cuando el Estado moderno ha asimilado a la familia como una institución social, que no se rige de manera autónoma sino que debe seguir las reglas marcadas para ella con el fin de proteger a todos sus miembros, en la actualidad seguimos viendo que el estereotipo de pater familias está plenamente introyectado en cada una de las personas que constituyen

un hogar. Esto se traduce en frases de boca de padres que se expresan así: “Aquí es mi casa y lo que pase es asunto mío, de nadie más”.

El ámbito de la vida privada sigue siendo un espacio muy difícil de gobernar; sobretodo si en las familias se continúa con el patrón que regía a las culturas antiguas donde el padre funge como el “dueño” de las vidas de todos los que ahí habitan; a este padre le corresponde esposa e hijos, los cuáles están convencidos de lo mismo y para que se logre un cambio tiene que ser en todos los miembros de este grupo, no únicamente en uno de ellos. El cambio sería en el sentido de formar una pequeña sociedad de seres humanos libres, y que este modelo se extendiera al total de la sociedad.

LA AUTOVIOLENCIA. PUNTO DE LLEGADA Y DE PARTIDA.

La violencia, como casi todos los vocablos, tiene significaciones positivas y negativas. En un sentido positivo, la violencia se relaciona, como ya dijimos, con el cambio, con la transformación, con dejar de ser para ser otro/otra, todo lo cual implica movimiento, vida, transcurrir por el mundo hasta que se acabe la energía que existe en nosotros, la energía que somos.

En el sentido negativo, violencia significa destrucción, en este caso, destrucción de un proyecto de vida, detener la vida propia, dejar de vivir, o no dejar vivir a alguien, incluyendo a nosotros mismos. Esta es la violencia de la muerte, de darse muerte, de contribuir a la muerte de otro.

La autoviolencia se relaciona con la muerte y con el duelo, en los dos significados que hasta aquí señalamos. Pero no es lo mismo que enterramos, no es lo mismo lo que muere en los dos casos. En el sentido positivo, muere lo que pudo haber sido superado por una forma más adecuada a lo que está en nosotros ser, a lo que es de nosotros. En el negativo, muere lo contrario, es decir, la posibilidad de un cambio que nos acerque cada vez más a lo que somos.

Con estos elementos podemos abordar el problema de la violencia en nosotros mismos, para lo cual nos remitiremos a las relaciones entre mujeres y hombres,

tanto en lo público como en lo privado, pues es en esta dimensión de la dominación en la cual nos podemos dar cuenta de la cantidad de resistencia que tenemos hacia la propia transformación y la del otro, hasta lograr una verdadera comunidad.

Los movimientos de reivindicaciones de la condición femenina en los ámbitos públicos y privados de la sociedad, pueden considerarse como violentos en el sentido de que alteran el orden establecido según el cual a las mujeres debe de seguirseles negando su lugar como seres humanos en la vida social. Son movimientos que re-accionan a la violencia ejercida a través de la normatividad, de las instituciones, de las políticas y en general de toda la estructura que no permite que las mujeres se desenvuelvan como seres libres, con las posibilidades de realizar toda cantidad de actividades de las que sean capaces, en bien de sí mismas y de la vida del grupo.

En su primera etapa, tales movimientos no han carecido de una dosis de rabia, de coraje, de malestar, de rechazo a ese status quo que frena la potencialidad de las mujeres sin ningún argumento racional, aun cuando este orden se jacte de ser producto de la racionalidad transportada a la vida social. En un segundo momento, se trata de ser propositivos: las mujeres pedimos igualdad en la repartición de tareas en el hogar, proporcionalidad en la distribución de gastos comunes y en la educación y cuidado de los hijos, si los hay. También pedimos la misma sinceridad con la que mantenemos unida a nuestra pareja; pedimos amor expresado en atención, cuidados, compañía, apoyo, comprensión, intimidad, ternura y pasión.

Las mujeres que hemos estado trabajando por acrecentar un compromiso con nosotras mismas, seguimos en ello y al menos ya sabemos con cierta claridad lo que no deseamos, tratando de darle palabras y figura, realidad, a lo que queremos, tanto de nosotras como de los demás, llámese sociedad, llámese pareja, hijos, amistades, jefes de trabajo, instituciones. Y de verdad, ¡qué más quisiéramos que las parejas fueran PAREJAS!, ¡cuánto hemos anhelado que los compañeros sean COMPAÑEROS! Y si en los vínculos no se logra esto, pues no los queremos, al menos algunas mujeres no los queremos; pues ya existe mucha mediocridad en el mundo, para que encima nuestras relaciones sean también parte de ella, de darse a medias, con muchas condiciones, con tantas reservas, tanta distancia; esto es muy violento, sobre todo cuando sabemos que las cosas pueden mejorar.

En este ser diferente, las mujeres hemos pasado por muchas muertes, muchos duelos, cada vez que nos separamos de estilos de vida que nos bloquean, que nos reducen, que nos simplifican, hemos tenido que dejar lo que éramos, para ser otra persona, alguien más próximo a lo que queremos ser, y ello nos ha proporcionado placer pero, a la vez, algo de dolor.

Al plantearnos nuevas metas en la vida, tenemos que vencer los mecanismos que echan a nadar, conciente o inconscientemente, para bloquear o frenar el cambio, para defendernos de él, como si esto nuevo amenazara nuestra realización o superación, y no lo pudiéramos ver como ese acercamiento cada vez mayor hacia lo que somos.

Existen diversos caminos para analizar estos recursos de los que echamos mano para violentarnos a nosotros mismos en el sentido de detener nuestro cambio. Tomemos algo de lo que nos da el Psicoanálisis a través de sus pensadores contemporáneos.

Así las cosas, nos vemos obligados a tratar el tema de la pulsión de muerte. De ella se nos dice que no podemos comprenderla totalmente a través del pensamiento, porque como muerte que es, resulta y representable. Aún así, se manifiesta indirectamente en forma de carencia de vida, de deseo; su meta es el aniquilamiento, la destrucción; no tiene fuente ni dirección o trayectoria; no tiene objeto preciso sino que se vuelve contra todo ser vivo, incluyendo uno mismo.

La pulsión de muerte, llamada también Thanatos, tiene su contraparte, Eros. Este último retraza el arribo de todas las cosas, a su fin. El comensal de Eros es Thanatos, y ambos se acompañan desde el nacimiento de la vida; la vida se inicia con un compromiso entre estas dos fuerzas.

También se les puede identificar, a Eros y Thanatos, con el orden y desorden, los cuales son parte fundante de la psique humana. Eros igualmente se asocia con unión y Thanatos con separación. En la vida experimentamos tendencias a la separación, que alteran con las de unión.

Una primera forma de la muerte es la pérdida de la diferencia con otro, ante el cual se da la indiferenciación. Aquí la muerte se expresa como una tendencia a lo idéntico, a suprimir lo diferente.

Si aplicamos estas ideas a las relaciones amorosas que por lo general establecemos las mujeres, cabría la pregunta ¿una vez dentro del vínculo, tendremos miedo a cambiar porque creemos que esa relación se mantiene o se basa en lo idéntico y no en lo indiferente?

Ahora bien, no todo es negativo en la búsqueda de lo familiar, lo conocido, aquello con lo que nos identificamos. También la pulsión de vida nos lleva a procurar la identificación en el pensamiento, en los ideales; pero entonces se trataría de procurar que fuera una identidad que respete la diferencia, que ésta no le moleste, al contrario, que la propia identidad se enriquezca con ella.

Lo que sí viene a representar el fin de la subjetividad, el fin del propio ser, es el caso en el cual nuestra forma de expresar el amor es creyendo que para amar es necesario desaparecer como sujetos, y así satisfacer al ser amado obteniendo al mismo tiempo su amor. Si hacemos esto, caeremos en la cruel paradoja de ese amor que no puede encontrar otra vía de expresión más que sacrificando el sí mismo, lo que uno es.

Con todo el conocimiento hasta ahora acumulado, con tanta fortaleza que nos acompaña, dada por la seguridad que hemos obtenido mediante nuestros logros como personas, las mujeres de hoy en día no debemos permitir que nosotras mismas nos obstruyamos el camino, que seamos las peores enemigas de esa vida que podemos construir, como seres libres. Y los hombres no deben conformarse con el mundo en su forma actual, pues esta no es satisfactoria para nadie. Ciertamente, es arriesgado emprender un nuevo rumbo, compartir los poderes, repartir los privilegios, pero es igualmente verdadero que nuestras vidas serían más ricas si nos atreviéramos a cambiar en ese sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, M. "Sujeto y poder". En: Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Dreyfus H. Y P. Rabinow. Ed. UNAM. México. 1988.

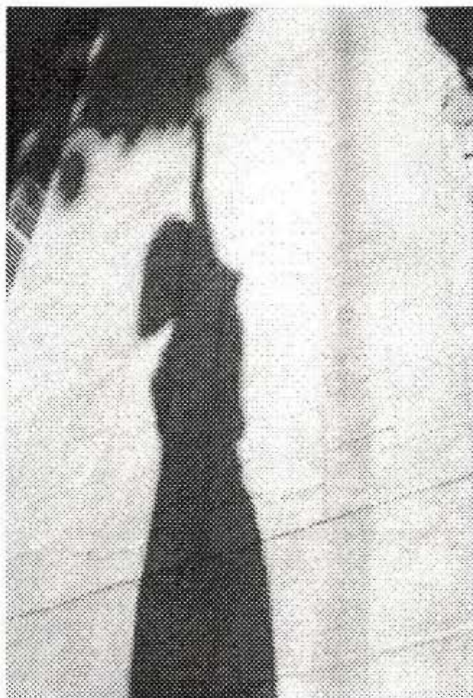
Guillaumin, Et Al. "L' Invention de la plusion de mort". Ed. Dunod. Paris. 2000.

Stemberger, D. "Dominación y acuerdo". Ed. Gedisa. Barcelona. 1992.

EL SUICIDIO INFANTIL:

Medidas preventivas en el medio escolar y familiar.

Enrique García González



Al igual que ocurre con los adultos, el suicidio infantil está íntimamente vinculado al problema de la depresión. Se estima en estudios realizados en diversos países, que uno de cada 10 niños tiene dificultad para manejar los estados depresivos y caen en diferentes formas de patología, una de las cuales, y la más lamentable, es el suicidio infantil. Incluso existen muchas opiniones acerca de que exista este

fenómeno, sin embargo está presente, y por desgracia en nuestro país se ha incrementado de manera notable durante la última década.

Un aspecto que destaco en este artículo, es el hecho de que más allá de que los caos de las llamadas “poblaciones sensibles” el suicidio infantil también afecta a un gran número de niños que supuestamente viven felices dentro de sus familias. De acuerdo a esta realidad innegable, considero que es urgente adoptar medidas en los ambientes de la escuela y la familia. Dentro de este documento señalo algunos criterios para detectar síntomas depresivos que puedan utilizar los padres de familia, los maestros y los especialistas para detectar a tiempo a los niños que atraviesan situaciones depresivas y de riesgo.

Se señalan también, algunos factores de tipo social y cultural que fomentan la aparición de estados depresivos, aspecto muy importante en un país como el nuestro, expuesto a grandes cambios sociales, políticos y económicos, que ejercen tremenda influencia en la vida familiar.

Otro aspecto que se menciona en este documento, son las diversas formas clínicas o cuadros de tipo depresivo que se pueden presentar, a manera de categorías diagnósticas de mayor o menor intensidad de la situación depresiva y también en cuanto las causas que podrían originarla.

Finalmente, se sugieren algunas medidas de prevención y auto-ayuda que pueden utilizar los padres que sospechen que algunos de sus hijos estén en una situación de riesgo.

EL SUICIDIO INFANTIL

Al igual que lo que ocurre con los adultos, la depresión es una de las situaciones mas constantemente asociadas a este terrible problema. Cuando una persona está deprimida esto le afecta de una manera total, en todas sus actividades y en todos los momentos, en su energía vital, en su humor, en la manera de sentir y expresar sus emociones, en su apetito, en su manera de percibir al mundo que le rodea, las cosas y las personas.

Se estima, de acuerdo a estudios realizados en diversos países, especialmente en los Estados Unidos, que uno de cada diez niños tienen dificultad para poder manejar o escapar de los síntomas de la depresión¹. Con respecto a México, en las estadísticas publicadas por el INEGI no se aportan datos sobre el suicidio infantil.²

El hecho de que en países como el nuestro no se le de un peso importante al considerar la captura de datos estadísticos, es muy preocupante, ya que por otra parte es bien conocido el problema, tan significativo dentro de nuestra sociedad de la gran cantidad de niños de la calle que existen, de la drogadicción, delincuencia, prostitución y, también muy importante, del abuso por parte de los adultos, tanto en violencia física como psicológica.

Sin embargo, el panorama del suicidio infantil, más allá de estos casos de poblaciones muy sensibles, también afecta a un gran número de niños que “supuestamente” viven felices dentro de sus familias. Sin duda, estos últimos casos son mucho más abundantes y mucho menos existen estadísticas al respecto, por lo tanto pensamos que es muy importante el considerar algunos criterios para detectar de la manera más clara posible los síntomas y las conductas depresivas en los niños, para que tanto los padres, los maestros, los amigos y los especialistas los identifiquen y puedan, a partir de su identificación, tomar algunas medidas correctivas, de las cuales la más importante siempre será: prestarles mayor atención y afecto.

Los siguientes aspectos que señalamos, son de crítica importancia para alertarnos de que un niño sufre de depresión severa:

- Llanto frecuente, tristeza y desesperanza constantes.
- Falta de entusiasmo y de auto confianza
- Falta de interés o placer por actividades comunes a la infancia como el jugar, por ejemplo.
- Fatiga o falta de energía constantes.
- Ansiedad y temores constantes.
- Rechazo frecuente por parte de otros niños.
- Baja señalada en el rendimiento escolar.

- Falta de habilidad para sentarse derechos, falta de concentración.
- Crisis de ira o irritabilidad frecuentes.
- Habla poco o nada con otros niños.
- Quejas frecuentes de malestares somáticos sin causa aparente (Dolores de cabeza, estomacales, erupciones de la piel)
- Falta de apetito.
- Cambio de hábitos de sueño.

Síntomas Graves

Pensamientos Suicidas, o deseos de hacerse daño.

Abuso de drogas

Conductas de comportamientos extraños asociadas a la depresión.

Asimismo, las investigaciones realizadas ofrecen datos que apoyan la tesis de que los familiares o personas cercanas a pacientes depresivos tienen mayor probabilidad de caer en un estado depresivo que las personas que no tienen contacto con ellas.

En lo que se refiere a los factores biopsicológicos, éstos sugieren que existen ciertos factores que pueden interactuar o ser causa de la depresión, a saber:

- Vulnerabilidad Genética (Carencia de neurotransmisores)
- Episodios traumáticos (familia violenta, abandono, abuso infantil)
- Factores de salud (infecciones, traumatismos, deformaciones físicas)

En cuanto al Medio Ambiente Social y Cultural, también existen factores que fomentan la aparición de estados depresivos. Durante la época de redacción de este texto, me impactó al leer en el periódico una noticia acerca de un aumento de incidencia del suicidio infantil en el estado de Chihuahua. La nota periodística informaba que en una zona del Estado de Chihuahua, en la Sierra Tarahumara, se presentaron cuatro casos de suicidio de menores de edad, en los que –según refiere la nota– los niños parecían estar practicando un juego para medir su “hombría” al resistir el mayor tiempo posible pendiendo de una soga. El rango de edad de estos niños era de 11 a 17 años.

En un país como México, los cambios sociales durante los últimos años han sido verdaderamente dramáticos. Muchas personas indudablemente han avanzado en su situación económica, educativa y de posición social. Sin embargo, los llamados efectos de la “globalización” parecen golpear de manera muy severa las condiciones del desarrollo personal de las poblaciones más pobres y marginadas. Los cambios de políticas públicas que marcan la transición de un sistema “paternalista” hacia un sistema de “mercado” dejan en el abandono total a muchos miembros de la sociedad y quienes más los resienten son los niños.

El acto de llegar al grado de cometer un suicidio, en particular en el caso de los niños, es algo muy complejo para poderlo entender en todo su significado. Para que esto ocurra, en el desarrollo Psicológico de un niño que tome una decisión de esta magnitud, tiene que haber realmente una forma de vida en la que la desesperanza y la falta de apoyo por parte de los adultos es cotidiana, si no es que, incluso, la misma situación de sus familias es también fuertemente depresiva; lo cual conduce a que la percepción de los niños en un mundo familiar como ese es: que todas las puertas para un poco de satisfacción personal estén cerradas.

Categorías Diagnósticas de la Depresión.

Como se ha señalado, la depresión aunque fácilmente identificable, es difícil de conceptualizar, existen diversas formas en las cuales ésta puede presentarse:

- a) Depresión Mayor. Ésta es una forma severa de depresión que involucra un sueño trastornado, apetito deformado (bulimia por ejemplo), pensamientos suicidas o fantasías de hacerse daño, pérdida de interés en el mundo exterior, disminución de la capacidad cognitiva (dificultades para pensar, para concentrarse y para memorizar cosas), fatiga y pérdida de energía, aletargamiento y bajísima autoestima.
- b) Distimia. Una forma menos severa de depresión mayor en las cuales los síntomas son menos evidentes, esta forma generalmente es transitoria, no crónica, pero puede durar a veces durante un periodo de dos años o más.
- c) Ansiedad de Separación. Síntomas depresivos que están claramente asociados con la separación de un niño de su familia, en especial de su madre. Desde la

publicación de un célebre ensayo de Sigmund Freud, “Duelo y Melancolía” la postura psicoanalítica ha llamado fuertemente la atención hacia la gran importancia que tienen las primeras experiencias afectivas del niño, en su desarrollo emocional y mental de los años posteriores. Conforme ha avanzado la investigación psicoanalítica el hincapié en la observación y atención de estas experiencias tempranas, en particular el primer año de vida del niño ha sido más señalado.

El resultado de estas investigaciones apunta hacia la idea de que el comportamiento del niño no sólo depende de la maduración de su sistema nervioso, sino que también descansa de manera fundamental en la forma e intensidad en que estas primeras relaciones afectivas son establecidas, en particular entre la madre y el niño durante los primeros meses de vida. Dentro del desarrollo de un niño normal, se considera que hacia el final del segundo semestre de vida, éste ya es capaz de representarse al objeto materno, es decir, ya reconoce el rostro de su madre; hecho que algunos adultos malinterpretan diciendo que el niño antes era “muy sociable” porque con todos se reía y ahora no. Lo que en realidad ocurre es que el niño ahora sí distingue a una persona de otra y reacciona de manera diferente ante extraños. Uno de los autores más distinguidos en este campo de las primeras experiencias afectivas ha sido René Spitz, quien comparando a niños de mujeres presas con niños en orfanatos, se sorprendió de que los primeros se desarrollaban psicológicamente mejor que los niños de orfanato, observando también que estos últimos mostraban muchas veces un cuadro depresivo infantil que el denominó: “Depresión Anaclítica”, el cual consiste básicamente en un estado de embrutecimiento y estupor que se establece en el niño privado de cuidados maternos. Otro especialista, Lauretta Bender, también encontró resultados similares a los reportados por Spitz y les puso el nombre de “Desorden Psicopático del Comportamiento en la Infancia”⁵. Durante los últimos treinta años el aspecto de la depresión por abandono infantil ha sido el eje de interpretaciones por parte de los psicoanalistas de niños. Por último mencionamos otro autor muy importante en esta línea de trabajo de análisis de la depresión temprana en los niños: John Bowlby⁶. Los estudios de Bowlby fueron muy detallados, especificando la forma en que diversas formas de separación afectan a los niños, tales como: cuando la separación se da inmediatamente después del nacimiento, separaciones temporales con o sin madre substituta, separaciones bruscas por ausencia o muerte de la madre y separaciones por falta de atención suficiente por parte de la madre.

Todas estas formas de separación temprana, e incluso a veces no tan temprana, afectan de manera significativa el desarrollo emocional de los niños, los cuales se vuelven muy susceptibles de caer en cuadros depresivos e incluso en algunos casos llegar al suicidio. Pareciera que los seres humanos recibieran a lo largo de estas primeras experiencias una especie muy compleja de estímulo para poder aprender a sentir el mundo de manera armónica a las emociones que todos los seres humanos experimentamos como: miedo, ansiedad, ira o celos. Todas estas emociones tienen que ser “filtradas” a través de un código inconsciente de interpretación, código que se da a través de una forma quizá muy primitiva pero muy eficiente de comunicación entre la madre y el hijo y el cual se puede desarrollar a través de miles de años de evolución de la especie humana.

d) Desorden Adaptativo. Los Síntomas depresivos son la consecuencia de factores psicosociales tensionantes. Se considera adaptativo porque la reacción depresiva parece “exagerada” en relación a la situación que la origina. En este caso, la falta de auto confianza y apoyo por parte de los adultos, es el origen de esta forma depresiva que en su esencia es una forma de defensa ante un ambiente hostil, defensa sin embargo, que no es adecuada dado a que el proceso de socialización que vive el niño no le proporciona las “herramientas” de intercambio social para resolver conflictos con otras personas.

e) Desorden Bipolar. Es una alteración del ánimo en la cual los episodios de manía (falsa alegría) se alternan con episodios de depresión. A veces ocurre en la infancia pero es más frecuente durante la adolescencia.

Por si fuera poco es lamentable que un niño sufra depresión, aún debemos considerar también el hecho de que alrededor de dos terceras partes de los niños que sufren depresión también sufren de algún otro trastorno mental.⁷ Los problemas asociados más comunes son: conducta antisocial (delincuencia) y la drogadicción.

Ante la falta de información sobre México, podemos aportar el dato de que en el año de 1966 la mortalidad por suicidio en los Estados Unidos fue de 1.6 por cada 100,000 para el intervalo de 10-14 años y, de 9.5 por cada 100,000 para el intervalo de 15-19 años, que no dejan de ser significativos si los comparamos con el 13.6 por

100,000 que se da entre los 20-24 años. Para el caso de los Estados Unidos, un factor importante a considerar es sin duda el fácil acceso en ese país a las armas de fuego y al incremento expansivo del tráfico de drogas de las llamadas “duras” (heroína, cocaína, anfetaminas), las cuales incluso se distribuyen en centros escolares de niños menores de 15 años.

Un factor muy importante a considerar en el caso de los niños que sufren depresión, es el hecho de que un porcentaje importante (40 %) de los niños que han sufrido una depresión severa, tienden a recaer en la adolescencia e incluso en la edad adulta si se enfrentan a situaciones emocionales difíciles como el desempleo y el divorcio. Otro factor a tomar en cuenta es el Género. Se puede apreciar en las estadísticas, que la depresión es más frecuente en las niñas que en los niños, ya que su estructura de personalidad, por naturaleza, las hace más dependientes de unas buenas y positivas relaciones sociales y, son más vulnerables a las pérdidas de los padres que los niños.

Aparte del hecho de carecer de estadísticas confiables, en particular en el caso de México, las familias de los niños suicidas y las instituciones involucradas frecuentemente tratan de ocultar o por lo menos de guardar un profundo silencio sobre esta triste realidad. En mis contactos personales con algunos especialistas en implementar sistemas de seguridad en escuelas ante la contingencia de asaltos, incendios y temblores; algunos de ellos me han reportado casos en los que se ha encontrado el suicidio infantil, los cuales son rodeados por una cortina de silencio tanto por los padres como por las autoridades escolares, quienes, por razones obvias, tienen muy poco interés en que estas situaciones se den a la luz pública.

ORIENTACIÓN A LOS PADRES

Si bien es cierto que los cuadros depresivos en los niños pueden ser muy graves, el hecho de que se den en edades muy tempranas nos da un gran espacio de probabilidad de que si son debidamente atendidos, en particular con una gran ayuda por parte de los padres, quienes deben atender de manera total este problema, estos niños puedan ser llevados de nuevo a una vida normal. A continuación nos permitimos hacer algunas recomendaciones que consideramos

muy útiles si se sospecha por parte de los padres o los maestros que un niño pueda estar sufriendo de una depresión severa.

- Buscar Ayuda y asesoría inmediata por parte de especialistas. Ésta puede variar desde servicios privados hasta instituciones públicas, dependiendo tanto de los recursos económicos familiares y la cercanía o lejanía geográfica en donde se habite.

- Buscar ayuda médica para indagar alguna posible causa orgánica.

- Indagar si existe algún indicio de alcoholismo o drogadicción.

- Cuidado con las drogas, a veces los médicos recetan con cierta facilidad drogas antidepressivas. Estar atento a quién le vamos a hacer caso y nunca olvidar que la situación familiar casi siempre está en el núcleo de este problema.

- No entrar en pánico. En ocasiones los niños pueden estar deprimidos por algún periodo de tiempo y luego vuelven a la normalidad. Tomar las cosas con calma y “dar tiempo al tiempo”.

- Cuidar mucho que el niño tenga una vida con hábitos de vida normales, con horarios regulares, en especial para las horas de sueño.

- Cuidar mucho la dieta del niño. Evitar que el niño se quede a veces sin comer.

- Estar atento a identificar si alguna circunstancia externa está influyendo en el niño, como amenazas y humillaciones de niños mayores o personas adultas.

- El promover que el niño realice actividades físicas como algún deporte ayuda a que se supere la depresión.

- Dedique mayor tiempo al niño, trate de comunicarse con él y busque ofrecerle actividades que sean de su agrado.

Si bien es cierto que algunos niños llegan a cometer suicidio, el porcentaje no es muy alto. Sin embargo, los daños que pueden causar en su desarrollo personal, el vivir experiencias depresivas no son desdeñables. En los casos en los que hay que tener mucho cuidado es en especial cuando el cuadro depresivo se asocia a algún otro padecimiento mental, aquí la atención debe ser mucho mayor. En lo que se refiere a la mayoría de los niños, muchos de ellos sufren diversas formas de cuadros depresivos, afortunadamente en la mayor parte de los casos éstos son temporales.

BIBLIOGRAFÍA

- Camus, Albert. "Le mythe de sisyphé", Galimard, 1970, París.
- Hume, David. "Del suicidio y la inmortalidad del alma", Edit. Océano, México, 1999.
- Millar, Alice. "The untouched key: traising childhood trauma", Virago press, 1999.
- Millar, Alice. "Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño", Tusquets editores, 1990.
- Moron, Pierre. "El suicidio", Publicaciones cruz, México, 1987.
- Levovici, Serge y Michel Soulé. "El conocimiento del niño a través del psicoanálisis" FCE, 1980.
- Redfield, Kay. "Night falls fast: understanding suicide", Vintage books, 2000.

(Pies de pagina)

- 1 Michael G Conner "Understanding and Dealing UIT depresión" Artículo publicado en Internet, Yahoo 2001.
- 2 INEGI "Estadísticas de Intentos de Suicidio y Suicidios, Periodo 1980-1999.
- 3 Periodico Reforma "Provoca Suicidios un Juego" Octubre 18 del 2002
- 4 René "El primer año de Vida"
- 5 Laureta Bender "Psychopatic Behavior Disorders in Children" En Handbook of Correctional Psychology, R. M. Linder y R. V. Seliger (editores) New York Philosophical Lirary 1947.
- 6 John Bowlby "Cuidado Maternal y Amor" FCE México 1990.
- 7 "Depresión and Suicide in Children and Adolescents" en Mental Health: A Report of the Surgeon General. Chapter 3, Children and Mental Health.
- 8 Ibid.

EL GRUPO DE AYUDA MUTUA COMO CONFIGURADOR DE SUBJETIVIDADES

Intervención en comunidad mediante la promoción y gestión de grupos de ayuda mutua
(autoayuda)

Mtro. Rolando Montaña Fraire



La promoción de grupos de autoayuda y el trabajo profesional para su gestión son un medio importante para la intervención en comunidad. Este trabajo apunta al apoyo de procesos sociales que se encaminan a la autonomía de grupos que se reúnen regularmente. Para llegar a ello, es primero necesario conocer conceptualmente lo que es un grupo de autoayuda, cabalmente de ayuda mutua, ya que es un trabajo grupal.

Los entornos grupales para la ayuda mutua que se presentan en la comunidad, comúnmente conocidos como grupos de autoayuda, tienen una serie de características comunes. Para abordar las necesidades sociales de las personas que los forman y sostienen y hacerse medios de sostén, información y socialización, éstos grupos tienden a hacerse espacios autogestionados con una serie de elementos particulares que los configuran como dispositivos grupales con un carácter específico.

La ayuda mutua es una idea que nos permite concebir algunas formas de relación social. Ayuda mutua es toda relación en la que unos y otros se apoyan recíprocamente para superar una situación o problemática.

Ayudar a otro puede ser el reconocer un problema o situación de vida desde fuera, más objetivamente, menos emocionalmente; ver las necesidades de otros. Cuando una persona tiene dificultad para abordar una situación sólo, para confrontar un problema o tarea de manera individual, la colaboración es la forma natural y necesaria de llevar adelante el proyecto que se defina como necesario de emprender.

Si uno está atorado, la ayuda es lo que se recibe en colaboración con otros, para adelantar un proceso. El que ayuda reconoce una necesidad y se reconoce en la posibilidad de colaborar. Pero esto no implica necesariamente un conocimiento especializado ni una destreza profesional. La noción de que la ayuda sea mutua implica una situación en la que los participantes son personas comunes, sin un saber o forma de hacer las cosas que implique un estudio formal o sistematizado. La noción de la ayuda mutua implica una situación horizontal, entre iguales, entre pares. Personas que cooperan; que colaboran, generalmente con una búsqueda de formas democráticas, pacíficas y concertadas de la acción conjunta.

En la ayuda mutua el apoyo pasa por procesos de identificación. La idea de ayuda mutua es otra forma de denominar a la sociedad civil y el vínculo entre personas que comparten similares valores, situación de vida; momentos; procesos de transición. Hablar de sociedad implica grupalidad. La forma en que las personas se conjuntan por diversos motivos. En realidad toda acción humana es inmediatamente una acción colaborativa, que se lleva a cabo entre varios (aún en el mundo imaginario al interior de cada sujeto social). Y esos varios tienden a agruparse en pequeños núcleos. Unos pocos. Unas cuantas personas que emprenden una actividad conjuntamente.

Se distribuyen las tareas necesarias para llevar a término un proyecto, sea pequeño o grande, para abordar una situación y problemática que les reúne.

Ese es el carácter fundamental de la sociabilidad. Funcionamos en colaboración con otros. Nos reunimos porque esto nos hace sentir bien. Disfrutamos la compañía porque la posibilidad conjunta de afrontar situaciones y empresas nos brinda seguridad y el sentimiento de que somos alguien que vale para la colaboración y para los otros. Somos o nos hacemos una persona significativa o importante. Nos reunimos con otros, primero y antes que nada por el valor humano o personal que nos hacen sentir de nosotros mismos y que nosotros reconocemos en otros, gracias a la acción y los efectos de la misma en nuestra realidad y vida.

Buscamos aprender de otros y valoramos cuando aprenden de nosotros. Gracias a la acción común en la que participamos, reconocemos lo que hay de valioso en nosotros mismos. Buscamos a otros porque buscamos ser quien más desearíamos. A través de conocer a la otra persona y aquello que nos puede brindar de sí mismo, encontramos lo que desearíamos adoptar y hacer nuestro. Queremos platicar con otros, desahogar o sacar una serie de cosas. Pronto aprendemos que si las hablamos, se aclaran. Esto nos permite reconocer situaciones y vivencias. Comprenderlas y con ello hacerlas más amables, menos difíciles. Transformarlas en algo distinto de lo que originalmente eran en el momento de tensión y conflicto de sentido.

Buscamos convertir las experiencias en algo que pueda ser contado y hacerse así valioso, antes que continuar siendo un momento o conflicto propio y de otros. Tal vez una tensión personal. Queremos decir a otros lo que sentimos y vivimos para irlo superando, transformando, resolviendo, cambiando de significado y signo. Es por esto que platicamos y hablamos. Queremos llevar lo vivido más allá de lo que actualmente es para ir haciendo un cambio. Platicamos con otros para avanzar, para movernos. Buscamos salirnos del estancamiento que impone el valor actual que asignamos a los acontecimientos, vivencias y lugares que ocupamos. Nos reunimos por diversión; por conocer; por salirnos de nosotros mismos. Para superar aquello en lo que estamos atorados. Avanzar y transformar lo dramático en comedia y humor. Con otros, bajo ciertos marcos de relación, podemos ir reconstruyéndonos.

Es reconfortante saber que uno es importante para otros. Nos hace sentir más tranquilos el que nosotros seamos algo y alguien para otros. Es reconfortante poder pedir ayuda (aunque sepamos que la responsabilidad final es nuestra). Igualmente saber que uno también puede ofrecerla y sentirse en una situación en la que hay entendimiento afectivo, o una aceptación mutua tal que podemos relajadamente y sin temores recibir y ofrecer palabras y saberes como apoyo. Por muy mínimo o aparentemente intrascendente que parezca lo que logramos ofrecer, refrendamos la importancia de unos para otros y de unos y de otros en lo personal. Fortalecemos nuestra misma identidad, simplemente como seres humanos. Personas que por ello son, se hacen y se sienten valiosas.

En la relación hay chispa, hay química. Hay elementos comunes, racionales, conscientes o inconscientes. Procesos identificatorios en los que unos y otros se reconocen en sus historias, sus vidas, sus lugares, sus valores. Tal vez en sus momentos de debilidad. También en situaciones y posiciones. Unos pueden verse y reconocerse en otros. Sentirse similares en algún sentido. Entrar en procesos en los que, cuando algo del otro me gusta, automáticamente estoy valorándome también personalmente. Hay también erotismo y sensualidad, sea sutil, sublimada o directa. Elementos que le dan un valor a la relación, más allá de la información que se comparte y la ayuda que se intercambia.

Deseamos trabajar, colaborar, convivir. Buscamos hacer grupo, “familia” y equipo con quienes son sinceros cuando existe una situación en la que esta menos presente la mentira, hipocresía e información velada. Ahí donde el otro y cada uno sienta que puede hablar con franqueza. Entonces automáticamente comienzan las actividades y trabajos; los juegos; las tareas; los viajes y los cambios que emprendemos juntos. Buscamos colaborar en un ambiente de confianza, tranquilidad y armonía. Esto es así porque sabemos que para la colaboración son necesarias el menor número de máscaras. Buscamos una situación que no sea superficial. Que no sea sólo lo aparente o supuesto que marca la relación de fuerzas y la lucha estratégica por el poder, sino lo tangible y lo real, como posibilidad de colaboración. Esto sea para emprender una tarea, para conversar un tema o para aprender.

Cuando la tarea es el asunto primordial para los que colaboran y hay un entendido de reconocimiento recíproco en el que unos no son percibidos como distintos, superiores o inferiores, el asunto central se hace avanzar en los objetivos de conjunto. Se hace equipo. Se hace grupo de trabajo. Se define tarea. Es así que la colaboración social pasa a ser el establecimiento de un grupo, una pequeña sociedad para la colaboración.

El apoyo mutuo es un concepto que permite pensar sobre lo que es necesario para establecer una situación de trabajo conjunto. Aquello que sirve para configurar un medio social que permita a cada uno ser valioso como persona, para sí y para otros. Esto al menos en un sentido imaginario y simbólico, útil primeramente para afrontar y superar los elementos que en el camino hay que abordar, tanto en lo personal como en la empresa común que se defina. Se conjuntan los elementos subjetivos a un proyecto y organización social que se materializa en lo grupal. Y el trabajo implica desanudar tanto lo subjetivo como lo colectivo, para lograr el avance en ambos planos. Así se integra la tarea de superación personal con la de consolidación de equipo y grupo. Se establece y hace necesario en sus varios niveles el medio social y cultural propicio para este tipo de proceso.

La colaboración se establece porque diversas personas se ven reunidas coyunturalmente por una situación que necesitan resolver. Se detienen a hablar. Sea en una familia como en un equipo, un conjunto de amigos; entre personas que estudian en común o en un grupo de trabajo, se discuten los asuntos que hay que resolver. Se distribuyen tareas. Se reconocen y se asignan actividades, conforme a lo que cada uno es capaz de llevar a cabo o bien decide y elige intentar. Se habla; se acuerda; se entra en acción. Luego nuevamente se suele detener todo, para considerar aquellos elementos que hay que cambiar. Cuando se hace posible una comunicación constante que facilita la colaboración y permite el avance de la tarea, es porque todos comparten una similar noción de los objetivos y la empresa.

El hablar en común es también el negociar y decidir qué es lo que se está haciendo. Para qué es. Que todos puedan ubicar un lugar para si mismos en la actividad a cada momento. Pero también que puedan reconocer, mediante un esquema similar, la importancia simbólica y práctica de la empresa, tanto en lo personal como en

cuanto a un compromiso social. Que cada quien identifique su valor como sujeto social y el de su acción, para proyectos más allá de la propia persona.

Los participantes hablan y acuerdan para lograr un ensamble entre sus esferas de acción. Entre sus esferas de sentido. Para el conjunto de la actividad común que se integra en la tarea de grupo. El grupo de trabajo jala a cada participante. En cada momento se toman lugares y emprenden acciones relativas al proceso subjetivo y colaboración en la empresa colectiva. El trabajo grupal acelera el trabajo personal y de proyecto, porque la actividad se hace parte de una colaboración en la que el propio ritmo de conjunto permite comprender los procesos y emprender de mejor forma cada actividad. Estando solos es común avanzar menos; trabajar, actuar, desenvolvemos, cambiar y superarnos a un ritmo menor. También irnos deteniendo hasta el paro total. En grupo en cambio, nos vemos acompañados por la acción conjunta y el sostén social; también por el ritmo.

La colaboración nos lleva a dejar a un lado lo superfluo, los temores o el ensimismamiento en una reflexión poco productiva. Nos permite abordar la acción, el cambio y el movimiento necesarios. Sea un cambio simbólico, subjetivo o un asunto de información y destrezas para la acción. ¿Cuál es la columna vertebral, eje, o motor del equipo? ¿El vínculo emocional? ¿La importancia de los otros para nosotros? O bien ¿la tarea y empresa personal y colectiva? Permiten hacerse y ser parte de un equipo el objetivo personal vinculado al grupal y a la empresa o proyecto, así como el lugar social que ocupamos y el valor personal y significado que nos ofrecen aquellos otros que se hacen valiosos para nosotros. En el medio de un grupo de ayuda mutua se propone que además, se hace posible encaminarse a ser la persona que se desea y se puede llegar a ser. Esto gracias al sentido simbólico de un lugar, posición y acción en un grupo y en los varios otros que configuran a cada persona como sujeto social.

Las personas hacemos grupos en distintas situaciones. Esos grupos son tan naturales y surgen tan espontáneamente que virtualmente no son reconocidos. El equipo de trabajo; la familia; el grupo de amigos en el club social o deportivo. Pero hay otras ocasiones en las que nos agrupamos con otros. En momentos de crisis. Con cambios importantes en la vida, enfermedad, agudo conflicto, desarraigo, extranjería. En

situaciones críticas en las que nos sentimos solos, por una enfermedad irremediable y progresiva. Porque nuestro cuerpo ha sufrido una transformación importante; porque nuestra situación de vida, económica o familiarmente se ha visto impactada grandemente por muertes, problemas económicos, catástrofes. En aquellas situaciones en las que nos sentimos, tal vez desamparados, rechazados, con gran dificultad para abordar una problemática; un reto; un cambio. Solemos también quedarnos cruzados de brazos, sufrir, imos deteniendo, entrar en la depresión. Pero también solemos buscar a otros. Reconocernos en otros.

Solemos unirnos a quienes sentimos que nos pueden apoyar, sea porque viven una similar situación o tienen interés y deseo de colaborar. Esa forma de asociarnos, esa forma de agruparnos es un proceso social común. Es una dinámica que se presenta frecuentemente de manera casi imperceptible, pero que con el tiempo y la acción va consolidando grupos, asociaciones, saberes específicos y formas de organización y acción. Cada una de ellas tiene que ver y se adecua precisamente a esas situaciones de vida y problemáticas que reúnen a las personas. Son el producto de la acción de esas personas, que en algún momento buscaron unirse o terminaron juntándose por los más diversos y específicos motivos.

En su momento buscamos o nos encontramos con otros que viven algo similar a nosotros. Sentimos que es lo mismo, sea clara y directamente reconocible como igual o porque un simple sentimiento e imagen nos hace reconocernos en otros. Esto sucede en un grado y a un nivel que se hace posible para nosotros verdaderamente escuchar. Tal vez también ser escuchados. Se dispara una interacción que suele comenzar por un gran desahogo y una gran narración, lágrimas, momentos que se necesitaban expresar. Cosas que para comenzar había que describir a otros que estuviesen receptivos, abiertos. Al encontrar ese espacio, especialmente cuando es social y está estructurado para ello, puede arrancar un proceso y un trayecto que con la acción conjunta pueda llevar a transiciones en las que el proceso subjetivo se haga además parte de un proyecto grupal y social.

La manera en que estas formas de asociación estructuran formas de trabajo grupal que se hace regular y sistemático es el tema que nos atañe, porque su comprensión puede llevarnos a conocer algo más sobre la socialización y las formas en que personal y colectivamente se hace frente a diversas situaciones.

Éstos grupos, mismos que proponemos denominar de ayuda mutua, son entendidos como una modalidad de red comunitaria.

Desde el inicio del proyecto de investigación “*Entornos grupales autogestivos para la ayuda mutua*” se buscó analizar aquellos elementos que constituyen la base para la configuración y sostenimiento del encuadre de trabajo de un grupo de ayuda mutua, tales como por ejemplo los que constituyen una *función de coordinación*. Las observaciones fueron hechas con un enfoque específico. Se trabajó con base en la premisa de que los grupos de ayuda mutua pueden ser considerados como grupos *terapéuticos*, tal como rutinariamente los definen sus propios integrantes. Hoy sabemos que solamente tienen un *efecto* terapéutico, para algunos de sus participantes. (La cuestión finalmente radica principalmente en la definición de lo que se considera terapéutico y lo que se define como grupo terapéutico.) En este sentido queda claro que no se adoptaron enfoques utilizados por otros investigadores, tales como los que conciben a los grupos en su conjunto como sectas religiosas aisladas; como una cultura, o con el fin de obtener un análisis netamente sociológico. Esto por considerarlos enfoques poco adecuados para los objetivos del proyecto.

Los resultados obtenidos mediante observaciones se han contrapuesto con modelos de trabajo grupal de ayuda mutua distintos al hegemónico en México, que es el conocido como de “12 pasos” de Alcohólicos Anónimos (AA). Tras un estudio detallado de ese modelo, que desembocó en una tesis de maestría, se construyó luego una propuesta de modelo de trabajo grupal para la ayuda mutua que integra las distintas hipótesis y conceptualizaciones logradas en el trabajo de indagación. Simultáneamente se definió una estrategia de trabajo profesional para la gestión y fomento de grupos de ayuda mutua.

En términos generales, se observó que el tipo de trabajo realizado por los integrantes de los grupos de ayuda mutua con los que se trabajó se asemeja a la labor que se lleva a cabo en un grupo terapéutico coordinado por profesionales en algunos aspectos. En otros casos se observaron características y particularidades específicas de las modalidades de trabajo de ayuda mutua, que si bien no son equiparables a las de un grupo terapéutico coordinado profesionalmente, son factores que tienen una

importancia y una razón de ser que corresponden a la constitución y sostén de un dispositivo de trabajo grupal de ayuda mutua.

Parte de los resultados de trabajo han permitido reconocer estos procesos sociales como algo distinto y específico, pero con modalidades y características comunes que surgen como respuesta y forma de abordar conflictos psicosociales de manera grupal y en las que los participantes se centran en buena medida en procesos de elaboración subjetiva. Esto implica que de alguna forma se aborda el conflicto psíquico. Y esto ¿cómo se logra?

El lenguaje entre el niño y quien lo tiene a su cuidado comienza por ser un 'lenguaje privado', un uso privado del lenguaje; incluso se instaura necesariamente como 'lenguaje privado' desde el primer momento [...] Y también son privadas las 'significaciones' que lleva consigo y el pseudo-mundo al que se refieren (Castoriadis, 1975:233)

Se puede decir que el conflicto psíquico, en todas las edades, constituye un regreso a un lenguaje privado, como el de la temprana infancia, frecuentemente no compartido ya por un otro o grupo emocionalmente significativos.

El grupo de ayuda mutua constituye un entorno que trabaja para la integración del sujeto a un entorno simbólico y de lenguaje específicos, con características que han permanecido en cada tipo de grupo por su utilidad, como apoyos para este tipo de proceso de contención y reorganización de sus participantes. Como la madre, el grupo comienza por una acogida tolerante, amable, casi incondicional del nuevo integrante, independientemente de sus actitudes (en los mejores casos y en menor grado en otros). El proceso subsecuente es el de entrada en el lenguaje, sentido y entorno de trabajo en el grupo.

Mediante la normatividad puesta en sitio y acordada por los integrantes del grupo, se establece también que las narraciones que el participante escucha serán pertinentes a las *emociones y problemática actual* del que habla (aunque para trabajarlas sea reconocida la necesidad de una extensa exploración del el pasado subjetivo). Así, cada participante de grupo pierde el control autónomo de las significaciones y por

tanto entra en el lenguaje y medio social, al integrarse en el flujo de sentido propio del grupo.

“Únicamente es posible destituir al otro de su omnipotencia imaginaria si se lo destituye de su poder sobre las ‘significaciones’” (Castoriadis, 1975:233) Y esta es una forma de describir lo que sucede en la escucha de un sin número de narraciones, con cada una de las cuales el participante se identifica en algún grado y aspecto. Este proceso es apoyado por el presupuesto básico de ser parte de un grupo de pares, así como por la dinámica de un pequeño grupo social que ofrece pertenencia e identidad. Si consideramos que lo terapéutico es también lo que nos permite aprender a desenvolvemos de acuerdo a un entorno social específico, entonces un medio que dispone para y ofrece la posibilidad de escuchar, reconocer y observar formas de operar y estructuraciones subjetivas -como el que acabamos de describir- puede considerarse un medio social con un carácter terapéutico.

Para ser terapéutico, un entorno social tendrá que ser propicio para el cambio subjetivo, con respecto de la transformación de una conformación en conflicto con el entorno social, hacia una forma de apreciación de sí mismo de la persona, valoración interna de su lugar actual, consideración de las posibilidades reales a futuro y aprendizaje de formas de respuesta y acción. Aunque en parte se tendrá que transformar o amoldar el propio deseo, realidad para cualquier sujeto social, las acciones serán acordes al entorno específico y situación (Mier, 1998).

Al mismo tiempo, el grupo de ayuda mutua es adecuado a las necesidades que tienen las personas que lo utilizan, como medio para lograr un aprendizaje sobre ese entorno y ubicación personal en el mismo. Su campo normativo puede ser antagónico, pero al mismo tiempo tener una aceptación social paralela. En esos casos, permite ir en contra de la norma común.

(Por ejemplo, en grupos en los que se aborda el consumo de sustancias psicoactivas legales y las consecuentes adicciones a ellas que se presentan en algunos sujetos, se aplica la abstención total en el consumo, misma que es contraria al uso social no sólo aceptado, sino incluso en una medida importante constitutivo del medio social y formas de relación comunes al mismo. Similarmente para otras situaciones manejadas

en grupos, como lo son las relaciones de pareja, con esquemas frecuentemente muy distintos a los de la familia de origen y medio social ofertados como alternativas a los sujetos integrantes del grupo.)

Cada grupo ofrece y fija formas de tolerar lo antes intolerable, transformando en recurso y saber lo que antes ocasionaba conflicto en una conformación subjetiva dada, por ejemplo con respecto a comer en exceso, sufrir arranques de ira, o no haber logrado las metas deseadas. Una narración distinta de la propia historia personal permite transformar el sentido de lo antes intolerable, ofreciendo así el acceso a una colocación social viable para el sujeto. Esto a su vez puede tener un impacto importante en el grupo próximo de las personas con quienes se convive, sobre todo por la forma y lógica de la transformación subjetiva lograda y la movilidad que esto introduce en el sistema micro-social mismo.

Como ya se mencionó el grupo de ayuda mutua ofrece no sólo una normatividad alterna adicional a la del medio social en el que está inserto, sino también una situación específicamente constituida para intercambiar información sobre las normas del medio social y ejemplos de formas de manejarse en él. Siendo que la norma se implementa de distintas formas y en distintos grados en cada circunstancia, conocer múltiples ejemplos específicos de su aplicación, infracción y manejo puede ser fundamental, para conocer mejor la dinámica social y vislumbrar las necesidades que cubre en ese entorno social.

Las acciones y características que organizan el trabajo de un grupo de ayuda mutua, y que le dan un sustento ritual y normativo al mismo son:

- el compartir una problemática considerada “común” a todos sus integrantes;
- el concebirse todos “iguales”, compañeros y pares en un camino y proceso común;
- el considerar, en principio, que los problemas o situación de vida, por los que cada integrante está atravesando son similares;
- la ideología de independencia y separación del “mundo exterior” al grupo;
- el respeto mutuo.

Específicamente, en lo que respecta a la organización de cada una de las sesiones, cumplen análoga función:

- la definición de un tema y plan de trabajo para la reunión;
- el establecimiento de una lista de los integrantes que hablarán;
- en su caso, el descanso intermedio en una reunión y la conversación normada que en él se lleva a cabo;
- el hecho de tomar café o té;
- los rituales que dan fin a la reunión;
- los saludos y despedidas en momentos específicos de la junta de trabajo.

Este sustento permite la construcción de la identidad de cada integrante de grupo, como consecuencia de su participación en un trabajo que está en una medida importante ritualizado y, como consecuencia, también de su integración de los presupuestos que en el grupo circulan.

Con el proyecto de investigación del que esta ponencia se desprende, *Entornos grupales autogestivos para la ayuda mutua* (Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco – Posgrado de Sociales – Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones y Doctorado en Ciencias Sociales, México, D.F.) se han elaborado una serie de materiales y estrategias para el trabajo profesional de fomento y gestión de grupos de ayuda mutua (autoayuda) en la comunidad. Esta modalidad de intervención, que apunta al fortalecimiento de redes sociales autónomas, ofrece una forma de intervención importante para lo que se puede denominar la clínica del psicólogo social.

Un recurso que se ofrece para apoyar este trabajo es la información disponible en la siguiente página web en Internet:

<http://cueyatl.uam.mx/~fgaam>

Bibliografía

ANÓNIMO. *Los doce pasos y las doce tradiciones de Al-Anon*, Edit. Al-Anon Family Group Headquarters, Inc., New York, 1994.

- ANZIEU, Didier. "El concepto de grupo" en *La dinámica de los grupos pequeños*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- BAZ y TELLEZ, Margarita, *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI No. 4, Edit. UAM-Xochimilco, México D.F., México, 1996, 152 pp.
- BAZ y TELLEZ, Margarita, *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI No. 4, Edit. UAM-Xochimilco, México D.F., México, 1996, 152 pp.
- BORKMAN, Thomasina J., "Experiential, professional, and lay frames of reference" en *Working With Self-Help*, Editorial National Association of Social Workers Press, Silver Spring, Maryland, EEUU, 1990, pp. 3-29
- BORKMAN, Thomasina Y Marsha SCHUBERT. "An organizational typology for self-help groups" en *American Journal of Community Psychology* #19/5, Editorial American Journal of Community Psychology, EEUU, 1991, pp. 769-787.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*, Editorial Tusquets, Barcelona, España, p. 107-289.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución*, Edit. Tusquets, Barcelona, 1975.
- JAMES, William, "Philosophy" (Lecture XVIII) en *The Varieties of Religious Experience*, Edit. Touchstone Books, EEUU, 1997.
- KATZ, H. Alfred. "Self-help groups in western society: history and prospects" en *The Journal of Applied Behavioral Science* # 12/3 Editorial The Journal of Applied Behavioral Science, EEUU, 1976, p. 265-282.
- MIER, Raymundo. "Conferencia de los días 3 y 4 de febrero de 1998", Doctorado en Ciencias Sociales, área de Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X, Miemo, México, 1998.
- MIER, Raymundo. "Seminaria: Interpretación", Módulo "Interpretación y Saber" (1998/Otoño), Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X, Miemo, México, 23 de junio 1998.
- MONTAÑO FRAIRE, Rolando. "El grupo anónimo en la familia", Anuario de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación, Edit. UAM-Xochimilco, México, D.F., México, 2001.
- MONTAÑO FRAIRE, Rolando, "Entornos grupales autogestivos para la ayuda mutua" en *Psicología Iberoamericana. Nueva época*, Vol. 8, No. 3-4, Edit. Universidad Iberoamericana, México, D.F., México, septiembre-diciembre 2000.

MONTAÑO FRAIRE, Rolando. “Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales”, revista *Tramas: Subjetividad y procesos sociales*, No. 18: Pensar la intervención, Edit. UAM-Xochimilco, México, D.F., México, 2002.

MONTAÑO FRAIRE, Rolando. *Manual de trabajo para grupos de ayuda mutua*, Edit. Dirección de Prevención a la Violencia Familiar, Gobierno del Distrito Federal, México D.F., México, 2001.

MONTAÑO FRAIRE, Rolando. *Proyecto de fomento y gestión de grupos laicos de ayuda mutua para personas con experiencias de violencia familiar*, dispositivo para la intervención comunitaria activo, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones / UAM-Xochimilco – Dirección de Prevención a la violencia Familiar / Gobierno del Distrito Federal, México, D.F., México, marzo-diciembre 2001.

MONTAÑO FRAIRE, Rolando. *Proyecto de fomento y gestión de grupos laicos de ayuda mutua para personas con experiencias de violencia familiar*, dispositivo para la intervención comunitaria activo, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones / UAM-Xochimilco – Dirección de Prevención a la violencia Familiar / Gobierno del Distrito Federal, México, D.F., México, marzo-diciembre 2001.

ROSOVSKY, Haydee. “A strong but fragmented movement: The case of AA in México”, presentado en *International conference on addictions and mutual help movements*, Addiction Research Foundation, Toronto, Canada, 1994, pp. 17.

LAS TEORÍAS DE LABAN Y KESTENBERG: AUXILIARES EN LA TERAPIA PSICOCORPORAL

SYLVIA FERNÁNDEZ MOLINER



Entre las grandes contribuciones de Laban (1879-1958) para la comprensión del movimiento, figura el haber concebido al movimiento como un sistema, y más particularmente como un lenguaje. Como tal, está provisto con las funciones de la dotación y la connotación y, pertenece a la dinámica que articula la emisión, la recepción y la transmisión de algún mensaje. En sus distintos contextos, el movimiento señala, indica o simboliza: es un generador de significados. El

movimiento que interviene en las actividades cotidianas o en la manifestación de síntomas psicológicos o en una puesta en escena, es uno y uno solo y, la elucidación del entramado de las relaciones entre sus componentes es una acción que se sumerge en el campo de la semiótica. La relación signo/ objeto/ significado forma la base de la estructura misma de los intercambios —o mejor dicho, de los procesos de comunicación— a escala celular, interpsíquico y social a los que apunta el Perfil del Movimiento de Kestenberg. En años recientes, han sido muchos los esfuerzos encaminados en brindar apoyo (conceptual, empírico y teórico) a la visión de un despliegue de la vida cuyas características fundamentales son: la totalidad, la diferencia y la organización. Desde esta perspectiva, la relación cuerpo/mente adquiere un estatus en el cual la abstracción y el pensamiento son el futuro de la expansión evolutiva de la experiencia corporal. Las fronteras entre los dominios físicos y mentales no aplican en este caso; una vez más lo que queda subrayado implica un modelo en el que intervienen relaciones, comunicación, lenguaje y movimiento. El perfil del movimiento de Kestenberg es especialmente apto para favorecer una distensión de los grados de maduración —y, también, de evolución— de los distintos patrones motores. Ofrece una descripción relativa a la manera en que patrones de movimiento arraigados en el entramado biológico se desenvuelven para transformarse en patrones de abstracción (la perspectiva diacrónica), y subraya las relaciones de analogía entre la estructura y función de los diferentes subsistemas del movimiento (perspectiva sincrónica.). Probablemente, no existe en el mundo un sistema a la vez tan discriminativo y tan articulado para el estudio del movimiento como lo es el P.M.K. El P.M.K. ofrece la ventaja de asociar los fundamentos del Análisis de Movimiento Laban (a saber la diferenciación y articulación entre los diferentes conjuntos y elementos propios del movimiento al interior del campo semiótico) con teorías propias de la psicología, cuya exposición, al interior del proceso del movimiento, permite ordenar y jerarquizar una serie de predicamentos que de otra forma suscitan reiterativamente antagonismos. Es así, como la observación y comprensión del movimiento permite articular la teoría de los instintos, con la teoría del yo, con la teoría de las relaciones objétales y del sí mismo. Tanto el A.M.L. como el P.M.K. exploran las características sistémicas del movimiento para formular conceptos rectores de la organización como son: las relaciones isomórficas (análogas), la totalidad, de crecimiento, la diferenciación, el

orden jerárquico, etc. Estas nociones juegan un papel primordial en un abordaje del desarrollo del movimiento que conecta los patrones de movimiento más antiguos con aquellos más contemporáneos, y reflexiona en torno de la similitud en estructura y función de fenómenos, a primera vista tan dispares, como son los reflejos y los patrones cognoscitivos.

Una comprensión cabal del proceso de desarrollo del movimiento y de sus implicaciones en el desarrollo psicológico, es de fundamental importancia para los sujetos que se dedican a aquellos ámbitos que implican el trabajo corporal, sea educación física, deporte, psicomotricidad, fisioterapia, fisioterapia corporal, danza, teatro o música; están involucrados en estas áreas en tanto terapeuta, docente, alumno, intérprete o investigador. En particular, el entendimiento y el reconocimiento de las distintas etapas del desarrollo y de la manera en cómo interactúan, favorece la detección de los diferentes niveles de maduración y promueve un crecimiento que implica al sujeto en forma integrada: física-emocional-y cognoscitivamente.

EL SISTEMA NERVIOSO Y LOS REFLEJOS

Entendemos por actividad refleja todo el proceso que incluye la recepción, la transmisión y la respuesta relativos al estímulo y que está implicada en la coordinación motriz en forma no voluntaria. El estudio y la conceptualización de los reflejos se derivan de los descubrimientos hechos a principios del siglo XIX por Bell y Magendie de polarización sensitiva y motriz de las raíces espinales. Es esta división la que dirige todo el proceso de esquematización del sistema nervioso que hemos aprendido a considerar como compuesto por vías sensoriales y motoras, ascendentes y descendentes, aferentes y eferentes, periféricas y centrales. Esquemas de esta índole son los que han promovido el trazo de fronteras entre sentir y hacer, pasividad y actividad, involuntario y voluntario. La observación del desarrollo filogenético y ontogenético del sistema nervioso promueve una comprensión del mismo en términos que reconocen un proceso que inicia en el sincretismo, progresa hacia la diferenciación y desemboca en la

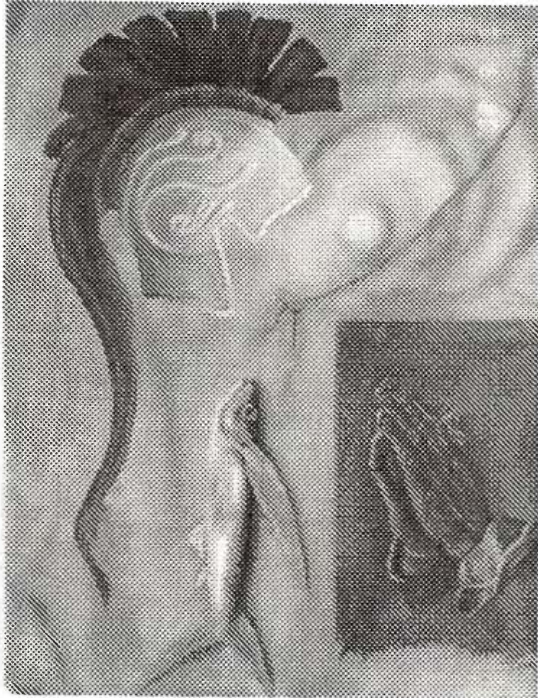
integración con grados elevadísimos de complejidad. Las células nerviosas de los animales más primitivos entre los celenterados (por ejemplo, la hidra) son representativas de la primera etapa. En estos animales la célula nerviosa es a la vez sensorial y muscular. La superficie receptiva expuesta al medio es continua y controla las estructuras internas especializadas en el trabajo de contracción. La anémona, que también pertenece al grupo de los celenterados, ofrece el primer ejemplo de una diferenciación de la primitiva y única célula nerviosa en dos células: una sensorial y otra muscular, conectadas por medio de una red neuronal difusa. Por ende, podemos observar ya, en este organismo primitivo, los tres elementos esenciales del sistema nervioso: receptores, conductores y efectores. Sin embargo, no es sino el desarrollo de la cadena nerviosa en la lombriz de tierra, que los conductores quedan organizados en vías ascendentes y descendentes. En este caso, el sistema nervioso cuenta con tres tipos de células nerviosas especializadas. Además de las células sensoriales y motoras, emergen otras, que no son ni motoras ni sensoriales, y que se insertan entre ambas para crear vías segmentadas e interconectadas dando lugar a un complejo entramado que recibe el nombre de red internuncial. A su vez, la mayor coordinación motriz implica un aumento en la cantidad y diversidad de calidades sensoriales que desemboca en una mayor densidad de toda la red. El sistema nervioso se encuentra en un estado constante de flujo, y no es posible concebir este flujo como un movimiento unidireccional del receptor a efector; implica en realidad un flujo circular que viaja en dos sentidos simultáneamente que se integran mutuamente. Esto último implica una representación del sistema nervioso muy alejada del esquema simplificado del mismo como conjunto de vías ascendentes y descendentes. Sin embargo, en tanto los reflejos consisten en patrones motores elaborados hace millones de años, íntimamente conectados con la supervivencia básica enfocada en un manejo práctico del medio, representan etapas iniciales de la coordinación motriz que reflejan una estructura relativamente más simple que aquellos otros patrones que se desarrollan posteriormente e incluyen por lo general un número asombroso de interconexiones neuronales. Es posible rastrear el curso de un impulso que genera la contracción refleja de un músculo, pero resulta imposible hacer lo mismo con aquello que se transforma en actividades espontáneas, como el juego, la conducta exploratoria y cualquier forma de creatividad, o en memoria, imaginación, abstracción y lenguaje. No obstante, y

probablemente lo siguiente, a llegado a significar una de las grandes revoluciones del pensamiento, las actividades superiores y la actividad refleja no representan dos categorías independientes y completamente ajenas la una de la otra. De hecho, los reflejos consisten en los cimientos de cualquier actividad motriz fina y de la génesis de la inteligencia. Llegan a quedar insertados en otra trama neuronal de un modo tal que hace imposible el reconocimiento del patrón inicial. Las teorías contemporáneas subrayan la continuidad del despliegue nervioso y colocan la actividad refleja en el seno mismo de la corteza cerebral. Hoy en día, esta concepción ha llegado quizá a formar parte del sentido común, pero hay que olvidar que hace tan solo un poco más de un siglo, el cerebro era considerado el trono de la conciencia y posesión exclusiva del hombre. Es así como los nuevos paradigmas han enfatizado la dependencia del ser humano con el desenlace de la vida y las propiedades intrínsecas a la naturaleza.

LOS ROLES DE COLONIZADOR Y COLONIZADOR

Enfoque psicodramático

José Fonseca.



Confieso que mi primera reacción al ser invitado para hablar sobre este tema fue pensar que ésta sería una tarea sólo para científicos sociales. ¿Qué es lo que puede decir un psiquiatra sobre colonizadores y colonizados? Pasada la primera impresión, me imaginé que como psicoterapeuta podría abordar algún aspecto psicodinámico desarrollado en el proceso. y que como especialista en psicodrama podría hacer uso de la Teoría de Roles de J. L. Moreno, ya que el título se refiere

a los “Roles de ...” A fin de cuentas, Moreno (1993) enfatiza los aspectos socio-culturales en la formación de la personalidad: “La Matriz de identidad es la placenta social del niño”.

Prosigo entonces a hacer una síntesis de algunos aspectos morenianos y de algunas contribuciones teóricas personales, que serán útiles en la discusión posterior sobre los roles del colonizado y del colonizador.

La Teoría de roles en Moreno

Moreno concibe el desarrollo humano a partir de la “Matriz de identidad”, cuna bio-psico social y cósmica del niño, que provee los elementos para la formación de las características del futuro adulto. Podemos entenderla como una red de base, donde los aspectos gen éticos, psicológicos y culturales permiten las interacciones con el nuevo ser .

El desarrollo del bebé en la Matriz de identidad, ocurre inicialmente a través de los “roles psicosomáticos”. Ellos son responsables por las primeras interacciones del bebé con su medio. En los roles psicosomáticos de ingeridor, de defecador , de mingidor, de respirador, de dormidor, etc, los aspectos biológicos, psicológicos y culturales están mezclados e implícitos. El acto de mamar, de un determinado bebé, tiene que ver con el aspecto instintivo de la alimentación, con la relación psicológica que es establecida con la madre y con las costumbres

1 1er Encuentro Latinoamericano de Psicología Analítica -Punta del Este, Uruguay -17 al21 de Abril de 1998.

2 Doctor en Medicina -USP. Prof. Supervisor -Soc. Psicodrama sao Paulo, Miembro del Consejo Director de la International Association of Group Psychotherapy, Coordinador del DAIMON-Centro de Estudios de Relaciones-SP .

referentes a la amamantación de acuerdo al medio. Por lo tanto, la relación o el vínculo, no depende sólo de una persona, sino de dos y no sólo de dos, sino de muchas, en la medida en que la red que envuelve la relación está compuesta de múltiples influencias. Por eso, no estaríamos equivocados al afirmar que las

relaciones representan siempre grupos de personas y que el “yo solo” es una mera abstracción, 0 que la psicología individual, en el fondo es siempre una psicología en grupo.

En la secuencia del proceso surgen los roles psicológicos que, para mejor comprensión de sus funciones y sirviéndome de la contribución de otros especialistas en psicodrama (Perazzo, 1995 y Naffah, 1995) denomino aquí roles de la fantasía o del imaginario y son responsables, como el propio nombre lo dice, del mundo de la fantasía (consciente -inconsciente). Inicialmente no hay distinción entre fantasía y realidad. Sin embargo, al ocurrir esta discriminación - “brecha” - surgen los roles sociales. Estos son jugados en el contexto de la realidad social y de acuerdo con las normas culturales vigentes.

La estructura de los roles, puede entonces ser comprendida como compuesta internamente por los roles psicósomáticos, en el intermedio (intermediariamente) por los roles de la fantasía o del imaginario y, finalmente por los roles sociales que son los roles aparentes, en contraposición a los roles latentes que poseemos. Es importante recordar que la vida consciente e inconsciente está envuelta en este proceso. y que los roles constituyen un denominador común entre lo individual y social. En la teoría sacionómica de Moreno, los “roles son unidades culturales de conducta” (Moreno, 1993). Por lo tanto, cuando analizamos un rol (de un individuo) encontramos lo psicológico y lo social integrados. En la vertiente moreniana la personalidad surge a partir del juego de roles.

De manera que el desarrollo psicológico es el aprendizaje de jugar roles en la vida. Podemos decir inclusive, que jugar papeles equivale a establecer relaciones o vínculos operacionales, en la medida en que un rol sólo puede ser desempeñado a partir de la existencia de su contra-papel. ¿Qué sería del médico sin su paciente y viceversa, o del profesor sin su alumno y así sucesivamente? En un vínculo espontáneo y creativo existe una inversión natural de roles. La relación fluida se caracteriza por la flexibilidad de “uno” al ubicarse en el lugar del “otro”. En cambio en una relación impuesta, no democrática, la inversión de roles no sucede en doble sentido. Vamos a observar, aunque en el juego espontáneo de roles exista una mutua intención de orden consciente- inconsciente. Esto sucede tanto en el acto de mamar, donde el niño y la madre “desean” participar del acto (roles

no igualitarios o asimétricos), como en una relación sexual, cuando dos amantes se desean mutuamente (roles igualitarios o simétricos). Hay, por lo tanto, un compromiso y una co-responsabilidad (en el sentido de la respuesta auténtica) en términos del acto a ejecutarse.

Modos y Modalidades de Roles

En un reciente trabajo (Fonseca, 1998), propongo que en el ejercicio de los roles psicosomáticos y del imaginario se desarrollan **modos y modalidades** que marcarán los roles sociales y, por lo tanto acuñarán una forma de ser del futuro adulto. Veamos, de forma bastante resumida, cómo sucede esto. Hago notar que en el desarrollo neuro-psicológico se establece la consciencia de “dentro” y de “fuera” y su respectivo movimiento entre un estado y otro, el “dentro-fuera”. El niño pasa entonces a percibir **qué y cómo algo entra en él**, y **qué y cómo algo sale de él** (reconocimiento del yo) y **qué y cómo él puede poner algo dentro del otro**, y **qué y cómo puede acoger algo del otro dentro de sí mismo** (reconocimiento del tú). De acuerdo con estas posibilidades se establecen dos fases relacionadas del desarrollo que denomino de fases **Incorporativo-eliminadora e Intrusivo {introdutor}-receptora**. Tomando en cuenta las circunstancias psicológicas, el clima “afectivo” vivido por el niño, tendremos como resultado diferentes características en los roles que están formándose. Podemos decir, en sentido amplio, que la parte incorporada de la zona incorporativo-eliminadora es responsable en diferentes grados e intensidades, del aprendizaje de **recibir-tomar-arrancar {robar}** y de su opuesto, el de **conservar {economizar}-retener-aprisionar**. Constituyen diferentes formas de vivir el qué y cómo sale algo de una persona.

La fase intrusivo(introdutor)-receptora de la misma forma, según su modo de acción engendra diferentes modalidades de roles. La parte introductora de esta zona es responsable de los modos de **entrar {llenar}-penetrar { explorar}-invadir { conquistar}**. Constituyen diferentes maneras de ingresar en los límites del otro. La parte receptora engloba los modos de acoger-guardar-esconder. Conforman distintas modalidades de recibir al otro dentro de nosotros.

La variación de los modos y de las modalidades de los roles puede ser estudiada no solamente a través del grado de la intensidad de sus características, sino también, a través del contenido de actividad-pasividad en su proceso. El análisis de actitudes y comportamientos humanos expresados a través del desarrollo de roles, se hace rica si consideramos sus características de acuerdo con las circunstancias de las relaciones en que se establecen. De ese modo, los conceptos saludable y patológico, tienen mucho que ver con la flexibilidad y la adecuación de un rol y su vínculo (con su contra-rol), como con el análisis apriorístico de su valor. Los diferentes grados de un modo (por ejemplo, el “entrar-penetrar-invasor” o “acoger-guardar-esconder”) pueden ser adecuados o inadecuados, según el equilibrio relacionado que exista con el vínculo estudiado. Lo que es inadecuado en el modo “invasor” de un ladrón puede ser adecuado en un soldado que “penetra” en territorio enemigo. Del mismo modo como es agresivo el acto de “invasor/ sexualmente a una mujer, sin su consentimiento y embarazarla, será también agresivo, que una mujer atraiga sexualmente a un hombre y “esconda/ (arrancar-robar) su propósito de quedar embarazada.

Creo que, se abre de acuerdo con esta referencia, una serie inacabable de combinaciones e interacciones posibles dentro de los modos y modalidades de los roles y sus vínculos.

Los roles de colonizador y colonizado

Creo que ahora me confronto con la parte más difícil de este texto, es decir la de intentar integrar los conceptos emitidos con los roles de colonizador-colonizado. La primera objeción, evidentemente es que los elementos del desarrollo psicológico individual no necesariamente sirven para análisis sociales y políticos. No podemos olvidarnos, sin embargo, que en este siglo, la teoría psicoanalítica trascendió la psicología y, salvo algunas exageraciones, contribuyó en la comprensión de otras áreas del conocimiento humano. De esta forma propongo, que por lo menos como ejercicio, nos inclinemos sobre las correlaciones posibles entre los conceptos teóricos discutidos y los roles de colonizador y de colonizado.

Vimos que un vínculo armónico presupone roles complementarios que llenan el criterio de mutua intención. En esta dirección estarían presentes los aspectos conscientes e inconscientes del proceso. Ocurre, por lo tanto, en este caso, una inversión automática de roles, donde se observa una confirmación del otro como persona. Del acto producido emana un flujo espontáneo. Existe una aceptación recíproca que aparece envuelta en un clima lúdico, a veces placentero y otras inclusive sensual. Está implícito el “deseo1/ por el acto a ser ejecutado. Incluso en actos agresivos que involucran, por ejemplo, combatientes, puede haber mutua intención. En la relación establecida entre los roles de colonizado y colonizador ésto no sucede. No existe mutua intención, no existe reciprocidad. La intención es unilateral. A pesar de eso, la estructura que vincula los roles complementarios, permanece. Desde el punto de vista de la teoría de roles, el papel del colonizador, a pesar de ser impuesto suscita el rol del colonizado. De acuerdo con el perfil de ambos, y de la forma como el vínculo se establece, tendremos el resultado de la colonización. De modo que, teniendo en cuenta las características culturales de los colonizadores sean ingleses, franceses, holandeses, españoles o portugueses y de los colonizados, sean indios brasileños, descendientes de los incas, de los aztecas o africanos tendremos el resultado del acto colonizador. Sin embargo, en cualquiera de las posibilidades, el colonizador “escoge1/ al colonizado según lo que éste pueda poseer de valioso a ser explorado. No ofrece, impone valores culturales y religiosos como forma de sumisión y poder. La catequesis es una forma sutil de violencia, una vez que el colonizado, supuestamente convive bien con sus dioses. La verdad del colonizador es absoluta. ¿Qué es lo que los misioneros religiosos trajeron a los indígenas latino-americanos? ¿Les trajeron la paz o el miedo? Enseñaron la noción de infierno y pecado, entre otros el sexual, pero irónicamente enseñaron también, “nuevas” posiciones sexuales como la llamada “posición misionera” que es la posición “papá-mamá” que los indígenas desconocían. Fijaron la monogamia, aunque aparente y falsa, en contraposición a la poligamia abierta de los indios. Hacían la apología de la bondad, pero demostraban, no raramente, un componente sádico, propio del rol de conquistador.

Fundamento este texto, en el excelente libro del sociólogo brasileño José de Souza Martins(1993), “La llegada del Extraño”, especialmente en el capítulo

“Antropofagia y Barroco en la Cultura Latinoamericana”, en el sentido de aumentar los datos sociológicos de que personalmente no dispongo. Él hace referencia al primer historiador brasileño (siglo XVII), Frei Vicente do Salvador. Según este pionero de la historia brasileña, los portugueses “en la lucha por la fé contra la falta de fé”, metían a los prisioneros indígenas en los cañones para dispararlos contra los que se resistían. Esto sucedió contra los indios Potiguara hace más de trescientos años, sin embargo en la actualidad, esta tribu aún lucha en Paraíba por la preservación de sus raíces.

Observamos que el colonizador-conquistador-invasor no invierte roles con el colonizado-conquistado-invasor. Se quiebra la mutua intención a favor de una única intención. El colonizador no está interesado en cambiar de lugar, inclusive porque él no reconoce valores en el otro. En cambio, el colonizado consigue la inversión, aunque sea de la forma agresiva, porque es obligado a reconocer la fuerza del invasor. Una forma de inversión puede ser identificada en el ritual del canibalismo. El enemigo es comido de manera que su fuerza sea incorporada. El católico invasor se horroriza con eso, pero se olvida que el sacramento de la comunión representa, simbólicamente, un acto antropofágico -”come”- del cuerpo y “bebe” -de la sangre de Cristo. Martins(1993 pg. 21) señala que en los años 60, los indios Parkateje fueron muy afectados por las enfermedades de los blancos. Muchos se murieron y faltaban mujeres que cuidaran a los niños, debido a que los hombres que sobraron se ocupaban de la caza. El cacique decidió entonces llevar a los niños para los blancos: “Ustedes son los vencedores. Tienen pues, el deber de criar a nuestros hijos”. Años después, la tribu se recuperó y fue en busca de sus niños que ya no eran niños. Según el relato hay historias emocionantes de jóvenes que a partir de ahí descubrieron ser indios. La mayoría regresó.

De acuerdo con las definiciones en Modos y modalidades de roles, según las fases incorporadora-eliminadora e intrusiva(introductora)-receptora, debemos analizar los tópicos: qué y cómo algo entra en mí, y qué y cómo puedo (o no) acoger algo de otro dentro de mí. Dentro de los posibles grados desarrollados en el juego de roles, en términos de la colonización histórica original y primaria, el rol de colonizador mantiene las características de **entrar-panetrar (explorar) -invadir (conquistar)** y el rol de colonizado de **recusar -rechazar -repudiar**. Un

poco contra mi voluntad, porque evidentemente, mi identificación es con el colonizado, estoy obligado a reconocer que un colonizador que no penetrara-invadiera-conquistara no sería un colonizador. Podemos imaginar que existen mejores o peores colonizadores, sin embargo, creo que el resultado de una colonización hasta por coherencia con la teoría presentada, depende del vínculo establecido y no solamente de uno de los roles desempeñados.

En concordancia con estas ideas, no podemos dejar de pensar en el efecto a largo plazo de la colonización. En el juego natural de la inversión de roles realizado por el colonizado, continuo y reiterado durante años o siglos, resulta una internalización o **incorporación** del rol de colonizador. El colonizado alcanza entonces, una doble identidad llegando a poseer muchas características del colonizador (lengua, etc). Se pierde en esta ambigüedad, sin saber si es el uno o el otro o los dos al mismo tiempo. Llegando al extremo de la confusión, desea ser igual al colonizador. Las características del colonizador representan el ideal narcisista a alcanzar por el colonizado. Y, a veces ocurre que intenta una inesperada repetición del ciclo: el colonizado pretendiendo ser colonizador y poseer sus propios pequeños colonizados! Esa tal vez sea la peor de las mutilaciones de la conquista. Tomando en cuenta que los roles de colonizador y de colonizado puedan asentar o anclar otros roles sociales, podemos imaginar cómo sus características marcan otras situaciones como por ejemplo, la relación hombre-mujer, patrón-empleado, padre-hijo, etc. En un intento de reforma agraria en una región del Perú, los campesinos que antes trabajaban para los latifundistas, se organizaron en cooperativas. Después de algún tiempo, algunos dirigentes de las cooperativas se volvieron corruptos, manifestando las características sociales de los latifundistas, inclusive manteniendo ostentosamente casas de amantes en la ciudad. "Ascendieron" a la condición de opresores. Otro ejemplo que recojo en el texto citado anteriormente de Martins (1993, pg. 23) se refiere a la observación hecha a un joven campesino que, en un largo viaje en autobús, usaba anteojos "ray-ban" (estilo general Mc Arthur). Frequentemente el joven se los quitaba para limpiarlos, gesto que hacía con el mayor cuidado para no malograr el sello dorado de la marca. Concluye el sociólogo: "él no usaba los anteojos para ver sino para ser visto".

De manera que, nosotros colonizados de América Latina padecemos de este síndrome de ambigüedad, de doble identidad. Somos colonizados y deseamos ser colonizadores, colonizadores de nosotros mismos, o entre nosotros mismos. Martins (1993, pg. 20) dice que hasta hoy sufrimos de una antropofagia ritual y cultural, responsable de la tradición de asimilar al otro, incorporar su cultura y sus modos. Imposible no recordar Macunaíma de Mario de Andrade, nuestro héroe sin carácter, antropofágico, “síntesis perfecta del carácter nacional

brasileño”. Los campesinos mexicanos, victoriosos en su gloriosa revolución entraron en la ciudad de México en procesión aldeana. Llevaron el estandarte de La Virgen de Guadalupe pidiendo, en caridad un pedazo de pan. “¡Ellos eran vencedores, pero no lo sabían o no sabían serio!” (Martins, 1993, pg. 23). Cuando Che Guevara fue muerto, en la selva boliviana, un grupo de pobres campesinos gritaba: “¡Asesino, asesino!”. Sin embargo, al aproximarse al cuerpo, una de las campesinas del grupo exclamó: “¡Cómo era joven, cómo era bello!” (Martins, 1993 pg. 22).

Esas son marcas de la subordinación pues el colonizado se identifica con el inferior. Siente vergüenza y busca disfrazar su aparente debilidad. Sin embargo quien esconde tiene miedo, miedo de ser descubierto. Teme la mirada crítica del otro-extranjero, identificado como superior. Esta es la “mirada desigual” orientada por valores simbólicos nacionales que Vitale (1994 pg. 125) hace referencia cuando discute la vergüenza de ser brasileño.

De manera que, como colonizados internalizamos al otro sin reconstruirmos. Somos nosotros y nuestros enemigos. Somos una confusión de identidades. Martins (1993) llama a estas contradicciones donde lo trágico convive con lo cómico, barroco latinoamericano. Esa tragicomedia revela una identidad que se vislumbra. Evolucionamos y retrocedemos según las diferentes influencias históricas, sucumbiendo en cualquier lugar a nuevas colonizaciones secundarias. Los negros americanos, por ejemplo, abandonaron la estrategia de intentar parecer blancos, alisándose los cabellos en las décadas 40 y 50, para asumir ahora, ostentosamente su origen africano. Se trata de un proceso de identidad que aún no acabó, pues ellos no son blancos norteamericanos ni solamente

africanos. Son afro-americanos como dicen, pero cargan también dentro de sí una duplicidad: son norteamericano-colonizadores por un lado, y africano-colonizados por el otro.

Por una identidad del psicodrama brasileño

Con intención de atraer la discusión a nuestra área, es importante que resaltemos como ya fue esbozado más arriba, la colonización primaria de la secundaria. La primaria se refiere a la conquista original. La secundaria, engloba todo proceso sucedido posteriormente, sin embargo guardan características estructurales semejantes aunque sea de forma disimulada. Si en la colonización primaria no hay elección para el colonizado, se trata de una fuerza, en la colonización secundaria no siempre sucede lo mismo. En la colonización secundaria, a pesar de la opresión del colonizador, existe una co-responsabilidad. Si el colonizador **entra-penetra-explora-invade-conquista**, el colonizado **acoge-guarda-esconde**. Si hay un componente sádico en el rol del colonizador con seguridad también habrá un componente masoquista en el rol del colonizado secundario. El colonizado secundario tiene un cierto placer en ser conquistado. El

es ambivalente: odia por un lado, pero por el otro, ama e imita al conquistador, aunque sea ridículamente porque tiene el ideal de alcanzarlo. Se conforma y acepta la situación. No existen víctimas en estas posibilidades. Este es el diagnóstico responsable de nuestra situación actual de colonizados. Vivimos una contradicción interna, pero debemos asumir la parte de la responsabilidad que nos cabe. Necesitamos de una técnica socioterápica, un sociodrama supracontinental, una sociatría, como quería Moreno, en el sentido de buscar nuestra verdadera identidad brasileña, sudamericana y latinoamericana. La colonización secundaria ocurre en todas las áreas, en la economía, en la política, en el arte, la ciencia.

Sucede también en la ciencia que nos compete: en la psiquiatría, en la psicología, en la psicoterapia y en el psicodrama. Veamos algunos hechos recogidos en varios lugares, que también demuestran en nuestro campo esa confusión de identidad. La psiquiatría brasileña pasó por varias influencias, siendo las más

enfáticas la alemana y la francesa. Actualmente sufre la influencia preponderante de la psiquiatría americana. Un buen número de nuestros jóvenes psiquiatras, especialmente los vinculados a la carrera universitaria, viven algún tiempo en los Estados Unidos. Cuando regresan traen no solamente nuevos conocimientos científicos, sino también hábitos periféricos que nada tienen que ver con nuestra cultura. Por ejemplo durante el trabajo usan corbata y una bata con varios lapiceros de colores en el bolsillo superior. Es un uniforme que otorga status, y significa que el individuo ya estudió o desea estudiar en los Estados Unidos. Es una moda que además de no tener nada que ver con nuestro clima tropical y sub tropical, niega la larga lucha que los médicos más viejos hicieron en el sentido de aculturar su forma de vestir .

Moreno, en su Teoría de roles, menciona tres posibilidades para desempeñar roles: el "rol-playing", el aprendizaje del rol -el "rol-taking", el asumir plenamente el ejercicio de un rol, y finalmente -el "rol-creating" la posibilidad de crear, inventar y contribuir a partir de la práctica de un rol. Parte del aprendizaje es el "rol-playing" -entrenar, copiar e imitar modelos. El alumno desea ser igual al profesor cuando "crezca". Forma parte del ejercicio de un rol -"rol-taking"- perfeccionarse, cambiar informaciones, continuar creciendo. Es parte de la creatividad -"rol-creating" -osar, sobrepasar las conservas culturales y encontrar nuevas soluciones.

En un psicodrama público que vi recientemente en los Estados Unidos, el Director americano dirigía a su protagonista americano. Había una gran fuerza dramática, una grandilocuencia, un espíritu de salvación en el aire, que me hacían recordar a los pregoneros religiosos. Pero la dramatización presentaba fluidez espontánea; director y protagonista se entendían, el resultado era positivo. Fue imposible sin embargo, no preguntarme cómo sería el mismo psicodrama (la misma temática) con protagonista y director brasileños. Sería

diferente, ni siquiera mejor, pero bien diferente, porque somos pueblos de culturas distintas viviendo y expresando sentimientos de formas distintas. Ahora, sería ridículo si un especialista en psicodrama brasileño pretendiera dirigir como

americano y viceversa, sólo que el viceversa no pasa por la cabeza del americano.

Los orígenes del psicodrama brasileño están ligados a los extranjeros. En Rio de Janeiro y Minas Gerais, el psicodrama nació gracias al trabajo desarrollado por el francés Pierre Weil. En sao Paulo tuvimos dos influencias básicas, la primera con Jaime G. Rojas-Bermúdez, y la segunda con Dalmiro M. Bustos, ambos argentinos (Rojas-Bermúdez nació en Colombia pero tuvo toda su formación académica en Buenos Aires). De esos orígenes, el psicodrama fue llevado por los propios brasileños (incluyéndose el que suscribe) a otras regiones del país. Cualquier estudioso que desee entregarse al manantial de datos que la historia del psicodrama contiene en Brasil, ciertamente traerá valiosos elementos para la reflexión del tema sobre el rol de colonizador y de colonizado. Es cierto que ningún especialista en psicodrama brasileño, al emprender esta tarea estará exento del sistema tele-transferencial que envuelve el proceso, sin embargo en desacuerdo con Moreno, inclusive la transferencia a veces puede ser creativa. No es mi objetivo, por lo menos por ahora, realizar esta empresa. Pretendo, solamente puntuar al respecto sobre la tendencia brasileña y latinoamericana de asumir el rol de colonizado. Debemos tener en cuenta, que el psicodrama a pesar de poseer un cuerpo teórico con premisas universales propone una práctica que es atravesada por la cultura donde se desarrolla. Esto significa entre otras cosas, un modo de relaciones que orienta los vínculos de los “colonizados” con sus iguales y con los colonizadores.

La primera reflexión que ocurre a partir del modelo argentino de psicodrama, es que a pesar de la proximidad geográfica y de eventuales semejanzas de cultura, existen muchas diferencias. Basta que observemos la música de los dos países para convencernos de esto. El tango y la samba son bellos pero totalmente diferentes, tanto en el movimiento, la melodía, como en el contenido de las letras. No voy aburrir al lector intentando probar las diferencias porque son obvias. Quiero, únicamente resaltar la importancia de que así como en la música, tengamos un psicodrama auténticamente brasileño.

BIBLIOGRAFIA

FONSECA, J. (1998) **Freud, Moreno e a Bossa Nova**. Separata (DAIMON). MARTINS, J.S (1993) **A chegada do Estranho**. sao Paulo, Hucitec. MORENO, J.L (1993) **Psicodrama**. sao Paulo, Cultrix.

NAFFAH NETO. A, (1995) **Papel Imaginário**. In: Menegazzo, Cm, Zurett~ MM, Tomasini, MA. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. sao Paulo, Agora, p. 151.

PERAZZO, S. (1995) **Papel de Fantasia** In: Menegazzo, CM, Zuretti, MM, Tomasini, MA **Dicionario de Psicodrama e Sociodrama**. sao Paulo, Ágora, p. 149.

VITALE, M.A.F (1994) **Vergonha -Um Estudo em Tres Genera~oes**. Tesis del doctorado, PUC-SP

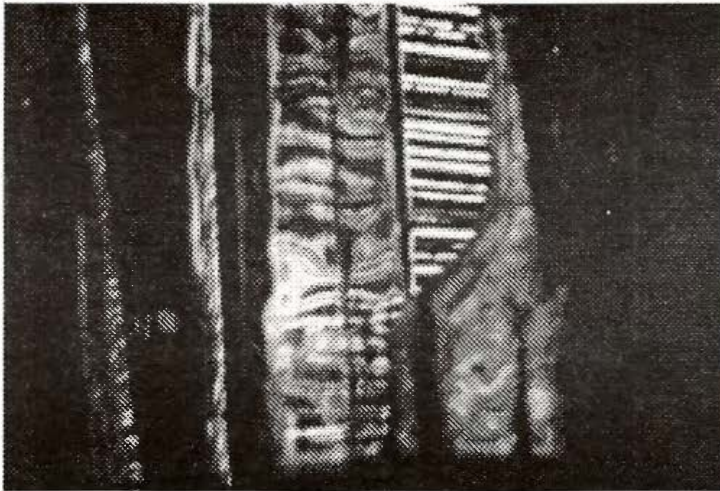
EL TEATRO DE MULTIPLICACION

Dr. Raúl Sintes *

(...)“ El loco te cuenta historias extrañas
como recompensa por escuchar sus males
y no se da cuenta/ que sus hazañas
si uno las festeja pasan a ser reales”

*Fragmento de la Retirada del año
2000 de la Murga “Contrafarsa”.*

Letra de Álvaro García



“intervenciones psicoterapéuticas”

El origen de las llamadas psicoterapias hay que rastrearlo a partir de las circunstancias históricas y políticas que subyacen y condicionan a diversas concepciones filosóficas propias de la llamada modernidad y del romanticismo victoriano. Como productos de esas circunstancias, las psicoterapias en general no pueden dejar de ser

consideradas como dispositivos de tratamiento médico-símiles que apuntan, con objetivos curativos o correctores, a una supuesta *esencia* psíquica subjetiva.

En efecto, el tratamiento psicoterapéutico clásico requiere apoyarse en por lo menos dos supuestos para justificar su práctica:

- a- que el sujeto es distinto de los objetos y que ambos están ubicados en un espacio o entorno que los contiene y separa al mismo tiempo.
- b- Que el sujeto posee una *esencia* psíquica, y que ella es pasible de enfermarse, o sea de desviarse de la norma. A esa sustancia abstracta, esencial y profunda, consolidada a partir de determinado momento más o menos precoz del desarrollo infantil, podemos llamarle, alma, psique, estructura de personalidad, o incluso aparato psíquico. Esa supuesta *esencia* ha recibido estas distintas denominaciones según las épocas y circunstancias. Ella se ubicaría vagamente en un lugar “interior” de un sujeto, y sería más o menos independiente y constante en su funcionamiento y expresiones, aunque con el tiempo no haya habido mas remedio que admitir que responde también a las circunstancias “externas” e incluso materiales que la rodean. Esta *esencia* se consolida sanamente o no (lo que permite establecer taxonomías “psicopatológicas”), en el transcurso de un proceso o desarrollo, paralelo pero no idéntico al biológico, siguiendo ciertas pautas y normas que involucran a la familia y a la sociedad

La psicoterapia, cualquiera fuera su modelo y metodología, apuntó, clásicamente, a intervenir directa o indirectamente sobre dicha *esencia*.

El racionalismo científico necesitó no sólo de la existencia de un sujeto separado y de un entorno exterior a él, sino de la permanencia de una *esencia* interior sobre la que fuera posible operar: interioridad psíquica de un sujeto, así sujetado doblemente, y exterioridad de complejos sistemas sociopolíticos, culturales y económicos, también separados entre sí.

Los aparatos de poder y las maquinarias capitalísticas que promueven a estas producciones quedaron bien disimulados detrás de una ilusión realista y positivista que aparenta responder a la vieja aspiración escolástica de la adecuación entre el intelecto y la cosa.

Multiplicidad, levedad, superficies.

Nuestra propuesta invita a considerar la posibilidad de que la llamada “realidad psíquica” no responda a ninguno de esos dos supuestos sobre los que se apoyó el racionalismo cientificista.

Con respecto al primero podemos pensar que el sujeto y el objeto no están separados, no responden a ninguna dualidad, sino que son el producto de las estriaciones de un campo que a su vez, y al mismo tiempo, produce un espacio que ya no tiene ningún sentido considerarlo exterior, puesto que no hay nada que pueda considerarse interior. Sujeto y objeto, espacios internos y externos, continentes y contenidos, psique y soma : solamente pliegues, productos de acoplamientos maquínicos en los que no tiene sentido la distinción adentro-afuera; planos de consistencia variable manifestándose en un espacio liso que sólo va a sedentarizar categorías fijas según convenga a los intereses de los aparatos de poder. No tendría sentido atribuir entonces la producción psíquica a fijas y universales condiciones estructuradas individualmente, porque, a poco que uno se detenga, comprueba que, en realidad, remite a agenciamientos colectivos.

Obviamente, el segundo presupuesto deja de tener sentido en la medida en que negamos la existencia de un sujeto separado.

Al decir de Deleuze, lo que podemos considerar inconciente es máquina productora de sentidos, que no puede reducirse a una única expresión, ni remite a una estructura (p.ej. el edipo), y siempre implica a un colectivo. El inconciente no condiciona ni crea, es creado para producir sentido y su expresión no es únicamente verbal sino también corporal y, por lo tanto, dramática.

Por amor al arte ¹

Desde nuestra perspectiva, cuando jugamos una escena de teatro espontáneo-psicodrama, no estamos tratando de intervenir sobre el paciente o el grupo ni tampoco enseñarles nada. No pensamos que haya algo “latente” o subyacente a la escena que el director deba descubrir y mostrar al protagonista para que éste haga “insight”. Porque tampoco creemos en la existencia de algo inconciente que precede y condiciona la escena, determinando sus vicisitudes. El terapeuta no está facultado

para intervenir u operar sobre el sujeto o el grupo simplemente porque no preexiste nada. Todo lo que aparezca será creado en ese único acontecimiento, irrepetible momento-encuentro-vínculo. La noción de la existencia de algo que precede y condiciona nuestras acciones impregna frecuentemente nuestra forma de pensar porque nuestra cultura se basó en la creencia de la realidad dualista y de las relaciones causa-efecto, y en concepciones físico-metafísicas que decretaron, sin discusión posible, la existencia universal de causas condicionantes absolutas, ocultas a los ojos de los no iniciados-especialistas. (Podemos incluir en la lista desde las creencias y conocimientos obtenidos a partir de experiencias místicas y extáticas hasta los basados en leyes científicas con pretensiones unívocas y de universalidad. El recorrido pasa, por supuesto, por todas las afirmaciones universalistas relacionadas con el edipo, la castración, el incesto, etc).²

Parece lícito pensar entonces que puede considerarse psicoterapéutica a cualquier instancia de co-creación que sea capaz de promover un movimiento en el sentido del goce de los implicados. Este acontecimiento creativo remueve las rigideces del entramado sociohistórico y político desde una postura estética, pues promueve el devenir de lo siniestro a lo maravilloso, y ética, porque cuestiona todo compromiso con los aparatos de poder así como toda sujeción promovida por la tristeza y el desánimo. Una actividad es psicoterapéutica si facilita la producción de sentidos mediante el devenir creativo de los más variados recursos personales y grupales. Y en este sentido también la consideramos artística.

La llamada psicoterapia debe ser una obra abierta de creación conjunta, única e irrepetible, cuyo proceso y devenir, al facilitar la libertad del goce estético común, habilita acciones que tienen significación en la vida de los que participan.

El Teatro de Multiplicación: entre el teatro espontáneo y la multiplicación dramática

Cuando la creación dramática fuerza los límites de la escena y de sus actores hasta desbordar las individualidades espacio-corporales se produce una alteración del orden. Cuando se desterritorializa el espacio y el escenario deviene corporalidad y el cuerpo es atravesado por multiplicidad de escenarios de diferentes intensidades, se altera el orden que nos impone la presencia de espacios cercados y privatizados,

exteriores e interiores al individuo, como depósitos de “bienes” capitalizables. En la multiplicidad de la creación dramática colectiva la escena deja de ser el lugar de contemplación del capital de valor estético acumulable, el lugar predestinado para que actores-personajes re-presenten dramas paradójicamente inmovilizados por los límites que impone el escenario privado.

Este “teatro” (llámese teatro espontáneo, multiplicación dramática o incluso psicodrama) es terapéutico sólo en el sentido en que promueve una estética y una ética que fomentan la colectivización de diferentes escenarios y es capaz de agenciarse de la pública posibilidad creativa. Queda claro, en cambio, que no consideramos terapéutica la capitalización del sufrimiento privatizado, ni la consultoría monacal propiciatoria de acumulaciones individuales de sufrimientos públicos.

El hecho de que el grupo o la comunidad recree colectiva y espontáneamente las escenas de su cotidianidad inmediata le permite agenciarse de aspectos de esa cotidianidad que permanecen, de lo contrario, inaccesibles e invisibles.

Por ejemplo:

En una actividad de teatro espontáneo realizada en una dependencia universitaria, a partir de una escena de violencia callejera, el grupo se agencia del discurso de un connotado político, para resonar luego en escenas de sobrevivencia ciudadana. Terminan descubriendo la violencia de la comunidad de su propio instituido en el rechazo que reciben, de parte de otros alumnos y docentes, cuando desterritorializan el espacio escénico original y salen todos a bailar en silencio en el patio de la Facultad.

Para que exista un acto de micropolítica revolucionaria tiene que existir un descentramiento, la ruptura de un orden, una desterritorialización y el agenciamiento de espacios que enfrentan a los dispositivos de poder con sus propias contradicciones y debilidades.

Tanto el teatro espontáneo como la multiplicación dramática pueden gestionar agenciamientos que se desarrollan en los bordes de los sistemas, provocando flujos e intensidades de afectaciones que se deslizan en superficies continuas. La radical diferencia promovida por la irrupción de estos acontecimientos no profundiza un movimiento político, ni pretende establecer un nuevo paradigma, pero llega a poner en jaque a lo instituido al poner en funcionamiento dispositivos que Deleuze y Guattari llaman “máquinas de guerra”.

La importancia que otorgamos a la posibilidad de producción de micropolíticas comunitarias se relaciona con la noción de resistencia. Sin pretender introducimos en el terreno de la psicología política, recordaremos solamente que muchos especialistas coinciden en afirmar que la posibilidad de resistir el avance de (y la destrucción producida por) la llamada globalización del capital, pasa por la capacidad social de producir múltiples acciones colectivas puntuales y específicas que tienen un alto contenido creativo. También es sabido que los mecanismos de sometimiento que utilizan los dispositivos de poder se sirven de la tristeza, del descreimiento y del desánimo. La alegría de la creación colectiva, la recuperación del goce de la mutua afectación grupal, las variaciones de ritmos e intensidades de flujos que se relacionan con los agenciamientos múltiples del deseo que siempre es colectivo, tienen el valor de actos de micropolítica auténticamente revolucionarios.

** El presente artículo forma parte del libro "Por amor al arte", que será publicado en breve por la Editorial Lumen de Bs.As.*

Pies de página

¹ Pido prestada esta expresión a mi querido maestro Hernán Kesselman. Con ella me sugirió, sin saberlo, el título de mi próximo libro.

² No está de más demorarse en pensar el poder que otorga el conocimiento, supuesto o verdadero, de una "realidad" oculta a los ojos de la mayoría, pero pretendidamente eficaz en sus efectos universales. Tampoco es ocioso, creo, pensar en la diferencia entre lo "real" y lo "verdadero".

Notas finales

* Médico Psiquiatra. Psicodramatista. Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay

HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA

Juana Aguirre López y Dolores Martínez Domínguez
Área de investigación; Problemas Teórico Prácticos de la Educación



En este trabajo se hace una reflexión sobre el complejo proceso de la intervención educativa

como campo científico, el docente se convierte en investigador cuando planea, aplica y evalúa un proceso educativo, desde los conocimientos desarrollados por las ciencias de la educación, entre éstas, la sociología, la filosofía y la psicología, la sociología en tanto permite identificar las necesidades sociales a las que deberá responder la educación, la filosofía, por orientar la misión del proyecto educativo definido por la institución en la que está inmerso el plan o programa y la Psicología, por aportar

conocimientos valiosos sobre el sujeto que aprende, el educador, y los procesos psicológicos que se desarrollan en torno al acto educativo.

Realizar una investigación sobre un proceso de intervención educativa, que se inicia con la selección de un modelo de enseñanza y la elaboración de un programa educativo, es una tarea ardua y apasionante y que nos obliga a definir o clarificar la postura sociológica, filosófica, pedagógica y psicológica con que enfrentamos y llevamos a cabo la enseñanza y nos hace darnos cuenta de lo complejo que es éste proceso.

El proceso educativo es una síntesis de interacciones, pues está hecho con la síntesis de teorías de docentes y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje, con los conocimientos previos, estrategias y habilidades, afectos y pautas de interacción académica aprendidas a través de experiencias escolares y extra escolares de los sujetos y más aún, éste sincretismo es producto del desarrollo social mismo en el que se lleva a cabo el acto educativo, que hace surgir y define las instituciones educativas con sus misiones, sistemas de organización y programas curriculares.

Todo modelo, plan o programa de intervención educativa adquiere vida en el momento de ser aplicado y es ahí donde se inicia el descubrimiento de la validez y relevancia de la propuesta para un contexto determinado.

Las necesidades del educando, los objetivos del conocimiento estructurados por la institución escolar en los planes y programas de estudios y las demandas planteadas por la comunidad e instituciones sociales donde se integra el estudiante con su práctica profesional, es lo que va a constituirse como el punto de partida del aprendizaje.

Aún cuando se tenga una propuesta general de intervención educativa, cada alumno o grupo de alumnos, se apropia de ella en forma diferente, el nivel de motivación con que inician y enfrentan la tarea académica, las expectativas y metas que poseen, el estilo cognoscitivo y las estrategias de aprendizaje que utilizan, las habilidades para el trabajo de grupo y la afectividad surgida en torno a la tarea y grupo de aprendizaje, donde se incluye al maestro, con sus conocimientos y experiencias, es lo que va a producir diferencias en la calidad de la educación.

El docente por otra parte, es un sujeto con teorías y supuestos educativos, expectativas y metas sobre su trabajo, su experiencia lo ha dotado de estrategias, con las que va a dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno: planifica, dirige el proceso y evalúa y puede aportar nuevos conocimientos al campo de la educación, cuando se realiza en forma sistemática, con la intención de descubrir hilos causales en la madeja de la enseñanza y más aún con la intención de hacer más eficaces y eficientes los procesos educativos.

Solo cuando el educador enfrenta y concibe la educación con éste espíritu de búsqueda y utiliza una teoría como base de la elaboración y evaluación de programas, se transforma su práctica en conocimiento científico, se transforma el docente en investigador educativo.

La reflexión teórica que nos ocupa, es la parte inicial de una investigación en planeación educativa, elaborada al participar en el seminario doctoral modalidades y planificación de la intervención educativa y se inicia con las preguntas que como docente me había planteado antes de tomar el curso, al conducir un programa de enseñanza de metodología de la intervención ¿Como enseñar a los psicólogos que estudian desarrollo humano un enfoque alternativo al modelo médico? ¿Como sensibilizarlos para entrar en el proceso de aprender para la vida y para la profesión? ¿Como involucrarlos en un proceso de cambio de su práctica psicológica? ¿Como ayudarles a descubrir sus capacidades y limitaciones como estudiantes? ¿Como elaborar y aplicar con más éxito un programa para prevención del ejercicio profesional de baja calidad? ¿Como integrar a los futuros psicólogos al cambio para desarrollar generaciones de profesionales conscientes y respetuosos de las necesidades de los sujetos de la educación y de los retos cada vez mayores que enfrenta la sociedad en las diferentes áreas: salud, educación, trabajo productivo, convivencia social ?etc.

Dado lo complejo de la tarea, el primer paso fue seleccionar un modelo de enseñanza que organizara la planeación y evaluación de la intervención, que incluyera distintos tipos de conocimientos que era necesario aprendieran los alumnos, a fin de alcanzar los objetivos planteados

El programa de enseñanza fue diseñado aplicando el modelo de Gagne y fue aplicado con tres grupos de estudiantes de 7° trimestre de Psicología de la UAM-X, ésta experiencia permitió dar una primer respuesta a todas éstas interrogantes, pero al

mismo tiempo me hizo descubrir lo complejo del proceso y detectar algunos obstáculos que deben ser tomados en cuenta al diseñar y aplicar un programa educativo, pues de no ser así se obtiene una menor calidad del proceso de enseñanza y de los productos del aprendizaje y al no evaluar adecuadamente la experiencia educativa se perderá lo complejo del proceso y no se podrá explicar ni mejorar el resultado.

He descubierto que no solo es importante tener una buena secuencia temática que sea coherente con el desarrollo científico del campo de estudio, el seguimiento del proceso educativo, el evaluar y diseñar diferentes estrategias de enseñanza para estudiantes con diferentes características y habilidades de aprendizaje es de esencial importancia.

Aún cuando la revisión teórica de los diferentes modelos teóricos es el punto de partida del diseño de un plan de intervención, es necesario que la investigación nos proporcione una base fundamental para conocer el papel que en este proceso de intervención juegan los diferentes factores: las necesidades de los sujetos con los que se va a intervenir, la filosofía del proyecto educativo y las características del contexto social. Todo esto debe ser tomado en cuenta al organizar el programa de intervención.

Este reporte representa los principios teóricos propuestos para el diseño de un programa de enseñanza, dirigido a que el estudiante de Psicología aprenda las teorías, métodos y técnicas más relevantes en el campo de psicología del desarrollo y las aplique para elaborar planes de intervención profesional.

Estoy plenamente convencida que los diseños en investigación educativa y Psicológica es difícil aplicarlos rígidamente, pues surgen aspectos no evaluados al inicio, no contemplados o no previstos que modifican el proceso dificultando la aplicación del plan original, éstas modificaciones surgen del contexto específico o las necesidades de distinto tipo planteadas por los estudiantes, por la institución, por otros agentes sociales a la investigación o por los sujetos e instituciones donde se realizan las prácticas profesionales.

Creo que esto se demuestra con la historia misma de la intervención en Psicología y educación, el nacimiento de nuevos modelos, se ha debido a la aparición o estudio de nuevas variables no contempladas en los estudios originales, esto también se refleja en la tendencia creciente en la educación, de evaluar los resultados de la intervención educativa, comparar la eficacia y eficiencia alcanzada por los estudiantes en distintos países.

En este análisis abordaremos la definición del campo de la intervención en Psicología y educación, expondremos la propuesta del programa educativo para la enseñanza de la intervención psicológica y la experiencia al aplicar el programa con tres grupos de estudiantes.

Es importante aclarar que un objetivo que guió éste trabajo fue un interés por ofrecer a los estudiantes un programa a través del cual aprendieran técnicas para la intervención, pues no es suficiente aprender a observar para detectar problemas en el niño, o evaluar problemas de psicología del desarrollo psicológico dentro de procesos de investigación modular, el psicólogo en formación debe aprender modelos o enfoques para modificar los procesos que estudia, independientemente del nivel de abordaje o campo de la intervención.

Tomando en cuenta que la filosofía de la enseñanza modular parte del principio que cada módulo es una unidad de estudio profesional, donde el estudiante no solo adquirirá conocimientos teóricos, sino metodológicos y técnicos para intervenir a nivel profesional en los problemas objetos de transformación, es de fundamental importancia evaluar el proceso de enseñanza de forma integral, no solo desde las teorías que se ofrecen para explicar los problemas o desde la metodología de investigación que el estudiante utiliza para aprender a abordar los problemas, sino desde los métodos y técnicas que deberá aprender para ejercer su práctica profesional.

Partiendo de estos principios y de la experiencia docente, detecté, que en los módulos sexto y séptimo de Psicología de la UAM-X donde se abordan los problemas de desarrollo y socialización del niño, es necesario integrar en el programa modular la

enseñanza de métodos y técnica de intervención desarrolladas y aplicadas por psicólogos evolutivos desde diferentes enfoques teóricos y en torno a diferentes problemas del niño y del adolescente y al contexto familiar, escolar, social y cultural que constituye su entorno.

Por otro lado, se detectó que si bien es necesario que el estudiante aprenda a aplicar métodos y técnicas diversos para el diagnóstico de necesidades del niño tanto en el contexto familiar como escolar, aquí me refiero al diagnóstico del desarrollo utilizando métodos psicométricas y proyectivas, es de suma importancia el conocimiento estadístico para construir instrumentos y validarlos.

Una necesidad detectada de la cuál se hablará más ampliamente en el punto correspondiente, es la necesidad de pasar de estudios para explicar a estudios de campo en psicología del desarrollo, lo cual no quiere decir que se tenga que prescindir de los primeros, sino más bien conocer los estudios aplicados y dirigir el cambio.

El problema así, si pensamos en la enseñanza de la intervención psicológica con modelos descriptivos, es construir modelos de enseñanza que integren estudios de diferentes niveles, teóricos y aplicados, que permitan al alumno construir proyectos para ir más allá de la explicación de un problema, es decir que sean capaz de modificarlos.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Desde que surge la educación como actividad socialmente reconocida, han surgido diferentes concepciones sobre lo que va a significar ésta acción. ¿Quiénes son los responsables de dirigirla? ¿A quién se va a educar? ¿Cuál es la materia de la educación? ¿Cómo lograr las metas? ¿Cómo comprobar que se logró el objetivo de la educación? ¿Cómo mejorar su calidad? ¿Es posible igualar en conocimientos a los estudiantes de diferentes países? cada sociedad en cada época, le ha dado diferentes respuestas a éstas interrogantes.

En un inicio las primeras sociedades organizadas de que da cuenta la historia, transmitieron a sus descendientes directamente la educación integrando a las nuevas generaciones al trabajo y actividades sociales, los conocimientos valiosos a adquirir

dependían de su rol en la sociedad y la época histórica, existían los sacerdotes, los guerreros, los comerciantes, los artesanos, los nobles, los siervos, los señores y dependiendo del tipo de conocimiento a adquirir era el maestro y el alumno, durante un período extenso que duró varios siglos la educación la organizó e impartió el clero y quienes se educaban eran los hijos de los nobles y señores, el conocimiento a adquirir eran las nociones de lectura, escritura, cálculo y religión, el lugar eran los centros religiosos y el costo corría a cargo del alumno, el trato era individual.

Con el nacimiento de las sociedades capitalistas y la formación de los estados nación, la educación pasa a ser regulada por éstos, cambió el grupo social que la organizaría y el grupo al que se dirigiría, los contenidos de la educación también se transformaron, pues se le dio más importancia al conocimiento científico por sobre el religioso, aunque no podemos decir que desapareció totalmente, pues el hombre sigue preocupado por educar a las nuevas generaciones con una moral organizada con valores que fueran útiles a toda la sociedad.

Como parte del desarrollo científico, surgen nuevas concepciones sistemáticas sobre la educación, que tienen su origen en diferentes concepciones del proceso de educar, del sujeto a educar, del educador, del método de enseñanza y del aprendizaje, así como del hombre, la sociedad y el conocimiento.

Nos referimos a las teorías psicológicas en educación con enfoques; conductista, cognoscitivista y sistémico, por considerar que son las que han tenido más aplicación e impacto en los sistemas educativos. Dentro de las teorías conductistas ubicamos a Skinner, Bloom y Tyler, dentro de las teorías cognoscitivistas se encuentran Gagné, Piaget, Ausbel, Novack y Brunner, dentro de las teorías sistémicas ubicamos a Merrill, Reigeluth, Scandura, Landa.

Definir una postura ante los modelos de intervención, implica partir de una descripción y análisis de cada uno de éstos, comparando las concepciones de aprendizaje, de proceso de enseñanza, rol del estudiante, rol del profesor, evaluación, medios y estrategias de enseñanza.

Partiremos del análisis de las teorías, eligiendo a los autores más representativos de cada enfoque; del conductismo a Bloom y Skinner, del enfoque cognoscitivista a

Gagñé, Ausbel, Novack, Brunner, y los aporte de modelos nuevos derivados del cognoscitivismo, como el Sistémico-tecnológico de De la Orden Hoz .

Analizaremos los supuestos sobre el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y como cada una de las teorías difiere en la concepción técnica que instrumenta al maestro al planear la intervención.

Toda esta reflexión nos permitirá acercarnos a las diferentes definiciones que se han dado de intervención educativa, iniciaremos con la proporcionada por De la orden (1983), quién la define como la planeación sistemática e intencional, de acciones orientadas a generar el proceso que facilita en el individuo el desarrollo de un modelo de comportamiento personal y socialmente valioso, el mecanismo por medio del cual se da esta adquisición es el aprendizaje.

No todos los aprendizajes son producto de la acción educativa, pues algunos son producto de la experiencia, de la interacción de un sujeto con su ambiente, por ejemplo, la personalidad que incluye aprendizajes de diversos tipos; emocionales, psicosociales, lingüísticos, cognoscitivos.

Cuando se realiza una intervención educativa siempre se interviene sobre el ambiente, creando así una situación de aprendizaje,

la cual se va a caracterizar dependiendo de los objetivos de la intervención y del modelo teórico del que se esté partiendo.

Entendida así la intervención, la situaciones de aprendizaje programadas van a definir el proceso y la meta a donde se quiere llevar al sujeto, deberá contener y partir la programación, de un diagnóstico de conocimientos previos y del nivel inicial del aprendizaje

SECTORES TIPOS MODALIDADES Y NIVELES DE LA INTERVENCIÓN.

Los sectores de la intervención son los cognoscitivos, afectivos conductuales y sociales, los niveles de la intervención son el micro, meso y macro, el macro es el plan de estudios e incluye formación de profesores, el micro es el plan de aula y el meso es la institución.

Del nivel de intervención se derivan diferentes tipos, de la macro intervención, se pueden derivar los siguientes: el tecnológico, el de escuela tradicional, el de excelencia, el no oficial, el de escuela abierta, y el de escuela activa..

Las micro intervenciones dependen de los modelos o sistema teórico del que se derivan, pueden ser: conductuales, cognoscitivistas, constructivistas o sistémicos y pueden tener contenidos específicos e inespecíficos, son específicos cuando los programas escolares están hechos en base a áreas particulares del conocimiento o bien ser inespecíficas como cuando se trata de desarrollo personal para aumentar alguna capacidad, ej. la habilidad verbal o de comunicación o bien las destrezas intelectuales o las estrategias cognoscitivas, el auto control y habilidades interpersonales afectivas, se les llama intervenciones inespecíficas pues se pueden usar contenidos de conocimiento diversos para desarrollarlas.

Una vez que se ha definido el nivel y el tipo de intervención, se puede saber la modalidad, que puede ser directa o indirecta.

La intervención es directa cuando es cara a cara y es indirecta cuando se forma a los que van a aplicar el programa de intervención.

MODELOS Y TECNICAS DE INTERVENCIÓN.

Aún cuando en éste trabajo se parte de la teoría de Gagne para elaborar el programa instruccional, se hará una revisión de las teorías relevantes que se han construido sobre sistematización de la enseñanza por considerar que es necesario analizarlas críticamente y justificar así la propuesta elaborada.

Las primeras teoría que se elaboraron en diseño instruccional son las denominadas como conductistas, entre éstas se ubican a Skinner y Bloom como representantes destacados de éste enfoque, dentro del cognoscitivismo que fué la escuela crítica del conductismo, ubicaremos a Ausbel, Gagne y Bruner y

en el tercer grupo a las de orientación sistémica.

¿Como concibe cada una de éstas teorías la enseñanza y al sujeto que aprende?
¿Cuales son los supuestos de los que parte? ¿Que plantean sobre la evaluación?

MODELOS CONDUCTISTAS.

Desde el punto de vista de Skinner, el aprendizaje es un cambio conductual permanente, que se produce por las contingencias ambientales, en el caso de los

aprendizajes escolares las contingencias están programadas o son proporcionadas en el ambiente escolar que organiza el maestro, las conductas a ser aprendidas deben ser especificadas claramente así como el programa de contingencias, el cuál puede ser presentado a diferentes tiempos o tasas de respuestas, el maestro así es un planificador del cambio de conducta y el aprendiz un sujeto pasivo, en tanto responde a los estímulos programados.

Todo conocimiento al ser fraccionado se puede incluir en un programa educativo.

La teoría de Bloom proporcionó una taxonomía de objetivos o metas de la educación a partir de los cuales los maestros organizarán la programación de las experiencias de aprendizaje y prepararán los medios para la evaluación, plantea que los diferentes tipos de aprendizajes, el motriz, el afectivo y el cognoscitivo, deben estar representados en el plan de enseñanza.

En el área cognoscitiva se debieran elaborar objetivos educativos que se refieran a memorizar o evocar conocimientos y al desarrollo de habilidades técnicas de orden intelectual. Los del área afectiva describirán cambios en intereses, actitudes y valores a fin de desarrollar en el educando apreciaciones y adaptaciones. Las del dominio psicomotor se centran en manipulaciones.

Esta taxonomía es una clasificación del comportamiento que la educación aspira a desarrollar en los estudiantes. Propone 6 clases principales de objetivos 1.- de conocimiento. 2.- de comprensión. 3.- de aplicación. 4.- de análisis. 5.- de síntesis. 6.- de evaluación.

Bloom considera que la taxonomía debe cumplir 2 objetivos: permitir la reflexión teórica, por ser una base para proponer hipótesis sobre procesos de aprendizaje y cambios. ser una base para el desarrollo de nuevos métodos y curriculum, técnicas de examen y evaluación.

Al abordar el desarrollo del curriculum Bloom responde a 4 preguntas: ¿Que objetivos educacionales debe plantear la escuela? ¿Que experiencias de aprendizaje se deben ofrecer para que contribuyan a realizar éstos propósitos? ¿Cuál es la forma más eficaz de organizar las experiencias para lograr la continuidad y secuencia del aprendizaje e integrar conocimientos? ¿Como se puede evaluar la eficacia de experiencias de aprendizaje, mediante exámenes, test y procedimientos sistemáticos para reunir pruebas?

La formulación de objetivos depende de la teoría del aprendizaje y la filosofía de la educación aceptada por los docentes, generalmente el profesor parte del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, sus necesidades e intereses, actividades y problemas que deberá enfrentar en el futuro, la naturaleza de la materia de estudio, los tipos de aprendizajes que se van a producir.

La selección es guiada por la filosofía de la educación subyacente al responder a las siguientes preguntas: para la escuela ¿Cuales son los valores más importantes? ¿Cuál es la relación óptima entre hombre y sociedad? ¿Cuales son las mejores relaciones entre hombre y sociedad? ¿Cuales son las mejores relaciones entre hombre y hombre?

Se tomará en cuenta la psicología del aprendizaje para ubicar el lugar que corresponde a los objetivos en la secuencia y definir en que condiciones se alcanzan y las interrelaciones entre ellos, nos ayudarán a construir y usar técnicas de evaluación.

Un examen de éxito es el que da evidencias de la proporción en que los estudiantes están cumpliendo los objetivos de una unidad de instrucción.

La selección del conocimiento presupone alguna medida de estabilidad en el universo, la cultura o el campo de investigación. La solución de problemas o el pensar no se puede realizar en el vacío, exigen contenidos, alguna medida de conocimiento de la realidad. aún cuando éstos tengan rápida caducidad, son la base para el aprendizaje de la metodología de una disciplina y sirven para encarar los problemas que plantea, el requisito de que el estudiante debe aprender determinadas nociones, presupone la predicción de que será capaz de usarlas en el futuro.

En la escuela se puede predecir, cuales son los conocimientos que adquiridos en una clase, podrán ser empleados en los cursos siguientes y es más difícil pronosticar que nociones aprendidas en el aula servirán al estudiante en cuanto ciudadano o especialista en algún campo particular.

Aunque la información es uno de los resultados valiosos de la educación, se necesita una muestra de que los estudiantes pueden hacer algo con sus conocimientos, que sean capaces de aplicar la información a situaciones y problemas nuevos, es necesario que adquieran técnicas generalizadas para enfrentar distintos asuntos y materiales, esto es válido para hechos y principios algunos le han llamado “pensamiento crítico” “solución de problemas” “habilidades intelectuales y capacidades técnicas” esto

implica capacidad de analizar o comprender la nueva situación y un trasfondo de conocimientos y métodos que serán útiles en el momento preciso y una facilidad para discernir las relaciones entre experiencia previa y problema actual.

Las artes y capacidades técnicas generales son los modos de operación y métodos generales aplicados a la solución de problemas, que no requieren la demostración de conocimientos especializados y las habilidades intelectuales, en cambio implican situaciones en las cuales el individuo aportará información técnica específica al planteo y solución de un problema nuevo, es la combinación de un conocimiento, artes y capacidades técnicas.

Las habilidades y capacidades técnicas intelectuales son más ampliamente aplicables que el conocimiento en sí, éstas tienen un mayor valor de transferencia.

En el proceso educativo tiene un lugar importante la evaluación, Bloom señala 5 consideraciones:

- 1.-es un método para adquirir y procesar evidencia para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.
- 2.-abarca una gran variedad de evidencias no solo el examen final.
- 3.-ayuda a aclarar metas y objetivos más importantes de la educación.
- 4.-es un sistema de control de calidad para determinar en cada etapa del proceso, si es eficaz o no y definir los cambios para asegurar su eficacia antes de que sea tarde.
- 5.-un procedimiento para establecer si ciertos procedimientos son eficaces para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

“que algunos estudiantes puedan alcanzar un objetivo educacional no significa que todos puedan hacerlo, la edad, el nivel y el tipo de aprendizaje previo constituye aquí importantes factores, al enfrentarse con un grupo de estudiantes con diversos niveles de habilidad y distintos intereses y actitudes hacia las tareas de aprendizaje, el maestro debe determinar lo que para ellos resulta posible, la enseñanza es la que determina los objetivos posibles.”

En contraposición a los autores que afirman que la estructura del conocimiento es la base de la estructura del aprendizaje, Bloom afirma que es útil si el estudiante tiene

habilidad para comprenderla y utilizarla como actor optimizador, la estructura de un proceso de aprendizaje debe permitir pasar con éxito de una fase a otra, debe recibir estímulos significativos para él en cada etapa y participar activamente en el proceso y verse recompensado por el dominio de los temas a medida que avanza hacia tareas de aprendizaje cada vez más complejas.

El docente diagnosticará las características importantes de sus alumnos al ingresar al curso, su disposición para las tareas del aprendizaje, el punto de entrada en una secuencia de aprendizaje apropiada a cada alumno o grupo y determinará que orientación o preparación serán necesarios antes de que los alumnos inicien la secuencia de tareas. En el centro del proceso de instrucción está la definición de la interacción del alumno con el material de estudio, los problemas y el docente.

Después de seleccionar un modelo de instrucción, se deberá decidir los materiales que se utilizarán, los métodos de enseñanza y las actividades del alumno. A diferencia de hace un cuarto de siglo cuando solo se contaba con los libros de texto, hoy se cuenta con una amplia diversidad de medios educativos: materiales de lectura, libros de ejercicios, materiales programados, juegos, películas y otros medios audiovisuales, materiales tridimensionales, materiales para la resolución de problemas, materiales con ejercicios cuidadosamente preparados, el profesor seleccionará los que se adapten a las necesidades de sus alumnos en las diversas etapas del aprendizaje y se obtendrá más resultado que con un único conjunto de materiales para todos.

Los materiales descriptivos son más útiles para los objetivos relacionados con el conocimiento y la comprensión, los materiales que contienen problemas son más eficaces para los objetivos cognoscitivos de orden superior tales como aplicación y análisis.

Sobre el método de instrucción se sabe que el profesor tiende a seleccionar y utilizar alguno de éstos: o bien clase magistral, recitación de lecciones o discusión, para algunos objetivos considerará que la instrucción va de lo didáctico a lo dialéctico y otros por interacción alumnos y docentes en torno a problemas, para otros, métodos de instrucción dirigida o estudio de problemas por métodos de descubrimiento, sesiones de trabajo para pequeños grupos. La enseñanza didáctica puede ser más efectiva para procesos mentales inferiores y la dialéctica para procesos mentales superiores.

La decisión del método a utilizar depende de problemas prácticos; como el número de alumnos por grupo, la cantidad y tipo de objetivos, los niveles de los estudiantes al iniciar el proceso y al desarrollar éste, pues muy probablemente se requerirán métodos alternativos para los estudiantes que no muestran la evolución deseada.

La tarea de aprendizaje es lo que deberá aprender el alumno en un lapso corto de tiempo, es una unidad o fragmento de la estructura general y puede contener sub-tareas, cada una relacionada con las otras: 1.-términos, hechos, procedimientos, 2.- ideas más complejas: conceptos, reglas, principios, procesos, 3.-Formulaciones más abstractas, teorías, modelos, aplicaciones y análisis.

Al fragmentar las tareas de aprendizaje y analizar su complejidad, se van a ir definiendo los métodos de enseñanza y el tipo de evaluación más adecuada: formativa o sumativa.

La tarea dentro del proceso educacional es producir cambios en los estudiantes y la tarea del planificador y docente es especificar como los transformará el proceso de aprendizaje. La docencia así, implica tomar decisiones para lograr el cambio deseado y la evaluación proporciona una evidencia de las metas alcanzadas.

Es útil al docente especificar objetivos que puedan ser definidos claramente, para así poder ser comprendidos por otros, deben tener relación con los objetivos nacionales o ser equivalentes, lo cual no coartará la libertad del docente, pues cada uno puede trabajar objetivos complementarios de interés particular, así como seguir la secuencia de aprendizaje elegida. Lo que se pretende que haga un alumno con el conocimiento al alcanzar un objetivo va a ser diferente para cada nivel educativo y para cada institución escolar.

En relación al grado de especificación que debe tener un docente, de su plan de enseñanza, Bloom nos dice que depende de los objetivos definidos y de la teoría del aprendizaje adaptada, pues la fragmentación de una tarea en sub-tareas, es más útil para cierto tipo de objetivos, pero no para todos, la técnica de fragmentación de objetivos en sub-tareas surgió en el contexto militar, cuando los psicólogos propusieron una técnica de entrenamiento para que los soldados aprendieran a usar un fusil, pero no es generalizable para otros tipos de aprendizaje del dominio afectivo o cognoscitivo.

Joyce y Weil plantean que no existe un método único para la buena enseñanza, que esto es una falacia, ninguno tiene éxito con todos los alumnos, ni para todos los objetivos, por lo que el problema de elegir una estrategia de enseñanza se resuelve

si en lugar de seleccionar un método único, se crea un ambiente en el que pueda enseñarse a los alumnos con una variedad de métodos que faciliten su desarrollo.

La clasificación en 4 tipos de modelos de enseñanza facilita el análisis de sus méritos y utilidad para cierto tipo de alumnos, Los 4 tipos de modelos de enseñanza son : 1.- los modelos de proceso de información. 2.-los modelos personales.3.-Los modelos de interacción social.4.-los modelos conductistas.

MODELOS DE PROCESO DE INFORMACIÓN

Se incluyen los modelos de pensamiento inductivo e investigación de Taba (1966), Schuman (1962) que están diseñados para desarrollar procesos mentales inductivos, razonamiento académico y construcción de teorías así como objetivos personales y sociales.

El modelo de Schwab (1965) diseñado para enseñar el sistema de investigación de una disciplina.

El de formación de conceptos de Bruner (1967) para desarrollar pensamiento inductivo y análisis conceptual.

El de desarrollo cognoscitivo de Piaget (1952), de Kohlberg (1976), de Sullivan (1967), de Sigel (1969), dirigidos a potenciar el desarrollo intelectual general, el desarrollo lógico, social y moral, el modelo de Ausbel (1963), potencia la eficacia del procesamiento humano de información y absorbe y relaciona cuerpos de conocimientos y por último el de Lorraine (1974) que va dirigido a incrementar la capacidad memorística.

Los modelos personales, están orientados al desarrollo del yo individual que subrayan el proceso de construcción de su realidad única, insistiendo en la vida afectiva, pues al sentirse capaces se producen relaciones interpersonales más ricas y mayor procesamiento, aquí se ubican la enseñanza no directiva de Rogers (1971) que busca el desarrollo de la personalidad o la autoconciencia, la comprensión, la autonomía y la autovaloración, el desarrollo de la autoconsciencia de Perls (1951) y Schutz (1958) que buscan el incremento de la capacidad de autoexploración y autoconciencia, conciencia interpersonal, corporal y sensorial.

El sinético de Gordon (1961) que busca desarrollar la creatividad en la solución de problemas. El conceptual de Hunt de (1970) para fomentar flexibilidad y amplitud personal, el de terapia de Glasser (1965) que busca la autocomprensión, responsabilidad personal y del grupo.

MODELOS DE INTERACCION PERSONAL.

Estos estudian la relación entre el individuo y los grupos, buscan mejorar la capacidad del sujeto frente a otros en procesos democráticos y trabajo social productivo, también enfatizan el desarrollo de la mente y del yo y el aprendizaje académico, en éste modelo destacan, la investigación de grupo de Dewey (1916) la investigación social de Cox (1966) los métodos de laboratorio de Maine (1964).

Los modelos conductistas que tienen como base las teorías del aprendizaje, la modificación del comportamiento y terapia del comportamiento, se interesan en el cambio de conducta más que en la estructura o lo no observable, se basan en el control de estímulos y refuerzos, ellos proponen el fraccionamiento del aprendizaje en una serie de pequeños comportamientos secuenciados, los representantes son Skinner (1953) propone el control de contingencias y le interesa desarrollar el comportamiento, datos, conceptos, habilidades.

Cada uno de los modelos difieren en la llamada sintaxis de las fases, es decir el punto de inicio y las actividades del alumno, el orden de éstas y la evaluación, el papel del alumno y del profesor, son diferentes también.

Un modelo se considera más estructurado en tanto se definen desde el exterior, el medio de aprendizaje, los roles, las relaciones, las normas y actividades de profesores y alumnos. Los principios de reacción del profesor son reglas para sintonizar con el alumno y seleccionar respuestas apropiadas a sus acciones. Cada modelo requiere unas condiciones necesarias para su existencia ¿Cuales son éstas exigencias adicionales del modelo además de capacidades usuales y habilidades técnicas? cada modelo produce efectos didácticos o educativos, los didácticos son buscados directamente orientando al sujeto en una dirección y los educativos provienen de la experiencia del medio trabajado por el modelo. El profesor deberá conocer diversos modelos para lograr diversos objetivos.

Analizaremos tres modelos dirigidos de procesamiento de información, el de Ausbel, el de Bruner y el de Gagné. Desde Ausbel el proceso de aprendizaje se inicia con un concepto potente llamado organizador previo, que es un andamiaje intelectual del conocimiento previo con el nuevo y refuerza las estructuras cognoscitivas que designa el conocimiento y su organización.

El aprendizaje memorístico es necesario sin embargo existen otros tipos de aprendizajes como el que es por descubrimiento.

La pasividad del alumno se da por la aplicación deficiente de un método, lo significativo de una nueva información depende del que aprende y del material, no del método, cuando se relaciona y reconcilia lo que sabemos con lo que aprendemos hay significatividad.

El modelo de enseñanza se basa en dos principios: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, que sirven para programar el contenido de las asignaturas. Las disciplinas se deben construir de arriba a abajo empezando por conceptos, principios y proposiciones más inclusivos, ejemplos y analogías apropiadas.

Hay dos tipos de organizadores previos: los de exposición y los de comparación.

En el primero se da un modelo en el que se pueden incluir nuevas clases y en el otro ayuda a ver relaciones entre el nuevo y el viejo concepto, la primera fase del modelo es la del organizador previo, la segunda es la de presentación de la tarea de aprendizaje, la tercera fase es la de anclaje del nuevo material en la estructura cognoscitiva ya existente.

Bruner se interesó en la formación de conceptos, en la categorización, en la que identificó 2 componentes: el primero en el de formación de conceptos y el segundo el acto de logro, se forma un concepto cuando se reconoce un rasgo que es esencial, el sujeto hace uso de estrategias en cada fase del concepto, estas no son fijas, se utilizan diferentes para tipos de conceptos distintos, datos o material de aprendizaje.

En el modelo de Gagné, la planeación debe hacerse para el individuo, tiene etapas inmediatas y a largo plazo y se basan en la teoría del aprendizaje que propone hechos y condiciones controlables como factores relacionados con el aprender.

Los principios del aprendizaje son de dos tipos: los factores externos, como la contigüidad, de acuerdo al cual el estímulo debe presentarse en proximidad temporal con la respuesta deseada, la repetición de la respuesta y el reforzamiento, Factores internos como la información que recuerde de lo aprendido, las capacidades intelectuales y las estrategias inducidas o autoproducidas por la práctica previa.

La enseñanza establece distintos tipos de aprendizajes: de información, de capacidades intelectuales, de estrategias cognoscitivas, de destrezas motoras y de actitudes. La educación estará dirigida a todos los aprendizajes.

Gagne propone 6 pasos para planificar la enseñanza:

- 1.-definir que tipo de capacidades debe aprender el educando.
- 2.-se deben definir los objetivos conductuales o de ejecución que especifiquen los resultados esperados o planificados.
- 3.-se deben describir las condiciones internas y externas para producir con eficiencia el aprendizaje.
- 4.-se planificarán programas de enseñanza, que es elaborar la secuencia de objetivos intermedios o requisitos para aprender lo deseado.
- 5.-se planificará la lección tomando en cuenta el objetivo de la ejecución y se disponen las condiciones externas que son más apropiadas para el aprendizaje, eligiendo los medios.
- 6.-se definirán los procedimientos de evaluación de lo aprendido, resultados de aprendizaje referido al criterio.

Cada una de las categorías de aprendizaje conduce a una clase de ejecución diferente y exige un conjunto distinto de ejecuciones didácticas. Las habilidades intelectuales son capacidades que hacen competente al hombre para conceptualizar, constituyen la estructura fundamental de la educación formal. Las estrategias cognoscitivas es un tipo de habilidad que está dirigida a controlar la conducta de estudio, gobiernan el aprendizaje del sujeto, Bruner les ha llamado matemagónicas y Skinner conductas de autoadministración. La información verbal es la que se aprendió en la escuela y está almacenada, las destrezas motoras se aprenden en la escuela y son necesarias para la adaptación humana. Las actitudes son capacidades aprendidas, reacciones más o menos estables hacia ciertas cosas, personas y situaciones, como: respetar, cooperar, ser responsable, actitudes más hacia el conocimiento, el aprendizaje y la autoestima.

¿Como planificar un programa de enseñanza? desde éste modelo existen 4 niveles de la planificación: 1.-temas del curso.2.-subtemas.3.-lecciones.4.-componentes de lecciones.

¿Cuanto se debe lograr dentro de una unidad de estudios? es lo que define el tiempo que se va a dedicar a cada tema, tienen diferentes componentes y propósitos y cada uno está preparado para tratar con clases diferentes de aprendizaje, una vez que se han definido los propósitos que no se enuncian en términos conductuales y el tipo de aprendizaje, se planifica la lección. Un procedimiento para avanzar hacia los objetivos

de ejecución es analizar los propósitos y ver cuales serían las ejecuciones representativas.

La planificación de las lecciones de los temas se hacen en función de las capacidades a aprender, cada componente de un tema es un tipo diferenciado de resultado de aprendizaje y cada uno requiere condiciones para que ocurra el aprendizaje, es decir aprendizajes de requisito y una secuencia de enseñanza. Para identificar los requisitos de cualquier habilidad hay que preguntarse que tendrá que conocer el sujeto para aprender ésta habilidad, una vez definida la secuencia temática, el docente deberá planear actividades del alumno y del profesor.

En una lección existen diversos acontecimientos didácticos:

- 1.-atraer la atención del estudiante.
- 2.-informarle el objetivo.
- 3.-estimularlo para que recuerde la información previa.
- 4.-presentarle un material de estímulo.
- 5.-acrecentar el aprendizaje.
- 6.-producir la conducta.
- 7.-darle retroalimentación a conductas correctas.
- 8.-evaluar su desempeño.
- 9.-mejorar la retentiva y transferencia.

Gagné nos dice de cada uno de éstas fases lo siguiente, es importante relacionar la temática con lo que sea de interés para el alumno, es necesario que el estudiante conozca la conducta que el profesor usará como indicador de que se ha aprendido, es importante hacer que se recuerden reglas previamente aprendidas que están encadenadas con el nuevo conocimiento, se le deberán presentar los estímulos adecuados al aprendizaje a alcanzar, orientar el aprendizaje a través de preguntas que le induzcan la reflexión, una vez que el alumno aprende debe incitarse a que de respuestas correctas y éstas deben ser seguidas de retroalimentación y una evaluación adecuada que puede ser formal o informal, después que ha habido aprendizaje, es necesario hacer repasos donde se recupere y emplee la habilidad deseada, a fin de mejorar la retentiva y la transferencia.

LA PLANEACIÓN DE UNA LECCIÓN DESDE GAGÑÉ.

al planificar una lección, un tema o todo un curso, se necesita lograr la consistencia interna entre tres importantes componentes de la enseñanza: 1.-objetivos y metas.2.-

metodos, materiales, medios o experiencias y ejercicios de aprendizaje.3.- evaluaciones del desempeño de los estudiantes.

Se sugiere plantearse 3 preguntas y responderlas: 1.-¿Cual es mi objetivo?(en ésta lección)

RESP.- enunciar el objetivo de ejecución de la lección indicando lo que el estudiante podrá hacer al dominar la lección.2.-¿Como lo conseguiré? RESP.- se elegirán métodos, materiales y ejercicios para poner en práctica los acontecimientos de la enseñanza y las condiciones de aprendizaje apropiados para cada capacidad subordinado.3.-¿Como sabré que lo he logrado?(objetivo alcanzado)RESP.- Aplicar una prueba o hacer alguna otra evaluación adecuada de desempeño para saber cuando se ha logrado el objetivo.

Gagne sugiere una secuencia de acción ampliada:

- 1.-organizar el curso en unidades o temas a fin de justificar los objetivos.
- 2.-definir los objetivos para que se identifiquen claramente las capacidades que representen: Habilidad intelectual, estrategia cognoscitiva, información, destreza motora o actitud.
- 3.-planificar el programa tomando en cuenta las capacidades subordinadas.
- 4.-identificar cada tipo de capacidad aprendida subordinada y representada en el programa (discriminación),concepto, regla, información, etc.
- 5.-elegir una capacidad blanco como objetivo de la lección, ajustando el tiempo,
- 6.-para cada objetivo, organizar un acontecimiento didáctico y condiciones efectivas de aprendizaje.
- 7.-elegir un medio de enseñanza para cada acontecimiento didáctico.
- 8.-después de la primer lección o grupo de lecciones se evalúa el desempeño, si no se prueba, se sugiere hacer pruebas diagnósticas para evaluar cuales son las capacidades que no se dominaron.

Gagne descubre en base al proceso de aprendizaje y el análisis de tareas, como planear la enseñanza en cada una de las etapas del proceso de aprender:

FASES DEL APRENDIZAJE

ETAPAS DE LA INSTRUCCION

FASE DE MOTIVACION
EXPECTATIVA

ACTIVAR LA MOTIVACIÓN
EXPLICITAR EL OBJETIVO.

FASE DE APREHENSION

DIRIGIR LA ATENCION

ATENCION PERCEPTIVA

FASE DE ADQUISICION
CODIFICACIÓN, ENTRADA,
APRENDIZAJE.

ESTIMULAR LA RECORDACIÓN
OFRECER GUÍA PARA EL

ALMACENAMIENTO.

FASE DE RETENCION
ALMACENAMIENTO

FASE DE RECORDACION
RECUPERACIÓN

AUMENTO DE LA RETENCION.

FASE DE GENERALIZACION
TRANSFERENCIA

FACILITAR LA TRANSFERENCIA DEL
APRENDIZAJE.

FASE DE EJECUCION
EMISION DE RESPUESTA

FASE DE RETROALIMENTACIÓN
REFUERZO
RETROALIMENTAR

SUCITAR LA ACCION,

La elaboración del plan de enseñanza requiere hacer 3 tipos de análisis:

- 1.-identificar los resultados de la tarea específica del aprendizaje que se quiere lograr en el alumno.
- 2.-Definir las condiciones internas o contenidos de la memoria del sujeto que aprende.
- 3.-Análisis de condiciones externas o estimulación del medio en que está el educando.

El análisis de tareas, se le ha llamado al primer tipo de análisis y consiste en describir y clasificar las tareas que expresan los resultados del aprendizaje y seleccionar los verbos adecuados para enunciarlas y elaborar una secuencia o jerarquía de aprendizaje.

Cada tipo de aprendizaje se basa en requisitos previos, que son otros tipos de aprendizajes, donde se ve la interrelación, ej. aprender una actitud, requiere información y habilidades intelectuales, una habilidad motora requiere una habilidad parcial, una información puede requerir habilidades intelectuales como conocimiento de reglas que se aplicarán, una estrategia cognoscitiva puede requerir conocer reglas, para clasificar y construir categorías supraordinadas, una habilidad intelectual puede requerir otras habilidades intelectuales subordinadas que son reglas y conceptos.

Lo esencial al realizar el análisis del aprendizaje es responder a la pregunta ¿Que cosa debe haber aprendido el alumno antes y ser capaz de recordar en el momento de iniciar el nuevo aprendizaje?.

El análisis de las condiciones externas se refiere básicamente a elegir el medio para la instrucción, que puede ser oral, escrito, una representación: diagrama, dibujo, audiovisual o el objeto mismo.

El modelo sistémico-tecnológico de De la Orden se deriva del modelo de Gagne y de modelos cognoscitivistas del procesamiento de información, de las teorías algorítmicas y sistémicas, se caracteriza por analizar y diferenciar de entre las estrategias instruccionales elaboradas las que son susceptibles de consideración tecnológica; la cognitiva y las conductuales por tener un concepto de aprendizaje, el cual puede ser potenciado por una intervención sistemática y controlada del ambiente, reconoce las diferencias entre alumnos y plantea

la educación individual.

El enfoque tecnológico de la instrucción concibe a la educación como un proceso funcional -tecnológico, tendiente al logro de objetivos valiosos y sistemáticos, como la adquisición de modelos de conducta social y personal, socialmente deseables, sistemático y controlable, este proceso esta anclado en valores individuales y sociales

Esta concepción de la intervención alcanza su máxima expresión en la objetivación del proceso, vía plasmar y concretarlo en materiales didácticos concebidos como sistemas que llevan implícito un modelo de aprendizaje y procedimientos y técnicas dirigidos a la consecución de una meta.

El material didáctico es importante en cuanto representa la objetivación de operaciones representativas de una estrategia instructiva precisa .

El proceso y la técnica diría Gagne representan mas que las máquinas y equipos, la esencia de la tecnología de la educación.

Los supuestos de la estructura conceptual de la concepción tecnológica plantean e implican los siguiente:

- 1.-El aprendizaje es un sistema o interrelación dinámica, procesa distintos componentes para lograr un propósito u objetivo.
- 2.- La educación o la enseñanza es un proceso que se puede concebir y estructurar de forma sistemática tecnológica.
- 3.-Se pueden identificar los parámetros relevantes para la eficacia de la acción educativa.

Los parámetros se pueden analizar y manipular de acuerdo con las exigencias derivadas de la prescripción de las condiciones óptimas de aprendizaje, l

as condiciones óptimas se basan y validan en la investigación científica y en la medida.

Esta concepción de la tecnología educativa, muestra el traslado de los principios de la tecnología general, como teoría de procesos y sistemas, al campo de la educación, ésta postura ha recibido fuertes críticas de quienes ven en la educación un servicio humano, cuyos objetivos cambian con frecuencia y por lo tanto los problemas no son generales ni generalizables.

Actualmente se conceptualiza a la educación como una técnica diversificada de intervención derivada de las características específicas del aprendizaje.

El diseño del proceso de instrucción hace referencia a procesos no a estructuras, es un conjunto de operaciones secuenciadas en fases que finalizan en una serie de especificaciones de enseñanza que descienden hasta el nivel de prescripciones

operativas acerca de lo que deben hacer el profesor y los alumnos para enseñar y aprender de manera eficaz.

El diseño es un conjunto de prescripciones pedagógicas para lograr metas de aprendizaje, se determina lo que ha de ser aprendido (Conocimientos, destrezas, aptitudes, actitudes) y el proceso para alcanzarlas, la base teórica del modelo tecnológico, da los mecanismos para el diseño.

El carácter sistémico de la instrucción y el diseño de base tecnológico tiene elementos estructurales que deben especificarse y compatibilizarse:

- 1.-Función del sistema, que está constituido por el propósito, no por el producto.
- 2.-Entrada del sistema, que es una tarea o meta de aprendizaje.
- 3.-La salida del sistema que es el conjunto de aprendizajes de los estudiantes.
- 4.-La secuencia, que es el orden de actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 5.-El método del sistema que es el conjunto de formas de actuación de alumnos y profesores en interacción con el material.

El ambiente y equipo, el personal en una estructura organizativa y en el sistema instructivo varían mucho de una situación a otra.

En el enfoque sistémico, planificar implica analizar el orden lógico de los componentes, así como coordinación del diseño en función de relaciones de interdependencia.

Existen tres criterios de calidad que se incorporan:

- 1.-criterios de proceso, los cuales prescribe como hacer el diseño respecto a un producto.
- 2.-Criterios de estrategias que nos guían al seleccionar medios, métodos, actividades de aprendizaje.
- 3.-Criterios de control de calidad que prescriben características del producto.

El enfoque sistémico para el diseño de acuerdo a Dick y Carey (1978) en cuyas operaciones coinciden muchos modelos, contienen las siguientes fases:

FASE DE DEFINICION DE FUNCION Y ANÁLISIS; consiste en identificar metas, analizarlas, especificar objetivos y elaborar reactivos de pruebas.

FASE DE FORMACION DE ESTRATEGIA INSTRUCTIVA: Es la determinación de contenidos, selección de materiales, medio y establecimiento de una secuencia de acontecimientos didácticos.

FASE DE PROGRAMACION, PRODUCCION Y CONTRASTACION: supone desarrollar, redactar, programar, probar y revisar nuevos materiales.

FASE OPERACIONAL Y DE VALIDACION: Operar el sistema en una situación real y evaluarlo, aceptarlo o revisarlo hasta lograr los estándares de calidad propuesta.

Merrill entre otros denominaron a la forma tecnológica del diseño originado en el conductismo, modelos de primera generación y en los años posteriores aparecieron los intentos de incluir las nuevas propuestas, como la de Gagne, que hablan del desarrollo de sistemas instructivos, que parten de la diferenciación de los aprendizajes y de establecer condiciones internas y externas diferentes para que se produzcan. La fundamentación está en la psicología experimental, el condicionamiento operante, la gestalt, la solución de problemas, la psicología cognitiva, la teoría del despliegue de componentes de Merrill (1983,1987,1988) que aporta a Gagne, la separación de resultados de aprendizaje en función del tipo de contenido y del nivel de realización y se incluyen los nuevos componentes del análisis del procesamiento de información logrado en función de diferentes estrategias instructivas propuestas por Gagne.

Las limitaciones señaladas al modelo de primera generación, derivadas de las propuestas al diseño instruccional de diversos autores, entre éstos: Bell (1981), Scandura (1983), Landa (1983), se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- El análisis de contenido se hace sobre componentes, no totalidades integradas, esencial para comprender fenómenos complejos y dinámicos.
- Poca prescripción para adquirir conocimientos y estrategias de organización del curso.
- Las teorías son sistemas cerrados.
- Escasa conexión entre fases porque no hay teorías para integrar o compartir datos.
- No se enseñan conjuntos integrados de conocimientos y destrezas.
- Tendencia a la instrucción pasiva.

- No se facilita el uso de nuevas tecnologías.
- Todo esto señala la necesidad de una segunda generación de diseño, en donde las nuevas tecnologías guíen el diseño y desarrollo de materiales de instrucción y sean altamente interactivos.

La nueva teoría del diseño instruccional

Deberá Analizar y guiar la instrucción para enseñar conjuntos integrados de conocimientos y destrezas, producir prescripciones pedagógicas para seleccionar estrategias de instrucción interactiva y secuenciar conjuntos de transacciones instructivas.

Ser sistemas abiertos que sean capaces de incorporar nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y enseñanza y aplicarlo en el proceso de diseño.

Integrar las fases de desarrollo instructivo incluyendo una base teórica y una metodología, una base de conocimiento para representar dominios de conocimiento para tomar decisiones instructivas, como el computador para analizar y adquirir conocimiento, para analizar estrategias y generar y configurar transacciones instructivas, una colección de minisistemas expertos cada uno de los cuales aporta una decisión determinada del diseño, una biblioteca de transacciones instructivas abierta, un programa de consejo y asesoría que regularize dinámicamente la instrucción, basado en un diálogo con el estudiante de iniciativa mixta.

El nuevo diseño debe tener una base cognoscitivista, partir del supuesto de que los aprendizajes se organizan en la memoria en modelos mentales, por lo que para lograr distintos resultados de aprendizaje se requieren distintos modelos mentales instruccionales.

BIBLIOGRAFÍA.

BLOOM, Benjamin, S. (1971) *Taxonomía de objetivos de la educación*, Buenos Aires, Edit. EL Ateneo.

BLOOM, Benjamín, S., J. Thomas Hastings y George MaDaus. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning*, New York, MCgRAW-HILL Book CO.

BLOOM, B.S. (1966) "The role of Educational Sciences Curriculum Development", International Journal of Educational Sciences.

BRUNNER, Jerome, S. (1984) Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid, España, Alianza Editorial.

BRUNNER, Jerome, S. (1988) Hacia una teoría de la instrucción. Madrid, España. Alianza Editorial.

DE LA ORDEN HOZ, Arturo. (1983) Hacia un modelo tecnológico de Intervención Educativa, III Congreso Latinoamericano de Educación. Buenos Aires Argentina.

DE LA ORDEN HOZ, Arturo. (1983) Del plan curricular al diseño de Instrucción. Edit. Universidad Complutense de Madrid España.

GAGÑE, R, M., BRIGGS, L,J. (1980) La Planificación de la Enseñanza, sus principios. Editorial Trillas, México, D,F.

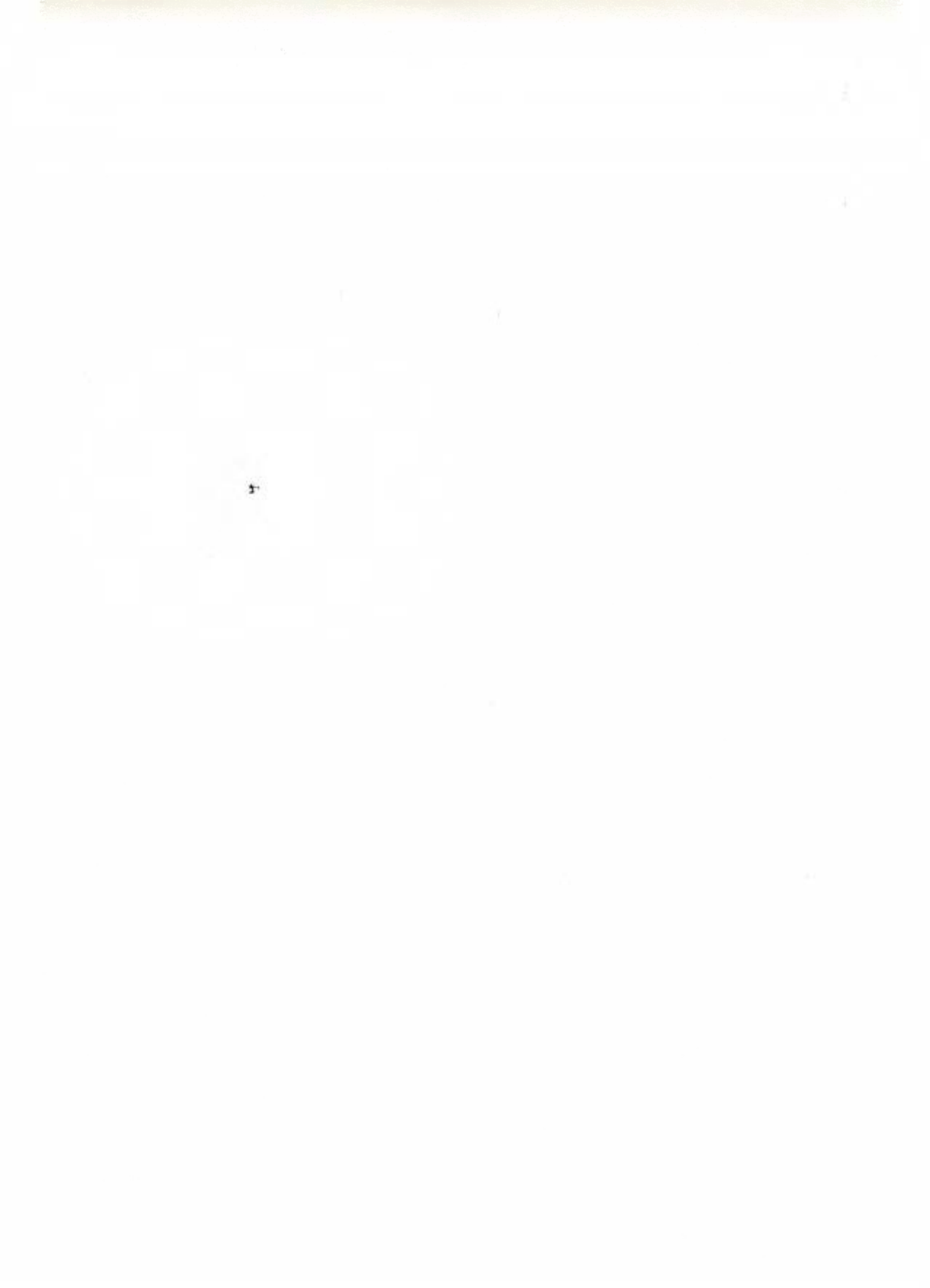
GAGÑE, R, M. (1979) Las condiciones del aprendizaje, Nueva editorial Interamericana, S, A, de C. V.

JOYCE, B, y Weill, M, (1985) Modelos De Enseñanza, Editorial Anaya, Madrid, España.

SKINNER, F, (1982) Tecnología de la Enseñanza, Editorial Labor, Madrid, España.

WILSO

WILSON, B, G (1997) Reflections on constructivism and instructional design, in Instructional Development Paradigms. Englewood Cliffs Nj: Educational Technology Publications.



**“HACIA UNA CLÍNICA SOCIAL DE LA INTERVENCIÓN:
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE UN SERVICIO INTEGRAL DE
ATENCIÓN PSICOLÓGICA CON ENFOQUE PSICOSOCIAL”**

Ramón Solís



Introducción

Quien en este momento toma la palabra frente a Ustedes, es el vocero y coordinador de un equipo interdisciplinario¹ dedicado a una práctica de intervención dentro del campo Educativo y de la Salud Comunitaria.

Mi propósito es comunicar las reflexiones que hemos venido haciendo a partir de una discusión crítica sobre la práctica de atención Psicológica y Pedagógica que caracteriza al Centro de Estudios en Psicología y Pedagogía AC., cuyas siglas es CENESPE.

Con esta intención hemos organizado nuestra exposición en tres partes: En la **primera** intentamos delimitar el campo de lo que es para nosotros la “*Clínica Social de Intervención*” así como las cuestiones que se desprenden al esforzarnos en la realización de una tarea como ésta. En un **segundo** momento, interrogamos las condiciones a partir de las cuales se construyó lo que proponemos llamar como “*modelo primario de intervención*”, nos referimos al saber médico y su dispositivo de trabajo. En un **tercer** apartado, analizamos algunas de las dificultades que enfrentan lo que nosotros llamamos “*modelos derivativos de intervención*”, o lo que Robert Castel denominó como: surgimiento del Campo “Psi”. Finalmente algunas conclusiones provisionales.

I

¿Puede hablarse de una Clínica Social de la Intervención? o el camino para la construcción de un nuevo campo de conceptos

Con el propósito de ser lo más didáctico posible, presentaré en las líneas que siguen una serie de **proposiciones e ideas básicas**:

- A) Como lo ha referido **Cornelius Castoriadis**, los seres humanos somos una especie animal, caracterizada por la permanente “**fabricación histórica de las necesidades** que se manufacturan todos los días ante nuestros ojos” (Castoriadis, 1975:272).

Dichas necesidades se expresan en todos los ámbitos y variedades posibles, yendo desde la demanda de alimento, vestido o afecto, hasta las que apuntan a la destrucción y el genocidio.

Del mismo modo, cada sociedad en su momento, ha **fabricado diversas respuestas sociales** para atender, mitigar o intentar resolver las necesidades así producidas. *Algunas de estas respuestas tendríamos que llamarlas “modos de intervención social”*. Las cuales podrían ser consideradas o no respuestas socialmente organizadas para este fin y, cuál es el “fin” que proponemos para ello, es algo que necesita de mayor discusión y que dejaremos para otro momento.

En lo inmediato permítaseme plantear que **uno de estos “modos de intervención social”** legitimado históricamente (no sin la ausencia de un poder y hegemonía plena) y cuyo “propósito” ha sido buscar el alivio del “cuerpo o el alma doliente”, **es decir, la medicina**².

Desde la perspectiva que estamos construyendo, la medicina, representa para nosotros, algo que proponemos llamar, un *“modelo primario de intervención social”*. **Es primario**, porque su modo de operar será el referente general para otros modos de intervención posteriores, como lo son la Psiquiatría, la Psicología, la Psicoterapia, y la Psicopedagogía entre otros. **Es social**, porque su intervención pese a que se realiza en el registro de lo singular, en los atravesamientos sufrientes del semejante, en la delimitada región de los “tejidos y órganos”, la fabricación de los estados mórbidos es colectiva y cultural (Foucault, 1954, Castel, 1980).

B) Por otro lado, la **Intervención** como sabemos (Ardoino, 1980: 13-15), es un término usado en múltiples sentidos: En la milicia (“intervención militar”), en lo médico (“intervención quirúrgica”), en el derecho civil (“intervención jurídica”), en la psicología social (para., Lewin se trataría de la llamada investigación acción), en la psicoterapia (“técnicas de intervención”), en la perspectiva psicosocial (“Intervención Institucional”), y otras más.

Sin embargo, su etimología que deriva del latín, *Interventio*, significa **venir entre ó interponerse**. Refiere siempre a una alianza inusual de búsquedas,

mediación y/o apoyo, pero a su vez implica la dimensión de la intrusión y la injerencia.

Así, desde un punto de vista ético, intervención implica ideas afines como: mediar, interceder, ayudar, apoyar o cooperar. Del mismo modo que, intromisión, injerencia, intrusión, regulación.

Lo que marca la diferencia en uno u otra dirección, estaría determinado por la aparición de una **demanda** o pedido para que la intervención se realice.

C) Hablar de una “**Clínica Social de la Intervención**” implica abrirse camino en un nuevo “campo de conceptos”, así como construir un “concepto de campo delimitable”, lo cual conlleva varias tareas que indudablemente están en proceso de construcción. Repasemos algunas de estas:

- A nivel conceptual, **habrá que explicitar entre las diversas concepciones** y formas de validar (delimitar) un determinado objeto de estudio o trabajo (a manera de ejemplo pensemos en las posturas de tipo racionalistas, empiristas, positivistas, y/o constructivistas). Así como **desarrollar** los diferentes **niveles y escalas** de aproximarse a una tarea así: Para un historiador de la ciencias como Pierre Thuillier (1988), hay que distinguir entre la “ciencia” como referente “idealizado” de un modo de trabajo y la “práctica efectiva” de quienes la construyen e inventan “determinadas formas de racionalidad” (Ibíd., página 33). Otro plano por ejemplo, es el metodológico. Para Lucien Goldmann (1954), la tarea “consiste en hacer recortes de los datos empíricos en totalidades relativas suficientemente autónomas como para servir de marco de un trabajo científico” Para Rolando García (2000:41-43) Habría que distinguir varias actividades (consideradas por dicho autor como “Subtotalidades o niveles” como el de la materialidad empírica, las concepciones epistemológicas del autor, los problemas concernientes a los

instrumentos de interpretación, etc.) a cual se le propone llamar “complejo cognitivo”. Esta tarea de explicitación requerirá de un trabajo de debate colectivo.

- Una de estas acciones importantes, como lo ha planteado Esperanza Pérez de Plá (2000:264), es la de “**superar las falsas oposiciones** [...] que se manejan desde el comienzo mismo” al contraponer “lo médico y lo social o entre lo psicológico y lo educativo”. Para ello habrá que realizar diversos **trabajos a nivel de la investigación histórica**, mostrando lo “*no pensado*”, lo “*dejando fuera*” y marginal. En este sentido, en el siguiente apartado, abordaremos algunas líneas desde una mirada genealógica, a través de las cuales podamos ver el modo en que se construyó el saber médico, en tanto “**prototipo**” de intervención social.
- En el **plano de la práctica** (no todo se reduce a la teoría), habrá que conjuntar equipos de trabajo interdisciplinarios³ (como el que hemos tratado de armar en CENESPE, u otros equipos de personas que vienen realizando esfuerzos en este sentido); sistematizar procesos de intervención (psicoterapéutica, educativa, social, etc.) para encontrar niveles de abordaje y de transformación de las problemáticas de la que nace cada trabajo; Así mismo habrá que discutir en foros y documentos diversos, las relaciones y divergencias encontradas entre el primer plano, el nivel conceptual; y, el segundo, el de la práctica.

II

El saber médico o el “modelo primario de intervención”:

Una mirada genealógica

“Lo que cuenta en los pensamientos de los hombres no es tanto lo que han pensado, sino lo no-pensado, que desde el comienzo del juego los sistematiza, haciéndolos para el resto del tiempo indefinidamente accesibles al lenguaje y abiertos a la tarea de pensarlos de nuevo”.

Michel Foucault (1966): *El nacimiento de la Clínica*.

¿Cuál es la lógica a partir de la cual miramos y concebimos las cosas relacionadas con la práctica y el saber médico? Formular esta pregunta, es intentar hacer enunciable y explícito la manera de ver y entender las cosas en el campo del saber médico. Es tratar de cuestionar críticamente el lugar desde el cual concebimos las cosas y preguntarnos si podríamos hacerlo de otra manera. Con este propósito traemos la siguiente cita:

“Cuando un dolor súbito apartaba al agricultor de sus labores cotidianas de la milpa y lo impelía a la búsqueda de un remedio, surgía la necesidad de encontrar el origen del mal como condición primaria para recobrar la salud. **El** médico [en nahuatl: *titici* o *ticitl* «sanador»] **analizaba** retrospectivamente **la vida del enfermo**; pero la pesquisa **no se limitaba** a los procesos naturales del **organismo doliente**. **Era preciso reconstruir una amplia gama de acontecimientos de muy diverso tipo** para precisar los factores de la afección. El paciente hacía memoria de las impresiones y de las alteraciones del ánimo que habían precedido al mal; **relataba** sus **incidentes** con los vecinos, los altercados domésticos, las rencillas, los **conflictos**, las enemistades, los deseos de venganza por él sentidos o por él provocados; describía sus relaciones con la autoridad, recordaba sus **actos píos** o su conducta impía en los días consagrados a

los dioses; contaba al sanador sus transgresiones sexuales; comunicaba los **presagios recibidos** [...] descubría el **signo de su nacimiento**; tomaba conciencia de sus imprudencias, de las involuntarias ofensas a las divinidades agrícolas y de la omisión de los ritos; [...] **en fin, desplegaba sus vivencias** con el propósito de que se hiciese manifiesta la procedencia de la enfermedad. Cuando el origen del mal había sido determinado, podía encauzarse **la acción terapéutica** específica, precisa, la acción indicada en sociedades que **tenían una muy propia concepción del mundo**, en la que los ámbitos médico, social, económico, moral, político, mágico, religioso y psicológico se imbricaban de manera peculiar”.

Alfredo López Austin (1984): *Cosmovisión y salud entre los mexicanos* (Subrayado nuestro)

Una primera impresión de un pasaje como el anterior llevaría a señalar —como lo hace el mismo autor— que un modo de intervención con esas características muestra la manera en que se articulan “las distintas esferas de la vida social y biológica en la etiología de las enfermedades” y que “es indudable que en toda sociedad, *en toda concepción del mundo, las formas particulares de conciencia social -y entre ellas la medicina- se encuentran firmemente articuladas entre sí*”

Ahora bien, si efectivamente la manera de entender los procesos de salud-enfermedad sintetiza el modo en que la sociedad se define así misma y al sujeto. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la práctica médica moderna? ¿Qué implicaciones y consecuencias encierran los modos actuales de intervención en el campo de la salud-enfermedad? ¿El conjunto de estrategias y la lógica de proceder del saber médico contendrán contradicciones y dificultades no visibles o enunciadas tan fácilmente? ¿Lo que representa un logro de nuestra racionalidad científica, no se convertirá en un primer obstáculo de aquellos que tratamos de modificar?

Sin pretender dar cuenta de las preguntas que nos han acompañado durante cierto tiempo, ni agotar las diferentes rutas de abordaje que podríamos tomar a partir de estas preguntas, intentaremos **repensar** algunas cuestiones implicadas en **el modo de mirar las cosas desde el saber médico:**

a) Del imperativo del logos a la centración de la enfermedad y el abandono del sujeto.

Es por todos sabido que el surgimiento de la ciencia (concebida como “empresa socialmente organizada”⁵) así como la superación de la llamada “medicina especulativa” (ver anexo II) tuvo lugar durante el siglo XVII. (**Anexo 3**)

Antes de ese umbral (finales del siglo XVI), en un contexto cultural y social donde el pensar sobre las cosas y sobre sí mismo debía de ser concordante con la explicación monopólica de la visión eclesiástica, donde la concepción de la madre naturaleza mostraba un mundo viviente regido por seres más poderosos que el ser humano, y donde el poder político estaba restringido sólo a los elegidos por Dios y a sus descendientes (reyes, príncipes, alta aristocracia). En un contexto así, la autoridad religiosa, el mundo animado y el orden político, demandaban ser modificados.

De ese modo, se expresa la “necesidad humana” de **crear otro orden y visión de las cosas**, donde el discernimiento y la reflexión no derivaran de la fe, sino de la reivindicación de un sujeto pensante, donde la naturaleza no se viviera como regida por caprichosos Dioses, sino por leyes impersonales que operarían de modo uniforme en todo momento y lugar, y donde la regencia política de los gobiernos fuera determinada por elección y no por imposición. Para que algo así tuviera lugar, se necesitaba llevar a una de las facultades humanas a su mayor expresión y nivel. La razón o el proceso de comprensión racional se vieron envuelto por la idealización y el espejismo.

Lo que a todas luces representó una conquista importante del **logos**, expresada en el resquebrajamiento de la autoridad religiosa, la desacralización del mundo natural, es decir, la idea de naturaleza como sistema mecánico inanimado con recursos naturales explotables, así como la tan anhelada independencia e individualidad, inició su construcción con el advenimiento de la revolución industrial.

La “ciencia, entendida como el saber que se ocupa de la naturaleza para ponerla al servicio del ser humano” (Corrés, 1992:28), el amor a la verdad que orientaba el juicio extraviado con el recurso “mágico” del método, poco a poco **se fue transformando en un imperativo**, en una necesidad ciega de dominio creciente. Los antiguos Dioses fueron substituidos por unos nuevos: la ciencia y la tecnología. La figura mítica y dominante del sacerdote fue cambiada por otra, el sabio, el investigador, el hombre de ciencia (Thillier, 1988:21)

Esta serie de mutaciones **trajeron “progreso”** (palabra siempre peligrosa con la cual se suelen justificar genocidios, ecocidios y expoliación) y, el terreno de la **medicina** no fue la excepción. Dos desarrollos importantes fueron el marco del “primer sistema médico moderno” el desarrollo de la «iatroquímica» y la noción de «especie mórbida». (López Piñero, 1985:9-12).

Este “progreso” en la medicina del siglo VXII será capitalizado en el marco de la nueva **patología decimonónica** (en especial gracias al método anatomopatológico y la fisiopatología celular). A partir de este momento la enfermedad se convertirá en el centro de la labor del médico y se entenderá como el resultado de trastornos estructurales y dinámicos del cuerpo.

Esta forma de proceder del saber médico, esta manera de **mirar la enfermedad como lo central en el proceso de su intervención, trajo paradojas y contradicciones**: Al concebir a los procesos mórbidos como una esencia, como una especie natural, se olvida que lo que existe son “*sujetos enfermos*”, no la enfermedad como entelequia (Foucault, 1954), que los procesos de salud-enfermedad si bien se expresan en un cuerpo doliente, el advenimiento del padecer se teje, se entrama y se produce en lo social, olvidar la pertenencia al nosotros, es invisibilizar los factores económicos, culturales y políticos implicados en dichos procesos (Laurell, 1977).

Antes de pasar a los siguientes apartados, vale la pena hacer notar que esta génesis sobre la lógica del proceder médico, ha tenido una **versión moderna** representada por lo que se ha dado en llamar **el modelo flexneriano** de enseñanza. Se ha designado de esta manera porque fue el Dr. Flexner, quien alrededor de 1910, en la

Universidad de Johns Hopkins, partiendo de un modelo biologicista y fundamentado en el estudio exploratorio y experimental del organismo humano y/o animal, empezó a sistematizar y a enfocar la formación de los médicos, asumiendo que su exclusivo objeto de estudio sería la enfermedad. La manera de hacerlo sería disponiendo en una sucesión ordenada de escalones (la forma, la función, las alteraciones en su funcionamiento y las manifestaciones de dichas alteraciones), los distintos factores mórbidos, cada uno de los cuales se apoyaría en el material clínico (empírico) del diagnóstico, para generar las condiciones de la intervención o tratamiento de las enfermedades (Lorenzano, 1994). Bajo este enfoque, los factores psicológicos y sociales quedan en un lugar relegado, en materias aisladas, hacia el final de la carrera y por lo tanto, no son percibidos como básicos al conocimiento en ciencias de la salud.

Más adelante, en la década de los 50, en Estados Unidos, surgiría otro **modelo denominado ecológico**: En éste, y a partir de las críticas provenientes del campo de las Ciencias Sociales, **se incluiría a la salud** como parte del objeto de estudio y formación del médico. Esto se dispondría a partir de una semintegración de las áreas biológicas, clínicas y sociales. Los problemas de salud de acuerdo a este modelo se encuentran definidos por la intervención de una tríada: huésped-agente-medio ambiente, la cual se comporta favorable o desfavorablemente para la aparición de dichos problemas. En el quehacer profesional se incorpora la prevención, sobretodo de tipo individual, sin considerar aún la historicidad social de los problemas, manteniendo todavía algunas de las características del modelo flexneriano – elitista y costoso -. Desde esta lógica, se coloca en un mismo plano, natural-histórico, a todos los elementos de la naturaleza, incluyendo la sociedad, y este sentido logra falsear la realidad, pues reduce la vida humana a una dimensión animal y convierte lo social, lo cultural y lo ideológico en un elemento más del medio ambiente (Breilh, 1986).

Frente a estas posturas, a finales de los 60, se ha desarrollado un nuevo enfoque o **modelo denominado latinoamericano**. En él se pone énfasis en la comprensión de los problemas en su complejidad intentando articular lo biológico-clínico-social. El objeto de estudio estaría formado por los procesos de salud-enfermedad, considerando que lo social juega un papel determinante en la aparición de perfiles

epidemiológicos. En esta visión la etiopatogenia, marcos clínicos y terapéuticos cambian profundamente según el momento histórico, el espacio geopolítico, las formaciones económico-sociales, las diferentes culturas, las clases sociales y sus formas de reproducción social. Se utiliza la categoría proceso, porque expresa el carácter dinámico de los hechos vinculados con la salud-enfermedad, es "... la síntesis de un conjunto de determinaciones que operan en una sociedad concreta y que producen en los diferentes grupos la aparición de riesgos o potencialidades características, los cuales a su vez se manifiestan en la forma de perfiles o patrones de enfermedad o de salud" (Gómez Castellanos, 1992). Finalmente, en relación a la respuesta social al proceso salud-enfermedad, ésta se realiza a través de una práctica profesional conformada por tres elementos articulados entre sí: producción de conocimientos, producción de servicios y formación de recursos humanos, lo que permite el desarrollo de la prevención integral hacia los valores positivos de la salud, en relación con la naturaleza, la técnica y la cultura de los sujetos .

b) De la nueva concepción dualista de naturaleza humana y lo homogéneo, al orden disciplinario.

Al llegar a este segundo punto, donde tendríamos el propósito de continuar la caracterización del saber médico, desde una visión crítica de sus implicaciones, intentando señalar por ejemplo, como en la historia del modelo de cultura occidental (**retornar anexo 2**), bajo el cual nos seguimos rigiendo actualmente, se muestra la continua producción de **diversos modos de concebir la Naturaleza Humana**. Uno de los cuales, el dualismo⁶ cartesiano, se ha hecho hegemónico en muchos campos de saber, y en especial en el médico. El conocido *Tratado del Hombre* de Descartes, escrito en 1677, en el cual el filósofo francés, propone el entendimiento de lo humano como algo compuesto por dos sustancias: "el cuerpo" y "el alma". Donde la primera funcionaría "como el resto de los animales y el universo" (Corrés, 1992:42-43), por lo tanto, la explicación objetiva de éste terreno correría por cuenta del discurso médico. La segunda, -el alma-, se concebiría como cristalizada en la capacidad de pensar y razonar. Dicha facultad definiría lo humano y su ausencia el terreno de la patología mental, la locura (Foucault, 1964). Éste sería el lugar donde emergerían no sólo las fronteras de intervención que hace la diferencia entre la práctica

en medicina, la psiquiatría, y la psicología (plano teórico-epistemológico), sino además, uno de los primeros criterios para diferenciar (estigmatizar) el comportamiento convencional y mórbido, punto de arranque para iniciar un cuestionamiento crítico que permita romper la falsa equivalencia entre de normalidad y salud, pues en ella se ejerce fuerte control social sobre los sujetos.

De esta obviedad, hubiéremos deseado desprender dos problemas: **a)** el vinculado a **la hiperespecialización** del saber médico, examinando las paradojas de la formación de las disciplinas científicas y los intentos no siempre logrados de la interdisciplina, y; **b)** **la exigencia de la lógica de lo homogéneo**, no sólo para dar cuenta del problema vinculado al uso del “proceder único” o llamado método científico, sino además, para intentar **hacer visible** una cuestión que tiende a omitirse en las discusiones sobre los procesos de salud-enfermedad y que irremediablemente están presentes en los estudios epidemiológicos. Nos referimos a **las** notables y marcadas **diferencias** del mantenimiento de la salud **que distingue a hombres y mujeres**, es decir, el problema del género sexual. Sabemos que muchas son las voces (especialmente de mujeres) que han denunciado el modo en que “tanto las teorías científicas y las formaciones discursivas, como las prácticas históricas” se han organizado tomando como referente privilegiado, lo masculino, para entender los procesos de salud-enfermedad (Ana María Fernández, 1993:31).

III

Los “modelos derivativos de Intervención: El surgimiento del Campo ‘Psi’ y sus implicaciones”

Aparición del llamado frente “Psi” y las principales escuelas de psicología:

1. Psiquiatría [1802 H”1860]

Nacimiento y etapa inicial: El Periodo de la medicina Alienista:

Phillip Pinel (H”1745-1826) / Publicación del Tratado Méd. Filosófico de la Manía o la Alienación” / Modelo Clínica

Institucionalización u Orden manicomial:

Ezquirol (H°17867-1887) / Constitución del marco legal (1943)

Surgimiento del término y la práctica de la Psiquiatría (Modelo Paraclínico)

Psiquiatría: [gr. **Ψυχη** (psico-alma) y **ια-τρεια** (curación y medir)], neologismo producido durante el siglo XIX, con el cual se redefine el campo de trabajo del médico dedicado a la atención de las afecciones mentales crónicas, concebidas como alienantes. Dicho vocablo sustituye la práctica del “médico alienista”, para concebirlo como un profesional especializado en el entendimiento de las enfermedades localizadas en el cerebro.

Emil Krapelin (1856-1926)

Modelo Norteamericano: [DSM: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (1952-1994)].

2. Psicología experimental (1879)

Alemania

W. M. Wundt (1832-1920) E. Titchener (1867-1927). 1º Instituto de Psicología 1879.

Francia:
Alfred Binet (1857-1911) Primer laboratorio de Psicología en Francia 1889.

Estados Unidos:

Stanley Hall (1844-1924) Fundador del primer laboratorio de Psicología en EU., 1892.

William James (1842-1910) Fundación de la Asociación de Psicología 1892.

Rusia:

I. P. Pavlov (1849-1936), Investiga las “Secreciones internas y espasmos gástricos”, designadas como “reflejos psíquicos”.

V. M. Bechterev (1857-1927). Funda en San Petersburgo el Instituto de Psiconeurología.

México:

Ezequiel A. Chávez (n. 1868) Enrique O. Aragón Funda la primera cátedra de psicología en México (1896). / Sociedad de Estudios de Psicología (1909) / *Psicología* (1902); 1º Gabinete de Psicología (1916).

3. Nacimiento del discurso y la práctica de la Psicoterapia [1843 -1897]

Alemania:

a. Hipnotismo: El recurso precursor de la psicoterapia (1843)

James Braid (1795-1860) fue un médico escocés que inicialmente alcanzó gran prestigio como cirujano en la comunidad inglesa de Manchester.

b Psicoanálisis: Modelo prototípico de la Psicoterapia (1897)

Perspectiva Fundacional:

Sigmund Freud (1856-1939)

Escuela Kleniana.

Melanie Klein (1882-1960)

Ortodoxos y Posklenianos:

Hanna Segal, Wilfred Bion, Donald Metlzer, Money-kyrle, Heinrich Racker, Herbert Rosenfeld.

Grupo británico:

Fairbain, Guntrip, Balint, Donald Winnicott, entre otros.

Psicología del Yo.

Ortodoxos:

Hartmann (1894-1970), Ernest Kris, Ana Freud, David Rapaport, Loewenstein, Helene y Felix Deutsch.

Nuevas propuestas

Margaret Mahler (La individuación: un modelo de desarrollo emocional); Erik H. Erikson (Un modelo psicoanalítico social del desarrollo); Heinz Kohut (La psicología del Self y el narcisismo) Otto Kernberg. (Teoría de los estados fronterizos)

Escuela Lacaniana.

Jacques Lacan (1901-1981)

Ortodoxos y poslacanianos:

Jöel Dor, Maud y Octave Mannoni.,
Piera Aulagnier, Françoise Dolto,

4. Psicología de la Gestalt (1912)

Alemania:

Wertheimer, Köhler, Koffka,

Estados Unidos:

Kurt Lewin

5. Conductismos (1913)

Modelo Clásico

Watson (1878-1958)

Teoría del reforzamiento

Skinner

6. Psicología Genética (1920)

Jean Piaget (1896-1980)

7. Psicología del trabajo: Nacimiento de la Psicología Social (20's)

a) Escuela Norteamericana de Psicología Social [1940].

Elton Mayo (cuyo trabajo se desarrolló durante la década de los 20°)

Kurt Lewin (1890-1977)

En el marco de los grandes requerimientos sociales de tipo "práctico", hacia la década de los años 40°, en Estados Unidos, se generaron las primeras experiencias de intervención con grupos de trabajadores industriales (Lourau, 1970:196), las cuales serán el simiente germinal de la orientación de la Psicología Social Norteamericana.

b) La Escuela de Psicología Social de Enrique Pichon-Rivière fue fundada en 1953

Fue fundada en **1953**.

Nace en Ginebra en seno de una familia de origen francés. De 1907 a 1977.

c) **El Socioanálisis Institucional [1968].**

1) Referencia sobre los autores fundadores.

Fernand Oury

Georges Lapassade.

René Lourau

Gerard Mendel

2) Fundamentos y origen del modelo propuesto.

La Psicoterapia Institucional (Finales de los 40°)

La Pedagogía Institucional (Principios de los 50°)

El Análisis Institucional (Principios de los 60°)

El Psicosocioanálisis Institucional (Principios de los 70°)

d) **La Escuela de Altos estudios en Ciencias Sociales [1970].**

1) Referencia sobre los autores fundadores.

Serge Moscovici.

Genevieve Paishler.

8. Psicología Cognoscitivista (1940)

Jerome Brinner

9. Enfoque Sistémico de terapia familiar (1950):

Enfoque Subtural Salvador Minuchin

Instituto Ackerman

Escuela interaccionista (milan)

Pegui papp Aquerman

CONSTRUCCIÓN DE DISPOSITIVOS PARA LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA Y SU RELACIÓN CON PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL CAMPO DE LA SALUD

Escribir sobre la construcción de los dispositivos de intervención comunitaria y su relación con prácticas institucionales en el campo de la salud implica esclarecer quién es el sujeto de la enunciación⁷. y del enunciado⁸, es decir, quién y desde dónde interroga sobre la construcción de tales dispositivos, y a su vez esclarecer dentro del enunciado quién es el sujeto-objeto del mismo, esto, como primer paso para elucidar la relación existente con las prácticas institucionales.

Partamos primeramente de la existencia de un contexto donde se origina el texto, es decir, ubiquémonos en una densidad de tiempo narrativo y sociohistórico que nos permita romper con la idea de un texto lineal y transparente, dado que el tema en cuestión lleva en sí mismo la impronta de la complejidad y la opacidad. Cuando hablamos de construir dispositivos estamos hablando de que hay una demanda previa y esta demanda es lo primero que tenemos que analizar; quién demanda y para qué;

luego sigue otra pregunta, cuál es el escenario donde se tienen que implementar esos dispositivos, que según los modelos presentados anteriormente (flexneriano y ecológico) debería de ser en la comunidad, pero entendida como una entidad abstracta dando por sentado la univocidad y universalidad del término, pero no sólo eso, se plantea también considerarla como una comunidad sin sujetos, sin territorio, sin identidad, atemporal y ahistórica; es decir, tomar el término comunidad en su sentido más abstracto y hacer de él y con él, más “abstracciones”. Aquí se presentan varios caminos, seguimos la línea aparentemente explícita del enunciado y nos ponemos a escribir sobre él mismo, podríamos decantar en una elaboración reduccionista y simplista que daría más para acercarnos al terreno de la ciencia ficción que al del conocimiento; si nos vamos por el lado implícito del enunciado, por lo no dicho, tratando de “ver más allá del texto” podríamos caer en una lectura hermética, donde se buscan secretos que quizá no existan; tratando de encontrar un punto intermedio entre ambas posturas-lecturas-escrituras en que realizaré el presente ensayo desde una perspectiva histórico-crítica compleja.

Iniciar con preguntas sobre quién es el sujeto y objeto del enunciado, quién es el que demanda y para qué, etc., tiene por fin, más que llevarnos al terreno teleológico, no confundirnos entre los medios y los fines, lo cual nos llevaría a autonomizar los dispositivos de intervención al margen del contexto y de los sujetos a quienes van dirigidos. Esto justamente es lo que ha venido haciendo la vertiente positivista y un tanto pragmatista, de la Psiquiatría Comunitaria, la Epidemiología y la Psicología entre otras, creando dispositivos de intervención como herramientas simplificadoras del sujeto, cuyos efectos ponen de manifiesto la relación entre la construcción de los dispositivos y las instituciones de las que emergen y se perpetúan a través de los contenidos curriculares tanto oficiales como ocultos de algunas universidades operacionalizándose a través de los dispositivos pedagógicos que se emplean en la práctica docente

Por eso no es arbitrario ni el lugar, ni la manera como planteamos las cosas, los actos de habla que utilizamos dan cuenta a la final de cuál es o no, nuestra intención. De ahí que me parezca importante dejar claro que en el centro de toda intervención comunitaria compleja está el sujeto concreto, con género, con historia, apellidos, identidades, cosmovisiones, valores, ideologías, estatus, derechos, relaciones

afectivas, sociales, económicas, políticas y de poder, entre otros elementos que lo constituyen y dan vida. Desde esta postura se puede hacer frente a las críticas que hacen los liberales a la visión comunitarista como negadora de individualidades.

Ahora bien, para entrar en materia comencemos por lo que les da vida y sentido a los dispositivos de intervención: la COMUNIDAD, unidad articuladora entre los micro y macro procesos, cuyo magma de significaciones imaginarias que ella encarna, es mucho más que un cúmulo de representaciones o ideas sobre los sujetos que la constituyen y le dotan de un dinamismo dialéctico y dialógico con la sociedad y la cultura, en este sentido, podemos hablar entonces de las Comunidades Concretas, que son construidas y vividas por las concepciones del mundo que las definen y las interpretan así como por las instituciones que las norman y delinear su participación, en los diferentes escenarios de la orquestación local, regional y mundial.

De esta manera, pretendemos problematizar la opacidad de las comunidades como construcción social, productoras y reproductoras de identidades y prácticas institucionalizadas pero también instituyentes, es decir, considerar a las comunidades como sujetos sociales emergentes de un contexto social complejo, cambiante e inacabado, sólo entonces, nos podremos acercar a la comunidad como sujeto y objeto de los dispositivos de intervención, y su relación con prácticas institucionales.

La comunidad como constructora de subjetividades

El lugar como referencia social dota de identidad al sujeto, lo delimita, lo distingue, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. Así el lugar que ocupamos en la sociedad está asignado entre otras cosas por la edad, el género, la etnia, el nivel educativo, la condición económica, la inserción laboral, los derechos y obligaciones, la ideología etc. Si ponemos atención a estos elementos veremos que subyace a ellos una construcción social que permite cumplir con la función de preservar el orden social establecido, cuya atingencia reside en la lógica que articula lo simbólico, expresado u objetivado a través de lo que Levi-Strauss (1968: 168-185), llamó la eficacia simbólica. Dicha eficacia radica en que tanto individuo como sociedad crean un sistema de pensamiento en el que ambos

creen; poco importa que sea real o no, lo importante es la coherencia, la lógica y el sentido que tiene en la vida de cada sujeto. Este sistema de ideas, de símbolos se convierten en el “deber ser” de una sociedad estableciendo normas, creencias, mitos, leyes, discursos entre otras cosas, que provocan un efecto de totalización.

La sociedad vista así, se constituye en un tercero “autónomo” que instaura sus reglas e institucionaliza la experiencia vivida dando paso a la obligatoriedad, al “así es”, imponiéndose como algo dado e imperativo, como entidad moral que dota de sentido a partir de la interacción cotidiana, cuyo espacio de convergencia es la **comunidad**; en este espacio es donde el sujeto construye sus relaciones (sociales, culturales, simbólicas, económicas, políticas etc.), a través de las cuales ingresa al orden de la cultura, asumiendo como suyos los valores, roles, normas y significados efecto de estructuras anteriores a su existencia sobre las cuales tiene incidencia y posibilidad de transformación cuyo contexto e interacción comparte con otros sujetos, en estas relaciones es donde se forma su subjetividad a partir de los vínculos que establece con los otros, sus otros significantes y sus subjetividades⁹. Luego entonces, la construcción de la subjetividad se encuentra permeada por las condiciones históricas, y representaciones sociales y culturales concretas que se dan en colectivo al interior de cada comunidad.

La comunidad como sujeto social emergente

Según Blanco A. (1988), el concepto de comunidad obedece a los siguientes criterios: “concentración de individuos o grupos en un espacios físico-ambiental determinado (ecológico); una estructura y organización social compartidas en ámbitos decisivos (macrosocial); relaciones sociales, continuas y duraderas, entre esos grupos o personas (microsocial); sentimientos de pertenencia y de que se comparte algo en común (psicológico)”. Es decir, se concibe a la comunidad como un espacio complejo de interrelaciones entre diferentes niveles y actores con distintas dinámicas y desarrollos, un espacio donde se tejen las más diversas redes que articulan el entramado social.

La comunidad vista así, se convierte en uno de los puntos estratégicos para el *desarrollo sustentable de la salud* y por ende del sujeto en su mismidad y

especificidad, claro que para ello se requiere superar la dicotomía excluyente de considerar a lo comunitario como contrario a lo individual, se trata, más bien, de potenciar sinérgicamente las capacidades individuales, ya que toda práctica comunitaria tiene como simiente al sujeto mismo.

Por otra parte, si consideramos que el sentido de la vida social y los niveles de vida dependen del quehacer y la interacción de los grupos sociales, de las instituciones y de los sujetos, en las condiciones actuales las políticas neoliberales no sólo reducen los márgenes de participación y limitan la intervención de estos actores como sujetos sociales, sino que sus objetivos no incluyen el desarrollo humano. Estas condiciones inciden en el grado y tipo de afectaciones que tiene la población en su conjunto; de ahí la importancia de la comunidad como un nivel de organización social que tanto permite visualizar el grado de desarrollo de una población el cual está ligado a la calidad de vida, como fortalecer el lazo social reactivando las redes del andamiaje, por lo que incursionar en el nivel comunitario para abordar el campo de la salud el cual incluye pero no entroniza los proceso de salud-enfermedad se vuelve indispensable y prioritario para entender los efectos de las formas lacerantes de trabajo, las privaciones en el consumo, la violencia social e intrafamiliar, la limitación a los bienes sociales que distribuye el Estado, y cómo estos factores en conjunto disminuyen la capacidad creativa de los individuos e impiden el ejercicio de sus derechos políticos y humanos consignados en todo orden social.

La mirada interdisciplinaria como dispositivo de intervención dialógica

La interdisciplina es la aplicación específica de los conocimientos y técnicas de los diversos discursos disciplinarios pero de manera articulada a la comprensión de los factores que configuran la realidad social y al diseño y puesta en práctica de programas de intervención en ese marco. La esencia de su aportación es el análisis de las posibles interacciones implicadas en la dinámica grupal e institucional que rodean al sujeto como integrante de ésta. Aplicar la interdisciplina al campo comunitario significa actuar sobre la diversidad de factores psicosociales que configuran la realidad social los cuales son apenas una faceta de la complejísima trama de relaciones sociales, pero también, económicas, laborales,

afectivas, urbanísticas, institucionales, jerárquicas, etc. que se entrelazan urdiendo la vida cotidiana en una comunidad.

Su desarrollo teórico surge de la sensibilidad y de la búsqueda de respuestas a cuestiones sociales de relevancia, tratando de vincular teoría y práctica a problemas concretos de la realidad.

La intervención comunitaria es por definición, multidisciplinar, una vez que intenta incidir en la marejada de problemas psicosociales que nos aquejan, por lo que no resulta pertinente separar la aportación de las diferentes disciplinas en el análisis y comprensión de dichos problemas.

Un elemento a destacar es la influencia del contexto socio-cultural, y más concretamente de los grupos sociales, en la dinámica de la comunidad. Vivimos formando parte de grupos (Lewin, 1948) y definimos nuestra realidad personal por referencia a nuestras circunstancias, circunstancias que son determinadas por multitud de procesos sociales que se dan al interior de los grupos y de las redes sociales en las que nos movemos. Comprender la urdimbre de todos estos aspectos nos proporciona elementos para entender nuestra compleja realidad social y promover la potenciación de los recursos de la propia comunidad.

Por lo que las teorías grupales constituyen un elemento fundamental como instrumento de intervención pero también como herramienta de análisis y comprensión de la comunidad a partir de lo grupal y de las relaciones sociales. Las personas están inmersas en una realidad socialmente compartida, que configura estilos de relaciones y de aprendizaje que, a su vez van conformando las individualidades. Cuanto más amplia y profunda es la comprensión de estos procesos sociales, más consecuente y eficaz debe y puede ser la intervención comunitaria.

En este sentido, el profesional de la salud interdisciplinario tiene un papel de elemento catalizador de procesos de organización y dinamización social, es el elemento que, junto a otros profesionales de otras áreas, potencia esos procesos, sin ser por ello el protagonista. El protagonismo siempre lo tiene la propia comunidad, por lo que su

estudio requiere la sistematización de conocimientos y metodologías acordes que permitan el abordaje de problemas como la farmacodependencia, la prostitución, la violencia intrafamiliar entre muchos otros que afectan gravemente al sujeto en su integridad además de fomentar la ruptura del lazo social, por lo que hoy por hoy se requieren profesionales con una formación trans e interdisciplinar, así como suficientemente bien preparados en el ámbito comunitario, capaces de elucidar, comprender y construir alternativas con y desde la propia comunidad, es decir, trabajar por una transformación cualitativa de las relaciones establecidas del sujeto con su entorno, tanto en los niveles macro como microsociales. Este cambio necesariamente ha de llevar a la problematización de la realidad social en la que cada sujeto esta inmerso y a su deconstrucción, lo cual pasa no solo por el cuestionamiento de las estructuras sociales sino por las redes que articulan lo simbólico llegando hasta la subjetividad del individuo desde donde se han de generar los cambios más profundos y difíciles de transformar, los de la cultura.

Retos de la intervención en los procesos de Salud-enfermedad

Para trabajar los retos implicados en el campo de la intervención de los procesos de salud-enfermedad, es indispensable explicitar, cuestionarse de manera crítica, la concepción que se tiene tanto de nivel de intervención (en nuestro caso la comunidad), como de Salud-enfermedad:

La intervención en los procesos de SaludEnfermedad

La comunidad(Nivel de intervención)

Los Procesos de
saludenfermedad(Explicitación del modelo)

Implica Espacios concretos, marcados por una historicidad que articulan distintos niveles de organización en lo micro y macro social **Conjuga** Una heterogeneidad entre grupos y sujetos en interrelación continua. **Funda** Una transformación de actores y objetos en autores y sujetos. **Implica** Un área de estudio y de intervención no exclusiva de la medicina ni los médicos. **Conjuga** Un nivel de complejidad no reductible a las nociones “normalidad”, “equilibrio” o “simple bienestar” **Funda** Un campo de tensiones gestado por el conflicto entre lo singular y lo colectivo (espacio de negatricidad*)

Ahora bien, de cada uno los registros anteriores sabemos **lo que ellos refieren**, es posible **desprender lo que se requiere** para desplegar lo implicado en dichos procesos:

En torno a la Comunidad:

Si refiere	Se requerirá
Espacios concretos, signados por una historicidad precisa que articulan distintos niveles de organización en lo micro y macro social.	
Una identificación de las funciones, metas y tareas del staff de intervención, así como una participación activa y crítica de los integrantes de la C.	
Estar Integrada por diversos sujetos en interrelación continua que producen y reproducen identidades y prácticas institucionalizadas e instituyente	
	Recuperar las diferencias y componentes en que se basan éstas, para articular y enriquecer las posibilidades de trabajo común en el marco de lo heterogéneo

Un espacio de negraticidad en el cual los vínculos conforman la subjetividad y la posibilidad de transformar los actores y objetos en autores y sujetos
Identificar las conflictivas en cada uno de los espacios y procesos instituidos, **para** elucidar y desconstruir lo anquilosado, operando a través de la transversalidad y sus analizadores

En torno a los Procesos de Salud-Enfermedad:

Si refiere

Se requerirá

Un área de estudio y de intervención, no exclusiva de la medicina ni los médicos.

La participación activa de diversos especialistas dentro de un trabajo multidisciplinarios.

Un nivel de complejidad no reductible a las nociones “normalidad”, “equilibrio” o “simple bienestar”

Construir un nivel de comprensión que atienda los principios dialógico, recursivo y hologramático.

Un campo de tensiones gestado por el conflicto entre lo singular y lo colectivo

Reconstituir el lazo social quebrado por la por la ideología del individualismo.

Puntuación de los retos y alternativas

Retos

- Superar las visiones reduccionistas de tipo biologista.
- Romper con la atomización de saberes que tienden a la hiperespecialización.
- Superar la coartación de la autogestión de la cultura de la salud.
- Resolver la permanente disyuntiva entre el plano teórico-epistemológico y el plano empírico.
- Pasar del polo de la enfermedad hacia la salud.

Alternativas

- 1.- Construir un nivel de comprensión de **la salud-enfermedad en su complejidad** a través de los principios dialógico, recursivo y hologramático (Morin, 1994):

La idea de **dialógico**, apunta a la importancia de concebir conjuntamente los conceptos de salud y enfermedad, como complementarios y no excluyentes, evitando, en lo conceptual y en la práctica tomar sólo el polo de la enfermedad; promoviendo una cultura de la prevención.

Introducir el principio de **recursividad** en el campo de la salud, es enfatizar, es hacer ver que, “los productos y efectos de la salud-enfermedad son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce”. Desde esta perspectiva los factores derivados de lo biológico, físico, social y psicológico, entran en interacción permanente, abriendo diversas dimensiones de intervención tanto comunitarias, grupales como individuales.

La noción de **hologramático** implica que “el todo está en el interior de la parte, y la parte en el interior del todo”, dicho de otro modo, el conocimiento de las partes lleva al conocimiento del todo y a su inversa. Esto colocado en el terreno de la salud-enfermedad, muestra que la cultura de la enfermedad permea al individuo, familia y comunidad y que la cultura de la salud está oculta en los diferentes ámbitos del conocimiento —educación, investigación, servicio— Por ello la idea de complementariedad debería también de ser el elemento fundamental del mismo”.

- 2.- Adopción del modelo latinoamericano en el proceso de formación del personal en salud, el cual plantea la articulación del conocimiento en sus dimensiones biológica y social y en sus niveles individual y colectivo, lo que nos conduce a comprenderlo como un fenómeno complejo.
- 3.- Transformar las condiciones de construcción de la (auto)gestión y cultura de la prevención.

4.- Instrumentación de políticas que articulen nuevos dispositivos de intervención psico-social.

Anexo 1

I. El saber Médico: campo germinal.

Médico: (gr. **μεδειν**) deriva del latín *mêdicus*, y a su vez de *mêderi*, de lo que se desprende:

Cuidar, curar, mediar, remediar, meditar y medir. Uso social generalizado desde el s. XIII.

a) Etapas de constitución:

Etapas	Modelos Culturales
Medicina Especulativa IV a. C.) al XVII)	Griego Clásico (S. VII a.C. al Bizantino Eslavo(S.V d.C
a.C. al VIII d.C.)	Helenístico Romano(S.IV Feudal(S. VIII al S. XIII)
Medicina “científica”	Renacen-tista(S XIV al S. XVI)
Occidental(S.XVII hasta hoy)	

b) Composición del modelo médico:

- | | | | |
|-----------------|--|-----------------------|---------------------------------|
| I) Diagnóstico | Historia Clínica | Semiología | Anamnesis |
| | D. Sintomático | D. Nosológico | D. Etiológico |
| II) Terapéutica | R. Biológicos | R. Psicológicos | |
| | Psicofarmacológico (Antidepresivos, Neurolépticos Tranquilizantes y otros) | | |
| | Eletroterapia | Cognitivo-conductual, | Gestaltica, Psicoanalítica etc. |
| | | familia. | |
| III) Prognosis | | Para la Función | Para la vida |

Anexo 1.1

c) Génesis del modelo médico

(Autores e ideas básicas)

Autores principales

Modelos Culturales

Hipócrates (¿460-377? a.e.) Nace en el siglo V a. C. en la isla de Cos. Curó al rey de Macedonia así como la afección que presentaba Demócrito. El *Corpus Hippocraticum* se compuso por 72 libros y 59 tratados divididos materias: anatomía, fisiología, patología general, terapéutica, diagnóstico, pronóstico, ginecología y obstetricia, enfermedades mentales y éticas. Entre sus aportaciones principales se encuentra: Un tratado general sobre las “lesiones del cerebro” Una teoría fisiológica sobre los humores o fluidos corporales (sangre, bilis negra, bilis amarilla, y flemas). Sobre la idea de los humores estableció una relacionaba entre las emociones, las ideaciones y los estados fisiológicos, marcando que del predominio de cualquiera de dichos fluidos, daría lugar a cuatro tipos de temperamentos: sanguíneo, melancólico, colérico y flemático. Desmintió la idea sobre el origen divino de la epilepsia. Destacó varios cuadros clínicos hoy conocidos como melancolía, fobia, ideas falsas, estados alucinatorios, pero que en su momento denominó con el nombre de frenitis. Con su célebre juramento promovió la pureza y honradez de la persona dedicada al cuidado de los enfermos, lo que hoy

conocemos como médicos.

Griego Clásico(VIII al IV a.C)

Aulio Cornelio Celso (**siglo. I a.e.**).Escribió *De Re Médica*, tratado de ocho volúmenes donde se abordan distintas formas de dar tratamiento a una diversidad de padecimientos. Introduce los términos de *delirium* y *dementia*. Enfatizaba la importancia de la relación médico-paciente. Galeno de Pérgamo (**130-210**).Uno de los médicos más reconocidos de la época de mayor esplendor del Imperio Romano. Aceptó y profundizó los trabajos de la escuela hipocrática. Realizó disecciones y experimentó con diversos animales, especialmente con monos, a través de los cuales llegó a establecer importantes consideraciones sobre el funcionamiento del sistema nervioso. Por su rigor y observación minuciosa en el campo del entendimiento de las enfermedades, su nombre es sinónimo de médico. Su pensamiento en general, pero especialmente la relevancia que cobró para él la anatomía, tuvo gran influencia en el saber médico durante los siguientes mil quinientos años. De los más de 500 tratados escrito, sólo perduran 83. Llegó a llamar la atención por sus acertados diagnósticos sobre las lesiones nerviosas en la columna.

Helenístico Romano(IV A.C. a VIII)

Anexo 3.2

(Continuación)

Paracelso (**1493-1541**).Se sitúa a la cabeza del movimiento renovador cuyo objetivo era romper por completo con la antigüedad y elaborar una forma totalmente nueva de la medicina, en este sentido se le suele conocer como el Lutero de la medicina. Andrés Vesalio (**1514-1564**).Contibuyó al desarrollo de la anatomía moderna a partir de la disección de cadáveres. William Harvey (**1578-1657**).Postula la idea de la circulación de la sangre así como la indagación necrópsica de las lesiones anatómicas internas.

Renacentista(S XIV al XVI)

Franz de la Boe (**Silvius 1614-1672**).Uno de los formuladores de la iatroquimia (integración de procesos químicos, fisiológicos y patológicos y terapéuticos. Giovanni Alfonso Borelli (**1608-1679**).Desarrolló en la Academia

de Florencia las concepciones mecanicistas contenidas en el pensamiento cartesiano. Thomas Sydenham (1624-1689). Da cause a la fundamentación de la patología basada en la observación clínica, que bajo la influencia filosófica de Jhon Locke, plantea la descripción inductiva de las “especies mórbidas”. Lo que hoy se conoce como nosografía. Albrecht von Haller (1708-1777). Dentro de una línea intermedia entre el mecanicismo y animismo, se desarrolla el concepto vitalista de irritabilidad dando sistematización al saber fisiológico moderno. François Boissier de Lacroix S. (1706-1767) y Carl von Lenné – Linneo- (1707-1778) Al desarrollar la nosotaxia, multiplicaron los sistemas nosológicos, enfatizando la importancia de la descripción y clasificación en cualquier especie mórbida, y en particular en la patología. William Cullen (1712-1790). Propuso el concepto de neurosis, como una mejor denominación de la difusa idea de las enfermedades nerviosas. En ese sentido concebía la enfermedad como un trastorno generalizado del conjunto del organismo. Jhon Hughligns Jackson (1835-1879 ?). Plantea que la enfermedad es producida por alteraciones dinámicas o funcionales, como un fenómeno biológico integrado.

Occidental(A partir del SXVII)

Anexo 2

Modelos básicos de salud-enfermedad:

MEDICINA SOCIAL LATINOAMERICANA.- Epidemiología social - MODELO MEDICO CIENTÍFICO (s.XVI - XIX)- Medicina moderna -

- * Se centra en la constitución y continuidad de la salud. Mantener la *salud pública*.
- * Se centra en el estudio de la enfermedad. Su intervención está en la *comprensión* de esta.
- * Prevención (proveer a la sociedad de los medios de salud). Recae en la comunidad. Su objetivo es crear una *cultura preventiva*.
- * *Curativo*. Su objetivo es establecer las condiciones de restablecimiento en el sujeto.

* *Enfoque* holístico-social
(global). Sujeto como integrado a sistemas (modelo sistémico).

* *Enfoque* atomístico-dualista (razón-cuerpo). Saber especializado.

* Los *encargados* deben ser las instituciones sociales (sociedad: implica lucha político-social). * Mantener la salud

recae en el individuo. El *encargado* es el ciudadano libre y autónomo de la sociedad civil según el proyecto burgués o modelo capitalista.

* Todo quiebre de la salud está vinculado a los procesos sociales (economía, política, etc.) *

Modelo evolutivo. El proceso salud- enfermedad se concibe como “natural” (condición propia de todo organismo).

*Reconoce la relación entre los procesos sociales y las expresiones particulares en los procesos biopsíquicos humanos. *

El entendimiento histórico de salud-enfermedad evade el problema de la relación entre seres humanos y su medio ambiente, negando cualquier nexo biológico, psíquico y social.

* *Da cuenta de la*
interdependencia en las transformaciones del sujeto y su medio.

* No reconoce que las transformaciones se dan en el sujeto a partir de su medio.

Anexo 3

El Nacimiento de la clínica (Una visión desde Foucault)

En el libro *El Nacimiento de la Clínica*, Foucault, tiene el **propósito** de realizar un estudio sobre el surgimiento de aquellos discursos o explicaciones teóricas aparecidas a finales del siglo XVII, que intentan dar cuenta de los procesos vinculados al “lecho del enfermo”, es decir, sobre los fenómenos del enfermar. Para lograrlo sería necesario explicar la relación entre las palabras (significante) y las cosas (significado), entre lo visible (comprensión de las cosas) y lo enunciable (lo explicado).

La tesis de Foucault resaría del siguiente modo: La clínica (Explicación de los hechos del enfermar) es producto de un corte entre la medicina griega y la medicina del siglo XVIII

Lo perceptible y lo enunciable griega al Renacimiento	¿Qué tiene usted? (V ac.-XVII) la clínica ¿Dónde le duele? (XVIII)	De la medicina El nacimiento de
Proceder	Lenguaje sin apoyo perceptivo (Diversidad de los temperamentos; evolución patológica, necesidad de una percepción de lo general), o de lo fantasmático.	Lenguaje
	descriptivo que se basa en la observación empírica de la presencia de la enfermedad. Precisión cualitativa	
Modo de pensar	Se toman los grandes sistemas explicativos sistemas explicativos	Rechazo de los
Patología (campo)	Botánica de los síntomas gramática de los signos (Semiología)	Aparece una
Espacio corporal	Del "interior" como referencia global. como localización específica.	Aparece el tejido
Descriptores	Especies nosológicas series lineales	Definición de
La enfermedad	Entidades mórbidas generales (síntomas) localización (topología)	Precisión y

Orden cronológico de aparición de las principales escuelas de psicología:

1. Psiquiatría (1802-1887)
2. Psicología experimental (1879)
3. Psicoanálisis: Modelo prototípico de la Psicoterapia (1897)
4. Psicología de la Gestalt (1912)
5. Conductismos (1913)
6. Psicología Genética (1920)
7. Psicología del trabajo (después llamada) P. Industrial (20's)
8. Psicología Cognoscitivita (1940)
9. Enfoque Sistémico de terapia familiar (1950)

Fuentes Empleadas:

BREILH, Jaime (1986) *Epidemiología, Economía, Medicina y Política*, 3ª. Ed., Fontamara, México, pg. 212. CORRES Ayala, Patricia (1990) "Las distintas caras de la racionalidad", en, *Revista Topodrilo*, N 14, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Noviembre-diciembre. _____ (1992) *Razón y experiencia en psicología*. SEDI; México [Actualmente en Editorial Fontamara] _____ (1996) *Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia*. UNAM; México [Actualmente en Editorial Fontamara] _____ (2001) *La Memoria del Olvido*. Fontamara; México. FOUCAULT, Michel (1954) *Enfermedad Mental y Personalidad*. Paidós; Buenos. Aires. 1976. _____ (1966) *Nacimiento de la Clínica* México. Siglo XXI; 1989. _____ (1968) *Las palabras y las cosas*; Siglo XXI, México, 1996. GARCIA Canales, María Inés (1990) *El Loco, el Guerrero, el Artista. Fabulaciones sobre la obra de Foucault*. Plaza y Valdés y UAM-X; México. GÓMEZ Castellanos, Alfredo (1992) "Educación Permanente y Práctica Odontológica", en: Memorias del Taller-Seminario de Evaluación Curricular. Ed. AMFEO, Michoacán. LAURELL, Asa Cristina (1977) "Algunos problemas teóricos y conceptuales de la Epidemiología Social", en, *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, vol. 3, N°. 5; pp. 79-87. LEÓN Portilla, Miguel (1956) *La Filosofía Nahuatl*, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 1983. _____ (1990) "Las comunidades mesoamericanas ante la institución de los hospitales para los indios", en, Beltrán Gozález A. y Robero Moreno (Coordinadores) *Historia genral de la Medicina en México: Medicina novohispana*. Tomo II. Academia Nacional de Medicina-UNAM, México. LOPEZ Austin Alfredo (1990) "Cosmovisión y Salud entre los Mexicas", en, Alfredo López Austin y Carlos Viesca Treviño (Coordinadores del tomo I) *Historia genral de la Medicina en México: México Antiguo*. Tomo I. Academia Nacional de Medicina-UNAM, México. LOPEZ Piñero, José (1985) *Ciencia y enfermedad en el Siglo XIX*, Península, Madrid. LORENZANO, Cesar (1994) "La Estructura Teórica de la Medicina y las Ciencias Sociales", en: Rodríguez, María Isabel, *Lo Biológico y lo social*. Serie Desarrollo de Recursos Humanos, n° 101, OPS/OMS, Washington, D.C: 36. MORIN Edgar. (1988) "El paradigma de la complejidad", en, *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa; Barcelona.

Pies de página

1 Dicho grupo está compuesto por dos equipos: El de “intervención base”, integrado por Guadalupe Lemus Rodríguez (Profesora de Educación Primaria y Especialista en Problemas de Aprendizaje), Martha Ortiz Caballero (Historiadora, Psicóloga y Psicoterapeuta), Coral Ponce de León (Terapeuta familiar y Psicóloga clínica) Rosario Peña (Ginecóloga), Paola Bobadilla (Psicóloga y Psicoterapeuta), María Eugenia Ramírez Rojano (Especialista en Problemas de Aprendizaje, con Maestría en Matemática Educativa), Graciela García (Analista del Movimiento y Especialista en Alteraciones Neuromotoras), Luisa Pizeta Andrade (Socióloga), y; Alfredo Gómez Castellanos (Estomatólogo), Silvia Martínez Aponte Profesora con Certificación Internacional en Educación (Universidad de Alabama USA), Guadalupe Díaz, Maestría en Psicoterapia Gestalt (Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt) Promotora del Programa de Prevención de Conductas Parasociales y Antisociales en Menores. Un segundo grupo de especialistas forma parte del “equipo de intervención complementaria” nos acompañan y apoyan en calidad de asesores y colaboradores. 2 Medicina deriva del latín *médicus*, y a su vez de *médire*, de lo que se desprende: Cuidar, curar, mediar, remediar, meditar (Coromidas, 1980) 3 Para Georges Gusdorf (*Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria*), “El tema de la interdiscipliniedad se encuentra, pues, en el programa de la vida intelectual contemporánea. Se trata, por desgracia, de una noción mal definida que reviste a veces el aspecto y función de un eslogan utilizado a diestro y siniestro en el debate ideológico. En materia de reforma universitaria, cada cual se complace en reconocer la necesidad de señalar el carácter multidisciplinario o pluridisciplinario de las instituciones de la enseñanza. A los ojos de los expertos, esto significa que basta con reunir en un mismo sitio una facultad dentaria, un instituto de chino y una escuela de ingenieros para construir una universidad pluridisciplinaria; la unidad de saber así realizada es una unidad por acumulación, según el modelo de un montón de piedrecitas. Buen número de seminarios, coloquios y sesiones de estudio se encuentran constituidos por la reunión de cierto número de especialistas que, a pesar de estar sentados juntos a otros en la misma sala, no tienen nada que decirse porque no tienen un lenguaje común. [...] No se trata solamente de yuxtaposición, sino de puesta en común”. 4 Incluso podríamos realizar un ejercicio de comparación interesante entre esta concepción médica surgida dentro de un «Modelo Cultural Tradicional» y el que nosotros usamos «Modelo Cultural Occidental», sin embargo nuestro propósito principal no se reduce a ello. [Para los interesados ver el Anexo 1] 5 Dejar de pensar las ciencias “como un conjunto de conocimientos sistematizados y objetivos que muestran una verdad”, para destacar que estos conocimientos son producto de una “actividad o empresa intelectual socialmente organizada” ha sido referida por varios autores, especialmente por José Joaquín Brunner (1988) *El caso de la Sociología en Chile. Formación de una disciplina*; FLACSO. Respecto a la crítica sobre la idea de “conocimiento verdadero”, considerada por algunos autores como una noción que refiere “un valor construido por el pensamiento moderno sobre las bases del poder y la utilidad” recomendamos revisar: Patricia Corrés Ayala (2001) *La Memoria del Olvido*, Fontamara, México. 6 Por «dualismo» se entenderá la existencia

de principios (substancias) ligados entre sí en continua oposición, las cuales delimitarán fronteras disciplinarias o de saberes teóricos.⁷ “Una vez elucidada la existencia del lenguaje, sólo subsiste su funcionamiento en la representación: su naturaleza y sus virtudes de discurso. Esto no es más que la representación misma representada por medio de signos verbales”. Foucault, M. (1998:86). *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.⁸ El uso del lenguaje, por su carácter proposicional y polisémico ha transformado nuestras aproximaciones a las cosas en aproximación a las palabras, sustituyendo la experiencia en el mundo por definiciones que determinan un encuentro con nombres y conceptos y no directamente con las cosas, mucho menos con los sujetos que podrían estar detrás de la enunciación.⁹ “Quizás este principio de construcción social de la subjetividad sea el más importante a la hora de elegir las estrategias de intervención social; la concepción de que el ser humano es fruto de las relaciones que establece con su entorno y que es capaz de transformar su manera de pensar y de estar en el mundo, y a la vez transformar el mundo en el que vive, es determinante para la práctica profesional comunitaria. [...] que se pueda cambiar la realidad dada, determina una filosofía y un estilo de acción, que es capaz de promover los cambios sociales”. Cruz, F. (1999), *Psicología Comunitaria*, Lumen Humanitas, Buenos Aires. *La **negatricidad** habría que diferenciarla de la **negatividad**: Esta última hace referencia a una de las formas de la negación en el sentido filosófico, cuya génesis se puede rastrear desde el pensamiento griego, (especialmente en Demócrito de Efeso), hasta los modelos dialécticos (Hegel y Marx por ejemplo). En el caso del concepto de **negetricidad**, este es propuesto e introducido por Ardoino, para describir las posibilidades que tanto sujeto y objeto tienen para resistirse, para dar vuelta a las estrategias que les objetivan; por ello, se puede definir como una capacidad de respuesta frente a los efectos de toda cosificación.

¿IDENTIDAD CULTURAL O CULTURA DE LA IDENTIDAD?

Aldo A. Gutiérrez Corzo.



No es nada fácil explicar, por sí mismo, el apogeo de términos tan abstractos y académicos (hasta la fecha) como *identidad* y *cultura* en los debates de la vida cotidiana. Pero este auge se explica bastante bien cuando las expresiones construidas en torno a la composición la “identidad cultural” la analizamos en su condición de instrumentos ideológicos.

El ser humano es un ser social que trata de identificarse culturalmente con las personas que lo rodean, estas personas tienen sus mismas inquietudes, así surge la identidad, pero tratemos de desglosar poco a poco las nociones de “cultura” e “identidad”.

Trataremos de precisar el concepto de “cultura”, a fin de poder mantener un concepto no equívoco de identidad cultural, examinando cómo las culturas parecen exigir procesos de “identificación”.

Según Linton “la cultura es: la configuración de los comportamientos aprendidos, compartidos y transmitidos por los miembros de una determinada sociedad. . . La cultura comprende un conjunto de costumbres, de creencias, instituciones, ideologías y técnicas correspondientes a todos los sectores de la vida social y de relación. En cuanto al modo de acción, éste consistiría en un proceso de actualización, de modernización, según el individuo adoptará las conductas preescritas o admitidas y conformaría más o menos su personalidad a los modelos”¹

Entonces la cultura se define, **como la suma de creencias, valores y costumbres adquiridas y transmitidas de generación en generación, que sirven para regular el comportamiento de una determinada sociedad. Es el conjunto de todos los aspectos de una sociedad: su lenguaje, conocimientos, leyes, costumbres, etc. que otorgan a esa sociedad un carácter distintivo y su personalidad.**

La cultura es dinámica y gradual, y continuamente se transforma para adecuarse a las necesidades de la sociedad. La cultura se aprende como parte de la experiencia social.

“El hombre así, es producto de la cultura y productor de cultura. Dado este proceso podrá crear y recrear representaciones de sí y de los otros, del grupo. . . La cultura es ante todo un sistema simbólico, una red de representaciones y significaciones, un código que nos habla del deseo del hombre, de los deseos de los hombres”²

Entonces tenemos que para que esta cultura se generalice y pueda crear identificaciones se necesita de un sistema de lengua y Saussure habla del sistema de la lengua “La lengua es un sistema codificado de diferencias que permite que cada individuo particular hable.”³ Este sistema está formado por signos que implican una relación significado-significante. Para Emilio Galente “El lenguaje constituye la relación social, al punto de que no podríamos imaginar a ésta sin la existencia de aquél. Y a

la vez el lenguaje no podría constituirse y funcionar sin la presencia afectiva y la acción del otro.”⁴

“...el sujeto, antes de ser sujeto del deseo, es y está sujetado en el deseo del otro que habrá de reconocerlo en su subjetividad.”⁵

La identidad tiene un carácter Inter-subjetivo y relacional pues resulta de un proceso social, surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con otras personas. Uno se reconoce a sí mismo sólo cuando se reconoce en el otro y se diferencia de él. De igual manera, una persona se identifica con un grupo y los grupos se identifican al marcar su diferencia con respecto a otros individuos y grupos.

“Ese que esta ahí, enfrente mío, y que hace lo mismo que yo pero al revés que yo, soy yo. Habla desde esa imagen especular donde se reconoce a sí mismo y donde espera ser reconocido por el otro...”⁶

Cualquier transformación de nuestra personalidad y de nuestra identidad cultural pasa por un cambio importante en las relaciones y en la comunicación interpersonal. Por tanto, en buena medida, el individuo encuentra en la cultura una identidad prestada que asume, evidentemente con matices, como propia. Si bien, existe todo un complejo proceso de articulación de la identidad personal y social que no supone sino, un fiel reflejo de la complicada controversia del conflicto entre el individuo y sujeto.

Entonces entendemos como Identidad Cultural el identificarse con un pueblo, con una cultura determinada, teniendo raíces comunes, dependiendo de un desarrollo histórico propio, con un entorno social y natural determinado. Generalmente, se desarrollan patrones culturales específicos, mitos de creación, cosmovisión propia, religiosidad y espiritualidad, actividades económicas, estructuras de poder, relaciones de parentesco, en fin, un mundo único, una cultura determinada.

La identidad cultural significa tener una memoria histórica y una conciencia colectiva. Significa la auto-identificación y autoconciencia de pertenecer a un grupo étnico ó a una nación. Generalmente, como vimos la lengua es otro criterio de identidad, que configura una manera especial de comunicarse y aún, de organizar la lectura de los datos de la realidad.

La identidad podría considerarse, entonces, como producto de la relación funcional entre lenguaje y cultura, o bien como el grado de intervención de los individuos en este proceso.

¿Cómo surge la identidad cultural en el desarrollo del adolescente? El joven se busca a sí mismo y esto le obliga a crear una imagen propia. En su intento por encontrar sus propios modelos de definición, el adolescente vive en un estado de gran controversia. En muchos casos, teme mostrar su sensibilidad sobre todo aquello que puede construir, por lo que oscila continuamente entre la infancia y la edad adulta, buscando referencias que le permitan adentrarse a su realidad.

Si realmente esto es así, si se está dando esta nueva manera de construir culturalmente esta identidad, no parece descabellado hablar de la emergencia de un nuevo individuo. El actual tipo de individuo es, eminentemente pragmático, poco propenso a fanatismos ideológicos, políticamente desafectados, expuestos a los mil influjos comunicativos e informativos de la sociedad o de otras sociedades contemporáneas. Este nuevo modo de construir la identidad tendría como único núcleo su propia libertad concreta.

“Narciso, el solitario, es la imagen misma del adolescente”⁷

Este nuevo individuo no solo es pragmático y flexible, sino incluso fluido. Un individuo donde la mirada del otro es un ingrediente de la identidad individual. Este nuevo individuo también tiene necesidad profunda de pertenencia pero no en las viejas instituciones -partidos políticos, sindicatos, Iglesia...- sino de pequeños grupos cálidos. La frágil identidad de la imagen necesita reflejarse en otra mirada; las grandes instituciones apenas los ven.

“El Hombre moderno tiene la pretensión de pensar despierto. Pero este despierto pensamiento nos ha llevado por los corredores de una sinuosa pesadilla, en donde los espejos de la razón multiplican las cámaras de tortura. Al salir, acaso, descubriremos que habíamos soñado con los ojos abiertos y que los sueños de la razón son atroces, Quizá entonces, empezaremos a soñar otra vez con los ojos cerrados.”⁸

Entonces, ¿Quién socializa hoy al joven? La socialización, diríamos hoy más que abierta se ha vuelto porosa. El nuevo individuo, dotado de un fino “radar” para captar influjos informativos, absorbe por sus poros cognitivos aquellos elementos necesarios para su orientación social que más lo seducen. Cuidando bien que no todos provengan de la misma dirección: tienen un agudo sentido de la complejidad social y una cierta curiosidad aventurera que no le comprometa demasiado. Los agentes sociales que hoy son múltiples y heterogéneos, formales e informales. En la encrucijada de todos ellos, el nuevo individuo vive su identidad fragmentada. La

identidad cultural de los adolescentes esta encauzada por el modelo cultural de este nuevo individuo: fragmentario que pide ser seducido, este narciso que se esfuerza en construir su imagen con los trozos rotos que le ofrece la sociedad competitiva y que solo consume identidades “desechables” ya que siempre habrá repuestos.

“Las nuevas identidades se soportan sobre rasgos más banales de la cultura-competencia, éxito personal, capacidad de consumo, etc.-, haciendo curiosamente que la ilusión individualista de una singularidad plena desemboque en los rasgos masificantes”⁹

Encontramos, hoy, una sociedad en la que las palabras que son esenciales para pensar la problemática de la identidad cultural han perdido el sentido, a saber, justicia, gloria, virtud, razón, responsabilidad. Vivimos, entonces, en un período sin referentes para la acción de identificación.

¿Cómo pensar la identidad sin referentes históricos y sin la posibilidad de encontrar en las tradiciones el lugar desde donde proyectarse? ¿Cómo hacerlo si la voluntad parece aletargada cuando no lastimada?

Muchos son los factores que han provocado esta situación, entre ellos, el surgimiento de una sociedad de masas cuya psicología es la de la incomunicación - que no es aislamiento ni soledad-, la de su adaptabilidad, la de su excitabilidad y carencias de normas, la de su capacidad de consumo, unida a su incapacidad de juzgar o, incluso, distinguir, y, sobre todo, ese egocentrismo y esa fatídica alienación ante el mundo.

“En la cultura actual se tiende a establecer un solo modo de clase social, identificado, como hemos visto con el empresario”¹⁰

Sin rol específico que identifique la pertenencia a algún grupo social, sin pasión más que para ciertos eventos y con todas las posibilidades tecnológicas de comunicación a su alcance, el sujeto de hoy no puede sentirse expresado en un discurso. Puede identificarse por lo que consume: noticias, vestimenta, diversión, imagen, etc.

“La amenaza de la exclusión social constituye un determinante muy fuerte de la ansiedad y la angustia con la que muchos individuos se aferran a estos modelos de juventud”¹¹

Una sociedad adolescente que sólo vive el presente no marca un rumbo aceptable para la realización de ideales. Por eso hay que darle libertad de expresión y escuchar sus ideas para poder recobrar aquellas ideologías con la que se

caracterizaban las generaciones antepasadas, que se mantenían hacia un solo objetivo aunque este solo sea una utopía.

“En ellas los jóvenes constituían más bien modelos de sujeto social transformador de las condiciones sociales existentes, a la vez que creaban para sí y proponían a la sociedad nuevos valores culturales, las ideas mismas de revolución social y la creación de utopías les pertenecían por derecho propio”¹²

La compleja índole de los nuevos problemas de identidad cultural implica una recuperación de la subjetividad no sólo mucho más fragmentada que lo que suponía incluso el postmodernismo, sino mucho más sutil. Pues, la subjetividad, en tanto siempre en relación de ruptura, discontinuidad, degradación o simplemente trasgresión del orden instituido, emergerá en el escenario actual a condición de no aplicar la lógica analítica heredada. Se torna necesaria la reserva epistémica de los críticos, en un desequilibrio interpretativo de los hechos sociales capaz de generar el espacio vacío donde el sujeto pueda hacer escuchar una palabra más verdadera que su “imagen identificatoria”.

La producción de estas nuevas identidades nómadas se refuerza con la hibridez de los procesos actuales de identificación cultural. Es decir, ante la diversificación de escenarios y tendencias, que inundan con su multiplicación de ofertas al “ciudadano y consumidor”, el margen para la conformación de una identidad subjetiva se agranda en la combinatoria que resulta de la particularización de las posibilidades. La construcción de la identidad cultural, hoy se encuentra atravesada por una hibridez subjetiva capaz de aprovechar la multiplicación de ofertas que el orden cultural actual fomenta debido a su subordinación a la lógica de la globalización. En este sentido, lo importante no es la diversidad de opciones sino las oportunidades de acceso.

Nosotros los jóvenes somos la carne viva de las contradicciones sociales. Somos una generación privada de trabajo en una sociedad donde la identidad se define por el trabajo que el individuo tiene.

Este nuevo modelo se transmite generando diferentes procesos de identificación y valoración subjetiva; es decir, produce nuevas formas de identidad y reconocimiento social, compartidas en torno a la nueva promoción de diversos ideales colectivos. En el orden cultural actual, lo que se transmite como identificación a la esfera cultural de la subjetividad es la reiteración de patrones de consumo que surgen de modelos de producción globalizados.

Se configura así un conjunto “globalizado” de la población, modelado por una lógica del mercado. Se concreta así la divulgación de un mismo orden cultural que, como modelo de consumo, impone un ideal cultural.

Falta el replanteo radical, drástico, del rol del hombre en una sociedad que ofrezca no sólo oportunidades -cada vez menores- de empleo y -cada vez mayores- de consumo. Mientras falte la estabilidad política, económica, educativa y/o laboral; mientras no existan leyes que amparen, protejan y orienten a todos los individuos por igual sin privilegios y sin encubrimientos; mientras que la vida se vea amenazada, no se podrá saber con claridad de qué hablamos cuando decimos que hablamos de identidad cultural.

Si la ideología deforma y la utopía está en retirada, se trata de alcanzar la convicción, desde uno mismo, de que las soluciones de los problemas son posibles sin soluciones irracionales o teñidas de odio, sino respetuosas de la vida por sobre todas las cosas, ya que no hay identidad donde no hay vida, y la nuestra corre cada vez más serios peligros.

La identidad cultural constituye la parte fundamental de la existencia de cualquier persona. Si queremos contribuir en su desarrollo debemos tener conocimiento del modo en que cada uno de nosotros nos identificamos, para poder descubrir lo que pensamos y lo que deseamos.

Pero dejemos, en fin, que seamos nosotros quienes hablemos sobre nosotros mismos y atendamos los valores, estilos de vida y proyección de identidades que se asomen en nuestras hablas discursivas como resultado de nuevos y poderosos procesos de identificación. Pero también atendamos la mirada del otro, que influye en nuestra configuración como sujeto, como juventud.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Becerril, Maria Elena. *La nación mexicana, dos realidades y un proyecto. Comentarios y antología sobre cultura e imaginario social en México.* Texto independiente, México, 1996.
2. Braunstein, Néstor A. *Sujeto de la conciencia, sujeto del discurso, sujeto en Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan),* México, Edit. Siglo XXI, 1980.

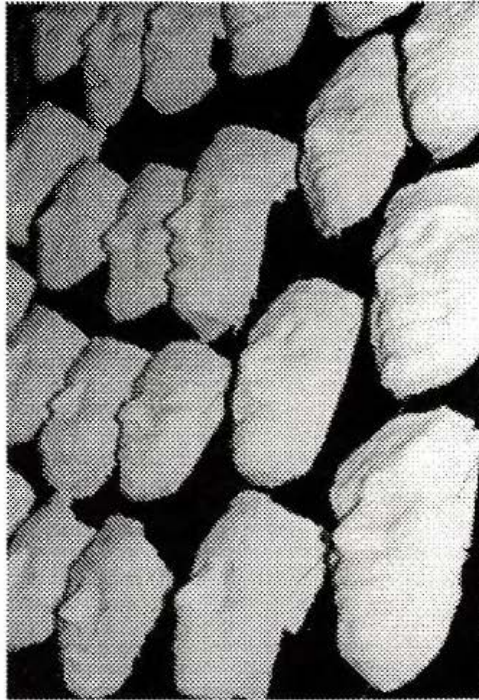
3. Erickson, Erik. *Identidad, juventud y crisis*. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1974
4. Galente, Emilio. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires, Edit. Paidós, Psicología Profunda, 1997.
5. Goffman, Irving. "*Estigma, la identidad deteriorada*". Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1963
6. González, Rey Fernando. "*Sujeto y subjetividad, una aproximación histórico cultural*". México, Edt. Thomson, 2002.
7. Maisonneuve, Jean. *Introducción a la psicología social*. Madrid, Ediciones Morata, 1974.
8. Masotta, Oscar. *Lecturas de psicoanálisis Freud, Lacan*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1995.
9. Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 2000.

Pies de página

- ¹ Maisonneuve, Jean. *Introducción a la psicología social*. Madrid, Ediciones Morata, 1974, Pág. 173.
- ² Becerril, María Elena. *La nación mexicana, dos realidades y un proyecto. Comentarios y antología sobre cultura e imaginario social en México*. Texto independiente, México, 1996, Pág. 4.
- ³ Masotta, Oscar. *Lecturas de psicoanálisis Freud, Lacan*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1995, Pág. 35.
- ⁴ Galente, Emilio. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires, Edit. Paidós, Psicología Profunda, 1997, Pág. 65.
- ⁵ Braunstein, Néstor A. *Sujeto de la conciencia, sujeto del discurso, sujeto*. en *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Edit. Siglo XXI, 1980, Pág. 78.
- ⁶ *Ibidem*. Pág. 76.
- ⁷ Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad*. México, FCE, 2000, Pág. 221.
- ⁸ *Ibidem*. Pág. 231.
- ⁹ Galente, Emilio. *Op.cit.* Pág. 117.
- ¹⁰ Galente, Emilio. *Op.cit.* Pág. 118.
- ¹¹ Galente, Emilio. *Op.cit.* Pág. 119.
- ¹² Galente, Emilio. *Op.cit.* Pág. 120.

GRUPOS MARGINALES.

Edgar Espinosa Rueda.



La finalidad de este escrito es tratar de explicar cómo se constituye un grupo fuera de los sectores sociales, de qué manera se conjuga y ver si tiene una finalidad o un funcionamiento fuera del ámbito social, ya que muchas de las veces nos ponemos a observar ciertos grupos que no están cumpliendo las normas que la sociedad indica, que no llevan a cabo las mismas actividades o funciones con respecto al resto de la sociedad y que sólo pensamos que nos estorban y entorpecen el progreso de los

proyectos nacionales; pero nos hemos puesto a pensar ¿cuál es su funcionalidad? Y ¿porqué están ahí?, además cabe mencionar si también hemos razonado ¿qué es lo que ha permitido que no se desaparezcan y sigan en el aquí y ahora?; pero quizá antes de todo esto, hay un primer cuestionamiento que servirá como eje para el desarrollo de este ensayo.

¿Se pueden constituir grupos fuera de toda estructura social?

En primer lugar, Lapassade sostiene que un grupo se constituye de un grupo de personas que entran en interrelaciones y que se han congregado por diversas razones; estas razones pueden ser para llevar a cabo una vida en familia, o para realizar una actividad cultural, profesional, política o deportiva; también puede ser solo para socializar (conocer amistades) o profesar una religión. Este mecanismo de conformación de grupos también se da a través de la identificación aunque solo sea un rasgo pero es suficiente para que se llegue a formar; “El psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana experienciación de una ligazón afectiva con otra persona”¹ Todo esto funciona de acuerdo a lo que existe en común entre los individuos que conforman esa agrupación, también hay otro aspecto, la función del significante-amo que sirve para construcción del individuo y del grupo social, esto se da porque todo sujeto siempre está en falta de identidad y además este sujeto a identificarse y casi siempre se identifica con un significante del Otro y ese significante ocupa la posición del ideal del Yo y por consecuencia viene a llenar ese vacío de identidad; pero hasta ahí, solo importa la finalidad pero ¿qué hay del funcionamiento?, Lapassade dice: “Vivimos en grupos sin tomar conciencia de las leyes de su funcionamiento interno”².

¿Qué pasa cuando un grupo no tiene intereses iguales a otros grupos y no puede entrar en interrelación con los otros?, ¿cómo es el funcionamiento y la finalidad de ese grupo?, ¿cuáles son las leyes que lo hacen tener conciencia de su funcionalidad?; me permito decir que tal vez si existen grupos de individuos que no tengan idea de que forman un grupo y muy probablemente no interactúan con la sociedad de una manera conciente, me refiero a toda esa gente marginada como son los grupos étnicos. De cierta manera creo que si se llegan a conformar es sólo con la finalidad de protegerse ante esa marginación que le hace el resto de la sociedad y en ese tipo de agrupaciones no existen leyes que ellos generen, sino más bien les son impuestas

sin tomar en cuenta si las conocen o no; así que no llego a comprender cuál es su función y su finalidad en la sociedad.

La mayoría de los países tienen minorías étnicas, lingüísticas y culturales definidas. Puesto que estos grupos se constituyen en minorías, ha existido una tendencia pasada a marginarlos o a tratarlos de forma distinta, y comúnmente con métodos opresivos. Con la desautorización viene la introspección y aparente apatía. Y con el aislamiento de la cultura dominante viene una serie de normas lingüísticas y culturales que impiden la preparación de programas educativos, comunitarios, laborales, sanitarios y políticos; a no ser que se les preste la debida atención a estos grupos, así como a las relaciones de poder que presentan sus interacciones con la mayoría.

Tenemos claro que en cada grupo social “normal” se hace una distribución de tareas y además se seleccionan individuos para las diferentes funciones a desempeñar dentro del mismo grupo, pero yo considero que en un grupo de marginados la distribución de las tareas no se hace al libre albedrío ni porque ellos se hayan puesto de acuerdo, agregando que tampoco harían una elección de sus integrantes que marque la pauta de la dinámica del grupo, en primer lugar por el simple rechazo a participar de las diferencias culturales que tengan con otros sectores de la sociedad y en segundo lugar porque esas tareas les serían impuestas, para Bonfil Batalla es así: “Una de las ideas más comunes sobre las culturas indias es que son conservadoras y rechazan los cambios, aún cuando éstos signifiquen una palpable posibilidad de mejoría. Esta imagen es prejuiciada y forma parte de la ideología colonizadora que atribuye al colonizado la causa de la colonización”³.

W. R. Bion dice: “En el grupo, el individuo adquiere conciencia de ciertas capacidades que sólo existen en potencia mientras se mantenga en relativo aislamiento. El grupo es, en consecuencia algo más que la suma de los individuos pues un individuo en un grupo es algo más que un individuo aislado”⁴.

Entonces si se adquiere conciencia de las capacidades es porque existe una pertenencia al grupo, y estas capacidades funcionan mejor en grupo; yo considero que de acuerdo a estas capacidades se pueden presentar dos vertientes, una es que si son vastas y muy eficientes, se instituye en el individuo una total inmersión en el grupo; la segunda es que si esas capacidades son muy pocas y muy débiles, se da un sentido de individualidad y un total rechazo al grupo, ya que mientras el individuo tenga más capacidades, será más estimulado para permanecer en el grupo.

Con lo expuesto anteriormente Bion también ¿se refería a los grupos de marginados o sólo a ciertos tipos de grupos sociales que adquieren un status?; Si dentro de ese concepto entran los grupos de marginados, entonces damos cuenta en un supuesto de no haber intereses por parte de los grupos marginales, a pesar de ello, cuando se les reúne aunque no sea por auto-gestión ni por tener un interés en común, los individuos que conforman ese grupo si toman conciencia de ciertas capacidades que tienen cuando están aislados y que pueden llegar a desarrollar de una manera eficaz cuando existe una organización y una distribución de tareas como lo es el individuo, aquí el grupo deja de ser, digámoslo así, un simple ente que deambula sin un fin ni un porqué, pasando a ser un conjunto social en constante reconstrucción personal y grupal, gracias a los diferentes matices que va adquiriendo con la interrelación hacia los diferentes grupos sociales que lo van retroalimentando y al mismo tiempo lo van configurando como una agrupación que obtiene renombre, sea la función que cumplá, sea de una manera activa o pasiva, de una manera sustancial o simbólica.

Pero regresemos al rechazo de ciertos grupos, a la negativa de participar con la demás sociedad porque no tienen los mismos intereses ni las mismas finalidades ¿cuál es la causa de eso? Freud en el malestar en la cultura nos dice: “Una soledad buscada, mantenerse alejado de los otros, es la protección más inmediata que uno puede procurarse contra las penas que depare la soledad de los hombres”⁵.

Los grupos marginales se aíslan y se mantienen alejados de los demás sectores sociales debido a esa necesidad de conservar sus valores, su pueblo, su región, su ideología y su religión; y sienten la amenaza de que se quiera realizar un tipo de evolucionismo unilineal, insertar al indio en la sociedad (desindianizarlo) y que pierda su peso cultural e histórica tal vez por eso sea en primer término esa reacción. En un segundo carácter, la exclusión juega un papel fundamental para esta alternativa que toman los grupos marginados, ya que la exclusión trata de dejar a un lado y rezagar de todo proceso social a todos los sujetos y grupos que en vez de corresponder a ciertas exigencias de producción y comportamiento que son esperados por la sociedad, solo llegan a obstaculizar “el buen funcionamiento social”. Pero esta exclusión hasta cierto punto los unifica con otros sectores que también excluidos y marginados muy posiblemente a para defender sus propios derechos y también para defenderse de las injusticias, pero también hay algo que es muy importante, vuelve la idea de la necesidad de agruparse, de tener una identificación entre sí; esto

sirve como una especie de defensa de todas esas influencias de grupos exteriores que les puedan afectar o hasta en dado momento que algún extraño al grupo los quiera manipular.

Debido a esta reacción por parte los grupos marginales, vemos de una manera indirecta una nueva organización grupal, pero ahora esta organización se da entre los mismos integrantes de esos grupos marginales, ahora si es a través del libre albedrío y se llegan a consolidar por dos cosas, la primera para protegerse de esas influencias y la segunda la de auto-exclusión en donde establecen sus propias formas de vivir y de organizarse, aquí ya se ve una clara diferenciación del grupo hacia el resto de la sociedad; la exclusión se da ahora por medio del propio grupo marginal.

Me atrevo a decir que lo ideal para este tipo de grupos, no es tratar de someterlos y que pudiera generarse un cierto tipo de cultura en donde un postulado sea la voluntad de respeto y de convivencia por los diferentes sectores sociales porque gracias a esa diversidad de conocimientos y creencias es lo que nos ha llevado a identificarnos como nación; todos esos procesos culturales por los que los grupos marginales han pasado y siguen pasando se dan gracias a un factor de verdadera importancia y la resistencia ya que esta se ha orientado a renovaciones de cultura de los mismos grupos marginales, así como también sus reestructuraciones para adaptarse a los modos de vida de hoy en día.

También llego a la conclusión de que el individuo no puede constituirse así mismo fuera de una estructura grupal, ya que en primer lugar mucho de lo que necesita el ser humano es el ser reconocido por el otro a pesar de encontrarse aislado; en segundo lugar, sea de una manera conciente o inconsciente, todo el tiempo estamos formando parte de un grupo y de un todo en donde el entramado de subjetividades son menesteres para el progreso individual y grupal ya que este progreso nos permite adaptarnos a los cambios y a las necesidades que son más complejas día con día; esto a su vez; nos hace participar de una manera directa o indirecta asumiendo un cargo en donde realizamos tareas que a pesar de no saber cuáles sean y no se entiendan, se encuentran presentes y al estar presentes dan muestra de nuestra presencia en el aquí y el ahora y que todo lo que hicimos en un pasado fue fundamental para estar aquí y todo lo que estemos haciendo ahora nos llevará a la planificación de un mejor futuro en el que también estemos luchando por adaptarnos y así poder trascender y dar testimonio de nuestra existencia.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Bion, Wilfred Ruprecht. **“Experiencias en grupos”**. Edit. Paidós. México, 1994.
2. Bonfil Batalla, Guillermo. **“México profundo”**. Edit. Grijalbo. México, 1990.
3. Flores Vidales, Alfredo e Yrizar Rojas, Helena. **“Revista acta sociológica” (La marginalidad: ¿un constructo del lenguaje?)**. México, Enero- Abril 1995.
4. Freud, Sigmund. **“Obras completas” (El malestar en la cultura)**. V. 21. Amorrortu editores. Buenos Aires, 1990.
5. Lapassade, Georges. **“Grupos, Organizaciones e Instituciones: La transformación de la burocracia”**. 2ª edición. Edit. Gedisa. México, 1999.

Pies de página

- ¹ Flores Vidales, Alfredo; Yrizar Rojas, Helena. “Revista acta sociológica” (La marginalidad: ¿un constructo del lenguaje?). Pág. 162.
- ² Lapassade, Georges. “Grupos, organizaciones e instituciones”. Pág. 69.
- ³ Bonfil Batalla, Guillermo. “México profundo”. Pág. 192.
- ⁴ Bion, W. R. “Experiencias en grupos”. Pág. 76.
- ⁵ Freud, Sigmund. “Obras completas” (El malestar en la cultura) v. 21. Pág. 77.

TALLERES TEÓRICO VIVENCIALES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD

Lic. Patricia Bedolla Miranda
Lic. Ma. Isabel Martínez Torres
Programa de Sexualidad Humana, UNAM



Este trabajo intenta ser un escrito que manifieste el interés docente por formalizar y subrayar en la Facultad de Psicología, UNAM y en específico en el Programa de Sexualidad Humana, la importancia del conocimiento y reflexión de la perspectiva de género y la sexualidad femenina y masculina; señalando la historia de los talleres impartidos por el Programa y algunas reflexiones producidas en la confianza y calidez de las diferentes sesiones de clase.

ANTECEDENTES

En los últimos veinte años se ha privilegiado “la perspectiva de género”, como un enfoque más adecuado para abordar el problema que manifiesta el estudio del tratamiento dado a las mujeres en temas tan específicos como podría ser el de la sexualidad femenina y ampliar el análisis hacia el estudio de la subjetividad y sexualidad masculina.

La Facultad de Psicología ha sido sensible a este proceso de análisis y desde 1984 al menos oficialmente, con la creación del Programa de Estudios de la Mujer (1984-1992), se han llevado a cabo trabajos de investigación, actividades de difusión, cursos y talleres relacionados con el género, la sexualidad y la Psicología.

Así la propuesta de implementación de los talleres teórico-vivencial que en este escrito se reseñan, amplía el rango del trabajo académico y docente, continuando con el objetivo de promover y reforzar el conocimiento, análisis y transformación positiva de las relaciones entre los géneros desde la disciplina psicológica.

Precisamente dentro de este esfuerzo, en 1993, vía el Programa de Sexualidad Humana se impartió el primer seminario taller titulado “Género y Sexualidad Femenina”, impartido a psicólogos/as y otros profesionales interesados en los estudios de género y la sexualidad (impartido por las maestras Patricia Bedolla e Isabel Martínez) en donde se planteaba la necesidad de cursos y talleres que hablaran del poder y su influencia en las subjetividades masculinas y femeninas.

A partir de las reflexiones surgidas entre las personas que conformamos esos grupos, nació en nosotras la idea de plantear nuevos talleres, ya ubicados dentro de la línea de trabajo género, sexualidad, placer, poder.

DE LA TEORIA.

La lucha de los movimientos feministas en la década de los 60's pone en evidencia las condiciones de subordinación de las mujeres. La propuesta de las feministas era cambiar la vida en diferentes aspectos, transformar las condiciones y mejorar la calidad de vida de las mujeres tanto en la esfera pública como en la

privada. En lo teórico la construcción de conocimientos que permitiera visibilizar las construcciones sociales acerca de lo femenino y lo masculino, recuperando el papel de las mujeres en la historia y dando cuenta de la división social del trabajo según los sexos (De Barbieri, 1986).

Dicha construcción de conocimientos generó inicialmente los Estudios de la Mujer, que posteriormente se transformaron en Estudios de Género, éstos han venido a cuestionar el presupuesto de que la diferencia entre hombres y mujeres sea una diferencia natural, los diversos análisis provenientes de diversas disciplinas plantean que el género es una construcción social y cultural, donde cada sociedad simboliza la diferencia sexual de cierta manera y adjudica diferencialmente lo que deben ser los hombres y las mujeres. El proceso de constitución del género, según Amorós, abarca “el conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que reglamentan y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas atribuyendo características distintas a cada sexo” (1994: 11).

Los sistemas de género, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, en un orden jerárquico. Estas oposiciones no permiten ver procesos sociales y culturales mucho más complejos. La lógica binaria de la diferencia se entiende en términos de “o el uno o el otro”, el lugar de uno corresponde al sujeto, ocupando una posición superior, y el lugar del otro queda en el lugar de objeto, en posición desvalorizada (Burin, 1998).

Las categorías de género son universales y asociadas a cada categoría hay un amplio rango de actividades, actitudes, valores, objetos, símbolos, expectativas. El contenido de dichas categorías varía según la cultura de referencia, y de acuerdo a una determinación social e histórica. Cuchiari (1981) plantea que en todos los lugares de los que se tiene conocimiento las categorías aparecen jerárquicamente organizadas con los valores masculinos sobre los femeninos, encuentra así que aunque el poder y status de las mujeres puede variar en las distintas sociedades, son los hombres quienes dominan el sistema de parentesco y el poder político.

De esta manera el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996). Desde el sujeto, el género constituye una forma

de organizar las normas culturales, de situarse en y a través de esas normas, determinando un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo .

La eficacia simbólica del género proviene de la repetición de discursos a través de múltiples instituciones, dichos discursos establecen universos de significaciones totalizadoras y esencialistas, que no sólo estipulan lo que deben ser mujeres y hombres, sino que hacen creer que así es. La homogenización de significaciones invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de hombres y mujeres y por lo tanto operan una violencia simbólica, violencia sobre lo diverso (Fernández, 1993).

Por lo que respecta a la sexualidad, se puede conceptualizar como la serie de creencias, relaciones e identidades relativas al cuerpo y sus placeres, producto de un proceso histórico y de construcción social. La sexualidad como construcción social implica las maneras múltiples en que nuestras emociones, deseos y relaciones relativas a la sexualidad son configurados por la sociedad en que vivimos. La fisiología y la morfología del cuerpo proporcionan las condiciones previas para la sexualidad humana, pero no son la causa de las formas de vida sexual (Weeks, 1998).

La estructuración mental de la sexualidad es el resultado de las construcciones que el individuo hace a partir de las experiencias que vive, en el que juegan un papel estructurante los códigos y significaciones culturales atribuidos al sexo. En dichas construcciones se ponen en juego los subsistemas de la sexualidad: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva (Rubio, 1994).

Subjetividad y Sexualidad Femenina

Los papeles que la sociedad ha establecido para las mujeres ha conformado determinadas características de su subjetividad: organización del narcisismo femenino en un “ser para otros”, economía pulsional tendiente a la pasividad y preponderancia de vínculos dependientes. Este ser para otros tiene efectos en la sexualidad femenina, en la que los deseos sexuales propios no se consideran secundarios.

El “ser para otros” se inscribe en tres órdenes imaginarios que ha instituido la familia burguesa para las mujeres que son: la mujer-madre, la pasividad erótica y el amor

romántico. Estos órdenes legitimarán las prácticas del poder masculino, a través del marido que posiciona en dependencia económica, subjetiva y erótica a la esposa (Fernández, 1993)

En relación con el mito de la pasividad erótica femenina y la idea de que el hombre es el “conocedor” y el que “dará” el placer sexual a la mujer, actualmente sabemos a partir de los estudios de Masters y Jhonson (1975) que ningún hombre puede ser responsable del funcionamiento sexual de una mujer, como tampoco una mujer puede asumir el control de las pautas de reacción sexual de él, es decir no se puede asumir la responsabilidad de los procesos físicos y psicológicos de un otro/a.

Un funcionamiento sexual efectivo, según Masters y Jhonson (1975), es algo que se produce entre dos personas, de manera que para que sea efectivo deben hacerlo juntas. En una pareja que funciona sexualmente es algo que hacen el uno para el otro y no que hacen por el otro. De ahí la importancia de que cada miembro de la pareja asuma su sexualidad activamente responsabilizándose de sus propios deseos y expresiones sexuales.

De ahí la importancia de realizar los talleres teórico vivenciales, donde se genere un espacio grupal de reflexión con el fin de favorecer la identificación de las dictaduras de género en la sexualidad femenina y masculina.

HISTORIOGRAFÍA DE LOS SEMINARIOS/TALLER SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD

Desde 1993 a la fecha se han realizado los siguientes talleres, seminarios y cursos del Programa de Sexualidad Humana, impartidos por la Lic. Patricia Bedolla, Dra. Patricia Corres, Lic. María Isabel Martínez y Lic. Asunción Valenzuela :

2002

Talleres:

“Significados de placer y condón femenino”, “Placer sexual y condón femenino”, “Los significados de placer, condón femenino y píldora de emergencia”.

Seminarios-taller:

“Reflexionando en Torno a las Ataduras de la Dictadura de Género”, “Las Máscaras de la Maternidad y la Paternidad”, “Sexualidad Humana y Género”.

2001

Talleres:

“El Placer y la Subjetividad Femenina y Masculina”, “Vivencias subjetivas del Placer: Una reflexión en grupo”. “El placer, reflexiones colectivas”, “Reflexiones sobre el Placer en la Subjetividad Masculina y Femenina”, “Evidenciando las Huellas de las Dictaduras de Género”.

Seminarios Taller:

“Los Estudios de Género y la Sexualidad Humana”, “Equidad de Género”.

Cursos-Taller:

“Problemas, Reflexiones y Soluciones sobre Sexualidad y Juventud”, “Género y Adolescencia”, “Educación y Género”

2000

Cursos-Taller:

“La Perspectiva de Género y la Adolescencia” y “Género y Equidad”

1999

Taller:

“Contra la Violencia y por el Respeto a las Mujeres”

Curso-Taller:

“Perspectiva de Género y Desarrollo”

1997

Curso-Taller:

“La Perspectiva de Género y el Hostigamiento Sexual”

1996

Cursos:

“El Placer y la Constitución de la Vida Psíquica y Social de los Individuos”

“El Placer como Estructurador y Estructurante de la Vida Social”

1995

Curso-Taller:

“La Perspectiva de Género y el Hostigamiento Sexual”

1994

Curso:

“Repensando la Subjetividad Femenina y Masculina desde las Relaciones de Poder”
“El Poder como Organizador de la Vida Política y Social”

1993

Seminario:

“Género y Sexualidad Femenina

DE LOS OBJETIVOS

El objetivo general de los talleres es estudiar la sexualidad femenina y masculina desde la perspectiva de género, revisando trabajos que se han considerado fundamentales en dicha área; con el fin de hacer un análisis crítico y vivencial considerando sus aportaciones y limitaciones en una nueva concepción de las subjetividades femenina y masculina.

DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se parte de una concepción de la educación como un intercambio y enriquecimiento de saberes. Así mismo se entiende el acto educativo como proceso activo-creativo en donde los participantes son agentes de transformación.

El enfoque incluye los aspectos socioafectivos, pretende combinar los conocimientos con la vivencia personal y colectiva. La experiencia vivencial enfatiza la importancia de integrar lo pensado, lo sentido y lo vivido en relación a un tema de análisis a través de diversas técnicas.

Se favorece la confianza, comunicación y participación entre los miembros del grupo con el objeto de reflexionar sobre un tema desde diferentes niveles de participación y conceptualización de los miembros de un grupo, considerando su experiencia personal y la realidad sociocultural.

La propuesta es que la educación sexual incluya una perspectiva de género, en un proceso que favorezca liberar al niño, al joven y al adulto de las servidumbres sexuales que los alienan y oprimen, liberarlos de los prejuicios, tabúes, de la ignorancia, del miedo en relación con la sexualidad y la inequidad de género. Se fomenta la conciencia crítica en la que se pueda decidir y mantener aquello con lo que se está de acuerdo y desobedecer aquello con lo que se está en desacuerdo.

La educación responsable supone brindar información sexual, así como educar y preparar al niño/a, a las/los jóvenes para que sean capaces de decidir y elegir sin verse obligados a aceptar. La intención es propiciar el ejercicio responsable de la sexualidad tanto en su aspecto procreativo como placentero, evidenciando las dictaduras de género.

DE LA POBLACIÓN

Los talleres, seminarios y cursos estuvieron dirigidos principalmente a estudiantes universitarios de diversas escuelas y facultades, así como docentes universitarios y de nivel bachillerato de la UNAM y público abierto.

DE LAS SESIONES, TEMARIO Y LECTURAS

Los talleres pueden ir de 4 a 20 horas de duración, en donde primero se revisa material teórico para posteriormente llevar a cabo dinámicas grupales que, refuerzan lo aprendido y ayudan a la reflexión.

Ahora bien, se tomará de ejemplo dos de los seminarios y talleres impartidos, estos son:

- “Reflexionando en torno a las Ataduras de la Dictadura de Género”, llevado a cabo del 2 al 5 de abril del 2002, y el de
- ”Condón femenino y placer sexual” llevado a cabo el día 9 octubre del 2002.

En ellos como en los demás se hace:

- Presentación del taller
- -Presentación de participantes y ponentes
- Establecimiento de la metodología de trabajo
- Análisis de lecturas

Dinámicas grupales que permiten el análisis reflexivo-vivencial, las cuales pueden ser: dramatizaciones, fantasías guiadas, creación de dibujos, máscaras, etc.

Sistematizando las dinámicas del dibujo humano y carteles, podemos señalar lo siguiente:

En la Dinámica del Dibujo Humano se les pide a los participantes hacer un dibujo de una mujer o de un hombre según el sexo al que se pertenezca y en torno a la figura se anota lo que sigue:

- a la cabeza: tres ideas que no se dejará quitar por ningún motivo.
- a la boca: tres expresiones de las que ha tenido que arrepentirse en su vida.
- a los ojos: ¿Cuáles son las cosas que ha visto que más le hayan impresionado y cómo las ha resuelto?
- al corazón: ¿Cuáles son los tres amores que nadie le arrancará?
- a las manos: ¿Qué acciones buenas imborrables ha realizado en su vida?
- a los pies: ¿Cuáles han sido las peores “metidas de pata” que ha tenido ?
¿Cómo las superó?

En este ejercicio se encontró:

Las ideas que no se dejarán quitar la mayoría de las mujeres de nuestra muestra (siete mujeres de 18 a 50 años) es ser ellas mismas y nunca desistir, mientras que la mayoría de los hombres de la muestra (siete varones entre 19 y 50 años) es la de ser honestos. En cuanto a las expresiones de las que se han tenido que arrepentir, las mujeres y los hombres, señalan haber herido con palabras a alguien.

Por lo que respecta a lo que han visto que más les haya impresionado tanto a hombres como mujeres señalan imágenes de muerte y violencia como la guerra, sin reportar cómo lo resolverían.

Los tres amores que nadie se dejará arrancar, las mujeres y los hombres coinciden en señalar a la familia -padre, madre, hermanos, hijos- a la pareja, así mismos y a los amigos. En relación a qué acciones buenas imborrables han realizado en su vida, ellos y ellas consideran, que apoyar y ayudar a quien lo necesite, algunas mujeres señalaban el perdonar.

Sobre cuáles han sido las “peores metidas de pata” que se ha tenido, las mujeres reportan no aprovechar oportunidades y reprimirse, los hombres el no ser conscientes del daño que se hace con las palabras o haber hecho llorar a alguien; superándolo al tratar de no volverlo a originar al hacerlo consciente.

De lo Reflexionado

A manera de comentario global, podemos decir que esta dinámica nos permitió realizar un ejercicio exploratorio del papel que juega el autoconocimiento y la asertividad en el conocimiento y potencial de cada ser humano, evidenciando que al menos en esta población, tanto las mujeres como los hombres son muy semejantes en sus respuestas, lo que podría indicar que las diferencias de género se disminuyen cuando conseguimos afirmarnos como “seres humanos” en nuestro entorno social, familiar, y que como tales podemos tener los mismos anhelos, miedos y logros. Es cierto que vivimos sociedades injustas y violentas, pero con los suficientes destellos de generosidad para tratar de concebirlas más dignas y vivibles.

En tanto que en la técnica de los carteles donde se les pedía escribir cuales eran los discursos aprendidos en la familia sobre el placer en mujeres y hombres, encontramos lo siguiente en un taller dirigido a estudiantes de la Facultad de Química de la UNAM:

En el Placer de las mujeres: Es una mujer de la vida galante; haz lo que quieras pero cuídate; ¡sólo servimos para hacer hijos!, debes sacrificarte por los demás; no debes decir lo que sientes o te hace falta al estar con tu pareja; la mujer debe ser pura y no tener pensamientos sucios; no necesitan de los hombres para su felicidad; no debes tener relaciones sexuales antes del matrimonio, tu esposo se puede dar cuenta si eres virgen o no.

En el Placer de los hombres: Puedes hacer lo que quieras; sexo seguro; con muchas mujeres es cuando el hombre tiene placer; el hombre si puede obtener placer cuando él quiera, lo desee y lo disponga, sin importar a veces con quién; los hombres por naturaleza pueden sentir placer; cada vez que ellos necesiten sentir placer, debe hacer una mujer dispuesta a servirles.

Podemos reflexionar como viejos y nuevos discursos se entretujan en las significaciones acerca del placer en los y las participantes. En donde lo aprendido predomina la desigualdad de géneros, con la negación del placer para las mujeres o en consecuencia serán consideradas malas mujeres y los varones con una aparente “libertad sexual”, naturalizando el placer en ellos. En los nuevos discursos se señala la validación y legitimación del placer y el ejercicio de la sexualidad para ambos géneros y reconocimiento del sexo protegido.

CONCLUSIONES

Cabe señalar que todos los cursos impartidos han sido espacios fecundos en el surgimiento de ideas y profundización de conocimientos.

Durante el transcurrir de las sesiones, se dieron consideraciones y reflexiones interesantes que siempre estuvieron articuladas con el pensamiento y el sentimiento, demostrándose que puede unirse la vivencia con la razón; poniéndose en entre dicho, la pésima síntesis cultural que exige valorar distintamente a la razón y a la emoción en el conocimiento científico.

Así, de algunos razonamientos hechos, se destaca la necesidad de seguir enriqueciendo la perspectiva de los estudios de género y la sexualidad femenina y masculina en el diagnóstico y explicación de la condición de las mujeres y los varones en nuestros días; como en la profundización sobre los procesos de emancipación y discusión de estrategias sociales e individuales para alcanzar seres humanos más plenos.

Otra conclusión interesante es haber distinguido aspectos similares y distintos en las percepciones y actitudes entre los géneros, en donde se pudo trabajar con ejemplos estas diferencias e igualdades, aunque se identifica la necesidad de investigar con más sistematización y profundidad el cómo se producen los cambios entre los géneros y sus relaciones con el tiempo, las clases sociales, las razas, las etnias.

Otros aspectos que surgieron en torno a los sistemas sexo/género, fueron los temas de “Teoría Feminista”, “Teoría de Género”, “Categoría de Género”, como producto del conocimiento procedente de las Ciencias Humanas que aún necesitan trabajo conceptual.

De ahí consideramos que las aportaciones de la perspectiva de género en los talleres son:

1.-Reconocimiento de los elementos educativos planteados en la perspectiva actual. Algunos sólo miran el ideal actual, sin reconocer las raíces educativas, sin poder entender la ansiedad, el comportamiento de la huida ante el placer, la escisión o división entre lo pensado y lo sentido.

2.- Reconocimiento de cómo lo aprendido en la familia los/las constituye. Los comentarios de algunas/os participantes son que la educación sexista que aprendieron aunque no forma parte de su manera de pensar, si lo es parte de sus prácticas.

3.- Identificación con otras personas. La oportunidad de expresar y escuchar los malestares de género, los efectos de la dictadura de género en la subjetividad, compartiendo con otras y otros.

4.- La apertura de la mirada hacia el otro género. Al visibilizar que puede estar pasando con el otro género se amplía la mirada.

5.- El reconocimiento de las propias categorías y prácticas sexistas, tanto por parte de mujeres, como de varones. Así mismo identificación de las sutilezas en como la discriminación o la imposición de categorías genéricas se realiza hacia otros o hacia sí mismos/as.

6.- Contextualizar el aprendizaje de género en las características de la sociedad, las instituciones y como se hace cotidiano en las relaciones familiares, de pareja y sociales.

7.- Identificación de las problemáticas que el género produce en los vínculos familiares, en términos de relaciones violentas, devaluatorias y autoritarias.

8.-Favorecer la conciencia de la dictadura de género.- Identificar que el hecho de ser hombre o ser mujer es el resultado de las diferentes asignaciones y atribuciones psico-socio-culturales que se han determinado como pertenecientes a cada sexo en la cultura a la cual se pertenece.

9.- El acompañar los procesos grupales que se producen con las distintas técnicas, genera un encuentro en el que hay una resonancia de diversas emociones: ansiedad inicial, curiosidad, nerviosismo, entusiasmo, empatía, tristeza, alegría.

10.- El trabajo en el terreno del género y la sexualidad es comprometido y comprometedor en el que cada propuesta de taller implica un reto de preparación, confrontación personal, y de disposición al diálogo y el intercambio con las distintas poblaciones con las que hemos entrado en contacto.

Con estas reflexiones concluimos los talleres de género y sexualidad en donde la idea protagónica es promover, difundir y reforzar el conocimiento, análisis y transformación positiva de las relaciones entre los géneros, desde la Psicología y la Sexología, dos disciplinas que tienen mucho que aportar sobre los significados de la diferencia sexual en nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFÍA:

Amorós, Celia (1994). **Feminismo. Igualdad y diferencia**. México: UNAM-PUEG.

Barbieri, T. De (1993). "El Género desde la Sociología en América Latina". Ponencia presentada en el Simposio Género: teoría y método. En el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. Cd. de México, 29 de julio-5 de agosto.

Bedolla, P. (1993). "El Hostigamiento Sexual y su Aproximación al Conocimiento del Hostigador Sexual". En **Estudios de Género y Feminismo II**. México: UNAM/Fontamara.

Bonino, L. (1992). "Los estudios del varón: la condición masculina al debate". Ponencia presentada en la mesa: Varones y sus problemáticas: teorías y abordajes. Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, julio.

Burin, M. (1998). "Estudios de género. Reseña histórica". En :Burin, M. y Meler, I. **Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad**. México: Paidós, p.19-29.

Corsi, J. (1995). **Violencia Masculina en la Pareja**. Barcelona: Paidós.

Fernández, A. M. (1993). **La Mujer de la Ilusión**. Barcelona: Paidós.

Masters y Jhonson (1975). **El vínculo del placer**. México: Siglo XXI.

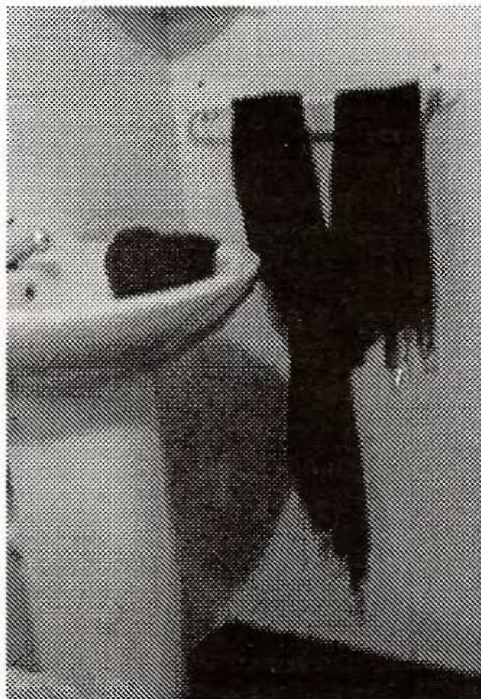
Rubio, A., Eusebio.(1994). Introducción al estudio de la Sexualidad Humana. En : **Antología de la Sexualidad Humana**, Tomo 1. México: CONAPO- Miguel Ángel Porrúa, pp.17-46.

Scott, Joan (1996) "El género : una categoría útil para el análisis histórico". En: Lamas, M. **El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: PUEG-Miguel A. Porrúa. p. 265-302.

Weeks, J. (1998). **La sexualidad**. México- PUEG-PAIDOS.

ACCIÓN ARTÍSTICA: *CORAZÓN COMPARTIDO*

MURALISTA PATRICIA QUIJANO



El panorama de la sociedad mexicana al terminar el primer año del siglo XXI, resulta, si buscáramos una palabra para definirlo, *abigarrado*. Un país paradigmático que crece a pasos agigantados en todos los sentidos. Aunque nuestro ánimo académico-artístico pretenda como siempre la búsqueda de las visiones más positivas de la sociedad, es imposible dejar de ver las inmensas lagunas negras en las que todos nadamos cotidianamente.

Para los profesionales de la Psicología, el reto que esta situación implica, resulta por demás diverso ya que tanto en su especialidad social, educativa, clínica y de trabajo cuenta con amplios márgenes de reto en los distintos ámbitos laborales.

Las problemáticas derivadas de la falta de oportunidades equitativas para acceder a una vida digna a través de la educación, la salud y la estimulación a la creatividad son las primeras situaciones que nos retan como profesionales al egresar de una Universidad Pública.

El anhelo de que las oportunidades de vida pudieran cambiar y fueran iguales para todas y todos; vivir en una sociedad madura y mayor de edad que no cierre los ojos ante las realidades más crudas que contiene y reproduce desde el seno familiar. El abuso sexual contra las niñas y niños, su explotación para trabajar y aún para prostituírlos. En este país el 70% de abuso sexual se produce en el seno familiar y el principal agresor es el padre, aunque le siguen hermanos, primos tíos, vecinos, etc.

Y es allí, en el sitio que debiera ser el más protector, cálido, amable y formativo, donde miles de mujeres pierden no sólo la virginidad, que es una débil membranita, sino la fe en la humanidad y en sí mismas porque para ser tratada tan mal, la pequeña se pregunta angustiada ¿Qué hice mal? ¿Por qué lo provoqué?, y es allí donde la víctima se convierte en culpable y donde empieza a anidar un sentimiento de falta de valía personal que acompañará a esa mujer toda su vida en un hermetismo psicológico a toda prueba.

Miedo, desesperación, angustia, rabia, odio, desprecio, asco, y un deterioro físico por depresión, anidan en el alma de miles de mujeres. Pero lo viven solas ya que la vergüenza jamás les permitiría compartirlo ni con la madre, quien en muchas ocasiones lo sabe y finge ignorarlo ya que tal vez ella misma vivió una historia similar de niña, ni con las amigas o profesoras de su núcleo escolar.

¿Por qué preocuparnos más en este momento, por qué insistir en la necesidad de visibilizar una condición de vida que ha prevalecido como vergonzante realidad en usos y costumbres patriarcales desde tiempos inmemoriales? Porque en este momento en México crecen profundas las raíces de la impunidad. En Ciudad Juárez Chihuahua han asesinado de la forma más desalmada y violenta a cientos de mujeres y han desaparecido más de medio millar y lo más terrible es que nos estamos acostumbrando a ver en los periódicos de nota roja lo que para profesionales del estudio de la conducta humana debiera ser una emergencia nacional.

En el año de 2002 acudí como oyente a la Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas, A.C (ADIVAC). Mi intención era la de escuchar de viva voz las historias de esas mujeres para más adelante realizar una obra artística con el tema de la violencia contra las mujeres. Al escuchar las historias de vida de mujeres de todas las edades, condiciones sociales y niveles educativos, se abrió ante mí un universo de reflexión acerca de lo que los profesionales del arte y de la conducta hacemos, hacia quién y cómo dirigimos nuestros esfuerzos.

Desde mi formación como Psicóloga Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México, me percaté en los laboratorios de Educación Primaria y Preescolar que realizábamos en la zona de Santo Domingo, de las profundas contradicciones que entraña estudiar en una universidad pública, perteneciendo a la clase media y confrontando la terrible realidad de que los niños a quienes van dirigidos nuestros esfuerzos terapéuticos viven realidades por demás tristes y plagadas de carencias, particularmente cuando hablamos del seno de la familia.

Los niveles de agresividad de los niños destacaban por mucho como uno de los factores más presentes en sus conductas disruptivas, así como la alta presencia de una libido sexual mal encauzada, que se manifestaba en casos de abuso sexual de sus compañeros menores de edad o incluso en el asesinato de uno de sus compañeros al encerrarlo en la cisterna de agua de la escuela en medio de un conteo de *juego*.

Como muralista, me ha preocupado siempre el arte que se relaciona con las comunidades como una forma de educación, pero hasta ese momento no había tenido la oportunidad de enfrentarme abiertamente con un problema tan grave y triste como lo es la violación. En mi obra mural de diez años, utilicé la Psicología en un sentido didáctico, desde realizar talleres de muralismo para niños y niñas, donde pudieran expresar los aspectos buenos y malos de su entorno social, hasta el pintarlos a ellas y ellos en mis obras en una acción o performance personal de revaloración de los personajes anónimos de nuestra sociedad.

Sin embargo en el caso tan terrible de la violación, tomé la decisión de diseñar un taller de arte-terapia o acción artístico-terapéutica a la que denominé:

Corazón Compartido

La sesión se llevó a cabo en tres tiempos en los que participaron dieciséis mujeres en terapia por violación y dos psicólogas que laboran en el centro.

- a) ELLOS
- b) CERRANDO NUESTRAS HERIDAS
- c) HACIA LA LUZ

La sesión inició con una presentación de las participantes a través de un ejercicio de miradas con un fondo musical que sugería la importancia de coincidir en un momento de nuestras vidas. Posteriormente les pedí que se colocaran alrededor del salón y abrí delante de ellas un papel kraft de 1.58 X 5 metros, en el que previamente había yo dibujado con tinta china una silueta masculina difusa y una mujer de mirada seria y perdida en el centro de ella. Acto seguido repartí a las participantes diversas prendas de ropa masculina, tijeras, resistol y alfileres y les pedí que en el papel cortaran un trozo de ropa y lo pegaran junto con una frase dedicada a un hombre que nunca se hubieran atrevido a decirle cara a cara. Les expliqué que era como un juego y que el realizarlo las ayudaría a liberar algunos pensamientos o resentimientos atrapados muy en el fondo.

Afortunadamente la participación se inició de inmediato y para mi sorpresa se extendió cerca de una hora en la que esas mujeres lloraron, razgaron, arañaron y mancharon el papel a su antojo. Algunas de las frases que quedaron grabadas en el papel fueron:

- QUIERO VOLAR Y SER LIBRE DE TU SER**
- A TÍ PAPÁ POR NO TENER EL VALOR DE PROTEGER A TU FAMILIA TE TENGO LÁSTIMA Y PENA**
- ERES UNA RIDÍCULA OFRENDA A LA TRISTEZA**
- UN JUEVES QUE AUN NO ENTIENDO ME LLEVÓ A HACER UN VIAJE EN BUSCA DE LA TRISTEZA, PERO TAMBIÉN DE LA SOLEDAD.**
- VIVO LO QUE GUARDAS**
- MUERO CUANDO ERES**
- PORQUE TENGO LA FUERZA QUE ME QUITARON Y EL VALOR PARA ENFRENTARLOS. AHORA NO TIENEN EL PODER SOBRE MÍ, SINO YO LOS DESPRECIO, LOS ODO Y NO TENDRÁN LO QUE TENGO YO; GANAS DE VIVIR, ME DAN ASCO.**

-¡DÓNDE ESTABAS MAMÁ!!

-¿ POR QUÉ ME LLEVABAS A LO OSCURO?

-QUE FORMA TAN CRUEL DE PERDER LA INOCENCIA

-ESPERO QUE LA MISMA VIDA TE COBRE MUY CARO EL DAÑO QUE HICISTE A MI ALMA.

-ALGÚN DÍA LLEGUÉ A MALDECIR EL MOMENTO EN QUE NACÍ, PERO AHORA SÉ QUE SOY UNA MUJER FUERTE Y VALIOSA. USTEDES ME DAN LÁSTIMA Y NO VALE LA PENA DARLES MI DOLOR.

-AYER PENSABA EN MATARTE, PERO CON ESO NO SUFRIRÁS NI UN POCO DE LO QUE YO HE SUFRIDO. CON NADA PAGARÁS EL DAÑO QUE ME OCASIONARON CADA UNO DE TUS DÍAS; TAL VEZ NO SEAS FELIZ, HAY MUCHA GENTE QUE LLORA Y SE ENCIERRA EN SU MUNDO COMO YO LO HICE, COMO TODO MI MUNDO SE DESGARRÓ POR UNOSNO SÉ QUÉ HOMBRE LES PODRÍA; SON LO MÁS HORRIBLE DE ESTE MUNDO, GENTE QUE NO MERECE ESTE NOMBRE, SON BASURA QUE NO MERECE ESTAR AQUÍ, SON DESPRECIABLES, LOS ODO COMO NO TIENEN IDEA.

-NO ES POSIBLE QUE ALGUIEN QUE QUERÍAS TE HIZO DAÑO ¿ DIOS, DÓNDE ESTAMOS, POR QUÉ?

-YA NO AL SILENCIO.

-YO SOY UN SER HUMANO QUE PIENSA, QUE SIENTE, QUE SUFRE YNO TODA MI HUMANIDAD QUE LA EVALÚAN PORQUE SOY MUJER Y PORQUE ELLOS CREEN QUE LA MUJER VALE POR LO QUE TRAE ENFRENTE, LAS PIERNAS. SE EQUIVOCAN.

-¡ AYÚDENME!

-MUERE MALDITO MUERE, MUERE EN ESA PRISIÓN EN LA QUE TÚ ME HAS ENCERRADO TANTOS AÑOS, EN LA QUE APARTE DE PERDER MI LIBERTAD, PERDÍ MIS GANAS DE VIVIR, MIS ILUSIONES EN LAS QUE NUNCA HE PODIDO AMAR NI A MÍ MISMA, YA QUE ROBASTE LA ILUSIÓN DE SER NIÑA.

-VALGO PORQUE VIVO.

-MALDITO PERRO INFELIZ, CÓMO ME DEJASTE, ESTÁS AUN PEOR PORQUE YO LO VOY A SUPERAR Y TÚ NO.

-ASÍ ME DEJASTE HERMANO.

-BASTA ALABUSO!!!!!!

-PAPÁ ESTO ES LO QUE ME DEJASTE: UN CORAZÓN PARTIDO CUANDO YO CREÍA HABER SUPERADO PARTE DE MI DOLOR LLEGASTE TÚ A PARTIRME TODA LA MADRE, HACIÉNDOME SENTIR LA PEOR PROSTITUTA, ME LLEGASTE A ENSUCIAR, A LLENARME DE MIERDA MIS ENTRAÑAS Y AHORA NO SÉ QUÉ HACER CON TANTO DOLOR QUE LLEVO EN MI ALMA, YO CREÍ HABERTE PERDONADO PERO AHORA CON GRAN TRISTEZA ME DOY CUENTA DE QUE NO ES ASÍ, PERO LE PIDO A DIOS CON TODO EL CORAZÓN QUE ALGÚN DÍA LIMPIE MI ALMA Y LA DEJE CLARA COMO EL AGUA Y ME DÉ LA CAPACITACIÓN PARA PERDONARTE.

-JA,JA,JA, ¿ CREES QUE ÉSTO TE HACE HOMBRE...PODEROSO ??? ;;;ILUSO!!!

-LOGRASTE ABUSAR DE MÍ, MALDITO DESGRACIADO, SIENDO YO UNA NIÑA SIN DEFENSA. PERO VOY A TENER MÁS FUERZA Y TE VOY A DESTRUIR.

-CERCENASTE UNA PARTE DE MI SER...PERO TE OLVIDASTE QUE TENGO UNA ARMA CONTRA TÍ...ES MI FORTALEZA.

-TE ODOIO ¿PARA QUÉ ME ENGENDRASTE PARA HACERME LA VIDA DESGRACIADA? PERO YA NO TE LO VOY A PERMITIR ;BASTA!

-CUÁNTA TRISTEZA SEMBRASTE EN MI VIENTRE PAPÁ.

-AÚN NO QUIERO IR AL NIRVANA...QUIERO VIVIR, PORQUE NO ME DESTRUÍSTE, SIMPLEMENTE LLORÉ Y APRENDO A SER MÁS FUERTE.

-DESEO SER UN FLORECIMIENTO.

A medida que transcurría el tiempo, ellas escuchaban una música con canciones infantiles de fondo y en el ambiente se respiraba un aroma a incienso. Al terminar su colaboración las recibía con un masaje en el cuello o tomaba su mano apretándola

con la mía. Cuando todas se retiraron del papel les expresé lo importante que era que sacaran todo ese dolor y les indiqué que ahora nos despediríamos de él. Para ello les pedí que pegaran al papel sus kleenex empapados de lágrimas y que entre todas lo tomáramos y lo tiráramos juntas fuera de nuestro espacio vital.

Una vez hecho ésto entramos en la segunda etapa de la sesión. Para ello les pedí que se sentaran en el centro del salón muy juntas unas cerca de las otras y que cerraran sus ojos concentrándose en percibir el calor de tener muchos cuerpos de mujeres cercanos. Acto seguido las cubrí con una tela transparente de color rojo a la que previamente le había hecho cortadas y quemaduras. Les pedí que abrieran los ojos y que observaran que todas estaban cubiertas por la misma tela que representaba nuestro *Corazón Compartido* de mujeres, ya que todas tenemos muchas heridas abiertas con las que cargamos día con día, por lo que no estamos solas en el sufrimiento y el dolor.

Les repartí hilo rojo, agujas, plumas blancas y una rosa blanca bordada. Les expresé que aunque alguien las hubiera manchado, ellas seguían siendo rosas blancas, por lo que cerraríamos las heridas con el hilo y pondríamos sobre ellas la muestra de nuestra valía interna. Todas juntas cosieron ya muy calmadas las aberturas de la tela, colocaron con detenimiento plumas y rosas y las decoraron con mucho amor. Les repartí un sobre y una hoja en la que les pedí escribieran una promesa para sí mismas, la de olvidar la pena que estaban curando y cerrando simbólicamente. Al finalizar la sesión hicimos un círculo para comentar cómo se habían sentido en los diferentes momentos desde el inicio de la sesión.

Con gusto escuché testimonios de las profundas vivencias de apertura y empoderamiento que lograron, ya que en los diversos testimonios expresaron en voz alta ante el grupo que se concientizaron de que pese a la terapia seguían sintiendo mucho odio y temor a expresarlo. Expresaron también el deseo de convertirse en luchadoras por los derechos de las mujeres y las niñas, para no permitir que otras tantas sigan viviendo tanto dolor en silencio. Otra habló de que por fin había tomado la decisión de independizarse de su familia que la sobreprotegían en una mezcla de lástima y codependencia. Los comentarios de las psicólogas fueron muy alentadores ya que mencionaron que algunas de las jóvenes llevaban muchas sesiones de terapia individual sin abrir su corazón para verbalizar su dolor. Hablaron también de la importancia de que ellas mismas lograran expresar las emociones que les causa el

trabajo continuo con el dolor de estas mujeres, que muchas veces se llevan consigo fuera del espacio de terapia individual a sus vidas privadas.

La sesión de trabajo finalizó con un baile generalizado con música de fondo de la gran Liliana Felipe, quien en su canción *Malas*, habla burlescamente de una cultura patriarcal, en donde cualquier mujer que salga de los parámetros de la sumisión, del ámbito privado o la obediencia a ultranza o que más aún reconozca su derecho al disfrute de una sexualidad sana y de las decisiones acerca de su cuerpo, entra inmediatamente a la etiqueta de las malas mujeres, perdidas, lesbianas, brujas, ponzoñosas, prostitutas, etc., etc. etc.

La tercera parte de esta vivencia artística la realice a solas en mi estudio en una pintura de 2.45 X 1.96 metros en donde reflejé las hermosas visiones que tuve la oportunidad de compartir con estas mujeres valientes, que se debaten día con día por superar un dolor que como seres humanos con derechos *NUNCA* debieron haber vivido y que debe de alertarnos a todas y todos de la importancia de trabajar cada quien desde su trinchera por un México digno, en el que el abuso quede desterrado y en el que todas y todos desde niños aprendamos a confiar en que la vida puede ser buena porque los seres a quienes amamos nos protegerán de los demás y de sí mismos.

También deseo aprovechar este foro de Alternativas de Intervención Psicológica en Tiempos Actuales, para invitar a los profesionales de la Psicología a acercarse más a los sectores más desprotegidos de la sociedad, ya que la Psicología como ciencia, tiene mucho que aportar en investigaciones pero mucho más aún en trabajo directo con amplios sectores de la población, Analizar detenidamente lo que estas mujeres expresaron en este ejercicio artístico-psicológico nos podrá llevar a entender mejor el complejo mundo interno de nuestras mujeres (madres, hijas, hermanas, maestras, etc) su relación amor-odio con el sexo opuesto, que lleva en ocasiones a las mujeres a refugiarse en el amor-odio hacia su propio sexo y del terrible fenómeno que ocurre en silencio día con día, en el que somos las propias mujeres las que seguimos transmitiendo en la educación desde el hogar y hasta la escuela, una serie de valores parciales en los que ya no podemos seguir creyendo ciegamente, negando el profundo dolor en el que viven todas aquellas mujeres que alguna vez hayan sufrido violencia física, sexual o psicológica, la que en muchos casos resulta más destructiva ya que es la que menos se visibiliza y la que nos acompaña en todos y cada uno de los días de nuestra vida.

INTRODUCCION A LAS FASES DEL PROCESO CREADOR

Rosa Ma. Hernández Cobos



Foto: Rosa Ma. Hernández

¿Qué sentido tiene ocuparse del proceso creador y sus fases, desde un punto de vista psicoanalítico, hoy en día, cuando en el campo de la creatividad, pululan los acercamientos “Light” y empíricos a ultranza?

¿Qué caso tiene señalar las complejidades que pueden surgirle al creador en sus procesos?

¿Qué importancia tiene intentar profundizar en las reflexiones sobre lo creativo hoy en día? “

Reflexionar sobre las fases del proceso creador permite , entre otras cosas, entender más a fondo, las características, del fenómeno humano de la creatividad, para poder facilitar su posibilidad, dándole mayores oportunidades de existir y de salir fortalecido, en un entorno dónde el incremento de lo destructivo pareciera ley vigente y preponderante.

Desde el punto de vista del creador, conocer las características de sus procesos creativos y aquellas situaciones internas dónde se puede ver abortado este proceso, resulta de vital importancia. Así como también le resulta de gran utilidad, el conocimiento de las fases de incubación, entre uno y otro procesos de creación, ya que si no, le aparece como mucha más angustiante ese período durante el cual, aparentemente” no sucede nada”.

La condición humana aparece significada por sus capacidades, entre otras, de crear y destruir. Considero que es necesario, hoy mas que nunca, ocuparnos de sus capacidades creativas, aunque sea solamente como efecto compensatorio de ambientes socio-políticos mundiales que se han instaurado por la fuerza como dominantes, dónde impera la destrucción.

Didier Anzieu nos menciona en su libro, que muchos creadores no perciben como separadas la primera y la segunda fases. Sin embargo, para fines analíticos, resulta indispensable esta separación, en el modelo de proceso creador que aquí se presenta,

pues es en esa primera fase, dónde se “juega el todo por el todo”, esto es: si la persona que esta enfrentando el inicio de un proceso creador, logra transitar por esta primera fase, que resulta la mas difícil de sobrellevar internamente, por la angustia que puede provocar eso innombrable que empieza a emerger, ya las dificultades de las siguientes fases, pudieran aparecer como menos insalvables.

No obstante, el autor y mi experiencia, al presentar estas ideas en multiples conferencias, indica que tambien en las siguientes fases surgen obstaculos considerables, y que dependera de las características particulares y de la situacion específica de cada creador, el como se puedan ir resolviendo dichos problemas.

Esto que se presenta aquí, es un modelo para pensar mas a fondo el proceso creador, y resulta enriquecedor, en relacion a los modelos norteamericanos mas difundidos, que suelen presentar dicho proceso, como muy parecido al de investigación, obviando así, las dificultades específicas que enfrenta un creador, y que no son pocas, cuando el intento creativo va en serio. ..

La idea sería, entonces, ser capaces, cada vez que pensamos un problema que nos atalie como humanos, de poder llevar a cabo síntesis significativas, entre lo teorico y lo empírico, recuperando lo mejor de ambos acercamientos a la realidad.

Para ello, en este caso, se presenta la posibilidad de trabajar a nivel de talleres, como el que se llevo a cabo en este encuentro, donde los participantes tuvieron la oportunidad de experimentar un proceso creador, al elaborar con los materiales proporcionados, expresiones en tercer dimension, de algo que desearan comunicar a los demas.

Previamente, se creo un ambiente de confianza y seguridad psicológica, ademas se aclaro que no se establecería ningun tipo de juicio estético, ni comparativo, pues lo que se buscaba es que cada quien pudiera involucrarse lo mas posible en su proceso

personal, para obtener resultados que les permitieran expresar algo importante para sí mismos.

Podríamos decir, que la propuesta psicopedagógica funcionó para el 80 % de los participantes, que alcanzaron niveles de expresión creativa, auténticos, nuevos y plenos, tanto desde su necesidad personal, como para el exterior receptor. En los casos menos logrados, se podría decir, para una persona, que las exigencias superyoicas y racionales, no le permitieron fluir con mayor libertad, y en la otra persona, existía aun demasiada desconfianza en sí misma, para permitirse el experimento. Esto significa, desde mi punto de vista, que estas dos personas requerían otros tiempos de desarrollo creativo, durante los cuales fueran fortaleciendo sus propios facilitadores de la creatividad.

Lo maravilloso del proceso, para el resto de los participantes, el grupo estaba constituido por unas veinte personas, fue como pudieron aprovechar ese espacio, para expresarse, lo cual, me confirmó, una vez más, la necesidad que tenemos los seres humanos, de encontrar espacios de expresión propia, donde logramos salir de las condiciones alienantes que generalmente imperan, es decir, de todas aquellas situaciones socio-político-económicas que nos alejan de nosotros mismos. ..e impiden que vayamos siendo, en ese devenir que permite el contacto con nuestra interioridad.

Ya para terminar, por ahora, sobre este tema infinito, es importante aclarar que no se concibe al creador, con un ser aislado, aun si requiere fases de soledad verdadera para sus procesos, pues también las personas creativas, viven fases de gran permeabilidad, entre el “dentro” y el “afuera”, que les permite expresar aquello que otros podrán reconocer también como propio, posteriormente. El creador, como una banda de Moebius.

PRIMERA FASE

El sobrecogimiento creador.

Primera fase

El sobrecogimiento creador.

Características.

En esta fase pueden tener lugar las siguientes situaciones psíquicas.

- Confusión
- Angustia
- Soledad
- Decrecen las funciones del YO, del SUPERYO; así como las del IDEAL DEL YO Y YO IDEAL.
- Se incrementa la actividad del ELLO
- Tiene lugar una regresión del yo, (ya sea para ir al pasado o reducir su fuerza)
- Se incrementa la excitación del aparato psíquico
- Se incrementan las percepciones de lo imaginario.
- “Retirarse del Mundo”
- Abandono de las ideas racionales, del pensamiento verbal, y de los conceptos que se vive como un estado pasajero de despersonalización.
- No saber.
- Ocurre de manera accidental, brusca y esencial.
- Generadora de un nuevo orden.
- Modificaciones de la natural alteridad del mundo exterior.
- Alteración de la intimidad silenciosa del yo psicossomático.
- Sentimiento de fluctuación de los límites que separan el yo y el Exterior.
- Conciencia de entrar en relación con algo esencial y sin embargo inefable.

En un segundo momento de esta primera fase:

- Estado de excitación emotiva que se caracteriza por un placer intenso y una sensación de animación junto con un aumento de actividad motora.

- “Atrapado” por una sensación-imagen-afecto que se convertirá en el tema rector de la obra.
- Desasimio de si-mismo, del control habitual del yo, de las representaciones establecidas, de las investiduras en metas y objetos.

Requerimientos en esta fase.

Fuente sobreinversión narcisista.

Porosidad y ampliación de las fronteras del Self para acceder a otros niveles de realidad psíquica. (Ej. Momentos de intuición, de invención...).

Soportar los representantes psíquicos inconscientes descubiertos.

No colocar una lápida de tumba sobre ellos.

Ni sentirse totalmente invadido por un desbordamiento catastrófico y descompensatorio.

El Yo debe tolerar fantasmas inesperados, accesos de angustia, otros afectos intensos, acercamiento al vacío y fuerte sensación de perder la substancia del ser que puede paralizar o agitar desenfrenadamente.

Dar lugar a una disociación temporal y reversible.

Sentido paradójico del “*saisissement*” : *atrapa e impulsa*.

Co-existencia de extrema actividad y pasividad de diversas partes del ser.

La paradoja del sobrecogimiento no debe estar resuelta para que pueda desencadenarse un proceso creador.

Creador : *saisisseur*.

Estado inicial del creador:

- Emocional : horror, alegría, angustia, sorpresa, asombro.
- Sensorial : estremecimiento, frío,...

El sobrecogimiento creador es un momento psicótico no patológico.

Se trata de un pensamiento primario, por imágenes, figurativo, en el que los representantes psíquicos inconscientes se presentan directamente a la conciencia sin el rodeo, la elaboración, ni la deformación por el preconscious.

Cf. Kubie.

Como en el delirio, el sobrecogimiento creador contiene un fragmento de verdad histórico-vivencial.

La fuerza de la obra de arte se da si el autor logra comunicar al usuario, la creencia en la realidad de los contenidos (que provienen de una verdad histórica personal olvidada) que la obra permite al autor reapropiarse, y que por un efecto de resonancia fantasmática y afectiva, provoca un movimiento de reapropiación análoga en el lector, en lo que concierne a su verdad histórica olvidada.

La obra como intento de explicar y restaurar un fragmento de realidad “perdida”.

Segunda fase

Toma de conciencia de representantes psíquicos inconscientes.

-Representación, afecto, imagen motora- por parte del Yo que se desdobra y los fija.

Trabajo creador requiere en esta fase una atención y una memoria muy agudizadas y una economía pulsional muy rica.

Existen dos grandes tipologías de creadores:

- los que encuentran la inspiración en el exceso
- los que elevan su capacidad pulsional en la suspensión de estímulos externos: aislamiento, silencio, inacción, abstinencia, etc.

En esta fase, lo que va a ser creado se fija en el preconscious para dar lugar a una actividad de simbolización posterior.

Problemas, riesgos, dificultades, bloqueadores que aparecen en esta etapa:

- sentimientos bloqueadores como vergüenza, culpa, contradicción con saberes ya adquiridos (forma de resistencia epistemológica). Dudas sobre el valor de lo percibido, de aquello que nos diferencia de los demás.
- Intervención corrosiva de impulsos de autodestrucción, que pueden aniquilar una creación en su germen

Posible solución:

Salida del aislamiento y búsqueda de un interlocutor privilegiado que sirva de contrapeso al efecto negativo de un personaje censor imaginario (Público interior)

Características de este interlocutor privilegiado, (debe reunir algunas, no todas).
pág. 128.

Connivencia decisiva en varios planos:

- intelectual
- fantasmático
- afectivo
- narcisista.

Este personaje interior aparece despreciativo, indiferente, desdeñoso, decepcionante, negador, irónico...

Aunque sin un amor suficiente del Superyo, tampoco el sujeto podría convertirse en creador.

Tercera fase

Instituir un código y hacer que tome cuerpo.

Lo aprehendido por el creador en la segunda fase es una realidad psíquica o somato-psíquica .

De algo **periférico** se convierte en **central**.

De **anecdótico** en **esencial**.

De **aleatorio** en **necesario**.

De **no ligado** en **fuentes de encadenamientos**.

De **desordenado** en **estructurante**.

Paso de una visión a una fórmula, de una imaginería a un orden simbólico.

Condensación. El superyo funge como instancia reguladora.

¿Cómo juega la resistencia inconsciente en esta tercera etapa?

Operaciones :

En el proceso de :

1.- Aprehender un código: **miedo a los logros**.

2.- Elegir un material: **miedo al poder sobre aquello que no se resiste**.

3.- Proyectar(se) en la obra: **miedo a dejar la vida en la obra**.

Ponerse

En esta fase va a jugarse la solución de un conflicto específico del creador, entre el Yo Ideal (reconocimiento narcisista) y el Superyo.

Entre la auto-calificación y la auto-descalificación.

Cuarta fase

La composición propiamente de la obra.

A veces, el trabajo creador puede no superar las tres fases anteriores, y por ende no llegar a esta fase.

Por ejemplo:

- en el caso del profeta que entrega el mensaje para que otros lo transcriban.
- El sabio que inventa una fórmula gracias a la cual otros explicarán fenómenos.

Como este es un espacio de elaboración consciente, ha sido menos estudiado por el psicoanálisis.

Se relaciona con el trabajo de confección de la propia obra.

Su logro supone que el autor carece de inhibiciones en relación al material que va a vehiculizar su obra. Deja lugar, de nuevo, a un Superyó exigente y regulador en materia de trabajo a presentar.

El conflicto entre Yo Ideal y el Superyo crítico, prosigue en esta fase.

Quinta Fase

Presentar la obra al público

Dos tipos de problemas:

- la relación del creador con la obra que se concluye.
- la relación del creador con el público que él imagina.

Resulta difícil para un autor decir cuando su obra está terminada.

Para no enfrentar tal decisión se puede :

- dejar inconclusa la obra.
- pulir indefinidamente.
- diferir el hacerla pública.
- desfigurarla, mutilarla, retocarla excesivamente.

A menudo, es una presión de entrega, externa, la que acelera la resolución de estos conflictos.

El desaliento puede ser un anti-acompañante perverso, inseparable y constante para el creador.

Crear es más una manera de defenderse que de desprenderse de una dinámica depresiva.

El resultado adquirido nunca da la seguridad sobre el porvenir, aunque si nos ayuda a ser más osados.

La **resistencia del creador** a someter la obra a las reacciones y a los juicios del público tiene que ver con:

- Mientras la conserve para sí mismo, la obra simboliza el objeto bueno interiorizado para el creador.
- Cuando se presenta al público:
 - a) Sigue siendo buena para él y el público reconoce su valor:
 - en ese caso el autor pierde su goce exclusivo.
 - *Ocurre entonces una frustración de la avidez interior insaciable del creador.
 - * Fantasías terroríficas de cómo se apoderan los otros de su obra.
 - b) la obra resulta ser horrible o detestable, ya sea para el autor o para el público:
 - temor a ver, desde el exterior, todas las partes malas suyas, depositadas en la obra, puede impedir que esa obra llegue a ser.

- si los otros la reciben como un objeto malo, se sentirán amenazados, atacados y establecerán un movimiento de contra-ataque.

El grado y tipo de sufrimiento del autor estarán determinados por su tipo de sensibilidad y por el grado de apego a la obra.

- c) ilusión de que la obra sea reconocida como valiosa por un grupo de conocedores.



Foto: Rosa Ma. Hernández

¿SUFREN LAS INSTITUCIONES?

Mtro. Alfonso Pantoja Manzano
Lic. Claudia Paz Román



*"¿Las oyes como piden realidades,
ellas, desmelenadas, fieras,
ellas, las sombras que los dos forjamos
en este inmenso lecho de distancias?
Cansadas ya de infinitud, de tiempo,
sin medida, de anónimo, heridas por
una gran nostalgia de materia,
piden límites, días, nombres,
no pueden vivir así ya más: están
al borde del morir de las sombras,
que es la nada ..".*

Pedro Salinas

El propósito del presente trabajo es tratar de dilucidar una primera confusión en torno al concepto institución, que en primera instancia invita a pensar en un establecimiento arquitectónico, otra lectura es mirarla en el campo de lo intra psíquico, por lo tanto cabría preguntarse: ¿qué entendemos por institución? Su origen parte del cristianismo, ya que es un concepto teológico de la Edad Media, cuyo debate inicia con su naturaleza divina o humana, la Teología distinguió estas dos naturalezas; la divina no tenía la misma cantidad de verdad, de eternidad; había una necesidad de ir a buscar a Dios para justificar ciertas instituciones, esta justificación divina se derrumbó porque la legitimación última deja de ser la iglesia y pasó a ser el Estado. Al derecho canónico se le agrego el derecho civil. Ya en el siglo XIX las Ciencias Sociales heredaron esta situación, adoptaron la concepción jurídica de la institución (Sistema de Normas).

Según Lourau (1988), las primeras interrogaciones sobre esta concepción vinieron de la Antropología que revelaron la génesis de lo que se creía la eternidad de las instituciones, la otra crítica vino del socialismo, donde Marx nos dice que sólo las instituciones de la burguesía son eternas, un tercer elemento de desestabilización de la concepción fija de institución procede del Psicoanálisis, ya que cuestiona la naturaleza exterior, evidente u objetiva de la institución. Dos concepciones más sobre la teoría de la institución que proponen un carácter dialéctico en su devenir (de la transformación del cambio social) son la de Hegel y de Mühlmann; la dialéctica de lo **instituyente** y lo **instituido** proviene de una lectura que Castoriadis C. hizo de Sartre (no de Hegel), donde menciona que la institución está Dialectizada, no solamente existe lo instituido (lo que está ya allí, las normas), sino también está lo instituyente. Estas dos instancias están en un juego de interferencias, de diálogos y enfrentamientos que producen en el devenir la institucionalización, es decir, la invención de formas sociales en escala histórica nuevas. La institucionalización es entonces un juego de fuerzas, no un proceso natural, es más claramente un proceso formal-destrucción de formas, creación de formas-trabajado por el devenir y la contradicción.

Cuando Hegel dice que la institución no es una cosa que podamos ver, rebasa ya la concepción positivista, juricista, cosista de la institución. Sin embargo está concepción volvió al vocabulario de la Psicología Social, lo cual invita a cierta cautela

al manejar como sinónimos: **establecimiento** e **institución**. La concepción inversa es también harto peligrosa pues consiste en decir que la institución no existe, que está solamente en nuestras cabezas y, es cierto que está en nuestras cabezas, pero no solamente allí... no se trata de frenar alguno de los momentos, ya que eso mata a la dialéctica.

En el **Análisis Institucional** Lourau nos dice sobre la institución lo siguiente: “Una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen, del salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución. El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico, también estos fenómenos llevan el nombre de institución”.

Autores como Goffman I. y Coser L. nos hablan de dos instituciones-establecimientos que poseen características singulares y son: **las instituciones totales** y las **instituciones voraces**; las primeras son “aquellas cuyo carácter envolvente está simbolizado por una barrera a la defección y la interacción social con el exterior, que a menudo es parte integral del establecimiento físico de la institución, en forma de puertas cerradas, muros altos, alambradas de púas, arrecifes, aguas, bosques o paramos”. Ejemplos de ellos serían: los asilos para ancianos o inválidos, hospitales psiquiátricos, cárceles, campos de concentración, cuarteles, escuelas de internos.

Goffman continua diciendo que “... El rasgo esencial de las instituciones totales, puede definirse como una supresión de las barreras que de ordinario separan a estas tres esferas; (dormir, jugar y trabajar). Las **instituciones voraces** se manifiestan en las sociedades relativamente indiferenciadas, que reclaman la adhesión absoluta de sus miembros y pretenden abarcar toda su personalidad dentro de su círculo, exigen una lealtad exclusiva e incondicional y tratan de reducir las influencias que ejercen los papeles y los estatus competidores sobre aquellos que desean asimilar por completo, si bien recurren en algunos casos al aislamiento físico, suelen valerse principalmente de mecanismos de otra índole para separar a sus miembros de los extraños y se limitan a erigir barreras simbólicas entre ellos, suelen depender de la adhesión voluntaria y desarrollar mecanismos de motivación para activar la lealtad y la adhesión de sus miembros. Se caracterizan por la presión que ejercen sobre sus

componentes individuales para debilitar sus vínculos o impedir que establezcan otros con distintas instituciones o personas cuyas demandas de lealtad pudieran entrar en conflicto con sus propias demandas”.

Una dificultad se opone a nuestros esfuerzos por constituir la institución como objeto de pensamiento, ella depende en una parte decisiva de los aspectos psíquicos que entran en juego en nuestra relación con la institución (Käes). Tres son las dificultades que considera:

La **primera** concierne a los fundamentos narcisistas y objétales de nuestra posición de sujetos comprometidos con la institución; la **segunda** concierne a su condición de irrepresentable y; **finalmente** la institución como un sistema de vinculación, en el cual el sujeto es parte interviniente y parte constituyente.

En la primera nos vemos enfrentados con la violencia del origen y la imago del antepasado fundador, planteado por Freud en “Tótem y tabú” donde los hermanos se reunieron y asesinaron al padre de la horda primitiva, nunca dejaron de arrepentirse para reconciliarse con el padre y entre ellos inventaron la moral. Sufrimos por no poder hacer reconocer la singularidad de nuestra palabra. Todo lo que tenga una valencia negativa en nuestra relación con la institución traba el pensamiento de los contenidos que se vinculan con lo <<instituido>>. Aquello que en relación con la institución queda en suspenso se debe a la represión, a la denegación, al hecho de permanecer impensado.

En el segundo conjunto de dificultades no se puede pensar a la institución si no es en el tiempo inmediatamente siguiente a una ruptura catastrófica del marco inmóvil que ella constituye, para esto es necesario un marco apropiado y un aparato de pensar aquello que en parte nos piensa y nos habla, lo que está en juego es la función de metamarco que desempeña la sociedad y la cultura, al vernos enfrentados con la dificultad de lo que nos piensa y nos habla, reconocemos que la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos, nos estructura, sostiene nuestra identidad.

En el **tercer** conjunto de dificultades pensar la institución requiere el abandono de la ilusión monocentrista, la aceptación de que una parte de nosotros no nos pertenece

en propiedad por más que “donde la institución estaba pueda advenir el Yo”. Esta dificultad es más compleja que la de las relaciones bipolares, interno-externo, continente- contenido...; nos encontramos aquí en un sistema poli nuclear y ensamblado en el cual por ejemplo, el continente del sujeto (el grupo), es el contenido de un meta continente (la institución). Se trata de la confrontación con el pensamiento que nos engendra pero también de lo que se dispersa y germina en un afuera de nosotros, que es una parte de nosotros, una externalización del espacio interno y tiene que ser considerado como el trasfondo irreducible a partir del cual se organiza nuestra vida psíquica.

Justamente en un intento por tratar de dar cuenta de ese interior-exterior que Lacan describe de manera topológica con la banda de Moebius, iniciaré con un texto de Eco-Bonazzi en <<Verdades que mienten>> donde destacan cómo desde nuestros primeros años de formación a través de los libros de texto; la autoridad-institución-aparece como el buen papá (o mamá) de todos, pero nunca se dice que somos nosotros quienes tenemos la capacidad de elegir. Clasifican su contenido a través de las más respetuosas categorías: religión, patria, familia, trabajo, ciencia y técnica, caridad y providencia social, los pobres, el dinero... Estos textos educan en una realidad inexistente, conducen a formar un pequeño esclavo preparado para aceptar la prepotencia, el sufrimiento, la injusticia y la satisfacción conformista; en ellos se puede reconocer el instrumento más adecuado de una sociedad autoritaria y represiva, dirigida a formar súbditos, hombres de cuello duro, muchedumbre solitaria, integrados de todas clases, seres unidimensionales, mutantes, regresivos, seres pasivos, capaces de obedecer y no discutir las leyes y los hombres que son elegidos para administrarlas, totalmente ignorantes de sus derechos más elementales. Porque pensar por sí mismo, formar opiniones, juicios propios y actuar en base a ellos conlleva a una seria amenaza de volverse inadaptados.

En relación al segundo conjunto de dificultades, Freud en **El Malestar en la Cultura** destaca que el hombre es un ser esencialmente amenazado por dos frentes; desde el exterior (guerras, asesinatos, catástrofes,..) y desde el interior, por el sentimiento de culpa (superyo). Cuando trata de dar cuenta de los orígenes de este después de la segunda tópica (Yo, Ello, Superyo) de 1923, destaca- recurriendo al mito de la muerte del padre de la horda primordial por parte de los hermanos- que el nacimiento

violento de esta institución se asienta sobre un pecado común, y que los hijos nunca han dejado de arrepentirse y para reconciliarse con el Padre y entre sí, inventaron la moral que crea un sentimiento de culpabilidad. El papel de esta instancia de la personalidad es juzgar al yo de hecho forma parte de él, aunque puede escindirse y esta escisión es particularmente nítida en el delirio de observación... Este poder de observación que se parece a una persecución, acecha al sujeto para sorprenderlo y castigarlo a través de penosos reproches, es lo que llamamos <<la conciencia moral>>, la voz de mi conciencia que me hace experimentar el arrepentimiento por mi acto.

Pero este papel prohibidor del superyó a sido desempeñado primeramente, por una potencia exterior, por la autoridad parental, que adoptara luego las influencias de las figuras de autoridad y de los educadores que han tomado el lugar de los padres. El superyó es la voz de la conciencia <<la gran voz>>, constituye una parte de los mandatos interiorizados por los sujetos, tiene las funciones de autoobservación (ser observado, vigilado, criticado, condenado), de conciencia moral (rigor, crueldad, masoquismo) y es también portador de la función del ideal con quien se coteja el yo aspirando a un perfeccionamiento cada vez más avanzado (perfección, modelo, patología del deber ser). Esta función del ideal hunde sus raíces en la admiración del niño por las cualidades que atribuía a sus padres. Heredero del complejo de Edipo el Superyo es portador de las normas, costumbres y preceptos que regulan las relaciones sociales es la Institución interiorizada, es el mandatario del mundo interior.

Marta Gerez en “Los imperativos del superyo” destaca como en la vida cotidiana nadie esta libre de los “azotes del destino”, o mejor dicho de los azotes del superyo, que asume los más diversos rostros, los más disímiles semblantes que sin embargo convergen en un observable clínico común: **el fracaso**. Que emerge desde lo más íntimo y a la vez lo más ajeno del sujeto. Las “torpezas”, las “auto lesiones semideliberadas”, “las auto aniquilaciones semideliberadas” encubiertas, que se atribuyen al resultado del “azaroso infortunio”. Pero sobre todo llama la atención la falta de manifestaciones de dolor y la calma con la cual sobrelleva su desgracia, el castigo auto provocado a pacificado la culpa.

Freud pone el acento en la responsabilidad que le compete al sujeto de interrogarse por sus torpezas y las consecuencias de las mismas ya que no responde a una pura causalidad extrínseca, de una u otra manera el sujeto esta involucrado, ya sea desde el campo del deseo inconsciente o desde el campo del goce superyoico. Porque cuando más domina el hombre su agresividad hacia fuera, se vuelve tanto más severo hacia si mismo. La cultura es la gran empresa que lucha para hacer que la vida prevalezca contra la muerte teniendo como arma suprema el usar la violencia interiorizada contra la violencia exteriorizada. "suprema astucia esta la de hacer que la muerte trabaje contra la muerte" (Ricoeur).

Respecto al primer conjunto de dificultades Baudrillard J. por su parte en "la precesión de los simulacros" nos dice que "en cualquier dominio, ya sea político, biológico, Psicológico, etc., donde la distinción de los dos polos no puede mantenerse, se penetra en la simulación, es decir, en la manipulación absoluta, no se trata de pasividad, sino de confusión entre lo activo y lo pasivo". Esta simulación que genera modelos de algo real sin origen ni realidad conforma lo Hiperreal.

*Los actuales simulacros, intentan hacer coincidir lo real, con sus modelos de simulación se trata ya de imitación ni de reiteración incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real. **Disimular** es fingir no tener lo que se tiene, **simular** es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia, **la simulación** vuelve a cuestionar la diferencia de lo verdadero y de lo falso, de lo real y de lo imaginario... Es muy arriesgado desenmascarar unas imágenes que disimulan el vacío que hay tras ellas. Lo que ha estado en juego desde siempre a sido el poder mortífero de las imágenes, asesinas de lo real, asesinas de su propio modelo (3).*

Milán Kundera en su artículo "La risa de Kafka" inicia con una pregunta ¿Qué es lo Kafkiano? ¿Es la invención de un mundo por una mente atrofiada y por lo tanto es una ficción? Trataremos de caracterizar esta noción a partir de ciertos aspectos o rasgos; **Uno** en el mundo Kafkiano la autoridad esta caracterizada por **un laberinto interminable** que impide identificar quién dicto la sentencia. La institución es entonces un mecanismo que obedece a sus propias leyes, nadie sabe quién instituyó esas

leyes ni cuando fueron instituidas; no tienen nada que ver con los intereses humanos y por lo tanto son ininteligibles.

Dos lo Kafkiano es inseparable de su dimensión teológica, porque la vida del hombre es sólo una sombra y la verdadera realidad se encuentra en otro lugar, en la esfera de lo inaccesible o de lo inhumano o lo sobrehumano.

Tres La culpa busca el castigo. El castigo busca la falta, el castigo encuentra la falta a fin de cuentas, el acusado busca su delito (auto acusación), el castigo encuentra el delito, en este mundo pseudo teológico, ¡los castigados imploran el reconocimiento de su culpa!. **Cuatro** La historia de los sujetos es como una historia humorística, una broma, provoca la risa. La comedia es inseparable de la esencia misma de lo Kafkiano, que nos lleva al interior, a las entrañas de una broma, al horror de la comedia. (**La sociedad totalitaria**-Praga), representa una potencialidad elemental del hombre y su mundo, una potencialidad que no está históricamente determinada y que acompaña al hombre más o menos eternamente.

Existen tendencias en la historia moderna que producen lo Kafkiano en las dimensiones más amplias de la sociedad: la progresiva concentración del poder, que aumenta su protección, la auto-deificación; La burocratización de la actividad social, que transforma todas las instituciones en laberintos infinitos; y como resultado de esto, una creciente deshumanización del individuo. **Los estados totalitarios**, han puesto de manifiesto la estrecha relación entre las novelas de Kafka y la vida real. Pero si esta relación no es fácilmente advertible en el occidente se debe, a que en ellas, inevitablemente, el sentido de lo real se ha perdido.

Los mecanismos Psicológicos implicados en grandes (aparentemente increíbles e inhumanos) acontecimientos históricos son los mismos que regulan las situaciones domésticas (totalmente ordinarias y humanas)-el padre acusa al hijo, o lo obliga a identificarse con una acusación absurda, a “buscar su falta” (totalitarismo domestico y familiar).

La sociedad totalitaria, tiende a abolir la frontera entre el dominio público y el privado. Es en realidad una sola administración inmensa; y puesto que todo trabajo en ella está nacionalizado, cualquier persona en cualquier oficio es un empleado...

todos son funcionarios del Estado. La autoridad, a medida que se hace más opaca, exige que las vidas de los ciudadanos sean enteramente transparentes.

Las sociedades totalitarias: Quieren ser vistas como “una gran familia”. Orwell había comprendido que uno de los medios que definitivamente pueden hacer del hombre un robot hablante, consistía en tornar, si no imposible, al menos sin objeto y sin placer, todo pensamiento secreto (1). Aún más Lefebvre H. Lo había anticipado “Una nueva especie surge a nuestro alrededor...nace en el interior del genero humano, sin duda existe desde hace tiempo ignorada, desconocida, actualmente se da a conocer y se hace reconocer...es **el cibernantropo**”. Se revela por su admiración al robot, al cual admira y teme, admira la superioridad de las maquinas, de los cerebros electrónicos, los ordenadores, las computadoras... A este poder exterminador se opone el de las representaciones como poder dialéctico, mediación visible e inteligible de lo real. ya que intenta absorber la simulación interpretándola como falsa representación.

Castoriadis C. con su aportación de lo **Imaginario social** (1975) opone y articula lo instituyente y lo instituido destacando que esta noción esta en el fuente de la institución, y en la base de la alienación que sería el momento en que lo instituido domina a lo instituyente. En la dinámica institucional hay fuerzas opuestas que operan, unas trabajan para unificar, otras trabajan a favor de la diferenciación y la integración de elementos distintos, otras promueven la destrucción y el ataque. Hay formaciones psíquicas intermedias- entre el sujeto singular y los otros- que contribuyen al fundamento psíquico de los conjuntos sociales, a la vez que constituyen el fundamento de nuestra psique. Tienen que ver con el reparto de placer y los medios puestos en común mediante la realización del deseo, la renuncia pulsional exigida por el advenimiento de la comunidad y la seguridad de sus sujetos.

Toda crisis, toda falla de estas formaciones intermedias, pone en cuestión la institución, y la relación de cada uno de los sujetos con ella; anula los contratos, pactos, acuerdos y consensos inconscientes. Entramos en la crisis de la modernidad cuando constatamos que las instituciones no cumplen su función principal de continuidad y regulación. Justamente por ello nacen las ciencias del hombre ante el reconocimiento de que el hombre no es ya la medida de todas las cosas, sino que es atravesado y

manipulado por fuerzas de una envergadura mayor: la economía, el lenguaje, el inconsciente, la institución...

Tres son las expresiones de la imaginación colectiva-formaciones identificantes, intermediarias y defensivas-que con mayor vigor se desarrollan en tiempos de crisis y de efervescencia social; las experiencias mesiánicas, que reúnen a las masas desesperadas en torno a sus profetas; los cultos de posesión que ofrecen a los condenados de la tierra la libertad por el éxtasis y por último la utopía que es la pasión de la perfección alcanzada de una vez por todas.

Se pueden distinguir varias fuentes de sufrimientos que están imbricadas y sobredeterminadas, entre ellas se encuentran: el Sufrimiento ligado a la vida misma. Que es la consecuencia de restricciones, coacciones, desilusiones,... Es inherente a la división del sujeto mismo y lleva a un trabajo psíquico especial mediante el desarrollo de mecanismos de defensa, su falla desemboca en la destrucción del sujeto, en su cuerpo o en su vida psíquica. "Estos teatros del cuerpo-dramas ocultos-se desarrollan en los teatros del yo En sujetos totalmente inconscientes de cualquier tipo de dolor mental, que suelen negar todo vínculo potencial entre el sufrimiento físico y el desamparo psicológico".(10)

En estas perturbaciones graves donde no se expresan por ningún sufrimiento accesible al sujeto, los mecanismos de defensa operan contra el sufrimiento, su efecto es la no inscripción de las experiencias dolorosas.

Respondamos al título del trabajo, ¿no? Las instituciones no sufren. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución, sufre la institución en nosotros, lo que en nosotros es la institución es lo que sufre. Hay un sufrimiento de lo inextricable y la patología institucional; Esta el sufrimiento asociado con una perturbación de la fundación y de la función instituyente; El sufrimiento asociado con las trabas a la realización de la tarea primaria (que son en realidad ataques a la comunidad); el sufrimiento asociado con la instauración y el mantenimiento del espacio psíquico; y el sufrimiento asociado a la vida misma. Sufrimos por el hecho institucional mismo, en razón de los contratos, pactos, acuerdos, que nos ligan conscientemente en una relación asimétrica, desigual en la que se ejercita necesariamente la violencia, sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla. Sufrimos también en la institución, por no comprender la causa, el objeto, el sentido y al sujeto mismo de

sufrimiento es una no individuación que se funda en una inmovilización de las partes no diferenciadas del psiquismo.

Una fuente constante de sufrimiento esta asociada con las perturbaciones ajenas a la constitución de la ilusión: La falta de ilusión institucional priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de las cargas imaginarias que han de sostener la realización de un proyecto.

Para concluir algunas consideraciones finales, si reformar es refundar, por consiguiente es destruir en el fantasma, la comunidad institucional. En esta separación si los significantes nuevos no estan todavía disponibles y no reciben la carga necesaria para cargar el nuevo contrato, se utilizan con frecuencia dos salidas: el recurso a la actuación psicosomática o a la actuación ideológica. Otra causa de sufrimiento emana del contrato narcisista que se manifiesta en el rechazo a los “patos cojos” desnarcisizantes y desnarcisizados, es el rechazo a los “patitos feos”.

Es parte integrante del funcionamiento psíquico la posibilidad de crear pensamientos que tienen como único fin aportar al yo que las piensa la prueba de la autonomía del espacio que habita y de la autonomía de una función pensante. Esta autonomía o libertad de pensamiento representa para el yo, la condición única que puede motivar y justificar el investimento narcisista, tanto del trabajo de puesta en sentido que le incumbe, como de las producciones que de ello resultan. La pérdida del derecho al secreto implicaría, al lado de un “demasiado” a reprimir, un “menos” a pensar.

Spitz R. destaca que la presencia del “no” es uno de los organizadores Psíquicos, así también el Yo debe poder oponer, como en su tiempo al poder materno-ante la amenaza del desamor por desobediencia-la inalienabilidad de su derecho de goce sobre algunos de sus pensamientos, su derecho a pensar secretamente y a sentir placer con ello. Para que se pueda conservar este derecho de gozar momentos de placer “solitarios” una de las condiciones es que no caigan bajo el yugo de lo prohibido, de la falta, de la culpabilidad. Preservarse el derecho y la posibilidad de crear pensamientos y, más simplemente de pensar, exige arrogarse el de elegir los pensamientos que uno comunica y aquellos que uno mantiene secretos: esta es una condición vital para el funcionamiento del yo.

Esta función del yo, requiere también de cierta capacidad para tolerar un cierto nivel de angustia necesario, un cierto “dolor psíquico”. Es importante dejar hablar y escuchar el sufrimiento y al mal, vengan de donde vinieren y apunten a donde apunten. Se trata de instalar un dispositivo de trabajo y de juego que restablezca un área transicional común, la coexistencia de conjunciones y disyunciones, la continuidad y las rupturas, los ajustes reguladores y las irrupciones creadoras.

Bibliografía

- 1.-Aulagnier. P. (1994) Un interprete en busca de sentido. Siglo XXI. México
- 2.-Baudrillard J.(1998) La ilusión del fin. Anagrama. Argentina..
- 3.-Baudrillard J.(1980) La precesión de los simulacros. Kairos. Argentina.
- 4.-Coser L. (1992) las instituciones voraces. Fondo de cultura económica. México.
- 5.- Bonazzi, Eco. (1972) Las verdades que mienten. Tiempo contemporáneo. Argentina.
- 6.-Cernuda L. (2000) La realidad y el deseo. Alianza. España
- 7.— goffman I. (1988) Internados. Amorrortuo. Argentina.
8. — Käes et. Al. (1989) La institución y las instituciones. Paidós. Argentina.
9. -. Kundera M. (1984) La risa de Kafka. Rev. El buscón. Letrofilia. México.
10. --Kristeva J. (1991) Las nuevas enfermedades del alma. Cátedra. España.
11. – Mc Dougall. J. (1991) Teatros del cuerpo. Julián Yébenes. España
12. - Meltzer D. (1990) La aprehensión de la belleza. Spatia. Argentina.
13. - Lefebvre H. (1980) Hacia el cibernantropo: una critica de la tecnocracia..Gedisa. España.
14. - Lourao R.. (1991)El análisis institucional. Amorrortuo. Argentina.
15. - Ricoeur P. (1987) Freud: una interpretación de la cultura. SigloXXI. México:
- 16.- Salinas. P.(2000) Poesía Completa. Lumen. España.

Pinturas

Moisés Fragoso
Exalumno del plantel "San Carlos",
Grupo PAEA de la
Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM

Pag. 52
"D. D. D."
Mixta sobre madera 2003

pag. 136
"Aquí esta la potencia de 79 cometas en fuga
tras las olas en número sin fin,
no des las perlas a los cerdos porque
así esta escrito desde los tiempos de
Marco Aurelio"
Mixta sobre madera
2003

pag. 184
"AZUL-PEZON-IZQUIERDO"
óleo sobre tela
2003

mfrasi@yahoo.com.mx
amigosaarte@yahoo.com

Alternativas de
intervención psicológica
en tiempos actuales.

Se imprimió en el Taller de Impresiones
de la UAM-X

Tiraje: 365 ejemplares

Impresores: Arnulfo Alavez Ruiz, Benito Flores Peña,
Gustavo Álvarez Jaramillo, Joaquín Esperilla Hernández.

Técnicos Impresores: Guillermo Hernández Herrera, Salvador Jiménez Lara.

Jefe de la Sección de Impresiones: Ignacio Muñoz Ramírez.

Diciembre/2003

La División de Ciencias Sociales y Humanidades a través del programa de Educación Continua de C.S.H. ofrece esta recopilación de trabajos en torno al tema de la Intervención Psicológica.

En esta publicación el lector encontrará diversidad de propuestas teórico metodológicas ligadas al campo de abordaje en la problemática psicosocial.

