

Número 5

UAR ICHA

Junio 2005

Escuela de Psicología



Origen y significado y del encendido del fuego nuevo, José Merced Velázquez Peñeda
Diplomado en Psicología ciencias de la salud, Entrevista a Joan Guardia y a Alfredo Jarne
Diagnos de la Transferencia, Ignacio Gárate Martínez
La cualidad y la metodología, Greta Trangay Vázquez
Interrogaciones, Angelina Uzín Olleros

Precio \$30.⁰⁰ Pesos



DIRECTORIO

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Mtro. Jaime Hernández Díaz
Rector

Dr. Román Soria Baltazar
Secretario General

Dra. Silvia Figueroa Zamudio
Secretaría Académica

Dr. Baltazar Casimiro Pantoja
Secretario Administrativo

Lic. Alonso Torres Aburto
Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

M.A. Gerardo Pérez Morelos
Tesorero

Dr. Rodolfo Farías Rodríguez
Coordinador de la Investigación Científica

ESCUELA DE PSICOLOGÍA:

Dr. Mario Orozco Guzmán
Director

Mtra. Fabiola González Betanzos
Secretaria Académica

Mtra. Ixchel Herrera Guzmán
Secretaria Administrativa

REVISTA «UARICHA»

Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño
Directora

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Orozco Guzmán

Dr. Juan Avila Osornio

Lic. Glafira Espino Garcilazo

Mtra. Fabiola González Betanzos

Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño

Yuritzik García Beamonte, pasante de Psicología

Karla Ileana Caballero Vallejo, estudiante de 8º sem.

Ivon De la Rosa Toledo, estudiante de 8º sem.

Miguel Angel García Guzmán, estudiante de 6º sem.

LECTORA

Lic. María Teresa Estrada de Hernández

DISEÑO EDITORIAL

L.D.G. Marco Antonio Magaña Lemus

ARTE Y FOTOGRAFÍA

César Arceo Arévalo

Julio César Núñez Villegas

PORTADA

"Ángulos rectos", César Arceo Arévalo y Julio César Núñez Villegas.

APOYO LOGÍSTICO

Karla Ileana Caballero Vallejo y Lizania García Moreno

SUMARIO

Editorial 2

● *Vida universitaria*

Diplomado en Psicología en Ciencias de la Salud 3

Reseña de la celebración del Día internacional de la

Mujer 12

Experiencias de comunidad en la Escuela de Psicología . . . 14

● *Área educativa*

Aprendizaje como adquisición, construcción y participación . . . 17

Los alcances y límites de la libertad de cátedra en la

docencia universal 21

Cualidad y metodología. Un comentario crítico 24

Vigotsky, en la interculturalidad P'urhe 30

● *Área socio-cultural*

Origen y significado del encendido del fuego nuevo 34

Interrogaciones 38

● *Área clínica*

Diagnos de la transferencia 40

¿Quién ejerce la psicoterapia? 50

Sobre los criterios de analizabilidad 53

Un enfoque sistémico de las adicciones en la familia 56

El estigma de la epilepsia: un recuento histórico 59

● *Área literaria*

Las hojas, la vida, el otoño 63

● *Área informativa*

¿Resumen o síntesis? 64



Comentarios y sugerencias a:

Escuela de Psicología de la UMSNH, Francisco Villa # 450,
Col. Dr. Miguel Silva, C.P. 58120.

Tel. (443) 3-12-99-09 ó (443) 3-12-99-13

Correo electrónico: uarichapsicologia@yahoo.com.mx

Los autores de los artículos son los únicos responsables ante la revista y ante el lector de la veracidad y honestidad del contenido de su trabajo.

Junio 2005



ACERCA DEL NOMBRE "UARICHA"

Nuestra revista lleva el nombre "Uaricha", por el vínculo que la palabra posee con un concepto cercano al de "alma" en lengua p'urhépecha. No existe el concepto como tal, por lo que indagando con los expertos del Instituto de Investigaciones de la cultura P'urhépecha, nos sugirieron esta palabra, que procede del verbo "uarhini", cuyo significado es "muerte". De acuerdo con esto, "uaricha" es entonces una especie de fantasma, que evoca el "alma".

Así pues, habiendo aclarado el significado partiendo de la raíz de la palabra, asumimos nuevamente el vínculo de dicho nombre con la Psicología. La palabra "psicología", cuyo origen es de todos conocido, parte del griego "yugh", alma. Durante mucho tiempo, el alma se concibió como "principio de vida", en términos aristotélicos; sin embargo, "los griegos primitivos se representaron también la actividad vital bajo las formas diversas de la sombra, de la imagen, del simulacro, de los espectros de los difuntos" (Mueller, Historia de la Psicología, 2001, p.16). Es desde este concepto, que podemos vincular el término p'urhépecha "uaricha" con el saber psicológico. Por tanto, lo que publicamos en este espacio de difusión de la Escuela de Psicología, se refiere a los saberes y quehaceres propios del ámbito del "alma humana" y que el objetivo de la revista sigue siendo el de sembrar inquietudes que favorezcan la reflexión sobre ese mundo tan cotidiano pero, al mismo tiempo tan incomprensible, que es la subjetividad humana.



César Arceo

N.O.V.A.

Escribo una historia desde febrero del 81. En ella narro mi vida, donde coexisten personajes y episodios. Acepto una tendencia al arte y este será un matiz siempre presente. Afortunadamente creo mi soundtrack. Afortunadamente escribo. Afortunadamente apoyo el Proyecto. Estudiante de Psicología



Julio C. Núñez (J.C.)

Nace en Julio del 81

"Mi arte nace de la preponderancia de lo artístico sobre lo objetivo"

Evalúa a la música como arte preponderante; no obstante ubica lo visual en el centro de la importancia argumental. J.C. se dedica a agotar completa y ávidamente lo ya creado y transformar su arte en un apasionamiento absoluto, impúdico y perpetuamente joven, pero por dentro aloja las huellas de la perversión e indecencia en la que se va hundiendo cada día más. Estudiante de Psicología

NUESTRA PORTADA: "Ángulos rectos"

Cuatro ángulos rectos forman un cuadrado:

El cuadro sirve de circundante de la imagen.

La imagen es un fantasma de la realidad.

La realidad es una de las más grandes problemáticas que se le han presenciado al sujeto.

El sujeto crea la ciencia con la esperanza de decir la realidad. Discurso.

La Psicología posee marcos teóricos, postulados, escuelas, escenarios y campos.

La Psicología tiene muchas caras, mas sin embargo no toda es ella.

Los ángulos rectos que forman los recuadros también poseen caras, hélas aquí...



EDITORIAL

En fechas recientes se llevó a cabo la celebración conmemorativa del "Día del Psicólogo". Como se recordará, se eligió como fecha de dicha celebración el día 20 de mayo, por haber sido el día en que se otorgó la primera cédula profesional para el ejercicio de tal actividad, según nos refirió la Dra. Isabel Reyes, quien forma parte del Comité evaluador de la Comisión Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, organismo certificador para las Escuelas y Facultades de Psicología.

Así pues, en una circunstancia como ésta, bien vale la pena reflexionar acerca del ser y quehacer del psicólogo. No resulta fácil definir quién es y qué hace un psicólogo, ya que dependerá de la corriente o del enfoque desde donde se aborde la pregunta; sin embargo, citando a la Dra. Catalina Harrsh (2005), podemos decir que: "Para el psicólogo, tomar conciencia de sí mismo y de su responsabilidad social significa la posibilidad de lograr una identidad profesional". Esta autora explica la identidad del psicólogo, señalando que: "Ser psicólogo implica ser un individuo en proceso de adquirir una serie de conocimientos teóricos sobre el comportamiento humano y experiencias estrictamente académicas, que se integran paso a paso, etapa por etapa, en un proceso de crecimiento ligado a las características individuales, de su propia personalidad, con la finalidad trascendental de ponerlo al servicio de la comunidad donde vive".

Si las Escuelas o Facultades de Psicología tienen la responsabilidad de formar psicólogos, resulta fundamental considerar que no basta trabajar porque sean **profesionistas**, lo cual se logrará en cuanto obtengan un título, sino que es necesario luchar porque lleguen a ser **profesionales**, en el ejercicio de la Psicología. ¿Por qué la diferencia? Porque un documento oficial no garantiza la calidad del servicio que se brinde a la sociedad. He aquí el reto de toda Escuela o Facultad, puesto que el profesionalismo se requiere en todos los ámbitos, no sólo en la psicología.

Para lograrlo, como dice la Dra. Harrsh, autora del libro "La identidad del psicólogo", resulta muy importante integrar tres factores esenciales para la formación del psicólogo: la propia historia del individuo que ejerce o desea ejercer tal profesión; la vinculación del psicólogo con una línea teórica específica o en un contexto institucional; y, finalmente, su inserción dentro del contexto social en que vive.

Ahora que nos encontramos ante el inminente egreso de nuestra primera generación de estudiantes, y también iniciando el proceso de sensibilización de nuestra Comunidad Educativa en vistas a la certificación, queremos felicitar a nuestros pasantes, pero no sólo eso: sino también invitarlos a continuar en el proceso formativo de manera permanente, y a ejercer su profesión con ética y calidad.

Reforzando lo anterior, el Dr. Joan Guardia i Olmos, Vicerrector de estudiantes de la Universidad de Barcelona, en la entrevista que concedió a esta revista, presenta un panorama que nos permite visualizar hacia dónde podríamos dirigir el rumbo si queremos que nuestra Escuela se consolide como una institución de prestigio, tanto por la calidad de sus directivos, docentes, y demás personal que aquí labora, como de sus estudiantes y egresados. El reto está frente a nosotros, ¿lo queremos asumir?





Diplomado en Psicología en Ciencias de la Salud

El día 4 de abril del actual, se inició el Diplomado en Psicología en Ciencias de la Salud, cuyo objetivo es el fortalecer la investigación en psicología clínica, desde cualquiera de los campos de especialización de esta ciencia: ya sea la neuropsicología, la forense, la familiar, etc.

Esta es la primera actividad que realiza una Red Académica Internacional de Escuelas y Facultades de Psicología, que está en proceso de formación y cuyos integrantes son: por parte de la Universidad de Barcelona, el Dr. Joan Guardia Olmos y el Dr. Adolfo Jarne Esparcia; de la Universidad de Guadalajara, la Dra. Teresita Villaseñor Cabrera y de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, los Mtros. Ixchel Herrera, Esteban Gudayol Ferré y María Rosales García.

Aprovechando la presencia de los Doctores Guardia y Jarne en nuestra Escuela como facilitadores del primer módulo del Diplomado, les solicitamos una entrevista para que nos compartieran algo de su experiencia y su visión acerca de la Psicología desde los ámbitos que cada uno maneja. Agradezco el apoyo de las Maestras Ixchel Herrera y María Rosales para la preparación de la entrevista, así como la valiosa colaboración del Mtro. Esteban Gudayol y del alumno Julio César Núñez Villegas para la transcripción.

María de Lourdes Vargas Garduño

El Dr. Joan Guardia, uno de los principales promotores de esta Red Académica, quien ya había estado en Morelia durante el Foro Nicolaita de Psicología, organizado por nuestra Escuela en octubre pasado, amablemente nos concedió unos minutos de su tiempo, antes de regresar a su país. Dada la importancia de su labor dentro de la Universidad de Barcelona, nos pareció relevante que nos comentara algo sobre su quehacer en dicho recinto académico.

¿Cuál es su actividad principal dentro de la Universidad de Barcelona?

En la Universidad, desarrollo actividades en tres ámbitos distintos. Vayamos de lo más circunstancial hasta lo más estable. Lo más circunstancial es que en el ámbito de gestión, yo soy Vicerrector de la Universidad de Barcelona, la cual tiene unos 80 000 estudiantes de pregrado, unos 12 000 estudiantes de doctorado, unos 20 000 estudiantes de posgrado y de unos 22 000 estudiantes virtuales, es decir, actividad a través de internet. Es una universidad de 20 facultades que ofrece 90 titulaciones y fue fundada hace 555 años. Antes de que Colón tuviera la mala idea de visitaros, nosotros ya estábamos dando lata (sonríe). Entonces, desde el punto de vista de gestión, soy Vicerrector de una universidad digamos, muy importante; para que os deis una idea, por su tamaño es la tercera universidad de España; la primera es la UNED y la segunda es la Complutense de Madrid. En términos de investigación somos la primera Universidad en todo el país y la quinta universidad en Europa; de manera que somos una institución muy potente en investigación.

La segunda tarea que desarrollo es la docencia, soy profesor común y corriente como vosotros, mi área de especialización es la metodología de investigación en psicología y doy clases preferentemente en pregrado en estadística y análisis de datos, y en doctorado, en técnicas avanzadas.





El tercer ámbito es la investigación. En investigación tenemos básicamente cuatro líneas de trabajo simultáneas: una, las técnicas estadísticas per se, es decir el trabajo en la mejora, en la propuesta, en el análisis y evaluación de límites de las técnicas estadísticas, tanto las convencionales como las más avanzadas; ahí trabajamos en modelos complejos, digamos que muy matemáticos. La segunda línea es en ámbitos aplicados: fundamentalmente en los últimos años vengo trabajando más en el ámbito de la neuropsicología. En neuropsicología, porque los neuropsicólogos han empezado a trabajar con un tipo de dato, que para un metodólogo es muy interesante, que es el dato derivado del registro de imágenes digitales, de manera que intentar establecer la ejecución de la conducta humana a partir de indicadores digitalizados en imágenes, resulta muy estimulante desde el punto de vista de la psicología actual. La tercera, es la psicología criminalista. Y la cuarta línea de trabajo es una investigación que hacemos de forma complementaria que es sobre nuestra propia ejecución como docentes, es decir: rendimiento académico, pertinencia de las asignaturas, una investigación más simple, más sencilla, pero tendiente un poco a lo que es innovación docente y los procesos de cambio.

De hecho, en España, hace muy poco tiempo que el sistema favorece que haya investigación para la innovación en docencia, pero nos pareció una manera bastante sensata de tener un cierto control de lo que hacemos. Bueno, es una línea que no exige ni grandes presupuestos ni grandes complejidades metodológicas pero que nos gusta mucho hacer y que además en los últimos años nos ha permitido acceder a algunas becas. Bien, pues en estos tres territorios (gestión, docencia e investigación), es donde mi persona en tanto académico, se ubica.

Desde tu experiencia como vicerrector, como profesor, como investigador, ¿cuáles crees que sean los retos actuales para la formación del psicólogo?

Bien, eso lo tengo muy claro. Primero, hacer una formación en pregrado, mucho más ajustada a lo que nos demanda el mercado laboral, entiéndase por esto, lo que nos demanda la sociedad. En la Universidad a veces solemos cometer un error que es el siguiente: es que explicamos aquello que sabemos, no explicamos aquello que se necesita. ¿De acuerdo? Entonces, el primer reto es ofrecer una formación de pregrado en psicología que se mezcle más con aquello que la sociedad nos pide como profesional sanitario. Segundo, acercar al psicólogo de una forma mucho más sólida de como lo estamos haciendo al ámbito de la investigación. Y de aquí surge inmediatamente el tercero, que es generar en las nuevas generaciones de psicólogos, la cultura de la formación continua, porque nos queda muchísimo camino por recorrer para intentar enviar un mensaje a los estudiantes, que sea el siguiente: sus conocimientos adquiridos en las facultades, tienen una vigencia limitada. Estimamos que en unos cinco años, lo que hemos aprendido queda obsoleto. De manera que ustedes, como profesores responsables, deben establecer mecanismos para formarse continuamente, y no lo hacemos, entonces, no tenemos la cultura de que en las consultas o en los despachos de trabajo de los psicólogos, tengan los últimos números de las últimas

revistas científicas de nivel en todo el mundo; no leen, no consultan, no se acercan a la investigación como mecanismo de actualización; pero no a los 30 años, no a los 40, sino a los 50, a los 60, a los 70, o lo que sea. De manera que los académicos tenemos la obligación en los próximos años de crear unos planes de estudio en las facultades, que sean como una especie de tubería en la que se pueda salir y entrar muchas veces a lo largo de la vida de un profesional; que sea fácil, entendible, que los egresados al cabo de 5 ó 6 años vuelvan a su facultad en busca de formación continua, actualizada, de nivel, que se enraíce más con el elemento profesional; que los colegios de profesionales intervengan.



En fin, que la universidad sea un punto de referencia a larga distancia, de largo recorrido, para cualquier profesional y cualquier egresado. Al menos en Europa ésa es la concepción que en los últimos 5 años se tiene que establecer, como lo supone la declaración de Bolonia, educación superior, no sé si conocéis mucho en qué consiste, es un acuerdo entre los países miembros de la unión europea y otros, que afecta casi a 40 países europeos, en los cuales el sistema universitario se quiere homogeneizar, de manera que la movilidad sea absoluta, la formación continua sea intercambiable; se envía un mensaje de un profesional que a los 60 años tiene que formarse porque en su vida activa los conocimientos deben actualizarse es decir, un sistema en el que la educación superior esté mucho más presente en la vida de los profesionistas.

Realmente es un reto muy importante, ¿no? Fantástico, es una aventura muy estimulante.



*¿Cómo han hecho ustedes para lograr esa vinculación con las demandas sociales, puesto que no es algo fácil de lograr?
¿Cómo asumir una postura equilibrada ante el debate que existe en los círculos académicos, acerca de qué tanto debemos responder a esa demanda, ajustando la universidad de manera pragmática a lo que pide la sociedad, y hasta dónde la universidad debe ser gestora de otra propuesta?*

Mira, en esto, como casi siempre en la vida, en la postura intermedia está la virtud. Hay una parte de la psicología que no puede estar al vaivén de los dictados del mercado; hay una psicología básica, una psicología de los procesos humanos, del pensamiento, una psicología de la emoción, de la percepción, que no puede estar nunca al vaivén porque ese es el cuerpo fundamental de nuestra estructura ahora bien, hay una parte de lo que se les enseña a los chicos en las aulas, que está pensado con base en lo que a un profesional actual se le requiere y a veces no solamente son conocimientos psicológicos, sino también son destrezas complementarias. Por ejemplo, en estos momentos no es factible pensar en un profesional de alto nivel que no sepa idiomas, no es factible un profesional de alto nivel que no tenga un manejo perfecto de la informática (como usuario), un profesional de alto nivel -no sólo de psicología, sino de cualquier profesión-, que no sepa gestionar un proyecto, que no tenga cierta capacidad de liderazgo, que no sepa trabajar en equipo. Por una parte, la universidad como institución no puede estar sujeta al vaivén de los dictámenes ni de los políticos, ni del mercado; y que, en consecuencia, en ese criterio se basa la idea de la autonomía universitaria, que nos debe proteger ante la agresión de los externos que, por intereses a corto plazo, pueden intentar pervertir el sentido real de una institución como la universitaria que tiene aproximadamente nueve siglos de vida. Pero al mismo tiempo debemos ser perfectamente capaces de enseñar a nuestros estudiantes lo que en la economía del mercado se establece como un profesional óptimo, hábil, competente, capaz de realizar las tareas que el mercado le demanda.

¿Cómo se hace? Yo te puedo explicar la experiencia de mi facultad y de muchas facultades en España, en Europa, en la que ese principio de adaptabilidad al entorno se ha ido consiguiendo, en la medida en que ha sido necesario hacerlo, a partir de las prácticas en empresas e instituciones. En estos momentos en la Facultad de Psicología todos los estudiantes hacen prácticas en instituciones externas durante un plazo casi de un año. Esto, a los chicos les permite ver el mundo real, pero -y es lo más importante -, a los profesores nos ha permitido conocer a los profesionales de la psicología que desarrollan un tipo de tarea en el día a día, en lo cotidiano que nosotros no apreciamos, y eso hace que la percepción de las cosas cambie mucho, de manera que los tutores de prácticas en las diversas instituciones cuando se reúnen con nuestros académicos, la verdad es que hacen que la percepción del mundo cambie mucho. Entre otras cosas porque los académicos muchas veces vivimos en una torre de marfil, de lo que supone nuestro despacho, nuestra asignatura, nuestro departamento, nuestra facultad y muchas veces ni siquiera nuestra universidad, sino simplemente nuestro despacho. Por tanto, en los últimos 8 años hemos pasado de un porcentaje en que el 55% de alumnos hacía prácticas a que el 100% haga prácticas. La presencia de estos psicólogos profesionales en la facultad ha modificado sustancialmente la apreciación de los profesores respecto de lo que se debe enseñar y a cómo se debe enseñar. Por tanto todos los esfuerzos que la universidad haga, que vosotros hagáis en el control de calidad, todo lo que vaya en la línea de evaluar la calidad de esa actividad, mezclarse con los profesionales, escuchadles, intentad explicarles cómo vemos las cosas nosotros los académicos, compartir el viaje y lograr que la universidad entienda, además de mencionarles las teorías fundamentales del aprendizaje a los estudiantes y de enseñarles la psicofísica fundamental o de enseñarles las bases de la conducta de la estructura biológica, también hay que enseñarles técnicas de intervención, técnicas de gestión, técnicas de análisis aplicado, etcétera, etcétera.





De alguna manera, esta experiencia vivida se ha querido concretar en algunos proyectos interinstitucionales, como este Diplomado en Psicología en Ciencias de la Salud, organizado por la Red Académica que están ustedes formando.

¿Cómo surge la idea de la Red y de este Diplomado?

Uno, porque en la investigación actual no se es competitivo si no se trabaja en equipo. En Europa al menos, no sabría decir si ocurre lo mismo en América Latina, pero en Europa, el dinero, los fondos que se obtienen para investigación se obtienen de convocatorias competitivas, es decir, las universidades ofrecen poco presupuesto para la investigación. La investigación se financia siendo competitivo y ganando becas y apoyos financieros en convocatorias ya sean públicas o privadas. Para que eso sea así ya no puedes jugar ese partido siendo un jugador independiente y solitario. Debes jugar ese partido mediante redes muy amplias de investigadores en los que coincidan los intereses de investigación y que intercambien experiencias, datos, financiación, publicaciones, cuerpo de conocimientos, porque de otro modo no eres competitivo.

La segunda razón es que afortunadamente en los últimos diez años tanto el Dr. Jarne como yo mismo, hemos tenido el honor de visitar este país muchísimas veces, de trabajar con investigadores de distintas universidades del país y después de algunos años de dedicarnos mucho a fomentar la investigación y la formación. Ha llegado el momento de que esto empiece a dar frutos en términos de publicaciones, de alto nivel y proyectos financiados; por tanto, si unimos los dos criterios, es el momento de formalizar la red de trabajo cooperativo. Este diplomado es una muestra muy importante, pero muy importante (y esto quiero que se sepa), para la Universidad de Barcelona. Alguien puede pensar de forma incorrecta que probablemente para nuestra "ilustre universidad", impartir un diplomado en una relativamente pequeña ciudad de México a 35 participantes es algo irrelevante, se equivoca. Para nosotros, colaborar en igualdad de condiciones con la Universidad de Guadalajara y con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de manera que una vez finalizado el período académico de este diplomado -y que valoremos que hemos llevado a buen puerto esta barca-, acometeremos inmediatamente buscar la financiación para estructurar de forma estable una red de trabajo cooperativo con las universidades y facultades interesadas en este campo. Que básicamente por el momento hay profesiones de diferentes procedencias: hay metodólogos, hay clínicos, hay neuropsicólogos, etcétera, etcétera. Pero básicamente nos vamos a mover en las técnicas y en la investigación aplicada en el ámbito de las disciplinas relacionadas con la psicología, para que se sientan cómodos tanto los metodólogos como yo, o los clínicos como el Dr. Jarne, o los neuropsicólogos como la profesora Herrera, en fin...

De manera que: resumiendo; uno, la experiencia acumulada en muchos años de trato, la voluntad de las tres universidades de ampliar la experiencia; dos, la idea de que la investigación competitiva en estos momentos se realiza a base de la confluencia de intereses en grupos de investigadores; digamos que los lobos esteparios y solitarios en la investigación, hace años que se murieron, quien no trabaja de forma cooperativa en el entorno internacional, resulta poco competitivo y poco creíble.

Una de las dificultades que con frecuencia se nos presenta en la formación de los estudiantes, es la vinculación entre el ejercicio clínico y la investigación, que es parte de lo que se pretende lograr en este diplomado. ¿Cómo se puede trabajar para lograrlo?

Mira, en primer lugar, como te había dicho antes, no somos capaces en las aulas, de transmitir a los estudiantes el papel que ocupa la investigación en su formación; eso, de entrada. Segundo, tampoco somos capaces de transmitir la cultura (que los médicos sí tienen), de la consulta del avance científico, vamos, a un médico no se le ocurre no estar al corriente de los últimos adelantos de una técnica terapéutica; por tanto, a un psicólogo tampoco se le debe consentir que no esté al tanto y al



corriente de los últimos avances en desensibilización sistemática o en tratamientos cognitivos para la ansiedad. Y tercero, no transmitimos a los profesionales la cultura del análisis personal, es decir, ¿qué he hecho en los últimos cinco años?, ¿cómo han ido mis casos?, ¿cómo los he resuelto?, ¿qué nivel de tasa de respuesta he tenido?, ¿qué tiempo he tardado en la resolución?, ¿qué coste supone para el paciente?, ¿qué coste para mí?, etc. etc., Por tanto no hemos sabido nunca transmitir la cultura sanitaria. Nos queda mucho por trabajar. Si somos capaces los académicos de reajustar nuestros planes de estudio y nuestros contenidos para enviar este tipo de mensajes a los estudiantes, dentro de 10, 15 años, tendremos unas cortes de estudiantes universitarios en psicología, mucho más competentes.

Desde luego, pero esto nos remite a otro problema, que es la formación de los profesores, ¿no crees?

En esto quiero ser muy respetuoso, porque no es sensato que un extraño valore lo que no ha funcionado en un lugar. Pero lo que sí es verdad es que es necesario que una institución académica se nutra con doctores, se nutra de investigadores competentes, genere un cuerpo de investigación dentro de la escuela, que paulatinamente los alumnos se vayan acercando a ese ámbito, que sus profesores sean conocidos en los foros internacionales, en fin, todo lo que conlleva ese proceso. La estrategia en la que eso se puede hacer posible, insisto, en cada institución es distinta; hay universidades con mucha tradición en investigación, por tanto les es más fácil. Hay titulaciones con mucha tradición en investigación, como los físicos o los químicos, pero con nuestra forma, con nuestro criterio, con el modo peculiar que tengamos de entender ese aspecto, con el modo peculiar que tengamos de afrontarlo, hay que abordarlo; y desde nuestra propia cultura de entorno; no es lo

mismo la cultura que hay en Barcelona que la que hay aquí en torno al nivel académico, es lo que los especialistas llaman el clima organizacional. Y con un profundo y absoluto respeto a eso, hay que considerar que los académicos lleguen a la obtención del más alto grado, que lleguen al doctorado que generen sus propios centros de investigación, que participen en foros internacionales (como las redes), que se van a ir integrando en el debate de la investigación.

Hablando de la investigación en psicología, ¿hacia dónde crees que se van las tendencias actuales?

Mira, te puedo hablar de mi área. En términos generales en el ámbito aplicado, hay algunos campos emergentes en la investigación. Déjame hablarte de tres: uno lo que pudiéramos llamar *funcionalismo cerebral*, todas las hipótesis basadas en la correlación entre estructura cerebral y conducta. Hace más de un siglo que se investiga eso, pero ahora medimos de forma distinta. Primero medíamos con un procesamiento de información mediante tasas de respuesta y ahora se mide con imágenes digitalizadas y con estructuras sofisticadas de abordaje, pero seguimos buscando la relación entre aquello que le pasa al cerebro y aquello que hacemos.

Segundo; hay otro ámbito muy importante y emergente que es el del *diagnóstico legal*. Un ámbito en el cual para el psicólogo, al menos en Barcelona, en los últimos años es cada vez más emergente, porque en muchos ámbitos el papel de la lesión psicológica adquiere relevancia. De manera que el trabajo de los psicólogos en la detección de lesiones, en la valoración de secuelas, en la valoración de daños recibidos, está siendo muy importante. Entonces, toda investigación en este sentido, es básica.

Y el tercero, es un ámbito en el cual cada vez tenemos más profesionales y es el de la *psicología preventiva*; es decir, el psicólogo entendido como un profesional que previene los factores de riesgo que pueden perjudicar el bienestar de las personas. Y eso se da tanto en el ámbito de la escuela, como de la empresa, de las organizaciones, de los hospitales. Estos últimos diez años se ha desarrollado mucho; hay mucha, mucha investigación sobre evaluación de programas, es decir, a una población de niños marginados se le aplica un programa de atención



«Dr. Joan Guardia»

M.L.V.G.





y seguimiento para la mejora de las condiciones y después, todo el proceso de investigación para saber si ha funcionado o no, ha tomado, desde hace diez años, un auge espectacular. Además, esa tercera vía tiene una función social importante, al responder al paradigma de la investigación-acción. Yo destacaría estas tres.

¿Cuáles crees que deberían ser los principales elementos para fortalecer la formación del psicólogo en la investigación?

Esa es una pregunta difícil. No estoy muy seguro, pero quizás deberíamos profundizar mucho en los planes de estudio, eso depende de cada facultad, pero deberíamos favorecer el conocimiento, por parte de los estudiantes, de las técnicas esenciales de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, te pongo un ejemplo: hay que enseñarles, hay que explicarles que la descripción de un caso no genera cuerpo teórico. El hecho de observar algo una vez no lo convierte en ley. Y el hecho de que nuestra intuición no es la verdad (científica) entonces, yo diría que todo lo que podamos hacer para inventarnos una adecuación del plan de estudios hacia la formación metodológica y científica con base a estrategias tanto cualitativas como cuantitativas del objeto de estudio psicológico, necesariamente daría lugar a que en los cinco o diez años siguientes, primero: tuviéramos unos egresados más pendientes a hacer el doctorado y por consecuencia a generar el relevo generacional de la investigación. Dos: más competentes en el uso de técnicas de investigación; y tres, más acostumbrados al lenguaje internacional de la investigación. Por lo tanto, tendríamos un egresado psicólogo, más adaptado a esta realidad. En todo caso, la historia que si os puedo dar es que en nuestra facultad, donde hemos apostado por todo esa estrategia que te acabo de explicar, al menos un dato importante es que en los últimos diez años se ha quintuplicado el número de tesis doctorales leídas y eso es en pregrado; lo cual indica mayor pujanza en la investigación. Es verdad también que no se avanza de un modo simétrico en todas las áreas. Hay áreas que se han desarrollado mucho, como la clínica y hay áreas que se han desarrollado poco, como la social. Pero, digamos que la noticia mala es que el desarrollo no ha sido simétrico y la noticia buena es que el desarrollo sí se está dando

Nuestro trabajo es fascinante, porque es muy variable: lo que puede tener mucho sentido para la neuropsicología, quizás no lo tenga tanto para la educativa, o la intervención

psicológica, de manera que a veces hay que hacer análisis muy detallados y muy específicos para poder plantear hipótesis verosímiles.

De lo que conoces de investigación psicológica en México, ¿cuál es tu opinión?

Pues mira, la misma que en España. Ha habido un desarrollo asimétrico. Hay áreas de la psicología en las que México es un referente internacional, con autores de un prestigio internacional y de una tradición larguísima, que muchos de los equipos de investigación europea han seguido durante muchísimos años. Déjame darte nombres: Castro, Iniesta, Emilio Ribes, que están presentes en muchísimos de nuestros proyectos de investigación. Y al mismo tiempo, igual que en España, esto convive con áreas muy poco desarrolladas. ¿Por qué? Porque en un momento determinado no hay investigadores interesados en esa línea, o porque quien financia la investigación no las considera áreas prioritarias, o porque la propia academia, nosotros mismos, pensamos que no son ejes interesantes y por tanto no invertimos ni tiempo, ni esfuerzo en desarrollarlas. Ejemplo, el ámbito del Doctor Jarne, la psicología forense, está en México empezando a balbucear; en neuropsicología aunque haya un desarrollo interesante, desde el punto de vista de la investigación, falta aún acabar de asentarla. En pocas palabras, como te dije al principio, yo creo que en México pasa como en España: desgraciadamente hay áreas en las que por diferentes razones hemos progresado mucho y hay áreas en las que no hemos sido competentes para generar algo a mayor escala. No sé si en las otras áreas pasa lo mismo, en la física, en la química..., pero en la psicología, como somos muy jóvenes, se aprecia más claramente que hay áreas en las que hemos podido avanzar mucho y otras en las que no.



¿Cuál es su apreciación acerca de la Escuela de Psicología? ¿Hacia dónde cree que podrían dirigirse los esfuerzos para consolidarnos como Institución?

(¿Puedo llamar a mi abogado?, dice bromeando). Es interesante. Pero sería de una pedertería absoluta que yo me atreviera a opinar al respecto. Al cabo de los años uno aprende que no es tan fácil. Si tuviera que seleccionar un tópico para no dejar de contestar la pregunta, diría lo siguiente: Sé que estáis en fase de acreditación y ese objetivo, como



estrategia y como táctica, es crucial. Pero más allá de eso, ¿cómo es una facultad de psicología del siglo XXI?, esa es la pregunta que uno debe intentar responder. Una vez que encuentras una respuesta o crees que la tienes, dirigir la pelota hacia esa portería: más recursos, capacitación, etc.

¿Cómo me imagino yo esa portería?, ¿cómo me imagino yo esa facultad de psicología? Primero: con un plan de estudios sensato, prudente y adecuado, el donde el estudiante pase fundamentalmente por los siguientes tópicos: una fuerte presencia en los procesos básicos; que aprendan muy bien por qué razonamos como razonamos, por qué percibimos como percibimos, por qué recordamos como recordamos, por qué soñamos como soñamos. Segundo, un fuerte peso de las bases orgánicas de la conducta, no porque sea la hipótesis dominante, sino para que se conozca cuál es el mecanismo. Tercero: con una fuerte implantación de los elementos de evaluación y de diagnóstico. Cuarto: con una fuerte implantación de las grandes áreas de profesionalización y con una percepción muy transversal de competencias comunes de investigación: la social, la educativa, la evolutiva, la clínica, la neuropsicología, la psicopatología, etc.

Me imagino una facultad de psicología en la que sus estudiantes hacen muchas prácticas externas. Me imagino una facultad de psicología en la que existe como mínimo una estructura de laboratorios para la docencia y para la investigación, en donde por lo menos existen posibilidades de hacer percepciones, lenguaje, taquistoscopia, campimetría, registros psicofisiológicos; que los estudiantes al menos durante su vida académica, intervengan en un proceso hecho dentro del laboratorio docente y vean una práctica de genética, y vean una práctica de condicionamiento, ... ¿me explico?

Me imagino también una facultad de psicología en la que se ofrece una formación de posgraduado que se va ajustando al devenir de los tiempos y que es capaz de actualizar el entorno geográfico de su influencia a los profesionales de la psicología. Me imagino una facultad de que para hacer eso, es capaz de tener buenas relaciones con asociaciones profesionales más cercanas, con las que debate regularmente acerca de cómo hacer esa oferta. Y me imagino una facultad de psicología, en la que sus profesores regularmente visitan la profesión para intentar permearse del estado del arte. Como ves, es un sueño, la realidad es a veces muy distante de eso, empezando por mi facultad, estamos lejos de eso; pero me encantaría que mi facultad fuera así. De manera que sé qué clavos tengo que clavar, pero también sé que cada uno cuesta muchísimo; es cuestión de mucha gente, el peso político de mucha gente, la confianza de la universidad en su rectorado, el compromiso de los profesores, la convicción de los estudiantes..., en fin.

Muchas gracias Joan, ¿quieres agregar algo más?

Quiero enviar un mensaje a la comunidad universitaria de esta facultad: A la Universidad de Barcelona y a la Facultad de Psicología de la U de G, les interesa trabajar en cooperación y queremos trabajar en igualdad de condiciones, es decir, si no aprendemos mutuamente de lo que hacemos, no tiene sentido. Y ese es un principio en el cual se basa casi siempre la relación, porque si las instituciones no son capaces de caminar por sí mismas, ya no son una universidad, es otra cosa distinta, de manera que para nosotros lo importante es aprender de lo que hacéis, cómo lo hacéis, de qué manera lo enfocáis, y en todo caso, compartir el viaje, ¿de acuerdo?





NOS DESPEDIMOS DEL DR. GUARDIA Y ABORDAMOS AL DR. ADOLFO JARNE, QUIEN MUY AMABLEMENTE NOS HA CEDIDO UN POCO DE SU TIEMPO, ENTRE UNA ACTIVIDAD Y OTRA DE SU APRETADA AGENDA, PARA CHARLAR UN POCO ACERCA DEL QUEHACER DEL PSICÓLOGO FORENSE.

Hola Adolfo, sabemos que eres experto en un área que tiene menos fama que otras, aunque no por ello es menos importante. Podrías decirnos, ¿a qué se dedica la psicología forense?

Su ámbito más tradicional es el mismo del derecho penal, del delito, es ayudar en la evaluación tanto de los agresores como de la víctima. Lo curioso es que la psicología forense participa en las dos áreas, tanto con los delincuentes como con las víctimas de los delincuentes, pues lo que hacemos es la evaluación de aquellas cosas de las cuales pensamos que puede haber daños y secuelas en las víctimas. En los agresores valoramos desde la presencia de trastornos y enfermedad mental que les haga no responsables ante la ley, ante el riesgo de valoración de la peligrosidad o valoración de la credibilidad del testimonio; es decir, si cuando están declarando están faltando a la verdad o no (tanto unos como otros).



«Dr. Adolfo Jarne»

N.O.V.A.

Lo cierto es que poco a poco la psicología forense se ha ido extendiendo cada vez a campos más extensos. En mi país, uno de los campos que prácticamente es nuestro, de los psicólogos forenses, es el campo de derecho de familia, donde hacemos la evaluación de la guardia y custodia de los niños y de las medidas que puede adoptar el juez para que todo el desbarajuste de la separación influya lo menos posible en los niños. De hecho, hay juzgados de familia, jueces de familia, que tienen a su disposición equipos formados por psicólogos y asistentes sociales que se dedican exclusivamente a esto.

Del derecho penal y el derecho familiar hemos ido poco a poco a otros campos. En el derecho civil, efectuamos evaluaciones de lo que ustedes llaman proceso de interdicción, nosotros los llamamos incapacitación, sobre todo en derecho civil donde más nos enfocamos es en el campo de daños y secuelas, es decir, en la valoración de daños y secuelas de origen psicológico o cerebral, o bien para que el juez fije la indemnización, o bien para que tenga efecto sobre la cuestión del trabajo de pasar una incapacidad laboral, o bien para la determinación de prestaciones sociales que pueda tener con posterioridad al juicio. Básicamente estas son las grandes áreas.

A esto habrá que añadir después la diferenciación entre edades, ya que hay que distinguir entre el área de adultos y el área infantil/juvenil donde están los psicólogos que trabajan en justicia juvenil. Pues esto es lo que hacemos, en general.

Muy interesante, creo que esto plantea retos éticos muy importantes para el psicólogo forense, ¿podrías hablarnos al respecto?

Sí, de hecho la pregunta es muy inteligente, porque es uno de los núcleos más complicados que hay en psicología forense. Yo identifico dos núcleos: uno es el núcleo del conocimiento, donde el psicólogo debe saber cosas, saber su oficio, como cualquier otro profesionalista; el otro -que en otras disciplinas psicológicas es más suave, sin embargo en la psicología forense es enorme-, es el código ético, donde entran la deontología y la ética. La razón es que las consecuencias de los actos que se realizan en psicología forense son muy grandes; las consecuencias se miden en años de cárcel para seres humanos, se miden en futuro de niños, se miden en millones y millones de dólares o de pesos, es decir las consecuencias son muy graves.



Claro, como las consecuencias son muy graves, los sistemas de control sobre el trabajo deben ser muy estrictos y el único sistema de nuestro oficio que establece un buen procedimiento de control es tener unas reglas éticas y deontológicas muy estrictas. En psicología forense lo resolvemos de esta manera. Como ejemplo, yo pertenezco a la Comisión de Deontología del Colegio de Psicólogos de Cataluña y pues más del 60% de las quejas que nos llegan son problemas relacionados con peritaciones psicológicas. Es muy normal que se generen conflictos éticos en este campo.

Dado que el ejercicio de la psicología forense está mucho menos difundido que el de otras áreas, por lo regular las escuelas y facultades de psicología no incluyen esta área dentro de sus diseños curriculares, ¿qué recomendarías a las instituciones formadoras?, ¿qué habilidades se tendrían que desarrollar para formar al joven de manera que llegue a ser un buen psicólogo forense?

Yo creo que el estudiante debería tener un primer acercamiento desde sus estudios de pregrado, no sé, tal vez una asignatura optativa que le permita conocer de qué trata la psicología forense; pero donde la formación especializada ha de ser más importante es en el posgrado. La mayoría de las universidades terminan teniendo una maestría o un posgrado relacionado con psicología forense

En este campo de la psicología forense, el tipo de habilidades que se pide son las evaluadoras; es decir, sabemos que son buenos psicólogos forenses, los psicólogos que son buenos en la evaluación. Las habilidades que definen la evaluación psicológica son las habilidades que definen la psicología forense. Y en cuanto a la extensión de la profesión, la recomendación que quizás podamos hacer nosotros que vamos un poquito por delante de México sería la misma que en España: hay que armarse de paciencia e ir convenciendo a la sociedad de la utilidad de la psicología en este campo. Cuando digo convencer a la sociedad de la utilidad, me refiero claramente a dos tipos de personas: jueces y abogados. Lo que hay que ir haciendo es ir realizando peritaciones, informes, en medida de que se soliciten y hacerlos tan bien, que los jueces y abogados digan "me sirven", "me funcionan", es decir, los psicólogos lo hacen bien y me son útiles.

Este es un campo muy práctico que tiene poco contenido filosófico. Por tanto, los otros profesionales nos piden que seamos útiles. En la medida en que logremos demostrarles que la psicología es útil en estos problemas, esto funciona; si no, ellos se buscan otros profesionales. De hecho, hay profesiones que ya tienen tradición, una extensa tradición como la medicina; el psiquiatra forense, desde toda la vida, tenemos que convencerlos de que somos útiles.

Tienes razón. Creo que es un espacio que hay que ir conquistando poco a poco. Refiriéndonos ahora a la iniciativa que han tenido de constituir una Red Académica. ¿Cuál es su prospectiva para fortalecer esta Red académica Barcelona-Guadalajara-Morelia que incluye entre sus intereses esta área forense?

Pues por este momento hemos hecho este diplomado y es como una primera experiencia. La idea es que si vemos que es posible seguir colaborando dentro de este campo, yo creo que sería básicamente en tres líneas: La primera, sería el planteamiento de futuros estudios de posgrado más elaborados -no sólo un diplomado de 100 horas-, en que participemos profesores de las tres universidades. Una segunda línea sería la movilidad de estudiantes, es decir, que en el futuro, si las tres universidades consiguen por su cuenta ir haciendo núcleos donde se vaya trabajando lo forense, que los estudiantes puedan irse moviendo de una universidad a otra, para ir viendo lo que las universidades y profesores hacen en cada núcleo. Y una tercera línea, que es la más complicada, es la de investigación: la de establecer redes de proyectos de investigación entre profesores de las tres universidades, que impliquen subvención, dinero, que un profesor vaya a un sitio y luego al otro, que se recojan muestras en diversos lados, que se publique conjuntamente..., lo que es del mundo de la investigación.

Muchas gracias por tus aportaciones, creo que van a ser muy útiles, no sólo para nuestra comunidad educativa, sino también para todo aquel interesado en la psicología forense.



Reseña de la celebración *del Día Internacional* de la Mujer

La Escuela de Psicología de la UMNSH se unió a la celebración que con motivo del Día Internacional de la Mujer se llevó a cabo el día 8 de marzo pasado. La intención no fue hacer “un festejo más”, sino aprovechar la circunstancia para invitar a docentes y alumnos a reflexionar acerca de qué pasa con la mujer, cómo deben replantearse los roles actualmente, desde qué criterios conviene hacer una propuesta que permita una equidad real entre varones y mujeres para lograr la armonía. Una de nuestras alumnas, de 8° semestre, quien además fungió como Maestra de ceremonias, hace la reseña del evento.

Karla Ileana Caballero Vallejo

*La mujer no es una inútil repetición del hombre,
sino el lugar encantado donde se cumple la viviente alianza
del hombre con la naturaleza.*
Michel Carronges

La mujer ha jugado a lo largo de la historia uno de los papeles más importantes en el desarrollo de la humanidad. Su reconocimiento, sin embargo, ha recorrido un trayecto largo y tortuoso. Es hasta 1910 dentro del I Congreso Internacional de Mujeres Socialistas, realizado en Copenhague, Dinamarca, cuando se establece como fecha oficial el 8 de marzo como **Día Internacional de la Mujer**.



«Pilar»

N.O.V.A.

Tres sucesos históricos importantes vendrían a motivar esta decisión. El primero de ellos lo encontramos el 8 de marzo de 1857, cuando las obreras textiles del bajo Manhattan en Nueva York abanderaron su lucha por mejores condiciones laborales, protesta que fue reprimida con saña. El segundo lo encontraríamos en Rusia, el 8 de Marzo de 1905, cuando algunas obreras en Moscú llevaron a cabo un movimiento en reconocimiento de las obreras norteamericanas agraviadas en 1857. Finalmente, el 8 de marzo del 1908, las obreras de la fábricas Cotton se declaran en huelga por las condiciones laborales de explotación a las que eran sometidas. La respuesta fue una cruel represión.

Todos estos movimientos denotan un esfuerzo por otorgar a la mujer un papel de reconocimiento e igualdad en sus derechos, de buscar iguales oportunidades de desarrollo como madre, como trabajadora y como profesionista. A este movimiento se sumó también la Escuela de Psicología, quien el pasado 8 de marzo llevó a cabo por primera vez, un evento conmemorativo de este día. Para ello se congregaron distintas personalidades que pusieron en relieve la importancia del papel de la mujer, invitándonos a reflexionar sobre su situación y su vida, más aún, sobre la necesidad de construir un mundo más equitativo, donde puedan coexistir en un plan de igualdad ambos géneros.

Las actividades iniciaron con la participación del Mtro. Salvador Cruz Sierra, quien sustentó la conferencia magistral titulada “La importancia de los estudios de género para la psicología”, en donde destacó la importancia que cobra



estudiar desde las distintas áreas del conocimiento (antropología, sociología, filosofía, etc.) las cuestiones de género, propiamente: de la feminidad y masculinidad, pues éstas como estructuras psíquicas, cobran vital importancia en nuestra interacción con los otros, y en la manera en la que nos desenvolvemos en los ámbitos político, social, cultural y económico. Con ello, invitó a los psicólogos a ir más allá del campo de la medición, y a entrar al campo de la realidad, incluyendo al género como una herramienta teórica de análisis, para favorecer incluso con ello una mayor calidad de vida al establecer una relación más armónica entre hombres y mujeres.

Posteriormente tuvimos la presentación del cuarto número de la revista "UARICHA", reafirmando con ello nuestro compromiso con el saber psicológico. Para ello nos acompañaron: la Mtra. Fabiola González Betanzos, nuestra Secretaria Académica; la Lic. en Letras Ma. Teresa Estrada de Hernández, profesora y escritora de gran experiencia; el Mtro. Rafael Mendoza Castillo, Subsecretario de Educación Básica de la SEE; la L.C.C. Claudia Alvarez Medrano, Jefa del Depto. de producción y servicios radiofónicos del Sistema Michoacano de Radio y Televisión, y el Dr. Francisco Guzmán Marín, Jefe del Departamento de Superación del Magisterio en la SEP, dirigiendo todos y cada uno de ellos palabras que contribuirán a mejorar día con día nuestra revista, por lo cual nos sentimos muy agradecidos.

Contamos también con la intervención musical de Rocío Vega y el grupo los "Carácuaro", quienes con su interpretación musical de gran calidad, ponen en relieve las raíces culturales de las que formamos parte.

Para finalizar nuestro evento, contamos con la participación de la Dra. Fernanda Navarro, la Dra. Ana Santamaría, la Lic. Ma. Concepción Torres y la P. Psic. Georgina Pérez Coeto Mateos, quienes participaron en el panel "*La mujer mexicana en el mundo de hoy*", coordinado por la Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño. Cada una de ellas planteó algunas de las problemáticas por las que atraviesa la mujer mexicana en el mundo actual, situación que no se presenta como exclusiva de nuestro país ni tampoco de la época en que vivimos, sino que ha sido tema de todas las mujeres en el mundo, en todas las épocas históricas por las que ha atravesado.



La Dra. Fernanda Navarro, hizo hincapié en no hablar de la problemática que puede vivir cualquier mujer en cualquier lugar del mundo, sino comenzar a hablar de lo que la mujer ha sido, de cómo se ha desempeñado en diversas facetas y como podemos seguir creciendo, con el compromiso y la tarea continua de reconocer nuestro papel y nuestro rol como mujeres. Si bien se puede lograr a través de un análisis de la historia, de la filosofía, de la literatura; también se hará gracias a

un análisis de la realidad misma en donde encontremos nuestro lugar como mujeres.

La Dra. Ana Santamaría se unió a esta idea, planteando además que el hecho de contar con un día para festejarnos no debía hacernos suponer que la batalla estaba ganada, sino que por el contrario, la batalla por el reconocimiento apenas comienza y se hace por ello necesario no dejarla, sino continuar día con día en la búsqueda de la igualdad.

Por su parte la pasante de Psicología Georgina Pérez Coeto Mateos, planteó uno de los problemas de salud más importantes en la actualidad para la mujer michoacana: el contagio de VIH/SIDA. Llevándonos por un análisis cultural e histórico, nos exhorta a buscar alternativas que favorezcan el cuidado de nuestra salud en el campo de la sexualidad.

Como parte del apoyo a la expresión artística en sus diversas manifestaciones, ese día por la tarde contamos con la inauguración de la exposición pictórica "**De miradas y saberes**" de las artistas Erandi Quintero Márquez (pasante de Psicología), María del Pilar Quintero Márquez y Adriana Durán Mondragón (alumnas de la Escuela Popular de Bellas Artes), quienes este día fueron claro ejemplo de cómo la mujer va incorporándose día a día a nuevos campos del saber, artísticos y de toda índole, de manera firme.

Es por ello que el motivo que nos reunió ese día, y que reunió a millones de mujeres y hombres en distintas partes del mundo, no debe verse como un día único. Que las reflexiones que giran en torno a ese día nos sirvan para meditar sobre el papel que como mujeres tenemos en sociedad, y con ello revalorar el rumbo consciente o inconsciente hacia el cual nos proyectamos, siendo siempre una tarea de reconstrucción continua.



Experiencias de *comunidad* en la Escuela de Psicología

La Escuela de Psicología, en su compromiso constante en la relación con la sociedad, ha ofertado desde su fundación, cursos de extensión universitaria dirigidos a la comunidad, con diversos temas. Las experiencias han sido diversas. En esta ocasión, la Dra. en Psicología Social, Georgina Flores, profesora investigadora de la Escuela, nos comparte lo que ha sido su experiencia como facilitadora del curso “Tan cerca y tan juntos como los dedos de la mano. Reflexiones sobre los procesos comunitarios desde la Psicología Social Crítica”, impartido de noviembre de 2004 a febrero de 2005, que forma parte del Diplomado en Psicología Cultural.

Bertha Georgina Flores Mercado

*“La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela.
La sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas,
porque el sólido sentido común nos dice que
sólo a niños se les puede enseñar en la escuela.
Sólo segregando a los seres humanos en la categoría
de la niñez podremos someterlos alguna vez
a la autoridad de un maestro de escuela”.*
Ivan Illich

Una de mis primeras experiencias como profesora en la Escuela de Psicología fue impartir un *Curso a la comunidad*. El propio nombre llamó mi atención sobre todo porque en el curso que pretendía impartir y compartir se centraba en parte en la noción de *comunidad*.

En ese momento me pregunté por: ¿quién era la *comunidad*?, ¿quiénes formaban parte de la *comunidad*? Primero pensé que el nombre *comunidad* no era más que una simple etiqueta para denominar a un posible público, amorfo y sin rostro que podía interesarse espontáneamente por cursos que la Universidad Michoacana ofrecía, a través de la Escuela de Psicología a personas externas a ésta.

Estas expectativas y configuraciones previas al curso se fueron modificando desde el primer día de clase en que nos encontramos los participantes y yo. La forma como se saludaban, interactuaban y el cariño que se expresaban mutuamente, me llevó a pensar que la *extraña* o *externa* era yo, y que evidentemente me encontraba, si no ante una *comunidad* en el sentido estricto del término, si ante unas personas cuyos lazos sociales y formas de relación podían ser consideradas de carácter comunitario.

Es destacable que sólo había un integrante hombre los otros asistentes eran mujeres de distintas edades, procedencias formaciones académicas e intereses. El y las participantes de este curso fueron¹:

Silvia, Ingeniero Agrónomo y con la mayor antigüedad, con 4 años de asistencia.

Sabina, de formación Médico Veterinario-Zootecnista, actualmente jubilada, quien asistía desde hacía 3 años y medio.





Iván, también Veterinario y actualmente docente con 3 años y medio también de asistencia.

Laura, Trabajadora Social en escuela para niños con pérdida auditiva, llevaba 3 años asistiendo.

Laura, hija de Sabina e Iván, la integrante más joven, historiadora, llevaba 1 año y medio asistiendo.

A partir de su asistencia a los distintos *Cursos a la comunidad*, estas personas compartían, aunque los miembros fueran variables y cambiantes, una idea-imagen de grupo y podían narrar una historia común de éste. En esta historia grupal, en la cual se articulaban y entrelazaban sus propias biografías, también se incluían a los y las profesoras con las cuales habían interactuado. El recuerdo de éstos no era precisamente nostálgico sino más bien se les recordaba como personas que formaban parte de su presente a través de los conocimientos adquiridos.

Los cursos eran considerados no sólo con un fin académico o de formación, sino que a partir de ellos habían construido un espacio y tiempo común y sobre todo una pertenencia y una identidad grupal, como se puede apreciar a través de nuestro diálogo:

Georgina: ¿Consideran que entre ustedes hay un alma de grupo?

Lilia:...si creo que compartir este espacio y tiempo, nos ha permitido conocernos, compartir..., y es muy satisfactorio el cariño que le tenemos a la



«El grupo y sus profesores» M.L.V.G.

escuela y nos hace sentirnos parte de ello...
Silvia: creo que todos compartimos el sentimiento de grupo entre nosotros y con la escuela, y ese pertenecer a un grupo de la escuela pero diferente...ya creamos lazos de amistad además de ser alumnos... creamos un nexo afectivo...

Sabina:... también hemos asistido a otras facultades, pero aquí ha sido diferente, han habido muchas respuestas y sensaciones compartidas y eso ha sido importante...

Fue una grata sorpresa encontrar que estas personas demostraban un gran interés, dinamismo, gusto y buen humor en el salón de clases, hecho que a veces difícilmente encontramos en grupos y/o personas que *normalmente* asisten a la universidad para su formación profesional. Su interés por el curso despertó mi curiosidad por conocer las razones por las cuáles estas personas asistían a los cursos. Estas razones y deseos de asistir podían ser de tipo laboral, académico, de formación para la vida cotidiana así como de tipo afectivo:

Georgina: ¿Por qué asisten a los Cursos a la comunidad? ¿Qué los hace venir?:

Lilia: Independientemente de la temática, encuentro relación con el trabajo que realizo... se puede decir que estoy en constante actualización y crecimiento...

Silvia: Las clases aparentemente no tienen relación con mi trabajo... es para mí un proceso de autoconocimiento, continuamente estoy aprendiendo y todo lo que aprendo lo aplico en mi vida diaria...

Sabina: A mí me hace venir una necesidad de estar aprendiendo algo siempre, como llenar los vacíos que tengo... la relación que hay aquí y una forma diferente de aprender.

Iván: Me hace venir un fuerte cariño por esta escuela... pero aparte del cariño pues los maestros que están aquí como que sienten mucho amor hacia la profesión y sobre todo nos tienen mucha paciencia... es muy gratificante estar aquí.

Laura: Creo que los temas se relacionan bastante con la Historia y para hacer estudios más interdisciplinarios pues uno tiene que asomarse a la Psicología...

Las vivencias y experiencias que tenían en cada uno de los cursos también eran motivo para continuar asistiendo:

Sabina:...aunque estamos en una escuela y la universidad... la dinámica me parece muy interesante, me parece que hay mucho compromiso de todos para abordar los temas y me parece que en muchas ocasiones habla la experiencia porque ya no somos tan jovencitos y dentro de estas experiencias yo quiero referir una: aprender como personas ya mayores de personas más jóvenes es maravilloso, es encantador... es una de las experiencias más bonitas que he tenido...

Al citar en sus respuestas la cuestión académica me permitió formular otra pregunta para profundizar más en sus intereses. A través de sus respuestas podemos decir que hay una visión menos bancaria e instrumental del proceso educativo, pues van más allá de obtener, calificaciones, títulos o certificados y se valora más el *aprender por aprender* y la libertad de expresión en el aula.

Georgina: ¿Y por qué no mejor estudiar una maestría, diplomado, etc.?



«El grupo durante el curso» G. Flores





Lilia:...en estos cursos me parece que es diferente, porque en una maestría sólo extiendes tu línea académica pero esto (los cursos) te abre un abanico de conocimientos...

Silvia: Estos cursos me parecen que son más libres y relajados... y eso tal vez no te lo da una maestría o doctorado... el conocimiento es integral y te sientes libre de participar desde tu propio punto de vista y los enfoques que tengas...

Sabina: Cuando has tenido cierta línea de formación a veces estás prejuiciado... y estos cursos nos dan la oportunidad, sin profundizar mucho, si de abordar otras cosas que sería imperdonable retirarnos del planeta tierra sin haberlas escuchado alguna vez...

Silvia: Los cursos me parecen muy cortos, como que siempre me falta mucho más que aprender...

Ante la pregunta de cuáles serían sus sugerencias para mejorar los *Cursos a la comunidad*, Iván y Lilia se apresuran a contestar y, apuntan hacia la cuestión de la difusión y comunicación entre la Escuela y ellos.

Iván:... que los cursos fueran más participativos con la comunidad, que hubiera más difusión, pues llegamos algunos cuando ya está iniciado el curso... nosotros nos enteramos porque nos comunicamos entre nosotros...

Lilia: que se difunda, y no nos llaman, para los cursos... creo que de la institución hacia nosotros no existe el cumplimiento de ese compromiso.

La sugerencia de Sabina lleva otra dirección y su interesante propuesta despliega una reflexión-discusión en torno a lo que *debe ser* la universidad. Sobre todo a la reflexión respecto a la edad *adecuada* para estudiar:

Sabina:... que fuéramos pensando en la universidad de la tercera edad... porque creo que muchas personas como nosotras tenemos esa necesidad y todavía podemos dar mucho...

Lilia: yo disiento porque eso de la universidad de la tercera edad me pareció muy atractivo como proyecto pero no llamarlo así porque yo creo que la universidad debe ser un espacio abierto para todo mundo que quiera estudiarla... independientemente de la edad...

Sabina:... me estoy refiriendo a esta forma diferente de aprender... que se genere una educación de adultos...

en qué momentos, quiénes tienen acceso y quiénes no lo tienen. Producen formas de relación, modos de hacer, prácticas sociales, que van construyendo, marcando y regulando nuestras subjetividades.

Sin embargo, estas instituciones pueden ser cuestionadas, repensadas y modificadas, es decir, no tienen un carácter determinista ni omnipotente. Illich desde los años 70's ya dibujaba la idea de otro sistema educativo y con ello orientaba a la sociedad hacia otras formas de educación donde las comunidades y los ciudadanos, tuvieran mayor control de ésta y no sólo tuviera el control el Estado:

"Un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento" (Illich, 1975, p.101).



Tal vez en los *Cursos a la comunidad* seguimos dentro del marco de *la sociedad escolarizada*, que tanto criticaba Illich; sin embargo, desde ahí, al asistir, al participar en los cursos con una actitud de compromiso y bajo la consigna de *aprender por aprendernos* permitió vivenciar de otra forma el modelo institucionalizado de la educación e imaginar, desear y soñar otras alternativas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Illich, I. (1975): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

¹ Los nombres aparecen bajo el permiso de las personas del grupo.

Con este diálogo quiero concluir lo que fue mi experiencia con *la comunidad*. Una experiencia donde no vivenciamos la *transmisión* de un conocimiento de forma vertical y unidireccional, sino un proceso donde las fronteras entre el binomio maestro-alumno se difuminaban y si éstas no desaparecían, si se volvían porosas y flexibles ya que se reflexionaba de una forma compartida y no centrada en la maestra. Esto me hizo recordar a Ivan Illich, autor de controvertidas reflexiones en torno a la escuela, cuando afirmaba que: *"Las escuelas están proyectadas partiendo del supuesto de que cada cosa en la vida tiene un secreto; de que la calidad de la vida depende de conocer ese secreto; de que los secretos pueden conocerse en ordenadas sucesiones; y de que sólo los profesores pueden revelar adecuadamente esos secretos"* (Illich, 1975, p.101).

Las escuelas como instituciones no sólo pretenden producir y reproducir conocimientos sino también nos dicen cómo y cuándo debemos asistir a la escuela, en qué edades y





Aprendizaje como adquisición, construcción y participación

Al ser el aprendizaje uno de los procesos básicos de la Psicología, ha sido estudiado desde diversas ópticas. La Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Ana Ma. Méndez, profesora investigadora de nuestra Escuela, inicia una serie de artículos referentes a este tema, que constituye una de sus principales líneas de investigación. En este primer documento, a manera de introducción, alude a diversas metáforas que suelen utilizarse en los medios académicos para definir al aprendizaje. Cabe destacar que estas reflexiones se enmarcan dentro del proyecto «Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas bilingües, a partir de la producción de textos argumentativos», financiado por SEP-SEByN-CONACYT, cuya coordinadora general es la Dra. Méndez.

Ana María Méndez Puga

En los distintos ambientes, niveles educativos, actores del proceso y experiencias específicas en torno al aprendizaje con los que he interactuado, me he encontrado con distintas maneras de explicar el aprendizaje y de interpretar las metáforas que pretenden explicarlo, es este texto muestra de esas maneras de expresarlo y asumirlo.

En cualquier ambiente educativo se habla de aprendizaje de manera explícita e implícita, como algo dado, como algo sabido, evidente para todos, pero, ¿se comparte una manera de definirlo?, ¿lo que se dice, obedece a la misma lógica? Pareciera que sí, en tanto que se parte de una definición que remite a un fin, a una intención. El concepto de aprendizaje es asumido entonces como algo **que se busca, como el punto de llegada**. Se tiene claro el antes y el después del proceso, es decir, se observa cuando alguien logra expresar algo, cuando antes no lo hacía, o cuando lo hacía con conceptos incompletos, inacabados y cómo, casi por arte de magia, hay un nuevo sujeto transformado, con nuevos objetos de conocimiento, con nuevas maneras de entender el mundo, o con nuevas contradicciones, nuevas dudas.

Por otro lado, hay otra perspectiva en común, **la del vacío, la de la ausencia**. Se vuelve un lugar común escuchar que los estudiantes tienen que aprender, que no aprenden, o que no pueden aprender, o que alguien no ha aprendido a aprender. Esta ausencia, este lugar del no, pretende ser llenado desde fuera, resuelto desde los otros, cuando se decide qué es lo más conveniente para aprender y qué es lo que hay que aprender. Se cree y confía en la palabra del experto, del que pretende saber y responder a las demandas de aprendizaje, con ello parece también que es común la importancia que se le otorga a la guía del otro, en este llenar un vacío, en esta búsqueda de un fin.



Así, el discurso común remite a **búsquedas y a necesidades**. Se busca algo que se necesita, en un *continuo* que da sentido a la existencia humana, con esta posibilidad no sólo de aprender sino de saber que se ha aprendido y qué se ha aprendido, como dijera Maturana y Varela (1996)¹, en torno a las obligaciones que se generan, por “el conocimiento del conocimiento”, es decir, aprender y poseer conocimiento obliga a asumir una posición ética ante ese conocimiento.



Pareciera entonces que esa búsqueda común a los seres humanos es parte de lo que nos humaniza, y ése aparece como otro acuerdo básico. Esa forma de aprendizaje y de relacionarse con lo aprendido en tanto especificidad de lo humano -que hace la diferencia con otros seres vivos- y que hace que la búsqueda sea en sí misma gratificante; y no sólo eso, que permita ser pensada y repensada, en un ejercicio metacognitivo que facilita el desarrollo de procesos reflexivos y de nuevos aprendizajes.

Pero, ¿qué se puede decir del proceso por el que una persona pasa para aprender algo?, ¿se pueden explicar con claridad las diferencias entre una persona que aprende y otra que no lo hace?, ¿o explicar cómo es que alguien no aprende lo que se pretendía, pero aprende otras cosas no previstas, como planteaba Elsie Rockwell² acerca de algunos niños en algunas escuelas en contextos de exclusión, “que aprenden que no aprenden y eso se lo aprenden para toda la vida”? ¿Es posible entonces dar cuenta del proceso por el que se aprende y también tener un acuerdo básico? Desafortunadamente no. Se van a identificar distintas metáforas para explicar este proceso, que obedecen a búsquedas de distintos investigadores, epistemólogos, psicólogos, biólogos, antropólogos, sociólogos y educadores, tratando de entender, de explicarse esta diferencia entre saber y no saber.

De tal suerte, que además de la idea, ya comentada, de intención, vacío, búsqueda y necesidad, se añade la idea de **cambio**, de **transformación**, de mejora —aunque es claro que muchos aprendizajes no necesariamente llevan a los seres humanos a ser mejores o más felices—. Con todo lo anterior, es que se va construyendo un concepto polisémico, que responde a las diferentes teorías que pretenden explicarlo y a las distintas maneras en que se expresa y actualiza en cada una de las personas, grupos o comunidades.

Una de las primeras metáforas utilizadas con la que se pretende explicar cómo se aprende y qué sucede en los sujetos para que aprendan, o qué hacen para aprender, se ubica en la idea de **adquisición**, en tanto posesión, en tanto algo que el sujeto hace para tener, para poseer y que le permite explicarse el mundo. Si bien esta metáfora de la adquisición parece poner el énfasis en lo que el sujeto hace para apropiarse, no logra explicar justo eso que hace, sólo aclara la necesidad de que el sujeto lo posea, que no sea algo prestado, sino adquirido. Esa idea de adquisición también se relaciona con la de cambio, con algo que sucede y que es inexplicable, pero que puede ser explicado por las evidencias de ese cambio. Esta idea se ha relacionado con la de procesamiento, en tanto que parece tenerse claro que aprender no es copiar, sino que hay cierta acción del sujeto con eso que desea o debe aprender. No obstante, también se ha relacionado con la de repetición, es decir, si eres capaz de decir lo mismo que el libro, el profesor o que otra persona, ya lo aprendiste, ya lo adquiriste, presentando una idea un tanto errónea de adquisición como copia. Esta adquisición pareciera depender más de cada sujeto que está aprendiendo y de la manera como procesa la información, que de los otros, del ambiente o la forma en que se relacione con el objeto de conocimiento.

Esta metáfora de la adquisición es asumida por gran número de personas y forma parte de diálogos informales, estableciendo un nexo que explica el aprendizaje con estudiar, repetir y poseer. Es decir, se asume que el que estudia aprende y que el que aprende puede repetir lo estudiado, lo anterior deriva de la confusión estudiar-aprender-memorizar, es decir, se vuelven sinónimos, y viene luego el siguiente escalón, alguien con buena memoria, aprende mucho y es muy inteligente. Buena



memoria se equipara entonces a inteligencia. Es innegable el papel de la memoria en el proceso de aprendizaje, es fundamental, pero no lo es todo.

Otra de las metáforas más utilizadas es la de **construcción**, en la que no se está exento de dificultades y confusiones. Esta manera de explicarlo retoma algunos planteamientos básicos de la psicología del siglo pasado con los que se rompieron los paradigmas existentes y que de algún modo se han convertido para muchos educadores en lugares comunes importantes, por ejemplo, las dos ideas centrales de Jean Piaget³: una, de responder a la pregunta, ¿cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro? (y no de buscar responder cómo se conoce), y la otra, de tratar de entender el proceso de conocimiento por las respuestas diferentes de los niños, por esas respuestas que desde la visión del adulto son consideradas errores, desvíos de la respuesta correcta. Esta metáfora explicada por algunos actores del hecho educativo, da cuenta del aprendizaje como un proceso que parte necesariamente de la idea de **interacción**, es decir, para aprender algo hay que relacionarse con ese algo, y plantear las ideas previas en torno a ese algo, de tal suerte que lo nuevo vaya paulatinamente acomodándose y siendo parte de esas maneras previas de pensar un hecho, un fenómeno o un concepto, haciendo en esa interacción una idea más completa y más compleja, una clara ampliación de lo que se tenía construido, pero no como acumulación sino como acomodación.

La tercera metáfora —que es posible analizar en este texto— y que de algún modo constituye una de las principales, es la de **participación**. En ésta, se retoma la metáfora de la construcción, fundamentalmente en la importancia que le otorga a la **interacción**, ya que parte del hecho de que el aprendizaje es social y de que el lenguaje es el medio fundamental para esa interacción. De este modo, es posible hablar de sujetos sociales, de sujetos colectivos, de aprendizajes sociales y de cultura como elementos esenciales de esta manera de explicar el aprendizaje. Ser parte de una sociedad con ciertas normas, cosmovisiones y formas de expresión hace a los sujetos apropiarse de algunos de ellos, pero no de manera directa, como copia, sino en tanto **interpretación**, acordes a su contexto, a sus pares, y no necesariamente por oposición al diferente. Pareciera entonces que para aprender hay que participar, interactuar e interpretar las vivencias, las experiencias, significándolas desde la historia de cada uno y resignificándolas desde los colectivos de los que se es parte. Pero, para qué y por qué se participa, se dice que es necesario participar para que al mismo tiempo que se aprende se **reconstruya** el tejido identitario que nos conforma y se constituyan o reconstituyan los distintos sujetos colectivos de los que se es parte, al mismo tiempo



que se busca la transformación de las condiciones de existencia. En esta perspectiva se alude a L. S. Vygotski⁴ como uno de los teóricos que enfatizó la importancia de lo social.

Estas tres metáforas, no como las plantean los teóricos, sino como son asumidas por los actores, van dando cuenta justo de las distintas palabras con las que es posible explicar el aprendizaje humano, en tanto *adquisición, apropiación, procesamiento, construcción, interacción, transformación, participación*, y todas ellas, con la base común de la necesidad humana de aprender y trascender.

Aprender es también un acto volitivo, intencionado, necesario a la humanización, e inseparable de la idea de enseñanza; porque aprendemos con los otros, mirando, escuchando, haciendo con otros, pero también es un proceso continuo que precisa de un trabajo individual “interior” que permita el desarrollo de habilidades de análisis, de comparación, de síntesis, de confrontación y de reflexión —entre muchas otras de las que es capaz el ser humano—. Aprendemos a partir de que actuamos sobre los objetos de conocimiento, no





necesariamente en una actuación material, observable; y también aprendemos en la medida que interactuamos con otros, por la mediación de otros, es decir, es un proceso social.

Hace tiempo, necesitaba encontrar una estrategia para trabajar con los estudiantes la diferencia entre saber y conocer. Me basé en el libro de Luis Villoro⁵ "Creer, saber y conocer" (1992) y quise utilizar un ejemplo acerca de lo que pensaba un niño. Mi hijo tenía cuatro años y le solicité una entrevista. Ante la pregunta de cuál era la diferencia entre estos tres conceptos, contestó con un ejemplo: es cuando tú vas a ir a una ciudad y crees que es de una manera, pero luego lees en un libro y te das cuenta que es de otra manera, y ya sabes, ya lo que creías no es cierto, pero a lo mejor un poco; luego vas a la ciudad y la conoces. Su respuesta nos dice a los psicólogos que si él no hubiese estado en interacción con el tema no lo hubiese pensado, no hubiese tomado lo que sabe para plantearse un problema y no lo hubiese resuelto, a su manera, que no es otra que la de su entorno, la de su cultura. También nos habla de sus niveles de conceptualización de acuerdo con la teoría psicogenética de Piaget. Si se sigue trabajando con este tipo de interrogantes, su proceso de aprendizaje va cobrando sentido porque sus interacciones con el mundo le permiten que lo vaya construyendo paulatinamente y se lo vaya apropiando. Así que no es posible aprender sin problematizarse, sin confundirse y sin intentar resolver esos problemas.



BIBLIOGRAFÍA

- ¹ Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. México, Barcelona, Debate, Tercera Edición, 1999.
- ² Elsie Rockwell, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV de temas referidos a la escuela y sus actores, coordinadora del Observatorio Ciudadano de la Educación.
- ³ Jean Piaget, epistemólogo, biólogo y psicólogo que generó una transformación de las concepciones tradicionales en torno al aprendizaje, al explicar desde perspectivas diferentes el paso de un nivel de conocimiento a otro, movilizandolas concepciones tradicionales y poniendo énfasis en la importancia de la acción de los sujetos sobre los objetos de conocimiento y en la manera en cómo el sujeto modifica al objeto y el objeto modifica al sujeto.
- ⁴ L. S. Vygotski, psicólogo que a principios del siglo pasado, buscó entender el lenguaje, la percepción, el pensamiento, el aprendizaje, la memoria y con todo ello el desarrollo, dándole importancia central a la cultura.
- ⁵ Luis Villoro, filósofo con diversas publicaciones y aportes en torno a la diversidad y que entre sus muchas obras publicó, en 1982, el libro "Creer, saber, conocer" en la editorial Siglo XXI de México. La 7ª edición de 1992 es a la que se alude.



Los alcances y límites *de la libertad de cátedra* en la docencia universal

La libertad de cátedra ha constituido dentro de la pedagogía crítica uno de los tópicos más importantes de análisis. En la actualidad se presenta como una de las necesidades imperantes en el ámbito educativo, aunque no deja de causar polémica por la dificultad para distinguir hasta dónde se está defendiendo la libertad de cátedra y dónde se pierden los límites; hasta dónde se difunde un discurso sobre el ejercicio de la libertad de cátedra y hasta dónde se es congruente en la práctica. En este artículo, la Mtra. en Orientación Educativa, Blanca de la Luz Fernández Heredia, docente de la Escuela, nos presenta un análisis interesante sobre esta situación desde su propia perspectiva.

Blanca de la Luz Fernández Heredia

La autonomía en las universidades públicas conlleva un profundo significado que las identifica. Dicha autonomía implica una serie de valores insoslayables para que este tipo de universidades cumpla con una de sus funciones primordiales: la libre reflexión en la construcción e investigación del conocimiento científico, en donde *“el ejercicio de la ciencia debe exigir un ambiente de libre discusión en el cual puedan formarse inteligencias capaces de cuestionarlo todo. Por eso, las universidades públicas tienen que preparar mentalidades susceptibles de poner en crisis los prejuicios sociales y políticos que ayudan a sustentar cualquier régimen, y proponer alternativas racionales”* (Villoro, 2003).

Y es justamente en este contexto de autonomía universitaria en donde aparece la libertad de cátedra, concepto que fue acuñado para significar la posibilidad de que el profesorado tenga la independencia para elegir y desarrollar los métodos más convenientes en la construcción del conocimiento en una materia o asignatura determinada; permitiendo, además, establecer las estrategias educativas adecuadas y pertinentes para que los alumnos logren relacionar los aspectos teóricos que se revisan en el aula con la realidad social concreta que los rodea.

Al mismo tiempo, la libertad de cátedra es una oportunidad para mantener actualizados permanentemente los programas de estudio, incorporando para su análisis y discusión las diferentes perspectivas teóricas que existan en relación a un tema específico. Sin embargo, esta libertad de la que se habla, no es absoluta, se encuentra acotada por el propio currículum, en donde los contenidos temáticos de una asignatura deberán de obedecer al estudio de temas específicos, es decir, la libertad de cátedra no implica que el título de una materia sea uno y la discusión y análisis durante el desarrollo de las clases sea otro.

De igual manera, la libertad de cátedra no debe ser un pretexto para repetir año tras año contenidos de una asignatura que alguna vez fueron útiles y pertinentes, pero que han dejado de serlo al paso del tiempo y que bajo el pretexto de esta “libertad” se siguen repitiendo año tras año, sin hacer el menor esfuerzo por actualizarlos. Ni tampoco tiene que ver con la improvisación y con el trabajo desordenado y sin dirección dentro del aula.





Por otra parte, cuando a la libertad de cátedra se le utiliza como un recurso para analizar solamente desde un punto de vista determinado una temática específica, dentro de los contenidos de una asignatura, se está atentando contra el espíritu universitario, pues solamente se está adoctrinando a los alumnos en una visión muy limitada del mundo.

Partiendo de lo anterior, podría afirmarse entonces, que el concepto de libertad de cátedra tiene alcances y límites en la docencia universitaria; y que uno de sus alcances más importantes es el que las universidades retomen su misión primordial: brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de desafiar y transformar las formas

totalizadoras de la razón que parezcan estar más allá de la crítica y el diálogo" (1991). En este sentido, señala Giroux, "se han de extender los límites de la razón para reconocer otras maneras en que la gente aprende o asume posiciones de sujeto particulares, a través de relaciones sociales concretas".

Con base en este planteamiento, la reflexión que en este momento viene a la mente, es si los y las profesoras somos capaces de aceptar que los estudiantes tienen formas distintas de construir su conocimiento, al margen de las que nosotros y nosotras proponemos como válidas, únicas y excepcionales; y si somos capaces de aceptar también que los y las estudiantes tienen puntos de vista distintos a los que planteamos en clase, pretendiendo en cada exposición de nuestra cátedra que somos los "expertos" en el aula, y que por lo tanto poseemos la razón absoluta en el despliegue de "verdades" que los estudiantes deberán memorizar para ser repetidas a la hora de los exámenes con la intención de conseguir una buena calificación.

Por lo antes mencionado, se observa entonces que la libertad de cátedra tiene también límites; y paradójicamente, siendo ésta un logro de la autonomía universitaria, se convierte entonces en un elemento represor de la libertad de expresión del estudiante, pues bajo el pretexto de esta supuesta "libertad de cátedra", los profesores y profesoras convertimos nuestro salón de clase en una especie de "feudo", en donde no hay más ley y poder que las que dicte el profesor, ejerciendo un autoritarismo vertical que no le permite a los y las estudiantes, en la mayoría de las ocasiones, la manifestación de ideas contrarias a las verdades por sus maestros.

Frente a estos hechos, es ilusorio pensar entonces que las universidades

¿Los profesores somos capaces de aceptar que los y las estudiantes tienen puntos de vista distintos a los que planteamos en clase?

sociales y políticas existentes, en lugar de simplemente adaptarse a ellas, creando con ello una universidad domesticada.

Asimismo, otro alcance importante en la libertad de cátedra, es la creación de una pedagogía de la diferencia que pueda brindar a los y las estudiantes la oportunidad de leer el mundo de manera diferente, de oponer resistencia al abuso de poder y al privilegio, y la posibilidad de construir comunidades democráticas en donde la categoría de la diferencia deberá ser central.

Lo anterior apunta a crear prácticas pedagógicas, dentro de la libertad de cátedra, que se caractericen por el intercambio abierto de ideas, por la proliferación del diálogo y de las condiciones necesarias para la expresión de la libertad individual y grupal, en un *entendimiento intersubjetivo*, como propone Habermas "cada participante en la vida social tiene que asumir para sí y para los otros una capacidad para orientar su acción por pretensiones de validez" (2000, p.66).

Desde esta perspectiva, Henry Giroux afirma que "las y los educadores necesitan ser escépticos respecto a cualquier idea de razón que implique la revelación de la verdad, negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente y una noción viable de pedagogía crítica no puede ejercer formas de autoridad que emulen formas





puedan ser factores reales de cambio, en tanto que la "libertad de cátedra" sea confundida como la imposibilidad de que las profesoras y los profesores seamos cuestionados en el ejercicio de nuestra acción docente que lejos de buscar el crecimiento y desarrollo tanto intelectual como personal de nuestros estudiantes, se establezca como el ejercicio impune en el manejo del poder así como de la intolerancia hacia las opiniones contrarias de los estudiantes, sin reconocer que el fomento de una actitud crítica es una labor indispensable para la transformación social porque libera a las mentes de nuestros estudiantes de su sujeción a las ideologías de dominio, y los prepara para el cambio.

Pero a pesar de la insatisfacción que se pueda tener con las situaciones que se han planteado en este trabajo, como los límites que se deben marcar en el ejercicio de la libertad de cátedra, y con lo atractiva y prometedora que puedan parecer los alcances de ésta a través de la práctica de una pedagogía crítica, es común que suelen surgir miedos e incertidumbres a la hora de emprender algo distinto, algo que nunca antes se ha hecho. Los sentimientos ambivalentes ante una situación incierta y la llamada "resistencia al cambio" son fenómenos que la mayoría de los maestros experimentamos frente a algo novedoso, que recién se está dispuesto a enfrentar.

Trabajar de una manera diferente a como se ha venido realizando el ejercicio de la docencia universitaria, relacionarse de otro modo con los estudiantes y abordar el concepto de la libertad de

cátedra con la verdadera esencia de su propuesta, requerirán del valor y la capacidad para correr riesgos, y como propone Salvador Moreno "es importante tener presente siempre que profesor y estudiante son dos 'elementos' integrantes de una relación, que ambos se afectan e influyen recíprocamente y que la coordinación de su trabajo y actividad para conseguir los objetivos comunes requiere de cierta complementariedad en sus roles" (2000, p.35). Por ello, quedaría incompleto proponer un cambio sólo para los maestros y no hacerlo para los estudiantes, o viceversa.

Finalmente, para quienes pensamos que algunas de las características fundamentales de la *persona* (entendido este concepto como una identidad particular), son su capacidad de tomar decisiones y de hacer elecciones responsables, el tener una motivación básica hacia el crecimiento y desarrollo de sus capacidades constructivas creativas, la posibilidad y la necesidad de "hacerse y transformarse" a lo largo de sus vidas, y el estar dotados de un dinamismo propio que les permite iniciar y dirigir sus acciones, el ejercicio de una pedagogía crítica, es una modalidad valiosa dentro de los más altos alcances de la libertad de cátedra.

De esta manera se entenderá entonces que la libertad de cátedra es un valor y un compromiso muy importante, dentro de la autonomía universitaria, para preparar mentalidades que no sean conformistas, sino semillas de liberación.

BIBLIOGRAFÍA

- Giroux, H. (1991). *Posmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. N.Y.: Albany State University.
 Habermas, J. (2000). *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
 Moreno, S. (2000). *Guía del Aprendizaje Participativo. Orientación para Estudiantes y Maestros*. México: Trillas.
 Villoro, L. (2003). *La Universidad Crítica. Textos de Luis Villoro*. UMSNH.



Cualidad y metodología.

Un comentario crítico

A partir de la necesidad de dar un carácter científico a las distintas disciplinas del campo social, paulatinamente se deja atrás el análisis cuantitativo que por influencia del positivismo, se venía utilizando hasta ese momento como el método por excelencia para la investigación científica. Muchos pensadores cuestionaron dicho paradigma como la única forma de crear ciencia, haciéndose evidente la necesidad de considerar a la cualidad como objeto de análisis dentro de la investigación social. La Mtra. en Pedagogía, Greta Trangay, consciente del actual debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo, aporta una interesante reflexión sobre el sentido de la cualidad.

Greta Trangay Vázquez

El camino de la metodología cualitativa se integra con un entramado de teorías filosóficas, sociológicas, antropológicas, psicológicas e incluso educativas, que han sido incorporadas a esta vía de acercamiento a las ciencias sociales y humanas. Ha adquirido un enorme vigor durante las últimas décadas dentro de nuestras universidades, y se presenta como una propuesta diferente para abordar los objetos de dichas ciencias.

Su avance no ha estado exento de conflictos y problemas que toda nueva metodología abre antes de acabar de configurarse como parte del acervo histórico del fenómeno científico.

El método inductivo, el deductivo, el experimental o el axiomático, sin duda, han permitido conocer la realidad física que nos circunda, pero poco han aportado para profundizar en el conocimiento del hombre y la sociedad. Limitación que es suficiente para justificar la opción de la metodología cualitativa que busca rescatar referentes alternos, derivados de tradiciones teóricas distintas a las ciencias denominadas positivas.

Asociado a tales métodos, el monismo metodológico de las ciencias físicas ha sido proclive a extrapolarse, aplicándose a objetos cuyas características, estructuras y orden regular son diferentes, como son los sociales. La reducción de los hechos sociológicos, económicos y demográficos a los indicadores y tendencias estadísticas; la confusión entre

los datos vivenciales y los resultados de las encuestas de opinión; la práctica del ensayo y error disfrazada de experimento con las tablas de frecuencia; la atribución de contenidos naturalistas a los contenidos psíquicos, y su cosificación resultante; la misma reducción de las facultades subjetivas, como la inteligencia, a cocientes y escalas cuantitativos; y muchos otros aspectos, son muestras de los excesos que se cometen con el uso de criterios cuantificadores cuando se omite el examen cualitativo. De allí la insistente propensión de las ciencias no-físicas señala Iglesias (1981) a buscar otras vías para conocer las peculiaridades de sus objetos; a través de la explicación, la comprensión, la intencionalidad y el devenir dialéctico.

La metodología cualitativa aparece confrontada con la tradición positivista arraigada en la visión del mundo desde el siglo XVII con Galileo y Bacon; y connotada como criterio de validez general para establecer la verdad científica. Sabido es que las formas silogísticas o las fórmulas matemáticas son ajenas a las cargas de valor, de afecto, de volición y otros contenidos inseparables de la vida del hombre. Lo mismo sucede en las ciencias positivas. Sus objetos no son buenos ni malos, bellos o feos, justos o injustos. El valor moral, la belleza o la justicia no tienen allí ningún lugar. Esas ciencias, por tanto, no pueden comprender las cualidades afectivas, estéticas, caracterológicas, políticas o ideológicas que penetran a los fines que las sociedades y los individuos se proponen.





La metodología cualitativa, por el contrario, busca profundizar en el objeto de manera tal que pueda develar su contenido íntimo, busca en los fenómenos estudiados por las ciencias humanas y sociales ir al encuentro de lo humano concreto y no al establecimiento de leyes generales o de axiomas lógicos. Supone, en todo caso, determinar lo característico del objeto en su devenir para encontrar lo necesario, lo que es la esencia de la socialidad, de la humanidad y de la realidad construida por el hombre en sus dimensiones natural, civil y política.

Lo anterior, no obstante, presenta serias dificultades. Las que no se derivan de un puritanismo metodológico sino de la confluencia de múltiples referentes que han incursionado en su hacer, provenientes de la etnografía, la fenomenología, la hermenéutica, la dialéctica, entre otras. Las que ciertamente brindan ópticas diferentes y enriquecen la investigación; pero que, sin el rigor debido, lindan con el relativismo, que reviste a la metodología cualitativa de la simple validez de la opinión y la conveniencia. Las siguientes líneas buscan problematizar sobre esta cuestión. Se tocará lo relativo a la cualidad y su conexión con la cantidad, para dar entrada a la determinación dialéctica. Las conexiones con la fenomenología husserliana y la hermenéutica, serán asunto de otro estudio.

1. Significado del término. Al ser la semántica un referente de la metodología cualitativa y siendo la filología una parte importante de las teorías que la arropan, el abordaje desde la perspectiva del análisis de la palabra "cualidad" es un buen punto de partida.

Cualidad es característica, atributo o propiedad de las cosas. Viene del latín *qualitas*, manera de ser. Originalmente fue usada para designar a una de las seis clases del pueblo romano. En griego se dice *poiótes*, y significa clase, especie.

Su fondo indoeuropeo muestra lo siguiente. En esas lenguas se dice *kwo*; es el radi-

El trabajo filológico nos enseña que, a pesar de que con frecuencia se emplean como contrapuestas, cualidad y cantidad tienen el mismo origen en el término indoeuropeo "kwo"

cal usado para los pronombres relativos e interrogativos. De allí viene *cuál*, que pregunta por la clase a la que pertenece el objeto referido; y cómo (*kwa-li*). Cual, se dice en griego *poiós*; y significa "de qué clase". En latín *qualis* es lo mismo; pero en el sentido de "qué clase determinada". Cómo, en cambio, pregunta por "de qué modo".

Por lo pronto, se echa de observa lo siguiente: 1) cualidad indica hacia lo *particular* colocado bajo lo general; hace posible clasificar los objetos según sus características diferenciales, como la de géneros y especies; 2) derivada del pronombre *relativo*, su comprensión implica la referencia a un objeto distinto a ella misma; y 3) la pregunta por la *clase* alude a algo no abierto o indefinido, pero conectado con lo cuantitativo, asociado a ésta.

Pero el trabajo filológico nos enseña este último aspecto. Contrapuestas comúnmente cualidad y cantidad, resulta que tienen el mismo origen en *kwo*. El latín *quantitas* es cantidad, magnitud, tamaño. *Quantus* viene del indoeuropeo *kwo-ti*, es pronombre relativo y quiere decir "todo lo que", qué cantidad, qué tamaño, qué precio (Gómez de Silva, 1988; Pastor & Roberts, 1996).

Resulta entonces que: 1) la cantidad se refiere a una nota distintiva del objeto que puede estar o no estar en él necesariamente, es exterior al mismo -el tamaño y el precio, por ejemplo, no cambian la cualidad de un bien-; 2) es también relativo y supone el objeto que cuantifica; y 3) indicando hasta "un punto", con éste se separa del resto de objetos; contiene, pues, a lo *preciso*, eso es, a lo cortado, lo discontinuo.

Al desenvolverse la dialéctica de la cantidad y la cualidad, se podrá observar el secreto del origen común de ambos términos.





2. La cualidad en la historia del pensamiento

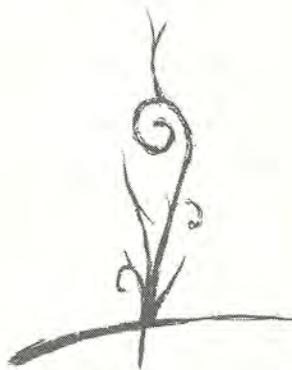
El obligado referente a la Grecia clásica. Aristóteles ubica tal significado en relación con las categorías, mismas que define como los conceptos de mayor generalidad y con aplicación amplia a objetos reales o ideales, admitiendo diez: sustancia, cantidad, relación, cualidad, acción, pasión, lugar, tiempo, situación y hábito.

Para Aristóteles la cualidad tiene varias acepciones: unas ligadas a la *constitución estable* del ser humano (como hábitos, capacidades naturales psíquicas o físicas y las virtudes éticas), otras referentes a las cosas (la diferencia específica, o sea, la *característica común* que identifica y es distintiva de un conjunto de objetos, la sustancia y los atributos sustanciales y las cualidades que caracterizan por sí mismas a su objeto) y, finalmente, la acepción *formal* geométrica.

Importante destacar en esta clasificación la siguiente observación de Aristóteles. Los simples *calificativos* son susceptibles de tener mayor o menor grado (más o menos blanco, por ejemplo); en tanto que lo admitido por las definiciones geométricas no tiene variación cuantitativa. Por otro lado, la cualidad hace posible tomar a las cosas como iguales o semejantes; de donde se deriva que con ellas se integra la distinción especial de una especie, aunque a la vez se presta para permanecer en la simple observación comparativa entre los objetos (Aristóteles, 1964).

El pensamiento medieval. Entendiendo a dios como la suma de la verdad, la realidad, la bondad, la belleza y el conocimiento, la teología cristiana deriva el problema de la cualidad hacia la forma.

Retomando a Aristóteles y su concepción de las causas, donde colocaba la forma que daba existencia real a la materia (como la forma dada al mármol de una estatua), "la forma —escribe Tomás— se compara con el ser como la luz con el ser iluminado o



la blancura con el ser blanco" (Tomás, 1977, pp.188-189). Dichas formas corresponden a una cadena de grados que van desde las inorgánicas, las vegetativas, las sensitivas e irracionales, hasta el alma racional y el acto puro e infinito de dios.

Pero Tomás asigna a la forma la capacidad de contener el principio de individuación y, según éste, la esencia debe ser también individual; con esto ingresa en la existencia. Por consiguiente, la cualidad de la forma resulta ser el principio de la cantidad, como lo remarcaría luego Kepler: "La cantidad fue el propósito de dios —escribió éste en el *Misterium cosmographicum* en 1596— y vino a ser como la forma y el origen de la definición... dios quiso que la cantidad existiese antes que todo... y, por tanto, anterior a los cielos" (Kepler, 1596/1994, pp. 69- 92).

El salto moderno a las propiedades del objeto científico. Ya en la decadencia de la escolástica, Ockam había impugnado el examen de las cosas basado en las cualidades. Decía: "la cualidad es un nombre equívoco, porque —en los predicados—... algunos significan una cosa distinta de la sustancia por sí, como la blancura, la negrura y otras similares... Según esto, se enseña que la cantidad y la cualidad, por lo menos algunas, no son inherentes

a aquellas cosas de las cuales se predicán, sino que son términos que significan otras cosas o cualidades inherentes, de manera que se predicán contingentemente de ellas, existiendo las mismas" (Ockham, 1351/1957, pp.109-112). En efecto, tomada la cualidad como una nota distintiva de una serie o especie de objetos, nada garantiza que dicha nota les pertenezca por necesidad; conocer las cualidades curativas de algunas plantas no significa conocer la composición molecular de las sustancias y la causalidad del agente curativo. El saber natural y espontáneo tienen allí su límite frente al saber científico.

En la época moderna, a partir del siglo XVII, la temática de la cualidad asociada a la experiencia sensible va siendo relegada del terreno de la ciencia que irrumpe en el pensamiento universal. Es el concepto de propiedad el que ocupará su lugar.

El experimentalismo de Galileo y su postulado de convertir la experiencia en observación metódica; de Bacon y su inductivismo que propugnan por la organización técnica de los hechos en tablas de presentación; y de Descartes quien somete a la duda la percepción que deforma las figuras de las cosas cuando la distancia entre éstas y el ojo no es la precisa, propició un giro en la ciencia física hacia el concepto de *propiedad*¹.

Con Galileo el problema cambia de escenario. De la búsqueda de las categorías congregadas en los objetos, se pasó a la concepción del mundo regido por leyes, efectivas en condiciones generales y unidas en una totalidad; de las percepciones que inducen a engaño (como el aparente movimiento del sol alrededor de la tierra) se pasó a las relaciones numéricas entre los elementos de tales condiciones (el espacio, el tiempo, el movimiento, la aceleración, etc.); de la geometría atada a las técnicas de



mensuración, se pasó a la imagen de un universo regido por las *relaciones matemáticas* y en armonía con las cosas materiales.

En lugar de las cualidades y las propiedades individuantes de las cosas, Galileo propuso perseguir ahora las *relaciones necesarias generales*, descartando el peso de la percepción subjetiva de las cualidades sensibles, desprendiéndose también de las particularidades de la materia, pues la ley no requiere considerar el material concreto que compone a las cosas: "*Los elementos cualitativos son suplantados, por tanto, por funciones matemáticas*" (Galileo, 1629/1981, pp. 146, 251).

Pero con este giro el conocimiento y la ciencia invierten su modo de aprehender la realidad característico del conocer cotidiano y natural. Se ingresa al método deductivo donde las propiedades o cualidades de los objetos que son pertinentes para la demostración científica se derivan de la definición. Así nacía la ciencia moderna: deshaciéndose del peso de las cualidades sensibles, para conservar las propiedades sin las cuales las cosas no tienen condición de existencia: el espacio, el tiempo, el movimiento, etc.

Pero, también, con ese procedimiento de las ciencias positivas se dejaba de lado a las ciencias sociales y humanas. Sabido es que en estas últimas se presenta otro conjunto de propiedades que reúnen de modo inseparable contenidos diversos como son los que provienen de la conciencia y la acción; y que se conjugan en la realidad de la existencia histórica del hombre como condición del vivir, del hacer y del acontecer social. Semejante a las cosas, por ejemplo, un saludo es un acto real; pero tiene también una conciencia implícita puesta por la intención con que se ejecuta, y también un significado colectivo como parte de los usos sociales.

Además, los objetos de las ciencias humanas y sociales están siempre cargados de un contenido de valor. Mientras las ciencias de la naturaleza relegan estos contenidos "de apreciación", la vida cotidiana no puede pasar sin ellos y se ponen de manifiesto en cualquiera de los fines que los sujetos se proponen. Los calificativos de bueno, malo, bello, feo, etc., parecen reducirse a la cualidad patente de los actos morales o estéticos; y, sin embargo, son modos de validez dados en la existencia que traspasan y orientan todas las formaciones subjetivas y el comportamiento, no sólo de los individuos sino incluso de los ciudadanos y de las instituciones. El mismo impacto del valor de justicia en las

estructuras del derecho que penetran en todos los ámbitos sociales, indica el alcance de tales formaciones. Las cualidades morales, éticas o estéticas de las personas o individuos implican la formación subjetiva, la concepción del mundo, la libertad y la contextura del mundo histórico que son parte de su contenido, y aún cuando son contrarias a las propiedades de los objetos naturales (Blanche, 1972), constituyen las propiedades primarias humanas y sociales, en tanto son fundamentos comunes a la existencia de los seres humanos².

3. Dialéctica de la cualidad y la cantidad. El fondo de la dialéctica, que hace posible la transmutación de la cualidad en la cantidad y viceversa, sin embargo, tiene su punto de génesis en la *determinación*. A veces se dice de la cualidad y la cantidad que son determinaciones de los objetos, pero no es completa dicha formulación.

Si en la ciencia formal los objetos se construyen con relaciones, conectivas y formas ajenas a lo empírico; y si en las ciencias físicas los objetos se conforman a partir de las construcciones abstractas que, a través de la hipótesis, agrupan y organizan a los hechos y características empíricas de la realidad, en la dialéctica los objetos van mostrando sus determinaciones de manera *inmanente*, por sí mismos. Dejar ir al objeto, permitir su desenvolvimiento sin las deformaciones introducidas por el sujeto, es el punto de partida (Iglesias, 1997).

Al perseguir la propia determinación de un objeto se llega, inevitablemente, a sus límites, pues es propio de cada objeto tenerlos. En efecto, pues sin la figura o la forma que marcan su constitución y su distinción de los demás objetos, la cualidad y la cantidad no podrían darse, dado que dicho límite encierra una contradicción que genera el momento dialéctico (Hegel 1818/1952).

No obstante, la contradicción determinada no es la simple síntesis o el choque de los contrarios, sino la mediación y la constitución de un tercer término con características propias, donde lo real, lo subjetivo y lo práxico da por resultado el mundo histórico con dialéctica propia no contenida en sus términos aislados (Iglesias, 2004).

Finalmente, la determinación no sólo conduce al límite y la contradicción. Al ser constitutiva, no sólo desenvuelve las características o cualidades contenidas en el objeto, para exhibirlas y conocerlas, sino que va *envolviendo* el objeto en las nuevas determinaciones nacidas de sus mediaciones a lo largo de su devenir. En lugar del procedimiento analítico





«Senderos»

Julio Núñez

que busca los elementos para separarlos y conocer el objeto desarticulándolo, lo va conociendo en toda su complejidad. Así es la vida humana de cada individuo, de la sociedad, de la historia. Lo que en la historia del pensamiento aparecía separado, tales como la cualidad, la cantidad, la sustancia, etc., en la dialéctica se une en una totalidad determinada.

4. La cualidad formal y las ciencias sociales. Las ciencias sociales antiguas, tenían fundamento en una posición filosófica, en una concepción del hombre, del ser y los fines de la vida humana. Luego del sueño medieval, donde prácticamente desaparecieron del escenario el pensamiento, en la edad moderna se impregnaron del naturalismo, la técnica, la política y la historia.

Hacia finales del siglo XIX, sin embargo, las ciencias sociales incorporaban la colección de datos, los cuadros estadísticos, los índices, inyectando la cuantificación a contenidos que, tradicionalmente, habían sido tenidos como eminentemente cualitativos; esto es, cargados de valoraciones, intenciones, intereses y fines. La economía, la demografía, la sociología, ligadas a la programación de actividades públicas y privadas, cuantificaban los recursos, los salarios, las ventas, las utilidades, el producto interno bruto, la población consumidora, etc., para el ejercicio del poder y los negocios.

En psicología, antes tenida como un saber ligado a la autocomprensión humana, se ingresó en la medición de reacciones, el cálculo de los reflejos y los estímulos por la vía del experimento y la cuantificación.

Por su parte, la antropología, la etnografía y otras ciencias, se perdían en descripciones carentes de rigor, donde se imponía la visión sesgada de la sociedad avanzada sobre la primitiva, igual que lo habían hecho los misioneros cristianos hace 500 años.

La cuantificación y la descripción empírica, cuando no eran tergiversaciones dogmáticas del pensamiento, en el mejor de los casos eran deformaciones que ponían al conocimiento social muy lejos de su carácter científico propio. Aun hoy, en las universidades se enseñan los métodos experimentales y positivos como si fuesen los únicos que tienen validez; y se promueve su extrapolación hacia la comprensión del hombre, la mente y la sociedad.

El estructuralismo de Lévi-Strauss, ante ese escenario, se propuso examinar *“las categorías empíricas, tales como las de crudo y cocido, fresco y podrido, mojado y quemado, definibles con precisión por la pura observación etnográfica y adoptando en cada ocasión el punto de vista de la cultura particular, para que pudieran servir de herramientas conceptuales para desprender nociones abstractas y encadenarlas en proposiciones”*. En pocas palabras, se buscaban de nuevo las cualidades, pero constatadas y fundadas por las formaciones abstractas implícitas en ellas. Su fondo era la *“lógica de las cualidades sensibles”* (Lévi-Strauss, 1987, p. 11).

Era necesario, por tanto, retomar las construcciones formales que la matemática había ido desarrollando en su historia, sobre todo las dadas a partir de la fusión de la lógica y la matemática, a raíz de la publicación de la *Principia mathematica* de B. Russell; tales como la lógica matemática, la teoría de conjuntos, la teoría de grupos, la topología, que forman la *“matemática cualitativa”* con la que se buscaba dar salida al problema (Lévi-Strauss, 1968, p. 255).

De allí que la *estructura construida* con esos elementos formales, no se refiera a algo real cargado de cualidades empíricas cotidianas. Con esas bases conceptuales, es inevitable concluir que el método de las *“matemáticas cualitativas”* aplicado a la sociedad es el mismo que el de la ciencia natural moderna. En efecto, en lugar de ajustar los conceptos mentales a las percepciones, define el objeto con abstracciones matemáticas y verifica que las propiedades materiales se ajusten a su construcción, que contiene a las relaciones necesarias.

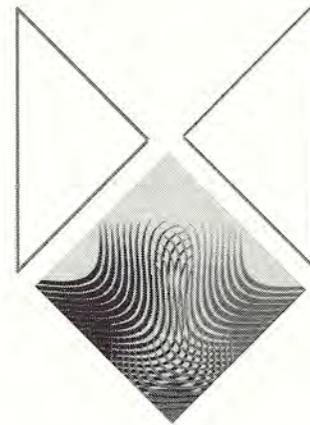
A manera de conclusión podemos decir que los referentes de la metodología cualitativa no se agotan aquí, su comprensión requiere de una exploración más amplia de cada uno de las teorías y del pensamiento de donde surgen. No obstante, consideramos que ante la tarea de construir el campo de una metodología no centrada en la cuantificación, es necesario dejar a la reflexión algunos supuestos que pensamos pueden dar luz sobre este asunto. Ante la cuantificación o la cualificación que se refieren a lo exterior, se requiere ir al contenido del objeto, abriendo una



metodología que se contraponen a la cuantificación en tanto se dirige a la estructura relacional de los objetos en contra de la experiencia empírica. Contenido que no se ocupa de las manifestaciones externas y que supone la relación objeto-sujeto-praxis en la construcción científica, como base de una objetividad antropomórfica característica de todo lo que el hombre ha construido a lo largo de su historia. El pensamiento categorial adquiere entonces una enorme relevancia. El comentario sobre la determinación que hemos hecho, así lo pone de manifiesto. La madera, por ejemplo, es diferente a la forma que adquiere; la materialidad, en todo caso, es su contenido. Pero su contenido se abre a múltiples formaciones según la especie biológica a la que pertenece, según el uso al que se destina, etc., saliendo del círculo estático de las cualidades

En todo caso, y según lo visto, lo que se busca con la metodología cualitativa, y allí radica su inapreciable valor, es llegar al contenido propio del objeto de las ciencias sociales y humanas. Y, es obvio, el empirismo de la cualidad y de la cantidad, no es el camino. Se exige, por lo pronto, en el caso de las ciencias sociales, salir de las dicotomías del objeto y el sujeto, para captar la complejidad del mundo social en la trenza de la mediación donde lo real, lo psíquico y lo práxico se conjugan para formar ese ser proteico que es susceptible de adoptar muchas formas y cobrar diversas direcciones según los fines y las formas de organización que la medida del hombre le imponga. En el caso de las ciencias humanas, de la lingüística, la psicología, la antropología, con mayor razón se exige caracterizar a sus objetos con el rigor máximo, sin imponerles cualidades o camisas de fuerza que deforman sus contenidos y determinaciones. Sólo así, la metodología de estas ciencias pisará suelo firme.

En el caso de la psicología los fenómenos requieren ser comprendidos a través de distintas vertientes dadas por las ciencias físicas, las formales y las sociales que permitan, por ejemplo, comprender la psique, lo cual requiere entender el aparato neurofisiológico, los mecanismos de captación de lo exterior; pero igualmente la formación de las estructuras internas y el sentido que cada vivencia carga como centro que se vuelve un núcleo de irradiación de acciones, deseos, e incluso, de fantasías. Aspecto este último que se aparta de toda captación empírica o material y que exige el acercamiento "idealizante" de la fenomenología, tanto en su vertiente hegeliana como en la husserliana. Temática que deberá ser abordada en apartado especial.



BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles, (1964). *Metafísica* (Vol. 14). En *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Blanché, R. (1972). *El método experimental y la filosofía de la ciencia física*. México: FCE.
- Galileo, G. (1981). *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Madrid: Editora Nacional.
- Gómez de S. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE-Colegio de México.
- Hegel, G. (1952, par.86). *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*. París: J.Vrin.
- Iglesias, S. (1981). *Métodos de la Investigación Científica*. México: Tiempo y Obra.
- Iglesias, S. (1997). *Triádica. Dialéctica de tres términos*. Morelia, México: Morevallado Editores.
- Iglesias, S. (2004). *Teoría de la praxis*. Morelia, México: Morevallado Editores.
- Kepler, J. (1994). *El secreto del universo*. Barcelona: Altaya.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Mitológicas*. (I). *Lo crudo y lo cocido*, 3ª. ed. México: FCE.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ockham, G. (1957). *Tratado de los principios de la teología*. Madrid: Aguilar.
- Pastor, B. & Roberts, E. (1996). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tomás de Aquino. (1977). *Suma contra gentiles* (II, 54). México: Porrúa.

¹ Propiedad. Del latín *proprius*. De *pro privo*, en particular. *Pro*, en, ante; *privus*, aislado, individual. En griego se dice *idiotes*, carácter propio, específico, particularidad, singularidad. De *idios*, propio, personal, privado.

² Cosas distintas son la carga valorativa de los actos, hechos e instituciones sociales reales y las valoraciones que sesgan al conocimiento de los mismos, como apreciaciones subjetivas o interesadas que impiden captar los valores sociales tal como son, en la objetividad característica de ellos. No es éste el lugar para tratar dicho asunto.



Vigotsky, en la *interculturalidad* P'urhé

La investigación representa una de las tareas más importantes dentro de la formación de cualquier sujeto, en ella se es capaz de encontrar una nueva forma de conocimiento en la búsqueda de respuestas al problema inicialmente planteado. En este apartado, dos tesisistas participantes en el proyecto "Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas bilingües, a partir de la producción de textos argumentativos", financiado por SEP-SEByN-CONACYT, que desarrollan tres profesoras y 5 tesisistas de la Escuela. Daniela y Alethia, asesoradas por su directora de tesis, la Dra. Ana Ma. Méndez Puga, profesora investigadora de nuestra institución y coordinadora del proyecto, nos presentan algunas reflexiones en torno a su tesis.

Daniela Medina Murguía y Alethia Vargas Silva
Dra. Ana María Méndez Puga

La psicología, en su afán por indagar en los procesos por los que atraviesa el ser humano, se ha valido de paradigmas diversos que si bien, no comparten su objeto particular de conocimiento, su objetivo siempre será el ser humano como individuo bio-psico-social. La convergencia de paradigmas, en nuestro caso particular, está ubicada entre la psicología educativa y la psicología social, especialmente con Lev Vigotsky y su paradigma socio-cultural, fiel representante de la corriente constructivista, específicamente del constructivismo social.



Aunque el constructivismo es, por un lado, una teoría en torno al conocimiento mismo, y por otro, una teoría sobre el aprendizaje, que describe el saber y la forma en la que se llega a él, sabemos, a partir de este paradigma, que el conocimiento no se centra particularmente en el ámbito escolar; el constructivismo social se enfoca en el mundo de significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social de conocimiento. Considera que el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas, como planteó Vigotsky. Se centra en la generación colectiva del significado, matizado por el lenguaje y otros procesos sociales.

La postura de nuestro autor tiene un planteamiento interaccionista dialéctico, en el que plantea el problema epistemológico de la relación sujeto-objeto con transformación recíproca, generada por la actividad del sujeto, mediada por otros sujetos, por el contexto y por los artefactos socioculturales. Se acepta la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones histórico-culturales, ya que lo social, para Vigotsky es inherente al sujeto desde el principio. Vale la pena decir que un artefacto cultural es el núcleo conceptual de nuestra reflexión, y que su función primordial es coordinar a los seres humanos con el mundo físico, estos artefactos son duales: los instrumentos están orientados externamente y los signos internamente, esto nos permite actuar sobre el mundo de forma codificada tanto física como simbólicamente, son desde artefactos externos relativamente simples, hasta las pautas estéticas complejas del habla interna.



Esta teoría nos orienta hacia la importancia de los recursos culturales en la formación del sujeto, y el desarrollo del pensamiento. Ahora bien, debemos situarnos en particular en el contexto en el que se realizarán estos proyectos, hablamos de la región p'urhépecha de nuestro Estado, en donde se trabajará con la comunidad de Arantepacua, perteneciente al municipio de Nahuatzen.

Lo anterior, nos permite presentar los dos proyectos de investigación, que se desarrollan bajo esta mirada. En el primero de ellos se trabajará con infantes de 8 a 11 años, donde el objetivo general es el análisis del proceso por medio del cual los niños y las niñas de comunidades indígenas migrantes se apropian de una "cultura de la migración", es decir, aprenden los elementos que les permitirán formar parte de ese colectivo denominado "los migrantes". Esa apropiación, en tanto implicación con el mundo, es la causa de lo que hay de implícito en lo que pensamos y decimos de él, y por tanto, de nosotros mismos. Dicho proyecto se titula "**Aprendiendo a ser migrante**".

Como se sabe, Michoacán es uno de los tres estados con los índices más altos de migración a nivel nacional, lo cual ha transformado la forma de vida de las comunidades. Este fenómeno social, nos ha llevado a ver no sólo personas aisladas que emigran y regresan, ahora vemos que hay familias migrantes, grupos migrantes y comunidades migrantes, por lo que en estos lugares la migración está inserta en la cultura. En palabras de Canclini: *hace de ésta cultura un híbrido -híbrida, pero cultura al fin-*, y por tanto, la ha dotado de artefactos y signos muy especiales y característicos de la migración, que por ende son diferentes a los que se enfrentan niños y niñas de comunidades no migrantes. Estos artefactos mediatizan a los niños y niñas con su contexto, y aunque viven en un mundo social creado en gran parte por los adultos, también ellos crean su propio mundo social, con sus artefactos e ideologías independientes de las que asumen los adultos, pero que, mediatiza las relaciones con los mayores, con las instituciones, los colectivos y con su propio deseo.

Si bien es sabido que los niños y las niñas van desarrollando su pensamiento a partir de la co-construcción social (construcción con otros) (Lawrence 1993, citado por Hernández, 1993) y con ayuda de la participación guiada, es conveniente aclarar que para Vigotsky, el pensamiento es lo que lleva a las personas a revolucionar los problemas y a buscar las soluciones más adecuadas para su contexto. Aterrizándolo en la migración, los niños y las niñas van buscando nuevas alternativas de vida y los aprendizajes que van obteniendo de su comunidad los conducen a que la migración sea parte de su futuro.

Uno de los planteamientos principales de este trabajo es conocer cómo el fondo de conocimiento, va internalizándose, es decir, va reconstruyendo a partir de una realidad externa al ser humano, porque lo externo provisto por la cultura, llega a ser interno por la co-construcción. La participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño y a la niña interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más eficaz que si lo hiciera solo. Lo que el niño y la niña interiorizan es lo que han realizado o compartido en su contexto social, lo que nos lleva a dilucidar que el desarrollo cultural en el infante, para Vigotsky, va en dos partes, primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual, ya que la actividad compartida va desarrollando las habilidades necesarias para la interacción con el entorno por medio de los artefactos culturales, para después formar parte del pensamiento a nivel individual por medio de la internalización de dichas habilidades.

En palabras de Rogoff (1993), los niños y las niñas son "aprendices" dentro de





una comunidad de personas que apoyan, desafían y guían a los "novatos" a que participen en actividades que exigen destrezas culturalmente valoradas, que en este caso particular corresponde a la migración (no podemos negar que está altamente valorada).

La migración dota pues, de artefactos que pueden ser físicos, (los cuales ayudan a vincular familias a través de la frontera), y simbólicos como el lenguaje, que hacen que la migración se perpetúe a sí misma (López, G., 1986). A manera de ejemplo podemos mencionar, desde una camioneta con una imagen propia de México, como lo es la Virgen de Guadalupe, una servilleta de las Vegas sobre una televisión en una humilde casa, el santo del pueblo con una tira de dólares como adorno y ofrenda, los "money order", los dólares mismos que permiten a comunidades enteras el sustento diario, son elementos con los que los niños y las niñas de comunidades indígenas migrantes interactúan a diario y hacen, por lo tanto, que vayan siendo parte de su pensamiento, de su lenguaje y muchas veces de su futuro.

Continuando con esta línea de investigación, resulta trascendente considerar el proceso educativo en el enfoque social puesto que es una visión a partir de la cual se puede ver la escuela como escenario cultural (Moll, 1998). El segundo proyecto se titula "**Los Saberes Docentes en la Educación Bilingüe**", el cual tiene como objetivo general el conocer las representaciones sociales de los educadores bilingües acerca de lo que es enseñar y aprender. En este sentido es que resulta importante el contexto social, pues tiene la peculiaridad de tratar con la diferencia y el pluralismo cultural y por ende la diferencia educativa. Es por eso que se considera necesario abordar el tema de los saberes docentes desde una perspectiva intercultural, en este caso los docentes que tratan con la población infantil de regiones p'urhépechas del Estado de Michoacán en la educación primaria. Estos docentes han construido concepciones

particulares de la enseñanza y el aprendizaje, dadas las condiciones de este proceso y de su formación como profesores, la cual como menciona Kaplan (1997), comienza aún antes de comenzar el magisterio, desde su biografía personal, a través de su paso por la escuela en tanto alumnos, en las concepciones que



«Escuela de Arantepacua» Alethia y Daniela

comparten con los pares al hablar de enseñanza. Desde esta óptica se abordará el caso particular de Arantepacua.

Las transformaciones educativas a la apertura de las políticas públicas culturales dependen, la mayoría de las veces de negociaciones políticas más que de razones educativas, esto lo vemos representado en las condiciones educativas que imperan en México donde el desarrollo de competencias necesarias en el docente, para responder a las necesidades de una sociedad intercultural, se han ido relegando. Esto nos da un panorama del rumbo que la educación ha tomado en este país, así vemos que la situación de la educación en contextos interculturales ha sido precaria, pues la enseñanza y el aprendizaje toman otras dimensiones por el contexto y las condiciones en las que se llevan a cabo, como por las condiciones políticas que imperen, la preparación del docente, la situación del bilingüismo, etc.

La actividad educativa en educación básica, demanda del docente el facilitar la construcción de saberes, el desarrollo de habilidades y la construcción de actitudes. En este proceso influyen diversos factores: la formación docente; la interacción con otros pares; lo que están obligados a enseñar y lo que los niños demandan. También, y casi sin que se den cuenta los implicados, se entrelazan las concepciones del docente con su dominio teórico y las representaciones sociales acerca de lo que es enseñar y aprender. Todo esto se hace evidente a través del discurso que ambas partes hacen presente al momento de generarse una interacción entre los saberes, los cuales deben ser no sólo de orden conceptual, sino también implican habilidades, actitudes, valores, normas, etc., ya que en torno a éstos se



«Están cruzando la frontera» Alethia y Daniela





crean interpretaciones y asimilaciones de significados, gracias a la participación conjunta de ambas partes.

Estamos hablando de una interacción dialéctica de saberes en la que ambas partes se influyen, aunque es sabido, como menciona Hernández (1998), para Vigotsky en la práctica educativa existe una relación inicial asimétrica entre los participantes, hasta avanzar hacia una construcción y reconstrucción de saberes por parte de los alumnos de una forma de mirar el mundo donde el mejor referente es la experiencia (Aguilar, E. 2003), ya que es ésta la que puede dar sentido a la existencia. Es aquí donde nos damos cuenta que la formación del docente es de suma importancia para la generación de nuevos aprendizajes en los alumnos, es decir, su propia concepción de los procesos se ve reflejada en la práctica educativa, hablar de su experiencia, de su formación, de las representaciones sociales que elaboró acerca de este proceso, nos vinculan a tratar con la subjetividad en su papel de guía con concepciones a partir de las cuales procede en su labor diaria para acercar al alumno a los saberes culturales y de la autonomía relativa a la que cada profesor apela ante su práctica, asumiéndola como punto de llegada, como lo menciona Aguilar (2003) como un efecto de la reflexión autocrítica sobre su quehacer. Desde esta lógica, los planteamientos de Vigotsky, permiten concebir las prácticas pedagógicas en una relación de inherencia con los desarrollos psicológicos y con los procesos culturales que son la base de la enseñanza y el aprendizaje, y de los cuales, el docente funge como mediador.

Así, la educación, como práctica cultural, es el contexto que permite a la psicología comprender la importancia de

los recursos culturales en la formación y el desarrollo del pensamiento del ser humano, en este caso particular, comprender cómo es que el docente se va haciendo docente, a partir de sus concepciones y particularmente, cuáles son esas concepciones y cómo permiten, bloquean o facilitan su quehacer.

Estos dos proyectos están en proceso y se realizan desde una mirada del acto educativo, del proceso de aprendizaje y del proceso de ser docente, en tanto hechos sociales, permitiendo dar cuenta de cómo un niño o una niña comienzan a soñar con ser migrantes y van aprendiendo a serlo, y cómo las concepciones del docente en torno a lo que es la enseñanza o el aprendizaje van haciendo posible un proceso de construcción de significados que permiten el acceso o en su defecto, bloquean el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, E., Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Argentina: Miño y Dávila.
- López, G. (1986). *La casa dividida: un estudio de caso sobre la migración a Estados Unidos en un pueblo michoacano*. Zamora: COLMICH.
- Moll, L. (1998). *Vigotsky y la educación*. Estados Unidos: ASU.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.



Origen y significado del encendido del fuego nuevo

(AÑO NUEVO P'URHÉPECHA)
P'urhepecheri Jimbanhi Uéxurini

El mito, el rito, la fiesta, lo lúdico forman parte importante en la construcción de la cultura de un pueblo. La cultura p'urhépecha cuenta con una gran parte de estas tradiciones convirtiéndola por ello en una de las culturas más ricas que pueden existir. Tal vez una de las fiestas más importante es la del año nuevo. En este artículo el Lic. en Administración Pública, José Merced Velázquez Pañeda, del Centro de Documentación y Estudios P'urhépechas y miembro del Consejo de Cargueros del Encendido del Fuego Nuevo P'urhépecha de Cherán, nos presenta un recorrido histórico y vivencial de lo que significa la fiesta del año nuevo en la región p'urhépecha.

José Merced Velázquez Pañeda

Deseo iniciar la reseña sobre este acontecimiento que año tras año se realiza en las comunidades étnicas de la región p'urhépecha con una cita de Mircea Eliade en la que, a mi modo de entender, nos explica el origen y el sentido universal del año nuevo en todos los pueblos. Al respecto, argumenta:

«...Pero aquí se impone una precisión: si es probable que la intuición del Año en cuanto ciclo se encuentre en el origen de la idea del Cosmos que se renueva periódicamente, en los escenarios mítico-rituales del Año Nuevo se descubre otra idea de origen y de estructura diferente. Es la idea de la perfección de los comienzos, expresión de una experiencia religiosa más íntima y más profunda nutrida por el recuerdo imaginario de un Paraíso perdido, de una beatitud que precedía la actual condición humana. Puede ser que el escenario mítico-ritual del Año Nuevo haya desempeñado un papel tan importante en la historia de la humanidad especialmente porque, al asegurar la renovación cósmica, alentaba asimismo la esperanza de una recuperación de la beatitud de los comienzos. La imagen del año-Círculo está llena de un simbolismo cósmico-vital ambivalente, a la vez pesimista y optimista. Así pues el transcurso del Tiempo implica el alejamiento progresivo de los comienzos y, por tanto, la pérdida de la perfección inicial. Todo lo que dura, se desmorona, degenera y acaba por perecer. Se trata evidentemente de una expresión vitalista de lo real; pero no hay que olvidar que, para el primitivo el ser se revela -y se expresa- en términos de vida. La plenitud y el vigor se encuentran en el comienzo: es lo que podría llamarse el pesimismo inherente a esta concepción, pero hay que añadir inmediatamente la plenitud,

aunque perdida muy rápidamente, es recuperable periódicamente. El año tiene un fin, es decir, que va seguido automáticamente por un nuevo comienzo" (Eliade, 1994, pp. 5-56).

Sobre la fiesta ceremonial p'urhépecha

De acuerdo con lo manifestado por los propios miembros de la etnia P'urhé de nuestros días, los antecedentes de la celebración del año nuevo, se remontan a la época prehispánica, tiempo en el cual se realizaban diferentes ceremonias que tenían relación con los actos de la vida cultural en que se desarrollaba la sociedad p'urhépecha. Un documento histórico fundamental para tratar de entender el origen y desarrollo de estos acontecimientos es "La Relación de Michoacán" que en su apartado uno romano referente a *De la justicia general que se hacía*, correspondiente a la



segunda parte denominada... Síguese la historia como fueron los señores, el Cazonci, y sus antepasados en esta provincia de Michoacán, ahí se refiere lo siguiente:

«Había una fiesta llamada Equata Cónsquaro que quiere decir de las flechas, luego el día siguiente después de la fiesta, hacíase justicia de los malhechores que habían sido rebeldes o desobedientes, y echábanlos a todos presos en una cárcel grande y había un carcelero diputado para guardarlos. Y eran estos los que cuatro días habían de traer leña para los fogones, cuando el cazonci mandaba mandamiento general por toda la provincia que trujesen leña, quien la dejaba de traer lo echaban preso. Y eran estos: los espías de guerra, los que no habían ido a la guerra o se volvían de ella sin licencia. Los malhechores, los médicos que habían muerto alguno, las malas mujeres, los hechiceros, los que se iban de sus pueblos y andaban vagabundos, los que habían dejado perder las sementeras del Cazonci por no desyerbarlas (que eran para las guerras), los que quebraban los magueyes, y a los pacientes en el vicio contra natura. A estos echaban presos en aquella cárcel, que fuesen vecinos de la ciudad y de todos los otros pueblos, y a otros esclavos desobedientes que no querían servir a sus amos, y a

los esclavos que dejaban de sacrificar en sus fiestas. a todos estos susodichos llamaban Uazcata. Y si cuatro veces habían hecho delitos los sacrificaban. Y cada día hacían justicia de los malhechores, mas una hacían general en todo día, veinte días antes de la fiesta, hoy uno mañana otro, hasta que se cumplieren los veinte días” (Relación de Michoacán, 1541/1997).

La celebración actual del Año Nuevo P’urhépecha

El rescate de esta celebración se logró gracias a la iniciativa de un grupo de personas de origen p’urhépecha que han ido adquiriendo formación en diferentes ramas de las ciencias y humanidades, todos ellos pertenecientes a la etnia y con ascendencia en las comunidades de las cuatro subregiones: Lago de Pátzcuaro, Sierra o Meseta, Cañada de los Once Pueblos y Ciénega de Zacapu.

De acuerdo al calendario que conserva hasta nuestros días este pueblo, el año p’urhépecha se compone de 365 días, la semana de 5 días y el mes consta de 20 días. En total, el año comprende 18 meses a los que se le suman 5 días aciagos, que los antiguos p’urhépecha los empleaban para reflexionar, meditar, realizar acciones de gracias a los dioses y a realizar sacrificios. Los últimos cinco días los pasaban a obscuras, es decir, no prendían para nada fuego, en espera de un nuevo ciclo que se asumiría con el encendido del fuego nuevo.

El día último de este ciclo anual entre los p’urhépecha, es lo que en el calendario mexicano es el primero de febrero. El nuevo ciclo inicia el segundo día de este mes, cuando la estrella conocida como «el arado» se encuentra en el cenit, siendo precisamente este momento cuando concluye un ciclo e inicia un nuevo período en el que se distribuye el fuego nuevo en todas las comunidades del territorio, como símbolo de nueva vida.

Durante la época prehispánica los antepasados p’urhépecha contaban con todo un calendario de fiestas y celebraciones que giraban alrededor de sus dioses y su religión. Las generaciones de ahora siguen manteniendo esta tradición, aunque ya fusionadas con los ritos católicos que les impusieron los invasores europeos a partir del siglo XVI. La celebraciones eran pequeñas y grandes fiestas, pues las había que duraban uno o varios días, según su importancia, ya que éstas estaban

dedicadas a los principales dioses, al cambio de las estaciones, el inicio del ciclo de las cosechas y a los períodos de siembra de maíz. Los principales centros ceremoniales eran sin duda Tzintzuntzan, Pátzcuaro, Zacapu y Zinápecuaro, en donde cada uno tenían sus templos para venerar a los principales dioses, constituyéndose así en centros de reunión para los habitantes de sus diferentes regiones del territorio p’urhépecha.

Como ya señalamos anteriormente, durante los 5 días que ellos consideraban nefastos, prácticamente se dedicaban a despedirse de sus familiares y amigos haciendo visitas y llevándose regalos pues tenían la creencia de que en estos días podía sucumbir el sol ante las tinieblas y la tierra podría quedar en la oscuridad, ya no se recuperaría jamás y concluiría la humanidad, sobre todo por los animales carnívoros nocturnos ante los que estarían inermes.



«Plegaria»

J. Merced Velázquez



Por ello, durante estos días no encendían el fuego en los hogares y se procuraba hacer plegarias y sacrificios personales en apoyo a Tata Juriata (Señor Sol) para sostenerlo en su lucha por la sobrevivencia, mientras los sacerdotes en los templos permanecían en vela y ofrendando a la divinidad del fuego sus plegarias. La noche del último día, se mantenían en ayuno y hasta entonces encendían el fuego nuevo con el que buscaban alentar al sol en su lucha y de esta manera se daba inicio a un nuevo año que coincidía con el inicio del ciclo agrícola.

Desde otro punto de vista, este día coincidió con la llegada de los europeos y con la celebración que ellos hacían a la Virgen de la Candelaria, haciendo referencia al fuego y a la vela, por lo que se le denominó el "día de la candelaria". Esta coincidencia favoreció que se aceptara el nuevo rito que se ofrecía a los antiguos habitantes de Michoacán. Con diversos grados de presencia, en unas y otras comunidades se conserva la costumbre de encender fogatas en los caminos durante la noche del primero al dos de febrero recordando así esta tradición ancestral.

Tomando en cuenta algunos aspectos antes señalados se buscó implantar la celebración del **Año Nuevo P'urhépecha** con la participación de algunos estudiosos amantes de la cultura michoacana, entre ellos el antropólogo y sacerdote Agustín García, ya fallecido, quien en colaboración de otros profesionistas de origen p'urhépecha, llegaron a la conclusión de que el día más apropiado para realizar dicha celebración era el día primero de febrero, para concluir con el encendido del fuego nuevo por la noche de ese mismo día y así iniciar un nuevo ciclo al amanecer del segundo día de este mes. En el calendario p'urhépecha esta fecha corresponde al inicio del ciclo agrícola que da principio con el paso de la constelación de Orión por el cenit del firmamento, dándose así las condiciones favorables para la preparación de las tierras de cultivo.

Importancia del fuego entre los p'urhépecha

Algunos otros fundamentos sobre la celebración del año nuevo y la importancia del fuego para los p'urhépecha se encuentran consignados en "*La Relación de Michoacán*", documento que ya hemos mencionado líneas atrás. En las ceremonias más importantes el sacerdote mayor iniciaba el discurso en esta forma: "...*Vosotros los del linaje de nuestro dios Curicaueri(...) ya nos hemos juntado aquí en uno, donde nuestro dios Tirípeme-Curicaueri se quiere quedar con vosotros...*" (Velázquez, 1998).

El dios Curicaueri era venerado en los templos llamados cués, en donde se le honraba quemando leña día y noche

por personas especializadas en esta actividad; era una obligación muy importante ser "quemador" de leña y estar al tanto para que no se apagara el fuego. Si por descuido el fuego se extinguía, era considerado como uno de los delitos más graves: "*Ticáteme(...) y díjoles a la partida: una cosa os quiero decir, que digais a vuestros señores, y es que ya saben cómo yo con mi gente ando en los montes trayendo leña para los cués...*" (Velázquez, 1998).

Uno de los grandes visionarios del imperio p'urhépecha fue Tariácuri, quien quedó huérfano de padre, cuando aún no era adulto y era pequeño de estatura, sin embargo, estaba destinado para el cargo de gobernante, una de las recomendaciones hecha por los sacerdotes que lo adoctrinaron era: "*Señor Tariácuri, ya tienes discreción: traí leña para los cués; dá de comer a Curicaueri*" (Velázquez, 1998), estas indicaciones fueron la prueba que cumplió con gran puntualidad. Este mismo personaje, en uno de sus momentos de graves problemas personales, incluso motivó que dejara de comer, pero no de cumplir con el encargo: "*de continuo no hacía otra cosa, sino traer leña para los cués, y no iba a su casa, más íbase a la casa de los papas y traía arreo veinte días de leña, y después otros veinte, y no quería*



«Tres»

José Merced Velázquez



comer nada, que estaba ya flaco y perdido el color, todo blanquisco. Tenía la cinta que se ceñía, medida muy allá en las tripas, y no se podía tener en los pies..." (Velázquez, 1998).

La simbología del fuego nuevo

Los elementos simbólicos que acompañan las celebraciones del año nuevo p'urhépecha comprenden diversas piedras. Una piedra en forma de pirámide con cuatro caras donde se van registrando los glifos que representan a las diferentes comunidades que han sido sedes. Otra piedra representa la figura de un pescado (K'urucha) alimento ancestral de los antepasados p'urhépecha, que da significado al territorio michoacano como "lugar de pescado" o "lugar de pescadores". Una tercera piedra que representa a la figura de un perro-coyote, animal sagrado al que se le atribuyen ciertos poderes. Una piedra de obsidiana enmarcada en un cuadro que representa al dios del fuego del pueblo p'urhépecha: el Curicaveri o Kurhikua K'eri que significa el Gran Fuego, el cual es venerado hasta nuestro tiempo y tiene una participación central en la ceremonia del encendido del fuego nuevo, esencia de la entrada a un nuevo ciclo solar o nuevo Tata Juriata.

Otros símbolos, resultado de la lucha del pueblo p'urhépecha que han sido incorporados a esta celebración, son la Bandera, que consiste en un lienzo de telas de cuatro colores que representan a las cuatro regiones que comprenden al territorio actual en que viven los p'urhépecha: el color morado representa a la región de la ciénega ó Tsiróndarhu, el color azul claro representa a la región lacustre ó Japúntarhu, el color verde representa a la sierra o P'ukúmintu y el color amarillo representa a la región cañada ó Eráxamani. En el centro del lienzo se identifica un escudo que representa la unidad del pueblo p'urhépecha conteniendo los siguientes elementos simbólicos: una obsidiana negra conteniendo una punta de flecha con resplandores en color blanco que representa al dios Curicaveri; un haz de cuatro flechas orientadas hacia los cuatro puntos cardinales que representan el carácter guerrero de los p'urhépecha; una mano indígena empuñada que representa la unidad del pueblo p'urhé que se ha mantenido hasta este tiempo; finalmente, en la parte baja de la bandera se lee una inscripción en lengua materna: "juchari uinapikua" que significa nuestra fuerza, expresando con esto, el poder propio que tiene el pueblo p'urhépecha.

Caltzontzin, comunidad de varios nombres

La historia de la comunidad de San Salvador Combutsio Paricutín hoy conocida como Caltzontzin, tiene su origen en el asentamiento p'urhépecha de Uanato. Aquí en tiempos prehispánicos los grandes guerreros del Señorío, los kutsu arakua vigilaban los centros ceremoniales donde los cazonci o gobernantes p'urhépechas realizaban ceremonias visionarias sobre el futuro del imperio. Ahí se les reveló la visión del cambio sobre una nueva época. Con estos antecedentes, es así como surge una nueva comunidad denominada San Salvador Combutsio donde sus pobladores radicaron hace alrededor de 354 años, pero la erupción del volcán Paricutín trajo consigo repercusiones y cambios en la vida de la comunidad. Este evento geológico provocó la emigración de la población hacia un lugar más seguro cambiando nuevamente la forma de vida de sus habitantes: que ahora en su mayoría se dedican a la práctica de la medicina tradicional. Como sede del encendido del fuego nuevo en febrero del 2005, Caltzontzin se distinguió por darle un sentido más ceremonial a la celebración, destacando la espiritualidad indígena, que es la esencia de esta celebración desde tiempos antiguos.



«Comunión con el fuego» J. Merced

BIBLIOGRAFÍA

- Eleade, M. (1994). *Mito y realidad*. Madrid: Labor.
- Petámatis P'urhépecha y Fray Jerónimo de Alcalá. (1997). *La relación de Michoacán*. Morelia, México: Balaal editores. Edición original de 1541.
- Velázquez Pahuamba, J. et al. (1998). *Vocabulario práctico bilingüe p'urhépecha-español*. Morelia, México: INEA.

Otras referencias bibliográficas que se pueden consultar sobre este tema:

- "Moderno ritual político entre los p'urhépecha", en el libro: *Los Señores de Utopía*, de Eduardo Zárate
- "La reconstrucción de la nación p'urhépecha y el proceso de autonomía en Michoacán, México", en el libro: *El Reto a la diversidad*, de varios autores.
- Roth Seneff, Andrew, "Región nacional y la construcción de un medio cultural. El Año Nuevo P'urhépecha", en la revista: *Relaciones* número 52.
- Folleto de difusión del P'urhépecha Uinapikua Uéxurini Kaltzontzini, febrero 2005. Sin paginación.

Interrogaciones

La filósofa argentina Angelina Uzín Olleros, Magister Scientiae en Educación y Doctoranda en la Universidad de París, nos comparte un nuevo artículo. En esta ocasión nos plantea la problemática que gira en torno a la construcción de los discursos, específicamente aquéllos que tienen como finalidad interrogar con el propósito de conocer algo sobre el otro, y la dificultad que estos representan.

Angelina Uzín Olleros

Todo acto de comunicación puede ser al mismo tiempo un acto de incomunicación, en este juego dialéctico de -por lo menos dos personas- se recorre con palabras un camino cierto e incierto al mismo tiempo.

Son muchas las situaciones que pueden darse en el discurrir de la palabra, entendiendo "discurso" como dejar correr, como permiso para sacar afuera en palabras lo que adentro está vedado al otro que me interpela.

En toda situación de diálogo puede darse -en términos de una teoría "clásica" de la comunicación- el esquema que distingue entre un emisor, un receptor, un canal y un mensaje. A comienzos del siglo XX con el surgimiento de los mass media la probabilidad de comunicarse era planteada con gran optimismo y con la certeza que el receptor decodificaba el mensaje del emisor, lo que hacía muy oportuna la llegada de la propaganda no sólo de productos que debían ubicarse en el mercado sino también de la propaganda política.

Pronto advirtieron los dramaturgos que sospecharon de esta llegada fiel y clara del mensaje, que el emisor y el receptor no eran directamente proporcionales en términos de comprensión del discurso vertido. Eugene Ionesco mostró en su obra "*La cantante calva*", que la palabra incomunica, y que tanto el diálogo como el monólogo eran presa de múltiples decodificaciones, interpretaciones y devoluciones.

Otro elemento que será tenido en cuenta por un filósofo como Michel Foucault es el poder que se despliega en las luchas simbólicas, en las batallas mediáticas del discurso. El que habla lo hace desde el privilegio de la disciplina, desde la episteme dominante que marca la línea divisoria entre locura/razón, entre normal/anormal.

El enfermo mental, el loco, es quien podemos identificar por su discurrir desencajado y descolocado de la realidad normal que marca la ciencia en su discurso normativo y normalizador. El lugar del poder que gozamos en la sociedad o en el grupo de pertenencia, está íntimamente relacionado con la episteme



dominante, y la violencia simbólica que se ejerce desde ese poder (como juego estratégico) es la de nombrar al otro con conceptos que clasifican, enumeran, incluyen o

excluyen al sujeto; el loco está ajeno y lejano de la norma, de lo normado, de lo correcto, de lo apropiado.

No sólo es el sujeto quien se ampara o desampara desde la palabra que lo nombra, son también las prácticas sociales, lo instituido, lo impuesto en la ortopedia correctiva de las acciones; las que serán rotuladas como buenas o malas, correctas o incorrectas, apropiadas o inapropiadas.

El experto se apoya en la especialidad que, por medio de su dispositivo institucional y discursivo, le otorgará el poder para decidir el diagnóstico, el tratamiento, el destino del sujeto enfermo, identificándolo con el comportamiento desviado; decidirá el tratamiento del anormal que se sale del camino de la normalidad, que se desvía del carril de lo mismo para pasarse al carril de lo otro.

Una situación de diálogo puede ser pensada:





1) Como un intercambio igualitario de dos personas, o sea, como una escucha y un habla propuesto en reciprocidad entre dos sujetos éticos, y por lo tanto con posibilidades (actuales o futuras) de libertad y de autonomía

2) O puede ser abordada como interrogatorio, como entrevista, como interpelación, como acusación...

Pierre Bourdieu (1999), advierte que toda situación de entrevista y encuesta es una situación social, que el observador imparcial que demandaba el positivismo, tanto del científico social como de los profesionales en general, está atravesada por prejuicios y preconceptos que no se abandonan hasta tanto el profesional no realice un trabajo de reflexión sobre los supuestos en los que asienta el discurso científico. Es esa reflexividad la que permite controlar los efectos de la estructura social en la que el interrogatorio se efectúa.

La relación entrevistador-entrevistado es una situación social, por más que quiera presentarse como situación neutral y objetivante en el diagnóstico.

"Si bien la relación de encuesta se distingue de la mayoría de los intercambios de la existencia corriente en el hecho de que se atribuye fines de puro conocimiento, sigue siendo, no importa qué se haga con ella, una relación social que genera efectos (variables según los diferentes parámetros que pueden afectarla) sobre los resultados obtenidos. No hay duda de que el interrogatorio científico por definición excluye la intención de ejercer cualquier forma de violencia simbólica capaz de afectar las respuestas; lo cierto es que, en esa materia, no es posible confiar exclusivamente en la buena voluntad, porque en la naturaleza misma de la relación de encuesta están inscriptas todo tipo de distorsiones. Distorsiones que se trata de conocer y dominar, y ello en la concreción misma de una práctica que puede ser reflexiva y metódica, sin ser la aplicación de un método o la puesta en acción de una reflexión teórica" (Bourdieu, 1999, p. 528).

Aún en el esfuerzo que realiza el experto a la hora de diagnosticar y dirigir el tratamiento, los supuestos teóricos están habitados por prácticas y conceptos que no se ponen en duda o en cuestión. El mecanismo de control del otro (enfermo, desviado, inadaptado) está en funcionamiento, dominando toda la escena del interrogatorio y la práctica que lo regula.

No sólo esto es así en situaciones de enfermedad, sino también de normalidad. Los exámenes, los concursos docentes, las entrevistas de trabajo, los censos, los formularios.

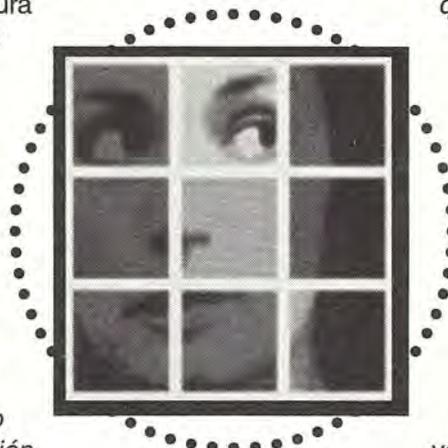
En el caso del experto, del especialista, una vez instalado el dispositivo institucional y el corpus de conocimientos en el que ellos se sostienen, resulta práctica corriente, la que deja de ser indagada en sus mecanismos internos y recorridos teóricos.

"El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara, en efecto, el hecho de que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen." (Ibíd., p. 528).

La relación entrevistado-entrevistador es, en muchos de los casos si no en todos, una relación asimétrica que reproduce esa asimetría una y otra vez en el montaje del dispositivo terapéutico, en él se juegan un conjunto de supuestas verdades y supuestos saberes que otorgan el poder al entrevistador de incluir o excluir del espacio institucional al entrevistado. Interpelado y acusado, rotulado y clasificado, queda en los márgenes de los espacios reservados a lo correctamente aceptado y aceptable.

En la medida que el experto no esté dispuesto a reflexionar sobre su propia práctica y sobre su supuesto saber, en la medida que éste no pueda ponerse en el lugar del otro y alterizarse en la diferencia, la práctica médica, psicoanalítica, docente, legislativa; será un montaje perverso, motor de desigualdades y situaciones excluyentes que condenan al diferente a vivir y situarse en la periferia.

Como afirma Bourdieu: *"Esa miseria de posición, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en los límites del microcosmos, está destinada a parecer, como suele decirse, 'completamente relativa', esto es, completamente irreal, si, al asumir el punto de vista del macrocosmos, se la compara con la gran miseria de condición; referencia cotidianamente utilizada con fines de condena ('No tienes que quejarte') o de consuelo ('Sabes*



que hay quienes están mucho peor'). Empero instituir la gran miseria como medida exclusiva de todas las demás significa prohibirse percibir y comprender toda una parte de los sufrimientos característicos de un orden social que, sin duda, hizo que aquella retrocediera (...) pero que al diferenciarse, también multiplicó los espacios sociales (campos y subcampos especializados) que brindaron las condiciones favorables para un desarrollo sin precedentes de todas las formas de la pequeña miseria" (Ibíd., p. 10).

Con esta conclusión expresamos la necesidad de revisar las prácticas en las que se instituyen los discursos y las interrogaciones, junto a la evaluación de las respuestas y devoluciones del entrevistado; quien queda atrapado en su propia situación miserable, dada la desigualdad de posición a la hora de ser considerado como un miembro más del grupo de pertenencia, aunque situado en una región de diferencia y ajenidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: FCE.



«Microcomunicación» Julio Núñez

Diagnosís de la transferencia

El Dr. Ignacio Gárate Martínez, Catedrático asociado en la unidad de Formación y de Investigaciones de Ciencias Físicas de la Universidad de Burdeos, nos comparte un artículo en el cual pone a consideración de los lectores un análisis sobre la transferencia, con la intención de preparar el tema que abordará en su próxima visita a Morelia durante el I Congreso Internacional de Psicología, que organiza nuestra Escuela.

Ignacio Gárate Martínez

Encabeza este trabajo un título que bien pudiera prestarse a engaños; para disolverlos de antemano diré que no se va a tratar aquí de un método para medir científicamente el establecimiento de la transferencia en una cura psicoanalítica, ni de un catálogo diferencial de los múltiples tipos de transferencia según las diferentes categorías nosográficas establecidas por la psicopatología a través de sus métodos diagnósticos.

Tomaré el término *diagnosís* en su sentido etimológico y literal, es decir, un *conocer, conocer sobre y a través de la transferencia*; este trabajo quiere ser pues, una reflexión abierta, sobre el camino que en el psicoanálisis constituye un conocimiento, de qué tipo de conocimiento se trata, y cuál podría ser su relación o su diferencia respecto del diagnóstico en psicopatología.

Para ello, será necesario plantear previamente lo que entiendo por ciencia, y cómo se sitúa el psicoanálisis en el campo de la ciencia; de qué manera se pueden separar las diferentes especies del género ciencia, y a partir de ahí, los métodos de aproximación de cada especie de la ciencia y los puntos de ruptura. De manera clásica, podríamos separar dos especies de la ciencia: el procedimiento *experimental*, que intenta probar el funcionamiento más verosímil de un objeto —en el marco de un sistema de convenciones previamente definido, y el procedimiento *hipotético-deductivo* que, a partir de una especulación teórica, cuyo fundamento es mítico, intenta establecer las causas que le dan rango conceptual al mundo del objeto¹. Si sólo nos quedamos con estas dos especies, tendremos que excluir del campo de la ciencia tanto al psicoanálisis como a la teología o a la mística, tres tipos de discurso que sin pretender establecer un *saber positivo*, basan su conocer en la experiencia misma, pero no como una observación de un objeto exterior, sino incluyendo al sujeto del discurso en la misma experiencia que describen. Por el contrario, en teología no existen pruebas de la existencia del objeto tratado (Dios), ni aparato experimental para confirmar su existencia, sino una experiencia de Dios en la alianza que se desprende del texto bíblico (Gárate, 1985).

Esta es una tercera especie de la ciencia² que, incluyendo a la mística (De Certeau, 1983), establece el tercer término que sería *el conocer a través de la*



certidumbre de la experiencia subjetiva; en esta especie de la ciencia se incluye el discurso del análisis.

Por discurso del análisis no entiendo el discurso teórico, que las más de las veces imita el modelo médico o psicológico, pero sin someterse a sus condiciones de validación³, sino aquel que se construye día a día, en el espacio de la cura, entre el analista y el analizando.

Conviene hacer aquí una puntualización y diferenciar la estructura del discurso como tal y su utilización en uno u otro campo de una praxis; así por ejemplo, el médico *Semmelweis*, utiliza en la praxis médica un discurso mítico⁴, que no por serlo deja de producir efectos médicos (profilaxis post-parto), (Roudinesco, 1979, pp. 85-129). Freud mismo utiliza muchas veces un discurso médico sin dejar por ello de construir un discurso analítico. Santo Tomás utiliza el discurso filosófico para construir una *Suma Teológica*.

Así pues, y para volver al campo que aquí nos interesa, tenemos que diferenciar entre el *psicoanálisis explicado*, que utiliza un discurso teórico de tipo hipotético-deductivo, que se autodefine como mítico y especulativo; el *psicoanálisis aplicado* que define el campo de una experiencia (texto literario, esquizografía, pintura etc.)⁵ y que intenta describir esta experiencia con mayor o menor rigor, y el *discurso del análisis* como saber que se construye a través de la certidumbre de la experiencia subjetiva, y que es, propiamente hablando, la clínica del psicoanálisis, campo estricto en el que intentaré plantear la problemática del diagnóstico.

En un principio, Freud (1896) *aplica* su descubrimiento del deseo inconsciente, a la curación de los síntomas y de las estructuras patológicas; en cierto modo descubre un nuevo método terapéutico. Así expone ante la sociedad médica trece casos, trece experiencias en las que a partir de un diagnóstico médico, y utilizando su nuevo procedimiento psicoanalítico, se ha obtenido la desaparición del síntoma.

Más tarde y con la acumulación de experiencias, procederá incluso a cambios estructurales en sus concepciones nosográficas; psiconeurosis de defensa, etc. Sin embargo mantiene una separación entre la aplicación de su nuevo saber a la curación del síntoma y lo que en una carta a Fliess llama un psicoanálisis completo, es decir que va más allá del síntoma⁶.

Las resistencias sociales al pensamiento psicoanalítico funcionan como aguijón para Freud, quien cada vez se desvincula más del saber oficial, universitario (*Flectere si nequeo Superos Acheronta movebo*: si no puedo doblegar a los dioses superiores doblegaré a los Aquerontes) hasta llegar a desvincularse de la ciencia médica, como lo hace en la introducción a la «*Cuestión del análisis profano*»⁷. Tras su muerte se operará un cambio radical en la Asociación Psicoanalítica, que ya había comenzado al final de su vida, cambio que le hará decir a Anna Freud, en respuesta a una pregunta de Masson, que, de haber seguido vivo, Freud no hubiera querido pertenecer a la IPA (Masson, 1985).

¿Qué es lo que funciona aquí? Creo que *la imposibilidad de transmitir la experiencia del discurso analítico con todas sus consecuencias, es decir, la Contratransferencia*⁸. *Este imposible se escuda tras la producción incansable de psicoanálisis explicado y aplicado.*



De esta manera se llega a una construcción psicodiagnóstica de tipo psicoanalítico, que siguiendo el discurso médico y psicológico establece una nosografía con sus métodos diagnósticos, que en nada se pueden diferenciar de los ya existentes, si no es porque al tomar prestado un discurso que no corresponde a su especie científica, empobrecen tanto su campo como el que han tomado

prestado. El psicodiagnóstico en Psicología es una *medida* que se construye a través de un saber general (Psicología General, Personología) y que al mismo tiempo, con su propia efectuación, contribuye a continuar esta construcción teórica general.

Se parte de una teoría general para producir un diagnóstico, se vuelve a ella para efectuar el pronóstico y por fin se efectúa un tratamiento basado también en esta teoría. Con ello se trata de reducir la parte subjetiva del clínico anteponiendo a la experiencia intersubjetiva la objetividad de la teoría. Ante el déficit conductual de un individuo, se proyecta una teoría de la conducta ya sea cognitiva (es decir que no se plantea la problemática de las causas del déficit), ya sea dinámica, y se propone el tratamiento como proyecto de cambio. Para ello se intenta reducir la ideología en el campo de la definición de lo normal y lo patológico⁹ de forma que el tratamiento no constituya un constreñimiento moral para el individuo considerado sin embargo como «*enfermo*».



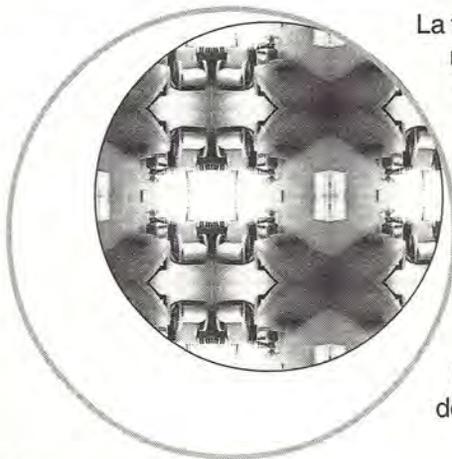
El psicoanálisis parte de postulados diferentes: *el inconsciente como gran organizador del deseo y su posibilidad o imposibilidad de realización. El síntoma, como expresión de un sufrimiento, pero también como portador de un gozo escondido. Los lapsus, actos fallidos y producciones oníricas, como manifestaciones de ese deseo no realizado, productor de síntomas. La transferencia como producción artificial, proyección del deseo no realizado hacia el analista —que en este asunto que le atañe en lo más profundo de su ser, no se queda en «fuera de juego»—, y la interpretación como efectuación de la transferencia.* A través de estos diferentes puntos intentaré especificar la parte y el tipo de diagnóstico que, desde mi punto de vista, se puede establecer en psicoanálisis.



En 1956, Jacques Lacan escribe un texto que nos puede interesar para continuar esta reflexión sobre el diagnóstico en psicoanálisis. En él afirma de manera relativamente enigmática que «*lo que el analista debe saber es: olvidar lo que sabe*» y, por otra parte, le basta «*con saber contar hasta cuatro*», para introducir en el ternario edípico la posición de la muerte.

Olvidar lo que sabe tiene que ver precisamente con evitar producir un saber sobre el enfermo -diagnóstico- que rija la relación con éste. Pero olvidar lo que sabe implica también que el analista *sabe algo* y nos interroga sobre el proceso de construcción de este saber y su relación o su ruptura con lo que funda el saber del psicólogo -la teoría general de la personalidad- a la hora de producir un diagnóstico. La *docta ignorancia* del psicoanalista, tal y como aquí se expresa, consiste en mantenerse como «*en barbecho*» para dar lugar a la palabra del analizando.

Creo en primer lugar, que la *producción de saber* del psicólogo, en una perspectiva dinámica, también incluye lo «*Unbewuste*», lo no sabido, *lo inconsciente*. En los tratamientos de terapia dinámica se habla también del análisis de la transferencia y de la contratransferencia, la diferencia es que estos dos fenómenos se consideran como aquello que le impide al clínico *aplicar su saber teórico sobre el paciente en forma de tratamiento*. Si se anulan los efectos contratransferenciales del psicólogo, «*nada impedirá*» que éste perciba la realidad del sufrimiento del paciente y aplique su saber, es decir, que sus defensas ya no le impedirán analizar las defensas del paciente.

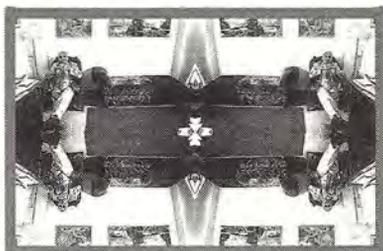


La transferencia en psicología funciona pues como un fenómeno molesto -para quienes reconocen sus efectos- fenómeno del que hay que despojarse analizándola. *Es una molestia para la aplicación de un saber.*

En psicoanálisis, el analista —*es decir alguien a quien se ha transmitido el discurso del análisis y quiere seguir en esta brecha, manteniéndola abierta*— debe olvidar este saber para que se produzca un encuentro (τυχη/тујé) con el paciente. ¿Qué es lo que se le ha transmitido?

No existe todavía una respuesta unánime a este respecto; todos están de acuerdo en que lo esencial se le transmite a través





de su propio análisis, pero este tipo de saber que antes definíamos como *subjetivo* no es directamente aplicable a otra situación. Incluso, en los inicios del psicoanálisis la cuestión de la *supervisión* tras un *análisis didáctico*, no se planteaba como obligatoria (Safouan, 1983).

Lo que el analista tiene que olvidar es su saber adquirido a través del trabajo teórico —cuyo tipo no vamos a especificar aquí— íntimamente vinculado con el avance de su propio análisis.

El primer término de la relación *analista-analizando*, no es una producción de saber. *No es un diagnóstico, en todo caso, no en el sentido y con las garantías que intenta establecer la Psicología*. Sin embargo, existe un acuerdo unánime para diferenciar el tratamiento de un *neurótico* y de un *psicótico*. Parece difícil hacer esta diferencia si no se produce previamente un saber que permita separar estas dos clases nosográficas.

Por otra parte, la clínica psicoanalítica nos enseña a través de uno de sus casos clásicos, que el diagnóstico está fundamentalmente ligado a la relación con el analista: El *Hombre de los Lobos* era para Freud un *neurótico*, para Ruth McBrunswick un *psicótico*.

Aquí interviene la transferencia y su importancia —y no su aspecto molesto— para el inicio del tratamiento; la diferencia de tipo «diagnóstico» en psicoanálisis es *la expresión y el reconocimiento de una petición*¹⁰. Esta petición, va dirigida a alguien que se ha perdido para siempre en la prehistoria de la infancia¹¹, y Freud dice que el síntoma es una petición, esta petición requiere a *otro* que la pueda recibir. La personalidad en psicoanálisis no es un *núcleo endógeno* diferenciador de individualidades sino una estructura *pública*, extrapersonal, en el sentido en el que

*se constituye en relación estructural con el Otro (A)*¹².

Este carácter paradójicamente «público» de la psicología «del Yo» que Freud afirma en «*Massen Psychologie...*», nos muestra que la transferencia en el caso de la neurosis **pre-existe** al inicio de la cura psicoanalítica, es decir, que hay una petición de amor en espera de encontrar un soporte en la realidad¹³.

La tarea del analista y el primer elemento de su «diagnóstico», es abrirse a esta petición y permitir, por su posición en la estructura de la transferencia, que se exprese. Su posición ante la petición que se trata de recibir, no se centra en la expresión del síntoma ni en su interpretación, ni siquiera en la acumulación y la ordenación de los síntomas, sino en la **espera** de algo que muestre que, más allá del síntoma, el sujeto puede llegar a expresar el recorrido que le conduce de *un deseo no realizado* hasta su realización *desplazada* por medio del síntoma.

Si la petición no consigue expresarse, puede ser debido a la estructura del sujeto que llega al análisis, o a la incapacidad del analista para permitir que se exprese. En este punto interviene la función de la supervisión analítica y el análisis de la contratransferencia entendido, no como «*los sentimientos del analista ante la transferencia de su paciente* (Laplanche y Pontalis)» sino como «*lo que el analista reprime de la palabra del analizando*». (Lacan, 2004). Con esta segunda definición ya no se puede concebir el trabajo de supervisión en psicoanálisis como un *reajuste técnico del diagnóstico psicológico y del inicio del tratamiento, sino como trabajo analítico sobre la escucha del analista y el funcio-*





namiento de lo reprimido por el analista en esta escucha. Si la petición no se expresa por razones ajenas al analista, es decir si la transferencia no se puede anudar porque existe en el sujeto un vacío, una falla en su constitución, que desparrama sus trozos, tapizando la totalidad de su mundo con ellos, es decir, si esa falla y ese vacío le impiden establecer una relación con el otro, la posición del analista varía y consistirá -cuando es posible- en introducir esa dimensión simbólica estructurante que falta, para que pueda nacer tal petición.

Sin entrar en una explicación detallada de los conceptos que acabo de introducir y que el lector interesado podrá encontrar en la bibliografía, vemos sin embargo, un primer elemento de lo que en psicoanálisis se podría llamar diagnóstico: en primer lugar la *petición* o su ausencia (neurosis o psicosis), pero con un comprobante *subjetivo* (como el discurso que sustenta la praxis psicoanalítica), que es la posición del analista y su posibilidad de oír esta petición.

Podemos proponer así, que en la psicosis no hay síntomas, es decir, en todo caso, que el síntoma, el delirio o las alucinaciones, no funcionan como petición, sino que constituyen una respuesta, un intento de remodelación de una realidad insoportable, intento de remodelación de una realidad completa, *intento de curación fallido* desde el punto de vista de las exigencias sociales.

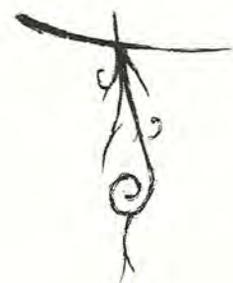
El síntoma del que no se recoge el aspecto de sufrimiento sino *el beneficio que comporta para el sujeto a través del gozo escondido en él*, no debe ser interpretado, queda presente en el espacio de la cura como algo precioso, que se va desvelando en los sueños, lapsus y actos fallidos que, si en el mundo carecían de *significación efectuada*, encuentran su *destinatario* a través de la transferencia¹⁴.

La interpretación en psicoanálisis *no es una producción de sentido, ni la interpretación de un signo*, este tipo de hermenéusis, las más de las veces *psicologizante*, es propio de lo que antes llamé el psicoanálisis aplicado, es decir, la aplicación de los conceptos psicoanalíticos a una obra, a un texto ya constituido y del que no se espera ni respuesta ni movilidad¹⁵. Esta hermenéusis que no es despreciable, sino diferente, es, en el campo de la cura un peligro, pues tal producción de sentido sólo se le puede dirigir al síntoma, instalando un sistema de *anulación-superproducción de síntomas* que termina imposibilitando el acto analítico. La interpretación en psicoanálisis es un *momento*, se rige por el tiempo lógico: *ver, comprender, concluir*; es decir que el analista, oyendo la palabra del paciente *in statu nascendi*, abre por su ausencia de respuesta un espacio para su desplazamiento —el analista funciona así en posición de objeto causa del deseo (*a* en vez de *A*)—, operando un corte en la unidad del discurso. La interpretación que con el análisis de la petición y la escucha de las producciones del inconsciente, podría representar el tercer elemento asimilable al diagnóstico en psicoanálisis —entendiendo diagnóstico como producción de saber— es un saber subjetivo, diferente del *insigth*, ya que no posee representación en sí, no es un nuevo sentido que añadir a la realidad del ser, sino el punto en el que el sujeto se confronta con la verdad de su deseo inconsciente, que inmediatamente va a ser reabierto con nuevas representaciones.



En este sentido se puede comprender la afirmación de Freud con respecto al término del análisis y «*la roca de la castración*», ya que, de la interpretación, sólo queda el **punto** en el que algo de la verdad del deseo inconsciente fue, y que ha permitido que un sujeto advenga (*Wo Es War soll Ich werden*) (Freud, 1939). Pero que, en cuanto a *representación* falta, permanece ausente, **el sentido que allí se produce sólo es disfraz, precipitación química en un nuevo compuesto**. La interpretación conduce a medir lo que al sujeto *le falta*. No constituye una representación de lo que falta, sino la marca de esta misma ausencia.

Estos tres elementos forman la trama de la praxis psicoanalítica. Pero si en psicología, *tanto el diagnóstico, como el pronóstico y el tratamiento, se refieren continua e independientemente a la teoría general*, también tenemos que decir algo del *corpus* teórico que sustenta la praxis psicoanalítica.



Si, en todo lo que precede, he intentado diferenciar la producción teórica del psicoanálisis explicado y aplicado, de lo que propiamente hablando constituye el *discurso del análisis*, está claro que éste también requiere un sustento teórico. Lo diferente son sus condiciones de producción y la *especie* de su estatuto científico.

No quiero proceder en este trabajo a un largo estudio epistemológico sobre las bases teóricas del discurso del análisis y sus condiciones de posibilidad, básteme con especificar algunos puntos generales que el lector podrá confrontar con los textos citados.

Sigmund Freud no se psicoanalizó. Esta paradoja aparente —molesta para quienes exigen de los postulantes al arte analítico, un complicado *cursus académico*— ha sido soslayada por algunos autores, que pretendían situar el «autoanálisis» de Freud en su relación epistolar con W. Fliess. No creo que se pueda sostener tal afirmación, que dejaría muchos puntos ciegos en cuanto al papel de la interpretación y al análisis de la transferencia entre otros. Más bien me parece poder afirmar, que el análisis de Freud lo constituye *su relación con la teoría* y el reto de mantener esta relación íntimamente ligada con la cuestión de la verdad del deseo que él había descubierto (Bewuste-Unbewuste).

Pero sin la constitución de *otro*, perfectamente limitado a una representación de persona, el análisis de Freud hubiera sido *público*, como lo fue el de Sócrates aún antes de que se descubriera lo inconsciente. Lo que para Freud fueron muertes simbólicas sucesivas (Fliess, Jacob Freud, Jung, etc.), para Sócrates concluyó con su muerte real, ya que el mundo no soportó su relación analítica con la ciudad. Freud lo dice claramente en una carta a Fliess: necesito

un público, pero me basta con que uno que no sea yo «*un otro*», lo represente¹⁶.

Si el análisis de Freud está constituido precisamente por su relación con la teoría, no es de extrañar que esta teoría presente, como todo análisis, sus puntos ciegos, sus contradicciones, incluso sus afirmaciones insostenibles. La transmisión del discurso psicoanalítico implica una relación con la totalidad de la teoría producida, sin pretender reordenar sus partes, pero, y ésta es la ruptura que introduce Lacan, con el desplazamiento del sujeto en el proceso de apropiación del discurso teórico.

No se puede transmitir hoy el discurso psicoanalítico sin referirse a Freud en la totalidad de su obra. Esta referencia a una obra *acabada* requiere la dimensión de la *lectura*: no ya como lectura acumulativa en donde se archivan datos, sino esa lectura «inteligente» (que lee entre líneas) y permite el *desplazamiento* del texto.



«Dr. Ignacio Gárate»

Este desplazamiento Lacan lo realiza a partir del paso de un sistema binario (consciente/inconsciente) hacia el ternario «Real, Simbólico, Imaginario».

La posición del analista, la lectura de la petición y el momento de la interpretación se estructuran a partir de RSI. Aun concibiéndolo de la forma que acabo de intentar explicar, el diagnóstico en psicoanálisis forma parte de las *construcciones del analista*; estas construcciones que no por serlo son falsas, tienen que diferenciarse del acto; es decir, que no *validan* el acto

sino que son su *producto*.

Se podría hacer una ecuación entre la *representación* que recubre la interpretación para el analizando y la *construcción* que recubre la interpretación para el analista. *Lo que se trata de preservar es la huella generadora de esas nuevas representaciones y construcciones: el acto analítico*. En el campo del discurso psicoanalítico se sigue planteando la dificultad de transmitir el acto, de elaborar una clínica, que no sea el simple relato de lo que al analizando le sucedió durante la cura.

Esta transmisión *clínica* tiene que incluir algo de la huella que reúne tanto al analizando como al analista a través de los fenó-





menos de la transferencia en donde se pone en juego lo no realizado del deseo inconsciente.

Con la disolución de la Escuela Freudiana de París (1980) y la muerte de Jacques Lacan (1981), la cuestión de la transmisión del acto analítico a través de la estructura del «pase» (la passe) y del «cartel» se ha puesto de nuevo en movimiento en los diferentes grupos herederos de la enseñanza de Lacan. G. Le Gauffey (de la Escuela lacaniana de psicoanálisis) propone el procedimiento de «La fábrica del caso» en el que intenta reproducir el dispositivo de la interpretación analítica a través de la reconstrucción en *cartel*¹⁷ de un relato en el que se van vertiendo elementos de la cura de un paciente con su analista, sin intentar conservar la veracidad del texto, pero sometiéndose a la reproducción de aquellas anudaciones significantes que se disolvieron con la interpretación.

Estos intentos, todavía balbucientes, pueden tener interés, pero requieren ser experimentados con rigor, y desarrollar a través de la experiencia, tanto la teoría de la «fábrica del caso» como la del «cartel».

Los demás intentos de testimonio clínico recogen, en su mayoría, el modelo médico de la exposición clínica. Su efectividad depende únicamente de la calidad psicoanalítica del expositor.

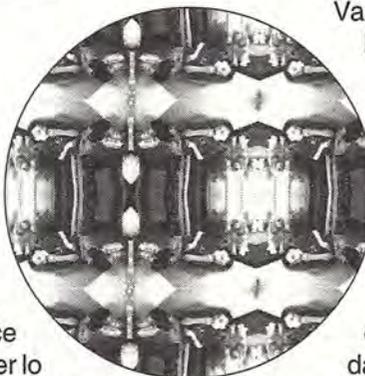
En algunos casos (O. Mannoni, F. Dolto, S. Leclaire) el autor consigue, a través de su relato y de la *distancia* que el ejercicio literario introduce frente a la *vivencia* inmediata de la cura, mantener lo más vivo del acto analítico. Raros son los testimonios de tal calidad, y su lectura es fundamental a condición de no caer en la tentación del hacer «como si», de repetir lo relatado como si de una receta se tratara.

Lo que en Psicología se mide en términos de validación de un método diagnóstico o terapéutico, se tiene que medir en psicoanálisis en términos de calidad y trasmisibilidad de un testimonio. Para ello se plantean dos aspectos: el testimonio del analista de lo acaecido durante la cura de uno de sus pacientes, y el testimonio del analizando sobre su propia cura *cuando quiere hacer público su deseo de analista*. Este segundo procedimiento fue causa de la creación de un dispositivo por Jacques Lacan, quien intentó por este medio, suprimir los efectos de jerarquía que instituía el *cursus* académico (sistema de acreditación de la IPA), en cuanto a efectos de poder y de institucionalización, en las demás sociedades analíticas. Según confesó él mismo en el momento de la disolución de su escuela el dispositivo del «pase» fue un fracaso¹⁸, ya que condujo a que se produjeran los

mismos efectos de jerarquía y de institucionalización que querían suprimir.

En lo referente al «pase» como procedimiento psicoanalítico de acreditación, diferenciado del «cursus» propuesto por la IPA, todas las escuelas de origen lacaniano lo han restaurado con dispositivos que intentan recoger la ética de aquel propuesto por Lacan y las modificaciones impuestas por una experiencia de catorce años (1967-1981). El *Centro de Formación y de Investigaciones Psicoanalíticas* (CFRP, París hoy Espace Analytique) propone un *Jurado de admisión* en donde el candidato da testimonio de los puntos vivos de su propia cura y la manera en que estos estructuran su posición singular como psicoanalista (Guyomard y Vanier, 1987, pp.83-93).

Esta experiencia es la única de la que el autor puede dar cuenta por haber vivido la experiencia.



Con respecto al diagnóstico en psicoanálisis vemos pues aparecer dos elementos fundamentales, nacidos del rechazo del diagnóstico clásico:

por una parte y en el seno de la cura misma, un *diagnóstico de la petición* que se confirma con la *producción inconsciente, el desplazamiento del síntoma, y el análisis de la transferencia*; todo ello medido por el *análisis de la posición del analista en la cura a través de la supervisión*, concebida como análisis de la contratransferencia en el sentido que antes señalaba.

Por otra parte, el aspecto *público* del análisis a través de la institución, en el que se intenta garantizar la trasmisibilidad del primer punto, pero en un plano de discurso diferente, y la calidad de la efectuación del paso del diván al sillón, para el analista. Estos dos elementos de categoría distinta: *interno-intenso* y *externo-extenso*.



reemplazan el trío *diagnóstico-pronóstico-tratamiento* que proponen la psicología y la práctica psiquiátrica.

A partir de estos elementos diferenciadores en cuanto a la etiología de lo que podríamos llamar un «diagnóstico» en psicoanálisis, surgen también elementos de diferenciación clínica, estos elementos: *clínica de la histeria, de la neurosis obsesiva, de las psicosis, de la perversión*, se plantean en términos de relación¹⁹.

Se trata de establecer, a través de la relación de la cura, la posición que ocupa *el sujeto del inconsciente* con respecto al *significante, al objeto «a» y al Otro (A)*. Cada estructura se construye de manera diferente, y plantea un tipo de petición que contribuye a designar la posición del analista.

Así por ejemplo, si planteamos que la histeria, en cuanto a su petición, tiraniza al amo²⁰ para hacerle producir saber, situamos al *analista* como aquel que representa al Otro (A) en el discurso de la histeria, y que se desplaza de tal petición, encontrándose en situación de objeto «a», es decir objeto perdido, que falta, y cuya ausencia provoca el desplazamiento del discurso de la histeria hacia el objeto causa de deseo²¹.



En el caso de las Psicosis y de manera general, la ausencia de petición dirigida al Otro, plantea la ausencia de estructuración Simbólica, introducida por la Forclusión (Verwerfung), la posición del analista tiende a introducir este espacio simbólico que permite la presencia del otro²². Estos elementos que no pueden contener un análisis clínico más extenso, quieren únicamente servir para mostrar cómo las categorías RSI no constituyen un rechazo de la clínica anterior desentrañada por la praxis analítica, sino una lectura diferente. El hecho de considerar el psicoanálisis, en lo referente al diagnóstico, como una relación, es decir un análisis de la génesis de la petición, impide que se construyan manuales de diagnóstico, es decir, que se describa de antemano una relación causal entre la estructura y el síntoma. Esta imposibilidad originada por la definición de la estructuración del sujeto en su relación con el mundo, con el Otro, a través del universo del lenguaje, sitúa la acción del psicoanalista como una brecha ante la *repetición* de lo que en su momento no fue, y que la transferencia puede contribuir a efectuar desplazándolo.

Me gustaría concluir este trabajo con algunas reflexiones sobre la posible aplicación del discurso del análisis, tal y como lo acabo de exponer, al campo de la psicología clínica, estableciendo de antemano *una diferencia entre psicología clínica y psicoterapia*.

En mi opinión, la aplicación actual de los conceptos psicoanalíticos al campo de la psicología o de la psiquiatría, sólo contribuyen a asfixiar estos dos campos *empobreciéndolos*. Resulta curioso, y sólo se puede comprender en términos de *resistencia*, que el discurso científico no insista en esta diferencia de especies que plantea una diferencia radical de discursos. Sin embargo, y manteniendo la diferencia de especies discursivas, se podría plantear en el campo de la psicología clínica y de la salud mental una clínica de la institución que permita definir las posiciones, tanto de los clínicos como de los usuarios, a través del análisis de la petición; un análisis de la petición que no incluye forzosamente el aspecto diagnóstico en su elaboración, sino que plantea la medida de las diferentes peticiones: *petición social, petición del clínico, petición del usuario, y su relación interna*.

Naturalmente por petición entiendo *petición inconsciente*; y se introduce R.S.I. al establecer la *distancia*, por ejemplo, entre el deseo *imaginario* del clínico con respecto a su posición en la institución, y la *simbólica* que el proyecto institucional plantea en términos de *Ley común*. Manteniendo la posibilidad de advenimiento de algo *Real* en el encuentro con el paciente, que hasta hoy es ocultado por el





proceso diagnóstico. Actualmente, la posición del psicólogo clínico, ya sea por someterse a ello, pero *también cuando protesta*, está al servicio del discurso médico; a través del diagnóstico se reparten espacios de poder, y el usuario funciona como objeto de esta repartición. La transformación, casi automática, del psicólogo en terapeuta, y ejemplo de ello es escasez de psicólogos clínicos en la estructura de Salud Mental en España, me parece un intento de negar esta situación —sobre todo si observamos el procedimiento empleado para titularizarlos cuando se empiezan a crear plazas—. Parece como si todo quisiera contribuir a establecer una lucha por algo indefinible, que nuestra sociedad llama *poder* que ciega la posibilidad de un «*poder hacer*» y que no es sino la *negación de la castración*, es decir de nuestra impotencia, de nuestra falta de totalidad.

La evolución actual del campo de la psicología clínica tiende, en otros lugares (Francia por ejemplo), hacia la aplicación de este análisis de la petición a la institución de salud mental. El papel del psicólogo, es cada vez menos diagnóstico, y recubre un encuentro con el usuario, y la relación con un equipo en los momentos de síntesis. El papel del psicólogo clínico es «*recordar la dimensión del proyecto institucional, las más de las veces engullido por la práctica cotidiana*».

Se trata de prestar el oído a lo que hace que un proyecto institucional concebido para el cambio de un usuario que sufre, se convierta en la reproducción de los fenómenos que generaron este sufrimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Dor, J. (1987). *Structure et perversions*. París: Denoel.
- Freud, S. (1896a). *Héritage et étiologie des Néuroses. En Néurose, Psychose et Perversion*. París: P.U.F.
- Freud, S. (1896b). *La Technique Psychanalytique*. París: P.U.F.
- Freud, S. (1939). *Análisis terminable, análisis interminable. En Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garate, I. (1985). *Media Hora con Marx Cocoynacq*. Madrid, Revista Clínica y Análisis Grupal, p. 37.
- Gauffey, G. *La fabrique du cas*. París:Toulouse, Revista litoral, 11-12.
- Guyomard y Vanier, A. *Héritage lacanien et institution psychanalytiques*. Revista esquisses psychanalytiques, pp. 7, 83-93.
- Masson, J.M. (1985). *El asalto de la verdad*. Barcelona: Seix Barral.
- Lacan, J. (1974). *Televisión*. París:Sevil.
- Lacan, J. (1966). *Variantes de la cure type*. París: Sevil.
- Lacan, J. (2004). *Seminario de L'Angoisse*. París: Sevil.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Roudinesco, E. (1979). *Céline et Semmelweiss, la me decine, le délire et la mort. en Des psychanalyses vous Parlent de la mort*. París: Tchou.
- Safouan, M. (1983). *Jacques Lacan et la question de la formation des analystes*. París: Sevil.

NOTAS:

- ¹ En una entrevista publicada por el periódico «*Le Monde*», 15 de mayo de 1983, el físico Fritjol Capra, afirmaba el fundamento mítico de la ciencia y su imposibilidad para describir la realidad última.
- ² (Nota de 2005) Este trabajo, escrito en 1987, no corresponde exactamente con lo que hoy pienso. Desde mi punto de vista, más que de ciencia, se trata aquí de «saber»; es ingenuo pretender

que la mística sea una ciencia, «ese saber no sabiendo, toda ciencia trascendiendo» (Juan De La Cruz), es sin embargo un *saber*. El psicoanálisis no es una ciencia, sino un *saber de experiencia*, próximo del que se construye en las yaculaciones místicas, aunque no equivalente, que cuestiona la certidumbre de la ciencia positiva.

- ³ Véase en este mismo libro, el trabajo de Cécile Andrieux en lo referente al tipo de trabajo de R. Gori y L. Irigaray.
- ⁴ (Nota de 2005) El uso de «místico» en este caso es sólo metafórico, para hablar de una *intuición de experiencia* que no corresponde con un saber positivo o experimental y que produce un efecto de subversión sobre el saber médico: las manos salvadoras del cirujano pueden producir la muerte...
- ⁵ (Nota de 2005) Tampoco me parece hoy apropiado este término «aplicado»... Me parece mejor decir psicoanálisis en extensión. En efecto, la aplicación del psicoanálisis no deja de ser una mera transformación de otra disciplina: literaria, médica, psicológica (¿humanista?), que preserva su espacio de poder poniéndose a la moda. Hay sin embargo un efecto de discurso que subvierte los espacios establecidos, porque se abre a la posibilidad de dejarse capturar por lo inasible (al contrario de la ciencia que pretende capturarlo), este proceso que podríamos llamar sublimación (utilizando así la excelente fórmula de Baldine Saint Girons sobre lo sublime) es perfectamente psicoanalítico y puede convivir con las instituciones sociales.

⁶ Correspondencia Freud-Fliess: Carta 53, Diciembre, 1896.

⁷ S. Freud: «*La question de l'analyse Laïque*» en «*Ma vie et la Psychanalyse*», Idées Gallimard, París: «*La exigencia de que sólo los médicos tengan derecho a analizar responde pues a una actitud nueva, aparentemente más amistosa, hacia el psicoanálisis -si consigue eludir la sospecha de no ser sino un retoño más o menos desfigurado de la actitud primitiva*» (p. 96).

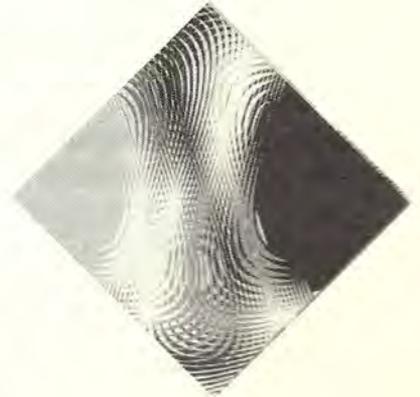
⁸ (Nota de 2005) Insisto aquí sobre la contratransferencia en aras de mayor claridad, pero está claro que la estructura de la transferencia



Esta evolución pasa por la transformación de los lugares en los que los psicólogos adquieren sus competencias; más que la adicción a tal o cual ideología teórica, más que de una acumulación de saberes sobre las teorías psicológicas, se trataría de concebir la formación del psicólogo clínico, como formación profesional dirigida a un sector preciso: la institución de salud mental por ejemplo. Darle un conocimiento de estas instituciones y de la función que en ellas podría desempeñar. Proponerle un espacio para pensar por sí mismo la teoría, en vez de exigir de él una suma de conocimientos, *tendientes al saber total*—absurda pretensión del sistema de oposiciones—, que le inmovilizan en el momento de la acción, pues no sabe el santo y seña al que debe referirse, ya que su saber no le ha enseñado a leer entre líneas. Todo lo que aprende contribuye a hacerle *reemplazar sus límites por un saber, en vez de abrirse a lo que sus límites le impiden oír*.

Cada uno de estos factores está en relación con el diagnóstico, ya que se trata de recubrir lo que el mundo real nos brinda, con un saber que lo transforme, lo oculte, por si acaso fuera insoportable.

El mensaje fundamental del psicoanálisis no consiste en cerrar las puertas de la ignorancia. Se trata más bien de abrir las cárceles del pensamiento a lo que Heráclito llamaba un encuentro inesperado.



incluye tanto al analista como al analizante, sin establecer jerarquías de transferencia para el uno y contratransferencia para el otro.

⁹ Véase, entre otros, el trabajo de Canguilhem sobre *lo normal y lo patológico*.

¹⁰ (Nota de 2005) Este trabajo, escrito antes de mi encuentro con mi difunto amigo Joël Dor, utilizaba ciertos equivalentes en español del habla de Lacan. Después, Joël me pidió que supervisase la traducción al argentino del segundo tomo de su *Introducción a la lectura de Lacan* (Gedisa, 1994). De ahí surge mi deseo de establecer un vocabulario de los conceptos lacanianos que incluya la posibilidad de arraigar en la cultura iberoamericana, con su acento y su duende personal. Solicité la erudición y el encanto filosófico de mi amigo y luego compadre José Miguel Marinas y así nació nuestro *Lacan en Español* (Biblioteca Nueva, Madrid, 2003). He aplicado a este trabajo los términos tal y como nosotros los proponemos hoy en nuestro libro (petición en vez de demanda, gozo en vez de goce...).

¹¹ Correspondencia Freud-Fliess, carta 52, nueva traducción publicada en el núm. 1 de la Revista Littoral, Ed. Eres, Toulouse: «...El acceso de vértigo, las crisis de lágrimas, todo está calculado en el otro, pero en la mayoría de los casos, para ese otro prehistórico, inolvidable, que ya nadie conseguirá alcanzar...».

¹² La constitución de la personalidad, ha sido descrita múltiples veces; en lo que se refiere a la constitución del sujeto, podemos leer «El Estadio del Espejo» en *Escritos* de Jacques Lacan, y también el excelente artículo de Philippe Julien «L'hainamoration de Transfert» en Littoral 15/16, Ed. Eres, Toulouse, 1985.

¹³ Convendría distinguir la *realidad* como ajuste de la percepción de lo *Real* en el sentido de *lo imposible* (ajuste de lo *imaginario* con el área del lenguaje (*simbólico*) que se estructura en el Otro "A"). Esta diferencia se expone de manera muy gráfica en los *Escritos*, en el capítulo «*Posición del Inconsciente*» a propósito del mito de la laminilla (p. 847 de la versión francesa).

¹⁴ «*Significación efectuada*», es una manera de distinguir el efecto de la interpretación en psicoanálisis como apertura a la palabra en acto o al «acto de palabra», de la interpretación de signos o de las interpretaciones exegéticas. También permite oponer el acto de palabra como significación efectuada, del paso al acto o del «act-ing-out».

¹⁵ Esta idea se encuentra desarrollada en un trabajo de Max Cocoyracq sobre *la interpretación*, en las jornadas de psicoanálisis del grupo *Trait* de Burdeos, publicado en castellano en la revista *Clinica y Análisis Grupal*, 10 (40) 1986.

¹⁶ M. Schur; «*Vida y muerte de S. Freud*», carta inédita a Fliess.

¹⁷ El «cartel» es un grupo de trabajo psicoanalítico; en 1980 en el momento de la disolución de su escuela, J. Lacan renueva su dispositivo. Este se encuentra descrito en la revista *Ornicar?*, núm. 20-21, Ed. Seuil, París, 1980.

¹⁸ Tal es el texto de una carta enviada por Lacan al periódico «*Le Monde*» y reproducida en la revista *Ornicar?*, núm. 20-21, Ed. Seuil, París, 1980.

¹⁹ Véase el excelente trabajo de Joël Dor «*Structure et Perversions*», Denoël, París 1987.

²⁰ Nos referimos a la dialéctica del amo y del esclavo; el amo puede ser el padre, como imagen y no en su realidad física, el analista o todo aquel que representa para el paciente el objeto de la petición de amor.

²¹ Para comprender mejor esta perspectiva clínica sería necesario hacer referencia al esquema del ramillete invertido, en «*Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*»; J. Lacan, Ed. Paidós, de donde se deduce la estructuración del Yo a través del área simbólica que introduce la dimensión del Otro.

²² Lacan recoge el término *Verwerfung* (forclusión) del caso del Hombre de los Lobos; en cuanto a la inyección simbólica, nos referimos al caso Dick de Melanie Klein; véase el Seminario I; Ed. Paidós.





¿Quién ejerce la psicoterapia?

Con frecuencia se tiende a asociar el concepto de «psicólogo» con el de «psicoterapeuta»; sin embargo, resulta indispensable aclarar las semejanzas y diferencias entre ellos. La Maestra en Psicoterapia Humanista, María Inés Gómez del Campo, Coordinadora de Posgrados en Psicoterapia en la Universidad Vasco de Quiroga, plantea una argumentación al respecto.

María Inés Gómez del Campo del Paso

En ocasiones existe confusión sobre quién es un psicoterapeuta, quién es un psicólogo y cual es la diferencia entre uno y otro. Este ensayo pretende proporcionar alguna información tendiente a aclarar esta situación.

Aquí se aplica el dicho aquel de: "ni somos todos los que estamos, ni estamos todos los que somos". Ni todos los psicólogos son psicoterapeutas, ni todos los psicoterapeutas son psicólogos.

Empecemos por una definición general; tal como establece Thomas Leahey en su libro *Historia de la Psicología* (1982): "la Psicología representa la empresa de la humanidad por conocerse a sí misma y ordenar sus propios asuntos" (p. 26). En este sentido, es una rama del conocimiento que se dedica al estudio del comportamiento humano en los distintos ámbitos, y analiza sus causas, sus consecuencias, sus interrelaciones y su posible modificación, de tal suerte que el psicólogo tiene una amplia gama de posibilidades de acción: el ámbito educativo, el ámbito laboral, el ámbito social y el ámbito clínico.

En México la Psicología se estudia a nivel licenciatura, en un rango de duración de entre 4 y 5 años. En algunas universidades se tiene una formación como psicólogo general; es decir, se abarcan aspectos de las cuatro áreas básicas de acción del psicólogo y algunas otras ofrecen la formación especializada: como Psicólogo social (Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México), como Psicólogo educativo (IMCED en Morelia), por citar algunos ejemplos.

En el área clínica, que es donde se presenta la confusión, cuando el psicólogo egresa de la licenciatura es capaz de realizar valoraciones psicológicas, psicodiagnósticos, peritajes dentro de la Psicología forense, realizar programas de intervención para la prevención de problemas de relaciones interpersonales; por ejemplo: mejorar la autoestima, desarrollar comunicación asertiva, manejo de conflictos, entre otros, (Harsh, 1984). Sin embargo, no es un psicoterapeuta ni está preparado para dar psicoterapia. Dedicarse a la psicoterapia con estudios de licenciatura en Psicología es irresponsable, poco ético y se usurpa una función que no le corresponde.



La psicoterapia, de cualquier orientación o corriente que se siga, se basa en la proposición de que el hombre es susceptible de cambio y capaz de producir ese cambio en sí mismo con tal de que se le ayude en su búsqueda (Singer, 1984) y el encargado de esta ayuda es el psicoterapeuta.

Pasando a una definición formal del término, el Código de ética profesional del psicoterapeuta (1995, p.9), establece que la psicoterapia es un "método de intervención psicológica para problemas de naturaleza intra e interpersonal, en el cual, el especialista calificado establece deliberadamente una relación profesional utilizando recursos psicológicos de diversa índole, que se derivan de distintas corrientes psicológicas". De acuerdo con esta definición el psicoterapeuta es un profesional del área de la salud mental, "cuya formación y práctica clínica lo capacitan para ejercer dentro de un marco teórico-conceptual, la psicoterapia" (ídem).

Los programas de formación en psicoterapia han ido creciendo en número, amplitud, intensidad y efectividad. De ser inicialmente exclusivos para psicólogos y psiquiatras se han ido extendiendo a otras profesiones. Hoy encontramos cada vez más educadores, sacerdotes, pastores, trabajadores religiosos, sociólogos y trabajadores sociales interesados en recibir esta formación.

El psicólogo y psicoterapeuta Carl Rogers en su libro Psicoterapia centrada en el cliente (1993) menciona que parece existir una fuerte tendencia hacia el estudio, desarrollo y empleo de aquellos procedimientos que contribuyen al desarrollo de una mayor tranquilidad mental del hombre moderno. Parecería que como nuestra cultura se ha hecho menos homogénea, proporciona mucho menos apoyo al

El psicoterapeuta es un profesional del área de la salud mental, "cuya formación y práctica clínica lo capacitan para ejercer dentro de un marco teórico-conceptual, la psicoterapia"

individuo. Este no puede simplemente descansar en las modalidades y tradiciones de su sociedad sino que encuentra que muchos de los problemas y conflictos básicos de la vida giran en torno a él mismo. Cada hombre debe resolver dentro de sí mismo problemas con respecto a los cuales su sociedad asumía antes plena responsabilidad. De ahí que la demanda de la psicoterapia como una opción para aclarar los conflictos personales y promover el bienestar individual y colectivo vaya en aumento. Por eso, la adecuada formación del psicoterapeuta es indispensable.

El entrenamiento como psicoterapeuta inicia después de que la persona concluye la licenciatura y abarca un periodo de dos a tres años de formación. Adicionalmente requiere de un tiempo igual de proceso terapéutico personal, es decir ser paciente de un terapeuta de la corriente en que se está formando, lo cual debe hacerse en forma continua por este tiempo. Asimismo, se exigen entre 100 y 200 horas de supervisión clínica. Se conoce como supervisión clínica el proceso en el que un terapeuta en entrenamiento presenta sus casos a otro terapeuta con mayor experiencia y éste le hace recomendaciones respecto a la técnica y a su vez revisa los sentimientos y actitudes del terapeuta en entrenamiento hacia la persona que está atendiendo.

Para ser psicoterapeuta se requiere por tanto -de forma obligatoria- tener concluida una licenciatura, sin embargo, no es indispensable que esta sea en Psicología; es común encontrar dentro de la práctica psicoterapéutica a médicos, pedagogos, sociólogos, profesores y otros profesionales cuyo ejercicio implique relaciones interpersonales continuas.

También hay personas de las más diversas profesiones que por un interés personal y muchas veces por actividades no laborales como servicios asistenciales, participación en grupos religiosos o grupos de



«Atención»

N.O.V.A.





autoayuda, han buscado el entrenamiento en psicoterapia como una opción profesional para darle solidez a un trabajo que de hecho realizaban de forma empírica con las personas con las que tratan. Personalmente conozco a varias de estas personas y son excelentes psicoterapeutas, no sólo por su calidad profesional y humana sino también por su ética y respeto por su profesión.

En este sentido quisiera destacar un comentario que acertadamente me hizo un día mi supervisor terapéutico: *la calidad del psicoterapeuta está más en su perfil personal que en el profesiográfico*. Es decir, hay características personales que nos predisponen a ser buenos psicoterapeutas: ese algo que hace que la gente esté dispuesta a contarnos sus cosas, y que nosotros estemos dispuestos a escucharlas.

Sin embargo, como ya mencionaba anteriormente, tener el interés y las habilidades esenciales no es suficiente, el entrenamiento es esencial. Y la forma de obtener este entrenamiento es variada. Existen diversas universidades que ofrecen maestrías en psicoterapia: Universidad Intercontinental de la ciudad de México, Universidad Iberoamericana en México y Puebla, Universidad Vasco de Quiroga en Morelia, entre otras, también institutos especializados en la formación de psicoterapeutas como son: Instituto de la Familia, Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, y muchas asociaciones también poseen sus programas de formación o certifican a institutos que los imparten: Asociación Psicoanalítica Mexicana, Asociación Mexicana de Psicoterapia de Grupo, Asociación de Desarrollo Humano en México, Asociación de Terapia Familiar, por mencionar algunas de las más conocidas.

El tipo de entrenamiento depende en gran medida de nuestras preferencias personales y también de la situación económica, familiar y personal del interesado, sin embargo, cualquier entrenamiento formal en psicoterapia incluirá formación teórica, proceso personal y supervisión; los cuales son indispensables para que una persona esté capacitada para impartir la psicoterapia.

Para concluir diremos que la formación como psicoterapeuta es ciertamente una buena opción, no la única, para la superación personal y profesional del licenciado en Psicología, para la cual deberá invertir tiempo, dinero y esfuerzo. Sin embargo, ejercer la psicoterapia sin estar formalmente entrenado para ello no sólo repercute en un desprestigio de ambas profesiones sino también -y lo más importante-, en un perjuicio para aquellas personas que buscan el apoyo psicoterapéutico.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia, A.C. (2004) *Código de ética profesional*. México D.F.
Harsch, C. (1984). *El psicólogo, ¿qué hace?* México:Alambra.
Leahey, T. (1982). *Historia de la Psicología*. España:Debate.
Rogers, C. (1993). *Psicoterapia centrada en el cliente*. México:Paidós.
Singer, E. (1984). *Conceptos fundamentales de la psicoterapia*. México:FCE.



Sobre *los criterios* de *analizabilidad*

Aunque muchas personas simpatizantes del psicoanálisis suelen recomendar a otros este tipo de terapia, no es un tratamiento para todo tipo de personas. La Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, Ruth Vallejo Castro, aborda esta problemática desde el enfoque de las relaciones objetales.

Ruth Vallejo Castro

La situación analítica es una dinámica de fuerzas donde tratan de converger las distintas instancias psíquicas de los dos personajes principales, el analista y el paciente. Ambos con una historia de vida muy particular y un momento presente que sólo compete en lo individual al analista y en conjunto al paciente junto a la escucha del analista. Estas historias se ponen en juego en el setting terapéutico, y es en este mismo donde se trata de dar sentido a la historia del actor principal, el paciente. Sin embargo, no está sólo, lo acompaña una historia paralela a él, la del analista.

Desde el momento mismo en que se encuentran ambos, desde las primeras sesiones se ponen en juego las dinámicas transferenciales del paciente y el sentir (consciente y no) del analista ante éstas. El analista, que tiene que coordinar un sin fin de movimientos psíquicos en estas primeras entrevistas, se ve en la tarea de decidir la analizabilidad o no del paciente; pero, ¿desde dónde?, ¿cuál es su punto de partida, sus herramientas?...

Partamos por tratar de definir el concepto de analizabilidad. Quizá la mínima definición al término pueda ser la factibilidad o no de que determinado paciente pueda ser analizado.

Este término lo acuña Elizabet R. Zetzel (1980), una de las representantes más importantes de los teóricos del yo. El punto de partida de esta autora es que las relaciones de objeto se establecen antes de la etapa edípica, y toma como factor determinante para ésta, la relación que el bebé pudo entablar con su madre en la etapa preedípica de su desarrollo. Ésta relación diádica primaria marcará de manera importante la relación que se pueda establecer en el setting terapéutico entre el paciente y su terapeuta.

Por otra parte, Etchegoyen (1999) en su artículo sobre analizabilidad y -siguiendo lo planteado por E. Erickson- menciona que para que un paciente pueda ser analizable tiene que tener una capacidad de discriminar entre la realidad interna y la externa cuya observación se acompaña de angustia y depresión originada por la posible resolución del complejo de Edipo: ... *"las personas que no pudieron cumplir estos decisivos pasos del desarrollo serán inanalizables, en cuanto tenderán continuamente*



a confundir al analista como persona real con las imagos sobre él transferidas" ..., refiriéndose obviamente a la neurosis de transferencia, (Etchegoyen, 1999, p.45).

Para Elizabeth R. Zetzel la analizabilidad depende de la capacidad del paciente para establecer la alianza terapéutica y esta capacidad la traduce como qué tanto el paciente puede mantener un yo observador de su estado crítico en el transcurso de la sesión a raíz de las interpretaciones que el analista da. Dupont (1998) por otra parte, aplica el término en aquellos pacientes que ... "poseen la capacidad de establecer relaciones de objeto y por lo tanto de desarrollarse en la transferencia hacia la regresión..."⁸, sin embargo, éstos no son los únicos aspectos a considerar.

Al respecto, Marco A. Dupont menciona: "para determinar la analizabilidad de un paciente son tan importantes las características del paciente como las del analista"... Con esto podemos dar un pequeño giro y concebir a la figura del terapeuta como crucial en esta relación. Ahora la tarea se complica para el terapeuta, éste no sólo tiene que evaluar las funciones yoicas, superyoicas y las provenientes del ello del paciente, sino que además tiene que observarse a sí mismo.

Quizá entonces el peso caiga, por una parte, en qué tanto un paciente es capaz de establecer una neurosis de transferencia que permite el desenvolvimiento normal de trabajo analítico, y por otra, que tanto la figura del analista permite este despliegue neurótico, o que tanto lo limita a partir de su propia neurosis o de la lectura que contratransferencialmente hace del sujeto.

Hartmann plantea que, en el curso del análisis, el paciente disocia su yo en uno que participa vivencialmente en la neurosis de transferencia; y otro yo que tiene una actividad doble; por un lado observa lo que sucede en esta relación, y por otro las interpretaciones que del analista surgen, usando este otro yo en la dinámica mental para elaborar dichas interpretaciones, por lo que

podemos pensar en un yo disociado por el trabajo mismo del análisis.

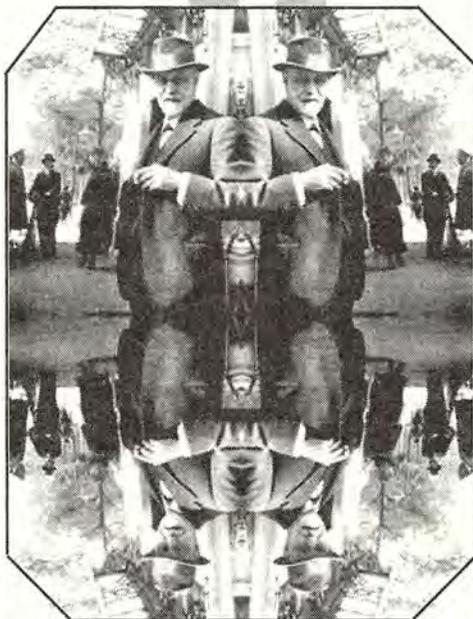
Sin embargo, el paciente no es el único disociado dentro del setting terapéutico, también está el terapeuta inmerso en esta disociación, pero a partir de sus propios contenidos inconscientes. No de igual manera, indudablemente, puesto que la diferencia entre uno y otro lo marcará el análisis didáctico que permitirá un análisis certero de la transferencia y la contratransferencia, teniendo además, la capacidad de disociación e integración yoica que el analista puede sortear en el momento de su quehacer clínico.

Y aunque el análisis didáctico pueda leerse como el salvaguarda de una labor analítica certera, la "resolución" de nuestra problemática individual no significa que quedemos librados de que en algún momento dada ésta no se presente, quizá de manera similar en la figura de nuestro paciente o, por qué no, como puntos ciegos de nuestro análisis.

En este sentido, las herramientas que trae la persona del analista (su técnica y teoría analítica) y su propia historia de vida (resuelta o no a partir del análisis personal), entran en juego en la contratransferencia.

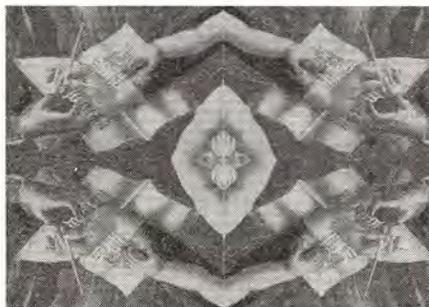
Si de técnica hablamos sabemos que según el paciente con el cual estemos trabajando será la adecuación que haremos a la misma, cobijados obviamente desde la teoría psicoanalítica. Si se trata de un niño tendremos que utilizar un espacio adecuado para que la neurosis de transferencia se presente. Si nos referimos a la teoría, sabemos que depende del lente con que veamos la patología será nuestra forma de interpretar y atacar la problemática.

Claro que si se trata del trabajo con adolescentes, igualmente el espacio será diferente y el abordaje teórico el adecuado para ellos. Pero... ¿qué tanto como analistas estamos dispuestos a trabajar bajo una u otra postura?, creo que todo depende de la solución de nuestras propias angustias, incertidumbres y ansiedades que se despiertan durante nuestro quehacer analítico bajo el nombre de contratransferencia. Indudablemente a algunos



analistas se les facilitará trabajar con niños de una manera muy natural y con mucha certeza para leer lo que ellos tratan de manifestar a través del juego, sin embargo, quizá no todos los pacientes puedan ser tan transparentes en sus manifestaciones.

Pero ante esto, no puede ser el terapeuta que, ante la imposibilidad contratransferencial de trabajar con un paciente determinado, decline la analizabilidad o no del mismo por falta de herramientas para trabajarlo; creo que algo que permite el análisis personal del futuro terapeuta es tener claro y



«Cruz de manos»

N.O.V.A.

descubrir qué cosas le pertenecen al paciente pero que le están afectando, y qué otras son solamente propias; como esos puntos ciegos que algunas veces emergen en el curso de la labor y gracias o no a la contratransferencia.

Finalmente, bajo la postura teórica de relaciones objetales y la labor clínica, empleamos nuestro cuerpo y lo ponemos al servicio del paciente, para que sea mediante éste donde él escriba su historia y nosotros la leamos a partir de nuestro propio análisis. Obviamente todo esto se sustenta a partir de la "función terapéutica" que describe Dupont y de la plasticidad que debe poseer el yo del analista al disociarse e integrarse constantemente durante un tratamiento como resultado de este encuentro analista-analizado.

Concluyendo, es importante tomar en cuenta que nosotros como terapeutas tenemos la responsabilidad no sólo de deslindar al paciente de la falta de capacidad para analizarse en caso de nuestra incompetencia para manejar algunos casos, sino también de deslindar en contratransferencia los contenidos transferenciales que pertenecen al paciente y los que son propios. Para ello, la formación del análisis didáctico es fundamental en el transcurso de la formación del psicólogo o futuro terapeuta, pues será éste uno de los ejes principales con los que trabajaremos dentro de un espacio terapéutico. De qué tanto avancemos dentro del mismo dependerá también nuestra labor terapéutica.



BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, N. M., et al.(2001). *El psicoanálisis después de Freud*. México:Paidós.
 Dupont M. (1998). *La práctica del psicoanálisis*. México:Pax.
 Etchegoyen, R. H.(1999). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
 Greenson, R. R.(1976). *Técnica y práctica del psicoanálisis*. México:Siglo XXI.
 Joseph B.(1975). *Tactics and techniques in psychoanalytic therapy*. Nueva York:Aronso.
 Zetzel, Elizabeth R. y Meissner, W.W.(1980). *Conceptos básicos de psiquiatría psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.



Un enfoque sistémico *de las adicciones* en la familia

Las adicciones son un problema que no sólo involucra al adicto, sino que toda la familia se ve afectada por esa situación. Por lo regular, las familias suelen desarrollar codependencias, acerca de las cuales, la Mtra. en Psicoterapia Familiar y profesora investigadora de nuestra Escuela, Gabriela Kanán Cedeño, nos brinda información útil para comprender esta difícil realidad.

Gabriela Kanán Cedeño

El drama de la drogadicción es obvio. Produce violencia, robos, arrestos, intensos picos emocionales, periodos de desesperada ansiedad y muerte por sobredosis. Menos obvia, sin embargo, da como resultado la estabilidad que subyace a estas fluctuaciones, convirtiéndose así en una estabilidad que incluye al adicto y a su familia. Tratándose de fenómenos estables en su previsibilidad, su recurrencia y la función que cumplen para la gente involucrada, en este caso, la familia.

Entendamos así que la familia es el contexto natural para crecer y para recibir auxilio, que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción, las cuales a su vez constituyen la estructura familiar y que rige el funcionamiento de los miembros de la familia, que define su gama de conductas y facilita su interacción desde el interior hacia el exterior (Minuchin, 1989). Cualquier familia funcional necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación y proporcionar un sentimiento de pertenencia.

Pero, ¿qué sucede cuando una familia no logra desempeñar sus tareas esenciales? De cierta manera, podemos concluir en una disfuncionalidad familiar, la cual puede derivar en una familia con miembros adictos.

Cuando uno o más miembros son adictos activos, la familia es afectada, perturbando su funcionamiento. La dinámica de las relaciones, la comunicación y la conducta de sus miembros, cambian y se hacen disfuncionales, como resultado del proceso adictivo. Los cambios producidos pasan a formar parte del cuadro de la adicción, provocando así codependencia y dando lugar a la conducta adictiva (Collins, R. y Coltrane, 1991).

El sistema familiar recibe de manera frontal el impacto de una adicción, de modo que no existe familia que no muestre signos de disfunción cuando uno de sus miembros se enferma.

También la familia afectada por esta enfermedad, genera como consecuencia, un sistema de conductas que apoyan al desarrollo de la adicción. A esto le llamamos codependencia.

La codependencia es una enfermedad, en la que se generan conceptos como: obsesión, falta de límite, conductas inapropiadas y de rescate, compulsión y control, deseos de cambiar a la persona adicta, dejando de vivir para vivir la vida del otro.

Se define también, como el ciclo de patrones de conducta, y pensamientos disfuncionales, que producen dolor, y que se repiten de manera compulsiva, como respuesta a una relación enferma y alienante, con un adicto activo o en situación de toxicidad relacional.

La codependencia puede ocurrir en cualquier persona que está en contacto con la adicción de otra persona, ya sea un amigo, familiar, compañero, pareja o cliente que sufra de adicción. Además, existen otros desórdenes de conducta y enfermedades que pueden generar codependencia, tales como la esquizofrenia, la violencia, el maltrato y las neurosis (R. Jessor, 1977). Toda persona expuesta a estos desórdenes, puede desarrollar codependencia.

Muchas veces alguien que ha desarrollado codependencia, por crecer en un ambiente disfuncional adictivo, no manifiesta



grandes síntomas hasta que se casa o forma una relación de pareja. Pero si esto no es tratado en algún momento, dicha disfunción la pueden llevar de por vida en sus nuevas relaciones.

Algunos síntomas de la codependencia son:

- ▶ Comunicación cuidadosa, manipuladora
- ▶ Dificultad para establecer y mantener relaciones íntimas sanas
- ▶ Relación sin límites, abusiva, invasiva
- ▶ Congelamiento emocional (negación de sentimientos)
- ▶ Perfeccionismo
- ▶ Relación de victimización
- ▶ Necesidad obsesiva de controlar la conducta de otros (poseivos)
- ▶ Relación de lucha de poder
- ▶ Conductas compulsivas
- ▶ Autoimagen negativa, baja autoestima
- ▶ Dependencia de la aprobación externa
- ▶ Síntomas psicosomáticos
- ▶ Relación de celos e inseguridades
- ▶ Relación inflexible

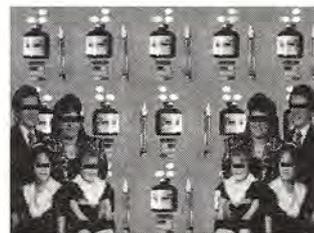
El codependiente sufre todas las características indicadas en todas las relaciones: consigo mismo, con su familia... La comunicación se va haciendo cada vez mas disfuncional (Jessor, 1997).

La codependencia se manifiesta a través de patrones de conducta. La comunicación se hace más confusa e indirecta, de modo que es más fácil encubrir y justificar la conducta del adicto. Esta disfunción se va convirtiendo en el estilo de vida familiar (creación de hábitos) y produciendo en muchos casos el aislamiento de la familia de los contactos sociales cotidianos. Las reglas familiares se tornan rígidas, confusas para sus miembros, así como los roles de cada miembro se van distorsionando a lo largo del proceso de avance de la adicción. Todos los miembros de la familia se afectan de este sistema de reglas disfuncionales, y es allí, donde los niños van formando y absorbiendo su carácter codependiente, que puede facilitar el desarrollo de adicciones o de relaciones enfermas en el futuro.

Los roles familiares disfuncionales, tienen un objetivo: el de proveer a la familia de un mecanismo de defensa para disminuir la ansiedad y el temor y dar la sensación de "estar haciendo algo" para resolver el problema de la adicción. Desgraciadamente el resultado final es que la adicción se fortalece y la familia se enferma más aún, estableciéndose un sistema familiar que gira en torno al adicto, formando un equilibrio disfuncional, pero necesario para la preservación de la adicción, (Stanton, M.D. 1990).

Cada uno de los integrantes de la familia asume un rol, que cumple alguna función, a saber, cualquiera de las siguientes (Jessor, 1997):

- ▶ Cuidador
- ▶ Rebelde
- ▶ Rescatador
- ▶ Héroe
- ▶ Recriminador
- ▶ Desentendido
- ▶ Disciplinador



«Familia 1»

N.O.V.A.

Todos y cada uno de los familiares realizan estos roles sin la más mínima idea de que están promoviendo el desarrollo de la adicción. Muy por el contrario, están más que convencidos de que están ayudando. Por esto es importante tomar conciencia de la necesidad de cambios en la familia para poder lograr una recuperación de mayor calidad.



En la dinámica sistémica de la adicción, el codependiente queda atrapado en una serie de conductas compulsivas que se repiten, y que le causan dolor, teniendo en cuenta la negación asociada a las consecuencias de la conducta codependiente, se hace difícil para el familiar percibir que su comportamiento es un problema.

El codependiente facilita el avance de la adicción y ésta puede tomar varias formas, tales como:

- ▶ Intento de control
- ▶ Sobreprotección
- ▶ Asumir las responsabilidades del adicto
- ▶ Adaptación y racionalización
- ▶ Colaboración y cooperación
- ▶ Rescate y sumisión

La importancia de tomar conciencia de la codependencia y poder tratarla con profesionales especializados en el tema, ayudaría y cambiaría el funcionamiento de la familia enferma, el sistema de creencias y la organización de roles y funciones por parte de los integrantes; además, se establecerían nuevos patrones de conducta en la dinámica familiar que serán

más adecuados para la recuperación, ya que la rehabilitación de la familia del adicto va de la mano con la del integrante que consume y viceversa.

En la evolución de la familia, si las defensas no las crea ella misma, el o los miembros de ésta carecerán de recursos para enfrentar los problemas. Si tomamos en cuenta que tanto los hijos como los padres, y en sí, todo el sistema familiar en general, necesitan estructuras firmes, sentido de pertenencia, valoración, refuerzo de la autoestima, reglas claras y límites precisos, el no tenerlos tienen efectos negativos, tales como la debilidad de carácter, o su opuesto, la excesiva rigidez, la incoherencia en las reglas, la indecisión, la indiferencia, la sobreprotección obsesiva, la ausencia de valores, y los modelos diluidos o pesimistas.

La familia es el núcleo social donde se forman nuestros ciudadanos. Es el grupo humano donde se transmiten los valores espirituales por medio del ejemplo. Por lo tanto, es sumamente importante que asumamos nuestra responsabilidad como padres, líderes de familia y proveamos a ésta de herramientas que permitan una vida libre de drogas.



«Familia 2»

N.O.V.A.

BIBLIOGRAFÍA

Stanton, M,D, y cols. (1990). *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas*. Barcelona: Gedisa.
 Minuchin, S.(1989). *Familias y Terapia familiar*. México: Gedisa.
 Jessor, R.(1977). *Family, and Adolescent Drug Use*. Revista Sociological Perspectives, pp. 53-76.
 Collins, R y Coltrane, S.(1991). *Sociology of Marriage and the Family*. Chicago: Nelson-Hall.



El estigma de la epilepsia: un recuento histórico

Con la intención de abrir un espacio dedicado a la revisión del tema de la epilepsia, la Mtra. en Neuropsicología, María Rosales, profesora investigadora de nuestra Escuela, presenta el panorama histórico sobre el tema, lo cual permitirá al lector situarlo de mejor manera.

María Rosales García

La epilepsia es una afección crónica de etiología diversa, caracterizada por crisis recurrentes, que obedecen a la descarga excesiva y sincrónica de una agrupación neuronal hiperexcitable, y que se expresa por síntomas súbitos y transitorios de naturaleza motora, sensitiva, sensorial, vegetativa y/o psíquica, según la localización del grupo neuronal responsable. No constituye una entidad nosológica definida, porque obedece a distintas etiologías, presenta diversas formas clínicas de evolución y ofrece diversas respuestas terapéuticas, por lo que en la actualidad tiende a hablarse de "las epilepsias", lo cual implica que debe hacerse un diagnóstico individual de cada caso (Portellano y cols., 1991).

Afecta aproximadamente de 100 a 200 millones de personas alrededor del mundo (Wieser, Burcet y Russi, 2000). Sin embargo, a pesar de su elevada prevalencia, en los inicios del siglo XXI todavía hay muchos enfermos que se sienten discriminados y estigmatizados, puesto que la epilepsia ejerce un profundo efecto sobre las relaciones familiares y sociales; además, merma sus posibilidades laborales y educativas.

A lo largo de la historia del ser humano, la epilepsia ha pasado por diversas concepciones, ya sea por el desconocimiento de la misma, o por así convenir a intereses de orden político, social y religioso, lo cual ha dificultado su tratamiento oportuno. Los diferentes nombres que ha recibido a lo largo de los tiempos, demuestran cuál fue para cada una de las épocas la etiología de la enfermedad, el nombre de sus creadores y su modo de enfrentarse a ella, por ejemplo: la "enfermedad lunar", es motivada por las diferentes fases lunares; la "enfermedad demoníaca", es ocasionada por espíritus dañinos; el "azote de Cristo", en donde Cristo aparece como dador, sin permitir dudas sobre su poder para castigar.

En la antigua Grecia se le llamaba la "enfermedad sagrada", pues debido a la característica súbita e inesperada del fenómeno, se creía que los dioses o demonios poseían el cuerpo del enfermo; del griego deriva el término epilepsia que significa "ser tomado desde arriba", y el único remedio posible era el exorcismo que trataba de purgar el contenido demoníaco, o la plegaria a dioses de la salud como: Panacea, Apolo o Asclepio (Villanueva-Gómez y Fernández-Miranda, 2002).

El "mal comicial" como todavía se conoce a la epilepsia, provocaba la suspensión de los comicios romanos cuando alguno de los asistentes a los mismos sufría un ataque, de ahí su nombre. Su desmitificación como enfermedad sobrenatural se recoge en los escritos del *Corpus Hippocraticum*, en



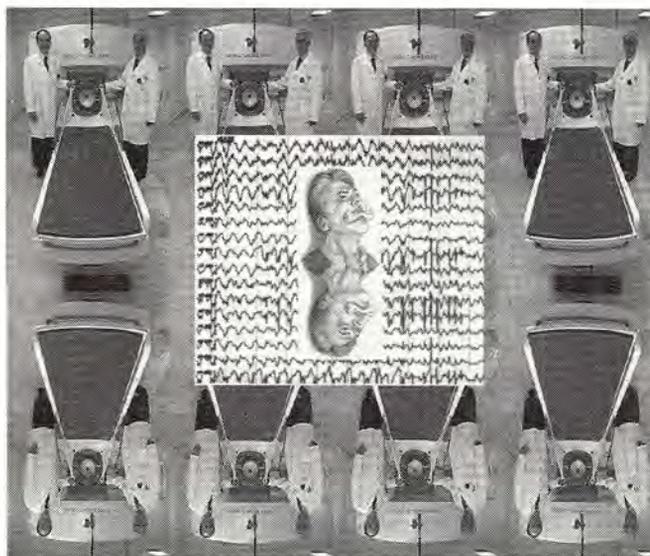


cuyo capítulo titulado "Sobre la enfermedad sagrada", Hipócrates (460-370 a.C.) dice que no es una enfermedad ni más sagrada ni más divina que las demás, y es curable en tanto no se cronifique, sin embargo, afirma que los ataques se producen debido a los cambios en el clima: en primer lugar, por los vientos del sur y después por los del norte (Ortiz Quesada, 2002).

La Edad Media, fue una época de gran decadencia científica, con el derrumbamiento cultural por las invasiones bárbaras se vuelve a las antiguas supersticiones y mitos, a menudo de colorido fanático-religioso. Es la época de la "demonomanía", de los brujos y magos que acaba centrando las curaciones en danzas macabras o recetando remedios contra la epilepsia como: emplastos, ungüentos, linimentos, cataplasmas, purgantes, y vomitivos, así como dar a beber la sangre caliente del decapitado a los familiares epilépticos. En las iglesias católicas de Inglaterra medieval incluso se celebraban misas antiepilépticas. Con estos antecedentes no es difícil suponer que la única solución que le quedaba al epiléptico era cobijarse bajo la advocación de algún santo si quería hallar remedio a sus males. San Niceto, Santa Bibiana, los Reyes Magos o San Valentín son algunos de los patrones de los epilépticos que padecían el "mal repugnante".

En los comienzos de la Edad Moderna no se logró un gran avance científico en la explicación de la enfermedad, sin embargo, con la revolución científica, se empezó a modificar el concepto que se tenía de "enfermedad", concibiéndola como una entidad con características propias, además se estableció de manera definitiva que la observación, la cuantificación y la experimentación eran esenciales en la medicina.

Es así, que en el siglo XVIII, Francia se convirtió en uno de los países pioneros en la creación de centros para enfermos epilépticos, levantando en un antiguo almacén de salitre de una fábrica de pólvora en París, el "Hôspital de la Salpêtrière" (para mujeres), y tiempo después el "Hos-



«Descarga»

N.O.V.A.

pice de la Bicêtre" (para hombres) en los cuales los enfermos psiquiátricos y epilépticos recibieron tratamientos y cuidados un poco más adecuados. Sin embargo, aunque se conocía más sobre la estructura y funcionamiento cerebral, se hacía una equiparación nosotóxica de la epilepsia con las formas clásicas de locura, ensombreciendo siempre el pronóstico sobre la base de su incurabilidad. Esquirol (1772-1840) concluye que la epilepsia conduce más pronto o más tarde a la locura, y refiere que en la Salpêtrière y en la Bicêtre "los epilépticos son idiotas o maniacos, e incluso los hay furiosos, y cuando se da el furor epiléptico tienen un carácter de ferocidad que nada lo domina" (Moreno y cols., 1998).

Un gran progreso en cuanto al conocimiento de la epilepsia, se dio en el siglo XIX con las observaciones de Hughlings Jackson (1838-1911), quien consideró que las crisis eran descargas eléctricas dentro del cerebro y que éstas comenzaban en un punto y se extendían hacia fuera de ese punto. Esto le llevó a suponer que el cerebro está dividido en diversas secciones, y que cada sección controla la función de diversas partes del cuerpo (Ortiz Quesada, 2002).

Contando con un conocimiento más preciso sobre la etiología de la epilepsia, se esperaba que los mitos en relación a ella desaparecieran. Sin embargo, Lombroso (1835-1909), Garófalo y Ferri, de la escuela criminalista antropológica, describen al "tipo epiléptico", como aquel que reúne de forma exagerada todas las características físicas, biológicas y psíquicas del criminal nato. Se refería al epiléptico como un individuo que oscila entre dos polos: el de la lentitud viscosa y el de la explosividad, con actos brutales, instantáneos, sin motivación, llevados a cabo por el sujeto sin noción de su



ejecución. Así, a pesar de los conocimientos adquiridos, vuelve a estigmatizarse a todo aquel que la sufre como: "criminal".

Otra consideración errónea (ya sea por la ofuscación que generó "la limpieza de la raza", o por el desconocimiento médico que se tenía), que tuvo consecuencias fatales, se presentó durante el régimen del "Tercer Reich", en donde la epilepsia se contemplaba predominantemente por los médicos como una enfermedad hereditaria. Así, se creó una ley para esterilizar (obligatoriamente) a personas enfermas de epilepsia; según los informes del Ministerio de Justicia alemán, fueron esterilizados, entre 1933 y 1945, alrededor de 350,000 "minusválidos", de ellos muchos enfermos de epilepsia. Una de las medidas más tristes fue la campaña-eutanasia T4, en la que más de 70,000 minusválidos (incluyendo epilépticos) fueron exterminados. Esta ley y su puesta en práctica no sólo eran amorales e inhumanas, sino que además contradecían en muchos aspectos la experiencia y los conocimientos médicos: las epilepsias no son enfermedades hereditarias (exceptuando formas muy especiales y muy poco habituales de la epilepsia, que han podido observarse de forma aislada y a nivel mundial en muy pocas familias), (Adams y Víctor, 2002).

A pesar de los avances científicos y tecnológicos que permiten tener una visión amplia sobre esta enfermedad neurológica, actualmente el paciente epiléptico continúa sufriendo, ya que la epilepsia se caracteriza por ser incierta, su severidad y pronóstico son variables y las crisis y sus manifestaciones son impredecibles. Aunado a estas características, se sigue presentando una falta de consideración social, pues se les adjudican factores tales como: inferioridad mental y física, creer que la epilepsia es incurable, y que el epiléptico tiene más riesgo de padecer accidentes laborales que los demás. El enfermo teme ser estigmatizado si las demás personas conocen su condición de epiléptico, y por eso lo ocultan, porque temen ser discriminados, tanto en la escuela como en el trabajo. El sentirse estigmatizado a su vez, genera problemas sociales, debido a la menor autoestima, reacciones emocionales más intensas y al secular aislamiento de estos enfermos en la sociedad.

Muchas de esas frustraciones y temores son fomentados por la propia familia, que tiene un concepto erróneo de la epilepsia. Existen dos reacciones extremas que deben evitarse: la sobreprotección y el rechazo. La primera es habitualmente asumida por uno de los padres o ambos, y consiste en querer evitar a toda costa riesgos para el hijo que la padece, el producto final será un individuo inseguro, totalmente dependiente e invalidado para llevar una vida propia y bastarse a sí mismo, convirtiéndose en una carga para la familia o para la sociedad (De Felipe-Oroquieta, 2002). En cuanto al rechazo, es más probable que los hermanos sean los que lo manifiesten, ya que si los padres le dan al hijo con epilepsia un trato especial, automáticamente se sienten desplazados en el cariño o aprecio al que también tienen derecho.

En la edad escolar se presenta el rechazo de los maestros, debido al desconocimiento acerca del problema, indebidamente lo excluyen de recibir una educación adecuada. El resultado es un individuo carente de conocimientos para desenvolverse solo cuando llegue a la edad productiva.

Aún cuando el enfermo haya logrado recibir una instrucción, a veces de nivel profesional, se enfrentará a la dificultad para obtener un empleo si informa que padece epilepsia. Si la oculta y consigue el empleo, existe el riesgo de que presente una crisis en el trabajo y sea despedido, con lo que regresa de nuevo a la dependencia económica de su familia.





En cuanto a las relaciones interpersonales, tiene dificultad para ser aceptado por sus compañeros de escuela (si es que asiste a ella), pues suele ser objeto de la curiosidad y burlas de sus compañeros, o del rechazo y el aislamiento. Ya en la edad adulta, al momento de buscar una pareja para formar una familia propia, la inseguridad y la pobre autoestima dificultan el acercamiento. Un prejuicio que también impide este acercamiento, es el de la transmisión genética de la enfermedad, que afortunadamente no existe en la mayoría de los casos, así como el temor a las malformaciones de órganos en el bebé por el tratamiento farmacológico en el caso de la mujer epiléptica que se embaraza, lo cual es un riesgo calculado que puede evaluarse antes de la concepción.

Como hemos podido observar, la epilepsia es una enfermedad malentendida, lo que ha llevado al miedo, el secreto, la estigmatización y el aislamiento social y laboral, lo que frena e inhibe el desarrollo afectivo normal de los pacientes. Además, estudios de la OMS y el Banco Mundial han mostrado que la epilepsia es un problema con consecuencias económicas considerables. A pesar de todas estas implicaciones, muy pocos países tienen planes nacionales para la epilepsia.

Dada la complejidad de esta enfermedad, es necesario el manejo interdisciplinario de los sujetos que la sufren, y el reto actual de los profesionales de la salud, incluyendo a los psicólogos, es conseguir una mejor calidad de vida en estos pacientes, entendiéndose calidad de vida como la percepción que el sujeto tiene de su estado global de bienestar, incluidos los aspectos físicos, mentales, emocionales y sociales de su estado de salud (Backer y cols., 1997). Por lo tanto, la finalidad, además del óptimo control de las crisis, debe ser lograr en paciente con epilepsia y su familia, la aceptación del problema y una adecuada integración social.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams y Víctor. (2002). *Principios de Neurología*. México: McGraw-Hill.
- Backer G., Jacoby A., Back D., Stalgis C., y Monnet D. (1997). *Quality of life of people with epilepsy: a european study*. *Epilepsia*, 38: 353-362.
- De Felipe-Oroquieta. (2002). *Aspectos psicológicos de la epilepsia*. *Revista de Neurología*, 34, 856-860.
- Ortiz, Q.F. (2002). *Historia del Pensamiento Médico*. México: McGraw-Hill Internacional.
- Moreno, M., Medina, A. y Lillo, R. (1998). *Humor y epilepsia*. *Revista electrónica de psiquiatría*, 2.
- Portellano, J., Coullaut, J., Diez, A., García de León M., Rodríguez, P. y Sánchez, J. (1991). *Las epilepsias. Un estudio Multidisciplinario*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Villanueva-Gómez, Fernández-Miranda. (2002). *Sociedad, ley y epilepsia*. *Revista de Neurología*, 28, S150-S155.
- Wiese, H., Burcet J. y Russi, A. (2000). *Indicaciones del tratamiento quirúrgico de la epilepsia*. *Revista de Neurología*, 30, 141-153.





«Otoño»

Julio Núñez

Las hojas la vida, el otoño...

La Maestra en Psicoterapia Humanista y profesora de algunas asignaturas en nuestra Escuela, Margarita Tapia Paniagua, haciendo gala de su creatividad, nos comparte uno de sus cuentos cortos.

Margarita Tapia Paniagua

Alguna vez alguien compartió conmigo lo que la vida le significaba y haciendo una analogía con el ciclo de las hojas me dijo:

“Cuando uno nace, es como un pequeño brote que surge de una rama, es tierno, frágil y necesita de la protección del árbol y de su savia, pues sin ésta es imposible vivir, igual que un recién nacido necesita de la leche y del amor maternos.

Después, este brote se hace hoja y se vuelve verde, fuerte, hermosa, como una persona joven, que conoce o empieza a conocer sus capacidades y -como la hoja- puede moverse con el aire y disfrutar el movimiento, pero, aún está atada al árbol, a los apegos familiares o sociales...

Pasado el tiempo la hoja se vuelve amarilla, ya no es tan fuerte, ni tan brillante, quizá porque necesita más de la humildad y entonces la savia del árbol llega cada vez en menor cantidad.

Así, un día llega el otoño y entonces la hoja se vuelve dorada, seca, físicamente frágil, sin embargo, eso ya no importa, el tallo deja de estar en contacto con la savia del árbol pero lleva su esencia. Es el tiempo donde se ha perdido el apego. Es el tiempo donde se es verdaderamente libre. Y entonces no queda sino soltarse del tronco y permitir que el viento la lleve de manera deliciosa, en un dejarse fluir suavemente sin resistencia a la vida: disfrutando el vuelo...

Hasta que llega el momento de regresar a la madre tierra, fundirse con ella y servir de alimento a un nuevo árbol, para nutrir a un nuevo brote, para perpetuar la vida...”

Así terminó su analogía. Me quedé en silencio, con una sensación de gozo dentro de mí, observé a aquella persona de cincuenta años, y la vi como a una hoja dorada, entera, fuerte, hermosa y... ¡ciertamente libre!





¿Resumen o síntesis?

Con la intención de brindar algunos elementos técnicos que pueden ser útiles tanto para profesores como para estudiantes, continuamos ofreciendo algunos artículos como éste, en que la Lic. en Letras Hispánicas, María Teresa Estrada, nos clarifica estas dos estrategias.

María Teresa Estrada de Hernández

Con alguna frecuencia se enfrenta la necesidad de abreviar un texto, lo cual ciertamente es una operación sencilla, a condición de que se tenga claro el objetivo de esa reducción.

Posiblemente nadie como el genial poeta español Antonio Machado (1939) haya dado claves mejores para redactar. En su obra "Juan de Mairena", hay una página crucial. Dice en ella el profesor Mairena a su discípulo: "Salga a la pizarra y escriba *Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa*". El alumno escribe lo que se le dicta. El maestro le pide: -Vaya poniendo eso en lenguaje poético. El alumno, después de meditar, escribe: '*Algo pasa en la calle...*'" La aprobación de Mairena en el texto de Machado, no es entusiasta; posiblemente no le pareció suficientemente poético. Pero lo que importa es la enseñanza: en lo más simple está la clave. ¿Para qué queremos reducir un texto, un discurso, una obra? ¿Hay diferencia entre lograr un resumen o hacer una síntesis? El enfoque debe ser definitivo. ¿Cuáles son las posibles similitudes y diferencias entre RESUMEN y SÍNTESIS? Así viene a ser solamente cuestión de palabras. Resumen suena casero, cotidiano; todos resumimos todos los días: hablamos del clima, del trabajo, de cualquier cosa, en resumen. No hay tiempo para más. Pero si te pide alguien "Haz tu síntesis vital de ayer", te pones a temblar. En realidad, el resumen de lo que viviste puede ser expresado en pocas palabras: revisas tu acción, ¿qué pensaste, sentiste, aprendiste, experimentaste, en la jornada única de AYER? Haces síntesis, resumen, de lo vivido.

En rigor, síntesis y resumen están considerados como sinónimos en algún diccionario, significan abreviar, compendiar, recapitular... El hecho está en que cuando se pide un resumen, hay que condensar. En cambio, para una síntesis se necesita la operación mental que consiste en "acumular datos para conseguir un resultado; para conseguir, por ejemplo, una definición", o sea, un compuesto definitivo sobre el asunto, (Moliner, 1989). Dicho sencillamente: para un resumen basta con analizar un texto por las ideas principales y secundarias, sin distracciones de contexto. Aunque el párrafo sea complicado, el resultado será un buen resumen de lo que se expresó. Además, se suele respetar el lenguaje del autor, en la medida de lo posible.

Una síntesis requiere una lectura del texto más hacia las esencias, saber aquello por lo que una cosa es. La síntesis resulta de un análisis detenido y amplio del texto y el contexto. Se suele usar el lenguaje propio de quien lo redacta, sin apegarse al estilo del autor. Hay quien considera a la síntesis *el resumen del resumen*.

¿Cuál es la razón de que demos diferente peso de significado al resumen y síntesis? Generalmente depende del uso que queremos dar a la reducción de textos. Para retener los conceptos, basta un esquema del texto. Para redactar una síntesis necesitamos un conjunto de ideas que formen un compuesto completo para definir un asunto. Resumen y síntesis son exposiciones breves; deben ser claras y completas, para que llenen su función. Si tenemos el objetivo de la reducción que pretendemos, sabremos si hacer una síntesis o un resumen.

BIBLIOGRAFÍA

Machado, A (1967). *Juan de Mairena en Obras Completas*. Argentina: Espasa Calpe.
Moliner, M. (1989). *Diccionario de uso del español*. Madrid:Gredos.

Para ampliar información:

Chávez Pérez, F., (2003). *Redacción avanzada*. México: Pearson Educación.

