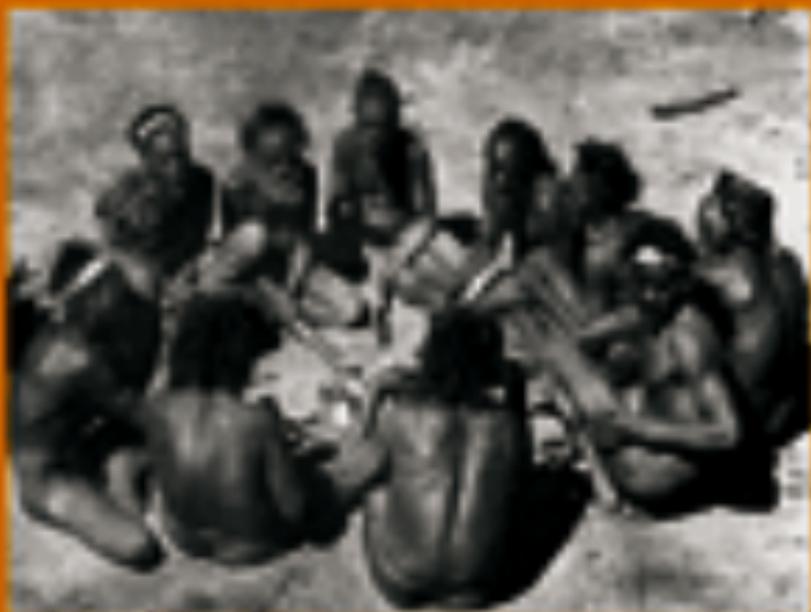


# UAR ICHA

REVISTA DE PSICOLOGÍA

EDICIÓN ESPECIAL  
II CONGRESO INTERNACIONAL  
DE PSICOLOGÍA



*La Investigación en Psicología:  
entre lo Real y lo Posible*



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

---

## Editorial

Cuando un grupo de hombres y mujeres se congregan en un mismo espacio, animan las paredes o el manto de estrellas que los cubre, y esas paredes o estrellas son animadas por una voz alta y fuerte; en el edificio o la bóveda resuenan los discursos, los giros escénicos, las impugnaciones y los dramas. Son la atmósfera humana de la vida de un congreso; ahí la disciplina de la psicología pulsa viva, entre el intercambio de los experimentados y los recién llegados a ella.

El ejemplar de UARICHA que tiene el lector ahora en sus manos es una consecuencia de ese sonido estridente; el de la ovación a un conferencista, el del éxito y discusión de una ponencia, el de la fiesta de inicio o clausura. Pero a diferencia de ese sonido alto, hay aquí una voz casi silenciosa; lo que se dijo en voz alta y apresurada se torna, en este artificio que es la escritura, en una voz baja y con un tiempo más pausado. Lo que en apariencia fue facilidad de palabra y encanto sonoro, se devela aquí como elaboración paciente y progresiva del pensamiento y su ejercicio.

El criterio editorial de UARICHA sigue siendo el de la importancia de la comunicación de los trabajos de investigación, también el de la forma en la que se comunica lo investigado. El estilo es el ensayo y el artículo; formas literarias asociadas a la crítica, a la ciencia y al pensamiento, pero también a la belleza y a la artesanía.

Se presenta un artículo de Ignacio Gárate acerca del amor de transferencia y de cómo es instrumentado para posibilitar la cura en el psicoanálisis a través de la efectuación de una relación que, escribe el autor, posibilita una reconciliación con nuestros orígenes. A su vez, José Clerton De Oliveira nos muestra una forma de investigar de la psicología laboral sobre un objeto en apariencia negativo: el ocio, que bajo su investigación se muestra fundamental para reflexionar sobre el trabajo y la productividad en las organizaciones; nos recuerda que el ocio es, ante todo, tiempo, es decir, uno de los materiales de los que está hecho el hombre. El tiempo será entonces, en el ocio, el lugar de la creatividad y el encuentro.

Anastacio Ovejero nos relata un panorama crítico de los problemáticos lazos que se tejen cuando una sociedad florece en un ambiente de tensión racial y multiétnica, provocado por la migración y el malestar de una época que busca en la cooperación y la solidaridad la posibilidad de solucionar estos acuciantes asuntos de coexistencia: la escuela es revelada como el campo de experimentación de una socialización nueva y atractiva.

Damos así una muestra de los artículos que abren esta edición, no sin antes agradecer a Araceli Colín y sus compañeros por su artículo

---

sugere que vincula la palabra, el idioma *ñañho*, con una identidad étnica y un cuerpo que se subjetiva; a Tonathiu Gallardo Núñez, que al recuperar la historia de las vanguardias artísticas en México nos muestra el empuje y el devenir social del arte de nuestro país. A Marisol Morales por su trabajo y a Rose-Marie Venegas por la construcción de su texto y la riqueza de sus conceptos; a Ana María Mancisidor por su propuesta epistemológica en relación a la enseñanza; a Martín Alcalá por dar testimonio de una experiencia de trabajo fecunda en el campo de las adicciones y por exponerse e incluirse en el texto que nos entrega.

## Amor y transferencia

*Ignacio Gárate-Martínez*  
*Universidad de Bordeaux, Francia*

*A Cosimo Santese y Arlette Costecalde,*  
*filiación y fraternidad analíticas.*  
*A los miembros de mi seminario*  
*que me enseñaron a pensar el amor.*

¿Cómo pensar una relación con el amor que no se reduzca a la relación de objeto? ¿Cómo nombrar una forma del amor que no consista en una manera de resignación a poseer un objeto insatisfactorio, pero que colme, o mejor disfrace huellas de manquedad<sup>1</sup>, máscara de otro perdido o de un objeto cercenado e irremediamente ausente cada vez que un sujeto se pone en relación significativa con el campo del Otro?

He intentado pensar la cuestión del amor por la vertiente de la alegría mejor que por el lado de la satisfacción; y como alegría suplementaria más que complementaria, para presentar así cómo lo femenino estaba en juego en este asunto, tanto en el género macho como en el género hembra: pues se trata de una posición que tiene que ver con el gozo del Otro, fuera del gozo fálico, poniendo en relación un campo de alegría en el lugar preciso del vacío de la relación sexual. De esta manera este vacío será creador si anuda lo imaginario de una manquedad con lo simbólico de una pérdida y con lo real de un engendramiento<sup>2</sup>. En esta perspectiva, lo femenino se ha de entender más allá de la diferencia sexual, por el lado de la diferencia radical.

Fidelidad y lealtad, tiempo lógico y tiempo cronológico, interpretación (o engendramiento) y repetición, constituyen pares opuestos. Los podríamos poner en juego para abrir a una consideración del amor en el marco de la sublimación<sup>3</sup>.

El *artificio* de la transferencia se desarrolla con una periodicidad cronológica que le da su ritmo al ejercicio clínico y sitúa tiempos lógicos y posiciones diferentes en la relación singular a través de la que se declina la ética del acto psicoanalítico.

La imposibilidad de acceso al campo de la alegría se plantea en la dirección de la cura del perverso o del melancólico, por ejemplo, cuando ni la angustia que el perverso quiere producir con su relato, ni la interrupción de sesión del analista que se niega a gozar con él, constituyen al cabo verdadera apertura al análisis. Igual que la interrupción de la

mirada del analista que sostenía el deseo del melancólico en la transferencia, culmina en la defenestración de su deseo que se descuelga del balcón de la mirada.

Pasamos todos lo mismo que la sangre, ora silentes por una herida, ora cantantes cuando se vuelve torrente haciendo resonar ecos de su dolor y chapusca por las hierbas golpeando los guijarros de la vida: la canción de la sangre incluye pérdidas irremediables. Woody Allen se lo dice a Helen Hunt, en su película<sup>4</sup> de una manera que me marcó por su pertinencia: « *No pienses con el cerebro, el cerebro es gris y no se mueve, piensa con el corazón y con la sangre, la sangre va por todas partes, pasa por todas partes, está al corriente de todo...* ».

La transferencia no es solamente un efecto del análisis, existe desde antes, es, como nos dice Freud, el medio por el cuál lo reprimido consigue decir su deseo; lo inconsciente transfiere la fuerza del deseo reprimido hacia algo menos inarticulable que se convierte en una especie de señuelo de piel con el cuál o detrás del cuál se desliza el deseo reprimido.

El analista se presta a su vez a esta función de señuelo de piel: se convierte en el señuelo de piel con el que se envuelve el analizante para forjarse un alcázar que le apacigüe. Anida su deseo en la piel del analista con la salvedad de que el analista en función de picón<sup>5</sup> no se apega al rubor del analizante en su danza nupcial, en su petición de amor, y no le responde, de modo que la *re-petición* en el análisis de la *petición* o demanda del analizante no repercute de significativa en significativa y se abre a veces a efectos de interpretación.

En el umbral de la muerte, Octave le dice a Maud : “*Te he querido tanto, tanto...*”. Maud le responde desde otro registro: “*Precisamente por lo mucho que me has dado te acompaño hasta el final de tu vida.*”<sup>6</sup>

Entre los dos, un reproche de Octave le deja helada a Maud en el recuerdo de una culpabilidad que se había mantenido viva: “*No le debías haber escupido a tu padre cuando tenías seis años*”.

Conmovero por este intercambio, lo había comentado durante una velada con una colega de aquella época, Claudie Bolzinger ; le hablé de la necesidad de liquidar los restos del deseo de los padres en nosotros, para poder seguir viviendo. Utilizó mi término “*liquidar*” para añadirle un sentido suplementario: “*Para mi liquidar no se tiene que entender solamente en el sentido de matar, se me antoja que contiene también el sentido de licuar...*”<sup>7</sup>; de este modo me brindó un elemento del que estaba ayuno y que me permitía inscribir la necesaria ruptura con los monstruos de los orígenes, conservando la idea de la transmisión indispensable de un linaje, de una herencia, de una cultura. Liquidar y licuar, al mismo tiempo, el río que nos lleva<sup>8</sup>.

No se trata de algo fácil; por admirable que pueda parecer este principio, su realización, su actuación, requiere en el análisis, una forma de perdón que nadie nos pudiese exigir.

Pedir perdón es algo extraño, difícil, a veces cercano a lo imposible. Estamos acostumbrados a que solo se puede perdonar si alguien nos pide que lo hagamos y a menudo, esto ocurre así, tenemos que hacer una especie de división cínica entre la concesión de ese perdón de boquilla y nuestro sentimiento más verdadero. “*¡La que me has echo, estoy lejos de olvidarla!*”

¿Será el perdón condición para el olvido?

A esta otra también, estoy lejos de olvidarla: la madre con la que Germain Nouveau se quiere reunir en la tumba: “*¡Ah! Qué bien me voy a tumbar, / Con mi madre juntito a mí. / Qué bien voy a poder devolverle / Los besos que en mi tierna infancia / Nunca me dio*”<sup>9</sup>.

Nos queda algo por construir que pueda ser cimiento de un *pasaje pubertario*<sup>10</sup> al tiempo del amor. Wladimir Granoff me brindó una pista de reflexión. Le conocí en una cena en la que esperaba que me confiase algunas verdades definitivas sobre la experiencia de un psicoanálisis; nada de eso ocurrió.

Solo más tarde, de vuelta al congreso para escuchar la intervención de Charles Melman sobre la adolescencia<sup>11</sup> pude plantear una pregunta: “¿En qué se puede fundamentar lo porvenir en el adolescente?” Esto es lo que me contestó: “[el adolescente] *Duda entre dos opciones: el asesinato y la seguridad. Entonces ¿en qué sentido? ¿Eso de dónde viene? [...] ¿Cómo se las arreglará para encontrar esa base? Creo que de la única manera que Freud indicó y cuya metáfora es la pérdida de memoria en la Acrópolis: “¿Qué diría el Señor, nuestro Padre si nos viese?” Naturalmente el Señor, nuestro Padre no podría decir nada. Es decir, cómo podría arreglárselas si no es por medio de la *Versöhnung* (reconciliación), es decir, en definitiva, diciendo algo que, tal vez, haya reformulado yo en su debido momento: “te perdono por haberte tenido que matar”, y así es como el adolescente inicia su trabajo de cultura y de análisis.*”<sup>12</sup>

Una de las funciones del análisis, por medio de la transferencia, consiste en esa posibilidad abierta a la reconciliación con nuestros orígenes traduciendo por “*medir con justicia el peso*”, ese “*kabed*” hebreo, que transcribimos ordinariamente, en el Decálogo, por *honrar* a nuestro padre y a nuestra madre<sup>13</sup>. Se trata, más bien en este cuarto mandamiento, de *medir con justicia el peso del hombre y de la mujer que pudieron o no pudieron ser*, para liquidar o licuar el rencor profesado a un padre y a una madre, el apego monstruoso a la fuerza envolvente de sus deseos, hasta el punto de morir o de matarlos.

“*Me fío de usted*”; tal es la respuesta que le dio el analista tras un encuentro preliminar, cuando la mujer que le había pedido la cita se disponía a pagar...

A lo largo del encuentro, ella había puntualizado varias veces: “*Yo no le he escogido a usted*”; en efecto, tras un intento de suicidio, llevó a su hija a un psicoanalista y como pensaba que la actuación de su hija tenía que ver con su manera de ser madre: sobre todo con su silencio altivo por la insatisfacción de su vida, había pedido una dirección para ella también. El analista solo le dio un nombre: De ahí su: “*Yo no le he escogido a usted*”. Habló una hora, incluso más, de sus desgracias, de sus dolores, de su desesperación, de su odio también hacia ese marido y esas hijas que no le permitían alcanzar la alegría. Es cierto que hablaba pero, ¿se sentía en confianza?: “*Su consulta es muy fea*”, me dijo.

Se siente muerta por dentro, de hecho, le ha extrañado que en la pequeña sala de espera hubiera cuatro cuadros de tauromaquia en los que se mata <sup>14</sup>. A la hora de irse, quiere volver a pedir cita porque si no, “*lo voy a dejar, como me pasa cada vez: empiezo algo y luego lo dejo...*”. El analista decide no darle cita, confiar en el deseo de ella de volver a tomar contacto, o no... De este modo acepta no saber si él quiere o no quiere saber algo de ese extraño deseo que concluye en la sensación de estar muerta por dentro. Lo que, desde luego no quiere asumir es prestarse con complacencia a una necesidad imaginaria de tratamiento. Como analista no quiere escuchar necesidades sino deseos detrás de las necesidades imaginarias. No se trata de “*lo que hay*” como quien dice: “*esto es lo que hay*”, el objetivo de un análisis no es la realidad de un acontecimiento que provoca una crisis, a eso hay que añadirle la dimensión de una elección que da paso a la ley del deseo: *Wo es war, soll ich werden*, o sea que si *lo que hubo era ello me voy a tener que empezar a asomar yo*, ese *yo* herido que asoma por el otero y se pone a hablar en vez de *Mi* (y que no es lo mismo que convertir lo inconsciente en consciente).

Niños que son magulladura pura y sin embargo viven; cuando a penas llegan a mujer y ya son madre. Magullada mujer que da la vida como quien no quiere la cosa pero con tanto dolor, tan dolorosamente que al terminar el trabajo, al borde de la luz la querría apagar para dejar de sufrir y le gustaría exterminar el origen incluso de cada uno de sus genes, de raíz.

Dejar de fracasar al dar la vida, satisfacerse actuando en el descansillo de la muerte, en ese mismo umbral de odio que los genocidas de siempre dejaron en suspenso, inconcluso, fracasaron la empresa y le dejaron el grito interminable, silencioso, mueca sufriente de donde no sale más que dolor, dolor, un rayo que no cesa. Quiere secar la fuente del grito y que se

acabe la herida lancinante: prosigue así la empresa, genocida por cuenta ajena de su propio linaje.

Esa madre envolvente como un golpe, madre que nos asfixia, nos destituye de un destino y muertos nos quisiera, o locos, o desgarrados, seguro que fracasados como ese amor que vivió como una puesta a prueba, como su sueño de niña que gime y no deja de gritar sin ruido ni huella que se pueda escribir. Nadie lo sabrá jamás: esas madres son sólo cicatrices, un luto eterno en las uñas del obrero<sup>15</sup>.

Yo, su hijo, tú, su hija, ¿cómo podemos hacer para reconciliarnos con nuestro deseo de saber, cómo podemos hacer para construir algo, en nuestro propio idioma, entre dos idiomas tal vez, dos territorios, dos formas de exterminio, cómo hacer para construir un saber que vaya más allá del silencio de una madre? ¿Cómo hacer para inscribir, entre ella y yo, entre ella y nosotros, ese pilar inscrito, ese deseo de saber, sin el que pereceríamos devorados, destruidos por el dragón que está frente a la parturienta, ansiando devorar a su hijo recién nacido <sup>16</sup> ?

*“Me he pasado la vida marchándome, abandonándolo todo cuando empezaba a pensar que lo podría amar, que alguien me iba dar la confianza suficiente para que dejase de apoyarme en ese miedo tenaz que me corta la respiración.*

*En mi historia familiar ocurría a veces que se diesen los niños, entre hermanos y primos. Mi tía no pudo tener ninguna hija, cuando tuvimos que irnos otra vez más, le pidió a mi madre que me diese a ella, mi madre no quiso; me acuerdo del cuerpo de mi tía, yo me asía a su cuerpo, respiraba el olor agrio y almizcleño de sus sobacos, olor tenaz en la humedad de mis dedos, me acuerdo de sus pechos enormes y de sus gorduras, mi tía era un lecho de amor, un lecho de amor mullido.”*

Quería un cuerpo acogedor, un cuerpo incapaz de dar muerte, un lugar, un cuerpo, un idioma, una esperanza que no fuese una promesa de esterilidad, arisca voluntad de genocidio de un linaje de mujer, quería la respiración de amor que da la textura de un cuerpo y de sus olores también. No lo consiguió e incluso su propio pecho, similar al de su tía le parecía insoportable, le cortaba la respiración. La respiración se le cortaba por ese desgarramiento del amor de mujer a mujer, desgarramiento de olor, de cuerpo a cuerpo y se terminó cortando el pecho para reducir volumen y lo dejó para siempre sin leche, yermo. *“Pegados el uno al otro »... « esos dos cuerpos se separan y al separarse, los dos cuerpos se desgarran y les juro que gritan...”* <sup>17</sup>

Tendrá que encontrar una forma de amor en la que el deseo sea posible sin la colonización del de otra persona. Un lugar en el que el deseo esté hecho únicamente de abertura. Un deseo en la alegría que construya una ley de

amor. No puede ser que tenga que reproducir esa asfixia de mujer que la condena a no ser más que la historia fallida de un deseo de muerte, si es así, mejor morir. Tendrá que encontrar un amor diferente, abierto a la otredad, con angustia sin duda, pero descubriendo a otro.

No quisiera hacer creer que de lo que aquí se trata es de dar una receta de amor, un “truco” que siempre funcionara y permitiera vivir sin golpes, en un nirvana continuo, aislado de la muerte, de la pérdida y del dolor.

Lacan estableció, en su día, la única receta milagrosa: *“Te deseo aunque no lo sepa”*<sup>18</sup> y sabemos hasta qué punto ese deseo se enfrenta, a largo plazo, o con la consumación o con la huida.

Creo que esta concepción del amor, entendida como captura del otro en los desfiladeros de su propio deseo, no es la única que podamos esperar en el tiempo que se le abre a la persona tras la experiencia de la transferencia. Ya sea de manera consciente o inconsciente, lo que está en juego es la habilidad de nuestro deseo, ocupado éste en pulir el borde modelado de una moneda, tanto del derecho como del revés. Acaso podamos entender así la razón del amor en Otelo: *“Me dio las gracias y me dijo que si algún amigo mío la quería, le enseñase a contar mi historia y que con eso podía enamorarla. A esa sugerencia respondí que: Si ella me quería por los peligros que corrí, yo a ella la quería por su compadecerse de mí. Ésta ha sido mi única brujería”*<sup>19</sup>.

Constantin Stanislavski decía con respecto a éste párrafo: *“El monólogo de Otelo siempre me ha producido una impresión no solo de pureza y de sinceridad sino también de ingenuidad oriental. Efectivamente, solo un ingenuo puede creer que abriendo su alma, revelando sus sentimientos más íntimos en un momento tan crítico puede forzar la simpatía. Esa ingenuidad es la que más cuenta.*

*Personalmente, si tuviese que representar ese pasaje, trataría de recordar que Desdémona está allí, en mi casa, que estoy en el umbral de la primera noche y que estoy temblando, completamente emocionado de alegría”*<sup>20</sup>.

Se puede establecer cierto parecido entre la argucia inaplicable que Lacan nos da en forma de receta de amor y la que Desdémona le propone a Otelo para conducirlo a la declaración de su amor; ella piensa en el deseo que “sentiría” si alguien le dijese lo que acaba de escuchar: “Te deseo aunque no lo sepa”.

Otelo cree que ella lo ama abandonada en la lástima que siente hacia los peligros que ha corrido, sin pensar que también los ha sufrido él. Y la relación valentía-lástima como productora del amor es lo que le parece ingenuo a Stanislavski.

Con todo, se trataba de “enseñarle a contar su historia”, no solo los contenidos, para eso hubiese bastado con “aprenderse su historia”, sino también la confusión y la emoción de la enunciación de Otelo “narrándole” su historia a Desdémona, los modos y maneras de Otelo en esa enunciación, el estremecimiento de su deseo es, por lo menos, tan sugerente como la enunciación de sus peligros: “Te deseo aunque no lo sepa”.

Para desvelar el dispositivo, inconsciente o consciente, de esa captura del otro, parece necesario ser espectador de esos amoríos, u oyente atento. En ese sentido, el psicoanalista que fue víctima de la verdad del deseo de su analizante, viniéndose abajo, podría verse tentado a hacer alguna consideración cínica, irónica y sin pudor, en contra de los amores del que le abandona así y le reduce, tras el tiempo de la transferencia, a una posición de pérdida: « *sicut palea* » diría Tomás <sup>21</sup>.

En el fondo, para el analista, el amor del que se trata, el amor del que ha sido víctima, es el de su deseo de analista: lo inconsciente. Es lo inconsciente lo que él desea, aunque no lo sepa, y por esa afirmación, se constituye en el objeto que le falta al analizante y que éste le reclama: *sujeto que se supone que sabe*.

Esa petición que el analizante le dirige es la que nos convoca a la cuestión de la *castidad*: ¿cómo se puede entender la regla de *abstinencia*? Lacan nos habló de ello en las *Variantes*, pero no creo que sea suficiente para construir un aproximación al amor <sup>22</sup>. Está también presente en el “*ouden òn*” de Sócrates, esa “*nada real*” que él quiere preservar de la influencia de Alcibiades mientras que éste cree proponer un intercambio de *cobre* por *oro* <sup>23</sup>.

Podría ocurrir que una mujer soñase así con su amante, inaccesible, desnudo y tan bello, que la desease; ella estaría llena de deseo y de calor extremo; acurrucada contra ese cuerpo, se abandona y duerme, intocable, se ha vuelto intacta a los tormentos del amor por el rechazo de ese hombre de honrar su petición. Ahí es donde podría encontrar lo contrario de un destino que la marcó, de un destino trágico, y que acabó con su linaje. De esa petición precisamente es de lo que se trata en el análisis: deme la pasión de desearle sin ceder usted mismo, para que pueda inventar mi historia y darme un futuro que no sea la desgracia. Hace falta una *ausencia*, una *nada* para que se produzca un “yo” hasta ahora nunca oído y encantado de poder engendrarse en esa circunstancia.

Lacan traduce la nada real de manera literal: hasta qué punto ese “yo” es “nada”: “*Pero cuidado, ahí donde ves algo, yo no soy nada.*” <sup>24</sup> La nada de la que se trata va más allá, en el pensamiento lacaniano, de la posición exigida del analista. En ella encuentro una especie de consideración ética

en la posibilidad misma del amor. En efecto, es para comentar el mandamiento cristiano del amor al prójimo para lo que la “nada” de Lacan vuelve, y esta vez es poética, para poder situar un lugar para engendrar. “¿Acaso por lo menos he conseguido introducir en vuestra mente las cadenas de esa topología, que pone en el corazón de cada uno de nosotros ese lugar abierto desde el que la Nada nos interroga sobre nuestro sexo y nuestra existencia? Ahí está el lugar en el que tenemos que amar al prójimo como a nosotros mismos, porque en él ese lugar es el mismo que en nosotros.

*Nada nos es más cercano que ese lugar y, para que se escuche, tomaré prestada la voz del Poeta que, sea cual sean sus acentos religiosos, ha sido reconocido como uno de los suyos - entre sus mayores - por los surrealistas. Se trata de Germain Nouveau, ese que firmaba “Humilis”:*

*«Hermano, o dulce mendigo que canta en medio del viento*

*Ámate como el aire del cielo ama al viento*

*Hermano que empujas a los bueyes en los terrones*

*Ámate como en el campo la gleba ama a la tierra*

*Hermano que hace el vino de la sangre de uvas doradas,*

*Ámate como una cepa ama su racimo dorado*

*Hermano que hace el pan, corteza dorada y miga*

*Ámate como en el horno la corteza ama a la miga*

*Hermano que hace el hábito, alegre tejedor de paños*

*Ámate como en él la lana ama al paño*

*Hermano cuyo barco surca el verde mar de las olas*

*Ámate como en el mar, el oleaje ama a las olas.*

*Hermano laudista, alegre casamentero de sonidos*

*Ámate como sentimos que la cuerda ama los sonidos*

*Pero en Dios, Hermano, aprende a amar a tu hermano como a ti mismo*

*Y, sea quien sea, que sea como tú mismo »<sup>25</sup>*

Esa nada es importante, el fundamento de la figura del amor de Dios que se retracta<sup>26</sup> para hacerle un hueco a lo humano, esa nada es angustiante, y mucho, puesto que la retirada que nos hace un hueco nos deja solos, en la oscuridad, en el tremendo murmullo del silencio de Dios<sup>27</sup>. Qué dulce nos parece entonces a veces la tiranía del que querría poseernos, hacernos bien, amarnos como quien suma y sacar beneficio como quien consume: Somos deseados, por lo tanto deseables, tal vez malqueridos, pero ¡tan amables!

*“Mi hermano mayor se sentía muy desgraciado con su vida, dejó el internado jesuita, en el que esperaba su vocación, para volver a casa y seguir con sus estudios en el instituto público de la ciudad. Ahí es donde empezamos a percibir el comienzo de su desolación. Mi madre decía que se*

debía a “las malas compañías”, los “golfillos” que había conocido en el instituto cuando dejó a “los Padres”, pero yo nunca lo creí, era algo muy distinto, más grave, más pesado. Por esa época es cuando comenzó su amor por las timbas, donde acabó perdiéndolo todo jugando al póquer en 1962, yo tenía 9 años, él creo que 18. Desapareció para siempre en 1988, en lo alto de un acantilado en Biarritz, se había convertido en mi mejor amigo. Entre medias, intentó darse la muerte a menudo, de manera brutal y definitiva, sin conseguirlo nunca del todo, salvado en el último momento por la suerte, también por el deseo que teníamos de que viviese. Se había casado, había tenido un hijo, sin conseguir nunca andar por la vida sobre tierra firme, abierto al “por venir”. El mar nunca quiso devolver su cuerpo, solo su carnet de identidad.

*Aún hoy sueño que sigue vivo y que hablamos, su cuerpo nunca apareció, nunca hemos podido enterrarlo, hacerlo entrar en la memoria.*

*Nunca he podido llorarlo.*

*Solo lo conseguí el otro día, por primera vez, al evocar una anécdota. Fue en 1982 o 83, le había acompañado a una partida de póquer a la que era asiduo: acostumbraba a perder mucho.*

*Jugué y perdí yo también, más de lo debido, estaba exaltado por el estúpido sentimiento de ser un buen jugador de póquer, un “ganador”... Mi hermano perdía tranquilamente, sin prisas. Al cabo de un rato yo había perdido todo el dinero en efectivo e hice un talón de una cuenta en la que no tenía dinero para seguir jugando y recuperarme. Cuando lo perdí todo, me levanté, estaba aterrorizado por lo que me acababa de pasar.*

*Volvimos a casa al alba, andando los dos, por calles desiertas que empezaban a oler a la humedad de la mañana, favorecida por las mangueras de los empleados municipales, era en Madrid, en verano, esa humedad es siempre como la promesa de la aurora tras las noches tórridas del mes de agosto.*

*Delante de la puerta, antes de subir a su casa, mi hermano me tendió mi talón. Lo había ganado para mí porque había notado, sin duda, mi desolación repentina, en él algo familiar y tenaz, en él compañera de muerte como un vértigo permanente e insoportable: un vértigo al perder siempre, hasta el agotamiento del “perder”, hasta la muerte.*

*Había renunciado a perder por mí, por un instante, me había querido encontrando en él un pequeño hueco vacío para engendrar beneficios, me había querido y al decirlo, fue cuando lo pude llorarlo”.*

La nada de la que se trata es un lugar abierto en el corazón de cada uno de nosotros, en lo más hondo de nuestro ser, que interroga nuestra existencia como interroga nuestro sexo: hace falta un cuerpo. Se trata sin duda de lo

que Michel de Certeau designaba como una *arqueología cristiana*<sup>28</sup> en la doctrina de Lacan: “Mientras que la tradición judía se ancla en la realidad biológica, familiar y social de un “cuerpo” presente, (...) el cristianismo recibe su forma de la separación de su origen étnico y de la ruptura con la herencia”. Se pierde el cuerpo, se pone a distancia en beneficio del Logos. La ausencia de ese cuerpo da origen a los cuerpos eclesiásticos, doctrinales o “gloriosos”, inicia un análisis de la institución analítica lacaniana que se refuerza en la medida en que el discurso se des-realiza.

La nada de la que se trata no marca la diferencia sexual, sino la que hay entre el “uno” y el “dos”<sup>29</sup>; la diferencia fundamental de cada uno de mis semejantes que se viste de existencia alrededor de esa nada. Es sexual, sin duda, como la vida de los humanos, por completo, el calor del aliento que penetra en la carne para incendiar, unción llena de respiración como un perfume de nardos. Pero no se debe a la función fálica: ya podía seguir contando la aventura de su hermano con el póquer como una hazaña, esto seguía siendo papel mojado, sufrimiento de amor en espera de decir. Hacía falta esa nada que los volvía semejantes, para engendrar ese decir diferente, disolviendo las afectaciones en beneficio de nuestras lágrimas y desvelando, tras las lágrimas, la nada que amamos.

Ese cuerpo encarnado en su dimensión erótica es del que nadie se atreve a hablar en el cristianismo; un cuerpo que no se niega al placer, sino que, por el contrario, lo reclama, aunque, a cambio, acepta la interpretación, ya que tan bien sabe que “*no hay relación sexual*”. “*¡Y yo bebía tu hálito, oh dulzura, oh veneno!. Y tus pies se dormían en mis manos fraternas. La noche se ensanchaba igual que una barrera.*”<sup>30</sup> Y es María la que, de repente<sup>31</sup>, “*tomó una libra de perfume de nardo*”<sup>32</sup> puro, ungió<sup>33</sup> los pies de Jesús y los enjugó con sus cabellos y la casa se llenó del olor del perfume”, ese nardo precioso del que creemos hace que el cuerpo fluya<sup>34</sup>, unge los pies del que escuchaba mientras su hermana “estaba absorta por los múltiples cuidados del servicio”<sup>35</sup>. Atenta María que había escogido *la mejor parte, una que no le quitarían...* Y sin embargo, *virgen necia*<sup>36</sup>, ¿tendrá suficiente aceite para iluminar de deseo la llegada del esposo?<sup>37</sup> ¿Podrá conservar la llama viva, el deseo intacto, la sed de su palabra cuando el cuerpo ya no esté presente para sostenerla con aliento?

Derramar agua viva, sangre, licor de vida, humedad de sus dedos cargados de olor de sobaco, el derramarse que apaga la sed, la sed misma, ¿cómo voy a vivir esa sed y sin el olor del nardo que me invade? *Oh amor mío, te quiero tanto que quisiera herirte el corazón y rociarlo con sal para que nunca se cierre*<sup>38</sup>, que tu amor sea sed y *rayo interminable* y el perdón concedido, líquido, confianza recobrada por los niños de nuestra descendencia, por los arcos eternos de nuestra obra común.

El amor que trastorna y que hace estremecer ante la muerte del ser amado, el amor que trastorna y hace estremecer ante las lágrimas de la amada, el amor que hace llorar a Jesús, es el que triunfa aquí indignando a los que cuentan el amor en monedas, en objetos, en trozos cuantificables.

Somos cuerpo lo somos tanto... moribundos, mortales, cuerpo y sudor, sudario.

Somos cuerpo de palabra y de saliva, carne también, encarnada en el verbo, palabras de amor, somos palabras de amor, caricias, múltiples caricias, osadas, ingenuas, torpes, brutales.

Caricias de un instante y caricias profundas. Difíciles, pellizcos. Besos también que buscan un susurro de lengua: bla, bla, bla, decía ella, disfrutando de la charla de Cristo que hubiese podido, al igual que Marta muy atareada, tomarse a burla. Bla, bla, bla... que, que, que... *Neizwas* de Maestro Eckart: no sé qué que quedan balbuciendo.

Somos cuerpo de amor, podredumbre en espera, engendramiento también, en espera. Venus no es más que un triángulo, una base, una cima, Venus es cada mujer, una víscera, un peligro.

Venus, Lilith, el amor que esconde la muerte bajo la especia de un perfume de nardo. El amor, la muerte. Más allá de las mujeres de Venus que nos convierten en venéreos, cazadores de nada, cazas venales, en la lucha de amor hay una oportunidad de que se escape, victorioso, un duende impertinente, para ti, para mí.

Como la mano de María que se desliza por los pies de su amado hacia su montículo, fuente de miel de amor, fuente fluida y alegría de su olor en él.

Después de esto, solo el perfume de la verdad llenará la habitación, la fidelidad al pie de la letra ocupará el lugar de la presencia personal, no siempre le tendrán con ellos puesto que la caricia de María le prepara para la tumba, lo embalsama.

Que María pase a la acción es, una vez más, la mediación femenina a través de la cual Jesús realiza en acto la verdad de su destino. El amor y la muerte son indisociables en la aventura humana.

El conjunto de esos elementos nos muestra una comprensión de la estructura de la transferencia en la que se dibujan diferentes posiciones que entrelazan los registros de lo imaginario, de lo simbólico y de lo real.

La fidelidad funciona como una creencia imaginaria que se aferra a una palabra a la que se supone un efecto de verdad, ese efecto de verdad que le atribuimos a otro (en posición mayúscula) permite transiciones de lo imaginario a lo simbólico incluso en la manera de nombrar el amor, pero el efecto de interpretación, como acto, y aunque utiliza la palabra de amor,

separa el campo de la lealtad y el de las fidelidades, para situar la lealtad del lado de la dependencia imaginaria, la fidelidad a la persona del lado del amor. De este modo lo consistente del amor es la fidelidad a la letra viva y encarnada porque contiene una verdad con la que nutre la expresión simbólica del amor: las palabras de amor se nutren con la verdad que hay en la fidelidad a la letra misma con que se escribe el amor; la interpretación es una producción poética.

La posición del analista se construye de manera original respecto del modo en que los seres se sitúan en el amor: el analista renuncia a la vía del deseo por fidelidad a esa verdad de la letra a quién el analista le dirige su declaración de amor. El analista —no la persona o el ser del analista sino el analista en posición de “objeto causa del deseo”— está enamorado de la verdad inconsciente que se manifiesta en la letra, en su *yaculación* más que en su sentido<sup>39</sup>. Esa declaración es en parte imaginaria, pero es indispensable, como lo son las profecías, para convocar la interpretación como acto. En psicoanálisis la profecía sólo es cierta cuando la confirma un acto a posteriori.

Así es como se puede concebir que existe un tiempo del análisis que funciona después de la interrupción de una cura; no siempre es así, tampoco es obligatorio, ni siquiera deseable: sin embargo, ocurre que la experiencia de un psicoanálisis prosigue después de la cura, sobre todo cuando el analizante pasa a ser analista. Se ha convertido en analista durante el análisis, ha sometido este deseo de analista, o sea ese estar enamorado de la verdad que se esconde en la letra, a la inquietud que representa el análisis de control, y tras ello, se ha convertido en el analista de su propia experiencia en aquellos seminarios y grupos de trabajo en los que participa. Pero, más allá de esos tres tiempos del hacerse psicoanalista, su vida también está influida por su experiencia del análisis, la abertura que mantiene por amor a lo inconsciente le influye en sus asuntos personales: en sus relaciones sociales, en la política, en la ciudadanía, en el ejercicio de la paternidad, en el intento de darle voz al amor.

En el análisis esta apertura particular da lugar a la interpretación. Pero, tras la experiencia de la transferencia, de qué modo la huella de esta experiencia se mantiene viva y fecunda? ¿Si el amor de transferencia es un efecto de la verdad inconsciente sobre el cuerpo, dé qué manera mantiene su consistencia en la aventura de la vida de hombres y mujeres?

Lacan nos propuso su reflexión, intentando mostrar la posibilidad de ser a la vez su analista y oyente de su seminario. Hace de esto lo específico de la transmisión del discurso psicoanalítico.

Hay una violencia de la transferencia que podría acercarnos a la violencia necesaria del amor cuando el «cada una» en cada uno de nosotros quiere

permanecer arrimado a la verdad, una violencia que consiste en el abandono de las estrategias enfocadas a hacernos propietarios del otro al que amamos, en beneficio del eco de su voz que nos llega, nos despoja, verdadera, perdida para siempre, ya que nunca fue nuestra, sino suplemento de nuestra propia manquedad.

“Aquellos de mis analizantes que asisten a mi seminario<sup>40</sup>...” Si, esos analizantes que vienen a un seminario, ¿qué les ocurre precisamente a esos con el “cachito de analista<sup>41</sup>” que sigue estando presente en el vínculo social? Incluso si es al revés, lo analítico sigue presente en el intento de decir lo que es el discurso analítico. Sigue presente a pesar de que, al querer dar testimonio, lo que pasa es que decimos hasta qué punto, de eso que pasa, “yo no quiero saber nada<sup>42</sup>”. Porque, pase lo que pase, nuestra palabra enmascara siempre con semblanzas nuestro deseo de asir algo la verdad, aunque sea un cachito.

Es una cuestión de lugar, de posición del cuerpo, de uso de un idioma: la posición del analizante es el reverso de la del analista. Por eso, el lugar del análisis es el mismo que el del seminario, a condición de que cada uno sea a su vez a la inversa del otro: el analista de la experiencia habla como analizante en el seminario, si cada uno preserva, en este mismo lugar, algo de la nada que le une a su semejante, un vacío de ser que preserva la presencia ausencia de ese cachito del que todos estamos mancos.

La fuerza de la transferencia sigue siendo la misma, sin embargo. Cada uno puede desprenderse «*normalmente*» de la transferencia, si la verdad que intenta alcanzar le basta. Pero existen personas que se enamoran del mordisco de la verdad en ellos y asumen un decir que no se contenta con la representación o la semblanza, que asume el alcance de la yaculación del decir más allá de las significaciones. Por lo tanto: «*Al contrario de lo que se dice, no hay nada que impida mi posición de analista con lo que hago aquí respecto a ustedes.*»<sup>43</sup>

Pero, después de la transferencia, ¿qué sucede con el amor? ¿Seguiré condenado a no dirigirme más que al señuelo que en las cosas del amor puede constituir cualquier otro para mí, otro cualquiera?, ¿Seré sólo capaz de repetir, en mis amores ilusos, el clamor doliente y balbuceante hacia ese otro de mi infancia, que perdí para siempre y cuya imagen se esconde detrás de cada uno de mis amores?

¿No habré sido capaz de perder lo bastante en mi experiencia de análisis, como para que me haga falta de nuevo utilizar quimeras, el espejismo de cualquier otro que le sirva de desván a mis deseos, mera estridencia, bosquejo o semblanza de otro que nunca es el que realmente me anima a decir la verdad, a construir, a morir con él, en él, por él?

¿A morir también a causa de él, cuando el rayo de su desaparición me condene de nuevo al solitario errar?

*«Solo conseguimos vivir en lo entreabierto, exactamente en la línea hermética que comparten la sombra y la luz. Pero somos irresistiblemente propulsados hacia delante. Nuestra persona toda le presta ayuda y vértigo a este empujón.»*<sup>44</sup>

No, yo me niego a creer que solo el amor de objeto se pueda construir en la vida de los hombres y las mujeres; por mucho que la alianza de dos seres y el don de dos cuerpos soporte en parte el engaño que les extravía, esto no afecta más que a las galas con que el otro se maquilla por esconder sus lágrimas, pero no basta para borrar lo que contigo construyo y que queda detrás de nosotros, estela pertinaz de un caminar errante.

*“Lo que me gusta, hasta el punto de henchir mi simpatía, pronto me causará casi tanto sufrimiento como aquello de lo que me aparto, resistiendo en el misterio de mi corazón: galas veladas por una lágrima.”*<sup>45</sup>

Pero mi simpatía y mi sufrimiento, mis lágrimas y mi risa se pueden reunir en la plenitud subjetiva de la alegría; si me dono y me abandono, no a lo que yo creo ser el objeto de mi amor sino, más bien, a la creación significativa que con él persigo y que viene, ora titubeante y sorprendida, ora exultante y encantada, a colonizar a la Cosa para que se detenga al fin aquella Cólera que antaño nos llegó también con las palabras.<sup>46</sup>

Ningún amor se da a luz sin enamoramiento. Engalanas de dulce el sabor de tus lágrimas y me brindas tu cuerpo como un tesoro que sólo se puede raptar. Por eso lo arrebató a pesar de que es dado, y lo convierto en exutorio, como una forma de depredación del deseo. Incluso puede ser que finjas que lo ofreces, desconfiando siempre, como de algún dolor, rechazo violento de cualquier movimiento que pudiese suponer una caricia.

*“Esta noche he soñado que mi marido me dejaba, nos divorciábamos ante un juez; él estaba rodeado de numerosos abogados que hablaban por él. Yo no me podía estar quieta y estaba de pie, moviéndome sin cesar de un lado a otro. El juez me lo hacía notar: “No se puede usted estar quieta, Señora.” “¡porque usted se cree que es fácil!” le contesté. Lo comprendió. Es extraño...”*

Esta mujer no tenía más que su amor para defenderse, grande, inmenso; la certeza de este amor, tan duradero y de repente en peligro. Hablaba y hablada en contra de los raciocinios de su esposo que utilizaba numerosos argumentos, a menudo rigurosos... Por eso replicaba con argucias, con estrategias que aspiran a la victoria sobre el otro, con acusaciones, con defensas... A veces quería tanto la victoria que no se podía estar quieta, no conseguía estarse quieta. Pero otras veces se atenía solamente a las

palabras de amor. Más allá de la pérdida, la verdad dolía entonces, pero le daba a la vez la confirmación, la certeza de haber hablado con propiedad. De esta manera avanzaba más allá de la cólera.

Pero el éxito no está asegurado, esto también puede salir mal, únicamente lo sabemos cuando pasa: en la prueba del acto.

¿Cómo se anuda la relación que nos lleva al enamoramiento? ¿Es únicamente un espejismo, un reflejo narcisista en el otro? ¿Qué hace que un reencuentro pueda nacer del azar, feliz o no, de una percepción inesperada (tukhé)?

*«El ciervo vulnerado por el otero asoma».*

Hay un imaginario que nos marca el cuerpo: te encuentro herido en el umbral de una puerta, el maquillaje bajo el cual escondes tu dolor no funciona en ese instante; te descubro y te amo en el instante en que nuestras miradas se cruzan y en que cortas la superficie de mi percepción con tu presencia, sólo por un instante, después desapareces, y surges de nuevo como presencia maquillada de apariencia. Es de esta presencia de la que me enamoro, me marca y nos marca, me empuja y nos empuja; consiste en que yo creo en ti como tú crees en mí. Te tomo por mi alma y te amo.

Sí, el enamoramiento surge cuando uno toma al otro por su alma <sup>47</sup>... Pero no es lo mismo cuando un hombre toma a una mujer por su alma que cuando una mujer «a(l)ma un alma» como si fuera la suya, ya que convoca entonces al hombre, fuera del «homo», a que se reúna con su alma de mujer. Esto disuelve lo “hommo” del hombre (homogéneo, homosexual, todo lo homo que reniega de la diferencia radical), y el de algunas mujeres, cuando están sometidas al servicio de la función fálica, y lo retracta para que deje sitio a su alma de mujer, alma de mujer como suplemento, a su alma de mujer casi al límite de su virilidad, ahí donde su virilidad cojea, ahí donde su cojera les recuerda a la mujer de los orígenes, esta «*isha*», que llamó al hombre «*ish*», perdida para siempre en el momento en que se convirtió en matriz viviente (Hava): «*La mar tan bella con sus anchos muslos. ¿Será una barca, seré yo quien la tome? ¿Será la madre, será mi Eurídice que me atrapa de nuevo por la sangre? Madre tan bella con su orificio. Es el origen a penas pienso un día. Amigos míos, dormid para que pueda llorar sobre vosotros su vellón de terciopelo*».<sup>48</sup>

Me he preguntado qué se percibía en ese instante de observar lo que os enamora, en el umbral de esta puerta que no se había abierto más que para vosotros. Me he preguntado si el punto de encuentro estaba dentro de los aparejos de la seducción que resultaban ser reconocidos... Reconocidos como surcos o significados que encontraría parecidos, en mí.

Alcibíades ama a Sócrates; le resulta de una gran belleza interior, como si fuese oro, y le propone el cobre de su cuerpo deseable a cambio de ese oro tan supremamente bello, este oro que surge bajo la corteza grosera de la fealdad de Sócrates.

Pienso en Alcibíades, adolescente magnífico cuya mirada, una vez, de repente, fue interrumpida por el cuerpo de Sócrates en el umbral de su encuentro. Ese cuerpo repelente, feo, grosero en el vestir y sin frescura. Ha amado ese cuerpo, un instante, un instante solamente antes de ser seducido por la sabiduría tras la que Sócrates maquillaba su dolor como con galas.

*«Siempre me he dicho que la larga aventura amorosa de mi marido, que duró cuatro años, era culpa mía. Pensaba que no tendría que haberla tolerado; le tendría que haber dado un ultimátum, forzarle a elegir. Pero después me he preguntado: “¿Por qué deberías hacer algo que no deseas, que te repele en lo más profundo de tu ser?”... Sé que esto puede ser un síntoma, esta capacidad de sufrir, pero no quiero forzar a nadie a que me elija. Si tengo que ser elegida, que sea sin violencia, porque me desean, porque me quieren aunque tuviera, mientras tanto, que sentir un sufrimiento delicioso».*

Es el deshecho que el otro no quiere lo que amo de él, es el rastro de su historia de amor fracasada, esa de la que quiere deshacerse, de la que me enamoro.

Es el deshecho lo que amo en el otro<sup>49</sup>.

Mi amor, como el nudo de Lacan, solo puede volver al lugar de donde surgió: la experiencia de un psicoanálisis; experiencia de una posición de analizante en relación con lo que el discurso del psicoanálisis permite que se diga y que se vuelve letra de amor en las palabras.

Por eso mis palabras de amor servirán de bien poco; solo pretenden, contigo lector, transmitir el calado sensual de la letra de amor, para que a fuerza de pronunciarse, de no liarse, de llegar a leerse, se conviertan en mensajeros<sup>50</sup> de lo ausente, escarchas, hilos de saliva secos por el sol de la espera, que apenas dejan huella.

Solo así valen para instaurar el acto de amor en el lugar mismo en el las palabras son manquedad y su deshecho construye<sup>51</sup>.

Me llegó tu dolor, repentino rayo, y me hago su esclavo para desvestirlo por descubrir y amar bajo las galas, cada una de las lágrimas que exigente descubro, así respeto su lugar y su vacío sin depredarlas en el altar de mis ansias; bajo tus lágrimas amé la parte de la herencia que haces tuya y, por haberles hecho sitio, para que encontraras tú tu sitio en mí, como lo

encontré yo en ti, engendramos múltiples proyectos y nuestro amor se dotó de consistencia.

He descubierto en ti la nada que me das, oh mujer, mi semejante; asiste el nada mío bajo la envergadura de mi miedo a no ser nada – por mucho que me embargue el miedo de perder –; y has descubierto la feminidad de mi nada contigo florecida, lirio, nardo y canela, aceite de amor que fluye entre la columnas del arco que formamos.

Del enamoramiento al amor que engendra a partir de la nada, surge lo que se desvela en los desvelos, el derrumbamiento de toda galanura, el descubrimiento de las lágrimas, la fluidez de la sangre que se expande de nuevo y que te grita: tómame, hazme mujer, dame tu simiente, hazme engendrar de nuestra locura, de ti, de tu cuerpo, de nuestro amor, fluido como la lava ardiente, para que retoñen y florezcan otros cuerpos, hijos del amor, obras que nos ajuntan, proyectos que nos enredan, cómplices, tiernos, seguros, fieles al respeto que te debo, que tú me debes, para siempre, amiga mía, compañera mía, mi nada, mi soledad, mi sed, mi sed.

La muerte también nos muestra su faz detrás de toda gala, porque el *duende* se retira, se hurta, da vueltas en su botella y desaparece, se vuelve chispa, luz imperceptible, ceniza al cabo.

Envejecemos y el miedo aprisiona nuestro estado amoroso. Nos damos cuenta finalmente cuánto envejecer está hecho de soledad y silencio.

La soledad que nos hace morir, que hay que domesticar. ¿Cultivar entonces el amor al amor como cultivábamos, antaño, el deseo de un deseo?...

No lo sé. No me encuentro así todavía. Tengo sed.

A lo mejor esta soledad permite que por fin suceda esta forma de generosidad que solo la parte de mujer en cada uno de nosotros sabe instruir, ese don generoso de amar al enamorado en el otro, incluso cuando no es nuestra alma la que se a(l)ma...

Morir después, desengalanado, ya que también perderse es amarse:

*«Cuando dices: “Todo hace el amor”:*

*.../...*

*Incluso con su cadena un anillo,*

*Cuando fuese desatado,*

*En fin, todo, excepto el Odio,*

*Y el corazón que Ella ha enviciado*

*.../...*

*Incluso las torres de las ciudadelas*

*Con la lluvia de los obuses»<sup>52</sup>*

Porque todo hace el amor y sobre todo tu dolor.

## Notas:

<sup>1</sup> Traduiremos definitivamente el vocablo « manque » por manquedad o manquera, que es la condición de manco y significa en la Academia desde 1734, “*la lesión o impedimento que embaraza el movimiento de las manos : en la cara afean más las manchas o verrugas, que en otra parte del cuerpo las grandes señales o manquedades*” ya había propuesto, contra el elaborado con Marinas, “déficit” (*Lacan en español*, Biblioteca Nueva, Madrid 2003), “manquez”, construido a partir de “manco”, como de “mudo” “mudez”. *Manquedad* nos lo autoriza de manera definitiva el hallazgo de Marinas en la biografía de Valle Inclán que escribió Ramón Gómez de la Serna (Obras Completas XIX, p. 449 : “*Cuando volvió a la vida, don Ramón ya tenía la consagración de su manquedad, lo menos que hay que ser en España para merecer algo, para que el escritor tenga derecho a cierta caridad, aunque a veces no le sirve ni eso y no sale de la miseria, como le pasó a otro manco famoso, a don Miguel de Cervantes*”.

<sup>2</sup> Esta manera de entender la alegría, que he tratado de forma más extensa en el capítulo 6 de mi libro “*L’expérience d’une psychanalyse, généalogies du désir à l’œuvre* (érès, 2006)”, resume sintéticamente la sexta lección del seminario XX de Jacques Lacan, “*Aún*”, titulada “*Dios y el gozo de la mujer*”.

<sup>3</sup> Concepto éste que queda por explorar, para mostrar cómo la sublimación no es cosa que se adquiere de manera definitiva, sino una de las posibilidades inscritas en el tiempo presente del deseo, que se ha de forjar en relación agónica con *la Cosa* a lo largo del recorrido de toda una vida.

<sup>4</sup> Allen, Woody ; *The Curse Of The Jade Scorpion*, 2001.

<sup>5</sup> El picón, *Gasterosteus aculeatus*, desencadena su danza nupcial de manera selectiva con un estímulo único : la coloración roja del abdomen de la hembra ; un señuelo que reprodujese minuciosamente su forma, sin el color rojo del abdomen, sería ineficaz, mientras que una burda imitación pero con el abdomen rojo, desencadenaría el comportamiento sexual (Tinbergen, 1951). Jacques Lacan utiliza el ejemplo del picón en su seminario : *Los escritos técnicos*, lección del 31 de marzo de 1954, *Las estructuras freudianas de las psicosis*, lección del 18 de enero de 1956, y *del Otro Mayúsculo al otro*, lección del 11 de junio de 1969. Véase en *Otros escritos*, la conferencia de 1954 sobre *lo simbólico, lo imaginario y lo real*, y el tercer discurso de Roma (*La Troisième*, 1974).

<sup>6</sup> Mannoni, Maud ; lo nombrado y lo innombrable, la última palabra de la vida. Editorial Nueva Visión.

<sup>7</sup> Bolzinger, Claudie ; conversación personal; retranscribo aquí sus palabras con la inexactitud de la memoria que las hace mías.

<sup>8</sup> Sampedro, José Luis ; editorial Aguilar, 1961.

<sup>9</sup> Nouveau, Germain (1851-1920); último Madrigal, in Valentines, ediciones Gallimard, París, 1955: “*Ah ! comme je vais bien m’entendre, / Avec ma mère sur mon nez. / Comme je vais pouvoir lui rendre / Les baisers qu’en mon âge tendre / Elle ne m’a jamais donnés*”.

<sup>10</sup> Audouard, Xavier ; *Où en est la psychanalyse?* Psychanalyse et figures de la modernité. Claude Boukobza (ed), éditions érès, Toulouse, 2000.

<sup>11</sup> Melman, Charles ; *Quelques repères métapsychologiques*, in *L’enfant et la psychanalyse*, éditions Esquisses psychanalytiques, CFRP, París 1993, pp 506-509.

<sup>12</sup> Intervención de Wladimir Granoff tras la conferencia de Charles Melman sobre *La adolescencia*, con ocasión del congreso del CFRP *L'enfant et la Psychanalyse*, durante los días 2, 3, 4 y 5 de abril de 1992 (retranscripción del autor a partir de la grabación). Ver también Freud, Sigmund; *Un trouble de mémoire sur l'Acropole*, p. 228: "Acaso Napoleón I, el día de su coronación en Notre-Dame, no se volvió hacia uno de sus hermanos - creo que era Joseph, el mayor - diciendo: "¿Qué diría Señor, nuestro Padre si pudiese estar aquí ahora?"

<sup>13</sup> Deuteronomio, 5, 16 : *kabed et-avikha veet-imekha*.

<sup>14</sup> Cuatro sanguinas festivas de Goya sobre tauromaquia.

<sup>15</sup> A los que nuestra Europa liberal condena de nuevo a no esperar nunca para los suyos una alegría diferente de saber, sobre ellos mismos, sobre su vida, sobre su destino.

<sup>16</sup> Así propongo que se interprete el versículo del Apocalipsis 12, 4: « *et draco stetit ante mulierem quae erat paritura ut cum peperisset filium eius devoraret* ». Si se le añade el cetro de hierro, del que se trata en el versículo siguiente, es fácil compararlo con la expresión de Lacan: "el papel de la madre es el deseo de la madre... un enorme cocodrilo en cuya boca se encuentra uno. Eso es la madre... Hay un pilar de piedra claro, que está ahí, potencialmente, a nivel del hocico, que retiene, que atora. A eso lo llamamos el falo. Ese pilar es el que le pone a uno al abrigo, en caso de que se cerrase de golpe." El Seminario, Libro XVI, *L'envers de la psychanalyse*, Seuil, 1999, p.129. Citado por Fanny Colonomos en: *De la mère tendre et de l'instinct filial à la mère suffisamment bonne : Une généalogie psychanalytique*.

<sup>17</sup> Brel, Jacques ; *Orly*, Barclay, 1977.

<sup>18</sup> Lacan, Jacques; El seminario, libro X, La angustia, 1962-1963, lección del 21 noviembre de 1962 : "Si aquello fuera decible, ¿qué diría yo con eso? Le diría al otro que, deseándolo sin saberlo sin duda alguna, siempre sin saberlo, lo tomo por el objeto desconocido para mí de mi deseo, es decir, en nuestra concepción del deseo, que lo identifico, que te identifico, tú con quien hablo, tú mismo, el objeto que falta a ti mismo, es decir que por ese circuito estoy obligado a alcanzar el objeto de mi deseo, llevo a cabo justamente para él lo que busca. Y es así como inocentemente o no, si tomo ese rodeo, el otro como tal, aquí el objeto - obsérvenlo- de mi amor, caerá sin remedio en mis redes".

<sup>19</sup> Shakespeare, William ; *Œuvres Complètes*, traducción de M. Guizot, *Othello*, Acto I, Escena 3 ; Didier & Co, libraires-éditeurs, París 1863, p. 119. Esta referencia me la indicó Fanny Colonomos.

<sup>20</sup> Stanislavski, Constantin ; *Mise en scène d'Othello*, éditions du Seuil, París 1948. Aux "points" du Seuil, París 1973, p. 81.

<sup>21</sup> Aquino, Tomás de; Expositio super Apocalysim 15, 7: "Nam usque ad illud tempus permittentur mali cum bonis regnare, sicut palea cum grano.". Esa expresión citada por Jacques Lacan en las dos versiones de la Proposition de 1967 sur l'analyste de l'école y en la lettre aux italiens de abril de 1973, llamada "Le tripode". Esa expresión la encontramos en primer lugar en la escritura testamentaria del profeta Oseas, 13, 3º: "*sicut palea [pulvis] turbine rapta ex area et sicut fumus de fumarío.*", pero también en dos escritos de Agustín de Hipona, *De baptismo contra donatistas* 7, 8: "*quisquis autem vel in ipsa Catholica sicut palea commixta frumento, vel extra sicut palea vento sublata habet, hunc Baptismum legitimum quidem habet, sed non legitime.*" & *Contra cresconium gramaticum donatistam* 26, 33: "*donec de area dominica sicut palea ventilabro ultimo separantur.*"

<sup>22</sup> Lacan, Jacques ; Variantes de la cure type (1955) : "Ahora bien, el analista sin duda sabe, al revés, que no hace falta que conteste a las llamadas, por muy insinuantes que

sean, que el sujeto le hace percibir en ese lugar, so pena de ver materializarse el cuerpo de la transferencia que nada, salvo su producción artificial, distingue del amor-pasión, después de que las condiciones que lo produjeron acaben de fracasar por su efecto y el discurso analítico reducirse al silencio de la presencia evocada.”

<sup>23</sup> Platón ; O.C. Tomo IV, 2ª parte, *Le Banquet* (219 a), texto establecido y traducido por Léon Robin, aux Belles Lettres, París 1981.

<sup>24</sup> Lacan, Jacques ; Le Séminaire, Libro VIII, *Le transfert...*, lección del 8 de febrero de 1961. Es conveniente consultar a este propósito el trabajo de Arnoux, Danièle ; *Sur la transcription*, Revue Littoral n° 13, Traduction de Freud, transcription de Lacan, pp. 81-82. Vemos cómo Lacan parece inspirarse más en la traducción de Mario Meunier : “la nada que valgo”, que de “la nada real” de Léon Robin.

<sup>25</sup> Lacan, Jacques ; Conferencia en Bruselas sobre la ética del psicoanálisis, 10 de marzo de 1960.

<sup>26</sup> Me refiero a la teoría de Luria sobre el *Simsum* o *retracción de la luz divina* en el origen de la humanidad.

<sup>27</sup> Biblia de Jerusalén ; Isaías 45, 15 : “*En verdad tú eres un Dios escondido, el Dios de Israel, Salvador*” ver también, Juan de la Cruz; *El Cántico espiritual: “¿Adonde te escondiste amado y me dejaste con gemido? Como el ciervo huiste, habiéndome herido; salí tras ti clamando, y eras ido.”*

<sup>28</sup> Certeau, Michel de ; *Lacan : une éthique de la parole* , revue *le Débat* , n° 22, noviembre de 1982, éditions Gallimard, Paris, p. 54.

<sup>29</sup> Certeau, Michel de ; entrevista con Ignacio Gárate (1982) ; *Figures de la Psychanalyse, logos* ∅ *ananké, nouvelle série* ; n° 8 *Trauma*, primavera 2003, éditions érès, p. 112 : “...*que hay algo que no depende de la diferencia sexual, aunque nunca se supere una problemática del “dos”, es decir de la diferencia; sino que la diferencia no es fundamentalmente de tipo sexual”.*

<sup>30</sup> Baudelaire, Charles ; *Le balcon*, in *les Fleurs du mal*, O.C. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1961, p. 35. Inés Gárate me hizo fijarme en la utilización erótica de los pies en Baudelaire.

<sup>31</sup> La introducción del relato de Juan 12, 3 es muy interesante, por ese “é oun” griego que se parece al “itaque” latín y que reúne la descripción de hechos y de presencias (12, 2): “*le hicieron allí una cena, Marta servía y Lázaro era uno de los que estaban sentados a la mesa con él*”, con la inmediatez de pasar al acto.

<sup>32</sup> *Cantar de los cantares; 1, 12: “mientras el rey está en su cercado, mi nardo da su perfume”.*

<sup>33</sup> Traduzco así « *eleipsen* » que es el aoristo de “*aleiphô*” y significa engrasar, ungir pero con la connotación de excitar o animar (ungir de aceite a los luchadores), untar; Cf. *Le Grand Bailly*, Hachette, Paris, 2000, p. 74. Cada uno de estos sentidos es posible si seguimos Lacan, Séminaire I, Les écrits techniques de Freud, París Seuil, 1975, pp. 262 & 267: “*Si queréis conocer en la lengua francesa la significación de la palabra mano, tenéis que enumerar sus empleos y no solo cuando representa el órgano de la mano, sino también cuando figura en mano de obra, mano de santo, mano dura, etc. La significación viene dada por la suma de sus empleos.../... Tras lo que dice un discurso está lo que quiere decir y tras lo que se quiere decir hay otro querer decir y nada se agotará – salvo diciendo que la palabra tiene una función creadora y que hace surgir la cosa misma que no es otra cosa más que el concepto”.*

<sup>34</sup> Diderot, *Encyclopédie*; item NARD: “La planta se llama gramen cyperoides, aromaticum, indicum, Breyn 2. Prodr. Aún no tenemos la descripción. .../... A juzgar por el sabor y el olor, las virtudes del nardo indio dependen de una sal volátil aceitosa mezclada con mucha sal fija y de tierra. Pasa por ser cefálico, estomacal y nefrítico, para fortalecer el estómago, ayuda a la digestión, animar los ánimos y levantar obstrucciones de las vísceras”.

<sup>35</sup> Evangelio de Lucas, 10, 40.

<sup>36</sup> Mauriac, François; Préseances, *Le livre de poche*, Flammarion, Paris 1962, p. 58: “Miraba a Florence y esa decepción infinita en su rostro – y en su mano, la lámpara apagada de la virgen necia”. Esta cita me la dio Régine Gárate.

<sup>37</sup> Evangelio de Mateo, 25, 3.

<sup>38</sup> Unamuno, Miguel de; *La vie de Don Quichotte et de Sancho Pança*, éditions Albin Michel, París 1959, *Préface*.

<sup>39</sup> Véase la nota sobre la *yaculación* en Gárate Martínez, Ignacio; *Guérir ou désirer? Petits propos de psychanalyse vivante*. Éditions Michalon – encre marine, collection la parole en acte, París, marzo de 2007, página 35. Para ver cómo el alcance de las palabras no sólo tiene que ver con el sentido que expresan sino también con su expresión jaculatoria o eyaculación (la palabra “*jaculation*” no tiene traducción precisa al castellano).

<sup>40</sup> Lacan, Jacques, *Le séminaire* libro X, *La angustia*, lección del 19 de diciembre de 1962.

<sup>41</sup> Lacan, Jacques; *Ibid*. Lección del 21 de noviembre de 1962.

<sup>42</sup> Lacan, Jacques; *Le séminaire*, libro XX, *Aún*, lección del 21 de noviembre de 1972.

<sup>43</sup> Lacan, Jacques; *Ibid*

<sup>44</sup> Char, René; *Quitter, Œuvres Complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1983, p. 411.

<sup>45</sup> *Ibid*.

<sup>46</sup> Bible de Jérusalem; *Sagesse* 18, 23: “*cum enim iam acervatim cecidissent super alterutrum mortui interstetit et amputavit impetum et divisit illam quae ad vivos ducebat viam.*”

<sup>47</sup> Lacan, Jacques; *El Seminario*, libro XX, *Aún*, lección del 13 de marzo de 1973: “*En efecto mientras que el alma a(l)ma al alma, no hay sexo en el asunto, el sexo no cuenta en el asunto. La elaboración de la que resulta es homo con dos m, homosexual, como lo pueden leer perfectamente en la historia*”

<sup>48</sup> Michenaud, Serge; *Scorpion Orphée*.

<sup>49</sup> Salmos, 118, 22: *lithon, on apedokimasan oi oikodomountes, outos egenethe eis kephalen gonias (la piedra que deshecharon los constructores es ahora piedra angular). “maassou”*: deshechado desdeñado, despreciado.

<sup>50</sup> *Postillon* significa en francés a la vez escupitines y mensajeros.

<sup>51</sup> Ya que, como me lo hace notar Mara Musolino en su amistosa lectura, los vocablos que sirven para hablar del amor no son lo mismo que las palabras de amor, lo podemos decir con Carlos Cano si cambiamos en su letra “palabras” por “vocablos” y entendemos así el juego lacaniano entre “mot” y “parole”: “No son vocablos de amor lo que te quiero contar,

tienen el mismo color pero no saben igual...". Hablar y hablar solo sirve para que nos cale la letra y se encarne, cuando lo más a menudo las palabras de amor insípidas solo chapuscan.

<sup>52</sup> Nouveau, Germain ; O.C., Op. cit. *Baisers (III)*.

## **Educación para el ocio en el trabajo: una posibilidad para las organizaciones contemporáneas**

*José Clerton de Oliveira Martins  
Universidad de Fortaleza, Brasil*

### **Resumen**

En la sociedad occidental el tiempo de trabajo, así como el ambiente organizacional, se tornaran ámbitos de elaboraciones, identidades y desarrollo personal. Ese hecho elevó el trabajo al status de principal actividad y condición temporal del hombre en detrimento de otras dimensiones también necesarias e importantes. El tiempo libre de obligaciones cada vez mayor, conquistado por trabajadores en el proceso histórico, refuerza la idea que tenemos cada vez más de tiempo libre. Frente a esa realidad, nos surge una pregunta: ¿cómo vivenciar el tiempo libre de forma autónoma y tomada de sentido subjetivo en este tiempo de centralidad del trabajo y consumo? Una respuesta satisfactoria para esa pregunta parece difícil de ser respondida en un contexto cultural, en el cual se prioriza la educación, formación y calificación para el trabajo. Este artículo se origina de un estudio de cuño cualitativo, teórico y exploratorio desarrollado en el laboratorio “Otium” del master académico en psicología en la Universidad de Fortaleza. Busca demostrar que las organizaciones de trabajo contemporáneas, tomadas por los valores de la ciudadanía, responsabilidad social y de calidad de vida, comprometidas que están con el bienestar psíquico de sus colaboradores, vuelven en ámbitos apropiados para la Educación para el Ocio

**Palabras Clave:** *educación para el ocio, tiempo de trabajo, organizaciones, calidad de vida.*

### **Introducción**

El factor temporal pasa por metamorfosis significativas, que tienen inicio en el momento en que el hombre resuelve medir el tiempo cotidiano y cuantificar el tiempo social en la sociedad industrial, llegando a la comercialización del propio tiempo, que se convierte en mercancía y pasa a dotarse de un valor económico.

En ese espacio, la prisa surge como un fenómeno típico de la actualidad y como motor principal para los avances tecnológicos que fabrican equipamientos para que se pueda ganar más dinero.

Las nuevas tecnologías de comunicación, el internet, entre otros, son mecanismos que caracterizan esa búsqueda incesante por más tiempo. Es algo muy paradójico, todo se apresura, se crean instrumentos para que se

gane tiempo, sin embargo, se acaba por rellenar el tiempo que se ha conseguido apresurándose todo, con más actividades y quehaceres.

En medio del caos entre necesidades económicas y existenciales, el hombre contemporáneo se ve dividido entre las obligaciones que imponen sus actividades laborales y el deseo de liberarse de esas tareas y, así, poder disfrutar de un tiempo para sí.

Por otro lado, es sabido que todo proceso de educación/orientación que elabora la sociedad moderna ha generado valores de la actual sociedad del consumo, que no consideran la educación/orientación para ser/existir en un tiempo de “hacer nada”.

Se observa además, en ese contexto, que se organiza el tiempo en la vida de las personas de acuerdo con los patrones asimilados sobre cómo se debe disponer de ese tiempo para las diversas actividades, y cómo el sujeto valora el sentido del tiempo para sí. De esa manera, las diferentes formas de sentir, pensar, actuar y establecer el tiempo siguen patrones culturales que se reflejan en la acción del sujeto.

Se sabe que el tiempo que la sociedad actual centraliza es el tiempo de trabajo, por el hecho de este representar el tiempo de la productividad, además de significar identidad y la forma como la persona se pone en este mundo contemporáneo de consumo.

Por otro lado, este tiempo se desarrolla, de forma general, en las organizaciones y estas con sus nuevas responsabilidades, sugieren para sí procesos de educación que antes no se admitían ser pensados.

Hoy, con las Universidades Corporativas, con la educación continuada, con la responsabilidad social y con la ética enfocada en el respecto y el bienestar general, las organizaciones y el tiempo de trabajo pueden ser ámbitos de la educación para el ocio.

### ***Ocio, un concepto en constante actualización***

Una de las relaciones más observadas en el fenómeno del ocio es su atribución al tiempo. Para Cuenca (2003), jamás el ocio puede identificarse con el tiempo, una vez que el tiempo, en sí, no define la acción humana. La identificación que se produjo entre ocio y tiempo libre es un producto de los estudios sociológicos difundidos a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta los años 80 del mismo siglo. Tal hecho dificultó la comprensión del ocio, por no haber incluido la percepción psicológica.

La experiencia de ocio no puede ser definida solamente con la noción de tiempo libre, aunque el tiempo constituye una coordinada vital para cualquier ser humano. La expresión *tiempo libre* toma importancia en esa relación por la palabra *libre*, que sugiere interfaz con el ejercicio humano

de identidad, reconocimiento, auto reconocimiento y voluntad. A partir de esos planteamientos psicológicos, el ocio requiere un sentido de “libertad de elección” e inserción subjetiva en la elaboración del tiempo de la experiencia.

Por consiguiente, el tiempo y la actividad en sí no pueden determinar una experiencia de ocio. La acción es una referencia que, a partir de la percepción de quien la realiza, puede o no ser una vivencia de ocio.

[...] la vivencia humanista del ocio es, o debería ser, una experiencia integral y relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno. Ello puede ocurrir gracias a la formación. La persona formada es capaz de convertir cada experiencia de ocio en una experiencia de encuentro. Cada encuentro es una re-creación que proporciona voluntad de vivir (KRIEKEMANNS en CUENCA, 2003 p. 63).

La vivencia de ocio posibilita contextos experienciales que pueden o no ser ámbitos para la re-creación. No obstante, el ocio se diferencia de otras vivencias por su capacidad de sentido y potencialidad de encuentros creativos que conducen al desarrollo personal.

En la coyuntura actual, comprender el ocio como un valor se vuelve difícil sin un proceso de información. Así, la comprensión de ocio no es algo que se desarrolla de forma independiente, se trata, pues, de una vivencia que se desarrolla a partir de la adquisición de conocimientos. Cuanto más haya información sobre el ocio y sus valores para la persona y para la sociedad, más hay capacidad de comprenderlo, buscarlo y vivirlo.

Así, educar para el ocio vuélvese un desafío rumbo al hombre equilibrado listo para actuar de forma positiva en las organizaciones. Algunos procesos organizativos creados en fines del siglo XX, nos ofrecen un precedente para este pensamiento.

La idea de la Calidad de Vida en el Trabajo surgida en tiempos de *super* competencia, de *burnout*, *stress* y otras psicopatologías que enferman al hombre y las organizaciones, nos conducen al pensamiento del espacio organizacional y del tiempo de trabajo como lugar y momento para el proceso de educación para el ocio.

### ***La calidad de vida en el trabajo y la educación en las organizaciones***

A pesar del modismo de la calidad de vida en el trabajo, se observa, en los resultados de algunas investigaciones recientes, por ejemplo en Abreu (2005), dificultades en la permanencia y adhesión de funcionarios a esos programas.

Los programas de calidad de vida en el trabajo deben seguir fases que son esenciales para su éxito. Fernandes (1996) apunta las siguientes:

- Sensibilización – en esa fase se realiza el análisis de las condiciones de trabajo y de sus efectos sobre la organización, en búsqueda de una forma de modificar esa realidad;
- Preparación – aquí se define el equipo responsable por la conducción del proyecto y cuáles los instrumentos que se van a utilizar para realizarlo;
- Diagnóstico – abarca el análisis de cómo se sienten los funcionarios en relación a sus condiciones de trabajo;
- Concepción e implantación del proyecto – con base en las etapas precedentes son definidas las propiedades del proyecto y su cronograma de implantación;
- Evaluación y difusión – se constituye en la evaluación permanente de las acciones del Programa y de su difusión para las otras áreas de la empresa.

França (2005) considera como obligatorias en la implantación de los programas de calidad de vida en el trabajo ítems como concientización, diagnóstico, capacitación, creación de planes de acción, implantación y evaluación continua de los resultados.

Se consideran algunos ítems vitales cuando se trata de observar la calidad de vida en el trabajo. Fernandes (1996) apunta los ítems a continuación como esenciales para medir la calidad de vida del trabajador:

- Ítem 1 – Compensación Justa y Adecuada: se refiere a la remuneración adecuada al trabajo realizado, así como el respeto a la equidad interna (comparación con otros compañeros) y a la equidad externa (mercado laboral).
- Ítem 2 – Condiciones de Trabajo: se observa las condiciones que prevalecen en el entorno laboral. Implican la jornada y carga de trabajo, materiales y equipamientos disponibles para la ejecución de las tareas y ambiente saludable (preservación de la salud del trabajador); dicho de otro modo, ese tópico analiza las condiciones reales ofrecidas al empleado para la consecución de sus tareas.
- Ítem 3 – Uso y Desarrollo de Capacidades: implica el aprovechamiento del talento humano, o capital intelectual. Es forzoso, por lo tanto, reconocer la necesidad de concesión de autonomía (*empowerment*), incentivo a la utilización de la capacidad plena de cada individuo en el desempeño de sus funciones y *feedbacks* constantes acerca de los resultados obtenidos en el trabajo y del proceso como un todo.

- Ítem 4 – Oportunidad de Crecimiento y Seguridad: implica las políticas de la institución en lo que concierne al desarrollo, crecimiento y seguridad de sus empleados, es decir, posibilidad de carrera, crecimiento personal y seguridad en el empleo. En ese factor, se puede observar, mediante las acciones que implantan las empresas, lo mucho que la práctica empresarial de hecho está sintonizada con el respeto y la valoración de los empleados.
- Ítem 5 – Integración social en la Organización: observa si hay igualdad de oportunidades, independientemente de la orientación sexual, clase social, edad y otras formas de discriminación, así como si hay el cultivo del buen relacionamiento.
- Ítem 6 – Constitucionalismo: se refiere al resguardo de los derechos del empleado en la institución. Implica el respeto a los derechos laborales, a la privacidad personal (prácticamente inexistente en el mundo empresarial moderno), a la libertad de expresión.
- Ítem 7 – Trabajo y el Espacio Total de la Vida: se refiere al equilibrio entre la vida personal y el trabajo.
- Ítem 8 – Relevancia del Trabajo en la Vida: se refiere a la percepción del empleado en relación a la imagen de la empresa, a la responsabilidad social de la institución en la comunidad, a la calidad de los productos y a la prestación de los servicios.

Tales programas, verdaderamente, se vuelven a los objetivos del trabajo. En realidad, incluso en los programas más democráticos, se percibe una tendencia a prácticas de actividades, uso del ocio como un medio para la evitación de algunas enfermedades, reducción de costes con alejamiento, etc., se está de acuerdo aquí de que ello es positivo. Sin embargo, se cree que algo más debería o podría preceder a la implantación de un proyecto de ese porte, incluso garantizando la realización de sus metas de forma más efectiva.

El hombre, cuando es responsable por sus elecciones, se queda más comprometido y se percibe como un agente de sus responsabilidades asumidas. Así, tal vez, algunos esclarecimientos preliminares, el involucramiento en las acciones de los proyectos, las actividades más volcadas a la amplia libertad de elección, además de la participación incondicional del nivel estratégico, orientados por un proceso de esclarecimiento básico para el valor de ese tiempo, pudieran contribuir para mayor éxito de tales programas.

Se observa en el contexto de las organizaciones que cada vez más, se exigen competencias, conocimientos y habilidades de las personas para

que ellas ejecuten de forma positiva sus funciones y alcancen niveles cada vez más exigentes para el mercado donde actúan. De una forma muy específica y de acuerdo con el ramo de la empresa, el producto y las características bien propias de cada sector, se cobra de las personas el dominio de tecnologías, el uso de nuevas herramientas, el aprendizaje de nuevos sistemas, normas y etc.

Dentro de un área que hoy se denomina en las organizaciones de Gestión de Personas, que todavía en algunos lugares se llama Gestión de Recursos Humanos, y, que en un pasado no muy lejano, ha sido llamado de Departamento de Personal, uno de los subsistemas de esa gestión se vuelve a la necesidad de desarrollo. Se denomina, exactamente, E&D, que significa Entrenamiento y Desarrollo.

Durante mucho tiempo ese sector de la gestión de personas se ha responsabilizado por el desarrollo de la persona en el ámbito de la organización, elaborando y desarrollando cursos y entrenamientos con la pretensión de obtener un mejor desempeño de la persona en la ejecución de sus actividades. No obstante, ello ha ocurrido de una forma muy específica, completamente volcada al entorno interno y al éxito limitado de la persona frente al universo también limitado de la organización.

Con la ampliación de los mercados se vuelve necesaria una nueva forma de entrenar y desarrollar a las personas. El entorno interno, así como el entorno externo, la polisemia que sugieren los nuevos ámbitos ahora globalizados, llenos de novedades a cada momento, conduce a una nueva postura en esa área. Por otro lado, la formación tradicional y desvinculada de las universidades obliga la necesidad de formación complementaria en los ámbitos específicos de la gestión, del marketing, de la información, de la tecnología y de la educación para el trabajo.

Esas nuevas exigencias también se presentan frente al sistema de educación profesional que las instituciones tradicionales de enseñanza ofrecen. Así, éstas no pueden perder de vista la necesidad de garantizar: aprendizaje que envuelva el sujeto en el contexto de la ciudadanía; calidad política, valorando el saber pensar, el aprender a aprender humanístico; y competencia renovadora permanente.

En ese contexto, las nuevas posturas organizacionales desbancan los valores de la gestión tradicional del taylorismo. Cada vez más se exige de las personas una postura volcada al autodesarrollo. El aprendizaje y la educación son valores que se mantienen aún después de la adquisición del grado universitario, y la educación continua pasa a ser una necesidad en nuestro tiempo de realidades siempre cambiantes.

Como consecuencia, las organizaciones se están comprometiendo con la educación de sus funcionarios, implantando sistemas educacionales que,

además de privilegiar el conocimiento técnico e instrumental, pasan a valorar el desarrollo de actitudes, posturas y habilidades, sobre todo humanas.

A partir de la experiencia estadounidense, una realidad surge para atender a las nuevas exigencias del ambiente organizacional, que viene, rápidamente, a ocasionar la desaparición del ya desactualizado sector de Entrenamiento y Desarrollo. Surgen, entonces, las llamadas Universidades Corporativas, dentro de ese nuevo pensamiento de formación y educación en y para el trabajo. Esas instituciones marcan la transformación del tradicional centro de Entrenamiento y Desarrollo (E&D) para una preocupación más amplia y abarcadora con la educación de todos los colaboradores de una empresa.

Para Eboli (2004), la misión de la Universidad Corporativa consiste en formar y desarrollar los talentos en la gestión de los negocios, promoviendo la gestión del conocimiento organizacional, a partir de un proceso de aprendizaje activo y continuo. El objetivo principal de las "UC"s es desarrollar las competencias empresariales y humanas para la viabilización de las estrategias de negocios.

Así, la educación en el contexto de las organizaciones pasa a priorizar el desarrollo del ser humano, de modo a integrar el trabajo y la educación continua, desarrollando el hombre para el éxito de la corporación. Solamente de esa manera se genera energía para los fines institucionales y eso es lo que justifica el aumento acentuado de las universidades corporativas.

Como se puede observar, las organizaciones en sus nuevas responsabilidades con sus colaboradores, rumbo a la efectivación de sus objetivos contemplan la formación de personas, su educación continuada, su perfeccionamiento profesional y personal, pero sobretodo son conscientes de que la calidad de vida dentro y fuera del trabajo contribuye para un profesional/persona más apta para el trabajo. Así, para nosotros queda claro la posibilidad de la educación para el ocio en este tiempo y en este espacio.

### ***Una propuesta de educación para el ocio en el trabajo***

La carta mundial de *World Leisure and Recreation Association* – WLRA se destina a la orientación de los gobiernos, las organizaciones de forma general, respecto al significado y a los beneficios del ocio y de la educación para el ocio.

Con base en ese documento, que también se observa por el modelo UD de intervención educativa para el ocio en Deusto, se pasa a idealizar una propuesta de educación para el ocio en el ámbito laboral.

### Definición de términos

Se debe, antes, definir algunos términos vitales, bien como sus respectivas expresiones para esa propuesta:

*Tiempo Libre*: se comprende como todo tiempo que queda después de cumplidas las tareas del tiempo para trabajar, para realizar las obligaciones sociales, higiénicas, biológicas y culturales. El tiempo para la formación sea de niños, jóvenes y adultos se incluye como obligaciones. Ese tiempo ni siempre está destinado al ocio y a la recreación.

*“Recreación”*: ámbito del tiempo libre destinado a las actividades desarrolladas con fines específicos de descanso, diversión y desarrollo que implica consumo de productos de la industria del entretenimiento y de la diversión. Está más relacionado a lo social que a lo subjetivo.

*Ocio*: se comprende como un derecho humano, área específica de la experiencia, ámbito de la libertad, recurso del desarrollo personal y social, fuente de salud y bienestar. En la percepción de su experiencia está un sentido de libertad de elección, creatividad, satisfacción, diversión y aumento de placer y felicidad. Está más relacionado con lo subjetivo que con lo social.

*Educación*: se refiere al proceso de desarrollo, considerando la formación de calidades y actividades humanas, en un determinado contexto de relaciones sociales. Se destina a la realización del hombre integral en un contexto socioeconómico-cultural que proporciona el desarrollo de la capacidad de pensar libremente. Se trata de un proceso formativo que conduce al individuo a la comprensión de lo que es importante, distinguiendo lo esencial de lo superfluo y de su lugar de agente transformador del mundo en el cual está insertado.

*Ambiente Organizacional*: se refiere al contexto en el cual se desarrolla el trabajo en organizaciones formales, sean empresas de servicios, industrias, comercio, escuelas, en las cuales el proceso de trabajo implica cuestiones como relaciones profesionales, patrones instituidos para el comportamiento profesional, flujo tradicional de actividad empresarial con fines lucrativos.

*Educación para el ocio en el trabajo*: proceso de educación desarrollado en y para el entorno laboral, con la pretensión de lograr el desarrollo de la persona y del cuerpo organizacional, en los conocimientos esenciales para el ocio como un valor en la cultura de la organización. El fin máximo de la educación para el ocio es la calidad de vida en el ámbito personal y organizacional, alcanzado a partir de programas diversos, cursos y entrenamientos. Esa perspectiva sobrentiende que la educación, además de ser importante para el trabajo, es igual de importante para el

desarrollo del individuo como un agente plenamente participativo de la sociedad.

### Presupuestos sobre Ocio y Educación

La Carta para el ocio y el modelo UD nos aclaran que las condiciones para el ocio no se pueden garantizar solamente por el individuo. El desarrollo del ocio exige acción coordinada por parte de toda la sociedad. En el ámbito del trabajo, la organización, actuando dentro de los principios de la responsabilidad social, desarrollo sostenible y sus niveles estratégicos comprometidos con la calidad de vida de sus colaboradores, debe entender la educación para el ocio a partir de los presupuestos a expuestos a continuación:

Sobre el ocio:

- El ocio no es un tiempo opuesto al trabajo. Esa concepción es equivocada, ambos representan tiempos de existencia necesarios para una vida equilibrada;
- El ocio es un medio privilegiado para el desarrollo personal, social y económico; es un aspecto importante para la calidad de vida;
- El ocio promueve la salud y el bienestar general ofreciendo una variedad de oportunidades que posibilitan a los individuos y grupos la elección de actividades y experiencias que sean adecuadas a sus propias necesidades, intereses y preferencias;
- El ocio es un derecho humano básico, tan importante como la educación, el trabajo y la salud, y de ninguna forma, por discriminación de sexo, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, salud, deficiencia física o situación económica, a nadie se debería privar de ese derecho;
- Se facilita el desarrollo del ocio por la provisión de condiciones básicas de vida, tales como seguridad, vivienda, alimentación, renta, educación, sueldos, equidad y justicia social;
- El ocio no se puede separar de otras metas de vida. Para que se atinja un estado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar aspiraciones, satisfacer necesidades e interactuar positivamente con el entorno. El ocio es, por tanto, un recurso para mejorar la calidad de vida.

Sobre la educación para el ocio:

- La educación para el ocio promueve la conciencia de que el ocio puede aliviar la insatisfacción creciente, el estrés, el tedio, la falta

de actividad física, la falta de creatividad y la alienación en la vida cotidiana de las personas;

- La educación para el ocio debe ser adaptada a las necesidades individuales y organizacionales, teniendo en cuenta los valores de la cultura interna, adecuándose a los procesos de entrenamiento interno y de desarrollo humano ya existente;
- La educación para el ocio es un proceso de aprendizaje continuo que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, aptitudes y recursos de ocio;
- El involucramiento del individuo en el proceso del ocio es vital para el resultado del proceso. Por lo tanto, el acceso del individuo que va a ser envuelto en el proceso debe ocurrir por libre arbitrio;
- La educación para el ocio es una herramienta valiosa para el desarrollo integral de la persona, constituyéndose en un proceso continuo de aprendizaje que conduce al desenvolvimiento de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos.

### Educación para el ocio en la Organización

Las organizaciones, como socialmente responsables, priorizan, en la búsqueda de sus misiones, alcanzar la calidad de sus servicios y productos y, en ese proceso, desarrollan y promueven la calidad de vida en el trabajo. Siendo aún detentoras de la mayor parte del tiempo de sus colaboradores, también les cabe añadir en sus programas temas relacionados a la conciencia del valor del ocio, lo que se considera aquí como educación para el ocio, a partir de las ideas a seguir.

Objetivo principal:

- Formar a las personas en los valores del ocio en el contexto organizacional en todos sus niveles, con el fin máximo de proporcionar vías para la calidad de vida en el trabajo y para el desarrollo personal integral.

Otros objetivos:

- Esclarecer sobre las diferencias conceptuales entre tiempo libre, recreación y Ocio;
- Posibilitar al colaborador una mejora en la calidad de su ocio;
- Comprender el ocio como una necesidad y un derecho humano;
- Contribuir para el descubrimiento del real sentido del trabajo en la vida de la persona, relacionando el ocio como elemento que colabora para la creatividad en el trabajo y en la vida;

- Promover la conciencia de la responsabilidad de cada colaborador para que él pueda desenvolverse, a partir del descubrimiento de sus potenciales en el tiempo dentro y fuera del trabajo;
- Desarrollar el sentido de responsabilidad personal en el sentido del uso del tiempo libre con la pretensión de adquirir el bienestar y la salud en el trabajo y en la vida personal;
- Esclarecer sobre la importancia del ocio en el ámbito de la vida y sobre las posibilidades de ese tiempo en la edificación del sujeto actor de su tiempo;
- Posibilitar la conciencia de la importancia del uso del tiempo de ocio para el desarrollo placentero de la persona en su posibilidad amplia.

*Público meta:* Cuerpo organizativo de cualquier segmento.

Tiempo del proceso: Corto plazo – mínimo 4 semanas – máximo seis meses, o de acuerdo con propuestas internas o programas ya existentes en el ámbito institucional.

*Método:*

Se observa que la cultura de las organizaciones reúne un conjunto de valores y reglas que juntos constituyen la forma de ver y ser en el contexto organizacional. De esa manera, la educación para el ocio se da a partir de un modelo flexible que se adapte a cada contexto específico, siguiendo algunas pautas generales de una educación para el ocio.

El contenido programático de la educación para el ocio puede variar desde módulos que se integren como parte de programas existentes, hasta opciones aisladas o áreas de concentración.

Cuando sea apropiado, los módulos de educación para el ocio pueden ser elaborados para la reflexión de especializaciones, teniendo en consideración diferentes poblaciones, metodologías de enseñanza, sistemas de servicios y grupos culturales.

La educación para el ocio en programas de cursos, o entrenamiento en organizaciones va a variar en estructura, forma y modelos de oferta de acuerdo con las necesidades y con el nivel de desarrollo de cada organización. Los métodos de educación para el ocio pueden ser diversos, atendiendo a los fines de cada contexto organizacional específico. Se orienta, no obstante, para algunas directrices dependiendo de la elección de un método:

- En el proceso educativo para el ocio se debe priorizar la experiencia satisfactoria, libre y desinteresada. El método utilizado no deberá nunca aburrir al participante;
- El método también no se destina a la diversión, ni tampoco a la distracción. Llama la atención para que el participante aprenda a utilizar mejor el ocio y desarrollar una conciencia sobre el tema a partir de sus valores. Se debe negociar cualquier actividad propuesta respaldando la libertad de los sujetos envueltos. Se debe priorizar las experiencias lúdicas y gratificantes y a partir de ellas rescatar los sentimientos de la experiencia vivida;
- La educación para el ocio prioriza un proceso básicamente vivencial. Aprendemos en la vivencia del trabajo a olvidar lo positiva y edificadora que es la vivencia del ocio, que compatibiliza diversión, creación y aprendizaje. Así, el método y el fin del proceso pretenden, a partir del trabajo, redescubrir el valor del ocio;
- La acción de hacer nada en el tiempo libre es positiva, pues en ese momento contemporáneo de puro tumulto sirve de introspección y, sabiéndose aprovechar ese momento, se descubrirá los beneficios de la contemplación. El método puede privilegiar momentos de “hacer nada”, como vivencia para reflexión;
- El Entorno debe ser el contexto de la organización o, si no hay esa posibilidad, algún otro relacionado a ese entorno;
- El Tiempo deberá ser el tiempo del trabajo, u otro negociado con el colaborador de acuerdo con las conveniencias y disponibilidades. Como cualquier otro entrenamiento volcado al desarrollo de habilidades técnicas, o uso de tecnologías, la educación para el ocio está dentro de esas mismas necesidades;
- La evaluación del proceso no se debe basar en criterios utilitaristas. Se orienta para una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje y en la satisfacción experimentada;
- El método debe promover el descubrimiento del placer en el cotidiano. Se pierde mucho el sentido de las pequeñas cosas buenas en el cotidiano, así el método puede reorientar para esta percepción.

Etapas para el proceso en la organización:

- I. Sensibilización;
- II. Formación básica de formadores (temas básicos):

- Teorías sobre trabajo, tiempo libre, *lazer* y ocio;
- Cultura, Clima Organizacional y Ocio;
- Calidad de Vida en el trabajo;
- Educación para el ocio;

III. Elaboración de propuesta ideal interna con el grupo de formadores:

- Aplicación del proceso idealizado;

IV. Evaluación;

V. Ajustes;

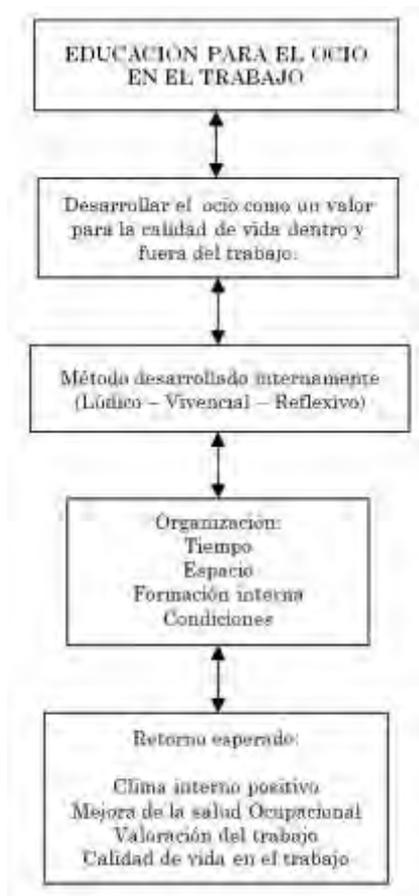
VI. Definición de la propuesta;

Tras ese proceso y de acuerdo con sus resultados, la Educación para el Ocio puede integrarse a otros cursos, entrenamientos, programas institucionales como, por ejemplo:

- Programa de entrenamiento inicial;
- Programa para demisión voluntaria;
- Programa de preparación para jubilación;
- Programa para Calidad de Vida en el Trabajo;
- Programas de Combate a las Enfermedades Ocupacionales;
- CIPA's
- Seguridad en el Trabajo;
- Formaciones de Gestores, formadores, facilitadores, etc;
- Educación Continuada.

Todos esos programas, de una forma general, envuelven contenidos bien específicos de acuerdo con sus fines. En todos ellos, por el hecho de que impliquen una nueva disponibilidad de tiempo a ser conquistada, cabe una acción volcada a la Educación para el ocio, aunque sea una disciplina que pueda ser un alerta para los valores del ocio.

Creemos que los cursos que pretendan presentar la organización para los recién llegados, los llamados entrenamientos iniciales, deberían presentar una introducción al ocio, en la cual se debería resaltar la importancia del uso del tiempo libre como soporte para el trabajador equilibrado, eficaz y consciente de sus responsabilidades con su salud física y mental.



### ***Reflexiones finales***

El espacio del trabajo viene ampliando sus fines en lo que se refiere a las responsabilidades con los que allí están. La formación en la organización va para el más allá del límite de la tarea y de la técnica.

En el tiempo en que el trabajo es el centro de la actividad humana, éste también recoge para sí otras responsabilidades. Se vive un tiempo en el cual el trabajo requiere la formación del sentido del disfrute de los otros tiempos.

En esos tiempos de calidad de vida en el trabajo, conseguimos vislumbrar claramente un espacio para la Educación para el Ocio en el espacio organizacional y la promoción de un desarrollo del ocio como un valor para sus colaboradores, rumbo a la calidad de vida dentro y fuera del trabajo, a la reducción del sufrimiento psíquico, al clima interno positivo y a la efectividad de la misión de la organización.

---

**Bibliografia**

ABREU, R. A. M. de. (2006). *Qualidade de vida no trabalho: a avaliação dos trabalhadores sobre o programa de qualidade de vida de sua empresa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, .

CUENCA, M. C. (2003) *Ocio humanista, dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, Bilbao/Espanha, num.16. Instituto de Estudios de Ócio/Universidad de Deusto,.

DUMAZEDIER, J. (1973) *Lazer e cultura popular*. Tradução de Maria de Lourdes S. Machado. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1979) *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva..

EBOLI, M. et al. (2002). *O Desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.

\_\_\_\_\_. (2004). *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente.

FERNANDES, E. C. (1996). *Qualidade de Vida no Trabalho: Como Medir para Melhorar*. Salvador: Casa da Qualidade Editora Ltda.

FRANÇA, A. C. L. *Treinamento e Qualidade de Vida*. Série Working Papers: Working Paper nº 01/007. Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Disponível em [www.ead.fea.usp.br/wpapers/](http://www.ead.fea.usp.br/wpapers/), acesso em janeiro/2005.

MASCARENHAS, F. (2005). *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. Tese de Doutorado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MUNNÈ, F. (1980). *La psicología del tiempo libre*. Cidade do México.DF. Ed. Trilla.

REQUIXA, R. (1976). *As dimensões do lazer*. Caderno de Lazer SESC, São Paulo, doc. 1, jul.

## Cómo combatir el racismo, la xenofobia y la violencia escolar desde la escuela: El aprendizaje cooperativo

Anastasio Ovejero  
Universidad de Valladolid, España

### Resumen

Algunos problemas escolares relacionados con el racismo y la xenofobia están viéndose muy incrementados hoy día a causa principalmente de dos características centrales y definitorias de la actual globalización ultraliberal: el altísimo aumento de las migraciones humanas en todo el planeta y la progresiva implantación de una ideología individualista, egoísta y competitiva. Pues bien, tras mostrar que la cooperación es el rasgo más propio de la especie humana, en este artículo se propone la implementación en las aulas de las técnicas de aprendizaje cooperativo como el mejor y más eficaz instrumento para combatir, desde la propia escuela, tanto el racismo y la xenofobia como la violencia escolar.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, racismo, xenofobia, violencia escolar

### Introducción

Este trabajo pretende ser, en la medida de lo posible, crítico, ético y radical. Por un lado, se parte de la premisa de que todo trabajo intelectual que no sea crítico y ético no hace sino ponerse, lo quiera o no, al servicio del poder y del sistema, y por otro lado, cuando aquí se utiliza la palabra “radical” se hace en su sentido etimológico. En efecto, el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su edición vigésima segunda, de 2001, dice de “radical”, en su primera acepción: “perteneciente o relativo a la raíz”, y en su segunda acepción dice que es “fundamental, de raíz” (sólo en la quinta acepción dice que es “extremoso, tajante, intransigente”). Por consiguiente, lo que aquí se pretende es ir, de una forma crítica y con un talante inequívocamente ético, a las raíces de los problemas que vamos a tratar. Pero como las raíces del racismo, de la xenofobia y de la violencia en las escuelas son numerosas y variadas (sociales, económicas, psicológicas, psicosociales, etc.), aquí se analizarán sobre todo las psicosociales, estrechamente relacionadas con en algunas de las principales necesidades humanas. Y, por consiguiente, y desde la escuela, buscaremos la solución a tales problemas precisamente en aquéllas técnicas escolares que sirvan para hacer una escuela que sea capaz de satisfacer tales necesidades, con lo que cortaríamos *de raíz* sus principales causas.

Todo lo anterior nos será de utilidad, igualmente, para ir construyendo una psicología social con interés para las personas concretas y con relevancia social. De hecho, fueron precisamente la trivialidad de los temas tratados, la falta de interés para la vida cotidiana de los ciudadanos y su escasa relevancia social lo que, en los años 70, llevó a la Psicología Social a la profunda crisis en que estuvo inmersa durante décadas y de la que, a mi juicio, aún no ha salido (véase Ovejero, 1999) y lo que llevó a Armistead (1974/1983), en un libro realmente espléndido, a exigir su reconstrucción. Pues bien, aunque tangencialmente, este artículo se coloca en la línea de reconstrucción de la disciplina que pretendía N. Armistead. Precisamente por ello, no quisiera que el análisis psicosociológico de los problemas sociales que aquí se tratan eludiera la contextualización adecuada de éstos, por lo que comenzaremos analizando, siquiera someramente, el contexto socioeconómico e histórico en que se incrustan, que no es otro que el de la actual globalización ultraliberal.

### ***La globalización: el contexto de los problemas actuales***

La raza vuelve a estar en el centro del huracán europeo, lo que nos indica que tenía razón Hegel cuando afirmaba que lo único que nos enseña la historia es que de la historia no aprendemos nada. En efecto, los seis millones de judíos asesinados vilmente, los seiscientos mil gitanos masacrados no menos vilmente, por no hablar de tantas otras matanzas ejecutadas por racismos y xenofobias de todo tipo (los millones de indígenas americanos que desde Alaska hasta Tierra del Fuego fueron atrocemente asesinados; los millones de negros que fueron secuestrados en África para ser convertidos en esclavos...), todo ello queda ya sólo para el cine y la televisión, para entretener nuestro tiempo libre. Pero mientras llega una nueva tragedia racista, si no somos capaces de evitarla, algunos sacan de esta situación un obscuro beneficio, consiguiendo su principal objetivo: evitar que los trabajadores que ven amenazada su seguridad laboral sean conscientes de dónde está realmente la causa de tal inseguridad, que no está en la llegada de los “peligrosos” inmigrantes, sino en las políticas injustas de la actual globalización ultraliberal (véase Ovejero, 2006). Pero es que resulta más fácil y cómodo echarle la culpa al inmigrante, sobre todo si tiene algún importante rasgo que le hace saliente (piel negra, religión y vestimenta diferentes, etc.), que, además, es algo más concreto y tangible (le puedes ver a tu lado en carne y hueso), que a las políticas del FMI, del OMC o del BM, que son menos visibles a simple vista. Por eso se insiste tanto, incluso con datos claramente manipulados, en identificar delincuencia con inmigración, lo que facilita el que crezca el racismo y la xenofobia.

Pero para entender adecuadamente los problemas que se van a analizar aquí resulta imprescindible, como ya se ha dicho, acudir a su contexto,

pues es éste el que le da el sentido que actualmente tienen. Y para comprender cabalmente el impacto que tiene la globalización en tales problemas habría que distinguir los tres grandes sentidos que, a mi modo de ver, tiene el término “globalización”, que serían los siguientes:

1) Un sentido de “interconexión”, principalmente económica y financiera, aunque también cultural, entre todos los países del mundo, como uno de los principales efectos de la actual “revolución tecnológica”. Entendida así, la globalización es básicamente positiva (une más a los países del mundo entre sí, produce más riqueza que nunca anteriormente, etc.), aunque también conlleva algunos riesgos, a veces serios.

2) Gestión ultraliberal y conservadora de la actual revolución tecnológica. Es contra esto contra lo que se posiciona el llamado movimiento antiglobalización o alterglobalización. Es lo que suele conocerse con el nombre de “neoliberalismo”, que consiste en una extraña mezcla de una libertad absoluta y planetaria para las empresas y sobre todo para el dinero, pero no para las personas, y menos aún para las más afectadas por la propia globalización (pobres extremos, personas expulsadas de su hábitat habitual, etc.), y unas políticas conservadoras al máximo a la hora de las ayudas sociales a las personas y las familias más necesitadas. De hecho, no olvidemos que el objetivo fundamental de estas políticas mal llamadas neoliberales es justamente la eliminación del Estado del Bienestar. Lo que pretende el neoliberalismo no es, pues, como tantas veces se dice, terminar con el Estado, sino terminar sólo con el Estado Social, fortaleciendo incluso el Estado Policial, el de vigilancia y castigo, por decirlo en términos foucaultianos. Tomada en este segundo sentido, la globalización está produciendo unos efectos económicos y sociales realmente dramáticos (incremento de la pobreza y sobre todo de las desigualdades económicas, aumento de la miseria en continentes enteros, etc.).

3) Desde el punto de vista de la Psicología Social, este tercer sentido del término globalización es sin duda el más interesante. Me refiero a la *ideología de la globalización*. En efecto, nunca se ha producido un cambio histórico de envergadura sin la construcción de la consiguiente ideología que sustentara y mantuviera tal cambio. Hoy día estamos asistiendo al que tal vez sea el más profundo y acelerado cambio de toda la historia, producido por la tercera gran revolución en la historia de la humanidad (tras la Revolución neolítica y la Revolución industrial): la revolución tecnológica. De hecho, el cambio histórico que está suponiendo la globalización y los dramáticos efectos que está teniendo (véase Ovejero, 2006b) son posibles gracias a la ideología que, en mayor o menor medida, todos estamos

internalizando, evidentemente unos más que otros. Más en concreto, ese cambio histórico se está viendo acompañando de una ideología que contrasta incluso con la auténtica esencia de la especie humana: es una ideología compuesta básicamente de individualismo, egoísmo y competitividad, propiedades de orden esencialmente psicológico que, por diferentes caminos, están llevando a un importante incremento de los tres problemas que aquí queremos analizar: el racismo, la xenofobia y la violencia escolar.

Entre los numerosos efectos que está teniendo la actual globalización, y la revolución tecnológica que la subyace, se encuentra el descomunal incremento de las migraciones humanas, viéndose aumentada la multiculturalidad y multietnicidad de todas las sociedades y países del mundo, produciéndose un continuo trasvase de millones de personas de un país a otro, casi siempre huyendo de la miseria y buscando más altos niveles de vida. Este fenómeno que no es en absoluto nuevo, sino que existe casi desde que existe la especie humana, se está viendo multiplicado exponencialmente en los últimos años a causa de numerosos factores entre los que tal vez los más importantes sean los dos siguientes: por una parte y en primer lugar, la polarización social planetaria a que están llevando las actuales políticas económicas del ultraliberalismo dominante, representado tanto por las grandes multinacionales empresariales como por los grandes organismos económicos internacionales a su servicio (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio) y cuyo efecto más visible es el incremento jamás antes conocido de la desigualdad, tanto entre países, principalmente entre el Norte y el Sur, creando millones de pobres de solemnidad, especialmente en África y en América Latina, como entre personas dentro de un mismo país, dando lugar a un cada vez más numeroso Cuarto Mundo, progresivamente más y más depauperado (véase Ovejero, 2004; Wacquant, 2007); por otra parte, en segundo lugar, la actual tecnología está produciendo dos fenómenos que se refuerzan mutuamente: la televisión digital permite a todos los ciudadanos pobres del mundo ver cómo se vive y se derrocha, obscenamente, en el Primer Mundo, y la tecnología del transporte está acortando los tiempos de desplazamiento de un continente a otro a la vez que ha abaratado los precios, lo que hace que cada vez más millones de personas se vean, por un lado, empujados a huir de su país buscando mayores y mejores oportunidades de futuro para ellos y para sus hijos, mientras que, por otro lado, el viaje de un país a otro se ha visto altamente facilitado por la revolución tecnológica. La consecuencia más directa de todo ello es que cada día son más los millones de personas de los países más pobres que intentan –y a menudo consiguen– emigrar a países, a veces a miles de kilómetros de sus lugares de residencia, cuya cultura, costumbres, religión y/o idioma no son los suyos.

La situación se hace realmente grave, y hasta explosiva, si a lo anterior añadimos que los países ricos están cerrando sus fronteras a las personas de fuera como jamás lo habían hecho en el pasado, hasta el punto de que a las dificultades consiguientes para entrar en esos países por parte de los pobres del mundo se añade el hecho de que, en los casos en que lo consiguen, se convierten, *automáticamente* en delincuentes sencillamente por no tener papeles. Los “sin papeles” son actualmente los verdaderos parias del mundo, pero no parias olvidados, como fueron los parias en épocas pasadas, sino parias bien visibles, pues aparecen continuamente en Televisión y en los demás medios de comunicación como los “delincuentes del siglo XXI”. Ante esta situación, y sin necesidad de entrar en temas psicosociales que aquí serían imprescindibles (origen de los prejuicios, racismo y nuevo racismo, personalidad autoritaria, etc.), podemos predecir, con muchas probabilidades de no equivocarnos, aumentos en el grado de racismo, xenofobia y violencia escolar existentes, por no mencionar sino sólo los tres factores que vamos a tratar en este artículo (véase Ovejero, 2008a).

Sin embargo, las migraciones no se desplazan solamente desde los países pobres a los países ricos, sino que, de forma mucho más generalizada, cada vez más hombres y mujeres de todos los países del mundo se desplaza desde su país a otro más rico, aunque también sea pobre, con lo que prácticamente todos los países del mundo tienen que hacer frente a este mismo fenómeno. Y digo fenómeno, y no digo problema, porque el hecho de que se incremente la multiculturalidad y la multietnicidad en un país es un fenómeno que sin ninguna duda plantea algunos riesgos, pero también tiene muchas ventajas, además de que abre grandes oportunidades para la construcción de una sociedad más rica social, cultural y económicamente.

Dicho lo anterior, aquí vamos a tratar de proponer, desde la escuela, una solución a algunos de los problemas que plantea el anterior fenómeno, por lo que no hablaremos de las numerosas ventajas que indiscutiblemente tiene. Porque no olvidemos que tal vez el principal reto que actualmente tienen casi todos los países del mundo, pero sobre todo los países ricos y democráticos, es precisamente el de *cómo integrar* satisfactoriamente a las diferentes minorías étnicas, culturales y religiosas de forma que sigan teniendo alta cohesión y a la vez sigan siendo sociedades plenamente democráticas. Y la vía, a mi juicio, no es otra que volver a las raíces de la especie humana que no son otras que las habilidades de cooperación. Y en tal tarea, la escuela es una institución imprescindible.

### ***Las tres principales necesidades psicológicas del ser humano***

Ya Maslow (1954), como es bien conocido, hablaba de una serie de motivaciones o necesidades humanas, que él jerarquizaba en su famosa pirámide, de las que las sociales eran mucho más importantes que las

meramente fisiológicas, de tal forma que las fundamentales eran la de afiliación, la de autorrealización y la de reconocimiento, que haríamos mejor en denominar necesidad de pertenencia, necesidad de autodefinición o identidad positiva y necesidad de elogio, respectivamente. A mi juicio, son éstas las tres necesidades más poderosas del ser humano y, por consiguiente, las que mejor explican nuestra conducta. Como vemos, las tres provienen directamente del hecho de que el ser humano es ante todo un ser social que no existe al margen de sus relaciones sociales (Gergen, 1992) y del hecho de que nuestra identidad personal la extraemos de nuestra identidad social (Ovejero, 1997, Cap. 8). Y las tres necesidades, que van fuertemente unidas a los problemas que aquí queremos analizar, están en el origen de muchas de las conductas desviadas y asociales de las personas, tal vez sobre todo de los adolescentes. En efecto, desde hace mucho se conoce que una baja autoestima suele llevar a problemas conductuales, como pueden ser los comportamientos o los de adicción a diferentes drogas, como forma de buscar una identidad que no se tiene (véase Ovejero, 2000). Además, como mostró Aronson (2000), buena parte de los problemas de violencia escolar tienen que ver con la ausencia de pertenencia. La *necesidad de pertenencia* es algo realmente esencial en numerosos aspectos, como demostraron fehacientemente Baumeister y Leary (1995), cuando desarrollaron la hipótesis de que la *necesidad de pertenencia* es una motivación humana fundamental y propusieron que podemos verla como un punto de partida para entender e integrar gran parte de la literatura existente sobre la conducta humana interpersonal. Más exactamente, la hipótesis de pertenencia consiste en que los seres humanos poseen un fuerte impulso a formar y mantener una cierta cantidad de relaciones interpersonales duraderas y positivas, lo que significa, por una parte, que necesitamos de interacciones frecuentes y afectivamente agradables con unas pocas personas, y por otra, que estas interacciones deben tener lugar en el contexto de un marco temporalmente estable y duradero. Esta necesidad es tan importante que su ausencia causaría muchos efectos desagradables. Más aún, añaden estos autores, gran parte de la conducta, emoción y pensamiento humanos son causados por este impulso interpersonal fundamental. De hecho, es conocida que, tanto en la escuela como en el mundo laboral, y no sólo desde postulados conductistas, la gran importancia que adquiere el elogio para influir en la conducta humana, hasta el punto de que ante el elogio estamos casi completamente indefensos.

En consecuencia, es por ahí por donde deben ir los intentos de solución tanto de las conductas violentas y asociales, como de los comportamientos racistas y xenófobos, porque no olvidemos que gran parte de tales conductas tienen su raíz en cuestiones relacionadas con el ostracismo (Williams, 2007) y el sentirse excluidos y/o rechazados (para un análisis de las similitudes y diferencias entre estos tres términos véase Leary, 2001,

2005). El ostracismo, el hecho de ser excluido y/o rechazado por los demás, es una de las cosas que más dolor y ansiedad producen, hasta el punto de que está demostrado empíricamente que la exposición crónica al ostracismo parece reducir, cuando no agotar, los recursos para enfrentarnos a tal situación, lo que facilita, en consecuencia, la indefensión y la depresión. De ahí que, como señalaba recientemente Kipling D. Williams (2007: 425), “ser ignorado, excluido y/o rechazado refleja una amenaza para la que la detección reflexiva en forma de dolor y angustia es desadaptativo para la supervivencia”, dado que le impulsa al individuo a tomar las medidas conductuales correctoras inadecuadas, entre ellas las agresivas (Twenge, 2005). Resulta sorprendente que un tema tan central en la psicología humana haya sido tan poco estudiado y sólo recientemente han comenzado los psicólogos sociales a interesarse por él, justamente cuando se ha comprobado que el ostracismo suele acompañarse de violencia extrema, a veces manifiesta y a veces sutil, como ocurre cuando se dan fenómenos ostracistas como son el *bullying* o el *mobbing* (véase Ovejero, 2006a), o cuando es la persona rechazada y/o excluida, como consecuencia del trastorno mental producido por el propio ostracismo, la que se embarca en conductas violentas, como puede ser, caso nada infrecuente en los Estados Unidos, matar a tiros a numerosos de sus compañeros de clase o a personas desconocidas (Anderson et al., 2001; Newman, 2004). Sin embargo, me parece importante destacar cómo ha sido el asesinato a tiros de docenas de inocentes en EE.UU., a menudo menores escolares, lo que ha provocado el que los psicólogos sociales se interesaran por el tema del ostracismo, y no los cientos y cientos de miles de escolares y de trabajadores que son a diario excluidos y rechazados en nuestras escuelas (*bullying*) o en nuestras empresas (*mobbing*). Parecería como si fueran necesarias las pistolas y los tiros –y en todo caso, los cadáveres- para que los propios psicólogos sociales se fijaran en las consecuencias terribles que puede tener el ostracismo, a pesar de que es un tema intrínsecamente psicosocial y para el que ya hace medio siglo había puesto las bases Stanley Schachter (1959). Ya Twenge (2000) relacionó el incremento de tales nefastos sucesos con el creciente aislamiento social. De forma similar, R. Putnam (2002) los asocia con la creciente falta de capital social en los Estados Unidos. Y más específicamente, tras analizar quince tiroteos escolares que tuvieron lugar en EE.UU. después de 1995, Leary y cols. (2003) sugirieron que el factor que más contribuye a explicar el 87% de tales casos era el rechazo social crónico en forma de ostracismo, “bullying” y/o rechazo amoroso. Otras investigaciones tanto en Estados Unidos como en otros países llegaron a conclusiones similares (Bingham, 2000; Crook, 1997; Lemonick, 2002, etc.).

En todo caso, el ostracismo, es decir, el hecho de ser socialmente excluido o rechazado, produce en el individuo diferentes y muy distintas respuestas,

a veces incluso contradictorias entre sí. Por ejemplo, la persona excluida puede hacerse más agresiva y violenta, incluso indiscriminadamente agresiva, pero también a veces se hace más altruista y cooperativa. Puede cerrarse cognitiva y emocionalmente, llegando incluso a la depresión (Allen y Badcock, 2003), o puede también, si esa posibilidad existe, huir de la situación (véase para una discusión de estas posibles “salidas” al ostracismo, MacDonald y Kingsbury, 2006). Por ejemplo, Zadro (2004) encontró que el ostracismo de larga duración había llevado a las personas afectadas a aprender a aceptar ese ostracismo, de tal forma que más que buscar ser aceptadas y queridas asumían el aislamiento y la soledad, más que intentar mejorar su autoestima aceptaban su baja autovaloración y más que buscar el reconocimiento por parte de los demás se deprimían. Pero todo ello constituye lo que podíamos llamar una bomba de relojería que puede llevar en el futuro, y a veces de forma totalmente inesperada y sorpresiva, a estallidos violentos de agresividad indiscriminada (Leary et al., 2006). Además, incluso cuando no se llega a esta situación violenta, el ostracismo produce mucho dolor a las personas que lo sufren.

Pues bien, los niños y adolescentes pueden ver mejor satisfechas las tres necesidades psicosociales básicas de que hablábamos si se utilizan en la escuela técnicas de aprendizaje cooperativo que si se utilizan otro tipo de técnicas, con lo que se evitarían las consecuencias negativas del ostracismo. De hecho, y en concreto con respecto a las conductas violentas, Aronson (2000) afirma que, después de haber estudiado las escuelas norteamericanas durante cuarenta años, ha constatado que la mayoría de ellas tienen una atmósfera general competitiva y excluyente, justamente lo que más favorece las peleas, el que muchos alumnos y alumnas se sientan incómodos e incluso se puedan producir masacres como la de Columbine. Lo que hay que hacer para mejorar la situación, para alcanzar la integración de todo el alumnado y para reducir sustancialmente la probabilidad de tales masacres, es precisamente conseguir que la atmósfera social de las escuelas deje de ser competitiva y excluyente para ser cooperativa y agradable, una escuela en la que todo el alumnado pueda sentirse a gusto y aprendan todos a respetarse mutuamente y a apreciarse unos a otros. Lo que hay que conseguir, en suma, es crear una atmósfera escolar en la que *no haya perdedores*. Lo que necesitamos, pues es conseguir unas escuelas realmente inclusivas, para lo que no hay nada mejor que utilizar, si es posible de una forma sistemática, las técnicas de aprendizaje cooperativo.

### ***La cooperación, la esencia fundamental de la especie humana***

Ya desde las investigaciones de Cooley, de Mead o de Vygotsky, se sabe que el ser humano es ante todo un ser social y que todas sus propiedades son construidas socialmente a través de la interacción.

Adoptar este enfoque interaccionista, además de ser altamente fértil, facilita el que vayamos construyendo una psicología social ajustada a su objeto de estudio, pues, como hace unos años escribieran Torregrosa y Jiménez Burillo (1991: 9), “la noción de interacción invita a mirar el comportamiento humano como algo distinto al mero resultado de resortes neurofisiológicos o a la mecánica ejecución de las prescripciones normativas de roles institucionalizados. La interacción social no es sólo el escenario en que todo ello ha de manifestarse, es igualmente, en su mismo discurrir, elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva”. Y existen dos principales tipos de interacción: la interacción cooperativa y la interacción conflictiva y cada una de ellas irá construyendo un diferente tipo de subjetividad y un diferente tipo de colectivo social (véase Gergen, 1996, 1999; Gergen y Davis, 1985). Es evidente que, siempre que pueda utilizarse, es mucho más eficaz la primera que la segunda. Pero no sólo es que sea más eficaz, es que la cooperación constituye la esencia de la naturaleza humana. Y si no, preguntémonos cómo fue posible que la especie humana subsistiera en la selva entre todas las especies animales e incluso que llegara a dominar a todas las demás, para bien y para mal, si no era ni la más fuerte, ni la más veloz, ni la más fiera. La respuesta es sencillamente la siguiente: porque era la más cooperativa. Y, como mostró Kropotkin (1902/1988), el ser humano fue, durante miles de años, ante todo un *animal cooperativo* (véase Ovejero, 2005). Más en concreto, aunque adhiriéndose al evolucionismo darwiniano, que él consideraba la última palabra de la ciencia moderna, Kropotkin mostró profusa y convincentemente el lado olvidado del evolucionismo, el de la importancia de la cooperación en la supervivencia y en la evolución de las especies animales y particularmente en la humana. Es en este sentido en el que Peter Singer (2000), profesor de bioética de Princeton, afirma que uno de los pocos universales biológicos de la especie humana es justamente nuestra disposición a crear relaciones cooperativas. También el antropólogo A.H. Harcourt (1995) coloca la cooperación en el centro de la evolución. En resumidas cuentas, la conclusión de Kropotkin es rotunda (1988: 100): “Por fortuna, la competencia no constituye regla general ni para el mundo animal ni para la humanidad. Se limita, entre los animales, a períodos determinados. Mejores condiciones para la selección *progresiva* son creadas por medio de la *eliminación de la competición*, por medio de la ayuda mutua y del apoyo mutuo”.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho, es evidente que los hombres y mujeres occidentales somos actualmente más competitivos y menos cooperativos que en épocas anteriores. Pero lo que no puede decirse en absoluto es que ello se deba a su biología ni a su naturaleza, porque, como decía Ortega y Gasset, *el hombre no tiene naturaleza, tiene historia* (Ovejero, 2000a). E históricamente, la cooperación fue durante miles de años la identidad de la especie humana y la principal razón de su éxito.

Pero ha sido el Estado el que de muy diferentes formas ha pretendido reducir esa, para él, peligrosa “manía cooperadora” de sus súbditos. Para entender esto mejor veamos un ejemplo extraído de Lizcano (1995: 13-14): “En los países andinos existe una forma comunal de trabajo, *la minga*, donde amigos y vecinos abandonan, de mutuo acuerdo, sus faenas habituales para poner mano común en un trabajo de interés común: abrir un camino, levantar la escuela, edificar nuevas viviendas o construir un canal. No recurren para ello a los ‘organismos oficiales pertinentes’ ni a ninguna forma ‘normal’ de contrato laboral. Basta que la comunidad sienta determinada necesidad, para que ella misma ponga en juego las fuerzas y habilidades de sus miembros y sus propias riquezas naturales. Hasta las mujeres, ancianos y niños saben hacerse útiles. La minga es una fiesta. En ella, la comunidad crea y se re-crea; edificando el objeto de su necesidad, a sí misma se edifica; se re-encuentra y consolida. Los que para cualquier observador exterior no serían sino ‘pobres indios’ (pues incurren en todos los criterios de pobreza al uso) no carecen de nada, pues saben, quieren y pueden poner los medios para atender la falta que ellos mismos acusaron. Un pequeño valle de la sierra ecuatoriana fue el lugar elegido por una ‘institución benéfica’ para extender la fronteras de su lucha contra la pobreza. ¡Esos pobres indios trabajando todo el día sin el menor ingreso ni salario! Y resuelta a que de su mano les llegara ese ‘derecho natural’ a una ‘remuneración suficiente’ por el trabajo, decidió establecer ‘gratuitamente’ un ‘salario digno’ para *cada uno* de los participantes en la minga. Los pobres indios (sin saberlo, ahora sí que empezaban a serlo), siempre tan agradecidos, fueron cobrando su salario... e identificándolo con la gratificación debida por su labor (ya no co-laboración) en la minga. Cuando tan generosa ayuda dejó de prestarle (prescindamos ahora de las causas, incluso de la posible premeditación de tal medida), ningún indio quiso ya volver a ninguna minga que no respetara *su* ‘derecho a un salario’. La escuela se quedó sin acabar de construir y cada nueva vivienda pide ya su precio en jornales. La esclavitud al salario, la irresponsabilidad y la miseria reinaban ya donde una sabia y ancestral estructura comunal había sabido conjurarlas”.

Como hemos podido constatar en este ejemplo, las diferentes comunidades fueron construyendo sus propias formas concretas de cooperación y apoyo mutuo que, posteriormente, la “civilización” y el Estado se fueron encargando de combatir y paulatinamente eliminar, sobre todo desde que el capitalismo fue teniendo un enorme éxito como forma dominante de vida. Pero el cinismo de esta larga y profunda operación consistió en afirmar luego, una vez eliminada la mayor parte de esa “cultura de la cooperación”, que el ser humano, al igual que las demás especies animales, es intrínsecamente competitivo *por naturaleza*. Así, olvidado ya, en gran medida, el cooperativismo, esencia de la especie humana a la vez que elemento constitutivo y constituyente de nosotros

mismos, y asentado, al parecer para mucho tiempo, el nuevo contexto individualista y esencialmente competitivo en que ahora debemos desarrollarnos, los principales problemas humanos adquieren una nueva dimensión. De hecho, tanto el racismo y la xenofobia, como la violencia escolar hunden sus raíces, en gran medida, en este nuevo contexto individualista y competitivo, que viene de atrás, pero que en las últimas décadas está siendo cada vez más dominante y hasta hegemónico.

### ***Racismo y xenofobia en la sociedad actual: el papel de la escuela***

Asistimos nuevamente a la vuelta del determinismo genético que lo que pretende es culpabilizar a los pobres de su pobreza y a los parados de su situación y dejar claro que cada uno está y debe estar en su sitio, eximiendo de toda responsabilidad a las políticas neoliberales y a todos aquéllos que tienen –o tenemos- alguna culpabilidad en el asunto. En esta dirección va el concepto de *raza*, con la altísima peligrosidad que ello encierra. De hecho, “entre las ideas que más daño han hecho a la humanidad, una de las más permanentes y destructivas es la que dice que la especie humana se divide en unidades biológicas llamadas razas y que ciertas razas son innatamente superiores a otras” (Holt, 1995: 57). Y sin embargo, cada vez hay más datos que indican que las razas humanas no existen. En efecto, si algo está cada vez más claro, a medida que se desarrolla la nueva genética, es que, como concepto biológico, las razas humanas no existen. Todos pertenecemos a una única raza, con pequeñas diferencias entre unos y otros en aspectos como el color de la piel, de los ojos o del pelo, en la forma de los labios, etc. De hecho, las investigaciones más recientes sobre el Genoma Humano están mostrando que no existen las razas entre los seres humanos, que todas las personas del planeta compartimos el 99,9% de los genes, a la vez que son mayores las diferencias genéticas intergrupales que las intragrupalas, lo que demuestra claramente la no existencia de razas humanas como concepto biológico (véase una serie de interesantes artículos sobre este tema en el número monográfico de 2005 del *American Psychologist*, volumen 60, número 1, coordinado por Anderson y Nickerson). La conclusión prácticamente unánime de los autores que participan en el citado número monográfico (por ejemplo, Bonham, Warshaner-Baker y Collins, 2005) es rotunda: las razas humanas son una mera ficción, inventada con fines de manipulación política y de justificación pseudocientífica de las desigualdades sociales. Ésa es también la conclusión del psicólogo de la educación R.J. Sternberg (Sternberg et al., 2005: 52): “El problema con el concepto de raza no estriba en que sólo es apoyado por una minoría de antropólogos, sino en que no tiene base científica alguna. Más aún, los intentos por relacionar la inteligencia, la raza y la genética también carece de una adecuada fundamentación científica”. Y esa es la conclusión igualmente, por no extenderme en más autores, de R.S. Cooper, quien

señala (2005: 74) que “durante los últimos cuatro siglos la ciencia occidental ha estado obsesionada con la necesidad de justificar los privilegios de los blancos y al hacer esto ha dado un apoyo crucial a las ideas racistas. Utilizar la retórica de la ciencia para vender las ideas de que las desigualdades históricas deberían ser aceptadas como una inevitabilidad biológica es un insulto a todos aquellos que damos mucho valor a la existencia de una humanidad única y común”.

A pesar de lo dicho, recordemos que toda clasificación es, por definición, artificial y construida por el hombre. El problema estriba en que para entender la complejidad del mundo que nos rodea, categorizamos, es decir, dividimos a las cosas y a los seres humanos en diferentes grupos (hombres, mujeres, blancos, negros, etc.), y, lo que es peor, se nos olvida enseguida que tales categorizaciones *las hemos hecho nosotros* y comenzamos a verlas como algo *natural* y que, por tanto, no puede ser de otra manera. De ahí que las razas, que no existen como concepto biológico, sí existen como concepto psicosociológico, pero con una clara intencionalidad ideológica y política (véase Ovejero, 2003): se trata de una construcción social y cultural (véase Fish, 2001; Graves, 2004; Lepervanche y Bottomley, 1988; Templeton, 2001), que lleva, inexorablemente, a un crecimiento de las conductas racistas y xenófobas, así como de otras conductas violentas tanto en la escuela como fuera de ella, conductas todas ellas que las técnicas de aprendizaje cooperativo reducen significativamente (Aronson, 2000; Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson, 2004; Ovejero, 1990, 1993), sobre todo porque mejoran sustancialmente la empatía de los estudiantes participantes. De hecho, una de las razones por las que el aprendizaje cooperativo es eficaz estriba en el hecho y en las consecuencias de ayudar a otra persona o de hacerle un favor. Ello es algo realmente fundamental en la psicología humana. Por una parte, como predicen las teorías del intercambio, siempre que hacemos un regalo o un favor a alguien, surge en él un sentimiento de obligación que sólo se ve reducido o cumplido cuando se devuelve tal regalo o favor. Pero hay algo aún más importante: con ello aumentará también nuestra mutua atracción interpersonal. Como es evidente, le caeremos mejor nosotros a esa persona (nos gustan las personas que nos ayudan), pero, curiosamente, también nos gustará más ella a nosotros, en gran parte como consecuencia de la tendencia que todos tenemos hacia la autojustificación: siempre que nos implicamos en un curso de acción, intentaremos justificar esa acción, sea negativa o positiva. Y *ello es muy aplicable también al mobbing y al bullying*. Así, si alguien (por ejemplo, un acosador laboral) causa daño y sufrimiento a alguien, se sentirá mal por ello, malestar que tenderá a reducir, o incluso eliminar, intentando justificar su acción, por ejemplo convenciéndose de que la víctima era merecedora del daño que le hizo. Pero lo más grave es que tal autojustificación no sólo nos hace sentirnos mejor, sino que aumenta la probabilidad de que le hagamos más daño en el futuro. “Una vez que

hemos decidido que nuestra víctima es una terrible persona que se merecía las cosas malas que le ocurrieron, es ya más fácil seguir haciéndola daño una y otra vez en el futuro” (Aronson, 2000: 156). Estamos ante lo que podemos llamar “escalada de la agresión”, un ejemplo concreto de la escalada irracional del compromiso (véase Ovejero, 2004: 63-68; y sobre la irracionalidad humana aplicada al ámbito judicial, véase Ovejero, 2008b). Pero veamos mejor cómo y por qué el aprendizaje cooperativo reduce esas inadecuadas conductas.

### ***El aprendizaje cooperativo como técnica eficaz para reducir el racismo, la xenofobia y las conductas violentas en el aula***

Aunque el objetivo inicial de las técnicas de aprendizaje cooperativo era mejorar el rendimiento escolar del alumnado, pronto se observó que sus efectos permitían también hacer frente a problemas como los tres señalados en este apartado, dado que está demostrado que reduce el prejuicio, el fanatismo, la intolerancia y los estereotipos negativos. Ahora bien, como muchos profesores conocen perfectamente, el mero hecho de juntar en la misma aula a niños y niñas procedentes de diferentes grupos sociales, étnicos o culturales no es suficiente para reducir sus prejuicios mutuos (véase Ovejero, 1990, Cap. 8). Es más, en ocasiones la desegregación puede acarrear más problemas aún y puede incrementar más todavía los prejuicios, el racismo y la xenofobia existentes en el aula. Como en su día escribiera J.L. Epstein (1985), “después de que el autobús se para en la escuela desegregada, en las aulas puede tener lugar una redesegregación”. Y es que, en contra de lo que inicialmente se creía, no son la segregación o la desegregación en sí las que perjudican o favorecen las relaciones intergrupales y, por consiguiente, lo que incrementa y reduce el racismo y la xenofobia, sino las prácticas sociales, el tipo de interacción social que predomine, dada la importancia que, como dijimos, tiene este concepto. Y es la interacción responsable, activa y participativa fomentada por el aprendizaje cooperativo lo que reduce tales conductas y lo que disminuye las conductas violentas en la escuela. De hecho, además de que estas técnicas incrementan de forma importante el rendimiento escolar y especialmente las capacidades críticas de los alumnos que las utilizan, mejoran también aspectos psicosociales básicos como son las relaciones intergrupales, consiguiendo que los conflictos, absolutamente inevitables en toda relación interpersonal e intergrupala, se resuelvan de forma más constructiva, de manera que incluso tengan efectos positivos en lugar de negativos y violentos. Con respecto a esta última cuestión, ya en 1970, David Johnson (1972: 175) afirmaba que “la mayoría de los conflictos que producen efectos negativos en clase pueden evitarse si ésta se estructura de tal suerte que las relaciones sean predominantemente de cooperación”.

Por tanto, para que la educación integrada sea mejor que la segregada es necesario que posea ciertas características. En efecto, como es bien conocido, tras la segunda guerra mundial y la derrota bélica de los nazis, las ideas racistas de éstos entraron en un profundo descrédito, lo que llevó, entre otras cosas, a que, con el apoyo inestimable de algunos psicólogos sociales, la Corte Suprema de los Estados Unidos aprobaba la llamada “Ley Brown”, en 1954, ley que obligaba a las escuelas a integrar a *todos* los niños y niñas, fuera cual fuera su “raza” (blancos, negros, hispanos, etc.). Pero el principal soporte psicociológico teórico de la Corte Suprema a la hora de aprobar esta ley fue la *teoría psicociológica del contacto*. Sin embargo, para que tal teoría fuera eficaz necesitaba al menos cuatro requisitos, como ya había apuntado Gordon Allport (1954): status similar entre los miembros del grupo, interdependencia cooperativa dentro del grupo, apoyo por parte de las figuras de autoridad y oportunidad de interactuar con los miembros del otro grupo como individuos. La razón del éxito del aprendizaje cooperativo consiste precisamente en que cumple estas cuatro condiciones.

Pronto se encontró que la Ley Brown no tuvo el éxito que se esperaba porque el contacto interracial tuvo lugar en un ambiente competitivo, no existiendo una igualdad de status entre los estudiantes y generalmente no dándose el apoyo de las figuras de autoridad. Por consiguiente, como escribía Gerard y Miller (1975), cualquiera que visite una escuela desegregada a la hora de la comida o en el patio de recreo podrá observar que aunque hay desegregación oficialmente, no existe a nivel real. Es más, pocos estudiantes en las escuelas desegregadas hacen amigos fuera de su grupo racial o étnico. Tal fracaso se debió sobre todo a estas dos razones:

a) A nivel político, al día siguiente justamente de la aprobación de la mencionada Ley Brown, las fuerzas reaccionarias del Sur de los Estados Unidos se pusieron en marcha para abolir tal ley y sus efectos antes incluso de que entrara en vigor. Como recientemente escribía Michelle Fine (2004), mucho costó que se aprobara la Ley Brown, pero más aún costó que se implementara. La resistencia fue muy grande, especialmente porque la desegregación escolar suponía el principio de la erradicación de la supremacía absoluta de los blancos en los Estados Unidos. Y fueron muchos los que no lo admitieron y consiguieron retrasar el proceso hasta el punto de que hoy día la desegregación está peor que en la segunda mitad de los años cincuenta (para un análisis de este tema, véase el número monográfico que publicó la *American Psychologist* en 2004, volumen 59, número 6, coordinado por Wade E. Pickren).

b) A nivel práctico, tal fracaso se debió también a que la desegregación no se hizo en las condiciones imprescindibles, y ya mencionadas, en las que debía haberse hecho. Y es que, como dicen Aronson y Osherow (1980), desegregar una escuela no necesariamente significa integrar a sus

miembros, dado que la proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente, para la reducción del prejuicio y la construcción de actitudes y relaciones positivas entre compañeros heterogéneos. Es la interacción *real* entre los estudiantes de la mayoría y los de la minoría lo que determina si los prejuicios iniciales serán reforzados o reemplazados por la aceptación y las actitudes positivas. O sea, la proximidad física entre estudiantes no es más que el comienzo de una oportunidad y, como todas las oportunidades, puede salir bien o salir mal, y en este caso todo dependerá principalmente del clima en que se desarrollen las relaciones interpersonales en el aula. Si ese clima es competitivo, existen pocas probabilidades de que la proximidad física tenga resultados positivos. Si, por el contrario, existe un clima cooperativo, las probabilidades de que la desegregación lleve a una integración real del alumnado “diferente”, tanto el proveniente de las minorías étnicas como los discapacitados, serán muy altas, como mostraron Johnson, Johnson y Maruyama (1983) en un importante metaanálisis en el que concluían, hace ya 25 años, que, efectivamente, un contexto cooperativo es la mejor vía, y tal vez la única, para que tanto la integración escolar étnica y cultural, así como la de los discapacitados, sea realmente eficaz y satisfactoria. Es cierto que el trabajo cooperativo reduce los prejuicios, el racismo, la xenofobia, así como las conductas escolares violentas, pero no lo hace de una forma automática, sino a través de toda una serie de variables intermedias entre las que se encuentran las siguientes (véase Johnson y Johnson, 1982; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990, 1993, 1994; Ovejero et al., 1996):

- 1) Porque induce al alumnado a no categorizar a los demás (normales-no normales; payos-gitanos, etc.), con lo que será más difícil que surja el favoritismo endogrupal y la hostilidad exogrupal, elemento central constitutivo de las conductas racistas y xenófobas.
- 2) Los demás compañeros/as serán percibidos en tanto que personas y no como meros miembros del grupo al que pertenecen.
- 3) Aumenta la interacción positiva, sabiéndose, por ejemplo, que existen más conductas de ayuda voluntaria entre estudiantes diferentes, por ejemplo entre inmigrantes y no inmigrantes, en situaciones de aprendizaje cooperativo que en situaciones de aprendizaje competitivo o individualista (Johnson y Johnson, 1982), sabiéndose igualmente que la ayuda voluntaria elicitó más simpatía hacia quien ayuda que la involuntaria, particularmente cuando provienen de una persona del grupo al que no se pertenece.
- 4) Incrementa la percepción de ser apoyados, aceptados y queridos, a la vez que todos los alumnos y alumnas, pero especialmente los minoritarios, entre ellos los inmigrantes, se sienten más queridos y

apoyados también por el profesorado que en situaciones competitivas e individualistas. Con ello, el alumnado se sentirá aceptado y mejorará su autoestima, con lo que se difuminará el fantasma del ostracismo.

- 5) Está demostrado que el aprendizaje cooperativo fomenta también, y sobre todo, la empatía, base esencial tanto del sentido de la pertenencia como de la autoestima. El alumnado que ha participado en aulas de aprendizaje cooperativo son capaces de ponerse en el lugar de los otros mucho más que quien ha participado en aulas con aprendizaje competitivo o individualista.
- 6) El aprendizaje cooperativo incrementa también y directamente la autoestima de los alumnos y alumnas, incluidos aquéllos culturalmente diferentes. De hecho, recientemente, también Lai, Zhehg y Liu (2008), con una amplia muestra de 5.875 estudiantes orientales, pudieron concluir que unas buenas relaciones interpersonales entre los compañeros eran altamente beneficiosas para el desarrollo de su autoestima, mientras que las malas relaciones dañaban tal desarrollo. Y, sabemos igualmente que la autoestima está relacionada positivamente con sentimientos más agradables hacia los demás y negativamente con los prejuicios y las conductas violentas.
- 7) Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, así como de otras variables no mencionadas (véase Ovejero, 1990, Capítulos 7 y 9), el aprendizaje cooperativo también mejora el rendimiento escolar significativamente más que el competitivo y que el individualista, lo que también ayuda mucho a los estudiantes inmigrantes a integrarse escolarmente y a no sentirse frustrados, origen esta, la frustración, de gran parte de las conductas violentas en el aula.

En definitiva, lo que le hace tan eficaz al aprendizaje cooperativo a la hora de hacer frente a los tres problemas que aquí estamos mencionando es que contribuye de una forma muy importante a que los alumnos y alumnas vean más y mejor satisfechas las tres necesidades o motivaciones psicosociales que antes hemos mencionado como auténticamente esenciales: la necesidad de pertenencia, la necesidad de identidad personal y social y la necesidad de elogio, a la vez que, a nivel cognitivo, el alumnado agudiza sus capacidades críticas y se acostumbra a aplicarlas a las cuestiones más variadas, y, a nivel no cognitivo, se reduce enormemente la probabilidad de que se sientan excluidos y/o rechazados. Pues no olvidemos que el aprendizaje cooperativo fomenta y mejora, *a la vez*, el rendimiento de los niños y los adolescentes y sus relaciones con los compañeros. De hecho, hace muy poco, Roseth, Johnson y Johnson (2008) llevaron a cabo un metaanálisis en el que incluían 148 estudios realizados

en once países diferentes, durante las últimas ocho décadas, con un total de 17.000 estudiantes adolescentes, encontrando, como predice la teoría de la interdependencia social, que el aprendizaje cooperativo mejora tanto el rendimiento académico como las relaciones interpersonales entre compañeros mucho más de lo que lo hacen el aprendizaje competitivo y el individualista.

Ahora bien, como yo mismo decía hace poco en otro lugar (Ovejero, 2008a: 29), la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula tiene su importancia, pero no lo es todo, ni mucho menos. No lo es todo porque por muy igualitarias que sean las relaciones entre el alumnado en el aula, cuando salen de la escuela permanecen las desigualdades, la injusticia y la explotación. El aprendizaje cooperativo es menos importante de lo que muchos creen y desde luego no es en absoluto la panacea para todos los problemas escolares y hasta sociales, al menos mientras permanezca una estructura social tan injusta como la existente y mientras el neoliberalismo siga haciendo los estragos que está haciendo. Pero tampoco es cierto que no sirva para nada. La escuela sigue siendo un elemento central tanto para la socialización de las nuevas generaciones como para la reproducción social. Por algo los gobiernos más conservadores están modificando sustancialmente las leyes educativas para ponerlas al servicio de la globalización neoliberal, es decir, del mercado. Y en el actual contexto ultraliberal, caracterizado por la competencia feroz a todos los niveles, el aprendizaje cooperativo en el aula supone una importante cuña de autonomía, libertad y pensamiento crítico de cruciales consecuencias positivas, pues cuando alguien se acostumbra tanto a vivir en libertad como a la igualdad y al reblandecimiento de las relaciones jerárquicas ya no es tan fácil que acepte ciega y acríticamente otro tipo de relaciones. “Una buena forma de enfrentarnos, desde la escuela a los retos que nos plantean los tiempos actuales consiste en formar ciudadanos auténticamente libres y críticos, con una alta autoestima y un autoconcepto positivo, con una identidad personal y social satisfactorias, bien integrados socialmente en redes sociales que realmente proporcionen apoyo social, y sin olvidar nunca la importancia de la cooperación y la necesidad ineludible de la solidaridad... Volver a la concepción del ser humano como ser cooperativo y solidario, y hacer que nuestras prácticas sociales y políticas sean coherentes con tal concepción es, a mi modo de ver, la dirección que debemos tomar, desde la escuela y desde la psicología social, -y, evidentemente, no sólo desde ellas- para evitar la catástrofe y para construir un futuro mejor, a nivel planetario, para nosotros y para nuestros hijos. Como he repetido en varias ocasiones, de nosotros y sólo de nosotros, depende evitar el desastre: *otro mundo es posible y, además, es necesario*, pero sólo no vendrá, sino su llegada necesita el esfuerzo de todos nosotros” (Ovejero, 2004: 146-147).

## **Conclusión**

Si la Psicología Social entró en una profunda crisis en los años 70, crisis que, al menos a mi modo de ver, era principalmente una crisis de identidad, aún no ha salido de ella, sobre todo porque en gran medida se mantienen las causas que la originaron (véase Ovejero, 1998, 1999). En efecto, a nivel epistemológico, el individualismo de nuestra disciplina, en línea con el feroz individualismo del ultraliberalismo actualmente imperante, no se ha reducido en absoluto; a nivel metodológico, lo meramente cuantitativo sigue siendo dominante en Psicología Social, con la creencia, absolutamente obsoleta y trasnochada, de que sólo los datos hacen desarrollarse a una ciencia, olvidando que los datos son construidos por la teoría y por los instrumentos de análisis; y a nivel de las aplicaciones, aunque es cierto que cada vez son más numerosas en Psicología Social, también lo es que siguen desvinculadas de la teoría y, más aún, de las aportaciones de otras ciencias sociales. Por todo lo anterior, la investigación psicosocial sobre las técnicas de aprendizaje cooperativo y su aplicación son de gran utilidad para ir superando adecuadamente esas causas que dieron lugar a la crisis de la Psicología Social y que aún se mantienen. Es más, es que estos estudios sobre aprendizaje cooperativo serían de gran utilidad también para complementar fructíferamente una de las corrientes más interesantes de la Psicología Social de las últimas décadas, el construccionismo social (Gergen, 1996, 1999), sirviendo también para conectar esta corriente con las ideas de autores como G.H. Mead o Vygotsky, que se encuentran entre las más definitorias de nuestra disciplina.

Además, la utilidad de este tipo de investigaciones deriva también del hecho de que abren a la Psicología Social a algunas de las más recientes corrientes en el campo de las ciencias sociales, como es el caso de los *Critical Management Studies* (véase Alvesson y Willmott, 1992; 2003; Grey y Willmott, 2005; Hassard y Parker, 1993; Jones y Munro, 2005a, 2005b; Linstead, 2004), a los que, a la vez, le son de gran utilidad pues le dan herramientas de trabajo psicosocial para combatir la excesiva y peligrosa competición del actual neoliberalismo, tan dominante a nivel de la gerencia empresarial. Es más, a nivel de la organización de empresas y frente al cooperativismo del Tercer Sector, que, aunque sin duda es muy interesante y fructífero, lo que hace es poner meros remiendos a los rotos del actual sistema neoliberal, el aprendizaje cooperativo consigue ir más allá, consiguiendo que los niños y niñas que lo utilizan se hagan más autoeficaces y aumente su empoderamiento.

En definitiva, si la escuela es un lugar intrínseca y esencialmente contradictorio, que, por una parte, fue inventada para legitimar la estructura social en las sociedades industriales, pero, por otra, abre muchas posibilidades de cambio social e incluso de movilidad social a

millones de niños y niñas pobres, ello es más probable si se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo (véase Ovejero, 2007). Es más, es que estas técnicas, como aquí se ha dicho, consiguen reducir significativamente las conductas violentas en el aula así como los comportamiento racistas y xenófobos, contribuyendo también a darle la vuelta a uno de los objetivos, nunca explícitos, de la escuela, que es justamente el de justificar y legitimar las diferencias sociales existentes, pues no olvidemos que la escuela desempeña un papel protagonista en la exclusión social, dado que es ella la que produce los mecanismos de selección, de eliminación y de exclusión (Grignon, 1993). La utilización del aprendizaje cooperativo, pues, hace que la escuela pueda ser de gran ayuda para la construcción de una sociedad radicalmente diferente a la que está construyendo el actual tardocapitalismo ultraliberal y de consumo actual, y lo hace a través de la empatía que produce, de la cohesión grupal y apoyo social que crea, y de la mejora en las relaciones interpersonales a que lleva, sobre todo entre personas diferentes étnica o culturalmente, a través, en suma, de la reducción de la exclusión y el ostracismo, y de la mejora de la integración escolar y social, pues a pesar de las dificultades que existen, la escuela sigue siendo un instrumento que posibilita la construcción de una sociedad diferente a la que tenemos, aunque para ello debería tratarse también de otra escuela, que enseñe más la cooperación que la competición y más la solidaridad que el egoísmo, una escuela, en definitiva, en la que nadie se sienta ni rechazado ni excluido ni perdedor. Como señala Michael Apple (1996: 9), “a menos que actuemos políticamente –tanto desde dentro de la escuela como desde fuera, desde la sociedad- para conseguir unos currículos educativos menos racistas, menos sexistas y menos clasistas, una praxis educativa de carácter más crítico y unas relaciones más estrechas entre las escuelas y la comunidad local, ni yo ni mis estudiantes y colegas tendríamos muchas posibilidades de obtener un amplio triunfo”. Es más, si desde la escuela queremos contribuir a la construcción de una sociedad más justa y más igualitaria, es imprescindible “comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos” (Apple, 1996: 18). Lo que tenemos que hacer para cambiar las cosas es, ante todo, y por decirlo “a lo Gramsci”, oponer al pesimismo de la razón el optimismo de la voluntad. Dicho de otra manera, frente al pesimismo de los derrotistas que mantienen que nada puede hacerse, debemos decir que *otro mundo es posible* y que depende de nosotros, y la escuela sigue siendo un poderoso instrumento para conseguirlo. Si se hacen las cosas bien, la escuela puede contribuir de una forma importante a mejorar el mundo en que vivimos, sobre todo a través de la implementación en el aula de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

**Bibliografía**

Allen, N.B., y Badcock, P.B.T. (2003): The social risk hypothesis of depressed mood: evolutionary, psychosocial, and neurobiological perspectives. *Psychological Bulletin*, 129, 887-913.

Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

Alvesson, M. y Wilmott, H. (Eds.) (1992): *Critical Management Studies*. Londres: Sage.

Alvesson, M. y Wilmott, H. (Eds.) (2003): *Studying Management Critically*. Londres: Sage.

Anderson, M.A.; Kaufman, J.; Simon, T.R.; Barrios, L.; Paulozzi, L. et al. (2001): School-associated violent deaths in the United States. *Journal of American Medical Association*, 286, 695-700.

Apple, M.W. (1996): *El conocimiento social: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós (original, 1993).

Armistead, N. (Ed.) (1983): *Reconstruyendo la psicología social*. Barcelona: Hora (original, 1974).

Aronson, E.. (2000): *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: Freeman and Company.

Aronson, E. y Osherow, N. (1980): Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. En L. Bickman (Ed.): *Applied social psychology annual*. Vol. 1, págs. 163-196. Beverly Hills: Sage.

Baumeister, R. y Leary, M.R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Bingham, M (2000): *Student one sunday*. Pymble, NSW: Harper-Collins (2ª edición).

Bonham, V.L.; Warshauer, E.y Collins, F.S. (2005): Race and ethnicity in the Genome Era: The complexity of the constructs. *American Psychologist*, 60, 9-15.

Cooper, R.S.(2005): Race and IQ: Molecular genetics as Deus ex machina. *American Psychologist*, 60, 71-76.

Crook, J.B. (1997): *Port-Arthur: Gun tragedy, gun law miracle*. Melbourne: Gund Control Australia.

Díaz-Aguado, M.J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice-Hall.

- Epstein, J.L. (1985): After the bus arrives: Resegregation in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41, 23-43.
- Fine, M. (2004): The power of the *Brown v. Board of Educacion* Decition. *American Psychologist*, 59, 502-510.
- Fish, J.M. (2001): The myth of race. En J.M. Fish (Ed.): *Race and intelligence: Separating science from myth* (pp.113-141). Mahwah, N.J.: LEA.
- Gerard, H. y Miller, N. (1975): *School desegregation*. Nueva York: Picnum Press
- Gergen, K.J. (1992): *El yo saturado*. Barcelona: Paidós (original, 1991).
- Gergen, K.J. (1996): *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós (original, 1994).
- Gergen, K.J. (1999): *An invitacion to social construction*. Londres: Sage.
- Gergen, K.J. y Davis, K.A. (Eds.) (1985): *The social construction of the person*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Graves, J.L., Jr. (2004): *The race myth: Why we pretend race exists in America*. London: Penguin.
- Grey, C. y Willmott, H. (Eds.) (2005): *Critical Management Studies: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Grignon, C. (1993): Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.
- Harcourt, A.H. (1995): Ayuda, cooperación y confianza en animales. En R.A. Hinde y J. Groebel (Eds.): *Cooperación y conducta prosocial* (pp. 29-40). Madrid: Visor.
- Hassard, J. y Parker, M. (Eds.) (1993): *Postmodernism and organizations*. Londres: Sage.
- Johnson, D.W. (1972): *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz (original, 1970).
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1982): Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, D.W. y Roger, T.J. (2004): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós (original, 1996).
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D.W., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983): Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Educational Research*, 53, 5-54.

Jones, C. y Munro, M. (Eds.) (2005): *Postmodernism and Organizations*. Londres: Sage.

Jones, C. y Munro, M. (Eds.) (2005): *Contemporary Organization Theory*. Oxford: Blackwell.

Kropotkin, P. (1988): *El apoyo social: Un factor de la evolución*. Madrid: Ediciones Madre Tierra (original, 1902).

Lai, J.; Zhehg, G. y Liu, F. (2008): *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 16, 74-76.

Leary, M.R. (2001): Toward a conceptualization of interpersonal rejection. In M.R. Leary (Ed.): *Interpersonal rejection* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

Leary, M.R. (2005): Varieties of interpersonal rejection. In K.D. Williams; J.P. Forgas y W.V. Hoppel (Eds.): *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp.35-51). Nueva York: Psychological Press.

Leary, M.R.; Kelly, K.M.; Conttrel, C.A. y Schreindorfer, L.S. (2005): *Individual differences in the need to belong: mapping the nomological network*. Work Pappers. Department of Psychology. Wake Forest University, Winston-Salem, NC.

Leary, M.R.; Kowalski, R.M.; Smith, L. y Phillips, S. (2003): Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.

Leary, M.R.; Twenge, J.M. y Quinlivan, F. (2006): Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 111-112.

Lemonick, M.D. (2002): Germany's Columbine, *Time*, 6 de mayo. 159/18: 36-39.

Lepervanche, M. de y Bottomley, G. (Eds.) (1988): *The cultural construction of race*. Sidney: Sidney Association for Studies in Society and Culture.

Linstead, S. (Ed.) (2004): *Organization Theory and Postmodern Thought*. Londres: Sage.

Lizcano, E. (1995): Para una crítica de la sociología de la pobreza. *Archipiélago*, 21, 13-16.

- Maslow, A.H. (1954): *Motivation and personality*. Nueva York: Harper and Row.
- MacDonald, G. y Kingsbury, R. (2006): Does physical pain augment anxious attachment? *Journal of Social Personaloty Relations*.
- Newman, K.S. (2004): *Rampage: The social roots of school shootings*. Cambridge, MA: Basic Books.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1993): Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI, *Psicothema*, 5 (Suplemento), 373-391.
- Ovejero, A. (1994): Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación especial, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8/9, 67-81
- Ovejero, A. (1997): *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Ovejero, A. (1998): *Las relaciones humanas: Manual de psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (1999): *La nueva psicología social y la actual postmodernidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. (2000): *Ortega y la Postmodernidad: Elementos para la construcción de una psicología postpositivista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2003): *La cara oculta de los test de inteligencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2004): *Globalización, sociedad y escuela: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ovejero, A. (2005): Psicología Social de la Educación y cooperación: otro mundo es posible. *Encuentros en Psicología Social*, 3, 148-156.
- Ovejero, A. (2006a): *Psicología del trabajo en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2006b): Desigualdad, subdesarrollo y pobreza en la actual globalización ultraliberal..Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación.:*Curso de Cooperación Internacional* (Tema 2). Oviedo: Eikasía Ediciones

Ovejero, A. (2007): Psicología social de la educación. En M.A. Aguilar y A. Reid (Eds.): *Tratado de Psicología Social: Perspectivas psicosociales* (pp. 187-209). Barcelona: Anthropos.

Ovejero, A. (2008a): La escuela contra el racismo y la xenofobia: El aprendizaje cooperativo. *Rescoldos*, 18, 17-33.

Ovejero, A. (2008b): *Psicología Jurídica: Aportaciones de la Psicología Social a los profesionales de la ley y el Derecho*. Universidad de Salamanca: Ciencias de la Seguridad.

Ovejero, A., Gutiérrez, M. y Fernández Alonso, J.A. (1996): Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: Una experiencia en 2º ciclo de E.G.B., *Aula Abierta*, 68, 97-113.

Putnam, R. D. (2002): *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores (original, 1999).

Roseth, C.J., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2008): Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.

Schachter, S. (1959): *The psychology of affiliation*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Sternberg, R.J.; Grigorenko, E.L. y Kidd, K.K. (2005): Intelligence, race, and Genetics. *American Psychologist*, 60, 46-59.

Templeton, A.R. (2001): The genetic and evolutionary significance of human races. En J.M. Fish (Ed.): *Race and intelligence: Separating science from myth* (pp.31-56). Mahwah, N.J.: LEA.

Torregrosa, J.R. y Jiménez Burillo, F. (1991): Presentación. *Interacción Social*, 1, 9-10.

Twenge, J.M. (2000): The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007-1021.

Twenge, J.M. (2005): When does social rejection lead to aggression? The influence of situations, narcissism, emotion, and replenishing social connections. En K.D. Williams; J.P. Forgas y W.V. Hippiel (Eds.) (2005): *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 201-212). Nueva York: Psychological Press.

Wacquant, L. (2007): *Parias urbains: Ghetto, banlieues, État*. París: La Découverte.

Williams, K.D. (2007): *Ostracism. Annual Review of Psychology, 58, 425-452.*

Zadro, L. (2004): *Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclusion.* Tesis Doctoral. University of New South Wales.

## Cre-Ser en otro idioma

*Dra. Araceli Colín Cabrera*  
*Mtra. Susana Rojo Pons*  
*Paola Reyes Ortiz*  
*Alejandra Taboada Lobato*  
*Facultad de Psicología, UAQ*

### **Resumen**

La subjetivación es un largo camino por el cual un ser se apropia de los significantes y hace hablar selectivamente los discursos familiares que le preexisten y que lo harán devenir un cuerpo erógeno y un sujeto deseante. Por otra parte, la apropiación de un discurso en la propia lengua materna refrenda la identidad étnica. Cuando la segunda lengua, en el proceso de escolarización, sigue siendo colonizadora porque desplaza la lengua materna y la margina, el devenir sujeto se encuentra en el seno de muchos conflictos.

En esta ponencia se presenta un estudio de 3 casos de alumnos de secundaria de la comunidad *ñañho* de San Ildefonso Tultepec en Amealco, Qro., que presentan dificultades en la comprensión de los contenidos escolares en español por proceder de hogares monolingües *ñañho* o bilingües (español-*ñañho*), pero cuya tradición ha sido exclusivamente oral.

**Descriptores:** subjetivación, aprendizaje, jóvenes *ñañho*, español como segunda lengua.

### **Introducción**

Este trabajo forma parte de la investigación colectiva “Voz del cuerpo y el cuerpo como texto en una comunidad *ñañho*” que se realiza en la Facultad de Psicología de la UAQ.

El largo camino que atraviesa un niño para pasar de la condición de prematuración en la que se encuentra al nacer a la de un sujeto deseante está dada por el modo como se teje carne y lenguaje. El niño nace con un cuerpo anatómico pero no con un cuerpo erógeno. Para hacer suyo su cuerpo es precisa la dimensión significante. Esta apropiación de su cuerpo, es posible a través de complejas operaciones mentales y afectivas. El primer estudio sobre el interés del bebé por la imagen en el espejo se lo debemos a Henri Wallon (1998). Luego Jacques Lacan (1989) retomará este trabajo para analizar, en su artículo sobre el Estadio del Espejo, un momento lógico fundamental en la subjetivación: la inauguración del yo.

La imagen del cuerpo en el espejo, con la que el bebé se identifica entre los 8 meses y el año y medio se sitúa como una matriz simbólica e imaginaria, simbólica porque prefigura el *Je*, es decir el índice de sus posteriores enunciaciones como sujeto, el lugar desde el que hablará. Imaginaria porque será matriz también de futuras identificaciones. Esos dos registros (simbólico e imaginario) compondrán esa matriz inaugural del yo. Lacan no habló aún, en este artículo, del tercer registro: *el real*, lo que no cesa de no inscribirse.

El Estadio del Espejo de Lacan da cuenta de la importancia que tiene el otro, su mirada y lo que dirige al niño como discurso. Los padres le asignan un lugar a su hijo en su discurso, y este lugar configura una forma y será morfogénica en el cuerpo del niño. Es decir, formará el propio cuerpo del niño, le dará un “esqueleto” simbólico que funcionará como una especie de “andadera”.

El estadio del espejo ocurre cuando el niño aún no tiene dominio sobre su cuerpo, es una imagen anticipatoria. Se identifica con una imagen sostenida cuando su cuerpo aún no se sostiene, por eso es morfogénica; Da génesis a la forma. Y por esa identificación su cuerpo se transforma. Esta es la dimensión temporal del estadio del espejo, una dimensión anticipatoria, identificarse con lo que aún no es y el espejo le devuelve como si ya fuera eso: un cuerpo que se sostiene. La otra dimensión del espejo es la dimensión espacial. El niño se encuentra desdoblado. Esta aquí con su cuerpo y está allá en la imagen del espejo. Como no puede verse completo sino a través de una imagen exterior los padres le muestran que él es esa imagen del espejo: “Ese de ahí eres tú”. Es decir, el niño se encuentra doble: uno con su cuerpo y otro en el espejo, y los dos son “yo”. Estoy yo aquí y estoy yo allá, en el espejo. “Ese del espejo dicen mis padres que soy yo.” Por eso dice Lacan que la constitución del yo es exteroceptiva. No proviene del interior sino del deseo de los padres que se expresa en su modo de mirar al niño y en el discurso que se le dirige. “Será un gran goleador” “Nació para ser pianista”.

Esos discursos que se le dirigen al bebé para asignarle un lugar no serían posibles sin la lengua. Pero las lenguas no son neutras, como dice Pierre Bourdieu, están atravesadas por la dimensión política, por el lugar y el valor que se les asigna en el mercado lingüístico, y son consideradas legítimas o ilegítimas, valoradas o desvalorizadas según quien decida cuál es la lengua oficial o cual es la lengua universal si se trata de un imperio que la impone como universal (Bourdieu, 2001:17-39).

La lengua *ñāñho* es una de las riquezas culturales de México que nos legaron los antepasados y que está en riesgo de extinción si los grupos hablantes dejan de hablarla y no la escriben. El hecho de que dejen de hablarla obedece a las directrices que impone el mercado lingüístico

(Bourdieu, 2001). Las lenguas indígenas están desvalorizadas por un buen número de mestizos que consideran la palabra “indio” como un insulto. Por eso ellos prefieren no hablarla en presencia de mestizos. Temen recibir un rechazo más entre los miles de rechazos que han sufrido desde la colonia. <No me gusta decir que hablo *ñañho* para que no se burlen> dice una niña, <No me gusta decir que hablo *ñañho* porque me dicen “indio” > dice otro niño<sup>1</sup>.

En San Ildefonso Tultepec los niños y los hombres van dejando de hablarla, los primeros por la escolarización de la SEP y los segundos por la necesidad de la migración a otras ciudades que les obliga a aprender español, o por la migración a Estados Unidos, que les obliga a hablar inglés aunque sea de manera limitada. Las mujeres son las que más lo hablan. Aprenden algunas palabras del español que les permiten resolver las ventas de sus bordados; ellas son las guardianas de la tradición.

Las escuelas de las comunidades de Amealco no son biculturales, tampoco bilingües. La escuela secundaria No. 24 de San Ildefonso es una de las pocas del país que tiene lengua materna en primero y segundo de secundaria. Tener una hora de clase en *ñañho* no las hace bilingües. Es un gran paso que contribuye a refrendar la identidad étnica de los niños, pero aún es insuficiente. Los niños no logran escribir bien el *ñañho* en dos años. Sus padres hablantes del *ñañho* no escriben el *ñañho*. Y un buen número de niños terminan por no saber escribir bien ni el *ñañho* ni el español. O sufren muchas confusiones de distintos órdenes, semánticas, sintácticas, ortográficas, y peor aún de cómo dar sentido a sus conversaciones y quién podría entenderlos en eso que quieren decir en su propia lengua. Ser escuchados en su lengua materna los afirma en su condición étnica y refrenda su lazo de filiación histórica pero al mismo tiempo temen que se los signifique desde el lugar de la desvalorización. No hablar su lengua por causa del fenómeno migratorio que los desplaza del campo a la ciudad produce un “extrañamiento” (Guidens, 1994) de lo suyo. El extrañamiento del campesino se amplía luego a su entorno doméstico. Los padres ya no les hablan a los niños en *ñañho* sino en español. Dice un niño “No me gusta decir que hablo *ñañho* porque casi no se hablar” y otro dice “No me gusta decir que hablo *ñañho* porque algunas beses (sic) me equivoco”, “Si dejamos de hablar nuestra lengua se perderá nuestra tradición”, dice una niña, y otra dice: “Si dejáramos de hablar *ñañho* todo sería aburrido, sin sentido”<sup>2</sup>.

La dificultad de aprender, que expresan, no es cognoscitiva; para los niños se trata de no saber cómo *aprehender* (así con h), ese orden de fenómenos que son extralingüísticos: las relaciones de poder en torno a la lengua, la desvalorización del *ñañho*, el desinterés del Estado por estas lenguas y por lo que padecen estos grupos, la intuición que tienen de que su cultura está amenazada de desaparecer<sup>3</sup>, cuando no la amenaza misma de desaparecer

como seres humanos por no poder sobrevivir en las condiciones de marginación que viven y en un entorno neoliberal que los expulsa. Las condiciones económicas del país los expulsan al extranjero a los que migran, y las condiciones económicas neoliberales expulsan del desarrollo a los que se quedan.

Veamos algunos testimonios de los niños que expresan esta dificultad:

Nos referiremos a un chico *ñãñho* de 12 años: “F”. Su padre, migrante, se encontraba en Estados Unidos con su mujer cuando él nació. Así que el niño es norteamericano por nacimiento. Por su condición de ilegal no pudo ser registrado. Solo tuvo fe de bautizo. Al llegar a Querétaro el niño ingresa a la escuela sin acta de nacimiento. Ha cursado con muchas dificultades la escuela, nos dice. Todo el tiempo se levanta de su silla para preguntar a los profesores si lo que hace está bien. Necesita una y otra vez que le confirmen si no se equivoca. Los profesores se cansan porque el niño se para a preguntar cada diez minutos. Por pedido de la prefecta lo escuchamos para tratar de entender lo que le pasa. Al preguntarle porqué necesitará saber si va bien cada ratito dice, “para saber si no estoy equivocado”. Cuando se presenta el niño con Araceli para conversar con él, muestra su credencial. Tiene una enorme necesidad de que los otros vean quién es él por lo que dice la credencial y este gesto se repite con varias personas (profesores y prefectas). Este dato nos llama la atención pues pensamos que justamente habla de una frágil constitución del yo, nos permite entender lo que le angustia a F., no sabe quién es él. No habla bien el *ñãñho*, su madre sí, pero tampoco se siente seguro con el español. Cuando le preguntamos por su árbol genealógico refiere que su papá se llama de un modo pero le dicen de otro y tampoco tiene acta de nacimiento. En Estados Unidos el padre se hizo pasar por otro para que no lo agarraran. En México no lo puede registrar por lo mismo, porque él tampoco tiene acta. En su credencial de la escuela el apellido de la madre está equivocado. De modo que lo que se repite en él son complicaciones de su no inscripción en el registro civil de él y de los suyos y de ninguna manera es un problema de “aprendizaje”. Hace falta una sanción simbólica y no meramente el reconocimiento afectivo para que el niño deje de hacer este “síntoma”. Que no es signo de ninguna enfermedad sino expresión de algo que reclama atención: que se inscriba simbólicamente su filiación. Sobre esta incertidumbre de su ser se teje otra, la inseguridad que le produce no hablar bien ni una lengua ni otra. ¿Podríamos desconocer que lo que pasa con él está desligado del orden político que orilla al campesino a migrar en penosas condiciones?

Como los padres migran a EUA o a otras ciudades del país las madres son las guardianas de la tradición, conservan la lengua *ñãñho* y la hablan con sus hijos. En el rescate de la lengua materna también los maestros son importantes; se encargan no sólo de impartir clases, sino que

implícitamente transmiten a sus alumnos, maneras de sentir o percibir el mundo y su comunidad. Pero este valioso esfuerzo de los profesores está inmerso en una institución estatal (SEP) que también transmite el descuido por las lenguas originarias. Las políticas públicas que se han establecido en relación con las lenguas originarias son aún insuficientes para dar a este legado cultural la importancia que tiene. No se han ponderado suficientemente las complicaciones subjetivas en que están inmersos estos chicos a causa de los efectos políticos del mercado lingüístico.

Al hacer las entrevistas nos topamos con muchos “no sé” como respuesta. En un primer momento pensamos que se debía a que éramos desconocidas para los jóvenes con quienes trabajamos así como por las condiciones de la misma entrevista. Esto es, que los estudiantes fueron llamados o por la psicóloga de la institución o por la prefecta de la misma con la premisa de que eran llamados para “platicar” con una psicóloga que, además, desconocen.

Intentamos indagar en cuestiones acerca del lenguaje oral, buscamos saber la manera en que se comunican con los integrantes de su familia, en la escuela, con sus amigos, con la gente en su comunidad así como la manera en que se sienten respecto a su lengua materna, el español y el inglés.

Dos de las chicas entrevistadas, primas entre sí, cuyos nombres son homónimos, expresaron gusto por su lengua materna argumentando que es la única manera que tienen para comunicarse con todos los miembros de su familia ya que no todos hablan español. Y si lo hablan sólo lo utilizan cuando van a la ciudad de Querétaro a vender sus productos. Una joven comentó lo siguiente: “Me gusta el otomí porque mi mamá me escucha”. La lengua materna es el lazo que tienen con su familia, es la manera en que se comunican, en que expresan sus ideas, comparten parte de sus vivencias, la manera en que expresan sus sentimientos, el modo como recogen la historia de su comunidad y su cultura. Es la lengua que les da un lugar en su familia y hasta cierto punto, en su comunidad. Sin embargo se enfrentan al reto y tarea de aprender español e inglés en la escuela. Durante las entrevistas las jóvenes expresaron que no les gusta hablar español en la escuela porque “no lo hablan bien” y sienten pena con sus compañeros. En otra entrevista comentaron que les faltaba práctica con el español porque “a veces no entendían todas las palabras”. Si no se conoce una lengua cómo se puede entender un tema de clase.

Nos referiremos ahora a otro chico de 12 años: “A.” que tiene dificultades para hacer la tarea porque no entiende lo que tiene que hacer. En su casa su madre no puede ayudarlo porque no habla español. La entrevista transcurrió en un espacio *sui generis*, según refiere Paola la

entrevistadora: “Nos sentamos a lado del cubículo de Trabajo Social, eligió sentarse en el último escalón y jugaba con un bote de basura que estaba enfrente. Todo esto en conjunto me hizo pensar en cómo se estará posicionando él cuando todas sus respuestas eran “No sé”, cuando su futuro lo veía en los Estados Unidos sin estar tan seguro del por qué. Sentándonos en el último escalón, como si uno no valiera nada hasta que se gana dinero yéndose a los EUA, mientras tanto juega con la basura.” Esta respuesta repetida del “no sé” habla de la falta de subjetivación, se erige como una enunciación que da cuenta del atolladero en el que están sumergidos muchos niños en situaciones semejantes pues además la declinación de la ley se expresa de modo preocupante en la violencia que hay en diversos entornos de la comunidad. Faltan palabras en su lengua que les permitan reconocer su lugar en el mundo. Faltan palabras de su padre (migrante y lejano) que les diga a cada uno cómo hacen falta. Falta un lugar en donde puedan verse mirados sin desvalorización. Si hablan *ñañho* se reconocen en lo suyo pero el mundo laboral los rechaza, si hablan español se sienten mejor aceptados pero es una lengua extranjera para ellos, no refrenda su lugar en su filiación étnica. Por esta razón consideramos que el español es una lengua impersonal para ellos además de ser la lengua oficial.<sup>4</sup>

Sin embargo, la situación que se vive en la comunidad, en donde la migración es una práctica común, juega un papel importante en torno a su lengua que tiene que ver, a su vez, con la relación que tienen hacia el inglés. Cuestión que se entrevé en las entrevistas. Al preguntar cómo se sentían al hablar inglés expresaron que les gusta y que les gustaría practicarlo más. En particular una de ellas expresó que le gusta el inglés “porque puede hacer más cosas”, pero al tratar de indagar en esto sólo respondió que “porqué si le preguntan algo en inglés ella debe saber cómo responder”. Sin embargo esta expresión denota que está presente la idea de que el inglés les abrirá las puertas a más oportunidades.

En la escuela se les enseña español, pero llegan a la ciudad de Querétaro a vender sus bordados o cerámica y son corridos del centro. Se les enseña inglés y cuando se van al otro lado siguen siendo ilegales, personas ajenas, no pertenecientes a ese país. Se les enseña su lengua materna, mas solamente 3 años y esto no les proporciona las herramientas suficientes para tener una óptima comunicación con las únicas personas que hablan otomí, las madres y abuelos, que además no saben escribir en *ñañho*.

El aporte metodológico que nos deja la aparición de este tipo de dificultades de los niños es que interroga nuestro dispositivo. Al inicio pensamos que las entrevistas individuales eran la técnica más adecuada pues nos permitían incursionar de manera detenida en los estados subjetivos que son singulares, únicos y en la manera como los chicos buscaban aprender otra lengua. Sin embargo el mismo encuentro con los

niños nos hizo advertir 1) que nuestra condición mestiza, “extranjera”, o al menos “fuereña”, 2) nuestra condición profesional de psicólogas, 3) el interrogar sobre cuestiones relativas a una lengua que ha sido socialmente desvalorizada por el mundo mestizo, 4) el hecho de provenir de una universidad y estar haciendo una investigación, eran factores que producían inhibición sobre los chicos. No hemos explorado qué significa para ellos la palabra *Universidad* si no la han visitado nunca, ni tampoco sabemos qué significa para ellos la palabra *investigación*, ¿qué idea tienen los chicos *ñañho* de 12 o 13 años de lo que es un psicólogo? ¿Para qué quiere un mestizo saber que un *ñañho* tiene problemas con el español? Son preguntas que no se satisfacen con información ni con una explicación de nuestros objetivos.

Confirmamos una vez más que la técnica de entrevista no es neutra y que acudir a la propuesta de Foucault y de Deleuze nos permitía analizar cómo la producción de saber está siempre inmersa en un dispositivo determinado, y por dispositivo Foucault entiende:

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos." (Foucault,1991:128)

Para Deleuze (1990) el dispositivo es un conjunto multilineal y bidimensional, se trata de una máquina para hacer ver y para hacer hablar.

En ese sentido advertimos que la escuela pública con la concepción actual que tiene la SEP de las lenguas originarias genera obstáculos, con la lengua materna y la oficial, que no han sido suficientemente analizados. Y advertimos también que nuestro dispositivo para “saber” estaba reproduciendo un orden de problemas semejante. Eran visibles los problemas en la inhibición que tenían para decirnos lo que les pasaba y en la auto-censura que tenían los chicos de hablar *ñañho* frente a nosotros o frente a alguien más que pudiera escucharlos mientras hablaban con nosotros, pues a falta de un cubículo o salón conversábamos en una escalera, en un pasillo o cerca del patio.

Haber localizado este obstáculo nos permitirá movernos de lugar para diseñar otra modalidad de aproximación a estos problemas y nos pareció importante compartirlo. Pensamos que la transmisión académica del proceso de investigación debe dar cuenta de los obstáculos y carencias y no transmitir una idea de que los métodos son puros, eficaces, exitosos y exactos. Pues no hay nada más alejado de la realidad que eso. Acordamos

en lo que propone Feyerabend (2003:2), que “La ciencia es una empresa esencialmente anarquista: el anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y en el orden.”

Esos encuentros también nos permitieron advertir la diferencia entre los referentes culturales nuestros y de ellos y cómo generan perturbaciones en el paso del sentido. Como dice Edgar Morin (2001:27) la determinación sociocéntrica que toda sociedad impone a los conocimientos que en ella se forman y existen, en el seno de las sociedades modernas está surcada por las determinaciones de clase, de casta, de profesión, de secta y de clan.

### ***A modo de conclusión***

Cuerpo y lenguaje son dos dimensiones indisociables de la subjetividad. No hay subjetividad sin cuerpo y no hay apropiación del cuerpo sin lenguaje. Pero cómo subjetivarse si sólo se cuenta con la palabra materna *ñañho*, y la palabra del padre está tan lejos o ya no está porque ha muerto, los ha abandonado o está desaparecido. Cómo subjetivarse en un entorno que es ajeno por la lengua, y que pertenece a ese mundo mestizo que todavía hace unos años, como refiere Serna (1996), se dirigía a ellos los *ñañho* como los “sin razón”.

Las dificultades escolares de estos chicos crean en ellos la idea de que no son capaces de aprender. No entienden porque les faltan palabras en una lengua o en la otra y no hay quien les asista en la realización de sus tareas en español pues sus madres sólo hablan *ñañho*.

Si hay que esconder el propio idioma para que otros no se burlen y hay que esconder el cuerpo para no ser corrido por los policías, mientras se busca vender para sobrevivir, o hay que esconder el cuerpo para no ser mirado peyorativamente ¿qué condiciones hay de una subjetivación que no produzca *extrañamiento*?<sup>5</sup> ¿Cómo pueden estos chicos escapar a la maquinaria discriminatoria que recrea su condición marginal, su pobreza ancestral, el desprecio de su origen, y el desconocimiento de sus plenos derechos ciudadanos?

El acercamiento a este orden de problemas de los chicos, a través de las entrevistas individuales, nos permitió poner en cuestión el dispositivo pues recreaba el problema que vivían en su salón de clases y en su casa. El problema de desvalorización de la lengua *ñañho* es una cuestión clave si se piensa combatir la maquinaria de recreación de la marginación y la pobreza a través de políticas públicas. Es urgente la transformación de los criterios que mantienen segregada a esta lengua, sean presupuestales o de otro orden pues es la base de todas las demás transformaciones.

---

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. (1990). "Qué es un dispositivo" en *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Feyerabend, P. (2003) *Tratado contra el método*. Madrid: tecnos.
- Foucault, M. (1991). Entrevista titulada "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Guidens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Universidad.
- Lacan, J., (1989). "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos presenta en la experiencia analítica" en *Escritos I*. México: siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1984). "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma" en *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Morin, E. (2001). *El método, las ideas*, Madrid: Cátedra.
- Salazar, C. (s/f) "Pueblo de humanos, Metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia", en página electrónica del Posgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES) de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia, Formato en pdf, disponible en: <http://www.cides.edu.bo/cides/public.htm> Consultado el 29 de marzo de 2008.
- Serna, A. (1996). *La migración en la estrategia rural*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Wallon, H. (1998). *Les origines du caractere chez l'enfant*. Paris : Press Universitaire de France.

---

## **Notas:**

<sup>1</sup> Resultados de la encuesta aplicada en la secundaria 24, a 500 niños, sobre la lengua materna, Facultad de Psicología, UAQ.

<sup>2</sup> Resultados encuestas, ref. cit.

<sup>3</sup> Esto se puede apreciar en varios sueños de destrucción del mundo que refirieron los niños de la secundaria en una muestra de sueños obtenida en septiembre de 2007. Uno de

esos sueños fue analizado en un trabajo intitulado “Del cuerpo, su metamorfosis y su representación en sueños de jóvenes ñähño; pasado y presente.” de Araceli Colín, Patricia Aguilar, Lucero Miranda y Noemí Arenas; presentado en el Coloquio Nacional de Historia, agosto 2008, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro.

<sup>4</sup> Como sabemos una lengua oficial se erige al mismo tiempo que el Estado. Los intereses de Estado nacional no son compartidos del todo por las etnias.

<sup>5</sup> Sobre la noción de extrañamiento de Guiddens en relación con los mecanismos de diferenciación entre los indígenas bolivianos puede verse: Cecilia Salazar, en “Pueblo de humanos. Metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia” en página electrónica del Posgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES) de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, s/f. Formato en pdf, disponible en: <http://www.cides.edu.bo/cides/public.htm> Consultado el 29 de marzo de 2008.

## El Espíritu de los movimientos artísticos en México

Tonatiuh Gallardo Nuñez  
 Facultad de Psicología, UNAM

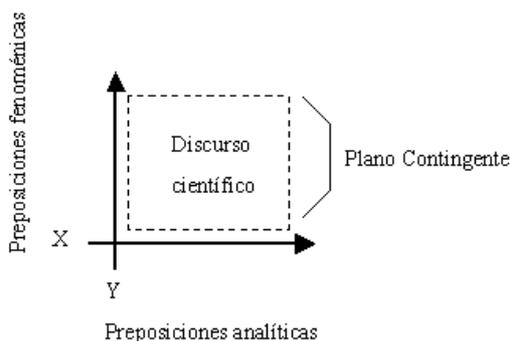
### Resumen

La Historia de la Ciencia nos abre perspectivas sobre los aciertos y errores de los pensadores que nos antecedieron. El hacer una revisión crítica de estas cuestiones nos ayuda a plantear nuevas posibilidades de acceso al conocimiento. En este sentido, con un marco teórico que podría resultar en sí un contra marco, sustento el texto que busca afianzar las relaciones entre los movimientos artísticos y su contexto socio-político. Esto con miras de rescatar otra forma de abordar el problema de lo social; y así el estudio del arte, siendo una práctica humana más, aporta elementos que al final, nos ayudan a comprender un fenómeno más amplio: la sociedad y su devenir histórico.

*“En la forma de una metáfora se puede encontrar contenido,  
 pero en la forma de una serie de datos  
 no hay más contenido que los datos mismos”*

Pablo Fernández

La Ciencia, en su tradición moderna, ha instituido que, por un mero afán de objetividad, las discusiones concernientes a los “hechos” o conocimientos científicos se centren solamente en un plano de la realidad. Este plano contingente, como lo llama Gerald Holton, es el que se encuentra entre las proposiciones fenoménicas  $x$ , es decir, los datos empíricos, y las proposiciones analíticas  $y$ , que son las que se refieren a la herramienta lógica o matemática que se aplica a la empiria.



La delimitación de este plano tiene tanto ventajas como desventajas. Una de las desventajas que encuentro es que las discusiones que se dicen científicas, y más en las “ciencias sociales”, se centran sobre cuestiones metodológicas y/o técnicas. Es decir, más que apelar al tema de estudio, sus implicaciones sociales o el discurso de poder al cual

responden, se cuestionan cosas como: la significancia de la muestra, la correcta o incorrecta utilización de las herramientas estadísticas, la

validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, etc. Todo esto, desde mi perspectiva, más que responder a una demanda real de conocimiento, se distrae en las técnicas mediante las cuales se accede a dicho conocimiento, relegándolo así a un segundo plano, pues importa más el cómo y no tanto el qué. Esto, por lo tanto, no sólo nos convierte en técnicos, sino que, de forma general, el aceptar o no un artículo para su publicación tiene que ver con el hecho de que se conforme a los cánones estadísticos, independientemente de su contenido (Ibáñez, 1991; citado en: Fernández, 1994: 290).

Ahora, y cito textualmente a Holton, “una de las grandes ventajas de la visión tradicional de la ciencia es que en el plano *x-y* no pueden plantearse muchas preguntas (por ejemplo, concernientes a la realidad del conocimiento científico)” (Holton, 1985: 7). Esto lo menciono, obviamente, en un tono de sarcasmo, pues limitar el cuestionamiento es también limitar el conocimiento.

Y así, continua Holton, esta visión institucional de la ciencia, como la llama, fue una de las razones por las cuales la ciencia fue avanzando rápidamente desde el siglo XVII (Holton, 1985: 7). Porque se crea una esfera que obedece a los designios de una supuesta objetividad donde el ser humano, y sus errores y aciertos, no tiene cabida.

Pero esta discusión no es privativa del siglo pasado, podemos encontrar sus raíces desde los griegos. Sólo que ha tenido un desarrollo facético. Pero para no hacer una historia larga, podríamos empezar en la Ilustración, donde, siguiendo a Tomás Ibáñez, fue su discurso ilustrado el que derrumbó la legitimidad de Dios, esa instancia exterior que dictaminaba el quehacer humano.

“Pero, como es sabido, la modernidad no desarrolló hasta sus últimas consecuencias el desmantelamiento de las bases trascendentes de la autoridad. Al contrario. Sustituyó una trascendencia por otra... El discurso de la «objetividad científica» sustituyó al discurso religioso... pero su trascendencia no era menor que la del discurso religioso... El «tribunal de los hechos» es tan independiente de nosotros como pueda serlo el «tribunal celeste»” (Ibáñez, 2001: 139; énfasis en el original).

Si antes era Dios por medio de los obispos (o curas o sacerdotes) quien dictaminaba qué era y qué no; ahora, es la Ciencia, por medio de los científicos, quien reglamenta la posibilidad del conocimiento verdadero, pues existen, presuntamente, criterios de validez: como la correspondencia y la verificación.

Pero la correspondencia presupone una realidad independiente de nuestras prácticas, con la cual comparamos nuestro conocimiento para ver si es verdadero. Si escuchamos a Richard Rorty, encontraríamos que para él “«la realidad tal y como es, intrínsecamente»», constituye, simplemente,

otro de los nombres de Dios cuando pretendemos instituirlo como la instancia que decide sobre la verdad de nuestras afirmaciones” (Ibáñez, 2005: 160; énfasis en el original). Pues, siguiendo a este autor, para poder comparar a la realidad con nuestro conocimiento acerca de ella, es necesario apreciar por separado ambos espacios, y, hasta el momento, es imposible apreciar a la realidad con independencia de nuestras ideas acerca de ella. Por lo tanto, el criterio de correspondencia se reduce a ser solamente un semblante.

En lo que respecta a la verificación, el mismo Popper hizo el trabajo de dismantelar esa falacia, lo interesante, fue que lo hizo desde dentro de su mismo discurso:

“La probabilidad de que una proposición sea efectivamente cierta no crece con el número de evidencias, de contrastaciones empíricas y de verificaciones que seamos capaces de llevar a cabo: *«n» sobre infinito seguirá siendo igual a cero, sea cual sea el tamaño de «n»*. Para decirlo de una manera menos críptica: si hacemos depender la probabilidad (p) de que una proposición sea cierta del número de verificaciones (n), esta probabilidad será siempre nula porque el número de verificaciones aún por realizar es infinito ( $p=n/(\infty=0)$ )” (Ibáñez, 2001: 74; énfasis en el original).

Y así, se puede continuar describiendo ejemplos de cómo fue que el proyecto positivo cayó por su propio peso. El mismo Carnap, después de haber concluido sus formalizaciones lógicas de la semántica universal, afirmó que verificar, a fin de cuentas, es hacer metafísica, y se regresó al ámbito de las matemáticas, donde su excelente capacidad de lógico prominente era infalible (Marquina, 2008).

Pues finalmente, la distinción que se puso de moda el siglo pasado entre ciencias naturales y ciencias sociales tal vez no lo sea tan grande, si tomamos en cuenta que en el fundamento de toda ciencia, incluso de la física misma, es un prejuicio no comprobable el que sostiene su discurso teórico, los llamados *themas* que Holton se dedica a señalar.

Lo que sí es algo plausible es que el objeto de estudio de las ciencias sociales es mucho más complejo, tan sólo por el hecho de que no puede fragmentarse o aislarse en un laboratorio, a riesgo de perder su significado. Que se haga así en el ejercicio académico es producto de una falta de teorización, como dice Pablo Fernández, que finalmente se reduce a hacer una psicología social de menudencias. Y si aceptamos el precepto gestáltico de que la totalidad es diferente a la suma de las partes o, hacemos caso a la rotunda aseveración de Wittgenstein que dice que no existen lenguajes privados; la pregunta que surge es: ¿Entonces qué es lo que se está investigando en los laboratorios de psicología social? ¿Cómo,

entonces, se pretende estudiar al individuo aislado? ¿Es viable la utilización del método científico?

Pues algunos de los principios que rigen este método son el de la fragmentación y el aislamiento, lo que se conoce como el control de variables. Pero ahí, ni la misma Física se encuentra en territorio estable, pues es bien sabido que las condiciones iniciales de cualquier experimento siempre son diferentes. Más aun cuando el problema es pasar del mundo de los hechos al mundo teórico y después regresar al mundo para corroborar esa teoría.

Para dar un ejemplo de esto podríamos recurrir a Newton, quien es el caballito de batalla de lo que tiene que ver con la historia de la ciencia. Los *Principia* comienzan con una aseveración profunda. La definición de masa. Y Newton lo hace en correspondencia, como todos sabemos, del volumen y la densidad. Por el volumen no hay mucho problema; pero cuando se empieza a hablar de densidad las cosas se tornan más complicadas. La salida de Newton fue ejemplar: define a la masa en términos de densidad y a la densidad en términos de masa. Y en lógica, a eso se le llama tautología. Pero lo peor, tuvieron que pasar un par de siglos para que llegara Mach y se diera cuenta de ese pequeño inconveniente que se encuentra en la base de la mecánica newtoniana (Marquina, 2008). La Ley cero de la termodinámica es otro ejemplo.

Si esto sucede en la Física, ¿qué nos espera entonces para la psicología, en especial para la social? Para ejemplificarlo regresaré a Newton. Supongamos que es cierto el mito de la manzana, sólo para hacer este ejercicio. Entonces, Newton se encontraba sentado bajo la sombra de un árbol, cuando de pronto, una manzana cayó. Entonces empezó a formular cuestiones que terminaron siendo el paradigma de la gravedad.

¿Qué pasaría si cambiamos la figura de la manzana por la de un ser humano? Pues las preguntas serían muy distintas. Tal vez no nos interesaría mucho indagar sobre las fuerzas que hicieron que esa persona cayera al suelo y no volara por los aires. Tal vez la preguntas serían: ¿Se cayó o lo empujaron? ¿Fue un accidente o él lo hizo conscientemente? Entonces ¿Estaba deprimido? O si lo empujaron ¿Había una herencia de por medio? Las cosas se tornan más oscuras aun cuando no es una persona la que está en caída libre, sino cuando es una sociedad la que se avienta por la ventana (Marquina, 2008). El rango de preguntas crece inimaginablemente y las variables controladas se quedan en el escritorio.

¿Qué nos queda entonces? Eso mismo se preguntaron en los 70, durante la denominada crisis de la Psicología Social. Entonces empiezan a surgir nuevos discursos que intentan dar cuenta del fenómeno de lo social. El socioconstruccionismo de Gergen es uno de ellos. Junto con él, el construccionismo de Tomás Ibáñez, la etogenia de Harré, el enfoque

dramatúrgico de Goffman, la retórica discursiva de Shotter, la narrativa de Ricoeur y la Psicología Colectiva de Pablo, por mencionar solamente a algunos exponentes. Todos ellos sustentados en el Interaccionismo Simbólico de Mead y en el redescubrimiento de la hermenéutica y la retórica bajo el marco, claro está, de ser posteriores al giro lingüístico.

¿Cómo se puede conjuntar todo este esfuerzo? Mi supuesta respuesta la encontré en Holton y para ello regreso al plano contingente  $x$ - $y$  que mencioné en un principio. Pues a esa figura rígida y bidimensional, Gerald Holton le agrega un tercer eje perpendicular a los dos anteriores, el eje  $z$  que representaría el estudio ya sea histórico, filosófico o psicológico de las “declaraciones y los procesos científicos” (Holton, 1985: 8). Y es en este espacio tridimensional donde las limitaciones de ininteligibilidad científica desaparecen para dar lugar a una gran diversidad de formas y técnicas de abordar el estudio de lo social. Los pensadores antes mencionados, tal vez sin saberlo, utilizan este nuevo espacio para dar cuenta de lo psicológico en tanto que social.

Relatar la historia del pensamiento científico; realizar una filosofía, es decir, una crítica lingüística –siguiendo a Wittgenstein– de los constructos científicos; o, simplemente, realizar un acercamiento psicológico de los mismos científicos. Son temas que se abren para el estudio de lo social. Sólo una cuestión, lo social no tiene que ver exclusivamente con la ciencia. Lo social se conforma de las prácticas humanas y, por ende, el estudio de lo social se presenta como un nuevo campo de posibilidades que no se limitan, ni por mucho, a la reproducción de los temas y las técnicas antes utilizadas en la Academia. Dentro de este marco, la diversidad de discursos se hace posible. Pero esto no quiere decir, cabe mencionar, que “todo vale”. La gran frase que marca a los críticos del relativismo. Frase que en ningún lugar se está mostrando. Lo que anuncian estos pensadores es tal vez un tiempo de argumentaciones y justificaciones verosímiles que ayuden a dar cuenta de eso social que se encuentra rodeándonos a cada momento.

Siguiendo este desarrollo, aquí presento un breve texto sobre una de las investigaciones que estoy haciendo y que nombré: El Espíritu de los movimientos artísticos en México. El supuesto es claro: si partimos de la creencia de que lo social es un todo conformado de relaciones resulta que, aparte de que el fragmentarlo impide un correcto acercamiento, se pueden construir interrelaciones coherentes que den sentido de eso social. Aquí la argumentación gira en torno a la influencia que las cuestiones políticas tuvieron sobre los movimientos artísticos en México y viceversa.

Son muchas las motivaciones que me aventaron a esta investigación. Una de ellas es que me encanta el arte, tanto su apreciación como su práctica y las cuestiones que se enredan alrededor. Es un hobby y, por azares del

destino cuando le estaba ayudando a estudiar a mi compañera Historia del Arte, empecé a encontrar relaciones muy obvias que estaban veladas en los textos. Más aún, cuando asistí a la exposición de La Tradición de las Rupturas, que se llevó a cabo en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México en la primera mitad de este año; descubrí que no sólo las cuestiones políticas que envolvían a la obra artística estaban veladas, sino que se habían negado por completo. En esa exposición, el equipo curatorial argumentaba que la “obra se sostenía por sí misma” y que, para su apreciación, no era necesario dar cuenta de los procesos sociales que estaban ocurriendo en esos tiempos. Este texto busca argumentar justamente lo contrario, espero pueda lograrlo.

En este momento surge el salto abismal del que hacía mención, el de pasar de la teoría al mundo. Si quiero hablar de los movimientos artísticos, tendría que delimitar, en primera instancia: ¿qué es el arte? Obviamente no lo voy a hacer, no puedo ni quiero hacerlo; pero recurriré a una proposición de Gombrich para salir del aprieto:

“No existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” (Gombrich,1950:15)

Esta frase bien puede enmarcar mi sentir, sobre todo por el parecido que tiene con una cita que hace Eliseo Alberto del conde Eros: “El amor no existe: sólo existen los amantes” (Alberto, 2008: 138). Por eso no hablo del Arte en México, como tampoco lo hago del Amor; tan sólo me guardo de hablar de movimientos artísticos, de artistas y momentos, como lo hago al hablar de mis enredos amorosos. Pues al parecer, el Amor y el Arte no son tan diferentes, y una de las formas en las cuales se puede aprehenderlos es mediante su práctica: el proceso creador y sus motivaciones, tanto en el ámbito artístico como en el amoroso. Y el punto de partida que personalmente elijo para abordar el tema es la función que el arte ha tenido en la sociedad, específicamente, en la mexicana.

Haciendo un poco de historia notamos que, durante la Conquista, el arte tuvo una función muy específica: de forma servil, fue uno de los mecanismos que ayudó a establecer la transposición de culturas (Juanes, 2008). La pintura y la escultura versaban sobre temas exclusivamente religiosos, y buscaban cambiar el pensamiento del territorio pre-español. La arquitectura también jugó un papel decisivo en el sometimiento cultural: qué más simbólico que construir encima de los antiguos templos las nuevas catedrales. Obviamente, en este momento, no había un arte mexicano, todo objeto que pudiera llamarse artístico que no correspondiera con los cánones establecidos no era visto como arte y era, por permanecer en la disidencia, destruido u ocultado. El arte en esta parte del mundo era importado de Europa, tanto en técnicas, formatos y temas.

Esto fue algo que se mantuvo por varios siglos. Hasta que, según algunas lecturas, ya entrados en el siglo XX, específicamente en el año de 1921 surge el Muralismo Mexicano a manos de los tres grandes: Orozco, Rivera y Siqueiros. Según esta forma de contar la historia, al concluir la Revolución Mexicana y Álvaro Obregón tomar la presidencia de la República, José Vasconcelos se pone al frente de la Secretaría de Educación Pública y:

“comienza una nueva política de educación. La iniciativa promovió una ola de creatividad artística e intelectual. Vasconcelos comisiona obras para los muros de los edificios públicos... Los murales incluyen temas relacionados con acontecimientos históricos tales como la Conquista de México, el Movimiento de la Independencia, la Revolución, el poder de la Iglesia, el Estado secular, la lucha de clases, las fiestas populares, las etnias, y el pasado prehispánico. Utilizando símbolos fáciles de descifrar, los pintores fueron capaces de relacionar los temas con la nacionalidad mexicana y así aumentar el conocimiento del público de los valores patrióticos y entre las razas indígenas” (1).

Como se puede observar, su función no es muy distinta de la de antaño. El arte sigue siendo un arte servil que obedece los designios del Estado, el mismo Vasconcelos le dijo a Rivera: “El mecenas no sólo da las monedas, también da el plan y los temas” (Juanes, 2008). Antes era un Dios el que se imponía, en ese momento era una nación la que se desprendía de las imágenes. Este es uno de los fundamentos que se encuentra bajo la fuerte aseveración de Jorge Juanes cuando dice: “El arte en México ha sido totalizado por el Estado.” Y es su investigación justamente la que muestra otra versión de los hechos. De principio, dice, el Muralismo no empieza en 1921 con Rivera y Vasconcelos, sino en 1910. Tampoco es un arte mexicano, sigue haciendo segunda a Europa en la consigna del Retorno al Orden y, junto con el Expresionismo Alemán y el Futurismo Italiano, es un retorno al Renacimiento del los siglos XV y XVI (Juanes, 2008).

Dejando fuera este punto de sumo interés, regresaré a la historia oficial. Desde esta perspectiva, al Muralismo se le conoció posteriormente como la Escuela Mexicana de Pintura, aunque no fuera en rigor una Escuela. Así, gracias al apoyo político se volvió Academia. Y con el tiempo, la Escuela Mexicana de Pintura se convirtió Institución, es decir, totalizaba, fijaba técnicas, formas y temas. En este sentido, arte era sólo aquello que mediante un realismo expresaba las cuestiones políticas y sociales que envolvían al México de aquellos tiempos.

Pero como siempre sucede, o al menos eso quiero pensar, alrededor de cualquier Institución Totalitaria y sus discursos de poder, surgen disidentes en los márgenes. En este caso, empiezan a abrirse galerías Independientes del Estado, es decir privadas, que se dedican a crear espacios de expresión para todos aquellos discursos artísticos que no se

alienaban en los designios de la Escuela Mexicana. Posteriormente a este movimiento se le conoció como Ruptura, pues justamente buscaba romper con lo establecido por el Estado.

El surgimiento y final establecimiento del movimiento de la Ruptura se debió a varios factores externos. Uno de ellos fue la Segunda Guerra Mundial, pues con su explosión un grupo de artistas surrealistas, abstractos y constructivistas llegaron a refugiarse en México y su influencia en el pensamiento artístico no se hizo esperar (MAM, 2008). Antes de ello, y sumándose al esfuerzo, la visita que André Breton realizó a México sirvió de apoyo a esos otros discursos que se presentaban en las afueras de lo establecido. Tan fue así, que en esos tiempos fue la primera vez que se realizó una exposición que no siguiera los cánones de la Escuela Mexicana. Hago referencia a la Exposición Internacional de Surrealismo que se presentó en la Galería de Arte Mexicano. La cual tuvo como consecuencia el establecer más claro aun el cisma que se presentaba en el pensamiento artístico mexicano.

Así, el movimiento de la Ruptura se planta frente a la Escuela Mexicana de Pintura y empieza a ganarle espacios y “militantes”, o como lo relata Manuel Felguerez:

“Se formaron dos bandos. Nosotros éramos los “abstractos” y los Tres Grandes y sus seguidores los “realistas”: la Escuela Mexicana contra toda una generación” (MAM, 2008).

Sin embargo, a pesar de que se establecía así la dicotomía, realistas *versus* abstractos. En realidad, los artistas que teóricamente se encuentran dentro del movimiento de la Ruptura no eran abstractos en su mayoría, simplemente es un concepto que intenta de alguna forma englobarlos. Esto podría responder en parte a que este movimiento pertenece socio-temporalmente a un:

“México posrevolucionario. (Ellos) Rechazaban toda idea de arte social, comprometido, en el fondo se oponían al ideal colectivo como inspirador de lo colectivo. Defendían un arte regido por sus propias leyes, desvinculado de los problemas sociales y morales y acorde con la concepción romántica en torno del artista. La particularidad de este modo de pensamiento era la conciencia de la desarmonía frente a la sociedad y, por tanto, el énfasis en los factores subjetivos: el mundo imaginario, los estados de ánimo, etcétera; todo esto se convierte en realidad y en modo de conocimiento”. (González, 1986: 2205)

Uno de los argumentos que encuentro para que se englobe a estos artistas como “abstractos” es el hecho de que, en plena Segunda Guerra Mundial, el comercio artístico con Europa se veía completamente impedido. Debido a esto, Estados Unidos fijó su mirada en México. Obviamente, en la

antesala de la Guerra Fría, un arte como el de la Escuela Mexicana, de implicaciones revolucionarias y sociales no era apropiado para la gestación del imaginario social que se quería imponer. Surge así el primer movimiento artístico de Estados Unidos: “El Expresionismo Abstracto”. Y fue en parte por este apoyo que el arte abstracto tomó fuerza, porque se le creía apolítico y, por lo tanto, acrítico. Hasta considerar lo figurativo como de izquierda y a lo abstracto como de derecha (Mateos-Vega, 2008).

Sin embargo, hay algo que se pierde de vista. La posición supuestamente “apolítica” o “acrítica” de los artistas abstractos en México no lo es tanto si tomamos en cuenta que su discurso surge de un cisma con la corriente dogmática anterior que buscaba homogeneizar tanto técnicas como temas. La posición política de los abstractos era la de abrir tanto las formas como las posibilidades de expresión pero que, al formar parte de un grupo, resultaba ser una posición política colectiva, aunque ellos propugnaran lo contrario. “La ruptura es de este modo un sinónimo de libertad creadora” (Juan García Ponce, MAM, 2008).

Siguiendo lo anterior, no es que no hubiera una crítica social en el arte de la Ruptura, sólo que la posición política era diferente, y por ende, su discurso apuntaba a otros sectores de lo social. Tamayo, uno de los grandes representantes del movimiento, fundaba parte de su pensamiento en un retorno a lo prehispánico, privilegiándolo por sobre lo actual; Cuevas, por su parte, retrataba las cuestiones cotidianas que surgían en los márgenes de la sociedad, enfermos mentales, prostitutas, deformes, etc. La crítica social, en este sentido, es más radical aún que la que puede encontrarse en el Muralismo, pues ataca la concepción social que el Muralismo buscaba imponer a la sociedad, un pensamiento occidental.

Tampoco hay que perder de vista que este movimiento plantea una crítica fuerte contra el pensamiento de ese tiempo. Justo en el momento cuando los afanes universalistas de la Ciencia, trabajados desde el Círculo de Viena, estaban en su cenit, La Ruptura rescata al individuo que había desaparecido del discurso Académico, privilegiándolo.

Sin embargo, estos aspectos no eran solamente las cuestiones en la que diferían ambos movimientos. Los abstractos decían que el realismo que impregnaba a la Escuela Mexicana no lo era tal, puesto que no retrataba la realidad. Ellos argumentaban que era sólo un mundo de apariencias, “la realidad de las cosas (era) la esencia de las cosas y en consecuencia (estaba) en su interior. La realidad molecular del guijarro, la realidad orgánica de la planta, la realidad sicoquímica del hombre” (González, 1986: 2207). El desencuentro no era sólo del tipo de las técnicas y formatos; se sumergía en el fondo de las concepciones del mundo, muy aristotélicamente, en el conflicto realidad-apariencia.

En este sentido, un arte figurativo bien puede expresar las masacres de la guerra; la cuestión es diferente si lo que se quiere expresar es el movimiento de una bailarina o si lo que se quiere pintar es una obra musical. Los temas son diferentes, los lenguajes por ende, son también diferentes.

Así, en esta limitada reconstrucción, encontramos un primer México fragmentado que busca volverse nación. Antes de que más o menos pueda lograrlo, se traslapa un México que está en contra de esa visión de nación, un México de subjetividades que resiste a la homogenización. Un estadio que surge en esos momentos, es el México del Geometrismo, movimiento donde los artistas se fueron alejando de una cuestión expresiva que los representara en la obra, para preocuparse por la percepción y el cómo podía ser más fácilmente recibida su obra por el espectador. Para esto empezaron a depurar sus trabajos hasta culminar en sencillas formas geométricas que fueran más asequibles por la razón del espectador (Manrique, 2001). De esta forma, la distancia con el espectador que se había situado con los abstractos, el Geometrismo buscaba superarla; sin embargo, aun así no existía la cercanía que el Muralismo había conseguido de cierta forma. Empieza entonces, un México que se preocupa por la sociedad, un México de pensamiento que busca salidas al enredo de una política capitalista y con miras al extranjero. Hablamos del México del 68.

Está de más mencionar que sucedía en esos años en México y en el mundo. Mucho se ha escrito y hablado del octubre del 68, más aún del mayo francés, de Praga, etc. No voy a hacer una referencia explícita en este texto sobre estas cuestiones, todos las sabemos, y ahorita están de moda. Sin embargo; esto no es una omisión, es un silencio que representa de mejor manera mis sentimientos: mi silencio es más fiel que un montón de palabras.

La problemática que surge a partir del octubre del 68 se puede definir como una cuestión de persecución y represión, ya no tan encaminada solamente a los jóvenes, sino a cualquier persona o discurso que no se alineara con el Discurso dominante. Como he mencionado, mucho se ha hablado del 68, también del 71, pero en el transcurso de esas dos fechas también pasaron muchas cosas.

Es en este ambiente de silencio impuesto que surge el siguiente movimiento artístico en México, el cual se denomina el movimiento de colectivos. Lo que caracteriza a estos movimientos artísticos, que surgen por los años 70's, es principalmente la utilización de lenguajes no objetuales, pero también una acción vigorosa y una gran carga expresiva (MAM, 2008).

Así, estos colectivos, después de una masacre, salen y retoman las calles. Son la viva imagen de una expresión contracultural. Y ahora no son sólo

artistas plásticos, se unen a este movimiento fotógrafos, teóricos y literatos. El arte no objetual, que sería la bandera de muchos de ellos es, a grandes rasgos, un arte del performance, de la instalación, de la ambientación, etc. Es decir, dejan el caballete y los muros e interactúan directamente con la gente. Salen a las calles y dejan sacos con formas humanas, amarrados y envueltos en bolsas negras de plástico; dejan en el suelo cartulinas con palabras para que la gente que pase vaya construyendo un poema colectivo; tapizan muros de recortes de periódicos donde se muestra la brutalidad y la represión policiaca, fotografían la vida cotidiana de los barrios (MUCA, 2007); a grandes rasgos, dan voz a todas esas personas que siempre han sido ignoradas y buscan crear una conciencia social.

De aquí hay un salto. Estamos a finales de los 70 y principios de los 80. Es decir, López Portillo y los años de la abundancia. Bajo un modelo industrializador importado, se busca competir internacionalmente con el sustento de los grandes yacimientos de petróleo encontrados. Hasta que llega el año de 1981 y todo no solamente se desvanece, sino se desbarata. Posterior a esto, surge un movimiento llamado “neomexicanismo” que buscaba, de alguna forma, rescatar la identidad perdida de México. Ya no estábamos en un México revolucionario, pero seguíamos estando en México, no en el primer mundo.

“Acertadamente o no, bajo el rubro «neomexicanismo» se reunió a unos artistas que interpretaban en clave muy personal los motivos iconográficos que habían servido incuestionadamente como señas de la identidad mexicana: desde las esculturas prehispánicas al charro pasando por el escudo nacional o la virgen de Guadalupe. En sintonía con las tendencias internacionales... fue bien recibido. Sin embargo, una marca distintiva y recurrente de los trabajos... fue su preocupación fundamental por la identidad, ya sea cultural, personal o sexual” (López, 2005).

Y, al parecer, este es el cuestionamiento de fondo que se encuentra en los discursos de los movimientos artísticos en México: la pregunta por la identidad. Obviamente abordada desde distintas perspectivas y con diferentes medios, pero es una motivación que ha guiado un siglo de arte en nuestro país.

Este es el último México que puedo englobar en una categoría. En parte porque este momento es el que considero como el parte aguas que divide a las “vanguardias” mexicanas del arte contemporáneo, que podría considerarse también como un movimiento; sin embargo no es así de sencillo. A partir de este momento los discursos se diversifican, las técnicas, temas y formatos aumentan en número.

Desde los 90 se dio un fenómeno expansivo del arte mexicano a nivel mundial. Esto, obviamente, responde a muchas cuestiones; sin embargo, siguiendo a Alberto López Cuenca, tal vez lo que más llama la atención es el “desarraigo” del arte neoconceptual mexicano. Donde el peso de un artista es mayor cuando su formación se hace en el extranjero y regresa a México. Algo nada novedoso en el pensamiento mexicano. “Por paradójico que pueda parecer, los artistas mexicanos se hicieron más visibles en la medida en que su vocabulario plástico era menos localista” (López, 2005).

Este es un tema muy interesante que necesitaría tanto más espacio como profundidad y que, sin embargo, dejaré sólo como un señalamiento. Si aceptamos el supuesto que he estado manejando a lo largo de este texto y que Mathias Goeritz resume como: “El arte en general y naturalmente también la arquitectura, es un reflejo del estado espiritual del hombre en su tiempo.” (MAM, 2008) ¿Qué nos dice de México el hecho de que un artista tenga que homologar su discurso con los estatutos internacionales para poder darse a conocer? ¿Por qué solamente cuando un artista mexicano empieza a tener renombre internacional es cuando nos enteramos de su existencia?

Son algunas de las preguntas que me surgieron cuando revisé una compilación de filosofía, donde, hasta poco antes del siglo pasado, estaba dividida en momentos históricos; pero, cuando llega a la actualidad se dividen en nacionalidades: pensamiento francés, estadounidense, alemán, etc. De lo cual se podría inducir un pensamiento sumamente localista: los franceses sólo leen a los franceses, los norteamericanos solamente a ellos mismos, y nosotros a todos menos a nosotros. Pues al parecer, esa deslocalización a la que hago mención cuando hablo del arte neoconceptual mexicano, aplica de la misma forma al pensamiento académico mexicano. Respuestas a esto podría haber muchas, pero prefiero dejarlo abierto a reflexión y discusión.

### ***Índice de abreviaturas***

MAM. (2008) De la exposición temporal “La tradición de las Rupturas (1950 – 1990)” presentada en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México.

MUCA. (2007). De la exposición “La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968 – 1997” presentada en el Museo Universitario Cultural, Ciudad Universitaria, UNAM.

### ***Bibliografía***

Alberto, E. (2008). El retablo del Conde Eros. México: Planeta

---

Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.

Gombrich, E. H. (1950 – 2007) *La Historia del Arte*. China: Phaidon.

González, M. (1986). *Historia del Arte Mexicano*. Tomo 15. *Arte Contemporáneo III*. México: S.E.P. SALVAT.

Holton, G. (1985 – 1998). *La imaginación científica*. México: FCE.

Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes*. Realidad-Verdad-Política. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación*. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres. Barcelona: Gedisa.

### *Seminarios*

Marquina, J. (2008). *Filosofía de la Física I*. México: Facultad de Ciencias, Física; UNAM.

### *Conferencias*

Juanes, J. (2008). *Acoso al muralismo*. En el coloquio: *Modernidad y Anti-Modernidad en México*. Facultad de Ciencias y Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

### *Artículos periodísticos*

Mateos-Vega, M. (2008). *Escuelas de arte relegan el realismo por temor a que critique el sistema*: Tovar. La Jornada, domingo 15 de junio.

### *Textos electrónicos*

López, C. (2005). *El desarraigo como virtud: México y la deslocalización del arte en los años 90*. Revista de Occidente n° 285, febrero 2005

Manrique (2001). *Una visión del arte y de la historia*.

### *Páginas de Internet*

<http://latino.si.edu/education/Soumaya/ArteModernoMexicano.htm>

## Diálogo cuerpo a cuerpo y construcción de la persona en Psicomotricidad

*Rose-Marie Laure Stéphanie Venegas Lafon*  
*Facultad de Psicología, UNAM*

### **Resumen**

Los actuales logros de la Psicomotricidad Francesa en la práctica clínica, están fomentando un creciente auge de investigaciones y publicaciones tanto a nivel teórico-conceptual como en sus técnicas de intervención. La especificidad de esta disciplina reposa sobre su enfoque corporal en el que se establece un diálogo cuerpo a cuerpo, cuerpo del psicomotricista y cuerpo del otro, para la construcción de la subjetividad desde la experiencia vivencial. La autora busca evidenciar los principales supuestos teórico-conceptuales y metodológicos-aplicativos de los últimos 5 años a la fecha, a través de una revisión bibliográfica. Robert-Ouvray explica la integración yoica a partir de la unificación corporal y plantea un paralelismo de nuestra estructura osteo-muscular con la organización psíquica. Para Lesage, el desarrollo psicomotor es un recorrido para habitar el cuerpo: nuestras vivencias se inscriben en cadenas musculares específicas, conformando estructuras psicocorporales. La motricidad está al servicio de las funciones yoicas como referencial de la realidad subjetiva.

### **Antecedentes**

La Psicomotricidad como disciplina surge y se desarrolla en Francia a mediados del siglo XX, su enseñanza se formaliza a nivel universitario en París, en 1974. La especificidad de esta disciplina y su campo de acción es reconocida por decreto oficial del Ministerio de Salud francés el 15 de Febrero de 1995 (citado por Vaivre-Douret, 2000, p. 5):

La Terapia Psicomotriz es un tratamiento neuro - psico - fisiológico que opera por intermediario del cuerpo, [...] psicológica en su objetivo, la terapia psicomotriz es una intervención destinada a desarrollar, mejorar y corregir a través del eje corporal, las funciones mentales y conductuales del individuo respecto a su entorno.<sup>1</sup>

La escuela francesa de Psicomotricidad abarca los aspectos orgánicos, cognitivos, emocionales y socioculturales en una visión integral de la persona que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, su campo de acción incluye las áreas profiláctica, educativa, clínica y de investigación, del recién nacido a la persona de la tercera edad.

A nivel epistemológico, la escuela francesa de Psicomotricidad se basa en cuatro pilares conceptuales según Le Camus (1982):

- En la psicotónica (Wallon): “El movimiento es en primer lugar la única expresión y el primer instrumento del psiquismo” (citado por Le Camus, 1982, p. 24),
- En los vínculos que unen el desarrollo del pensamiento cognitivo a la motricidad (Piajet) desde la etapa sensorio-perceptivo-motora que constituye la génesis de la capacidad intelectual,
- En la teoría psicoanalítica (Freud) que postula la necesidad de una investidura libidinal previa para que emerja la motricidad, por lo que todo movimiento tiene una componente inconsciente, pulsional y fantasmática.
- En la noción de existencia fenomenológica (Merleau-Ponty), para la cual el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo por lo que el espacio corporal está cargado de significados a los que sólo se puede llegar a través de la vivencia.

Se considera a Ajuriaguerra (1980) como el fundador de la Psicomotricidad ya que es el primero en integrar cuerpo, inteligencia y afectividad como unidad indisociable, por lo que estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales e indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en la capacidad de aprendizaje.

Fonseca (2000) nos señala que “... lo esencial es la intencionalidad, la significación y la expresión del movimiento ... el movimiento pone en juego toda la personalidad del individuo (Merleau-Ponty, 1960) ... No podemos olvidar que la vida, como campo de nuestras experiencias adquiridas, constituye una sucesión ininterrumpida de actitudes corporales y de movimientos expresivos y representativos (Bergès, 1967) ... El cuerpo no es una máquina puesta en movimiento por un psiquismo que habita un cerebro.” (Fonseca, 2000, p. 26)

Desde 1945, Merleau-Ponty (1945/1975) afirmaba que el cuerpo no puede ser considerado como un objeto exterior a uno: es a su vez interioridad y exterioridad. La vivencia corporal es una experiencia íntima, es lo que sentimos por dentro como una unidad sintética de la experiencia. El esquema corporal es una pura forma corporal cuya unidad proviene de la síntesis de las percepciones y de las sensaciones. El conocimiento íntimo del cuerpo se construye a través de la experiencia de los límites; el encuentro con el otro es entonces fundamental para construir el cuerpo propio, como mediación absoluta del hombre.

La Psicomotricidad se basa en el postulado que “el cuerpo es aquello por lo que el Yo puede existir como efecto: el Yo es entonces una entidad del cuerpo” (Fedida, 1977, citado por Calza, Contant, Moyano, 2007, p. 8). De ahí su enfoque vivencial. Para Calza, Contant y Moyano (2007, pp. 21-49) la Psicomotricidad permite la construcción del sujeto a través de su

cuerpo, entre cuerpo real y cuerpo imaginario, entre lo sensorio-perceptivo-motor y la proyección fantasmática inconsciente. La terapia psicomotriz tiene entonces por objetivo fundamental la estructuración espacio-temporal del cuerpo como referencial y continente del psiquismo, tanto a nivel cognitivo (continente de pensamientos y razonamientos) como psicoafectivo (continente de emociones y relaciones).

La originalidad de esta disciplina le permite entonces al psicomotricista adentrarse en las vivencias del sujeto, analizando las relaciones entre sus producciones corporales, sus sentimientos y su nivel de representación mental en función de su propia historia de vida. Sin embargo, esta riqueza conceptual tiene a su vez por limitante múltiples prácticas irrepetibles dadas sus características vivenciales, por lo que a penas se empiezan a publicar trabajos de investigación. Una dificultad suplementaria se debe al idioma, ya que mayormente estos trabajos han sido publicados en francés y poco difundidos en la comunidad científica internacional. Por último cabe señalar la dificultad de hablar y escribir del cuerpo: la vivencia subjetiva está en el “soy un cuerpo” pero para hablar de éste tenemos que objetivarlo y ponerlo a distancia en el “tengo un cuerpo”.

Existen otras formaciones derivadas de la escuela francesa de Psicomotricidad que se han desarrollado en otros países europeos, como Suiza, Bélgica, España e Italia y, más recientemente, en América Latina, en Canadá (francés), Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Argentina y México. Estas formaciones son en su mayoría diplomados, hay algunas licenciaturas y raros posgrados, cuya visión es parcial ya que se centra por lo general en ciertas áreas de la Psicomotricidad tales como la educación preescolar, la neuro-motricidad, la estimulación temprana, la sensoriomotricidad, etc., dirigidas generalmente a niños con un enfoque profiláctico o rehabilitatorio.

Al llevar a cabo una revisión bibliográfica acerca de la Psicomotricidad resalta la ausencia de investigaciones y publicaciones que abarquen este enfoque provenientes de los países anglosajones y en particular de Estados Unidos. La mayoría de los trabajos<sup>2</sup> que hablan de lo psicomotor se refieren a las alteraciones psicomotoras en el sentido neuromotor y psicofisiológico consecutivo a la ingesta de alcohol<sup>3</sup>, al efecto del consumo de drogas o fármacos<sup>4</sup> y a las enfermedades mentales como la depresión<sup>5</sup>. Otras investigaciones<sup>6</sup> abordan un eje temático fundamental de la psicomotricidad que es la imagen corporal, desde el enfoque del autoconcepto y la masa corporal, pero mayormente se limitan al estudio de los trastornos de la alimentación<sup>7</sup>.

A diferencia de estas publicaciones, los investigadores francófonos<sup>8</sup> (franceses y suizos), se cuestionan acerca de las diferencias en las representaciones corporales en niños y adolescentes con patologías límites

(Moyano, 2004), del significado de la representación corporal en la estructuración psíquica del individuo, en su proceso de subjetivación, en particular en la terapia psicomotriz con niños autistas (Gernet, I., 2007, Joly, F., 2000) y el trabajo de la expresividad corporal (Girromini, F., 1999) y de la danza-terapia (Lesage, B., 2005) como mediadores corporales para una toma de conciencia corporal (Servant-Laval, A., 2003). Otros trabajos explican la integración yóica a partir de la unificación corporal en la que se juega un paralelismo de nuestra estructura osteo-muscular con la organización psíquica (Robert-Ouvray, 1999), así como a partir del desarrollo de estructuras psicocorporales que asocian determinadas vivencias a cadenas musculares específicas (Lesage, 1999 & 2006). Por último, se presentan técnicas específicas para el trabajo psicomotor madres-bebés (Rodríguez, M., 2007a), en sensoriomotricidad (Bullinger, A., 2004), así como una búsqueda por delimitar la especificidad de los trastornos psicomotores (Corraze, J. 1999) a falta de una semiología propia a la disciplina y su diferenciación con los trastornos psicósomáticos (Moyano, O., 2006, Rodríguez, M., 2007b).

La Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Niño y del Adolescente (Misès et al., 2002) clasificaba los trastornos psicomotores como parte del capítulo 6 referente a los “Trastornos de las funciones instrumentales y de los aprendizajes”, enfatizando como una carencia en la instrumentación corporal repercute en las adquisiciones escolares. En la versión revisada se cambió únicamente el nombre del eje 6 por “Trastornos del desarrollo y de las funciones instrumentales”, dado que éstos no solo afectan el aprendizaje sino el desarrollo en todos sus aspectos cognitivos y emocionales.

La experiencia clínica refleja que el principal motivo de canalización y consulta en la población infantil está vinculado con problemas escolares: de aprendizaje, déficit de atención o bien con trastornos de la conducta en aula que están a menudo relacionados con déficits y carencias en la instrumentación corporal, por lo que un abordaje psicomotor es esencial para establecer un diagnóstico integral y diferencial.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los psicomotricistas mexicanos se han formado de manera autodidacta, a través de la literatura extranjera, o bien, de modo empírico, pero sin tener un marco conceptual en el cual sustentar su práctica, con un conocimiento parcial o fragmentado. Esta problemática representa para la población mexicana una carencia en la atención clínica que se ve reflejada en la atención multidisciplinaria, implicando la asignación de mayores recursos económicos y de tiempos, lo que a su vez impide o dificulta el acceso a una atención integral y que en algunos casos lleva a la interrupción misma del tratamiento, o bien, a tratamientos parciales, determinando una área considerada prioritaria.

Lo anterior pone al descubierto la necesidad en nuestro país, por contar con investigaciones en el campo de la Psicomotricidad que permitan una comprensión de la semiología y terapia psicomotrices para un abordaje integral de los niños.

A nivel profiláctico se busca evitar trastornos o reducir las consecuencias de los factores de riesgo. Trabajo que puede llevarse a cabo en escuelas, centros de estimulación o en el mismo hogar (asesorando a los padres o familiares acerca de su intervención).

Por último, también se requiere de una mayor divulgación científica y publicación de investigaciones en el área, en diferentes idiomas, que apoye la formación académica más amplia de los psicomotricistas, abriendo nuevos campos epistemológicos y terapéuticos, evaluando la eficacia del tratamiento y pertinencia del enfoque corporal vivencial, lo que a su vez nos dará herramientas pedagógicas para la formación vivencial de los psicomotricistas en nuestro país.

Dado lo anterior, este trabajo tiene por meta evidenciar las principales aportaciones teórico-conceptuales y clínico-metodológicas de las investigaciones publicadas en los últimos 5 años, presentando el contexto actual del estado del arte de la Escuela Francesa de Psicomotricidad.

### ***Resultados:***

#### ***Diálogo cuerpo a cuerpo y construcción de la persona en Psicomotricidad***

Al revisar las bases de datos de las publicaciones en los últimos 5 años, destacan las investigaciones en torno a las representaciones corporales, la corporeidad y la construcción de la persona, en un diálogo corporal, cuerpo a cuerpo entre el psicomotricista y el bebé, niño, adolescente, adulto o persona de la tercera edad con quien lleve a cabo sus intervenciones. Esta posición plantea un paradigma teórico-conceptual, a la encrucijada del psicoanálisis y de la psicomotricidad. Los estudios convergen para señalar la necesidad de técnicas vivenciales que apoyen en consecuencia la estructuración de la persona como resultado de dichos planteamientos.

A modo recapitulativo, la Tabla 1 muestra las temáticas principales abordadas en las publicaciones de la Revista “Thérapie Psychomotrice et Recherche” [Terapia Psicomotriz e Investigación], editada por el Sindicato Nacional de Unión de Psicomotricistas en París, Francia, del 2003 al 2007.

Todas estas referencias al cuerpo llevan a investigadores como Gernet (2007) a cuestionarse acerca del concepto teórico de cuerpo, definiendo tres categorías de cuerpo que sostienen la subjetividad: el cuerpo representado, es decir base conceptual de la experiencia y de la identidad que genera y estructura la imagen corporal a la par de la imagen del mundo; el cuerpo

sentido que corresponde al cuerpo en movimiento, es decir al cuerpo subjetivo ya que implica la voluntad del sujeto para moverse y no una simple descarga motora o movimiento reflejo; y el cuerpo afectado, es decir capaz de expresión afectiva, un Yo corporal que surge de la investidura libidinal del cuerpo, desde la investidura de las zonas erógenas descritas por Freud a la investidura del Yo, en otras palabras al desarrollo del narcisismo.

2003	Encuadre y primer encuentro <i>cuerpo a cuerpo</i> con el otro
	Autismo, infancia y psicomotricidad: el <i>diálogo de dos cuerpos</i> que no se encuentran y carencias en los procesos de <i>subjetivación</i> de los niños
2004	Packing y terapia de envolvimientos húmedos en Psiquiatría adulta en
	Prevención y psicomotricidad <i>cuerpo a cuerpo</i> con bebés, niños y adolescentes, relajación y intervención en maternidades y guarderías
	Cuerpo y cultura, un enfoque transcultural, <i>diálogo corporal</i> con niños
	Dolor, automutilación, autismo vs contención psicomotriz
2005	Adolescencia: representaciones y vivencias corporales
	Filiaciones, transmisiones y herencias en psicomotricidad: <i>diálogo cuerpo a cuerpo</i> , formación del psicomotricista y trabajo clínico
	Valoración neuro-sensorio-motora: <i>apuntalamiento y estructura corporal en las intervenciones cuerpo a cuerpo</i>
2006	Creación, creatividad y psicomotricidad: <i>creación del cuerpo, creación del Yo y del Otro</i>
	Cuerpo y sufrimiento: dolores crónicos y <i>diálogo corporal</i>
	Fantasia y sexualidad: la libidinización del cuerpo y el tabú del tacto en el <i>trabajo cuerpo a cuerpo</i>
2007	Auto-aferramientos: búsqueda de un sentimiento continuo de existencia a través de la <i>continuidad de las vivencias y estructuración corporal</i>
	La percepción : procesos de la experiencia, de las vivencias corporales a la construcción de la imagen corporal, <i>de la vivencia a la representación simbólica e imaginaria en el encuentro cuerpo a cuerpo</i>
	La <i>relajación psicomotriz</i> de 1986 a 2006: soltarse en el otro, <i>holding, construcción del psiquismo y subjetividad</i>
	Recorridos de psicomotricista: <i>del propio cuerpo, al cuerpo del otro EX- plicación de la IM-plicación corporal</i>
2007	Controversias: ¿cómo definir la <i>experiencia corporal</i> y los trastornos psicomotores?
	Instituciones: <i>diálogo cuerpo a cuerpo multidisciplinario</i> , con el cuerpo institucional en diferentes contextos de intervención
2007	El cuerpo trastornado: trastornos psicomotores, acercamientos semiológicos e intervenciones terapéuticas.

Tabla 1

A medida que el niño desarrolla sus coordinaciones motoras, gruesas para desplazarse, como finas para expresarse y socializar, no solo adquiere la capacidad de representarse mentalmente esquemas de sus movimientos,

sino que también se representa a sí mismo a través de un esquema corporal y de una imagen de sí mismo más o menos valiente para resolver los conflictos inherentes a su desarrollo, una imagen corporal más o menos segura en función de su narcisismo. En otras palabras, ya no se trata de cuestionar la relación entre movimiento corporal y movimiento psíquico sino de establecer las estructuras corporales que apuntalan y soportan dichos vínculos. (Lesage, 2006).

### ***Principales Aportaciones Teórico-Conceptuales***

Robert-Ouvray (2002) explica la integración yoica a partir de la unificación corporal. Para ella, la anatomía y el cuerpo son parte del psiquismo: existe un paralelismo entre nuestra estructura osteo-muscular y nuestra organización psíquica.

En la inmadurez neuromotora del bebé hallamos los elementos neurofisiológicos de los cuales surge la vida psíquica: la postura del recién nacido, hipotónica en el tronco e hipertónica en miembros favorece el enrollamiento corporal así como el repliegue del bebé hacia sí mismo, lo que permite que progresivamente integre su esquema corporal pudiendo descubrir la globalidad de su cuerpo, centrado en sus sensaciones, percepciones y coordinando sus movimientos, fomentando la investidura libidinal hacia sí mismo, es decir hacia su narcisismo. La integración motriz y el desarrollo psíquico se dan entonces a partir de sistemas de enrollamiento neuromuscular.

Esta unión corporal lo llevará a experimentar su envoltura tónica y su contendor, la piel a través del tacto y del diálogo tónico. Esta postura básica de repliegue favorece la empatía tónica y la disponibilidad sensorial características de la introyección. En efecto, el repliegue en sí es el primer sistema que desarrolla el niño como función de para-excitación cuando se siente sobre-estimulado y estresado.

A su vez, un enrollamiento hipertónico constituye la primera forma psicomotora de oposición, como una coraza defensiva que proyecta todo lo que le llegue y no lo deja penetrar.

Estos movimientos de enrollamiento, genéticamente programados, son los que permiten la flexión del brazo sobre el antebrazo, de la muñeca sobre este último y conducen así la mano, en particular el pulgar del bebé a su boca: movimiento psicomotor que origina la oralidad: el bebé aprende a consolarse mientras espera su leche y halucina su omnipotencia “haciendo aparecer” el seno o mamila. A partir de esta etapa, el bebé construye su subjetividad, se define como persona, sujeto de sus necesidades y deseos.

Robert-Ouvray (2002) subraya que al no controlar su busto y su cabeza, el bebé se encuentra en un estado inestable que varía en función de las

respuestas posturo-afectivas de sus padres, quienes pueden cargarlo, mecerlo o sobre-estimularlo, si lo sostienen de manera inadecuada, lo que acrecenta el sentimiento de inseguridad del bebé, en cuyo caso la función de envolvimiento seguro podría invertirse en un modo reactivo-defensivo y favorecer el encerramiento del bebé en una pared tónica, en lugar de prepararlo para el estiramiento necesario a la prensión que organiza la triangulación ojo-mano-boca a partir de los movimientos de rotación que se dirigen hacia el exterior para explorar su entorno.

El enrollamiento permite la integración del esquema corporal para soportar y contener el peso de las presiones externas (fuerza de gravedad y estimulaciones superyoicas) e internas (tensiones musculares y psicoafectivas).

En ese sentido es fundamental tener en cuenta el rol de la tonicidad del cuerpo, que por su presencia en todos los músculos y órganos unifica el esquema corporal y constituye el primer sistema relacional con el otro. El tono muscular refleja la vida misma, la vida de cada músculo y por ende del sistema nervioso pero también la vida subjetiva de cada persona: todos tenemos el mismo equipamiento neuromuscular, la misma estructura osteo-tendinosa pero no todos caminamos o agarramos un objeto de la misma manera. Cada persona tiene una tensión estructural que le es específica, con la que habita su cuerpo y funda su identidad psicomotriz.

En su inmadurez neurológica, el bebé experimenta estados tónicos extremos que van del berrinche y la desorganización en los momentos de frustración, ansiedad y enojo a la beatitud del éxtasis en los momentos de satisfacción y placer. En los estados de berrinche intenso, en los que se rebasa el umbral de tolerancia a la frustración o al dolor, el niño se desorganiza a tal grado que ya no reconoce ni la presencia de la madre. Se corta toda comunicación y ya nada puede calmarlo ni contenerlo por lo que acaba durmiéndose de agotamiento.

Tanto los estados de éxtasis como los estados de angustia son necesarios para nuestro desarrollo; la falta de vivencia de estos estados extremos como límites estructurantes suele llevar a la búsqueda de experiencias fuertes (deportes de alto riesgo, salto en elástico, etc.), tratando de rebasar los límites de tolerancia a las sensaciones o a conductas adictivas, en búsqueda del éxtasis narcisista.

El bebé introyecta estas posiciones tónico-afectivas extremas para crear una posición personal intermedia, un YO, a partir de una realidad sensorio-psíquica. El cuerpo desde su realidad fisiológica, es el soporte y despliegue del desarrollo psicoafectivo. Las posturas tónicas intermedias corresponden a la estructuración del pensamiento, son las palabras del cuerpo para razonar y resolver el problema corporal para equilibrarse, alcanzar un objeto, etc. A mayor exploración de posiciones intermedias,

mayor flexibilidad para elaborar estrategias personales de resolución de conflictos afectivos y problemas cognitivos. De ahí la importancia, de dejar al niño explorar y vivenciar sus posturas a su propio ritmo, favorecer su auto-descubrimiento, en lugar de imponerle una serie de ejercicios y estimulaciones generalizadas. El niño no requiere del adulto para descubrir su motricidad pero sí su psicomotricidad.

El tono muscular en su vertiente neurológica estructura el espacio externo a medida que las coordinaciones del niño y su maduración lo permiten, así como su espacio interno en base a sus reacciones tónico-afectivas, huella de sus interacciones tempranas y del diálogo tónico con sus figuras de apego.

Robert-Ouvray (2002) expone que los huesos son estructuras de compresión mientras que los músculos, las articulaciones y los tendones trabajan en tracción, por lo que nuestro sistema osteo-muscular se equilibra siguiendo el principio de tenseguridad. En otras palabras, si ponemos el cuerpo sobre una superficie dura, se aplastará, mientras que si lo ponemos en una superficie blanda, el cuerpo se redondeará y modificará la estructura de soporte. La autora plantea entonces otro paralelismo con la organización psíquica: si los brazos de la madre están duros y no receptivos, el volumen corporal y el espacio psíquico del bebé se aplastarán, mientras que si la madre es plástica, receptora y acoge al niño en sus brazos, él la modificará y ganará un espacio interno. El diálogo tónico se da a través del ajuste y de las interacciones permitiendo o inhibiendo el crecimiento psicocorporal.

A más rígida sea la estructura de sus padres, más superyoica e inflexible, más perderá el niño capacidad de rebote y recuperación de su volumen corporal y psíquico, deprimiéndose.

Cuando el niño tiene hambre, frío, o necesita que lo carguen o que le hablen, su tonicidad corporal aumenta, se tensa, sus músculos se endurecen y llora, siente frustración, abandono, enojo y soledad. Estos aumentos de tono sirven de sustrato a la madre ausente, a la mala madre, al objeto malo. En cambio, cuando su madre satisface sus necesidades, baja su hipertonicidad fisiológica y reactiva, el niño se organiza al ser contenido y sus músculos se aflojan a la par que experimenta sentimientos de satisfacción, placer, confianza, seguridad y amor. Estas percepciones son el soporte de las representaciones mentales de la madre disponible y amorosa, de la buena madre, del objeto bueno. La buena madre no es la persona misma sino derivada de la vivencia psicomotriz del niño. De igual forma, el niño tranquilo, relajado, sereno se vive como bueno, digno de ser amado por la buena madre, a diferencia del niño agresivo y enojado que se percibe como rechazado, indigno del amor del otro, culpable. Es decir que el tono muscular impacta y deja huella en la

construcción de la imagen corporal. Al ser amado, reconocido, acompañado, adivinado, el niño prepara su capacidad de amar, reconocer, dar y recibir empáticamente. En el caso opuesto, se predispone al niño a vivir sentimientos de abandono, soledad, odio, miedo, angustia y falta de confianza en sí mismos y en los demás.

Para Lesage (2006), el desarrollo es un recorrido psicocorporal a lo largo del cual se estructura y habita un cuerpo: sobre las cadenas articulares y musculares reposan vivencias específicas por lo que las estructuras psicocorporales dependen de la estructuras anatomo-funcionales y se desarrollan a partir de ciclos de repetición (asimilación) y diferenciación (acomodación) formando un equilibrio que marca la personalidad con rasgos repetitivos y obsesivos, en los que dominan la rigidez y las fijaciones, o bien con rasgos caóticos, fragmentados, como si les faltara un centro o un eje para organizarse.

La primera estructura que describe Lesage (2006) es la de *enrollar y contener*, característica de los estados fusionales, que favorece la disponibilidad sensorial y la empatía por lo que los padres optan por posturas enrolladas para apapachar, mecer y acurrucar, percibiendo así el peso del niño como organizador afectivo correlacionado con las sensaciones de relajamiento y con la capacidad de soltarse en el otro, de contener y ser contenido. La percepción de su peso con respecto al suelo refuerza el sentimiento de seguridad de base, de soporte, que permitirá al niño caerse sin lastimarse, reforzando su disponibilidad para explorar el entorno que lo rodea. Esta estructura que brinda contención a modo de refugio depende a nivel anatomofuncional de la cadena muscular antero-mediana y a nivel psicocorporal marca el repliegue hacia sí mismo. Es la cadena muscular del narcisismo.

La segunda estructura que describe Lesage (2006) es la de *repulsión y ritmo*, de la que emerge la identidad, el Yo, gracias a los juegos de oposición y diferenciación como sacudir y aventar objetos, acercárselos y alejarlos. Los movimientos que le corresponden se dan a partir de la torsión o pronosupinación para organizar la prensión y los gestos. A su vez, estos juegos estimulan su percepción visual y laberíntica, preludios indispensables a todo desplazamiento autónomo, en el que progresivamente el niño repele el suelo, del gateo a la bipedestación, al brinco, al rebote o a la percusión. Esta estructura corresponde a la cadena muscular antero-posterior, sede del ritmo y de las alternancias que según Fonagy originan la palabra y el conflicto anal (retención-expulsión).

La tercer estructura psicocorporal de Lesage (2006) corresponde a la estructura de *apertura y cierre, disociación y horizontalidad*, que corresponde a movimientos controlaterales o cruzados que unifican la vivencia de los dos hemi-cuerpos del niño y de los dos hemi-espacios que lo

rodean en una percepción integral: el niño puede entonces pasarse los objetos de una mano a otra o incluso agarrar un objeto cruzando su línea media (agarrar un objeto a la izquierda con la mano derecha). Esta unidad psicocorporal reposa sobre la cadena muscular anterolateral, que retrae los miembros en aducción o rotación interna y en la cadena postero-laterales que despliega los miembros en abducción o rotación externa. Esta estructura define las coordinaciones dinámicas como caminar o correr que implican una integración y alternancia de movimientos secuenciales controlaterales. A nivel afectivo marca la capacidad de relacionarse con el otro, expresa la capacidad de introversión u extraversión del sujeto que puede ir hacia, entrar en contacto con, dar o replegarse, protegerse, etc. Asociamos así el hacerse chiquito, mostrar poco volumen con sentimientos de timidez, pudor e inseguridad, y por lo contrario, hacerse grande, ocupar espacio evoca poder, crecimiento o una personalidad narcisista.

La cuarta estructura de Lesage (2006) corresponde al *eje, verticalidad y respiración*, donde la columna vertebral es una metáfora del Yo, como sujeto integrado. El Yo psicocorporal se constituye a partir de las cadenas musculares antero-posterior y postero-anterior, que implican la extensión axial, la verticalidad, es decir una apertura hacia arriba, sostenida por la respiración que fluye a lo largo de la columna vertebral, de cervicales a sacro. Esta estructura fomenta una activación central que aumenta la disponibilidad y la concentración, dado que favorece un estado de serenidad y alerta, propicio al aprendizaje y a la toma de decisiones racional.

Por último, la quinta estructura psicocorporal desarrollada por Lesage (2006) es la de *proyecto, análisis y conciencia*, corresponde a una estructura de extensión en la que el sujeto emprende su propio objetivo y ejerce su voluntad, tras las identificaciones adhesivas, repulsivas y de autonomía de las estructuras anteriores. Se activa a partir de las cadenas musculares posteriores superficiales que impulsan al sujeto hacia el frente así como le permiten arquearse para evitar algo. En esta etapa, el niño puede planear sus acciones conscientemente, domina y controla su cuerpo, por lo que desarrolla sus representaciones mentales y las funciones cognitivas. Cuando esta estructura domina a las anteriores en lugar de integrarse a ellas, se observan sujetos intelectuales, voluntariosos e hiperactivos. En los deportistas se observa una activación posterior cuando se enfrentan a una dificultad o estrés por lo que sus movimientos pierden fluidez y eficacia. Esta estructura es sobretodo defensiva, es un blindaje del cuerpo y requiere de la estructura de enrollar-contener para soltarse y mantener la plasticidad y adaptabilidad.

De esta forma se puede afirmar que la motricidad está al servicio de las funciones yoicas, en su función sensorio-motora y espacio-temporal como referenciales de la realidad subjetiva y continuidad de existencia.

Por lo tanto, las técnicas actuales de intervención psicomotriz buscan enfatizar la dimensión vivencial y subjetiva, tanto en niños como adultos, de la integración corporal a la integración psíquica.

### ***Principales Aportaciones Clínico-Methodológicas***

El Psicomotricista solo puede ser un agente de integración para el otro en el Diálogo Corporal y el trabajo piel a piel, co-vivenciando, co-construyendo la intervención con el otro. Su función estructurante dependerá de sus estados psico-corporales, es decir de su propia integración vivencial.

En todos los casos, a través del movimiento se despliega el imaginario, el inconsciente, permitiendo estructurar lo simbólico y restaurar el narcisismo del sujeto, su imagen corporal, como garante de seguridad, autoestima, confianza en sí mismo, asertividad, expresividad afectiva, disponibilidad cognitiva, aprendizaje e instrumentación psicocorporal.

Robert-Ouvray (2002) desarrolla un trabajo psicoterapéutico a mediación corporal basado en ejercicios de coordinación y masaje, a partir de los cuales, el sujeto evoca en asociación libre sensaciones, imágenes y fantasías que posteriormente serán analizados. Esta técnica busca liberar la tonicidad motriz y psicoafectiva, estructurando el esquema corporal del cuerpo real en relación con la imagen corporal del cuerpo imaginario, distribuyendo los niveles tensionales, favoreciendo la economía del sistema nervioso, el control de los automatismos a nivel cortical, lo que a su vez repercute en una mayor disponibilidad cognitiva. Esta economía energética paralelamente nos refiere a la economía libidinal del sujeto y de sus inversiones corporales. En este enfoque terapéutico es fundamental el sentido que el sujeto da a su motricidad, es decir las cargas afectivas y los significados simbólicos investidos en su potencial creativo y relacional. También se observa una analogía entre la riqueza de las sensaciones que pueden verbalizar los sujetos y la riqueza afectiva que pueden expresar. Por último, también se observa una correspondencia entre su expresividad corporal, su capacidad de soltarse en el otro y sus reacciones tónico-afectivas, reactivando el diálogo tónico y el *holding psicomotor*. Por lo general se asocian dolores vertebrales con problemas yoicos, dificultades respiratorias, rotaciones vertebrales que inhiben la apertura y la diferenciación, fobias, ansiedad y estados hipertónicos que funcionan de corazas defensivas y trastornos psicósomáticos. Para Robert-Ouvray (2002) toda tensión corporal marca el conflicto entre el cuerpo que exige ser integrado en la esfera psíquica y las exigencias del psiquismo que demanda ser elaborado y apuntalado por un terreno tónico adecuado, es decir que puede trabajarse desde las representaciones mentales que corresponden al nivel de mayor elaboración psíquica o bien a partir de las sensaciones tónicas que corresponden al nivel más primario y arcaico del desarrollo psíquico. No se trata de buscar la eficiencia motriz sino de

estructurar o reestructurar la personalidad reactivando los procesos de integración del holding psicomotor que se construyen gracias al diálogo tónico con el otro, en un cuerpo a cuerpo de contención e integración.

Lesage (2006) opta por técnicas desarrolladas a partir de la danzo-terapia como fuente de experiencias integrativas de la subjetividad. Se trata por lo general de intervenciones grupales en las que el grupo juega un importante papel de matriz de contención en la que se dan diversas identificaciones y el terapeuta funge como función materna, garante de lo que depositan los participantes en las sesiones, asumiendo un rol de para-estimulación y mediador entre los participantes y sus vivencias, en otras palabras asegura las funciones descritas por Winnicott de *holding*, *handling* y *object presenting*. También ejerce la función paterna en términos del encuadre, de las reglas de no actuación agresiva o sexual en un contexto de trabajo corporal, así como agente propiciador de la diferenciación e individualización del sujeto en el grupo. En ocasiones se invita cada participante a experimentar su cuerpo, a concentrarse en sus sensaciones, a tomar conciencia de sí mismo. En otros momentos se recurre a las interacciones y a los procesos interpersonales, a través de parejas que bailan de manera alternada, generando un diálogo motor o bien se generan dinámicas de pertenencia grupal e identificación en una dimensión transpersonal. Estas graduaciones en los niveles relacionales permite que los participantes se vivencien en diferentes contextos: a nivel individual, se trata de una construcción narcisista, mientras que el trabajo interpersonal implica que el sujeto se sitúe respecto a su deseo del otro y respecto del deseo del otro por él. En situación grupal transpersonal, se observan los efectos de la socialización, activa o pasiva, incluyente, excluyente, evitativa, participativa, confrontante, etc. Las consignas en danzoterapia son de cuatro tipos: empáticas, exploratorias, pedagógicas e integrativas. Las empáticas fomentan la imitación y amplificación del gesto del sujeto, para una toma de conciencia de su yo corporal, de su narcisismo y vinculación al otro. Las consignas exploratorias generan la creación de nuevos movimientos que implican investidura libidinal e interiorización por el sujeto. Las propuestas pedagógicas corresponden a los movimientos precisos que el terapeuta solicita a los participantes, limitando su creatividad de inicio, alimentando sus corporeidades de nuevas propuestas que destraben sus iniciativas motrices. Las integrativas tienen por objetivo reforzar y precisar los límites del Yo, impulsando la creatividad, es decir la subjetividad. Esta técnica ofrece un tiempo de convivencia fusional lúdica, espacio de transición necesario para la diferenciación. A este trabajo se integra la activación de las cadenas musculares, anteromediana, enrollar, siento luego existo, antero-posterior, repulsión, juego, flujo luego existo, postero-anterior, axialidad, soy luego existo, postero-lateral, apertura, comunico luego existo, antero-lateral,

cierre, me densifico luego existo y postero-mediana, proyecto, actúo, domino y confronto luego existo.

Toda intervención psicomotriz en danzo terapia tiene como principal objetivo la construcción del cuerpo, estableciendo límites y densificando lo interno, favoreciendo la modulación tónica para la contención y expresividad emocional, dándole peso al otro, soltándose en un sostener y contener. A su vez la construcción corporal se refleja en la expresividad gestual, es decir en el uso del cuerpo que implican una exteriorización y actualización de los contenidos psíquicos. Se trata en última instancia de un apuntalamiento psicocorporal, que va de las sensaciones corporales y los movimientos a los afectos, al imaginario y a lo simbólico, construyendo una continuidad de espacio-tiempo, ritmo hasta la representación creativa que marca la integración psíquica del sujeto.



**Contexto Educativo**





### ***Conclusión***

El primer espacio que habitamos es nuestro cuerpo pero para ello tenemos que diferenciarlo en un interior-exterior, construyendo nuestro esquema corporal a través de un proceso psicológico de separación e individualización, del que deriva a su vez la imagen corporal. De esta diferenciación, se desprenden deseos y frustraciones, a partir de las cuales el niño se identifica como sujeto e intuye el tiempo, desarrollando la capacidad de pensar, descubrir y relacionarse con su entorno, es decir desarrollando las funciones yoicas y super-yoicas que lo encuadran.

Los trastornos psicomotores nos refieren a un malestar para vivir, relacionarse y comunicarse. Las dificultades en el desarrollo del esquema corporal nos refieren a problemáticas yoicas, a problemas narcisistas de auto-investidura libidinal y de identificación, que se reflejan en dificultades para conocerse, aceptarse, explorarse, hacerse cargo de sí mismo, inseguridad, tendencia depresiva, dependencia al otro, etc. Debemos leer e interpretar el síntoma como el símbolo de un nudo psicomotor en el que los hilos del desarrollo se han estancado unos a otros, por lo que debemos ayudar al sujeto a desenredarse, adaptarse, es decir estructurarse.

## **Bibliografía**

Ajuriaguerra J. de (1980), L'organisation psychomotrice et ses troubles. [La organización psicomotriz y sus trastornos]. En *Manuel de Psychiatrie de l'enfant* (2ª edición). París, Francia: Masson.

Bullinger, A. (2004). *Le développement sensoriomoteur de l'enfant et ses avatars*. [El desarrollo sensoriomotor del niño y sus avatares]. Ramonville, Francia: Erès.

Camus J. le (junio 1982). *Les pratiques psychomotrices en France. Rétrospective (1900-1980), problèmes actuels et perspectives. Recherche sur les fondements des pédagogies et des thérapies à médiation corporelle*. [Las prácticas psicomotoras en Francia : retrospectiva (1900-1980), problemas actuales y perspectivas. Investigación acerca de los fundamentos de las pedagogías y terapias a mediación corporal] (pp. 3-27, 70-92), Tesis de Doctorado de Estado, Universidad de Toulouse Le Mirail, Ciencias del comportamiento y de la educación, Toulouse, Francia.

Calza A., Contant M. y Moyano O. (2007) *Eléments d'histoire et d'épistémologie. Généralités sur l'investigation et la thérapie psychomotrice*. [Elementos de historia y epistemología. Generalidades acerca de la investigación y de la terapia psicomotriz] En: *Psychomotricité* (3ª edición, pp. 1-51). París, Francia: Masson.

Corraze J. (1999). *Les troubles psychomoteurs* [Los trastornos psicomotores] (pp. 121-139). Marseille, Francia: Solal, Colección Psychomotricité.

Fonseca V. da (2000). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad* (2ª edición, p. 26). Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Gernet, I., (2007). Corps et subjectivité [Cuerpo y subjetividad]. En: *L'évolution psychiatrique* 72, 338–345, doi:10.1016/j.evopsy.2007.04.003. Recuperado el 12 de marzo de 2008 de la base de datos Elsevier.

Giromoni, F., (1999). Expérience du corps et thérapeutique psychomotrice [Experiencia del cuerpo y terapéutica psicomotriz]. En: *Thérapie Psychomotrice et Recherche*, 117, 98–103.

Joly, F. (2000). Le travail du jouer et ses déclinaisons. [El trabajo del juego y sus declinaciones]. En: *Thérapie Psychomotrice et Recherches*, 124, 4-41.

Lesage, B., (2006). *La danse dans le processus thérapeutique: fondements outils et clinique en danse-thérapie* [La danza en el proceso terapéutico: fundamentos, herramientas y clínica en danzo-terapia] (pp.31-65, 110-132 y 141-153) Ramonville, Francia: Erès.

Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. (Traducción de Jem Cabanes, 1ª edición, 115-164). Barcelona, España: Ediciones Península. (Trabajo original publicado en 1945).

Misès, R., Quemada, N., Botbol M., Bursztein, Cl. , Durando, B., Garraba J. et al. (2002). CFTMEA 2000 : novele versión de la Clasificación Française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent [CFTMEA 2000: nueva clasificación francesa de los trastornos mentales del niño y del adolescente]. En: *Annales Médico-Psychologiques*. 160, 213-215. Recuperado el 13 de marzo de 2008 de la base de datos Elsevier.

Moyano O. (2004), Les récits « à propos du corps » dans les pathologies limites de l'enfant. Présentation d'un protocole clinique. [Los relatos "acerca del cuerpo" en las patologías límites del niño. Presentación de un protocolo clínico.] En: *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 156, 1-8. doi:10.1016/j.neurenf.2004.05.009. Recuperado el 21 de febrero de 2008 de la base de datos Elsevier.

Moyano, O., (2006), Les troubles psychomoteurs: une psychopathologie? [Los trastornos psicomotores: ¿una psicopatología?]. En: *Thérapie Psychomotrice et Recherches*, 148, 30-37.

Robert-Ouvray, S. B. (1999). Le corps étai de la psyché [El cuerpo apuntala al psiquismo]. En: *Thérapie Psychomotrice et Recherches*, 117, 46-61.

Robert-Ouvray, S. B. (2002). Intégration motrice et développement psychique: une théorie de la psychomotricité [Integración motriz y desarrollo psíquico: una teoría psicomotriz] (2a edición, pp. 11-76). París, Francia : Desclée de Brouwer.

Rodríguez, M., (2007a). Approche psychosomatique des troubles psychomoteurs [Aproximación psicósomática de los trastornos psicomotores]. En: *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(2), 108-112. doi : 10.1016/j.neurenf.2007.02.006. Resumen recuperado el 12 de marzo de 2008 en la base de datos de PsycINFO.

Rodríguez, M. (2007b), La thérapie psychomotrice parents-bébé. [La terapia psicomotriz padres-bebé] En: *Psychomotricité* (3ª edición, pp. 87-102). París, Francia: Masson.

Vaivre-Douret, L. (2000), *Apport à l'examen psychomoteur d'épreuves motrices et psychomotrices*. [Aportaciones a la evaluación psicomotriz de pruebas motrices y psicomotrices] (6a edición, pp. 5-15). París, Francia: Vernazobres-Greco.

### **Notas:**

<sup>1</sup> Las citas textuales en francés fueron traducidas al español por la candidata a fin de darle coherencia al documento y facilitar su lectura.

<sup>2</sup> Bases de datos consultadas: PsycINFO, Ebsco, Elsevier, Medline, Proquest, Scirus y Scopus. Se buscaron artículos y citas de 2003 a 2008 con diferentes palabras claves: “psychomotricity”, “psychomotor”, “sensory motor” y “perceptual motor”

<sup>3</sup> Ejemplo: Brumbacka, T., Caob, D. & King, A. (2007) Effects of alcohol on psychomotor performance and perceived impairment in heavy binge social drinkers. In: *Drug and Alcohol Dependence*, 91, 10–17. doi:10.1016/j.drugalcdep.2007.04.013. Recuperado el 12 de marzo de 2008 de la base de datos Elsevier.

<sup>4</sup> Ejemplo: Ferreira, L., Figueira, M.L., Bessa-Peixoto, A., Marieiro, A., Albuquerque, R., Paz, C. et al. (2003) Psychomotor and Anxiolytic Effects of Mexazolam in Patients with Generalised Anxiety. In: *Clin Drug Invest*, 23 (4), 235-243. doi: 1173-2563/03/0004-0235 Recuperado el 13 de marzo de 2008.

<sup>5</sup> Ejemplo: Grant, L. I. (2004) Objective Assessment of Psychomotor Retardation in Primary Care Patients With Depression. In: *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 27, No. 1, February 2004, 31-66, doi: 0160-7715/04/0200-0031/0. Recuperado el 13 de marzo de 2008.

<sup>6</sup> Bases de datos consultadas: PsycINFO, Ebsco, Elsevier. Se buscaron artículos y citas de 2003 a 2008 con diferentes palabras claves: “body image” y “self perception”.

<sup>7</sup> Ejemplo: Nederkoorn, C., Roefs, A. & Jansen., A. (2007) Do you see yourself through rose-coloured glasses? Body image disturbances in restrained and unrestrained eaters. [Abstract] In: *Clinical Psychological Science*, Maastricht University, The Netherlands. 10.1016/j.appet.2007.09.049. Recuperado el 12 de marzo de 2008.

<sup>8</sup> Bases de datos consultadas: PsycINFO, Ebsco, Elsevier, Medline, Proquest, Scirus y Scopus. Se buscaron artículos y citas de 2003 a 2008 con diferentes palabras claves: “psychomotricity”, “psychomotor”, “sensory motor” y “perceptual motor”. También se consultaron las tablas de índices de la Revista *Thérapie Psychomotrice et Recherche* [Terapia Psicomotriz e Investigación] de 1969-2008 y la tabla de las tesinas finales del Diplomado de Inicación a la investigación clínica en Psicomotricidad.

## Una opción para el cambio social en México: El movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

*Ana María Mancisidor Alanís*

*Fernando González Aguilar*

*José de Jesús Casas Jiménez*

*Centro Interdisciplinario de Investigación y*

*Docencia en Educación Técnica, Querétaro*

### **Resumen**

Históricamente, la ciencia y la tecnología han tenido gran importancia en la vida social y ésta, a su vez, ha sido determinante en el desarrollo tecnocientífico. Recientemente, la interacción entre ciencia, tecnología y sociedad ha sido más intensa, condicionando las formas de vida social y natural. Como respuesta, ha surgido el movimiento CTS, tema de reflexión que promueve la participación ciudadana en las decisiones que orientan el desarrollo científico y tecnológico.

Como parte del movimiento CTS, el CIIDET participa en dos proyectos: el PIEARCTS (internacional) y el PROESCO-CTS. Cada proyecto cuenta con un instrumento: (COCTS) y CUESCO-CTS, respectivamente.

Este reporte destaca las ventajas de la aplicación presencial, en el primer caso, la descripción del proceso de construcción en el segundo y la utilización de la información recabada. Ambos proyectos tienen como objetivo, propiciar el cambio social a través de la Alfabetización Científica y Tecnológica para todas las Personas.

### **Antecedentes**

El movimiento CTS estudia las relaciones entre los tres elementos de la tríada ciencia, tecnología y sociedad. Estas relaciones adquieren, por un lado, un nuevo significado cuando se explican a partir del desarrollo de la epistemología, la historia de la ciencia y los estudios sociales sobre el tema. Por otro lado, evidencia y promueve nuevas formas de organización social y de participación ciudadana en asuntos como el desarrollo sustentable o la democratización en la toma de decisiones relacionadas con el campo científico y tecnológico.

El desarrollo de la filosofía y sociología de la ciencia quedó profundamente marcado por la obra de Kuhn (1962), hasta el punto que muchos autores la consideran una frontera entre dos períodos. El primero, conocido como “filosofía clásica” y el segundo, como “nueva filosofía de la ciencia”. Es en este último donde tiene lugar el surgimiento del movimiento CTS, dirigido tanto al análisis de la ciencia y la tecnología como productos culturales, como a su aplicación a la enseñanza de las ciencias.

Ciencia, Tecnología y Sociedad se originó hace más de tres décadas como resultado no solo de las nuevas corrientes de investigación en filosofía y sociología de la ciencia, sino además, por el incremento de la sensibilidad ciudadana e institucional acerca de una regulación democrática del cambio científico-tecnológico. Se define como un campo de trabajo bien consolidado institucionalmente en universidades y centros educativos de numerosos países.

Trabajos recientes sostienen que la ciencia y la tecnología tienen tres imágenes: la *científico-tecnológica*, que se deriva de las actividades, prácticas, instituciones y resultados de los científicos y tecnólogos; la *filosófica*, que proviene del análisis que hacen la filosofía y otras disciplinas, como la historia y la sociología; y por último, la imagen *pública*, que en nuestros días está conformada principalmente por la enseñanza escolar y por la comunicación y divulgación pública de la ciencia. (Olivé, 2001). Si bien estas tres imágenes se complementan entre sí y se afectan recíprocamente, son necesariamente diferentes por lo que es difícil que lleguen a coincidir totalmente. Científicos, filósofos y comunicadores tienen responsabilidades sociales y morales en relación con los contenidos y logros de la ciencia, una relevante es la que tiene que ver con reducir la distancia entre cada una de estas imágenes. Acercarlas entre sí es uno de los objetivos centrales del movimiento CTS, que se enuncia como *alfabetización científica y tecnológica para todas las personas*.

Otro de sus objetivos es mostrar la ciencia y la tecnología como actividades humanas de gran importancia social, integrándose a la cultura general en las sociedades democráticas modernas. También busca estimular o consolidar en los jóvenes la vocación por el estudio de las ciencias y la tecnología, a la vez que la independencia de juicio y un sentido de la responsabilidad crítica, favorecer el desarrollo y consolidación de actitudes y prácticas democráticas en cuestiones de importancia social relacionadas con la innovación tecnológica o la intervención ambiental, propiciar el compromiso respecto a la integración social de las mujeres y minorías, así como el estímulo para un desarrollo socioeconómico respetuoso con el medio ambiente y equitativo con relación a generaciones futuras.

CTS contribuye a salvar el creciente abismo entre la cultura humanista y la cultura científico-tecnológica que fractura nuestras sociedades. Este movimiento abre un nuevo campo de investigación para entender los aspectos sociales del fenómeno científico-tecnológico, tanto en lo que se refiere a sus condiciones como a sus consecuencias sociales.

Como parte de este movimiento, el CIIDET está desarrollando diferentes actividades de investigación y docencia para conocer cuál es la concepción que los ciudadanos tienen sobre cuestiones tales como: ¿cuáles son las

características que definen a la ciencia y a la tecnología?, ¿qué criterios distinguen a cada una de ellas en relación con otras prácticas y puntos de vista?, ¿qué papel juega el experimento en la ciencia y la tecnología?, ¿cuál es la responsabilidad social de científicos y tecnólogos?, ¿qué es el progreso científico?

Estas actividades tienen tres vertientes: la participación en el Proyecto Iberoamericano de Evaluación de Actitudes Relacionadas con la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (PIEARCTS)<sup>1</sup>, el desarrollo del Proyecto para el Estudio de las Concepciones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (ProEsCo-CTS)<sup>2</sup> y la intervención curricular en los planes de estudio del propio CIIDET y del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

### ***El PIEARCTS y el PROESCO-CTS***

El PIEARCTS es una investigación multinacional que se ha estado desarrollando en el ámbito educativo, desde el 2007, en nueve países simultáneamente. Esta investigación utiliza un instrumento llamado Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS) que cuenta con un banco de cien reactivos de opción múltiple y respuesta múltiple. De dicho banco se seleccionaron treinta reactivos para integrar las dos formas, con quince reactivos cada una, del instrumento que se ha venido aplicando.

Las actitudes relacionadas con Ciencia, Tecnología y Sociedad que se investigan, aunque se plantean y pertenecen al currículo escolar científico, forman parte de la alfabetización científica que debería lograr toda persona, con independencia de que elija estudiar ciencias o letras, sea hombre o mujer, maestro o estudiante, etc. Por alfabetización científica y tecnológica, se entiende que todos los ciudadanos, y no sólo algunos privilegiados, deben poseer actitudes adecuadas acerca de estos temas<sup>3</sup>. Entendemos por “actitud adecuada”, de acuerdo con Olivé, aquella que reduce las distancias entre las tres imágenes de la ciencia y la tecnología que se citaron antes.

La interpretación de los resultados que se obtengan en cada uno de los nueve países participantes, permitirá conocer con cierto detalle las opiniones que actualmente privan en el medio educativo e identificar el tratamiento que se da a los temas de Ciencia, Tecnología y Sociedad en los planes de estudio. Como es de esperar en una investigación de esta naturaleza, se podrán generar, en diversas etapas del proceso, comunicaciones científicas locales, nacionales e internacionales.

Una etapa importante del PIEARCTS que ya ha sido concluida, es el *trabajo de campo* que iniciamos con un minucioso análisis de la estructura, contenidos, semántica y sintaxis de las dos formas del COCTS. A partir de este análisis, decidimos realizar una aplicación directa, presencial y

sistemática basada en cuadernillos, lo cual, en nuestra opinión, suponía las siguientes ventajas:

- 1) Establece una relación directa con los estudiantes y profesores encuestados, abriendo un espacio para la palabra y para la comunicación no verbal.
- 2) Crea condiciones para obtener información adicional, más allá de la que pueden proporcionar los instrumentos clásicos como cuestionarios impresos y bitácoras.
- 3) Permite realizar registros observacionales acerca de cómo fue recibida la encuesta.

Estos supuestos han mostrado su utilidad en varias fases del proceso, desde la captura hasta la etapa del procesamiento estadístico y análisis de los datos.

La muestra quedó integrada por 1374 personas, entre estudiantes y profesores de 8 instituciones educación media superior y superior.

El COCTS se deriva del Views on Science, Technology and Society (VOSTS) con ciertas modificaciones e innovaciones, entre las que destaca un proceso de validación que ha permitido transformar su estructura y su métrica, de un cuestionario de opción múltiple y respuesta única a un modelo de opción múltiple y respuesta múltiple. Los investigadores que principalmente han trabajado y desarrollado este instrumento han sido Ángel Vázquez Alonso, José Antonio Acevedo Díaz y María Antonia Manassero Mas.

Los 100 reactivos que componen el COCTS están divididos en cuatro categorías y nueve temas, como sigue: A) DEFINICIONES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: 1. Ciencia y Tecnología; B) SOCIOLOGÍA EXTERNA DE LA CIENCIA: 2. Influencia de la Sociedad sobre la Ciencia/Tecnología, 3. Influencia triádica CTS, 4. Influencia de la Ciencia/Tecnología sobre la Sociedad, 5. Influencia de la ciencia escolar sobre la Sociedad; C) SOCIOLOGÍA INTERNA DE LA CIENCIA: 6. Características de los científicos, 7. Construcción social del conocimiento científico, 8. Construcción social de la Tecnología; D) EPISTEMOLOGÍA: 9. Naturaleza del conocimiento científico.

Cada reactivo incluye diferentes opciones de respuesta que están clasificadas como “ingenua”, “plausible” o “adecuada” de acuerdo con la opinión de un grupo de jueces expertos. Al contestar el cuestionario, la respuesta a cada una de las opciones manifiesta el grado de acuerdo-desacuerdo del encuestado en una escala del 1 al 9.

El segundo proyecto que estamos desarrollando, como parte del movimiento CTS es el PROESCO-CTS. La pregunta obligada es ¿Por qué un nuevo Proyecto y por lo tanto un nuevo instrumento?

Para responder esta pregunta, indicaremos aquellos puntos que marcan una diferencia conceptual y metodológica en relación con el COCTS. El primero de estos puntos es el desplazamiento de los sujetos de interés: de estudiantes y profesores a grupos ciudadanos más amplios, y de la unidad de análisis: de creencias a concepciones.

Los trabajos de investigación realizados en el ámbito educativo sobre las actitudes acerca de la naturaleza de la ciencia, han transitado del estudio de las actitudes al de las concepciones y de los estudiantes, como sujetos de interés, a los profesores. En este tránsito, un punto intermedio lo constituye, conceptualmente, la investigación sobre las “creencias”

El término “creencias” significa que en la forma de pensar de profesores y estudiantes no hay, generalmente, una reflexión explícita sobre cuestiones filosóficas, sociológicas o históricas, acerca de la naturaleza de la ciencia y la tecnología. Constituyen “teorías implícitas” o no articuladas, a veces llamadas “filosofías espontáneas de las ciencias”.

Las concepciones sobre la ciencia y la tecnología que tienen los profesores se forman generalmente a partir de sus experiencias de aprendizaje escolar y universitario y se transmiten a quienes en su momento son sus estudiantes. Además, las creencias se transforman en concepciones a través de un proceso reflexivo que no se limita a los especialistas y expertos, trascendiendo el ámbito académico, de esta manera, son transmitidas e inculcadas en el contexto cultural, a través de ciertas imágenes estereotipadas de la ciencia y de los científicos.

Se puede apreciar que la educación es un proceso de socialización por medio del cual las sucesivas generaciones comparten un conjunto de valores; normas de pensamiento y procedimientos, así como generalizaciones que dan coherencia intelectual a los temas relativos a la ciencia y la tecnología contribuyendo a la conformación de creencias y concepciones. Los conceptos de "ciencia normal" y "matriz disciplinaria", desarrollados por Kuhn<sup>4</sup>, sirven de referencia para una caracterización de este proceso de socialización.

El PROESCO adopta como unidad de análisis las “concepciones” acerca de la ciencia y la tecnología que el ciudadano común tiene. Al hacerlo, estamos tomando como base algunas de las ideas con las que Kuhn caracterizó su concepto de Paradigma, siendo ésta la segunda diferencia en relación con otros estudios. Las “concepciones” son consideradas como categoría metodológica y operativa que hasta ahora, como tal, ha estado ausente dentro del movimiento CTS.

Una tercera diferencia es la de adoptar como fundamento teórico para la construcción del CUESCO-CTS, los cuatro puntos de vista que Laudan sintetiza como: positivismo, realismo, relativismo y pragmatismo (Laudan, 1993, pág.13 ). Los puntos de vista están agrupados con base en los distintos argumentos que se aducen respecto a nociones centrales como progreso, objetividad, racionalidad e intereses sociales en la ciencia. Esta agrupación tiene mayores bondades en relación con la que maneja el COCTS, ya que integra las concepciones que actualmente se discuten en filosofía de la ciencia, salvando con ello el uso de términos como “sociología interna de la ciencia”, “sociología externa de la ciencia” y “epistemología”, que por su amplitud resultan ambiguos tanto en el momento de identificar reactivos como en el de interpretar resultados. Por otro lado, nuestro instrumento responde al modelo de respuesta única, lo que permite que el encuestado asuma inequívocamente una de las opciones de respuesta<sup>5</sup>.

De una manera especial, hemos cuidado los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos en la estructuración de cada enunciado, con lo que pretendemos lograr un mayor nivel de certeza de que son entendidos de la misma manera por el encuestado y por el encuestador<sup>6</sup>.

El CUESCO está integrado por dos partes: la primera dedicada a obtener las concepciones sobre la ciencia, basada como ya dijimos en los puntos de vista que reporta Laudan, y la segunda, dedicada a la tecnología, que se basa en clasificaciones propuestas por Jover, Quintanilla, Broncano, Osorio y Liz, entre otros.

Cabe aclarar que esta división no se debe a una imagen popular generalizada de la tecnología, según la cual se le considera como sinónima de ciencia aplicada, subordinada jerárquicamente a la ciencia, sino a una distinción temática que facilita la configuración del instrumento. La división que hacía de la ciencia conocimiento puro y de la tecnología la acción práctica, consideramos que resulta obsoleta actualmente.

Sin embargo, no debemos soslayar que la imagen popular de la relación entre C y T que reporta la literatura<sup>7</sup>, es lineal, de sentido único y jerárquico: parte de la adquisición científica de conocimientos básicos sobre la naturaleza que se aplican después de manera racional y lógica en la construcción de tecnologías. Considerarla como ciencia aplicada, implica que la tecnología es tan neutral como la propia ciencia y por ello, todo lo que técnicamente pueda hacerse hay que realizarlo, disociando la acción técnica de la práctica social. Actualmente se puede afirmar que la tecnología no representa sólo un peculiar modo de actuar, sino además de conocer la realidad: la tecnología también genera ciencia.

### ***Descripción de los enfoques sobre ciencia y tecnología utilizados para la construcción del CUESCO-CTS***

Con el fin de establecer con claridad y de manera unívoca los enfoques que se pueden expresar respecto a C y T, el instrumento contempla dos temas principales: Naturaleza de la Ciencia y Naturaleza de la Tecnología, con las siguientes dimensiones:

#### ***Naturaleza de la Ciencia (NC)***

- *Desarrollo y progreso del conocimiento científico (DP)*. La idea de desarrollo y progreso del conocimiento científico es un asunto polisémico y por lo tanto polémico. No existe acuerdo en todas sus implicaciones, pero se puede coincidir en algunos aspectos generales. Por ejemplo, se puede estar de acuerdo en que el papel de la ciencia está orientado a acrecentar el conocimiento. Sin embargo, esto es únicamente atendiendo a la etimología de la palabra progreso.

La manera en que se incrementa y se dan los cambios en el conocimiento, se puede entender de diferente forma. Así, es posible presentarlo como un proceso lineal y acumulativo, cuando compromete la idea de una finalidad determinada en la que cada vez existe un mayor acercamiento a la verdad, o bien, como una ruptura que origina una nueva forma de plantear los problemas recurrentes o de formular nuevos problemas.

También se puede entender el desarrollo del conocimiento como un proceso lineal, pero no acumulativo, en el que hay tanto pérdidas como ganancias de capacidad explicativa. En este caso, no se tiende hacia una verdad teleológica, sino solamente a encontrar mejores soluciones para un mayor número de problemas.

En esta categoría se clasifican los enunciados que tienen que ver con las ideas centrales de cada enfoque acerca de cómo se desarrolla el conocimiento, p.e. de forma evolutiva o de forma acumulativa, como un desarrollo lineal, como un proceso continuo o como rupturas cíclicas que producen cambios.

- *Significado de las teorías científicas (ST)*. Atendiendo a su etimología, el término teoría alude a un enunciado que aporta un conocimiento que está más allá de los datos o hechos que se perciben de una forma inmediata; conjetura o hipótesis meramente especulativa que nada tiene que ver con la práctica, con la observación o con la verificación.

Guardando ciertas proporciones, se puede decir que hay coincidencia en que una teoría es un conjunto de proposiciones, conceptos e hipótesis organizados de manera coherente. La teoría se puede entender también como un campo amplio de estudio, filosófico o científico.

En el terreno científico, la idea más generalizada considera que una teoría es un conjunto de hipótesis y leyes verificadas sobre un aspecto de la realidad, que establecen entre sí relaciones conceptuales a partir de las cuales se pueden inferir deductivamente enunciados observacionales que se corresponden intrínsecamente<sup>8</sup>.

Sin embargo, las discrepancias surgen cuando se hacen consideraciones respecto a la primacía o anterioridad de la teoría respecto a la experiencia, o viceversa. Así, hay quienes sostienen que puede haber observaciones totalmente desprovistas de cualquier tipo de referente teórico o conceptual, dado que las observaciones son la base del conocimiento científico, mientras que hay otros para quienes la teoría es un producto racional de mayor jerarquía y del cual no se puede prescindir, a diferencia de la observación.

Para quienes consideran que la teoría es un producto racional de mayor jerarquía, lo relevante es formular teorías o conjeturas que sean falsables, es decir, que puedan ser contrastadas con los hechos observables. Asimismo, a partir de las teorías se pueden construir predicciones sorprendentes, que van más allá del conocimiento básico aceptado, cuya confirmación no ocurre en el futuro inmediato.

Desde otro punto de vista, las teorías no son verdaderas ni falsas, simplemente son instrumentos que pueden resultar útiles. De esta forma, una teoría exitosa es aquella que resuelve de mejor manera los problemas, sin que su veracidad o falsedad sean relevantes.

Finalmente, aun sin haber agotado el concepto, se pueden definir las teorías como un conjunto de objetivos, valores y creencias compartidas por los miembros de una comunidad científica que los acepta de común acuerdo. A partir de esto, la comunidad establece lo que es importante investigar, en qué dirección se desarrolla la teoría y con qué criterios se valida.

- *El experimento y la metodología de Investigación (MI)*. El método es un conjunto de criterios y procedimientos con los que se justifica y valida una afirmación que se pretende sea científica. De acuerdo con lo anterior, se diseñan pruebas rigurosas a las que son sometidas las teorías y las hipótesis. El experimento es, sin duda, uno de los ejemplos de rigurosidad más recurrente.

En lo que se refiere a los procesos de validación y justificación, no existe un total acuerdo acerca de qué tipo de pruebas han de usarse y el papel que éstas juegan. Por ejemplo, se puede desechar definitivamente una hipótesis que no pasa una prueba; se puede intentar mejorar la hipótesis para volverla a someter a la misma prueba, o bien, conservar la misma hipótesis y diseñar un nuevo tipo de prueba.

Para algunos autores, método y racionalidad se hallan estrechamente interrelacionados, por cuanto el primero es una manera de aplicar la racionalidad para justificar adecuadamente nuestras creencias, por medio de criterios y procedimientos que son válidos en todo tiempo y lugar.

Asumiendo lo dicho sobre las teorías, el papel del experimento es crucial para su elección, dado que es por medio de él que se verifica si hay correspondencia entre la teoría y el mundo. Por otra parte, el experimento, como contrastación de hipótesis falsables, es el medio para determinar su veracidad y aceptación, o su falsedad y rechazo.

La comunidad científica decide y determina qué teorías o hipótesis han de ser aceptadas o rechazadas y bajo qué lineamientos y reglas metodológicas se determinan su grado de veracidad, descripción de la realidad, complejidad y predictividad. Bajo esta perspectiva, la metodología no tiene un carácter objetivo, no hay ninguna norma superior y ajena a la propia comunidad científica que indique, por ejemplo, el tipo de experimentos que deben ser realizados.

Las reglas y criterios metodológicos se ponen a prueba aplicándolos a la investigación, y aquellos que resulten exitosos, es decir, que conduzcan a la obtención de teorías que resuelven de mejor manera problemas prácticos y conceptuales, son los que se asumen decididamente y se conservan, sin importar el grado de objetividad que se les reconozca.

• *Influencia de los aspectos sociales en la producción del conocimiento científico (IS)*. Hasta 1962, la concepción tradicional sobre la racionalidad y la objetividad de la ciencia sostenía que los méritos de una teoría científica eran independientes de la clase, raza, sexo, o cualquier otra característica o interés de los individuos o grupos que se adherían a ella. Si se denominan influencias sociales a las que proceden de esos intereses y características de los individuos y grupos, entonces se puede decir que, según la concepción tradicional, el desarrollo y evaluación de la ciencia son ajenos a la influencia de los aspectos sociales.

A pesar que desde entonces la concepción tradicional se vio severamente trastocada, aún permanece vigente en muchos ámbitos académicos, aunque simultáneamente el reconocimiento de las influencias sociales ha venido ganando terreno. Esta nueva perspectiva reconoce, además de las sociales, las influencias políticas y económicas en la orientación y producción del conocimiento científico.

Actualmente estas dos tendencias son ampliamente reconocidas, pero ¿que tan claramente puede ser trazada la línea divisoria entre lo epistémico que sostiene a una y lo sociológico que sustenta a la otra? Ésta no es, desde luego, tan nítida como nos gustaría, sin embargo, las motivaciones sociales en la toma de decisiones científicas, como elegir entre teorías rivales por

ejemplo, no deben considerarse como un hecho caprichoso o irracional, por un lado, ni como algo vital o espurio, por otro.

El desarrollo científico no siempre ha sido producto de la racionalidad y objetividad, pues en muchos casos, se ha visto afectado por la ideología y los intereses económicos y políticos de los propios investigadores, de sus comunidades científicas o de los representantes del Estado.

Los reactivos de esta categoría están encaminados a determinar si quien responde considera que la actividad científica es ajena a intereses individuales o de grupos, si no tiene relación o influencia de las diversas ideologías o credos religiosos, si es independiente de características como la raza, cultura, economía o convicciones políticas, o bien si ninguno de estos aspectos influye en la producción del conocimiento.

### Naturaleza de la tecnología (NT)

- *Tecnología y sus relaciones con la ciencia (RC)*. Los reactivos de esta categoría pretenden distinguir, entre otras cosas, a quienes consideran que la tecnología está supeditada a la ciencia, o bien que la tecnología es ciencia aplicada y que su relación tiene ese sentido único y jerárquico, de aquellos que sostienen que la tecnología no representa sólo un peculiar modo de actuar, sino además una manera distinta de conocer el mundo y generar conocimiento científico.

- *Usos y aplicaciones de la tecnología (UA)*. Esta categoría incluye reactivos que distinguen entre tres tipos de personas: en primer lugar, quienes consideran que las tecnologías son simples herramientas o artefactos construidos para una diversidad de tareas cuya aplicación busca exclusivamente el progreso y bienestar, o bien, que la tecnología ha provocado grandes catástrofes; en segundo lugar, quienes consideran que la tecnología, al ser una aplicación práctica de la ciencia, depende de ésta para producir innovaciones, y finalmente, quienes piensan que entre la tecnología y la ciencia existe una relación que no es lineal sino una compleja, sin una clara línea divisoria entre ellas.

### **Enfoques de la Ciencia**

Derivado de los puntos de vista de Laudan, se han definido cuatro enfoques de la ciencia, para la construcción del CUESCO-CTS.

**A. Positivista.** El conocimiento resultado de la investigación científica, parte de la observación de los hechos y de la experiencia que tenemos del mundo a través de nuestros sentidos. Sobre esa base, la ciencia establece leyes generales y explica los hechos o fenómenos particulares.

El conocimiento científico es acumulativo y se desarrolla de manera lineal. Las teorías científicas nos dan una cada vez mejor explicación del mundo,

por lo que se consideran “teorías verdaderas”. Existe un conjunto de reglas y normas que si se observan y aplican correctamente, nos permiten distinguir entre lo que es o no es ciencia.

Por medio de la experimentación repetida, se pueden verificar las teorías hasta considerarlas verdaderas, de lo contrario, si no se verifican, se rechaza el conocimiento implícito como no científico. Los aspectos sociales y subjetivos no intervienen en la elaboración del conocimiento científico, por lo cual se le considera como un conocimiento objetivo y neutral.

**B. Relativista.** El desarrollo de la ciencia no es continuo ni acumulativo, existen cambios y rupturas que en poco tiempo pueden alterar la estructura interna de un cuerpo de conocimientos. La historia de la ciencia muestra que dichos cambios pueden ser muy diversos en su tiempo de gestación y en su profundidad.

La ciencia y las teorías científicas están asociadas a concepciones amplias del mundo y de la realidad, no solamente a los resultados del trabajo de los científicos en un momento histórico. La realidad y las teorías formuladas para explicarla, no tienen una total correspondencia, lo cual abre la posibilidad de aparición frecuente de nuevas teorías en reemplazo de las existentes, por la incompatibilidad que entre ellas se establece.

En la concepción relativista, no se acepta la existencia de un conjunto de reglas y normas aplicables a la búsqueda de nuevos conocimientos en todo tiempo, lugar o área del conocimiento. Las comunidades científicas son las que determinan lo que es relevante para la investigación, así como lo que se puede considerar como ciencia. Además pueden responder a presiones sociales ajenas al puro interés científico.

**C. Racionalista-Realista.** El conocimiento científico proviene de conjeturas y especulaciones, que el científico establece para proporcionar una explicación del comportamiento del universo. Estas conjeturas y especulaciones tienen que contrastarse por medio de la observación y la experimentación.

El desarrollo científico se logra a través del ensayo y error de las conjeturas sometidas a prueba, es decir, depende de su aceptación o rechazo. Una conjetura que ha sido contrastada varias veces y en todas ellas ha sido aceptada, se convierte en una teoría que describe, o aspira a describir, lo que es la realidad.

El realismo científico sostiene que las entidades, resultados y procesos descritos por teorías “correctas”, realmente existen, es decir, las teorías bien corroboradas nos dicen como es efectivamente la realidad. En este enfoque, la influencia social ocupa un lugar secundario, pues es la contrastación con la realidad la base que sustenta la aceptación o rechazo de una teoría.

**D. Pragmatista.** La finalidad de la ciencia es producir teorías, pero entendidas como mecanismos o instrumentos convenientes para relacionar un conjunto de cosas observables con otro, sin interesar si en el mundo existen cosas no observables. Las teorías, entonces, son instrumentos para moldear la experiencia con el propósito de adecuarnos a ciertos fines.

Lo relevante para el desarrollo científico, no es tanto el contenido cognoscitivo de las teorías, sino llegar a conclusiones estables, es decir que se mantienen en el tiempo. No hay verdad científica sino respuestas a nuestras necesidades.

En este enfoque no es relevante el origen de las teorías sino su utilidad, las teorías surgen y son aceptadas si permiten relacionar entre sí, conjuntos de resultados observados empíricamente.

El desarrollo social está determinado por la utilidad que reporta la aplicación de las teorías, no importando los beneficios o perjuicios que provoque. La teoría es científica en la medida en que da resultados.

### ***Enfoques de la tecnología***

**A. Instrumental.** Considera que las tecnologías son simples herramientas o artefactos construidos para una diversidad de tareas; implica principalmente objetos materiales, instrumentos y máquinas. En este enfoque se privilegia la utilidad como principal valor tecnológico. El criterio de validez de una teoría no es tanto que sea verdadera, o verosímil, sino que funcione en la práctica y sea útil. (Mitcham, 1989).

**B. Cognitivo.** Considera a la tecnología como aplicación práctica de la ciencia y a ésta última como una búsqueda de nuevas leyes de la naturaleza. El científico, por la naturaleza de su trabajo, se ve obligado a asumir teorías que se encuentran en la frontera del conocimiento, mientras que el tecnólogo utiliza teorías generalmente aceptadas y probadas. Este enfoque hereda los supuestos que acompañan la idea del progreso humano basado en la ciencia: a más ciencia, más tecnología, más progreso económico y más progreso social.

**C. Ideológico.** Este enfoque considera que entre la tecnología y la ciencia no existe una relación lineal, sino compleja y no existe entre ellas una clara línea divisoria. La tecnología esta constituida por materiales, artefactos y la energía, así como por los agentes que los transforman, en tanto que la ciencia está constituida, además, por teorías, hipótesis y leyes. En este enfoque es muy importante el para qué de la tecnología, sus finalidades, objetivos y resultados, así como quién los determina.

Sobre la base de los enfoques descritos, se planeó la construcción del CUESCO-CTS considerando las siguientes características:

- 1) Cada elemento está construido como un reactivo de opción múltiple, con respuesta única.
- 2) Cada una de las opciones de respuesta está asociada, ya sea con una concepción de la ciencia, o bien de la tecnología.
- 3) A pesar de su estructura de opción múltiple y respuesta única, se ha cuidado que el instrumento no sea un examen de conocimientos acerca de los temas.
- 4) Como ya se estableció con anterioridad, se ha tenido mucho cuidado con los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de los enunciados.

El instrumento completo cuenta con cuarenta reactivos, de los cuales veinticinco se refieren a la naturaleza de la ciencia y quince a la naturaleza de la tecnología.

Las instrucciones sobre cómo responder a las preguntas, juegan un papel destacado en los resultados que se obtengan de la aplicación del instrumento. Del contenido de las instrucciones se pueden destacar las siguientes características:

- Cada una de las opciones es leída como una frase que complementa el enunciado del reactivo.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. La selección de una opción, refleja la concepción que el encuestado tiene sobre el tema.
- El encuestado es persuadido para que elija con la mayor espontaneidad posible la respuesta que representa de mejor manera su punto de vista.

Con lo dicho hasta ahora, se puede puntualizar una diferencia metodológica importante entre el COCTS y el CUESCO-CTS. La validación a partir de la consulta a jueces, que es el procedimiento utilizado por el COCTS, busca llegar a preguntas importantes estructuradas correctamente, en tanto que con el CUESCO-CTS, pretendemos establecer cuál es la concepción de los encuestados respecto a C y T, pidiéndoles que seleccionen los enunciados que mejor reflejan su manera de pensar sobre el tema.

El horizonte de interpretación del CUESCO-CTS, se basa en la realización de análisis a partir de las concepciones sobre la naturaleza de C y T y sus respectivas dimensiones.

## **Resultados**

*En el ámbito educativo hacer aportes que permitan:* Proponer políticas generales sobre la enseñanza de C y T, diseñar, implantar y dirigir intervenciones curriculares en las diferentes carreras y niveles educativos, elaborar programas de formación docente que respondan mejor a los perfiles profesionales que se requieren y promover una cultura CTS más amplia entre los profesores y los estudiantes, entre otras acciones.

*En el sector social, los aportes estarán orientados a:* realizar actividades de divulgación que coadyuven a la alfabetización científica y tecnológica para todas las personas.

*En el campo de la investigación:* Fomentar la realización de estudios que profundicen el conocimiento acerca de las concepciones sobre ciencia, tecnología y sociedad que privan en diferentes sectores.

Una mayor cultura científica y tecnológica, permitirá que en el futuro los actores sociales tengan una visión más amplia, no solamente como especialistas competentes en un área profesional, sino también como ciudadanos concientes de su realidad y responsables de ella.

## **Bibliografía**

Acevedo, J. et. al (2002) Creencias sobre la naturaleza de la ciencia. Un estudio con titulados universitarios en formación inicial para ser profesores de educación secundaria. Madrid: OEI-Revista Iberoamericana de Educación.

Acevedo, J. et. al. (2005). El Movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad y la Enseñanza de las Ciencias. <http://www.campus-oei/salactsi/acevedo13.htm>

Acevedo J. et. al. Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación de actitudes y creencias CTS. Madrid: OEI-Revista Iberoamericana de Educación.

Acevedo, J. et. al. La evaluación de las actitudes CTS. <http://www.campus-oei/salactsi/acevedo11.htm>

Acevedo, J. Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología. <http://www.campus-oei/salactsi/acevedo8.htm>

Acevedo, J. (2004) Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de la ciencias: educación científica para la ciudadanía. Revista Eureka. Vol.1, No.1, pp. 3-16.

- Acevedo, J. et. al. Análisis cuantitativo de ítems complejos de opción múltiple en ciencia, tecnología y sociedad: Escalamiento de ítems. <http://redie.uabc.mx/vol7no1>
- Alvarado M. et. al. Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. México: Perfiles Educativos, UNAM. (2001), vol XXIII, núm. 92, pp. 32-53.
- Barona, C. et. al. La concepción de la naturaleza de la ciencia (CNC) de un grupo de docentes inmersos en un programa de formación profesional. <http://redie.uabc.mx/vol6no2>
- Broncano, F. (Editor) (1995) *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Chalmers, A. (1987). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (2000). *Tratado contra el Método*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Feyerabend, P., G. Radnitzky, et.al. (1984). *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Madrid: Editorial Alianza Universidad.
- García P. et.al. (2001). *Ciencia, tecnología y sociedad: una aproximación conceptual*. Madrid: OEI. Serie Temas de Iberoamérica.
- Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. México: Paidós. UNAM.
- Kuhn, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial*. México: F.C.E.
- Laudan, L. (1993). *La ciencia y el relativismo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro ediciones.
- Losee, J. (2000). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- López J. et. al. (2001). *Filosofía de la tecnología*. Madrid: OEI. Serie Temas de Iberoamérica.
- Manassero M. et. al. (2001) Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1), pp. 15-27.
- Nuñez J. (2002) La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Madrid: OEI. <http://www.campus-oei.org/salactsi/nunez00.htm>.

Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: UNAM-Paidós.

Osorio, C. (2002). Enfoques sobre la tecnología. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, No.2. <http://www.campus-oei.org/revistactsi2/osorio.htm>

Quintanilla, M. (1998). Técnica y cultura. Revista Teorema, Vol. XVII No.3. <http://www.campus-oei.org/salactsi/teorema03.htm>

Solís, C. (1994). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, A. et. al. (2005). Progresos en la evaluación de actitudes relacionadas con la Ciencia mediante el cuestionario de opiniones CTS. OEI-Programación- Sala de lectura. <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo6.htm>.

---

### Notas:

<sup>1</sup> Consultar el trabajo presentado en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Sociedad e Innovación (CTS+I) en: <http://www.oei.es/memoriasctsi/seccuno05.htm>.

<sup>2</sup> La base de este proyecto es la construcción del instrumento denominado CUESCO-CTS. Ver nota anterior.

<sup>3</sup> Consultar los trabajos de Vázquez, Manassero y Acevedo en: <http://www.oei.es/salactsi/index.html>

<sup>4</sup> Kuhn, T.S. (1982) *La Tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 317-343.

<sup>5</sup> Ver nota 1.

<sup>6</sup> Beuchot, M. Hermeneútica y pragmática en: Frost Cecilia. (1992). *El arte de la traición o los problemas de la traducción*, México: UNAM.

<sup>7</sup> Cf. Broncano F. Editor. (1995). *Nuevas Meditaciones sobre la Técnica*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., Quintanilla M. Á. Técnica y cultura en Teorema, revista internacional de Filosofía. Vol XVII/3 1998, en: <http://www.campus-oei.org/salactsi/teorema03.htm>, Nuñez J. (2002). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar, en: <http://www.oei.es/salactsi/nunez00.htm>, Osorio, C. (2002). Enfoques sobre la tecnología. Revista CTS+I, Número 2, en: <http://campus-oei.org/revistactsi/numero2/osorio.htm>.

<sup>8</sup> Ver Carnap, R. (1998:8).

## **Clínica de las adicciones; de la conducta adictiva a la subjetivación de la experiencia (una reflexión sobre la práctica clínica)**

*José Martín Alcalá Ochoa*  
*Facultad de Psicología, UMSNH*

El congreso se titula: “**La investigación en psicología, entre lo real y lo posible**”, por lo que a tono del título del congreso, presentaré algo relacionado con el mismo, y al mismo tiempo, algo muy distinto a una investigación en psicología. Presentaré y compartiré con ustedes una reflexión muy personal sobre la clínica, o un testimonio sobre mi práctica clínica. Así que les expongo, o mejor dicho me expongo, haciendo una narración de mi experiencia como clínico en el campo de las adicciones.

Dividiré en dos partes mi reflexión sobre el tema de la clínica de las adicciones, manifestando con ello un problema de lugar y de movimiento en la práctica clínica; de lugar, con la diversidad teórico-técnica que tiene que ver con las fronteras de la psicología: **entre lo real y lo posible**, y de movimiento, con un tránsito metodológico que va **desde lo real-objetivo** del consumo de drogas, **a la posible subjetivación** de la experiencia adictiva. Un lugar fronterizo y problemático, donde se puede elegir partir hacia uno u otro lado del conocimiento y la verdad. Un espacio fronterizo y problemático en el ejercicio clínico, donde también se puede elegir el lugar a ocupar en la relación terapéutica o analítica. Lugar de objetividad en la relación clínica o lugar en la inter-subjetividad clínica.

La clínica de las adicciones es un campo donde el enfoque epistemológico, el paradigma teórico y el método clínico definirán indudablemente lo que pueda comprenderse; como realidad, conocimiento objetivo o subjetivo, conocimiento científico o verdadero (¿verdadero desde donde?, y ¿para quien?). La clínica de las adicciones es un campo problemático, sin duda, de la psicología y el psicoanálisis; tanto para el estudio y la investigación del fenómeno de las adicciones, como para la práctica clínica, y lo que se entiende por ello, desde el pensamiento objetivo positivista y desde el pensamiento subjetivo del inconsciente.

Lo que pretendo ahora, es compartir con ustedes mis preocupaciones y ocupaciones en torno a mi quehacer profesional en la práctica clínica del fenómeno de las adicciones. En la primera parte de este escrito, hablaré de mi experiencia de un tipo de clínica de las adicciones, una clínica objetiva, empírica, positivista sobre la conducta adictiva de los sujetos considerados “enfermos” por la ciencia médica; por padecer las enfermedades de el alcoholismo y la drogadicción (como lo manifiestan los

grupos de autoayuda, las instituciones y la ciencia) y que, por lo tanto, por estar enfermos, deben ser sanados.

Pero en esta clínica institucional llama la atención que los adictos no pregunten y que no hablen sobre su tratamiento, pues no tienen nada objetivo, ni nada verdadero que decir sobre su padecimiento. Sólo deben acatar y recibir el tratamiento que les es impuesto por los especialistas y por las instituciones; este fenómeno deberá ser considerado.

En la segunda parte de este escrito hablaré de mi experiencia en otro tipo de práctica clínica; una clínica del sujeto del inconsciente, una clínica del sujeto de la letra, la palabra y el lenguaje, una clínica sobre la subjetivación de la experiencia del consumo de droga; o simplemente hablarles de la experiencia clínica, como puro proceso de subjetivación del deseo de un sujeto en proceso de de-venir sujeto. El de-venir sujeto, el problema de todo y de todos los sujetos: el devenir en Ser, porque se es constitutivamente nada.

### ***Primera Parte: Clínica objetiva de las conductas adictivas***

De 1990 al año 2000, mis primeras experiencias laborales en la psicología clínica se dieron en algunas clínicas de rehabilitación social e instituciones públicas de atención a personas con problemas de alcoholismo y drogadicción. En ese entonces, (al igual que ahora) el trabajo y objetivo del tratamiento se centraba en el proceso de desintoxicación del cuerpo físico del enfermo, y paradójicamente al mismo tiempo, se les prescribía y administraban medicamentos a los enfermos a cargo del área médica y psiquiátrica de la institución. Este es el proceso médico-terapéutico que todos conocemos como sustitución de drogas denominadas “malas” por las drogas llamadas “buenas” (recuerden ustedes que a las farmacias en su origen de mercado, se les llamaba “droguerías”). Así pues, a los pacientes se les desintoxicaba por un lado, intoxicándolos por otro lado para su rehabilitación física, emocional y social. Había una corrección y control del tóxico; y por lo tanto, se creía, había una corrección y control de la enfermedad y una corrección y control del enfermo.

En este trabajo institucional, nunca hubo, o nunca tuve problemas epistemológicos. Quedaban claros para mí, tanto la metodología científica que aplicaba, como el sujeto de conocimiento (que era yo y la institución), y el objeto de conocimiento (que era el adicto, las drogas de consumo, la familia y su entorno social). Tampoco existió problema para mí en el comprender lo que era real (el consumo de drogas del adicto), lo que era objetivo (el método médico-clínico) y por lo tanto lo que era verdadero (el diagnóstico). La realidad de las adicciones era esa que aparece a los sentidos: la observación directa de los síntomas y las conductas adictivas

del consumidor de droga o alcohol. El conocimiento obtenido, objetivo y verdadero; siempre fue el resultado de lo que se observaba, se describía y se clasificaba. No había problema epistemológico, y pensaba igualmente, que tampoco había problema en mi trabajo clínico.

Mi trabajo como psicólogo en estas clínicas, consistía en realizar las entrevistas psicológicas y el tratamiento psicoterapéutico del enfermo y su familia. Las entrevistas que yo realizaba tenían el propósito específico de diagnosticar al enfermo y evaluar el problema adictivo en su contexto sociofamiliar; pero sobre todo tenían el propósito de clasificar la diversidad de datos que se obtenían en las entrevistas, para cuantificarlas en una base de datos, para posteriores investigaciones.

Empezaba toda entrevista preguntando las características generales del paciente; características en áreas de salud física, socioeconómicas, familiares, educacionales, laborales, etc. Continuaba con otras entrevistas preguntando sobre los tipos de drogas de consumo, su frecuencia, prevalencia y características sobre los métodos de consumo que tenía el paciente, con el objetivo de hacer un diagnóstico preciso y claro (en base a los códigos del Manual Diagnóstico para la Clasificación de las Enfermedades Mentales -ahora trastornos específicos o no específicos del DSM IV- de la Asociación Psiquiátrica Americana). Diagnóstico preciso y claro en cuanto al uso, abuso y dependencia de drogas, diagnóstico preciso y claro de todas y cada una de las sustancias que mencionara el paciente como objeto de consumo.

El clínico debía hacer todo un historial en relación a los efectos sintomáticos de todas y cada una de las drogas de consumo, en áreas específicas del adicto: áreas cognitivas, fisiológicas, emocionales, conductuales, sociales, familiares, de personalidad, etc. Y sumamos ahora a todo esto, los efectos sintomáticos por el consumo, la remisión y la abstinencia de cada una de las drogas en relación con el adicto.

En posteriores entrevistas continuaba preguntando al paciente y a su familia sobre su relación con el consumo de alcohol y drogas a lo largo de tres generaciones, quizás con la pretensión de explicar las adicciones por aprendizaje generacional, por herencia o determinación de la sangre. Por si ello no fuera suficiente en este “historial clínico”, continuaba preguntando sobre la dinámica social del enfermo, para conocer el patrón de consumo de drogas en los amigos y vecinos, pero sobre todo conocer el grado de disponibilidad de la droga en el contexto en el que vivía el adicto. Había que conocer las leyes de la oferta y la demanda de sustancias tóxicas en una comunidad y concluir con la explicación de las adicciones a partir de la determinación contextual del narco-menudeo y al mismo tiempo explicar el contexto social violento, por la influencia de los consumidores de drogas en el ejercicio de la violencia social. La clínica de

las adicciones se transformaba en una crimino-génesis y una crimino-dinamia de las adicciones.

Recuerdo perfectamente que las conclusiones del diagnóstico de trastornos psicopatológicos por consumo, abuso y dependencia de sustancias eran siempre coincidentes con las clasificaciones del DSM (no podría ser de otra forma, pues se observa lo que se quiere observar), felicitándome por ello y por los diagnósticos tan precisos y tan iguales a los clasificados en códigos del DSM; se que la evaluación etiopatogénica de los problemas de alcoholismo y drogadicción siempre coincidían estadísticamente en la prevalencia de conflictos familiares, conflictos con la autoridad y la dependencia materno-familiar, conflictos en la adaptación social, escolar y laboral. Conflictos y más conflictos que se denominaban conceptualmente: desintegración de la personalidad, desintegración familiar y desintegración social. Los conceptos clave en la evaluación y el diagnóstico del paciente, la familia y el contexto social siempre eran los mismos: Conflicto y Desintegración. La desintegración produce conflictos y los conflictos llevan a la desintegración. Así que no tenía ningún problema en la elaboración de los diagnósticos y las evaluaciones realizadas en la institución.

Ante estas brillantes y sesudísimas conclusiones diagnósticas a las que yo llegaba y describía en los historiales clínicos de los pacientes, la lógica dictaba que el tratamiento para los adictos a drogas, alcohol y tabaco se enfocara a integrar lo desintegrado. Mi tarea y objetivo de psicólogo en las clínicas de adicciones era (y creo que sigue siendo ahora el mismo objetivo); integrar la personalidad desintegrada del adicto, integrar la familia desintegrada del adicto y, finalmente, integrar al adicto a la sociedad. ¿Qué les parece? ¿Tarea posible o imposible para un psicólogo clínico?

Para que estas tareas y objetivos se llevaran a cabo, el yo del experto en psicología debía hacer acto de presencia. El yo omnipotente, omnisciente y omnipresente. Repito y subrayo el “yo” por el papel fundamental, (actor principal de la obra clínico-médica), que adquiere el “yo experto” en este tipo de clínica objetiva, científica e institucional.

En mi preocupación y mi ocupación en ser un buen psicólogo y un buen terapeuta, me dediqué a aprender técnicas y más técnicas en un contexto de capacitación institucional constante, como experto y especialista en adicciones. El ego se fortalecía y el “yo fuerte” del psicólogo servía para fortalecer y auxiliar a esos otros “yos frágiles”, a esos “yos desintegrados” de los adictos.

En este afán ético-terapéutico, aprendí y aplique diversas técnicas: de movilización emocional, de provocación, de dramatización, hipnótico-sugestivas, de regresión, de de-sensibilización sistemática; catárticas,

grupales, familiares, lúdicas, etc. Las técnicas tenían como objetivo principal el cambio conductual del consumo de drogas; y de ahí las tareas, prescripciones y rituales que se les dejaban al paciente y a sus familiares para que los realizaran en un momento regulado, acordado y adecuado en casa, estaban relacionados con el abandono del objeto droga. Posteriormente, en la evolución técnica, la prescripción del síntoma adictivo apareció como paradoja y como conflicto ético institucional para la modificación de la conducta adictiva, por lo cual nunca llegó a implementarse dicha técnica paradójica. Por supuesto, en ese entonces como ahora, no podrían faltar las técnicas experimentales de recompensa y castigo; técnicas para condicionar lo deseado o lo buscado por la familia y la institución, y des-condicionar el consumo de drogas en el paciente.

Inevitablemente no podría de dejar de mencionar, en este proceso psicotécnico, el uso de técnicas psicodinámicas; técnicas de análisis de las resistencias del paciente ante las constantes recaídas en el consumo de drogas; las técnicas de fortalecimiento del yo del paciente, en torno a un “yo auxiliar” del clínico; las técnicas catárticas en lo emocional y en lo racional para la abreacción del trauma que hipotéticamente habría dado origen a la adicción; las técnicas de fomentar en el paciente un ideal yoico, deseable e imaginario desde mi parte y desde la institución; las técnicas de interpretación psicodinámica sobre el consumo de drogas, buscando que el adicto se diera cuenta y “tomara conciencia” de lo “latente” y, finalmente, las técnicas “superyoicas” de predicación de una moral y una ética institucional gubernamental, la predicación de lo bueno y lo malo, como causales en relación con los efectos en lo personal, familiar y social en cuanto al consumo y la abstinencia de la droga. Lo malo es el consumo, lo bueno es la abstinencia.

La ideología ético-religiosa, la ideología de los grupos de autoayuda y la ideología de las psicoterapias, determinando la ideología del que-hacer del psicólogo clínico en el ámbito de lo que se considera “bueno” o “en beneficio de los adictos”. “¡Todo es por su bien!”, afirmación que bien puede ser dicha por la institución religiosa, la institución pública de salud, los grupos de autoayuda, la familia, el médico, la trabajadora social, la enfermera, el psicólogo clínico, o el psicoterapeuta.

Creí comprender en ese entonces a los procesos clínico-terapéuticos de las conductas adictivas como una transformación cognoscitiva del adicto respecto a su percepción del mundo; también los comprendía como una toma de conciencia del adicto a su “enfermedad” al estilo de los pasos de alcohólicos anónimos, quizás también los llegué a entender como procesos de auto-conocimiento del yo del enfermo, y quizás también los comprendía como un proceso de fortalecimiento y transformación del yo del paciente. Aunque, al parecer, comprendía de diversas formas el proceso terapéutico en el campo de las adicciones, finalmente no importaba si comprendiera o

no el ejercicio clínico; importaba únicamente la técnica, o las técnicas, que yo utilizaba en el proceso clínico al estilo de la metodología científica neopositivista del “ensayo y error”.

La técnica definía el éxito y la meta mesiánica de la abstinencia en el consumo de tóxicos; la técnica guiando el proceso clínico-terapéutico en, y de la institución. En la aplicación de las técnicas residía todo el poder de la institución de rehabilitación, residía todo el poder del psicólogo especialista, residía todo el poder del yo experto en adicciones. Un yo total y absolutamente narcisista e imaginario, fusionado especularmente al imaginario idealizado de la institución especialista en adicciones. Pura totalidad de poder clínico-médico, del poder de la psicotecnia y del psicotécnico, pureza imaginaria en el ejercicio del poder.

¿Esta usted cansado y aburrido de escuchar toda esta descripción que hago sobre mi experiencia de hace más de una década en el diagnóstico y la terapéutica en el campo de la clínica de las adicciones? Yo si me cansé y me aburrí de repetir y repetirme como “técnico de la psicología”, como especialista psicotécnico en la aplicación de técnicas y más técnicas en el marco de una clínica científica, objetiva y pragmática. Técnicas salidas de diversos paradigmas de la psicología donde no importaba, en su aplicación, la inconmensurabilidad teórico-conceptual o la coherencia del paradigma teórico con la técnica-metodológica; sólo importaba que el adicto dejara de consumir, solo importaba que la sustancia tóxica no hiciera acto de presencia. “El fin justificaba los medios”. Dicho así, suena bastante perverso.

El fracaso permanente de ese ideal institucional, familiar, social y terapéutico, de que los adictos se abstengan de consumir drogas y alcohol, aparecía una y otra vez. Las estadísticas lo reflejaban en cuanto a los altos índices de recaídas o reincidencia en el consumo de drogas. Mi yo omnisciente, al igual que el discurso omnipotente de la institución se justificaban ante el fracaso: “¡Si los adictos no quieren cambiar, si no ponen nada de su parte, si no dejan de consumir droga; no se puede hacer nada!”. Se decía que el problema del fracaso en la búsqueda de la abstinencia tóxica, no estaba en la institución, tampoco estaba en el personal de la institución, mucho menos estaba en las técnicas aplicadas o método de tratamiento. Las técnicas son resultado de investigaciones científicas, están validadas metodológicamente, y son 100% confiables en su aplicación terapéutica.

¿Observan ustedes, como el éxito terapéutico se relacionaba con las técnicas, el clínico y la institución; y ahora el fracaso terapéutico, se relacionaba con la irresponsabilidad del adicto? Decirlo de otra forma sería: ¡La psicotécnica no falla, el que falla es el adicto! ¿De verdad ustedes creen que las técnicas por su validación científica no fallan? Yo ahora no lo

creo. La historia de la ciencia ha dado suficientes pruebas de las múltiples fallas de lo 100% confiable de la ciencia.

¿Quién es el gran ausente y quien es el gran presente de este tipo de clínica de las adicciones que les he estado describiendo? Me parece que el adicto es el gran ausente de este tipo de clínica institucional científica que practiqué durante 10 años; no el adicto como individuo o persona, interno o externo de la institución; sí el adicto como ausencia de sujeto, como ausencia del proceso de subjetivación de la experiencia adictiva.

El “yo-experto” del psicotécnico es el gran presente y omnipresente de esta primera parte de mi experiencia clínica que comparto con ustedes. Mi yo como psicólogo clínico y psicoterapeuta, mi yo como experto y especialista en adicciones. Pura técnica, puro narcisismo, puro imaginario, pureza pura del yo imaginario. “Mi-yo” no es más que la enunciación especular, dual, narcisista, que proyecta imagen de totalidad ilusoria “yo-yo”: imagen profesional e imagen institucional reflejándose una en la otra, dando forma a la ficción de imagen total, o de una imagen completa.

La droga es lo que está en juego en el terreno del conocimiento y la verdad en este paradigma científico-positivista de las adicciones; la droga como realidad absoluta y universal es el objeto de conocimiento y el objeto a tratar; el objeto droga es el cual hay que conocer, nombrar y clasificar por sus efectos fisiológicos, emocionales, cognitivos, conductuales y psicológicos en el consumidor. Esta clínica de las adicciones, en virtud de que el personaje principal es el “objeto droga”, bien podríamos llamarla “clínica de las drogas”.

¿Es esto posible? ¿A todo el trabajo clínico que realicé durante esta prolongada experiencia institucional debo llamarle “clínica de las adicciones”? ¡No lo creo! Por la única y sencilla razón que no se puede hacer clínica sobre el objeto droga, o sobre el fenómeno de las adicciones. No hay clínica en la objetividad de la droga, no se puede hacer clínica sobre la persona farmacodependiente, no hay clínica cuando el adicto es visto, hablado y tratado como objeto pasivo-silente, como objeto de carne-intoxicada por las drogas. Decirlo brevemente de otra forma es: No se puede hablar de clínica, haciendo clínica de las drogas o de las adicciones.

Si deseaba ejercer la clínica, tendría que hacer clínica analítica; sólo se puede hacer clínica en el campo de la intersubjetividad, en el proceso de la subjetivación de la experiencia, en la causa y el efecto subjetivo, en el más allá de la comprensión que es la subjetividad enunciada y no-anunciada por la objetividad. Tuve que dar un salto desde lo real a lo posible, quise transitar desde la clínica real objetiva institucional, a la clínica posible de la enunciación subjetiva de la experiencia del adicto.

Entendamos ahora al adicto como un sujeto que puede ser adicto al objeto droga o un sujeto que puede ser adicto a cualquier objeto de goce. Entendamos ahora a-dicto, como ausencia de dicción, ausencia de letra, ausencia de palabra, ausencia de representación simbólica. Pura ausencia y puro silencio aterrador de la experiencia de vida, como puro real “traumático”, no enunciado, ni representado, ni simbolizado, ni significado por el sujeto a-dicto. Quise seguir ejerciendo la clínica, pero tuve que dar un salto epistémico radical para realmente ejercer la clínica desde y en la realidad psíquica que Freud descubrió en la construcción del concepto de inconsciente y en la sobredeterminación del inconsciente.

### ***Segunda Parte: Clínica posible de la subjetivación de la experiencia a-dictiva.***

Si hablo del concepto de “abstinencia” en el adicto, puedo preguntarles a ustedes ¿quién se abstiene? y ¿de que se abstiene? En la primera visión objetivista de la clínica de las adicciones queda muy clara la respuesta a ambas preguntas: se abstiene una persona adicta, y se abstiene de la sustancia tóxica a la cual es dependiente.

En esta segunda parte de mi experiencia clínica, en esta visión “subjetivista” de la clínica, ya no quedan tan claras las respuestas a las preguntas de ¿quién se abstiene? y ¿de que se abstiene? Lo primero que hay que definir es que de lo que se abstiene el adicto no es del objeto droga; es otra cosa de lo que se abstiene y difícilmente podemos saberlo sin la enunciación subjetiva del adicto. El que se abstiene no es el adicto, es el sujeto-silente. El sujeto, como pura subjetividad enunciada e historizada, no aparece en todo el historial clínico-diagnóstico e historial terapéutico que se realiza sobre él en la institución. Aparece una persona real-empírica definida como adicto, definida como objeto de conocimiento y objeto del tratamiento.

Habría que recordar, que para Freud, el psiquismo es igual al inconsciente y que analizar cualquier fenómeno psíquico (como la adicción) es analizar el inconsciente o, mejor dicho, “un” inconsciente que es pura representación, puro símbolo a ser descifrado, transcrito y escrito; letra y significantes que marcan el destino de “un” sujeto. Un inconsciente instaurado desde la experiencia y los deseos del Otro, desde el discurso, el lenguaje y las palabras de ese gran Otro que definirán a un sujeto. Un uno siempre en relación con un Otro y éste siempre está determinando a un uno. Por lo que si se habla de analizar el inconsciente, es porque el inconsciente habla; en los sueños y en la vida diurna, en los lapsus y actos fallidos, en las creencias y en los miedos, en el dolor físico y el sufrimiento del alma, en las palabras y en el silencio, en el consumo de drogas y en su abstinencia. El inconsciente no deja de hablar, y si no deja de hacerlo, es porque es sólo eso.

Esta segunda parte de mi experiencia clínica que he realizado en el área de las adicciones, y que ahora comparto con ustedes, es un cambio radical epistemológico sobre la práctica clínica. Es eso que Thomas Khun llamó “crisis paradigmática y revolución científica” por la simple y sencilla razón de un cambio epistemológico importante en el ejercicio de la clínica. Con tal antecedente, de tantas y diversas teorías psicológicas, y con tantas técnicas aplicadas a los adictos en las instituciones especializadas. ¿Cómo no habría crisis y “revoluciones” técnico-teóricas a lo largo de mi práctica clínica?

Técnicas, compitiendo por la corona de la efectividad y el éxito, con el objetivo último de la búsqueda de la abstinencia en los pacientes de las drogas “malignas”. Tuve una “ruptura o fractura epistémica” en el campo de la clínica de las adicciones por pasar del eje epistemológico clínico-objetivista, al eje epistemológico clínico-subjetivista; ruptura teórica por pasar de un discurso institucional, teórico-científico, objetivo, verdadero, real, empírico sobre la clínica de las adicciones, a un discurso sobre la práctica clínica analítica con sujetos a-dictos a drogas, o a-dictos a cualquier objeto de goce; la práctica clínica es un ejercicio de puesta en acto de la transferencia, es un ejercicio de puesta en acto de una relación particular con sujetos instalados en la necesidad y la necesidad, en la insatisfacción permanente por la privación del objeto primario amoroso y por la frustración de los anhelos soñados en relación con los otros yos imaginarios. Al pasar epistemológicamente de la objetividad clínica a la subjetividad construida en el acto analítico, pasa todo y ya nada es igual.

Este tránsito, este movimiento de lo real objetivo a la posible subjetivación, me permitió dejar de comprender el conocimiento como correspondencia ilusoria entre los códigos de los manuales diagnósticos y el objeto de conocimiento observado y clasificado. Me permitió andar los desfiladeros del reconocimiento de la subjetividad y del inconsciente, los desfiladeros del reconocimiento del sujeto como efecto de palabras, e incluso del reconocimiento de la intersubjetividad imaginaria del grupo familiar. Dejé atrás la obsesión metodológica de la medida, la clasificación, el diagnóstico y la exactitud del saber científico (validado institucionalmente) para aventurarme en las profundidades oscuras de la verdad del inconsciente; un inconsciente que habla en el acto sintomático del sujeto y en las relaciones discursivas “disfuncionales” familiares. Dejé atrás las entrevistas institucionalizadas, sistematizadas, estandarizadas, organizadas objetivamente (para el llenado de formatos y la base de datos para la investigación) para ir al encuentro de las letras, de las representaciones, de los significantes, y de las palabras “que se lleva el viento” del olvido.

No se trata de mi palabra que aconseje, guíe, eduque, y reforme al adicto, tampoco se trata de la palabra del adicto que comunique aquello que se le

pide que hable y confiese para su bien y su rehabilitación social. Se trata de ir al encuentro de la palabra del sujeto teñida de transferencia, de demandas, de repeticiones y peticiones sintomáticas; palabras teñidas de *imago*s y magos que ilusoriamente hacen posible lo imposible; palabras teñidas de deseos, de miedos, de dolores y de goces; y que entre tanta palabrería enunciada o dicha en el espacio clínico, pueda anunciarse y abrirse camino un deseo singular, un deseo propio, por muy impropio que este sea. Es decir que pueda anunciarse y enunciarse una verdad en torno a la falta fundamental de lo propiamente humano; la falta de un objeto que le sea propiamente propio al sujeto; la falta del ideal platónico complementario del amor (complementariedad que tanto se familiariza en el trabajo clínico con familias); la falta del encuentro armónico con el otro; la falta de un otro que venga a realizar el ideal de perfección, total, imaginario, del paraíso re-encontrado en “su” imagen.

El psicoanálisis es práctica clínica; es una práctica analítica del inconsciente; es una clínica analítica de los textos y los pretextos, de los dichos y los decires, de los discursos y el discurrir de los mismos, de las palabras y los silencios de un sujeto o de una familia. ¡Esto es lo verdaderamente importante en la práctica clínica!

En esta segunda parte de la reflexión sobre mi práctica clínica, que comparto ahora con ustedes, no puedo decirles que hago “clínica de las drogas o las adicciones”. Pero sí puedo decirles que ejerzo la clínica analítica con sujetos a-dictos. La adicción a las drogas, esta determinada por el inconsciente del sujeto; no esta determinada por el objeto-droga. Este objeto de goce es el pretexto del adicto; no es su texto en la página de su deseo, como tampoco su verdad. La clínica analítica del a-dicto y la familia a-dicta es una clínica de lo real y de sus efectos imaginarios; la ausencia de dicción, ausencia de enunciación y de simbolización o significancia de la experiencia. La clínica, es siempre clínica de un sujeto singular e irrepetible en su ser, en su hacer y en su historia, en, y a pesar de la historia familiar.

En la primera parte de este trabajo, les describía el fenómeno adictivo, “explicándolo” a partir de los conflictos y las desintegraciones en todos los espacios y los tiempos del enfermo; el método clínico, se los describía, comprendiéndolo como la re-educación y el re-aprendizaje del adicto de nuevas formas de relación escolar, laboral y socio-familiar con ausencia del objeto droga. En esta segunda parte de mi trabajo clínico, el método no explica el fenómeno adictivo, ni explica al adicto, ni explica la familia, ni explica nada. El método implica al sujeto de la experiencia adictiva. Lo implica en su historia, en su historización verbalizada, historia hecha verbo o significativo hecho historia. Lo implica en la reconstrucción y en el reencuentro con su inconsciente, y por supuesto, también lo implica en la

subjetivación de sus demandas y en su de-venir sujeto de deseo, de un deseo muy particular.

En la primera clínica institucional de las que les hablo, la transferencia se reducía a procesos de sugestión, procesos del ejercicio del poder e influencia personal sobre el paciente; a partir de las técnicas aplicadas y vueltas a aplicar sobre y a pesar del paciente. En esta segunda forma de ejercer la clínica, la transferencia es el amor de transferencia, es la transferencia amorosa de significantes, es la transferencia de demanda de palabras, de demanda de significantes del Otro. De-manda amor, pero no el amor de la persona del analista (pues el analista no está como persona), sino el amor del gran Otro que representa en la relación analítica. La Transferencia es todo el fundamento de la clínica analítica, por ser su causa, su vía y su lugar de efectos. ¡La transferencia es siempre una identificación con significantes! Esta es una afirmación de Jaques Lacan en 1958, en su escrito sobre *La dirección de la cura*.

Lacan plantea que sólo puede pensarse el amor y la clínica analítica a partir de los tres registros; lo imaginario, lo simbólico y lo real; ejercitar la clínica es hacer clínica tanto de la subjetividad imaginaria, la subjetividad simbólica y la subjetividad real, para que aparezca el sujeto de deseo, para que devenga como sujeto y proceso enunciativo de subjetividad.

La subjetividad imaginaria se expresa a partir de las *imago*s maternas y complejo de destete; las *imago*s del semejante y complejo de Intrusión y las *imago*s paternas y complejo de Edipo. *Imago*s que, conformando los complejos familiares, determinan el psiquismo o inconsciente del sujeto. La subjetividad imaginaria del yo especular, y narcisista, se comunicará y enunciará constantemente en una queja y demanda eternizada a los otros.

La subjetividad simbólica, se expresará y se constituirá a partir de aquí y allá (el pasado hecho presente), de aquí-ellas o aquellas historia del sujeto puestas en palabras. Verbalización y constitución del sujeto desde el significante, desde el verbo, en el verbo y para el verbo. Es la subjetivación encadenada a los significantes, es la subjetivación sujetada al deseo, es la subjetividad constructora del Ser.

La subjetividad real se manifestará en la presencia del goce, la presencia de la pulsión de muerte, la oscuridad terrorífica y la sombra de la angustia, silencio y ausencia infinita, pureza de muerte, silencio aterrador del que el a-dicto expresa y se es-presa, el a-dicto ausente de dicción, el ausente de palabra, ausente sobre todo desde, y de “su” palabra.

Ustedes me dirán, que obviamente los adictos hablan, que no están mudos, y hablan mucho, sobre todo y sobre todos, y al mismo tiempo sobre nada, pues ellos mismos dicen que no se les puede comprender si no tienes la misma experiencia de vida. El discurso estereotipado del adicto es como una marca de identidad, de identificación entre iguales; iguales en su sufrimiento; iguales en su adicción al alcohol o drogas; iguales en su adicción y en su experiencia infantil traumática o de violencia familiar.

Discurso entre iguales y para los iguales en su necesidad identificatoria de historias iguales. Puro discurso especular, narcisista e imaginario. Son discursos aprendidos, y repetidos adictivamente, que le posibilitan al sujeto hablar de su yo frente a otros yos, que sean iguales a su yo. No hablan de sí, del ser diferente frente a otro distinto, diferente a sí; para no implicarse, ni comprometerse subjetivamente en el plano simbólico del gran Otro; para no implicarse ni comprometerse transferencialmente con la falta, con la nada; para no transitar los desfiladeros del deseo.

La subjetivación de la experiencia, la subjetivación simbólica, es una acción constitutiva y constituyente del sujeto. No de un sujeto imaginario, alienante e impersonal; tampoco de un sujeto real anónimo y reemplazable por su igualdad, similitud o parecido en su experiencia adictiva. Se trata de la constitución de un sujeto muy singular, muy personal, irremplazable y universal. Sujeto universal, entendido por su pluralidad y diversidad universal de potencialidades de deseo. No entendiéndose el sujeto universal, como un sujeto total y absoluto; pues ello correspondería al “ello” freudiano, o al sujeto sin falta, sin tachadura, y por lo tanto sin deseo.

El acto clínico de subjetivar la historia, de recordar, enunciar y rememorar o reconstruir la historia del inconsciente, es el acto del de-venir sujeto. Un devenir siendo, un venir siendo para Otro, el gran Otro de los significantes. Un devenir, en proceso de ser para la muerte, de ser y que-hacer antes de la muerte. Un devenir del ser sujeto, sujetado a la estructura simbólica, a la estructura del lenguaje y del habla. Lacan en 1957 en su escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* define al sujeto como representado por un significante para otro significante, y define al significante en relación con otros significantes; no hay significante con significación, por lo tanto, no existe el sujeto con una significación esencialista del ser. Decirlo de una forma filosófica sería: El sujeto por ser nada, o no ser (ausencia de ser), *es* siendo; se es en la voz, en el verbo o en el habla; se es en la voz materna; se es en la voz paterna; se es en la voz del gran Otro y de los otros, pero sobre todo se es en la voz propia del sujeto, en su propia voz. Voz que como eco retorna al sujeto para significarse o re-significarse en su ser. En el grafo del deseo que Lacan en 1960 presenta en su escrito *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano* se ve la cadena

significante que va desde un significante hasta la voz: el significante desemboca en la voz.

Decirlo de otra forma: el sujeto es efecto de la voz y resultado de su voz. Dice un refrán popular: “Habla la voz de la experiencia”. De esto trata la clínica: que la voz hable y que hable de la subjetivación de la experiencia adictiva, que hable de las mutaciones y transformaciones subjetivas en las rememoraciones de la vida. Transformación psíquica que sólo es posible en, y desde el deseo, en, y desde la verdad del inconsciente.

Quiero ir terminando esta reflexión compartida con ustedes sobre mi experiencia clínica ejercida durante varios años. Años que he venido ejerciendo la clínica desde el polo más radical positivista, hasta quizás el polo más radical subjetivista del psicoanálisis, pasando por diversas teorías y técnicas “efectivistas” en el tratamiento de las adicciones. Y quizás por la misma experiencia les quiero decir que creo **es necesaria** la investigación y la clínica psicológica, el ejercicio de una clínica objetiva y científica sobre fenómenos reales como las conductas adictivas Necesidad o necesidad que responde a las necesidades y necesidades propias de la institución.

Pero también creo que **es posible y deseable** que la práctica clínica analítica dé cuenta del reconocimiento de la subjetivación de la experiencia del adicto; dé cuenta del reconocimiento de la palabra, de quien la emite. Es posible y es deseable, el ejercicio de la clínica analítica, en tanto que el analizante sea en su voz, donde encuentre posibles respuestas construidas, a partir de la constitución previa, de sus preguntas hechas como sujeto. Que sean sus respuestas, las que le digan que va a ser, y que va hacer, con el hecho de haber sido arrojado al mundo, de haber sido arrojado a la vida, de haber sido arrojado a la muerte. Qué hacer con su historia de vida, qué hacer con su historia familiar, y qué hacer con su historia de consumo de drogas, o de cualquier otro tipo de objetos gozosos, que le sean adictivos en su consumo; en su consumo del ser.

Para que se constituya un sujeto, debe morir un yo. Habrá que festejar siempre que nazca un “sujeto” y por lo tanto, habrá que festejar siempre que muera un “yo” (clínicamente hablando). Nacimiento y muerte, constitución del ser y reconocimiento de la nada. De esto también trata la clínica en el campo de las adicciones, o de cualquier otro campo fenoménico; todos ellos como efectos del inconsciente, como efectos de existencia de un “yo” que se aferra a lo real gozoso, o se instala en la imagen mortuoria de objeto, de objeto de ser del otro y para el deseo del otro.

Termino esta reflexión sobre la “clínica de las adicciones”, con la inquietud de haberles transmitido a ustedes, con el testimonio de mi práctica clínica,

la relación entre objetividad y subjetividad que se da en el ejercicio de la clínica **“Entre lo Real y lo Posible”** y **“Desde lo real a lo posible”**. Decirlo de otra forma sería: “Entre la necesidad y el deseo” y “desde la necesidad al deseo”. Toda decisión implica una responsabilidad. Toda historia implica decisiones. Esta es parte de mi historia y de mis decisiones en el ejercicio de la clínica.

## **La Facultad de Psicología a la vanguardia en el proceso de admisión en la UMSNH: EXHCOBA**

*Marisol Morales Rodríguez*  
*Facultad de Psicología, UMSNH*

El proceso de selección de aspirantes a nivel superior resulta una labor de extrema responsabilidad, precisión y ética; por lo que se requiere de un procedimiento e instrumentos confiables y válidos que permitan detectar a los mejores estudiantes y, con ello predecir en la medida de lo posible el éxito en los estudios.

En el caso de la Facultad de Psicología de la UMSNH desde ciclos pasados ha asumido la responsabilidad de estructurar todo un protocolo para el ingreso a la Licenciatura, consistente en un curso propedéutico que depende directamente de la comisión responsable, y el Examen General de Conocimientos realizado por la Coordinación de Bachillerato el cual es realizado a todos los alumnos a ingresar a la Máxima Casa de Estudios.

El curso propedéutico por su parte atiende por un lado, la necesidad de impartir las bases teóricas de algunas de las asignaturas básicas de la carrera; mismas que por la complejidad de su contenido pueden...y por otro, elaborar perfiles vocacionales a partir de la aplicación de una batería de pruebas. El contar con el perfil vocacional de cada uno de los aspirantes permite identificar aquellas características que sean requeridas en el perfil de ingreso.

En el caso del Examen General de Conocimientos, este ha sido aplicado a todas las licenciaturas y, a pesar de observarse una correlación con el rendimiento escolar; esto como resultado de una investigación que se inició de manera sistemática a partir de 2004, no cubría del todo los requisitos estadísticos requeridos en materia de evaluación educativa; esto en parte, fue gestando la posibilidad de buscar otros medios de evaluación con un sustento metodológico sólido y claro para dar respuesta a las necesidades propias de la Facultad.

Por otro lado, la Facultad de Psicología interesada en elevar la calidad académica inició un proceso con miras a lograr la Acreditación, y fue en Marzo de 2007 que dio el primer paso recibiendo a representantes de los CIIES que meses más tarde otorgaron el Nivel 1, haciendo énfasis en una serie de recomendaciones que permitieran alcanzar dicha meta.

En el rubro de Alumnos, la Recomendación No. 10 hizo referencia a mejorar los procesos de selección para el ingreso a la Licenciatura, a través de la aplicación de exámenes reconocidos oficialmente y con claros

criterios estadísticos, entre los cuales se encontraban CENEVAL Y EXHCOBA; y, debido a que este último fue diseñado en una universidad pública como la nuestra, fue la opción más adecuada; por lo que, el Director de la Facultad asumió la responsabilidad de dar respuesta a dicha demanda y con ello la reestructuración de la comisión que se encargaría de ello, creando el Departamento de Orientación Educativa, instancia técnico-operativa que se encargaría de gestionar entre otras acciones, un convenio con la Universidad Autónoma de Baja California para que en el proceso de ingreso 2008-2009 fuese sustituido el Examen General de Conocimientos por EXHCOBA y como plan piloto para que, en un futuro fuese aplicado en todas las Escuelas y Facultades de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El EXHCOBA fue desarrollado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo IIDE de la UABC en 1992 debido a la ausencia de un examen de admisión a nivel superior que cubriera los criterios de validez y confiabilidad así como de estandarización a la población de nuestro país. Es un examen que cuenta con los criterios de validez predictiva y de contenido.

La validez predictiva demuestra en que medida los puntajes en el test de un examinado nos permiten inferir la ejecución que tendrá en una variable criterio, requiere que pase un periodo de tiempo considerable. Por su parte, la validez de contenido consiste en el grado en el cual una cierta cantidad de items, tareas o preguntas de una prueba representan al universo o dominio de contenido (Caso, 2000).

Los objetivos bajo los cuales se diseñó EXHCOBA y que han orientado las acciones específicas son los señalados por Backhoff & Tirado (1992):

1. Pronosticar el éxito escolar del aspirante durante el primer año de sus estudios universitarios.
2. Seleccionar a los mejores alumnos para el nivel educativo superior
3. Establecer un diagnóstico de habilidades y conocimientos básicos de los alumnos que ingresan al nivel superior.
4. Orientar a los estudiantes en relación a las habilidades y conocimientos previamente identificados.
5. Detectar algunas deficiencias en formación de nivel medio-superior.
6. Comparar niveles de calidad académica de los sistemas medios superior y superior.

Su estructura permite evaluar habilidades básicas de reflexión y conocimientos base, de tal manera que no solo se quede a un nivel

simplemente memorístico sino que se encamina hacia un nivel taxonómico de comprensión y aplicación de la información. Como señalan Backhoff & Tirado (1994) lo que se pretende es evaluar habilidades y conocimientos los cuales son indispensables para lograr el éxito escolar.

EXHCOBA se compone de dos grandes secciones; la primera evalúa habilidades cuantitativas y verbales que se desarrollan a nivel primaria así como de conocimientos básicos de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales que se adquirieron en el nivel de secundaria. La segunda sección hace referencia al área disciplinar en relación a los estudios de nivel medio-superior y se compone básicamente de tres áreas disciplinarias, según sea la carrera a la que se pretende ingresar. En el caso de los alumnos que decidan ingresar a la carrera de Psicología en la UMSNH, las áreas que se evalúan específicamente en esta parte son Matemáticas para la Estadística, Biología y Humanidades.

Actualmente, la versión utilizada en su aplicación es el reflejo del impacto que ha tenido la utilización de medios computacionales en materia de evaluación; en 1993 el IIDE desarrolló el SICODEX -Sistema Computarizado de Exámenes- el cual es aplicado en diversas Universidades del País y, cuyas ventajas sobrepasan la versión de lápiz y papel. A pesar de ser un examen con una duración de tres horas, y que en algún momento se ha pensado puede generar cierto estrés en el aspirante por el simple hecho de estar frente a una computadora, diversos estudios realizados por el IIDE han desmentido esta última parte, enfatizando que el aspirante no se ve afectado por utilizar medios computacionales.

El simple hecho de contar con una guía similar en estructura y contenido al examen, que puede ser utilizada mediante el acceso a Internet en cualquier parte del país ofrece una ventaja más a esta nueva versión.

Así mismo, Backhoff, Ibarra, Rosas (1995) han enumerado una serie de ventajas además de las ya expuestas como serían, el permitir un examen más interactivo mediante el uso de textos, diagramas, imágenes, sonidos y video; retroalimentación inmediata al estudiante; la obtención de medidas adicionales al puntaje obtenido como tiempo de latencia, duración del examen, etc; y realizar análisis de datos en forma mucho más rápida. Resulta crucial resaltar es el hecho de que la Confiabilidad de un instrumento tiende a aumentar en versiones computarizadas.

La Facultad de Psicología se encuentra muy interesada en ser partícipe de la utilización de instrumentos de evaluación confiables y válidos; en la actualidad, la Comisión de Ingreso como parte del departamento de Orientación Educativa ha implementado nuevos criterios que junto con EXHCOBA permitirán por una parte, continuar con estudios longitudinales de los cuales se desprende la estandarización de instrumentos ya utilizados así como la creación de otros ; y por otra,

generar bases teóricas y nuevos constructos en el área de la orientación vocacional.

Bajo esta perspectiva, EXHCOBA deja de ser solo un mecanismo que sirve como un filtro de ingreso a una universidad sino se convierte en un medio para fortalecer la evaluación educativa y con ello promover la investigación en México.

### ***Bibliografía***

Caso, J. (2000). TESIS Variables Asociadas al Rendimiento Académico de adolescentes mexicanos. México: UNAM.

Backhoff, E. y Tirado, F. (1994). Estructura lógica del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos. *Revista Sonorense en Psicología*, 8(1), 21-33.

Backhoff, E. y Rosas, M. (1995). Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEX). *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 55.62.