



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA
Facultad de
Psicología y
Ciencias Sociales

Revista Colombiana de

Ciencias Sociales

No. 2

Vol. 2

ISSN: 2216 -1201



Descripción del sentido de la vida en adolescentes infractores de la ciudad de medellín.

Horacio Manrique Tisnés

Elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos en algunos adolescentes de la ciudad de medellín. Un enfoque psicoanalítico.

Nicolás Uribe Aramburo, Herman Alonso Moreno

Modalidades disciplinarias en el colegio de calidad de la ciudad de medellín "institución educativa francisco miranda", en los grados séptimo y octavo. Una perspectiva psicoanalítica.

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones.

Néstor Daniel Roselli

Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del psicoanálisis postfreudiano y lacaniano.

Nicolás Uribe Aramburo

Una psicología preteórica. Algunas reflexiones sobre la introducción y el primer capítulo de los prolegómenos para una historia del concepto de tiempo de heidegger.

Ricardo Andrade Rodríguez

Artículos de Investigación

DESCRIPCIÓN DEL SENTIDO DE LA VIDA EN ADOLESCENTES INFRACTORES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN*

DESCRIPTION OF LIFE SENSE IN OFFENDERS TEENAGERS OF MEDELLIN-CITY

Horacio Manrique Tisnés**

Recibido: Noviembre 26 de 2010 - Aceptado: Marzo 16 de 2011

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar la intensidad del sentido de la vida en adolescentes infractores en la ciudad de Medellín, Colombia. Su Método tuvo un diseño descriptivo, mixto. La muestra estuvo compuesta por 44 adolescentes infractores a quienes se les aplicó el Cuestionario del sentido de la vida (PIL) desarrollado por Crumbaugh y Maholick, que consta de una primera parte que sirve para recolectar información cuantitativa y otras dos partes para recolectar información cualitativa. Los resultados mostraron un bajo índice de vacío existencial en los adolescentes encuestados. A mayor tiempo de permanencia en la institución de resocialización mayor es la intensidad del sentido de vida. La familia (real e ideal) es importante como valor fundamental en torno al cual se construye su sentido de vida. Se plantea que el constructo “sentido de la vida” posee diferentes niveles de complejidad que dan cuenta de varios aspectos que mencionamos a continuación: el deseo de vivir, el objetivo o propósito de la vida que da la orientación propia de cada existencia, el significado que cada uno le atribuye a su vida y a los diferentes valores que la rigen y, por último, el análisis del sentido en general.

Palabras clave:

Sentido de vida, vacío existencial, adolescente infractor.

Abstract

The aim of this research was to compare the meaning of life's intensity in offender teenagers in Medellin city, Colombia. The methodology had a mixed descriptive design. The sample consisted of 44 young offenders who answered the Purpose In Life test (PIL), developed by Crumbaugh and Maholick, consisting of one party to collect quantitative and two other parties to collect qualitative information. The Results show a low rate of existential vacuum in the teens surveyed. The more time spent in a social rehabilitation institution, the greater the intensity of the meaning of life. The family (real and ideal) is important as a core value around which to build their sense of life. This suggests some grounds for thinking a model to explain the conclusions reached. It argues that the construct “meaning of life” has different levels of complexity that reflect various aspects mentioned below: the desire to live, aim or purpose of life that gives the proper orientation of each existence, the meaning that each one attributes to his life and his different values that govern it, and finally, the analysis of meaning in general.

Key words:

Meaning of life, existential vacuum, young offender.

* El presente escrito surge del proyecto de investigación *El sentido de la vida en adolescentes infractores, Medellín 2010*, enmarcado en el Programa Universitario de Investigación en Problemáticas Sociales Contemporáneas (PUI) de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam). El área a la cual se articula el presente proyecto es Organizaciones y desarrollo humano, en la categoría Perspectivas del desarrollo humano y en el campo temático Problemáticas psicológicas y psicosociales en los escenarios organizacional, comunitario, educativo, clínico, de la salud y jurídico del grupo de investigación Psicología Social y Salud Mental de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Funlam. Durante la formulación y realización de este microproyecto se contó con el apoyo del semillero de investigación “El sentido de la vida”, integrado por los siguientes estudiantes de últimos semestres del programa de psicología de la Funlam: Astrid Elena Álvarez López, Bibiana Marly Osorio Alzate, Carmen Adriana Figueredo Flórez, Carolina Montoya Brand, Diana Catalina Vega López, Irley Maya Muñoz, Katherine Monsalve Mesa, Lorena Correa Ruiz, Luis Eduardo Corredor Vargas, Natalia Piedrahíta Isaza, Rosana María Buelvas Luna y Lucelly Guarín Sierra. Agradecemos a todos ellos al igual que a Carolina Londoño Flórez, estudiante que nos acompañó en la primera parte de este proyecto.

** Departamento de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. homantis35@yahoo.com

Introducción

Este texto surge como producto de un microproyecto de investigación realizado en la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) en el cual participaron estudiantes del programa de psicología de la misma institución. Mediante este microproyecto pretendimos indagar acerca del sentido de vida en adolescentes infractores de la ciudad de Medellín, Colombia. Rastreamos el concepto sentido de la vida con un enfoque de investigación mixto en 44 adolescentes infractores que cumplen con una medida legal de protección en el Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola), de la ciudad de Medellín, Colombia.¹

La expresión adolescentes infractores surge de la existencia de personas menores de edad – entre los 12 y los 18 años– que realizan actos que van en contra de las normas jurídicas y en contra del bien común. Los menores son considerados por la Ley 1098 de 2006, Ley de infancia y adolescencia, como niños si tienen menos de 12 años y como adolescentes si son mayores de 12 y menores de 18 años (Libro I, Título 1, Capítulo 1, Artículo 3). Los adolescentes que sean mayores de 14 años y menores de 18 años, al momento de cometer el delito, deben responder por sus comportamientos a través de medidas de intervención de “carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral” (Libro II, Título 1, Capítulo 1, Artículo 140), las cuales buscan la restitución de sus derechos, la verdad y la reparación del daño, siempre bajo las normas declaradas por los derechos humanos, las reglas de Beijing (normas sobre prevención del delito y tratamiento del delincuente) y las directrices de Riad (directrices de las naciones unidas para la prevención de la delincuencia juvenil). Esta protección y la resocialización de los adolescentes se lleva a cabo en instituciones especializadas, como es el caso del Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola) de la ciudad de Medellín, que dependen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y son manejados por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. Este tipo de instituciones tienen como finalidad explícita o implícita orientar y acompañar a los adolescentes en el descubrimiento y elaboración de su sentido de vida como aspecto fundamental dentro del tratamiento de reincorporación a la sociedad. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es el ente coordinador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y define “los lineamientos técnicos que las entidades deben cumplir para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, y para asegurar su restablecimiento. Así mismo coadyuvará a los entes nacionales, departamentales, distritales y municipales en la ejecución de sus políticas públicas, sin perjuicio de las competencias y funciones constitucionales y legales propias de cada una de ellas” (Parágrafo, Artículo 11,).

¹ Agradecemos al Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF) –Regional Antioquia– por permitirnos realizar el presente microproyecto de investigación. Así mismo agradecemos al Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola), especialmente a su director, el permitirnos realizar el trabajo de campo. También queremos agradecer al equipo psicosocial, principalmente a la psicóloga Diana Alejandra Herrera, por su apoyo durante la aplicación de los cuestionarios.

Por su parte, el psiquiatra vienés Victor Frankl (1983:106) señala que la conducta delictiva (así como el suicidio, el abuso de sustancias psicoactivas, la voluntad de placer y la voluntad de dinero) es una forma de hacer frente al vacío existencial, el cual se puede describir como el hecho de no contar con un sentido de vida. Para el trabajo de investigación partimos, entonces, de la conjetura de que los adolescentes infractores tienen dificultades relacionadas con el vacío existencial. Además, supusimos que el proceso de resocialización que se lleva a cabo en centros especializados para la atención de adolescentes infractores incide positivamente en la construcción del sentido de vida.

Para el presente trabajo hicimos la siguiente pregunta de investigación: ¿qué diferencias se presentan entre el sentido de vida de adolescentes infractores que ingresaron recientemente a una institución de resocialización o reincorporación socio-familiar y el sentido de vida de quienes saldrán próximamente de ellas? Como objetivo propusimos describir el sentido de vida de un grupo de adolescentes que ingresaron recientemente a una institución de resocialización o reincorporación socio-familiar con el de un grupo de adolescentes próximos a salir de ella luego de cumplir con un proceso de intervención psicosocial. A continuación exponemos el soporte teórico, el diseño del proyecto, la memoria metodológica y los resultados del microproyecto.

Antecedentes del estudio del sentido de la vida en menores infractores

Encontramos muy pocos estudios sobre el sentido de vida en adolescentes infractores a nivel internacional. Los estudios sobre adolescentes infractores se han centrado principalmente en: comportamiento emocional (Clarbour *et al.*, 2009), vergüenza e ira (Farmer y Andrews, 2009), reincidencia y factores asociados (Bravo, Sierra y Del Valle, 2009), percepciones de los menores infractores respecto al sistema reeducativo y resocializador (Morente y Domínguez, 2009), apoyo social percibido (Méndez y Barra, 2008), delito juvenil y escuela (Kessler, 2007), patrón desinhibido de conducta (Alcázar, Bouso y Gómez-Jarabo, 2006), eficacia de un modelo de tratamiento para niños infractores (Nee y Ellis, 2005), género y conducta infractora (Núñez, 2005), experiencias de jóvenes infractores que requieren tratamiento mental (Shelton, 2004), comportamiento comunicativo (Sanger *et al.*, 2000), criminalidad y antecedentes familiares (Cullingford y Morrison, 1997). Cabe resaltar el estudio de Prats Mora (2001) sobre adolescencia y sentido de la vida, si bien no toma en cuenta la población de adolescentes infractores.

La doctora argentina Lucía Copello (2009) refiere dos investigaciones sobre el sentido de vida en jóvenes. La primera, llevada a cabo en 1979 en Nueva Zelanda por Black y Gregson, profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Cantesbury. Estos aplicaron el PIL y el MMPI a tres grupos de 30 jóvenes cada uno: normales, de primera sentencia y reincidentes; y encontraron una relación inversamente proporcional entre sentido de vida y comportamiento delictivo. La segunda

referencia es de una investigación llevada a cabo en Riverside California por L. S. Barber, en 1972, con jóvenes entre 15 y 18 años que siguieron un programa de rehabilitación basado en la logoterapia durante cuatro meses. Aplicó el test PIL antes y después del tratamiento encontrando diferencias significativas en cuanto al sentido de vida. Barber realizó un segundo estudio en 1982 con 15 jóvenes que se encontraban en un programa psicoterapéutico, y el PIL reveló de nuevo una diferencia significativa en el sentido de vida luego del tratamiento.

En nuestro medio, la investigación con esta población específica en la ciudad de Medellín se ha realizado principalmente por parte de estudiantes de pregrado para sus trabajos, de diferentes carreras como Psicología y Trabajo Social. No encontramos estudios sobre el sentido de vida en adolescentes infractores. En el campo de la psicología, los adolescentes infractores han sido abordados para estudiar pautas de crianza (Arango Velásquez, 2008), estrategias de afrontamiento (Ramírez Sepúlveda, 2007), relaciones objetales (Usuga Tobón, 2006), estructura familiar (Taylor Bush, 2006), construcciones morales valorativas (Bolaños Alvarez y Briceño Pineda, 2005), estructuración psicológica de los límites (Mejía Betancur, 2004), función ejecutiva (Montoya Zuluaga, 2003). En el nivel de maestría: función ejecutiva (Martínez Gómez, 2006), trastornos de la memoria, la atención y el lenguaje (Castaño Ramírez, 2004), características neuropsicológicas, neurológicas y comportamentales (Pineda Salazar *et al.*, 2000), entre otros. El antecedente más cercano a la presente investigación es un trabajo de pregrado titulado “Sentido de vida en el menor de la calle de la ciudad de Medellín que ingresa a ciudad Don Bosco. Programa menor de la calle” (Arboleda Sierra *et al.*, 1995); no obstante, dicho trabajo no profundiza en la temática propuesta, limitándose a realizar un acopio de ideas fragmentarias y que tienen poca relación con la realidad de la población investigada.

Tampoco encontramos antecedentes de investigación sobre sentido de vida en adolescentes infractores en otras partes de nuestro país, aunque sí encontramos trabajos referidos a este sector de la población. Entre los temas abordados podemos mencionar los siguientes: conductas antisociales y delictivas, en Cali (Sanabria y Uribe, 2009), razonamiento moral, en Barranquilla (Villanueva, Pérez, Peña y Avellaneda, 2007).

La utilización del Purpose In Life Test (PIL) en investigación

En cuanto al PIL, instrumento utilizado en la presente investigación para la recolección de datos (sus especificaciones se encuentran en la sección de metodología), fue desarrollado por James C. Crumbaugh y Leonard T. Maholick en Estados Unidos en 1969. Recientemente ha sido utilizado en España en algunos estudios como: sentido de la vida y desesperanza (García-Alandete; Gallego-Pérez y Pérez-Delgado, 2009), sentido de vida y religiosidad (Gallego-Pérez; García-Alandete y Pérez-Delgado, 2007), relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida

(Villarrubia *et al.*, 2005), sentido de vida en jóvenes en primer semestre de universidad (Magaña *et al.*, 2004), dificultades existenciales a la hora de responder algunas preguntas del PIL (Noblejas de la Flor, Villagra Vera, 2002), adolescencia y sentido de la vida (Prats Mora, 2001), toxicomanía (Noblejas de la Flor, 1994 y 1998).

La doctora Lucía Copello² (2009) refiere estudios realizados con el PIL en cárceles. En 1980 Michael Whiddon, director del Clinical Service for de State Department of Correction en Mississippi, realizó un estudio sobre el efecto de un tratamiento basado en la logoterapia con veinte prisioneros, encontrando que luego de dos años sólo uno de ellos reincidió en su conducta criminal. Otro estudio es el realizado en 1986 en Israel por M. Addad y M. Bénézech, docente de criminología en Israel y psiquiatra y criminólogo en Francia, respectivamente. La muestra se compuso de un grupo no criminal de 306 individuos y un grupo de 140 individuos detenidos. Aplicaron el PIL y el MMPI y encontraron que mientras más fuerte es el sentido de vida más débil es la neurosis. Como dato interesante refiere que Addad y Bénézech aislaron “a 23 detenidos que presentaban un bajo nivel de neurosis y un nivel de significado existencial comparable al del grupo de no detenidos, la conclusión es que en ciertos delincuentes el comportamiento desviado representa un verdadero sustitutivo de la ausencia de significado profundo de la vida, y les da una razón de existir” (Copello, 2009).

A nivel colombiano encontramos sólo un estudio realizado con el PIL. Se trata de una investigación para una tesis en el nivel de maestría titulada “El sentido de la vida” (Ramírez y Saavedra, 1981). Este trabajo se realizó con una muestra de 475 jóvenes de grados octavo y noveno y decimoprimero de bachillerato, primer semestre de universidad, y semestres intermedios de universidad. Tuvo como resultado la estandarización del test PIL para la población juvenil local. Los autores realizaron la traducción del cuestionario y su adaptación, con base en una versión del profesor Paul Goring (Ph. D.) quien fue discípulo de Crumbaugh y Maholick, creadores del test; así como las respectivas pruebas de confiabilidad. También efectuaron una prueba de jueces con expertos reconocidos, entre otros con Jaime González Y. (Ph.D.) y una prueba piloto (Ramírez y Saavedra, 1981). Como resultado de la investigación obtuvieron coeficientes de confiabilidad de mitades (0,93) y de test-retest (0,81) lo suficientemente altos como para hablar de una “buena consistencia y estabilidad del cuestionario, a pesar de que el valor investigado (sentido de la vida) está muy influido por factores emocionales y afectivos temporales” (Ramírez y Saavedra, 1981).

Este breve recorrido nos muestra que el tema del sentido de vida en menores infractores no ha sido trabajado con la misma intensidad con la que han sido trabajados otros temas psicológicos. El sentido de la vida como tema de investigación ha tenido su mayor importancia en España, prin-

² Agradecemos a la doctora Lucía Copello su disposición y la cooperación recibida, y a la estudiante de psicología Carolina Londoño Flórez por realizar el contacto.

principalmente, y Argentina. La falta de investigación respecto a este concepto se debe quizás a la poca importancia que la psicología humanista, corriente psicológica que es su principal promotora, concede por tradición a la investigación científica (cfr. Quitman, 1989). También puede ser causada por el prejuicio positivista arraigado en la contemporaneidad según el cual se considera “sospechoso” todo aquello que contenga términos éticos, morales y espirituales que no pueden ser medidos o cuantificados de una manera inequívoca como es el caso del *sentido de vida*. Consideramos importante realizar investigaciones que aborden temas de difícil caracterización.

El sentido de vida

La reflexión acerca del sentido de vida es muy antigua, ya en Grecia, hace más de 2.300 años, diferentes filósofos se plantearon esta pregunta (Kraus, Rodríguez y Dixe, 2009: 77). Por ejemplo, Platón y Aristóteles se preguntaban sobre la finalidad de la vida desde una perspectiva ética, y respondían en general (no exploraremos aquí sus diferencias) que el sentido de la vida es la felicidad o *eudaimonía*, entendida como una *vida buena* o *vida lograda*. La misma pregunta ética fue abordada por los estoicos, los epicúreos, los cínicos y los escépticos. También los padres de la iglesia como San Agustín y Santo Tomás se plantearon la pregunta, ya desde un punto de vista religioso. Con la llegada de la modernidad la reflexión filosófica y ética, como se había concebido hasta el momento, comenzó a ser duramente cuestionada, principalmente con la reflexión racionalista de Emmanuel Kant y con la llegada del positivismo de Augusto Comte en el siglo XVIII. Esta es una época de grandes polémicas en torno a lo que puede considerarse un conocimiento válido. Algunos pensadores defienden la idea de que sólo el conocimiento científico lo es, mientras que otros, generalmente conocidos como pertenecientes al movimiento hermenéutico, consideran que existen otras formas de conocimiento válido además del científico. En este último caso aparecen varios psicólogos como Dilthey que defiende la posición fundamental de la psicología respecto a todas las demás disciplinas; Husserl que plantea su concepto de intencionalidad; Jaspers que estudia situaciones límite; Heidegger que aborda el tema del ser-en-el-mundo y Scheller que habla sobre la fragilidad de la existencia y el mundo de los valores (Kraus, Rodríguez y Dixe, 2009: 77). Pero luego de la guerra, el interés de la psicología se orientó hacia las disfunciones psíquicas y los conflictos interpersonales, más que hacia las potencialidades, competencias, virtudes y recursos de las personas (Kraus, Rodríguez y Dixe, 2009: 77).

En ese momento aparece Victor Emil Frankl (1905-1997), psiquiatra y neurólogo vienés que inauguró el estudio del *sentido de la vida* como concepto de la psicología en los años de posguerra. Luego de pasar un tiempo en los campos de concentración de Auschwitz, Frankl planteó su propia escuela de psicología y psicoterapia denominada logoterapia, la cual se enmarca en el denominado *análisis existencial*. *Logos* es una palabra griega que significa “sentido”, “significado”, “propósito”, elementos que Frankl calificó como espirituales; no en vano, *logos* tiene también el significado de

“espíritu” (Frankl, 1983: 102). Para la logoterapia, la principal fuerza motivante de cada ser humano es la búsqueda del sentido de su vida, denominada por Frankl *voluntad de sentido*. Por lo tanto, ni la voluntad de placer que plantea Freud, ni la voluntad de poder que plantea Adler, son tan determinantes como la *voluntad de sentido* (Frankl, 1983: 98): “el afán de encontrar un sentido concreto a la existencia personal” (Frankl, 1983: 101). Para Frankl el sentido no es algo que se construye sino algo que se encuentra. La vida no es insensata, no carece de sentido: éste preexiste al sujeto quien debe buscarlo hasta encontrarlo (Frankl, 1983: 100). La *libertad* del hombre radica en la posibilidad de aceptar o rechazar una oferta para cumplir un sentido potencial (Frankl, 1983:100). El sentido es una especie de proyecto que elige el sujeto en torno de una causa: la persona amada, una obra científica, el sufrimiento, la gloria de Dios, etc. Cuando la voluntad de sentido se frustra se habla de una *frustración existencial*, que puede originar una *neurosis noógena* (del griego *noos*: mente, espíritu), es decir, una neurosis cuyo origen se ubica en el núcleo espiritual de la persona. Lo espiritual no es lo religioso sino lo específicamente humano: “la aspiración humana por una existencia significativa” (Frankl, 1983: 102). Estas neurosis nacen, no de los conflictos pulsionales como en la teoría freudiana sino de conflictos entre distintos valores o principios morales (Frankl, 1983:101). Pero no toda frustración existencial es patógena o se puede calificar como inadecuada. La frustración existencial es necesaria para la vida misma (Frankl, 1983: 103). El objetivo de la *logoterapia* es “ayudar al paciente a encontrar el sentido de su vida” (Frankl, 1983: 103) ya que se considera que el interés del hombre es “cumplir un sentido y realizar sus principios morales” (Frankl, 1983: 103), no sólo obtener la gratificación de sus pulsiones, la conciliación del yo, del superyó y el ello, o la simple adaptación o ajuste a la sociedad y al entorno (Frankl, 1983: 103). Frankl cita una frase de Nietzsche que resume gran parte de la propuesta logoterapéutica: “Quién tiene un *porqué* para vivir puede soportar casi cualquier *cómo*” (Frankl, 1983: 104). Las personas más capaces de sobreponerse a las dificultades son aquellas que tiene un propósito por el cual vivir, una tarea que realizar (Frankl, 1983: 104). Para Frankl, el sentido de la vida no es único ni es estable, es diferente para cada hombre, en cada momento y en cada situación. Lo importante entonces no es el sentido de la vida en general sino el sentido de la vida para una persona en particular. La esencia de la existencia humana está en la capacidad del hombre de ser responsable, de responder por su vida ante sí mismo. Por eso, desde la perspectiva de la logoterapia, los juicios de valor sobre la vida son emitidos por cada persona, no por alguien externo. De acuerdo con la logoterapia lo mejor que puede hacer alguien que carece de significado en la vida es ensanchar su campo de visión para que pueda ver un gran espectro de sentidos o significaciones entre las que pueda elegir. El sentido de la vida se puede descubrir en tres formas: “1. realizando una acción; 2. teniendo algún principio; 3. por el sufrimiento” (Frankl, 1983: 109). Hasta el sufrimiento puede tener un sentido, como por ejemplo el sacrificio. De esta manera Frankl plantea que aun en las peores circunstancias el hombre es libre de decidir cómo asume su vida y por ello es responsable.

De acuerdo con Frankl (1983: 113), el psicólogo tiene que hacerle frente con frecuencia a asuntos humanos que no son emocionales sino cuestiones filosóficas, como es el caso del sentido de la vida. El tratamiento muchas veces consiste en que el consultante logre una cierta ironía respecto a sí mismo, que logre tomar distancia de sí y reírse de sus problemas, estrategia que Frankl llama *intención paradójica* (Frankl, 1983: 120) y se puede describir como ir más allá de sí mismo, trascenderse a sí mismo. La *salud* se basa en un cierto grado de tensión entre lo que se ha logrado y lo que se espera lograr; entre lo que se es y lo que se debería ser (Frankl, 1983: 104). La *noodinámica* es la dinámica espiritual que se juega entre dos polos: el significado que debe cumplirse y el hombre que debe cumplirlo (Frankl, 1983:105). El *vacío existencial* es la pérdida del sentimiento de que la vida es significativa, fenómeno basado en dos aspectos:

1. La pérdida en el hombre de algunos de “los instintos animales básicos que conforman la conducta del animal y le confieren seguridad” (Frankl, 1983:105).
2. La disolución de las tradiciones que servían de control a su conducta.

El hombre “Carece, pues, de un instinto que le diga lo que ha de hacer, y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que debe hacer; en ocasiones no sabe ni siquiera lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea lo que otras personas hacen (conformismo) o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo)” (Frankl, 1983: 105). El vacío existencial es la falta de un sentido de vida y se encuentra en la base de muchos casos de suicidio, alcoholismo y delincuencia juvenil. También considera que es frecuente en el caso de jubilados y, en general, de personas de edad avanzada (Frankl, 1983: 106). El vacío existencial se compensa en ocasiones con la voluntad de poder, en particular en la forma de la voluntad de tener dinero; también con la voluntad de placer (Frankl, 1983:106).

Otros autores como Battista y Almond en 1973, Harlow y Bentler en 1986, Débats y Wezeman en 1993 (citados por Kraus, Rodríguez y Dixe, 2009: 80), han encontrado, mediante investigación empírica, correlación entre el vacío existencial y la ideación suicida, la toxicodependencia, la depresión y la ansiedad. Por su parte, Crumbaugh y Maholick, 1964; Maslow, 1971; Chamberlain e Zika, 1988; Débats e Wezeman, 1993; Park e Folkman, 1997; Ryff y Singer, 1998 (citados por Kraus, Rodríguez y Dixe, 2009: 80-81) han encontrado que el sentido de vida se relaciona con aspectos psicológicos positivos como autenticidad, competencia para la toma de decisiones, satisfacción vital, felicidad, afectos positivos y *coping* adaptativo. Para Kraus, Rodríguez y Dixe (2009: 77), el sentido de vida es una variable que influye de manera positiva en la salud y en el alivio del sufrimiento inevitable en la vivencia del dolor crónico.

Por su parte, García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado (2009: 448) en un estudio orientado a encontrar la relación entre vacío existencial y desesperanza, encuentran que el logro del

sentido de la vida se asocia positivamente con percepción y vivencia de libertad, responsabilidad y autodeterminación, cumplimiento de metas vitales, visión positiva de la vida, del futuro y de sí mismo y autorrealización. Para estos autores (García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado, 2009: 448) la frustración del sentido de la vida se asocia a la desesperanza que se manifiesta como duda sobre el sentido de la vida, vacío existencial que aparece como tedio, percepción de falta de control sobre la propia vida y ausencia de metas vitales. La frustración del sentido de la vida y la desesperanza comportan riesgo de suicidio (García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado, 2009: 448). Tanto el vacío existencial como la desesperanza “remiten a un estado de ánimo y motivación, y de sentimientos y de expectativas acerca del futuro que se caracterizan por la apatía, el cansancio, la falta de ilusión, la sensación de inutilidad en la vida, el fatalismo y la desorientación existencial, pudiendo llevar a la comisión de suicidio” (García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado, 2009: 448). Por eso estos autores afirman que el sentido de la vida está relacionado significativamente con la salud mental.

Método

La investigación se realizó con un enfoque mixto a nivel descriptivo. Con una población de 44 adolescentes del Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola) entre 16 y 19 años, con una escolaridad entre 2° y 11°, y en su mayoría consumidores de sustancias psicoactivas y no reincidentes.

El diseño es transversal. En un principio buscamos revisar dos momentos precisos: el momento en que el adolescente está recién llegado a la institución y el momento en el que ya está próximo a salir de ella. Pero durante el trabajo de campo se presentaron varios aspectos por resolver. Un primer asunto fue determinar quiénes eran los adolescentes próximos a salir, pues muchos de los que estaban en la institución tenían una medida de protección que estipulaba un tiempo (ocho meses, doce meses, etc.), sin embargo, el egreso de la mayoría de ellos estaba determinado por el proceso que realizaran en la institución, sin que se llegara a cumplir siempre el tiempo estipulado con anterioridad. Hay que aclarar que el egreso sólo lo pueden autorizar los jueces encargados de cada caso y esa autorización podía demorarse de un día para otro. Por lo tanto resultaba prácticamente imposible determinar quién estaba próximo a egresar. En consecuencia, se tomó la decisión de no hablar de quienes estaban próximos a salir sino que se habló sobre los que llevaban un año o más en la institución.

Un segundo asunto era determinar quiénes eran adolescentes de recién ingreso: podríamos plantear de forma más o menos arbitraria que tomáramos como adolescentes “de recién ingreso” aquellos que llevaran en la institución una semana, un mes, dos meses. Pero antes de poder determinarlo necesitábamos contar con la posibilidad de acceder a ellos fácilmente, de manera que una

vez ingresarán pudiéramos tomar la muestra, pero era algo difícil debido a diversas restricciones (las planteamos brevemente en Procedimiento).

Un tercer aspecto, relacionado con el anterior, se presentó porque en el momento de recolectar la muestra encontramos pocos adolescentes de recién ingreso, esto es, que llevaran uno o dos meses en la institución, debido a diferentes circunstancias propias de la dinámica institucional.

Dadas las restricciones mencionadas anteriormente, consideramos tomar la población disponible y dividirla en tres franjas de tiempo teniendo como criterio para ello que en cada franja quedara un número de sujetos similar. Obtuvimos entonces una primera franja donde ubicamos los adolescentes que llevaban en la institución entre uno y siete meses; una segunda franja entre ocho y diez meses y una tercera franja de los once meses en adelante.

Instrumento de recolección de datos

Cuestionario del Sentido de la Vida (PIL), desarrollado por Crumbaugh y Maholick en Estados Unidos en 1969, traducido al español y estandarizado en Medellín por Carlos Arturo Ramírez y Carmen Nidia Saavedra (1981). El instrumento consta de tres partes: A, B y C. La parte A es cuantitativa y las partes B y C son cualitativas.

En su parte cuantitativa (parte A), el PIL determina el grado de intensidad del sentido de la vida de una persona según cuatro rangos de menor a mayor: problemas de vacío existencial, falta de un propósito claro y definido, rango no decisivo, y objetivo existencial claro y definido. Por *sentido de vida* entendemos aquella *orientación* que una persona le da a su vida, la cual puede expresarse como la dirección hacia una meta u objetivo, que se toma como un valor o principio fundamental (Ramírez y Saavedra, 1981) en torno al cual el sujeto organiza sus acciones. El PIL determina la intensidad del sentido de la vida, esto es, el nivel de compromiso afectivo de una persona con un valor o principio fundamental en su sistema axiológico.

La parte B y la C son cualitativas. La parte B consta de trece frases inconclusas que el participante debe completar. En la parte C se le solicita al participante que escriba un párrafo describiendo sus metas y aspiraciones en la vida y el progreso que está realizando para lograrlas.

La parte A, cuantitativa, consiste en un cuestionario de veinte preguntas organizadas en una escala tipo Likert en una puntuación entre 0 y 7. La puntuación total oscila entre 20 y 140.

De acuerdo con García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez Delgado (2009), la media (M) y la desviación estándar (DS) para el PIL (M= 109,08; DS= 14,41) “son similares a los hallados en otras investigaciones (Alloy y Clements, 1998; Crumbaugh, 1968; Edwards y Holden, 2001; Noblejas de la Flor, 1994; Preble, 1986; Velting, 1999; Viñas *et al.*, 2004)”.

De acuerdo con Ramírez y Saavedra (1981), Crumbaugh y Maholick obtuvieron para el PIL: $M = 102$, $DS = 19$, obteniendo los siguientes baremos:

113 o más: objetivo existencial claro y definido.

92-112: rango no decisivo.

71-91: falta de un propósito vital claro y definido.

70 o menos: problemas de vacío existencial.

Para nuestra investigación tomamos los baremos de Ramírez y Saavedra (1981) quienes en su investigación obtuvieron una variación: $M = 104$, $DS = 15,5$, de donde se sigue:

113 o más: objetivo existencial claro y definido.

89-112: rango no decisivo.

81-88: falta de un propósito vital claro y definido.

80 o menos: problemas de vacío existencial

De acuerdo con Noblejas de la Flor (1999), el constructo *sentido de vida* del PIL está constituido por cuatro factores: Factor 1: percepción de sentido; “incluye cuestiones sobre la captación de razones y motivos para vivir la propia vida y la valoración de ésta en general” (Noblejas, 1999). Factor 2: experiencia de sentido; “las preguntas incluidas abordan el sentir la existencia personal como llena de cosas buenas y poseen un tono más referido a la vivencia del día a día” (Noblejas, 1999). Factor 3: metas y tareas; “las preguntas que más influencia tienen en él hacen referencia a la posesión de objetivos ligados a acciones concretas en la vida y la responsabilidad que sentimos por ellos” (Noblejas, 1999). Factor 4: dialéctica destino-libertad; considera preguntas sobre “la tensión entre la libertad y el destino en la vida del hombre y el afrontamiento de la muerte como destino inevitable”.

El análisis cuantitativo de la información se llevó a cabo por medio del paquete estadístico SPSS (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES). Para dar respuesta al objetivo planteado se cruzaron los resultados de los baremos con las tres franjas en que se dividió la muestra, de acuerdo con el tiempo que llevaban los adolescentes en la institución. Para el análisis cualitativo se utilizaron técnicas de análisis del discurso (Lopera *et al.*, 2010) que se enfocaron en cuatro categorías principales (que retomamos de los factores del PIL ya mencionados): percepción de sentido, experiencia de sentido, metas y tareas y dialéctica destino-libertad.

Luego de solicitar los respectivos permisos al director del ICBF –Regional Antioquia– y al director del Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola), procedimos a aplicar el PIL a 44 adolescentes del Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola 2). No se obtuvo una muestra mayor debido a diversas situaciones que se presentaron durante el trabajo de campo tales como la restricción de horarios del equipo de investigación, la realización de actividades en La Pola, medidas de seguridad y prudencia tomadas por la institución, el cronograma de actividades fijado dentro del microproyecto de investigación, entre otras. No se debe olvidar que los adolescentes infractores que están en la institución tienen una medida de protección que busca su bienestar y la restitución de los derechos por lo cual el acceso a ella tiene sus restricciones comprensibles y naturales.

Durante la realización de la investigación se tuvieron en cuenta todas las consideraciones éticas requeridas con el fin de proteger a los adolescentes. Dado que es una investigación catalogada “sin riesgo”, por la Resolución 008430 del Ministerio de Salud Nacional, no se obliga la firma de un consentimiento informado. La participación en el estudio fue voluntaria. En cualquier momento el adolescente podía retirar su consentimiento a participar. Se garantizó la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes en la investigación. Ninguno de ellos suministró su nombre en el cuestionario. Se les informó acerca de los propósitos y el alcance de la investigación evitando el engaño. Además, el Centro de Atención al Joven “Carlos Lleras Restrepo” (La Pola), a través de su director y de su equipo psicosocial, tuvo conocimiento previo del proyecto de investigación y de las preguntas que aparecen en el instrumento de recolección de datos (PIL), antes de su aplicación. Se tuvieron en cuenta todas las recomendaciones que se realizaron desde la institución con el fin de proteger al máximo a los participantes en la investigación.

Para la aplicación del PIL se contó con el apoyo de una psicóloga del equipo psicosocial de La Pola y de los integrantes del semillero de investigación “El sentido de la vida” del programa de psicología de la Funlam. Se capacitó a los estudiantes con el fin de que pudieran aplicar el cuestionario y apoyar a los adolescentes en el momento de responderlos, pero sin sugerirles una respuesta. Parte de esa capacitación consistió en aplicarse a sí mismos el cuestionario y aplicárselo a otra persona con el fin de precisar la claridad de las preguntas.

Dado que todos los adolescentes (excepto uno) poseían competencias lecto-escriturales suficientes para responder el cuestionario, la aplicación del instrumento se realizó de forma colectiva. Se dividieron los 44 adolescentes en tres grupos equitativos en número; en cada grupo se dieron instrucciones generales acerca de cómo responder el cuestionario y se realizó una pregunta de retroalimentación con el fin de verificar que sí habían comprendido la actividad. Posteriormente, el equipo de investigación estuvo atento a orientar a los adolescentes en casos puntuales en los que se les llegó a dificultar la respuesta del cuestionario, bien por la comprensión del texto o por dificultades a partir de

la motivación para responderlo. En el caso del adolescente analfabeta, se le leyó el cuestionario y se escribieron las respuestas que él indicó. Posteriormente, los estudiantes miembros del equipo investigador tabularon los datos en Excel y el docente coordinador del microproyecto revisó la tabulación realizada. Se enviaron los datos al asesor estadístico para ser procesados en SPSS.

Resultados

Aspectos cuantitativos

Debido al número de adolescentes de la muestra no es posible obtener datos con una fuerza estadística lo suficientemente significativa para realizar afirmaciones sobre la población total de la institución (población fluctuante que gira alrededor de 250 personas). Por consiguiente, el análisis que realizamos de estos datos debe tomarse bajo esa consideración y puede motivar a que se realicen otras actividades investigativas de mayor alcance. De acuerdo con el procesamiento de la información en SPSS, en el que se cruzó la variable *tiempo en la institución* con los resultados del PIL, se obtuvo la siguiente tabla (que detallamos a continuación):

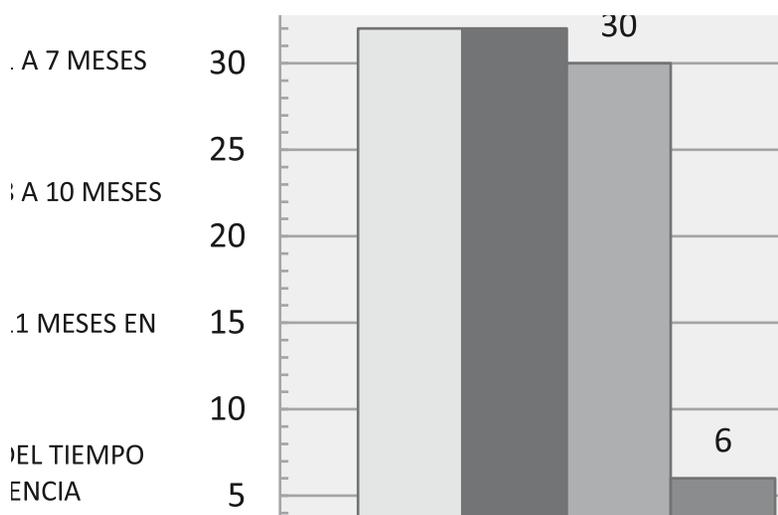
Tabla 1. Resultados del PIL según el tiempo en la institución

Tiempo en la institución (La Pola) Problemas de vacío existencial		Baremos PIL				Total
		Falta de un propósito vital claro y definido	Rango no decisivo	Objetivo existencial claro y definido		
1 a 7 (32% del total de la muestra)	Frecuencia	1	0	8	5	14
	Porcentaje	7%	0%	57%	36%	100%
8 a 10 (32% del total de la muestra)	Frecuencia	2	0	7	5	14
	Porcentaje	14%	0%	50%	36%	100%
11 o más (30% del total de la muestra)	Frecuencia	0	1	4	8	13
	Porcentaje	0%	8%	31%	62%	100%
Sin dato (6% del total de la muestra)	Frecuencia	1	0	1	1	3
	Porcentaje	33%	0%	33%	33%	100%
Total	Frecuencia	4	1	20	19	44
	Porcentaje	9%	2%	46%	43%	100%

Fuente: El autor

Para dar respuesta a la pregunta de la investigación, dividimos la muestra de la investigación de acuerdo al tiempo que han permanecido los adolescentes en la institución (La Pola). De esta forma se obtienen tres franjas: entre uno y siete meses, en la que se agrupa el 32% del total de la muestra; entre ocho y diez meses, en la que se agrupa el 32% del total de la muestra; y once meses o más, en la que se agrupa el 30% del total de la muestra. No se cuenta con el dato del tiempo de permanencia en la institución en el 6% de la muestra (figura 1).

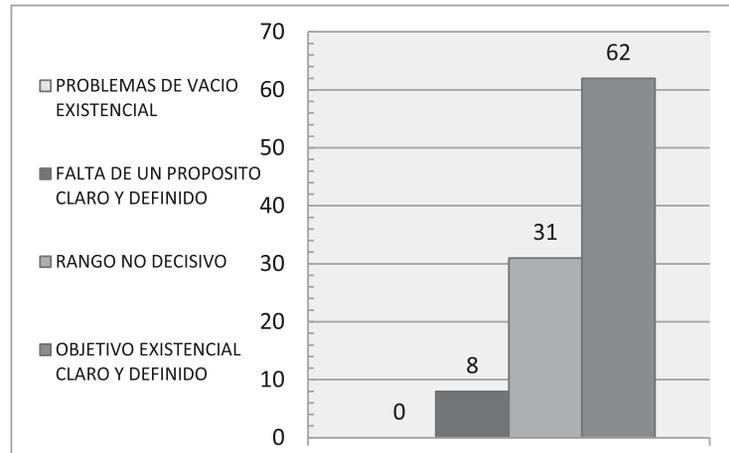
Figura 1. Distribución de la población según las tres franjas



Fuente: El autor

Partiendo de los datos disponibles, el tiempo de permanencia en la institución parece ser un factor importante para la consolidación de un objetivo existencial claro y definido en los adolescentes, ya que el 62% de los jóvenes que se encuentran en la franja de once meses en adelante, puntúan en el rango de objetivo existencial claro y definido del PIL. En el rango no decisivo se encuentra el 31%. No obstante, hay que anotar que en esta misma franja de once meses en adelante el 8% puntúa en los rangos de la falta de un propósito vital claro (Figura 2).

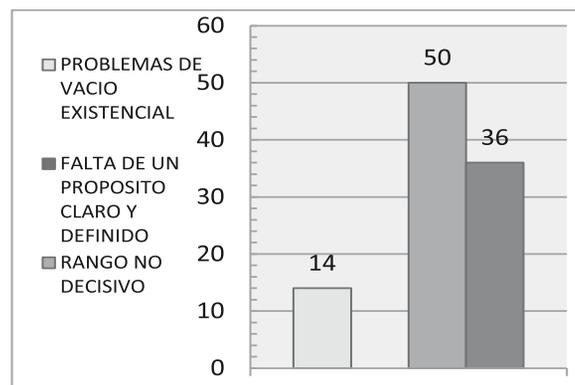
Figura 2. Franja de once meses en adelante



Fuente: El autor

Encontramos que el 36% de los adolescentes que se ubican en la franja intermedia (ocho a diez meses) puntúa en el rango de objetivo existencial claro y definido (menor porcentaje que en la franja de once meses o más); en el rango no decisivo puntúa un 50% de los adolescentes; y en el rango de problemas de vacío existencial puntúa el 14% (figura 3).

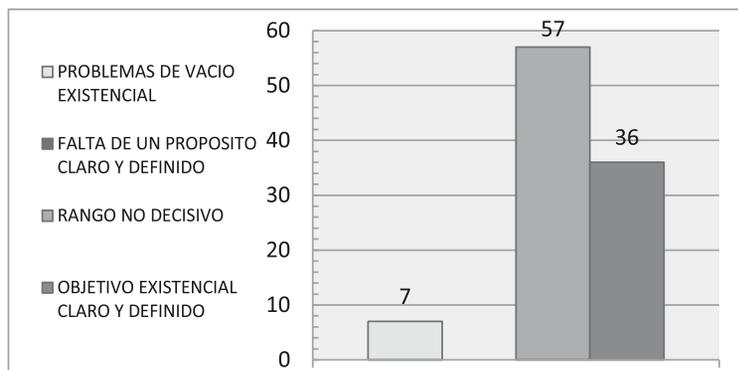
Figura 3. Franja de ocho a diez meses



Fuente: El autor

Encontramos un 36% de los adolescentes ubicados en la franja de uno a siete meses en el rango de objetivo existencial claro y definido; un 57% en el rango no decisivo, y un 7% en el rango de problemas de vacío existencial (figura 4).

Figura 4. Franja de uno a siete meses

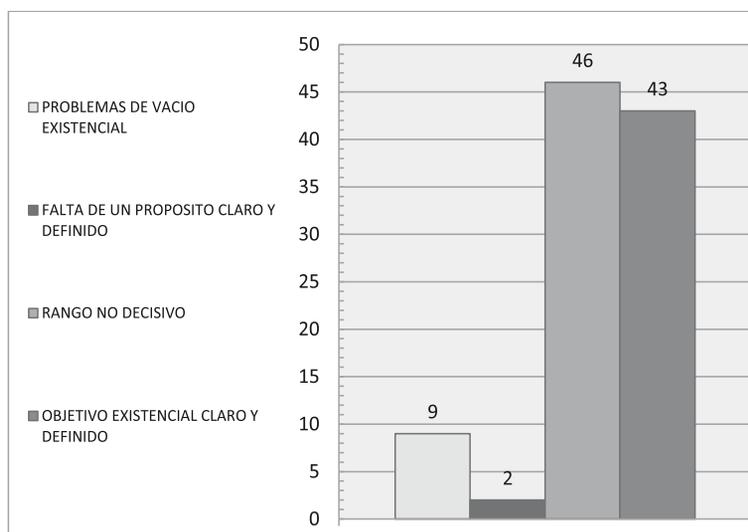


Fuente: El autor

Se tiene un 6% de la muestra que no cuenta con datos del tiempo de permanencia en la institución. El 33% de ellos presenta un objetivo existencial claro y definido, otro 33% puntúa en la falta de propósito claro y definido y el otro 33% presenta problemas de vacío existencial.

A nivel general, teniendo como referencia los 44 adolescentes que conforman la muestra, podemos decir que el mayor porcentaje de adolescentes infractores de la muestra puntúa en el rango no decisivo (46%), mientras que el segundo mayor porcentaje puntúa en el rango de objetivo existencial claro y definido (43%). La diferencia de porcentajes no es significativa. Le sigue un 9% en el rango de problemas de vacío existencial y un 2% en el rango de falta de un propósito claro y definido (Figura 5).

Figura 5. Total de la población según los baremos del PIL



Fuente: El autor

Se tuvieron en cuenta otras variables como la escolaridad, la edad, la reincidencia, pero ninguna de ellas aportó datos significativos respecto al sentido de la vida de los adolescentes a quienes se les aplicó el PIL.

Aspectos cualitativos

Como se mencionó anteriormente,³ el instrumento de recolección de datos PIL consta de tres partes. La parte A está constituida por veinte preguntas en escala tipo Likert referidas a cuatro factores: percepción de sentido, experiencia de sentido, metas y tareas, y dialéctica destino-libertad. El PIL, además, tiene dos partes, la B y la C, que son de un carácter cualitativo netamente. En la parte B se encuentran frases para completar y en la parte C la persona debe escribir un párrafo sobre el logro de sus metas. A continuación describiremos los resultados cualitativos más significativos de acuerdo con cada una de las categorías de análisis propuestas.

Factor 1. Percepción de sentido: muchos de los adolescentes manifiestan tener metas y dicen que su vida tiene significado y propósito; no obstante, también un buen número de ellos se han preguntado alguna vez para qué existen. En ellos hay un deseo de vivir, si bien muchos de los adolescentes de la muestra quisieran vivir una vida diferente y no encuentran claramente un lugar en el mundo. Llama la atención que la mayoría de los adolescentes consideran que su capacidad para enfrentar una misión en la vida es muy grande. Esta percepción habla de un grado de confianza alto para asumir diversas circunstancias vitales.

Estos datos pueden decir por qué la mayoría de los adolescentes de la muestra aparecen en un rango no decisivo en el PIL. Ellos poseen un sentido de la vida básico entendido como el deseo de vivir y tener un propósito, unas metas en la vida; pero carecen de claridad respecto a cómo lograrlo y su relación con el mundo no es muy tranquila.

Factor 2. Experiencia de sentido: los adolescentes de la muestra se revelan generalmente entusiastas a pesar de las dificultades que han vivido, y los motiva el hecho de vivir. Para la mayoría, la circunstancia de estar privados de la libertad hace que el diario vivir sea tedioso, pero consideran que tienen la fortaleza para superar esa y otras circunstancias.

Ante el enunciado *Mi vida es...*, la mayoría de los adolescentes la valoran positivamente describiéndola como algo valioso que hay que cuidar (“genial”, “agradable”, “buena”, “excelente”), mientras que unos pocos consideran que es negativa y que cuesta trabajo vivirla plenamente.

³Al tener en cuenta las tres franjas de tiempo mencionadas anteriormente no encontramos diferencias importantes en los datos cualitativos, por eso la presentación en esta parte no sigue el esquema de *tiempo en la institución*, sino que se hace de forma general.

Llama la atención que ante la frase: *lo más desesperante es*, algunos adolescentes la completen diciendo “volver a matar” y “el vicio” (palabra utilizada para referirse al consumo de sustancias psicoactivas). Esto indica que estas personas no se sienten bien al realizar estos comportamientos. Para la mayoría de los adolescentes lo más desesperante es el encierro, sobre todo para quienes llevan poco tiempo en la institución.

Factor 3. Metas y tareas: la mayoría de los adolescentes de la muestra dicen tener metas en la vida y consideran que, si bien han logrado alcanzar algunas de ellas, aún les falta lograr otras. En general se consideran personas responsables y con la fuerza suficiente para lograr alcanzar dichas metas.

Respecto al enunciado *Más que cualquier otra cosa lo que yo quiero es...*, la mayoría de los adolescentes de la muestra manifiesta que es la libertad (algo comprensible por su encierro). La familia ocupa un lugar importante, vinculada frecuentemente con el deseo de cambiar. Llama la atención que aparezca en un nivel igual de importante el deseo de “estar vivo”, ¿es un dato que puede entenderse como la manifestación de una preocupación por la muerte?

Ante el enunciado *He logrado...*, la mayoría de ellos sienten haber logrado algo, ya sea “cambiar”, “alcanzar una meta”. Lo mismo ocurre con el enunciado *Yo estoy logrando...*, la mayoría lo completaron con frases como “cambiar” y “cumplir mis metas”, pero hay un tercer elemento que no aparece como respuesta en el enunciado anterior: “salir adelante”, lo cual indica que tienen un sentido, un propósito por lograr y que aún no lo han alcanzado. Cuál sea ese propósito, es claro que para cada uno será diferente, pero lo que se encuentra es que está muy relacionado con la vida familiar, muchos de ellos hablan de hacer feliz a su familia de origen, especialmente a su madre, pero también manifiestan frecuentemente el deseo de formar su propia familia, como si ese “salir adelante” se tradujera en una meta final que es la familia y unas metas intermedias que son el trabajo y el estudio.

Respecto al enunciado *Espero poder...*, la mayoría de ellos desean cambiar con el fin de cumplir sus metas, las cuales frecuentemente están vinculadas con su familia, ya sea con la familia de origen o con la familia que han formado o planean formar.

Ante el enunciado *Mi máxima aspiración es...*, encontramos en primer lugar el proyecto familiar, en segundo lugar el proyecto laboral, en tercero el proyecto de cambio y en cuarto lugar el proyecto educativo.

Factor 4. Dialéctica destino-libertad: la gran mayoría se siente con libertad y autonomía, pero uno de sus principales temores es la muerte, elemento que se constituye en un limitante real para cualquier ser humano y más para estos adolescentes que tienen comportamientos que implican poner su vida en riesgo. Por eso se entiende que algunos de ellos manifiesten sentirse preparados y sin temo-

res frente a la muerte. Para la mayoría de ellos, la muerte es algo natural pero negativo. Lo cual está muy acorde con el rechazo que muchos de ellos hacen del suicidio, el cual perciben como algo “feo”, “pecaminoso”, “estúpido”, “para locos”. Para la mayoría de ellos toda vida es valorada en términos positivos como “buena”, “hermosa” y “maravillosa”.

La familia como propósito de vida para los adolescentes infractores

La familia aparece como el valor fundamental de algunos adolescentes de la muestra, ya sea la familia de origen o la constituida con una pareja. Este valor se manifiesta en un notorio interés por la institución familiar; aparece en términos de constituir su propia familia, cumplir un buen papel como integrante de ella o reparar algunas falencias de su núcleo familiar de origen. Se expresa con enunciados como: “espero poder “tener mis hijos”, espero poder “tener una familia”; también en expresiones como: más que cualquier otra cosa lo que yo quiero es “una familia unida”, “tener una verdadera familia”, “tener a mi familia bien”, o cuando uno de ellos expresa que su máxima aspiración es “ser un buen padre”.

En particular, muchos de ellos se centran en la figura de la madre, cuyo bienestar se constituye en el principal propósito de sus vidas, por ejemplo cuando los adolescentes expresan que más que cualquier otra cosa lo que quieren es “ver bien a mi mamá”, o que su máxima aspiración es “regalarle un millón a mi mamá” o que espera poder “devolverle la alegría a mi mamá”.

Llama la atención las pocas referencias a la figura paterna, sólo tres adolescentes la mencionan: uno de ellos responde que su máxima aspiración es “ser un buen padre”, mientras que otro afirma que lo más desesperante es “ver a mi papá drogado”, y por último otro adolescente afirma que se aburre “mucho cuando pienso en mi papá”.

En los adolescentes de la muestra aparecen otros valores como la vida, el cambio, el estudio, el trabajo, el dinero. No obstante, parecen ser valores instrumentales orientados hacia el valor fundamental que es la familia.

La pregunta que surge a partir de este resultado es por qué la gran importancia que atribuyen a la familia. Si bien esta investigación no abordó tal tema específico y se limita a ser descriptiva, consideramos que dado que muchos de los adolescentes de la muestra provienen de familias disfuncionales, el interés por la familia surge como una forma de intentar “organizar” la estructura y dinámicas familiares mediante el “cuidado” de su familia de origen, en especial de su madre, o bien mediante la intención de constituir ellos mismos una familia que funcione mejor que su familia de origen.

El deseo que manifestaron varios adolescentes de tener hijos, además de ser quizás la expresión del anhelo de tener una familia ideal, puede entenderse como el deseo de dejar descendencia ante

la posibilidad real de su propia muerte y el temor que esta posibilidad les genera. La descendencia, dice Freud en *Más allá del principio del placer*, es una forma de inmortalidad.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos se puede decir que a mayor tiempo en la institución menor es el porcentaje de adolescentes que puntúa en el rango no decisivo. También se puede comprobar que quienes llevan once meses o más en la institución tienen una puntuación mayor en el rango de objetivo existencial claro y definido, 62%, frente al 36% de las dos primeras franjas. Llama la atención el hecho de que sólo uno de los adolescentes del total de la muestra puntúa en el rango de la falta de un propósito vital claro y definido y que sólo cuatro de ellos puntúan en el rango de problemas de vacío existencial.

En el presente estudio se partió de una conjetura inicial según la cual los adolescentes infractores presentarían problemas de vacío existencial, y el tratamiento recibido en la institución les ayudaría a obtener un objetivo existencial claro y definido. De acuerdo con los datos disponibles se encontró que la primera parte de la afirmación no es cierta porque el mayor porcentaje de adolescentes de la muestra (46%) no presenta problemas de vacío existencial (aunque sí se ubica en el rango no decisivo, dato que se debe tener en cuenta). En cambio, la segunda parte se ve confirmada dado que el mayor porcentaje (67%) de quienes han permanecido durante más tiempo en la institución (un año o más) presentan un objetivo existencial claro y definido, lo cual lo atribuimos al tratamiento interdisciplinario que allí reciben.

Encontramos que los adolescentes de la muestra que poseen un sentido de vida claro y definido tienden a plantearlo en términos de cuidar o mejorar la familia. Este es su propósito y su razón para vivir. Aparece en algunos el deseo de tener hijos, lo cual entendemos como una forma de tener la familia “ideal”, diferente a la real; o también quizás como una forma de “inmortalidad”: sobrevivir a la propia muerte.

Por último nos planteamos una pregunta. Mencionamos anteriormente en los referentes teóricos que para Frankl el consumo de sustancias psicoactivas y los comportamientos de infracción podían ser una forma de hacer frente al vacío existencial. ¿Cómo podemos entender que la gran mayoría de los adolescentes de la muestra no presenten problemas de vacío existencial y que, en cambio, una buena parte de ellos obtengan un resultado en el PIL que habla de un objetivo existencial claro y definido? Una posibilidad para responder a esta pregunta es considerar que la idea de Frankl es incorrecta, que se ve refutada, por lo menos parcialmente, de acuerdo con los resultados obtenidos.

Esta opción es muy pretenciosa, pues existen estudios mencionados a lo largo del texto que confirman la teoría (mas no en la población específica con la que trabajamos). Otra posibilidad es revisar el instrumento, su validez y confiabilidad y su procedimiento de aplicación, lo cual es fundamental para la ciencia y nos mantiene atentos al hecho de que los instrumentos y procedimientos utilizados son construcciones humanas y como tales son falibles, por lo cual sus resultados deben ser tomados con cierto escepticismo, sólo como una guía pero no como la verdad, o la última palabra sobre un aspecto de la realidad. Esta opción es viable y habrán revisiones y discusiones al respecto: es la base de la ciencia.

Sin embargo, hay una tercera posibilidad y es plantear una serie de ideas que pueden ayudar a entender estos resultados y aportar luces sobre el sentido de vida. Brevemente podemos mencionar una idea que ha surgido a partir del trabajo en el microproyecto y que en otro momento referiremos con mayor amplitud. La idea es que el sentido de la vida tiene diversos niveles que podemos clasificar según el nivel de complejidad.

El nivel básico es el nivel sensorial de la vida: sentirse vivo. Algunas personas pierden su sentido de la vida en este nivel y recurren a experiencias intensas para *sentirse vivas*. También en este nivel está el *deseo de vivir* (las *ganas de vivir*). En ocasiones, cuando se pierde el deseo de vivir, el próximo paso es la muerte. Muchos de los adolescentes de la muestra expresan explícitamente su deseo de vivir cuando plantean que su máxima aspiración es “vivir”, sin embargo, algunos de ellos manifiestan explícitamente que ven cercana la posibilidad de morir debido a las actividades de infracción que han llevado. Quizá su deseo inconsciente es morir. Quizá sea más fuerte su tendencia mortífera.

El nivel intermedio es el nivel teleológico de la vida: *tener una meta a largo plazo* (tener un por qué, como dice Frankl). Este nivel intermedio es el nivel de los valores no analizados. Se puede tener una causa (valor) por la cual vivir, pero la persona no sabe por qué es tan importante para ella esa causa. Cuando se pierde esa causa, la persona presenta un sentimiento de vacío, de carencia dolorosa. Aquí las experiencias intensas tienen la función de intentar llenar ese vacío, de lograr encontrar otra causa por la cual vivir, aunque esa causa sea momentánea. La persona vive sólo el momento, toma decisiones sin reflexionar y se dedica a actividades puntuales como beber licor, ir de rumba, la promiscuidad, la violencia, conseguir dinero “fácil”, entre otras. Así lo manifiesta un adolescente cuando afirma que sus ambiciones son “plata fácil, poder y mujeres” y que el progreso que ha realizado para alcanzar su objetivo es “seguir en las mismas matando hasta el hp, para conseguir lo mío, voy bien ya en esto consigo mi sueño hp”.

El nivel superior es el nivel hermenéutico de la vida: *atribuirle un significado a la vida*. Cuando se pierde el significado de la vida se entra en un periodo de confusión, se intentan diferentes caminos para comprender la propia vida o, también, se opta por vivir la vida sin pensar. Aquí las experiencias intensas tienen la función de evitar la reflexión para no afrontar la confusión.

El máximo nivel, el culmen del sentido de la vida, es *la vida analizada*: el resultado que se obtiene al someter a análisis⁴ los tres niveles anteriores del sentido de la vida.

Consideramos que cada nivel es requisito previo para que se dé el posterior, pero no descartamos que en casos excepcionales estos niveles se presenten independientemente uno de otro: por ejemplo, una persona puede no tener deseos de vivir (nivel 1), aunque siga viviendo porque tiene un propósito (nivel 2). O puede ocurrir que una persona comience a analizar su vida (nivel 4) sin que tenga en su vida un significado (nivel 3), o un propósito (nivel 2).

Mediante el PIL percibimos los dos primeros niveles, pero consideramos que el PIL no detecta los últimos dos niveles.

De hecho, lo que mide es la intensidad del sentido (*purpose* – propósito) de la vida, es decir, la fuerza del compromiso emocional con ciertos valores que se toman como propósito de vida.

Si aceptamos este planteamiento, podemos explicar que muchos adolescentes de la muestra tengan, según el PIL, un objetivo existencial claro y definido, entendiendo que ese objetivo existencial hace referencia al deseo de vivir (nivel 1) y a tener un propósito por qué vivir (nivel 2). También podemos entender que la mayoría de los adolescentes, al puntuar en un rango no decisivo, ni siquiera llegan al segundo nivel del sentido de vida, sin que necesariamente podamos afirmar que carecen por completo de un propósito. Muchos de ellos pueden estar confundidos respecto a su propósito en la vida, quizá lo están aclarando, quizás al decir que lo que desean es “salir adelante”, esa expresión sea tan general que ni siquiera ellos entiendan su significado concreto. “Salir adelante” es una expresión tan abstracta que puede ser cualquier cosa.

Consideramos que es importante enfatizar, en la intervención con los adolescentes infractores, los niveles 3 y 4 del sentido de vida, esto es, el significado que le dan a sus expresiones, muchas veces demasiado generales, y el análisis de esos significados.

⁴ Para profundizar en el tema del análisis véase: J. D. Lopera; C. A. Ramírez; M. Zuluaga y J. Ortiz (2010). *El método analítico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Referencias

- Alcázar Córcoles, M. A.; J. C. Bouso Saiz y G. Gómez-Jarabo García (2006). “Estudio exploratorio sobre la caracterización del patrón desinhibido de conducta en una muestra de menores infractores de España, México y el Salvador”. *Anuario de psicología jurídica*. Vol. 16, pp.115-137.
- Arango Velásquez, M. (2008). “Caracterización de las pautas de crianza en menores infractores con TDC del Valle de Aburrá”. Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura [documento electrónico (v3): grupo: neuropsicología y conducta].
- Arboleda Sierra, B. M.; M. E. Echavarría Restrepo y O. E. Escobar Villa (1995). *Sentido de vida en el menor de la calle de la ciudad de Medellín que ingresa a ciudad Don Bosco. Programa menor de la calle*. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Bolaños Alvarez, C. M. y C. A. Briceño Pineda (2005). “Construcciones morales valorativas de la delincuencia juvenil ‘Historia de Vida’”. Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Bravo, A.; J. M. Sierra y J. F. del Valle (2009). “Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados”. *Psicothema*. Vol. 21. Núm. 4, pp. 615-621. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3680>.
- Castaño Ramírez, S. M. (2004). “Características neuropsicológicas de la atención, la memoria y el lenguaje en adolescentes escolares de Medellín con trastornos disociales”. Trabajo de grado de maestría en neuropsicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Copello, L. (2009). *Logoterapia en cárceles. El sufrimiento como escuela de humanización*. Buenos Aires: San Pablo.
- Cullingford, C. y J. Morrison (1997). “The Relationship Between Criminality and Home Background”. *Children & Society*. Vol. 11, pp. 157-172.
- Clarbour, J.; D. Roger; J. N. V. Miles y R. Monaghan (2009). “Individual differences in young offender emotional behaviour”. *Legal and Criminological Psychology*. Vol.14, pp. 227-240.
- Farmer, E. y B. Andrews (2009). “Shameless yet angry: shame and its relationship to anger in male young offenders and undergraduate controls”. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*. Vol. 20. Núm. 1, febrero, pp. 48-65.
- Frankl, V. (1983). *El hombre en busca de sentido*. 4ª ed. Barcelona: Herder.

- Gallego-Pérez, J. F.; J. García-Alandete y E. Pérez-Delgado (2007). "Factores del test purpose in life y religiosidad". *Universitas Psychologica*. Vol.6. Núm. 2, agosto, pp.213-230.
- García-Alandete, J.; J. F. Gallego-Pérez y E. Pérez Delgado (2009). "Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico". *Revista Universitas Psychologica*. Bogotá. Vol. 8. Núm. 2, pp. 447- 454.
- Kessler, G. (2007). *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. Vol. 12. Núm. 32, enero-marzo, pp. 283-303.
- Kraus, T.; M. Rodríguez y M. Dixe (2009). "Sentido de vida, saudade e desenvolvimento humano". *Revista Referencia*. Vol II. Núm. 10, julio, pp. 77-88.
- Lopera, J. D.; C. A. Ramírez; M. Zuluaga y J. Ortiz (2010). *El método analítico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lorenz, K. (1998). "Ecce Homo". En: *La agresión: el pretendido mal*. Capítulo XIII. México: Siglo XXI.
- Magaña Valladares, L. et al. (2004). "El sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajío". *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de La Salle*. México. Vol. 6. Núm. 22, julio-diciembre, pp. 5-13.
- Martínez Gómez, J. (2006). "Características de la función ejecutiva en adolescentes infractores agresivos y no agresivos del Valle de Aburrá". Trabajo de grado para la maestría en neuropsicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Mejía Betancur, E. M.(2004). "Estructuración psicológica de los límites en el menor infractor". Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Méndez, P. y E. Barra (2008). "Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores". *PSYKHE*. Vol.17. Núm. 1, 59-64.
- Montoya Zuluaga, P. A. (2003). "Caracterización de la función ejecutiva en adolescentes infractores con trastorno disocial de la conducta". Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Morentes, F. y Dominguez, M. (2009) Menores infractores e instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 126, P. 71-106
- Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99712910003>

- Nee, C. y T. Ellis (2005). "Treating offending children: What works? Legal and Criminological Psychology", 10, 133-148.
- Noblejas de la Flor, M. A. (1994). "Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del logro interior del sentido". Tesis doctoral dirigida por Víctor Santiuste Bermejo. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.logoterapia.net/uploads/nous03_7029614.pdf.
- Noblejas de la Flor, M. A. (1998). "Evaluación de los abandonos en las primeras fases de un programa de tratamiento de drogadicción". *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. Vol. 2, pp. 73-79.
- Noblejas de la Flor, M. A. (1999). "Estructura factorial del test PIL y Logo-test". *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. Vol.3, pp. 67-84.
- Noblejas de la Flor, M. A. y N. Villagra Vera (2002). "Análisis existencial de la dificultad de responder las preguntas en el test PIL". *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. Vol. 6, pp. 59-66.
- Núñez Noriega, L. M. (2005). "Género y conducta infractora: las y los menores infractores en Hermosillo, Sonora, México". *Estudios sociales*. Vol. 13. Núm. 26, julio-diciembre, pp. 86-115.
- Pineda Salazar, D.A. et al. (2000). "Características neuropsicológicas, neurológicas y comportamentales en menores infractores del área metropolitana del Valle de Aburrá: un estudio de caso y control". Trabajo de grado para la maestría en neuropsicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Prats Mora, J. I. (2001). "Logoterapia y adolescencia". *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. Vol.5, pp. 35-49.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Ramírez, C. A. y C. N. Saavedra (1981). "El sentido de la vida". Tesis de maestría en educación: orientación y consejería. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez Sepúlveda, J. A. (2007). "Estrategias de afrontamiento que utilizan los menores infractores". Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura [documento electrónico (v6): grupo: estudios clínicos y sociales].

- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. 2.^a ed. México: Prentice-Hall.
- Sanabria, A. M. y A. F. Uribe Rodríguez (2009). “Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores”. *Pensamiento psicológico*. Vol. 6. Núm. 13, pp. 203-218.
- Sanger, D.; J. Creswell; B. Schaffart; K. Engelbert y T. Opfer (2000). “Understaning the meanings of female delinquents communication behaviors”. *Journal of Correctional Education (JCE)*. Vol. 51, septiembre.
- Shelton, D. (2004). “Experiences of detained young offenders in need of mental health care”. *Journal of nursing scholarship*. Vol.36. Núm. 2, pp. 129-133.
- Taylor Bush, S. (2006). “Caracterización de la estructura familiar de adolescentes infractores con trastorno disocial de la conducta del Valle de Aburrá”. Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Usuga Tobón, J. J. (2006). “Relación objetal madre-menor infractor”. Trabajo de grado en psicología. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Villanueva Sarmiento, I.; O. Pérez Córdoba; F. Peña Mendivil y Y. Avellaneda Amaya (2007). “Razonamiento moral en adolescentes homicidas ubicados en el centro de reeducación del menor infractor El Oasis de Barranquilla”. *Revista Psicogente*. Vol. 10. Núm. 18.
- Villarrubia, I.; M. García Bermejo; C. Rollán García (2005). “Relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida”. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Núm. 12, pp. 141-150.

ELECCIÓN DE ESTILOS DE VIDA NO VIOLENTOS NI AUTODESTRUCTIVOS EN ALGUNOS ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. UN ENFOQUE PSICOANALÍTICO

THE CHOICE OF NON - VIOLENT AND NON - SELF DESTRUCTIVE LIFE STYLES BY SOME TEENAGERS OF MEDELLIN CITY. A PSYCHOANALITIC APROACH

Nicolás Uribe Aramburo* , Herman Alonso Moreno**

Recibido: Noviembre 30 de 2010 - Aceptado: Abril 4 de 2011

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comunicar los resultados de una investigación realizada en Medellín. La filiación institucional de la investigación fue la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. En la investigación se pretendía identificar los factores intrapsíquicos inconscientes, de tipo representacional, que han influenciado la configuración de la subjetividad de jóvenes entre 14 y 17 años y que incidieron en la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos. La metodología fue de tipo cualitativo; implicó la realización de entrevistas a profundidad y grupos focales en la comuna 13 de la ciudad de Medellín. Los resultados mostraron que estos adolescentes tienen en su representación de sí mismos una alta valoración de sus capacidades y potencialidades y que esta valoración se relaciona directamente con posibilidades de sublimación que les permiten desexualizar los empujes libidinales y usarlos en acciones compatibles con la cultura. Del mismo modo, se observó que estos adolescentes pasaron por una típica crisis de identidad, pero en dicha crisis lograron establecer un ideal del yo que promueve la realización de actividades no violentas y la asunción de un rol cultural claro y aceptado.

Palabras clave:

Adolescencia, estilos de vida, pulsión, sublimación, representación del sí mismo, identidad, complejo de Edipo, identificación, ideal del yo

Abstract

This article aims to communicate the results of a research executed at Medellín. This research had as institutional affiliation the Faculty of Psychology and Social Sciences of University Foundation Luis Amigo. The objective of the research was to identify unconscious intrapsychic factors of representational type that have contributed to conform the configuration of the subjectivity of young people between 14 and 17 and that influenced the choice of non-violent and non-self-destructive lifestyles. The methodology was qualitative, involved in-depth interviews and focus groups with teen persons in the *Comuna 13* of Medellín City. The results showed that these adolescents displayed in their representation of themselves high marks for their skills and potential and that this assessment is directly related to sublimation opportunities that allow them to desexualize libidinal thrusts and use them in activities that are compatible with the culture. Similarly, it was found that these teenagers went through a typical identity crisis, but in this crisis were able to establish an ego ideal that promotes non-violent activities and the assumption of a clear and accepted cultural role.

Key words:

Adolescence, Adolescence, lifestyles, drive, sublimation, representation of self, identity, Oedipus complex, identification, ideal ego

*Departamento de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. irafael2@yahoo.es.

**Departamento de psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. herman.alonso27@yahoo.es

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal divulgar los resultados de una investigación llevada a cabo en el año 2010 con adolescentes de la ciudad de Medellín que eligen estilos de vida no violentos ni autodestructivos. Primero se presentan brevemente los principales hallazgos encontrados en la realización del estado de la cuestión y posteriormente se presentan los resultados que surgieron de la interpretación de las categorías de análisis, a la luz de las teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia.

Metodología

La metodología utilizada implicó la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales con adolescentes (14 a 17 años) de la comuna 13 de la ciudad de Medellín.

En la investigación se pretendía identificar ¿cuáles son los factores intrapsíquicos inconscientes, de tipo representacional, que han incidido en la configuración de la subjetividad de estos jóvenes y que incidieron en la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos? Para responder a esta pregunta se revisaron los estudios previos de las Ciencias Sociales encontrando que en la mayoría de estos trabajos se habían descrito una serie de variables, de tipo cognitivo, que habían sido conceptualizadas como factores protectores individuales, en contraste con los denominados factores de riesgo que incidirían en la elección y mantenimiento de estilos de vida violentos o autodestructivos.

Estado de la cuestión

Entre los factores de protección encontrados en tales estudios se describen variables tales como la capacidad cognitiva de anticipar las consecuencias nocivas derivadas de la elección de estilos de vida violentos y autodestructivos, así como la capacidad de concientizarse acerca de las bondades o beneficios que traería la adopción de un estilo de vida opuesto. Así mismo, se encontró que otra variable a considerar se refería a la formación de la autoimagen, el autoconcepto y la autoeficacia que permiten construir una autoestima adecuada. En resumen, estos estudios describen ciertos factores protectores individuales a partir del examen de las capacidades cognitivas y de los aspectos conscientes de la mente que facilitan la formación de esquemas mentales en los cuales se representa a sí mismo, a los otros, al mundo y al futuro de forma positiva promoviendo la adaptación de los jóvenes al contexto social.

En ese orden de ideas, la presente investigación no pretende invalidar los conocimientos a que se ha llegado en los estudios previos, sino tan solo introducir nuevas variables en el análisis del fenómeno de la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos. Por ello se adoptó una perspectiva teórica diversa que permitió dar cabida a los aspectos inconscientes del psiquismo que también inciden en la formación de la representación de sí mismo y del otro, razón por la cual se adoptó el enfoque psicoanalítico.

Aun cuando se suele considerar que el psicoanálisis presenta una visión psicopatológica del ser humano y que su concepción de la adolescencia está marcada por esta perspectiva, sin embargo, existe un sinnúmero de estudios psicoanalíticos sobre este momento de la vida en los cuales se aborda el tema desde una perspectiva no psicopatológica. Al revisar las teorías y conceptos psicoanalíticos sobre adolescencia encontramos diversos caminos que nos permiten indagar por los aspectos inconscientes del psiquismo que han influido en la construcción de la representación subjetiva de sí mismo, los cuales nos permitieron hacer una lectura del discurso de los adolescentes que formaron parte de esta investigación, siendo posible describir elementos inconscientes que incidieron en la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos.

Vamos entonces a presentar brevemente los aportes hechos desde esta disciplina acerca de la adolescencia, para luego articular las teorías y conceptos psicoanalíticos con las categorías de análisis aisladas a partir del discurso de los adolescentes que emergió en el marco de las entrevistas en profundidad y los grupos focales realizados en esta investigación.

Algunos enfoques psicoanalíticos sobre adolescencia

En principio encontramos que las primeras tesis psicoanalíticas sobre la adolescencia surgen con Freud, en 1905, cuando plantea que esta etapa de la vida representa una metamorfosis física (asociada al fenómeno biológico de la pubertad) y psíquica, en la cual se produce una reactivación o actualización del complejo de Edipo propio de los años infantiles. En ese sentido, Freud plantea que la adolescencia constituye una recapitulación de las etapas previas del desarrollo psicosexual, y que en ese momento es necesario que se produzca una reelaboración de dicho complejo, lo cual implica establecer una nueva forma de regular los empujes de las pulsiones sexuales y agresivas que sustentan las tendencias incestuosas y parricidas del adolescente, que ahora se ven intensificadas causando conflictos con los padres. En ese sentido, Freud explica que el adolescente tiene como tarea fundamental aflojar los lazos con los padres para hacerse independiente y formar un nuevo grupo familiar, vía los procesos de identificación con los padres que permitirán construir la identidad de hombre o mujer en cada caso, lo cual se traduce en una transformación de las instancias psíquicas yo y superyó.

En 1915 la psicoanalista Hermine Hug-Hellmuth elabora un trabajo que se apoya en las ideas de Freud, sobre la adolescencia, enfatizando las implicaciones de la sexualidad infantil incestuosa y la ambivalencia afectiva hacia los padres. Para 1922 Ernest Jones retoma el planteamiento freudiano para señalar que la posibilidad de reelaboración del complejo de Edipo en la adolescencia está determinada por las formas en que se atravesaron las etapas prepúberas o pregenitales en la primera infancia, enfatizando la incidencia retroactiva de las fijaciones libidinales a la madre, y por la manera en que se dio la primera elaboración del complejo edípico en la etapa fálico-genital. Veámoslo en palabras de Jones (1922, p. 836): “Al momento de la pubertad se produce una regresión hacia la infancia, hacia el primero de todos los períodos de la vida, y la persona rehace, aunque sobre otro plano, el desarrollo que ella ha consumado en el curso de los cinco primeros años de su vida”.

Posteriormente, aparecen dos trabajos significativos que retomarán esta conceptualización de la adolescencia para estudiar ciertos fenómenos, como la delincuencia juvenil y la creación artística. Uno de estos trabajos es elaborado por el reconocido pedagogo-psicoanalista.

August Aichhorn, quien en 1925 publica el texto *Juventud descarriada*, en el cual se articulan el saber psicoanalítico y el pedagógico a partir de las experiencias del autor en uno de los primeros hogares de reeducación creados en Europa, para adolescentes infractores o huérfanos (Aichhorn, 1925). El otro trabajo al que hacemos referencia es elaborado por el psicoanalista S. Bernfeld, el cual se ocupa de estudiar la adolescencia pero desde un ángulo opuesto al de Aichhorn, puesto que versa sobre adolescentes que se dedicaban a actividades artísticas, siendo fundamental el concepto de sublimación (Bernfeld, 1923). Respecto al trabajo de Bernfeld, queremos destacar el hecho de que este autor se ocupa de estudiar adolescentes que no optan por estilos de vida violentos ni autodestructivos, y en cambio eligen prácticas de vida asociadas al arte, tales como la poesía. Esto debido a que, como puede colegirse, este autor aborda los fenómenos que son objeto de nuestra investigación, razón por la cual nos centraremos en los planteamientos de este autor.

En su trabajo Bernfeld describe las características de estos adolescentes, las cuales pueden resumirse en cuatro categorías, veamos, p. 1) Multiplicidad de intereses referidos a ideales sociales y valores espirituales, que contrastan con el carácter interesado de los adolescentes respecto de las propiedades y la vida sexual. 2) Alta productividad expresada en actividades artísticas y culturales que tiene una significación propia y en las cuales se evidencia su espontaneidad y creatividad. 3) Veneración de un amigo, de un par o de un líder o figura de autoridad a quien respeta, en contraste con el desprecio e irrespeto que muestra ante otras figuras de autoridad. 4) Adhesiones grupales e ideológicas en las cuales despliega una marcada camaradería o fidelidad con los demás integrantes del grupo, con los cuales comparte diversos gustos e intereses.

Ahora bien, además de este punto de vista fenomenológico tomaremos de este autor sus consideraciones sobre la distribución de la libido en la adolescencia y sus relaciones con el narcisismo. Según Bernfeld, la libido que es retirada de los objetos incestuosos (los padres) y que se presenta de forma intensificada en la adolescencia debido al fenómeno biológico de la pubertad, va a investir al yo, explicando así la sobrestimación del yo (lo que en los estudios de las ciencias sociales es denominado una buena autoestima) o el incremento en la estima de sí mismo y el mantenimiento de un ideal del yo que se busca por medio de la elección de un estilo de vida artístico, académico, religioso, entre otros, en el cual la libido es sublimada.

En contraste con el trabajo de Aichorn, donde los adolescentes transgresores habían experimentado fuertes frustraciones libidinales en la infancia, en los jóvenes que estudio Bernfeld no se hallaban rastros de intensas fijaciones libidinales a la madre, confirmando las hipótesis de Jones sobre la relación entre las fijaciones libidinales en las etapas pregenitales del desarrollo y las formas de reelaboración del complejo edípico en la adolescencia. En ese sentido, el trabajo de Bernfeld muestra que la intensa fijación libidinal a la madre dificulta un funcionamiento psíquico donde priman los procesos secundarios y en cambio prevalecen los procesos primarios, que apuntan a la consecución de placer más allá de cualquier consideración por el principio de realidad, que incluye el reconocimiento y la aceptación de la ley y las normas, lo cual obstaculiza una adecuada reelaboración del complejo edípico en la adolescencia y con ello se dificultarían los procesos de separación e identificación con los padres en la adolescencia, tarea fundamental a la hora de representarse como hombre o mujer.

En la década de 1930 aparecen nuevos trabajos Psicoanalíticos sobre adolescencia que articulan la sexualidad con una mirada social, tales como el de Wilhem Reich, titulado *La lucha sexual de los jóvenes* (1931). En este trabajo el autor muestra una relación entre los conflictos intrapsíquicos asociados a la sexualidad y las restricciones sociales que se introducen para regular el despliegue de la misma. En palabras de Reich (1931, p.111): “La miseria psíquica y sexual de los hijos es la primera consecuencia de la represión sexual por parte de los padres, a la cual se añade la represión intelectual por la escuela, el embrutecimiento espiritual por la Iglesia y, finalmente, la opresión y la explotación material por los empresarios y los patronos”. Veamos otra cita que ilustra este punto de vista: “La juventud sufre enormemente porque su sexualidad en maduración entra en extrema contradicción con las condiciones sociales dominantes, tanto con la educación recibida antes de la pubertad como con la situación social actual” (Reich, 1931, p.98). En este estudio se encuentran importantes consideraciones sobre la participación de los jóvenes en asuntos de política, destacando la idea de que la rebeldía propia del adolescente, asociada a la resolución de los conflictos edípicos de infancia, estaría determinando las posturas ideológicas revolucionarias o las reaccionarias, en las cuales se puede observar un intento de modificación del orden social y moral establecido o su mantenimiento

y perpetuación. Como puede colegirse, este estudio nos podrá ofrecer importantes consideraciones para analizar las relaciones entre los conflictos psíquicos edípicos actualizados en la adolescencia y las adhesiones grupales ideológicas que se observan en algunos adolescentes de la ciudad que hacen parte de agrupaciones con un claro carácter ideológico, pero que no optan por estilos de vida violentos ni autodestructivos.

Durante esta década del treinta aparecen otros trabajos psicoanalíticos significativos sobre adolescencia, tales como el de Helen Deutsch, titulado *Psicología de la mujer* (1935), en el cual se realizan importantes consideraciones sobre la adolescencia en el sexo femenino a partir de las cuales se discuten las ideas de Freud sobre la envidia del pene en la mujer y su relación con la teoría de la castración y el complejo edípico. En este trabajo se encuentran interesantes aportes sobre la dificultad de las adolescentes para representarse como mujeres más allá del rol materno, que ha caracterizado el lugar de la mujer en la cultura. Para 1936, Anna Freud describe algunas de las particularidades de ciertos mecanismos defensivos utilizados en la adolescencia (intelectualismo, ascetismo, identificaciones lábiles, adhesiones grupales e ideológicas, entre otros). En su trabajo muestra que en la adolescencia se produce una ruptura de la tregua que se había establecido entre las instancias psíquicas ELLO-YO-SUPERYO, por efecto de la oleada pulsional que se da en ese momento donde aparece la pubertad. Desde este enfoque, centrado en la denominada “segunda tópica freudiana” del aparato psíquico, Anna Freud concibe los fenómenos de adolescencia como una respuesta ante la reactivación de los conflictos pretéritos que se daban entre las instancias psíquicas mencionadas al final de la fase fálica, es decir, de los conflictos intrapsíquicos asociados al complejo de Edipo. Esta perspectiva le permite a la autora explicar las relaciones conflictivas que se producen entre el adolescente y sus padres en términos edípicos, de modo que la rebeldía y la hostilidad del joven contra sus padres es interpretada como una respuesta sintomática producto del antiguo conflicto edípico reanimado o actualizado por el fenómeno biológico de la pubertad. Es llamativo que desde esta época los psicoanalistas consideraban que los comportamientos sintomáticos propios de la adolescencia en sí serían normales, razón por la cual planteaban que estos fenómenos resultan típicos durante la adolescencia (Freud, 1936c-1965). Este punto de vista nos permitirá entender que los adolescentes que eligen estilos de vida no violentos ni autodestructivos no están libres de conflictos intrapsíquicos, sino que, por el contrario, estos conflictos son resueltos mediante el uso de mecanismos defensivos que derivan en la realización de actividades ideológicas, espirituales y artísticas en el marco de las agrupaciones a las que se vinculan.

Posteriormente encontramos los trabajos de Erik Erikson, en los cuales se puede observar una articulación de las teorías y conceptos psicoanalíticos con los enfoques de otras disciplinas como la sociología, la pedagogía, la antropología, entre otras. Al respecto es bien conocida la teoría epigenética de Erikson sobre el desarrollo evolutivo a lo largo del ciclo vital, que amplía las consideraciones de

Freud sobre el desarrollo psicosexual de la primera infancia. En particular nos interesará retomar de Erikson los planteamientos sobre la adolescencia, en los cuales enfatiza los conceptos de “identidad yoica” e “identidad psicosocial”, pues estos permiten establecer correlaciones entre las representaciones de los jóvenes acerca de sí mismos y de los roles sociales que ofrece la cultura, y la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos. Para nuestro estudio también son importantes los conceptos de “crisis de identidad” y “moratoria psicosocial”, puesto que estos hacen referencia a las dificultades y posibilidades que tiene el adolescente para construir una nueva identidad ante la pérdida de la identidad de infancia, producto de la modificación corporal asociada al fenómeno biológico de la pubertad y de las nuevas exigencias sociales que se hacen al adolescente en este momento de su vida.

Según Erikson estos procesos de formación de la identidad inician en la infancia, se continúan en la adolescencia y posteriormente sufren reorganizaciones a lo largo de la edad adulta.¹ En esa vía indica que el logro de una identidad yoica se sustenta en procesos de identificación que en principio se refieren a las figuras paternas, pero que luego –en el curso del desarrollo evolutivo– se vinculan con otros objetos exogámicos, que sin embargo se perfilan como sustitutos de los primeros. Por ello, aunque el autor no desconoce el hecho del resurgimiento de la actividad pulsional en dicha época del desarrollo, la concepción psicoanalítica de Erikson sobre la adolescencia está centrada los procesos de identificación más que en los procesos somático-energéticos, que pasan a primer plano en otros enfoques psicoanalíticos.

En ese orden de ideas, puede decirse que en la perspectiva de Erikson la adolescencia es pensada como el ensayo temporal de una o múltiples identidades parciales, que luego pueden incorporarse permanentemente a la estructura del yo o pueden ser abandonadas en favor de nuevas identidades. Ahora, Erikson plantea que el paso de la infancia a la adolescencia ocasiona una crisis de identidad, pues el adolescente no solo tiene que crearse una nueva representación de su propio cuerpo, dada la notable transformación que ha operado en él, sino que también tiene que crearse una nueva identidad acorde a las exigencias que cada sistema cultural impone a los sujetos en tal periodo de transición a la edad adulta. Por eso estudia los procesos simbólicos cuya función es promover el tránsito de la infancia a la edad adulta, tales como los ritos de paso o de transición, tanto en las culturas más primitivas como en las modernas.

Ahora bien, estos roles o identidades psicosociales que sirven para que el adolescente se forme una nueva identidad yoica acorde a su nueva condición corporal y psicosocial, pueden ser tanto

¹ En ese sentido, Erikson plantea que: “la crisis de la adolescencia durante la cual queda establecido el predominio de una identidad segura por encima de la amenazadora ¿difusión? de identidad, no es más que una de toda una serie de crisis; pues, comenzando con el nacimiento, cada etapa de desarrollo tiene sus conflictos característicos y, después de la adolescencia, nuevas etapas de desarrollo traerán crisis, cada una de las cuales deberá resolverse en su propia etapa” (Erikson, 1959: 565). En esa misma dirección sostiene que: “aun cuando la crisis de identidad ocurre durante la adolescencia, los problemas de identidad comienzan desde muy temprano en la vida y no terminan sino con la muerte” (Erikson, 1959, p. 572).

positivos como negativos, es decir, pueden ser identidades aceptadas o rechazadas socialmente, tal como sucede con la figura del profesional o del delincuente. Así, por ejemplo, al abordar el asunto de la delincuencia juvenil Erikson plantea que en muchos de estos casos se trataría de jóvenes que ante la crisis de identidad, propia del periodo adolescencia, se identificarían con figuras que comportan rasgos propios de los delincuentes y en consecuencia adoptarían temporalmente estos rasgos, percibiéndolos como suyos, de suerte que su comportamiento también se orienta en esa dirección.

Por otra parte, ya que la identidad yoica no queda firmemente establecida en la adolescencia, Erikson se ocupa de estudiar los múltiples avatares que pueden experimentar los procesos identificatorios, tal como se evidencia en diversos sujetos y en diversas culturas. Examinando estos procesos Erikson formuló otro concepto importante, a saber, el de la “adolescencia tardía”, para señalar el déficit simbólico de aquellos procesos que deben actuar como ritos de transición permitiendo el paso de la infancia a la edad adulta.² En ese sentido, observó que en las sociedades modernas los procesos que deberían suplir la función de tránsito de los antiguos ritos no operan de igual forma, y como consecuencia se producen alteraciones que conducen al prolongamiento del periodo adolescencial. Para explicar este fenómeno moderno Erikson construyó el concepto de “moratoria psicosocial”, para dar cuenta del hecho de que algunos jóvenes que en principio se identifican parcial y temporariamente al rol psicosocial de estudiante, incorporan esta identidad psicosocial a su estructura psíquica y conforman su identidad yoica en esa dirección. Esta incorporación obstaculiza el proceso de identificación a roles psicosociales asociados con el ejercicio de una profesión y el ingreso al mundo de los adultos.

En este orden de ideas, retomaremos de Erikson los conceptos señalados para estudiar las representaciones que los adolescentes forjan sobre sí mismos para construirse una nueva identidad, pues como ya hemos dicho, esta identidad determina la elección de ciertos estilos de vida en los que se realizan ciertas prácticas que promueven u obstaculizan la inserción del adolescente en el mundo de los adultos. Se sobreentiende que para los fines de la investigación nos centramos en el estudio de los jóvenes que adoptan una identidad “positiva” que se traduce en la elección de estilos de vida no violentos ni desadaptativos.

Por último, retomaremos los aportes realizados desde el psicoanálisis lacaniano sobre la adolescencia, que aparecen en las últimas décadas. Al respecto destacamos los desarrollos realizados por J. Ubieto en razón de que estos se articulan con la perspectiva psicoanalítica de Erikson que acabamos de presentar.

Empecemos por recordar las tesis de Lacan (1949) sobre la formación del yo en el estadio del espejo, en las cuales pone de manifiesto el hecho de que el yo se configura a partir de una alienación a la imagen especular que le viene de afuera y que debe ser confirmada para el sujeto por la madre,

² Al respecto Erikson plantea que: “el periodo entre la niñez y la madurez es lo que llamamos la adolescencia, la “adolescencia tardía” se vuelve para nosotros un término importante que no debe considerarse como una incapacidad o falla personal, sino como una institución cultural, ya sea pagada por los padres o por el estado” (Erikson, 1959, p. 566)

quien reafirma tal alienación y sienta las bases para los posteriores procesos de identificación imaginaria.³ Así mismo, recordamos que a partir de los trabajos de Lacan se difunde la tesis de que los elementos simbólicos que permiten configurar la subjetividad y conformar la instancia psíquica del superyó, que permite al sujeto ingresar en la cultura, también vienen desde afuera, desde los padres, pues específicamente el lenguaje y el significante del nombre del padre, entendido como metáfora de la ley, operan por la mediación del discurso de la madre que constituye la primera realidad para el sujeto.⁴

Al respecto Ubieto dice que algunos fenómenos propios de la adolescencias postmodernas generan inquietudes e interrogantes en los adultos por cuanto “responden a prejuicios previos que tratan de criminalizar a ese sector de edad haciéndoles responsables de situaciones que perturban el status quo (social, familiar, escolar) y en las que se confunden novedades propias de cada generación con fenómenos de violencia y/o de ruptura social” (Ubieto, 2007, p. 1) Al estudiar esta situación Ubieto, al igual que Erikson, parte de la idea de que “Las importantes transformaciones sociales de las últimas décadas se han visto reflejadas en cambios subjetivos importantes y en procesos de conexión entre lo individual y lo colectivo que se han visto afectados y modificados” (Ubieto, 2007, p. 1). Así mismo, al desarrollar esta idea Ubieto intenta explicar (de forma semejante a Erikson) estas conexiones de lo individual y lo colectivo a partir de los ritos que sirven de pasaje de la infancia y adolescencia al mundo adulto, por lo cual se propone: “analizar esos “nuevos” ritos de paso a la luz de la teoría psicoanalítica” (Ubieto, 2007, p. p. 1).

Ahora bien, la especificidad del enfoque de Ubieto consiste en avanzar algunas ideas sobre la adolescencia a partir del concepto de goce y de los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario, según la enseñanza de Lacan. En ese sentido Ubieto plantea que ante la emergencia de lo real del goce en el cuerpo, el adolescente queda sin palabras (recursos simbólicos) para responder y lo que aparece es la adolescencia como una respuesta sintomática. Dicho de otra manera, ante el encuentro con el otro sexo se produce una angustia que no es susceptible de una descarga psíquica (Ubieto, 2007, p. 2). En ese orden de ideas sugiere que los ritos de paso son factores que ayudan a ordenar estos elementos en juego, o que son formas de acompañar al otro en su duelo producto de la transformación del cuerpo, es decir, son medios simbólicos creados para tratar de ordenar lo real. Según el autor: “En las sociedades tradicionales esos ritos estaban codificados bajo formas estándares que preveían para cada cual su lugar y su función en el ritual. Había, pues, un cálculo colectivo en el que el sujeto tomaba parte, exponiéndose a las pruebas y recibiendo al final un beneficio en términos de identidad sexual e inclusión social” (Ubieto, 2007, p. 2). Al articular estas tesis lacanianas con los fenómenos de actualidad, Ubieto plantea que el problema de las adolescencias modernas sería que:

³ Véase también Lacan (1954/1955); Lacan, (1956/1957).

⁴ Véase Lacan (1953^a); Lacan (1953b); Lacan (1956/1957); Lacan (1958b).

Hoy esos ritos de paso siguen vigentes pero han modificado sus formas y también, en parte, su función ya que el orden simbólico que los contextualizaba también ha variado. El sujeto ha tomado parte más activa –puesto que los ritos están menos codificados y eso le proporciona un mayor margen– pero en cambio sus beneficios identitarios (sexuales y sociales) son más inestables lo que otorga una cierta fragilidad al procedimiento (Ubieto, 2007, p.2)

Con ello el autor nos indica, de forma semejante a como lo hace Erikson, que estos ritos de paso cada vez pierden más su función simbólica de aportar a la estructuración de la identidad y a la inserción social (Ubieto, 2007, p. 2). Ahora, desarrollando su concepción lacaniana Ubieto plantea que algunos ritos antiguos –como la circuncisión– en la actualidad se caracterizarían por la instantaneidad y por ello pierden la función de inscripción en lo social y se constituyen en “signos de violencia sobre el cuerpo, un sinsentido” (Ubieto, 2007, p. 2).

Según Ubieto, aun cuando los ritos antiguos y los modernos siempre serán insuficientes para significar la castración, pues se parte de la tesis de Lacan de que lo simbólico no logra atrapar lo real, este autor afirma que: “todas estas prácticas sirven para tomar la medida de lo imposible, hacen de límite y contraexcitación obturando una serie de interrogantes que de abrirse producirían una emergencia de la angustia” (Ubieto, 2007, p. 2) Por ello, el autor plantea que: “marcados por una cultura del Do It Yourself (DIY), a falta de los límites externos claros, el joven explora los suyos y los ritos de paso se ven más bien sustituidos por ciertos pasajes al acto que implican la transgresión y la violencia al tiempo, ya que por otra parte, no es posible pensar el pasaje sin corte, sin discontinuidad con lo infantil” (Ubieto, 2007, p.2-3). Con base en lo anterior Ubieto considera que deberíamos pasar de la nostalgia por esta crisis simbólica, de la añoranza por los ritos antiguos, a explorar las diversas funciones simbólicas que pueden comportar los nuevos ritos de paso (3). Por eso para comprender el planteamiento de este autor, según el cual hay que “prescindir de los ritos a condición de servirse de ellos” (3), hay que tomar en cuenta que “el valor de rito no lo da la ceremonia ni el mito, sino su operatividad. La prueba por la muerte (simbólica) del valor humano (conductas ordálicas o de supervivencia) termina por producir sentido cuando el sufrimiento que implica se convierte en factor de lazo social y por tanto de inclusión social” (3).

Para afrontar esta transformación o corte que implica entonces la adolescencia, el autor nos dice que en principio es el propio sujeto quien produce la primera respuesta frente a ese real, pues, por ejemplo, produce un síntoma que permite localizar el malestar en una dificultad escolar que al ser nombrada le brinda “al sujeto una primera identidad y por tanto un primer juicio acerca de su ser: ser un rebelde, un mal estudiante (...) Eso anuncia el primer paso de ese tránsito al mundo adulto” (3). Sin embargo, el autor observa que “también vemos como para otros adolescentes ese malestar no se deja focalizar y aparece de forma desordenada invadiendo el conjunto de su vida, toda su conducta (...) ese malestar implica acciones externas, con incidencia en su entorno y al igual que el síntoma conllevan

una satisfacción –en este caso ligada directamente a la acción que reemplaza al síntoma– aunque ésta sea ignorada” (3). Al respecto plantea que: “la corporización del significante, huella en el cuerpo de los acontecimientos discursivos vividos, se ilustra en todas estas prácticas bautizadas con el nombre de bodymod: en los tatuajes pero también en la sustracción de sustancia (mutilación y cortes)” (4). Por ello Ubieto (2007) señala que:

Si bien históricamente los tatuajes y otras prácticas (piercings) han existido desde la antigüedad, hay que distinguir, como señala J.A. Miller, entre la corporización codificada, normada, que depende de un discurso y que inscribe el cuerpo individual en el lazo social bajo las formas típicas, y algunas formas actuales –propias de la época del Otro que no existe– en las que el cuerpo tiende a ser abandonado por las normas y pasa a ser el asiento de las invenciones que intentan responder a la pregunta sobre qué hacer con su cuerpo (4).

En síntesis, el autor sostiene que estas prácticas actuales merecen ser pensadas como respuestas frente al surgimiento de lo real en la pubertad que conducen al sujeto a confrontarse con los límites del cuerpo a falta de los límites que anteriormente provenían de lo externo, del Otro que ahora no existe (Ubieto, 2007, p. 4). Estas consideraciones de Ubieto apuntan entonces a la idea de la relegación del significante princeps, es decir, el padre, por el objeto a que “causa el goce del sujeto y que sitúa por tanto al cuerpo como escenario principal, en una suerte de “agotamiento de las formas de representación del exceso de goce” como indica E. Laurent” (Ubieto, 2007, p. 4). Por ello plantea que “si el síntoma se sostiene en la fórmula del fantasma [$\$ \diamond a$], cuando esa fantasmaticación es precaria y los semblantes no velan ese real, el sujeto se ve confrontado a su posición de objeto y aumenta así la emergencia de la angustia” (Ubieto, 2007, p.5). En esa lógica dice que en la actualidad la escisión entre lo real y lo sentido no favorece la producción de síntomas –entendidos como una respuesta frente a lo real– y por ello propone que la función del psicoanalista sería la de ayudar a producir una “significación (subjetiva) sintomática” (Ubieto, 2007, p. 5). Según el autor su propuesta se sustenta en la tesis de que “el síntoma es ya una forma posible del tratamiento de ese goce autodestructivo, forma de ensamblaje de palabras y cuerpos diferente de la del narcisismo generalizado” (Ubieto, 2007, p. 5).

En síntesis, los aportes de los estudios psicoanalíticos sobre la adolescencia ofrecen diversos puntos de vista⁵ para examinar las representaciones que elaboran los adolescentes sobre diversos elementos que cobran gran importancia durante este periodo de la vida, entre los cuales se destacan, p. el sí mismo, los padres, el hombre, la mujer, la familia, la sexualidad, los pares, los ideales sociales, las ideologías religiosas, el arte, los roles sociales, las agrupaciones juveniles, entre otros que ya hemos destacado. A partir de estos elementos pudimos hacer una lectura de las categorías de análisis que emergieron en esta investigación en el marco de las entrevistas en profundidad y los grupos focales realizados con estos adolescentes de la ciudad de Medellín. A continuación presentamos a grosso modo los resultados del análisis efectuado.

⁵ Aun cuando nuestra revisión bibliográfica no agota la bibliografía psicoanalítica sobre la adolescencia consideramos que el rastreo realizado permite aislar algunas de las principales teorías y conceptos psicoanalíticos sobre el fenómeno de la adolescencia que nos sirven para hacer la lectura de las categorías de análisis propuestas en la investigación.

Resultados

Análisis de las representaciones de los adolescentes de la ciudad de Medellín

Luego de realizar el proceso de registro, tematización, codificación y categorización de la información recolectada a partir del discurso de algunos adolescentes de la ciudad de Medellín que eligen estilos de vida no violentos ni autodestructivos, procedimos a hacer una lectura de las categorías analíticas que emergieron durante la investigación, sirviéndonos de las teorías y conceptos psicoanalíticas sobre la adolescencia que presentamos anteriormente. Dicha lectura nos permitió arribar a los siguientes resultados.

Respecto de la representación de sí mismo se encontró, de forma semejante a los estudios previos de las ciencias sociales y del psicoanálisis, que estos adolescentes muestran una representación de sí mismos en la cual se observa una alta valoración de sus capacidades y potencialidades, lo que se conoce como una adecuada autoestima. Sin embargo, en consonancia con los planteamientos psicoanalíticos, encontramos que dicha sobrestimación de sí mismo se relaciona con los procesos psíquicos sublimatorios que permiten desexualizar los empujes libidinales exacerbados en la adolescencia para utilizar esta energía sexual para fines artísticos, religiosos o académicos.

En ese sentido, los procesos sublimatorios observados están asociados con la formación de un ideal del yo que promueve la realización de este tipo de actividades no violentas ni autodestructivas, tal como lo había señalado S. Bernfeld en su estudio sobre los adolescentes sublimadores, o como lo indicaba W. Reich en su estudio sobre los adolescentes y los grupos ideológicos.

De otro lado, en las representaciones de los jóvenes de Medellín sobre sí mismos, se observa que en estos casos se ha producido la típica crisis de identidad descrita por Erikson, al tiempo que pudo encontrarse que ante dicha crisis estos adolescentes han conformado una nueva identidad yoica de tipo “positiva”, en la que se asumen roles psicosociales aceptados y valorados por la cultura, como el hacer parte de un grupo religioso o el ser un estudiante.

En ese sentido, los procesos identificatorios que se despliegan en la adolescencia con los pares, con los amigos, estuvieron mediados por la selección de los pares de acuerdo con el ideal del yo conformado en estos jóvenes, de suerte en el establecimiento de vínculos interpersonales cobró gran importancia la formación previa de un ideal del yo acorde con los ideales de la cultura, razón por la cual los procesos identificatorios se desarrollaron con otros adolescentes que también eligieron estilos de vida no violentos ni autodestructivos.

Ahora, dicha elección de estos pares, y de los roles psicosociales que permiten conformar una identidad yoica acorde a los ideales de la cultura, parece estar mediada por la adecuada reelaboración

del complejo de Edipo que se actualiza en la adolescencia, tal como lo habían formulado E. Jones, H. Hellmuth y Anna Freud.

Al respecto se encontró que en las historias de vida de estos adolescentes existían elementos que favorecieron dicha reelaboración, tales como el hecho de que durante la infancia contaron con la presencia de un padre que cumplía la función paterna de transmitir la ley de prohibición del incesto que permite separar al hijo de la madre, dadas las fijaciones libidinales que se generan en dicho vínculo de la primera infancia, las cuales surgen en razón de los empujes pulsionales libidinales que sustentan las tendencias incestuosas en cuestión.

Discusión

En los casos analizados pudo observarse que la presencia del padre representó un elemento que favoreció la renuncia a dichas tendencias incestuosas, al tiempo que permitió que estos jóvenes se identificaran con la figura del padre e introyectarán los rasgos masculinos que permitieron configurar la identidad sexual.

En ese sentido, señalamos que si bien se logró la identificación con el padre, implicando la renuncia a la satisfacción de los empujes pulsionales agresivos que sustentan las tendencias parricidas propias del complejo de Edipo, encontramos una dificultad en estos adolescentes para representar al padre como hombre, es decir, como un ser sexuado que deriva placer de la actividad sexual.

En ese mismo sentido, hallamos dificultades para representar a la madre como mujer, pues el reconocimiento de la sexualidad femenina de la madre no se observó en los casos analizados, hallando más bien una negación de tales aspectos en la representación de la madre, tal como lo había señalado H. Deutsch y J. Lacan al ocuparse de la sexualidad femenina.

Estos dos elementos referidos a la dificultad para representar al padre y la madre como sujetos sexuados, como seres de placer sexual, explicó el por qué en estos adolescentes la representación de la familia esta mediada por la imagen de los padres y no de la pareja parental. Sin embargo, el hecho de que estos adolescentes puedan lograr representar la familia a partir de la figura de los padres permitió que estos pudieran realizar procesos identificatorios con estos personajes, y en esa vía observamos que el ideal del yo de estos adolescentes comporta el deseo de conformar una familia para convertirse en padre o madre en el futuro, lo cual implica un factor representacional que actúa como protector.

Esto último se explica al considerar que en estos adolescentes el deseo de conformar una familia influyó en la elección de un estilo de vida no violento ni autodestructivo, en razón de que para

hacer realidad este deseo los jóvenes eligieron prácticas de vida mediadas por las tendencias de auto conservación, en contraste con el grupo control de adolescentes de la ciudad de Medellín que opta por estilos de vida violentos y autodestructivos en los cuales se observa la predominancia de las tendencias pulsionales mortíferas.

En divergencia con los adolescentes que eligen prácticas de vida violentas y autodestructivas, en los cuales es común encontrar la ausencia de la figura paterna y de la función paterna de tramitación de la ley, en los adolescentes que estudiamos se observó la presencia del padre y de la función paterna. Sin embargo, llama la atención que la representación del padre en estos casos sea la de un sujeto no sexuado que se limita a cumplir con su rol de proveedor y de normativizador, lo cual explica la dificultad para representar al padre como hombre a partir de la sexualidad. En esa misma vía señalamos que en cuanto a la representación de la madre la dificultad para representar a esta como mujer está relacionada con el hecho de que estas madres habrían renunciado a su sexualidad femenina para restringirse al rol materno.

Aun cuando los resultados de esta investigación se aproximan a los resultados de los estudios previos, realizados desde las ciencias sociales, existe una diferencia, a saber, la descripción y explicación de las variables de orden inconsciente que influyen en la conformación de las representaciones de sí mismo y de los otros, pues dichos factores inconscientes no habían sido relacionados en nuestro contexto colombiano con la elección de estilos de vida no violentos ni autodestructivos por parte de los adolescentes. En ese sentido el introducir variables nuevas en el análisis de estas elecciones de los adolescentes permite ampliar el panorama de los factores considerados como protectores frente a la posibilidad de optar por estilos de vida disfuncionales o desadaptativos en los que pasan a primer plano la violencia y las prácticas autodestructivas. Queda pendiente una segunda parte y además, para una posterior investigación, la posibilidad de analizar las dificultades que se observan en estos adolescentes para representar al padre y la madre como hombre y mujer respectivamente, es decir, la dificultad para reconocer y aceptar la sexualidad de los padres.

Referencias

- Aichhorn, A. (1925). *Juventud descarriada*. España: Martínez de Muguia.
- Bernfeld Siegfried (1923) “Concerning a Typical Form of Male Puberty” *Adolescent Psychiatry*, 1975, Vol XX, pp 51-65 {edición original: “Übereinetypische Form der männlichen Pubertat” *Imago*, 1923, Vol IX, pp 169-188 }
- Deutsch Helene (1973) *Psicología de la mujer* (traducción: Felipe Jiménez de Asúa) Buenos Aires, Losada. Primera edición: [1944-45]
- Erikson, E. (1994). “La confirmación del delincuente”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: [1957]
- Erikson, E. (1959-1994). “La adolescencia tardía”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: [1959]
- Erikson, E. (1994). “La identidad psicosocial”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: [1968a]
- Erikson, E. (1968b-1994). “Observaciones sobre la identidad más general”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: [1968b]
- Freud, A. (1936c-1965). “La angustia instintiva durante la pubertad”. En: *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1949-1976). “Dificultades entre el preadolescente y sus progenitores”. En: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1957-1976). “La adolescencia”. En: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1966-1976). “La adolescencia como perturbación del desarrollo”. En: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Hug-Helmuth Hermine von (1922) *A Young Girl’s Diary*, Nueva York, Thomas Seltzer, 1921 {*Tagebucheines Halbwüchsigen Mädchens – von 14-14 ½ Jahren*, LeipzigWienZurich, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Primera edición: [1919
- Hug-Hellmuth, H. von. 1928. *Journal d’une jeune adolescente de onze à quatorze ans et demi*. Paris: Gallimard,

- Jones Ernest (1922) “Quelques problèmes de l’adolescence” en: JONES Ernest, *Théorie et pratique de la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, pp 825-847
- Lacan, J. (1949). “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia analítica”. En: *Escritos I* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1953a). “El mito individual del neurótico-El hombre de las ratas”. En: *Intervenciones y textos*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1953b). “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”. En: *Escritos* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1954-1955). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica, Libro 2, El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1956-1957) *La relación de objeto, Libro 4, El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958b). “La significación del falo”. En: *Escritos II* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Laurent, E. (2000). “El reverso del síntoma histérico”. *Freudiana*. Barcelona: ELP. Vol. 29.
- Reich Wilhem (1972) *La lucha sexual de los jóvenes* (traducción: Martín Sagrera) Buenos Aires, Granica. Primera edición: 1931
- Ubieto, J. (2007). *El pasaje adolescente. Del espectáculo al síntoma*. Recuperado de: <http://www.iaeu.es/etextos/textos/45-module%20849%20el%20pasaje%20adol/web/frameset.html>

MODALIDADES DISCIPLINARIAS EN EL COLEGIO DE CALIDAD DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN “INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA”, EN LOS GRADOS SÉPTIMO Y OCTAVO. UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

DISCIPLINARY PROCEDURES IN THE QUALITY SCHOOL INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO MIRANDA OF MEDELLIN – CITY, IN 7TH AND 8TH GRADES. A PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

Recibido: Noviembre 24 de 2010 - Aceptado: Abril 25 de 2011

*La responsabilidad, es decir, el castigo,
es una característica esencial de la idea de hombre
que prevalece en una sociedad dada*
Lacan

Resumen

Esta investigación abordó el problema de las modalidades disciplinarias en uno de los colegios de calidad en la ciudad de Medellín, la Institución Educativa Francisco Miranda, en los grados séptimo y octavo, colegio situado en la comuna 4 (Aranjuez) y que atiende población de los estratos 1, 2 y 3. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo?, en un momento de la época actual en el que padres y profesores se preguntan la razón por la cual los castigos no tienen efecto. La metodología de la investigación fue cualitativa –paradigma histórico-hermenéutico–, con un enfoque específico o técnica de investigación del psicoanálisis: el *paradigma indiciario*, enfoque formalizado por el historiador Carlo Ginzburg. Los resultados dados por la investigación permitieron dilucidar cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo; así mismo, se pudo dar cuenta de las dificultades que encuentran los maestros como representantes de la ley.

Palabras clave:

Disciplina, norma, psicoanálisis, castigo, paradigma indiciario, ley, cultura, educación, transgresión

Abstract

This research addressed the problem of disciplinary procedures in one of the quality schools in the city of Medellín: the Educational Institution Institución Educativa Francisco Miranda. The sample was taken in the grades 7th and 8th. This school is located in the comuna 4 (Aranjuez), a district where cataloged media-low class people live. The research question was: how does the school do sanctions to students today at the quality school Institución Educativa Francisco Miranda in Medellín City in grades 7th and 8th at the same time, this question has been done in a social context when parents and teachers wonder why the punishments to scholar children and teenagers are not effective. The research methodology was qualitative-historical-hermeneutic paradigm, with a specific focus or technique of psychoanalysis research: the evidential paradigm, an approach formalized by the historian Carlo Ginzburg. The results show the ways to sanction students y this educational context today. Also, they show the difficulties which teachers have to face as representations of law.

Key words:

Discipline, psychoanalysis, norm, punishment, evidential paradigm, law, culture, education, transgression

* Departamento de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. Hernando.bernalzu@amigo.edu.co

Introducción

El problema que abordó esta investigación, fue el de las modalidades disciplinarias¹ en uno de los colegios denominados de calidad² en la ciudad de Medellín, la Institución Educativa Francisco Miranda, en los grados séptimo y octavo, colegio situado en la comuna 4 (Aranjuez) y que atiende población de los estratos 1, 2 y 3.

Los Colegios de Calidad, tal y como lo plantea la Alcaldía de Medellín, son instituciones educativas que, se supone, tienen características pedagógicas especiales: “Su enfoque pedagógico innovador incentiva al estudiante a desarrollar una actividad específica en algún campo: artístico, investigativo o laboral, según sea el requerimiento de la Institución y la demanda del sector donde se encuentre” (Alcaldía de Medellín, 2010). Así mismo, estos colegios cuentan con el programa Medellín Digital que pretende mejorar la calidad de la educación mediante el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, como herramientas pedagógicas, e impulsan la integración de la escuela con su entorno cercano.

La pregunta de la que partió esta investigación fue: si los Colegios de Calidad de la Alcaldía de Medellín se presentan como un nuevo modelo de gestión, con características pedagógicas especiales, ¿cómo manejan entonces los profesores la disciplina en estos colegios? ¿Así como hay un nuevo modelo de gestión, también podríamos hablar de nuevas modalidades disciplinarias? Fue a partir de estas preguntas que se llegó a establecer la pregunta de investigación: ¿cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo?³

Hasta hace aproximadamente tres décadas, la escuela se encontraba con educandos tranquilos, dispuestos a recibir los conocimientos que se impartían y dóciles en los aprendizajes que hacían. El aprendizaje mismo tenía la función de regular y corregir al sujeto, de tal manera que se le imponía, por ejemplo, que para aprender debía permanecer sentado, en silencio, prestar atención, etc. “La disciplina era un elemento civilizador. La regulación que se iniciaba en el marco familiar era previa a la instrucción” (Tomey, 2008).

El problema contemporáneo de la indisciplina de los alumnos (Cortés, 2006) hace que los profesores se pregunten por qué las sanciones aplicadas en el hogar y en la escuela no tienen efecto.

¹ Llamamos *modalidades disciplinarias* a la forma como los docentes hacen posible que se imponga o se haga posible guardar la disciplina o la observancia de las leyes que rigen en el contexto escolar.

² Los Colegios de Calidad son un nuevo modelo de gestión educativa implementado por la Alcaldía de Medellín en diferentes lugares de la ciudad. Fueron, en principio, creados durante la alcaldía de Sergio Fajardo (diez colegios), los cuales se caracterizaron por ser grandes obras de infraestructuras, sin antecedentes en Medellín.

³ Estos fueron sugeridos por el Coordinador de Disciplina de la Institución Educativa Francisco Miranda, por ser los grados en los que se encuentran las mayores dificultades con los estudiantes en el manejo de la disciplina.

Hoy estamos entonces frente a un educando diferente, que pertenece o está inscrito en una época también diferente. Una época en la que la familia moderna vive un momento en el que los ideales de la ciencia han ido desplazando los ideales y valores de la cultura y la religión; una época en la que la familia se preocupa más por conseguir todo lo que los medios de comunicación le ofrecen, que por la formación ética de sus hijos. Hoy, muchos padres de familia y profesores se quejan de que sus hijos no son disciplinados: no tienen un horario de estudio establecido, no son ordenados con el tiempo y con sus cosas, no atienden a clase o se distraen fácilmente, etc. (Bernal, Jóvenes sin disciplina, 2007). El joven regulado de ayer es hoy el hiperactivo (Tomey, 2008).

El psicoanálisis sabe que la disciplina no es innata en el sujeto; hay que inculcarla, y de esto los padres y educadores son responsables. En el ejército los soldados son disciplinados porque están obligados a serlo, es una exigencia del régimen militar. Esto no significa que la disciplina del hogar y de la escuela deba ser militar; es sólo un ejemplo para mostrar que la disciplina se impone, se exige, y para exigirla se necesita de la “autoridad”, es decir, del respeto del niño y el joven hacia sus padres y maestros (Gallo, 1999).

La sanción o castigo es la herramienta fundamental en la que se apoya la transmisión de una disciplina y un respeto por la autoridad. La violación de una norma conlleva siempre una sanción. El castigo permite transmitir un sentido de responsabilidad sobre las consecuencias de los propios actos. La responsabilidad como castigo es una de las características esenciales a la idea de hombre que prevalece en toda sociedad (Miller, 1991). Sólo se puede castigar al hombre que se considera responsable de sus propios actos (Lacan, 1984).

A partir de lo anterior, esta investigación se interesó en pensar cómo se sanciona hoy a ese nuevo sujeto que se halla en la escuela. Para ello se ha escogido, como se indicó más arriba, uno de los Colegios de Calidad de la ciudad de Medellín, la Institución Educativa Francisco Miranda, y en ella, de manera particular, los estudiantes de los grados séptimo y octavo (secundaria). Así pues, esta investigación se propuso estudiar el tema de las modalidades disciplinarias en el escenario escolar, es decir, tuvo como propósito responder a la pregunta ¿cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo?, en un momento de la época actual en el que, como ya se señaló, padres y profesores se preguntan por qué los castigos no tienen efecto. Por eso se considera que preguntas del estilo: cómo se regula y quién regula, o cómo ejercer la autoridad en el ámbito educativo, tienen su pertinencia y son actuales, con relación a la denominada “crisis de valores” generalizada, que se vive hoy en día, o mejor, con relación a lo inestable, endeble y caduca que se muestra la autoridad que se le ha dejado al padre en la contemporaneidad (Lacan, 1984).

Metodología

La metodología de la investigación fue cualitativa –paradigma histórico-hermenéutico–. Ahora bien, el enfoque específico, o si se quiere, la técnica de investigación del psicoanálisis, y con el que operó esta investigación, es el *paradigma indiciario*, enfoque formalizado por el historiador Carlo Ginzburg, el cual le permitió fundar a la sucesora de la historia de las mentalidades bajo el título de *microhistoria* (Ramírez, 2001). Según Ramírez, este paradigma pudo haber partido en Freud en la medida en que él se ocupó de un orden de fenómenos inédito: los fenómenos psíquicos:

Fue a partir de indicios despreciados por la ciencia de inspiración galileana, la escoria *refusée*—los sueños, los lapsus, los chistes y los síntomas— que pudo descubrir en esos productos desechados del pensamiento dominante las formaciones del inconsciente, como concepto sistemático, ya que inconsciente era una palabra corriente, incluso utilizada por Morelli al hablar de esos detalles que él resaltaba y que el pintor hacía plasmando en ellos su singularidad (39).

El paradigma indiciario se diferencia del galileano –que domina en la ciencia positivista–, en que, mientras este último da prioridad a lo repetible, a lo medible, a lo comunicable, a las generalizaciones y coincidencias, privilegiando lo cuantitativo y volcando su interés sobre lo universal y la regla, descartando las características individuales, el paradigma indiciario prioriza lo irreplicable, lo singular, lo original, lo sorprendente, por tanto, su intervención es más cualitativa, en la medida en que se ocupa de lo excepcional, volcando su interés hacia lo individual, hacia el caso particular (Pulice, Mason & Zelis, 2000).

El paradigma indiciario se pone de relieve en la contemporaneidad en 1979, con la publicación del texto titulado *Spie. Radici di un paradigma indiziario* de Ginzburg, en el texto compilado por Gargani, *Crisidellaragione*. Dicho artículo es traducido inmediatamente a varios idiomas y editado en español en las obras *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce* de Eco & Sebeok (1989, p. 116-163), con el título “Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico”; y en *Mitos, emblemas, indicios - morfología e historia* (Ginzburg, 1994, p. 138-175), con el mismo título del artículo ya indicado (Padvalskis, 2010).

Según Ginzburg (1979, citado por Padvalskis, 2010) existen ciertos elementos –huellas, indicios, síntomas, signos– que hacen posible descifrar la realidad que habitualmente se presenta opaca. Dicho desciframiento puede considerarse un saber que constituye el fundamento de las denominadas ciencias conjeturales, que ha sido utilizado desde las épocas más remotas, cuando la humanidad vivía de la caza y se dedicaba a rastrear hechos aparentemente insignificantes: huellas en terrenos blandos, olores, ramitas rotas, excrementos, etc. Se trata de un “saber rastreador en el que se busca reconstruir casos particulares a partir de huellas, síntomas o indicios, a través de las mismas operaciones intelectuales, el análisis, la comparación y la clasificación” (Padvalskis, 2010). La Filología, el arte de reconocer manuscritos, la grafología y la práctica de los “entendidos” en arte, son ejemplos claros del uso eficaz del paradigma indiciario, al igual que la práctica diagnóstica utilizada en la medicina y en la lectura de señales de la escena del crimen, hoy conocida como CSI, investigación de la escena del crimen, en la investigación forense.

La relevancia del texto de Ginzburg es la relación que él muestra que existe entre los métodos de investigación de tres autores de finales del siglo XIX: Giovanni Morelli, dedicado a la investigación de la autenticidad de las obras de arte; Conan Doyle, quien encarna en su personaje Sherlock Holmes el método de investigación detectivesca, y Freud, con su método de investigación con el psicoanálisis; los tres basados en la observación de síntomas, signos y señales que a los ojos de otros pueden parecer irrelevantes (Padvalskis, 2010). Un ejemplo paradigmático del empleo del método indiciario en Freud, es el texto *El Moisés de Miguel Ángel* (1914), en el cual su autor se aplica en el estudio de los detalles de la figura del Moisés hecha por Miguel Ángel.

Pasando ya al aspecto práctico de la investigación, se procedió de la siguiente manera:

1. Fichaje: búsqueda de las fuentes bibliográficas, insumo necesario para:

a) Generar el Estado de Arte.

b) Referentes de lectura: el proceso de fichaje permitió encontrar textos y apartados que acercaron al investigador a las producciones teóricas y conceptuales respecto a las diferentes categorías de análisis o variables que componen el tema de investigación.

2. Categorías o ejes temáticos: permite la creación del marco teórico o generar la ruta de escritura de este. En la investigación se indagaron las siguientes categorías o ejes temáticos desde el psicoanálisis lacaniano:

Cuadro 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Categorías transversales
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción • Castigo • Norma • Disciplina • Autoridad • Transgresión • Transferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación 0115 de febrero 8 de 1994 • Código de Ley de la Infancia y la Adolescencia 1098 de 8 de noviembre de 2006 • Manual de Convivencia de la Institución Educativa Francisco Miranda

Fuente: El autor

3. Generación de la información (instrumentos para la recolección de la información): esta fase de generación de información se compuso de:

- Visita a la Institución Educativa Francisco Miranda para presentar el proyecto de investigación al coordinador de disciplina.
- Entrevistas semiestructuradas con docentes y alumnos seleccionados aleatoriamente de los cursos de séptimo y octavo nivel de secundaria –estos niveles fueron los sugeridos por el director de disciplina de la institución mencionada, ya que constituyen los niveles donde se presentan las mayores dificultades a nivel del manejo de la disciplina–. Las entrevistas se registraron en medio magnético y posteriormente se desgrabaron.
- Observación: se tomó nota de lo observado en la institución por los investigadores-entrevistadores en la cotidianidad escolar.

4. Análisis de datos: de acuerdo con la información recolectada en las distintas actividades (fichajes, textos transitorios, entrevistas a expertos, observación, entrevistas semiestructuradas, etc.) se realizó un análisis de estos con aplicación del método indiciario.

Los pasos que se siguieron en el análisis de la información son los siguientes. Cabe advertir que la investigación cualitativa no propone un procedimiento esquemático, por lo tanto, las fases se entrecruzan y se superponen entre ellas, es decir, en la medida en que se recogen los datos se va haciendo el análisis:

- Elaboración de preguntas guía para las entrevistas
- Recolección de la información. Realización de entrevistas: se entrevistaron seis estudiantes de séptimo grado (tres hombres y tres mujeres, entre los doce y los trece años) y cinco estudiantes de octavo grado (dos hombres y tres mujeres, entre los trece y catorce años), y ocho docentes (cuatro profesores y cuatro profesoras) de la Institución Educativa Francisco Miranda. En total se realizaron diecinueve entrevistas.
- Codificación abierta: analizar los significantes que arrojan cada una de las entrevistas.
- Codificación axial: los conceptos identificados se leen intertextualmente.
- Codificación selectiva: se relacionan categorías y subcategorías, dándole lugar a una teoría con relaciones lógicas al interior de ella.

Resultados

Los resultados dados por la investigación permitieron dilucidar cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo; así mismo, se pudo dar cuenta de las dificultades que encuentran los maestros como representantes de la ley, e igualmente, esclarecer la relación que hay entre autoridad, disciplina y ley.

Con respecto a la pregunta de investigación: ¿cómo se sanciona hoy en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda” en los grados séptimo y octavo?, el microproyecto encontró lo siguiente:

- La Institución Educativa Francisco Miranda posee un manual de convivencia enmarcado dentro de la Constitución Política Nacional, que establece unos derechos y unos deberes para los estudiantes, describe cuáles son las faltas que afectan el comportamiento en la institución –leves, graves y muy graves– y los correctivos a los que se hace merecedor el alumno que incumple las normas reglamentadas en el manual (Institución Educativa Francisco Miranda, 2009).
- El manual de Convivencia de la Institución Educativa Francisco Miranda también establece lo que denomina los conductos regulares y el debido proceso, que son las instancias y los aspectos a tener en cuenta en el momento de aplicar la sanción al alumno (Institución Educativa Francisco Miranda, 2009).
- En términos generales, los docentes y los directivos de la Institución, procuran aplicar lo estipulado en el Manual de convivencia y seguir al pie de la letra el debido proceso.

Ahora bien, es con la aplicación, por parte de los docentes, de lo estipulado en el Manual de convivencia, con relación al manejo de la disciplina y la manera de aplicar las sanciones en la escuela, que las diecinueve entrevistas realizadas a alumnos y docentes de los grados séptimo y octavo develan una serie de impases y dificultades que se constituyen, a su vez, en problemas de futuras investigaciones.

Discusión

Se puede decir que la investigación cumplió con los objetivos que se propuso, pero además, permitió entrever una serie de problemáticas que quedaron develadas a partir de la misma, y que tienen que ver con los impases o dificultades que encuentran los profesores en el momento de imponer o guardar la disciplina y la observancia de las leyes dentro de la institución escolar; dificultades que, además, involucran una multicausalidad, es decir, un buen número de variables que abarcan el contexto tanto escolar, como el social, en un momento histórico bien particular, en el que, por un lado, impera el discurso de los derechos humanos, los derechos de los niños y el respeto por la constitución y las leyes del país, pero por otro, se observa un problema de “falta de autoridad”, tanto en los padres (Velásquez, 2007) como en sus sustitutos, los profesores; una falta de autoridad que trae consecuencias como son los actos de violencia de todo tipo (Velásquez).

Las problemáticas develadas en las entrevistas y que se constituyen en temas para futuras investigaciones son:

- Soledad de los estudiantes: los estudiantes del grado séptimo y octavo de la Institución Educativa Francisco Miranda son estudiantes de estrato 1, 2 y 3 de la comuna número 4, Aranjuez, de la ciudad de Medellín. Dice uno de los profesores entrevistados:

(...) los niños ahora son muy solos, los niños ahora son hijos de madres cabezas de hogar o los dos padres trabajan o la mamá no puede estar (...) un muchacho sin su familia no es nadie (...) les hace falta norma en la casa, nadie los hace entrar a una hora, los hace comer a una hora, partámonos la agenda, hagamos esto; yo les digo a las mamás: ¿él te ayuda en la casa? No, él no me ayuda en la casa, ¿cómo así que él no ayuda?, es que uno tiene que tener unas normas en la casa a ver qué hago yo; pero los muchachos ahora, y no solo aquí, estos muchachos de ahora son muy solos y para nosotros es muy difícil (entrevista a docente número 2).

Otro de los docentes dice:

(...) en muchas ocasiones somos la figura de mamá y papá (...) mucho niño que no figura ser habitante de la calle, pero vamos a ver la realidad y son habitantes de la calle y son educados por la calle (...) Viven con sus abuelos, sus tíos o a veces incluso permanecen todo el día solos hasta que llegan sus padres en la noche, entonces adoptan algunas situaciones de cómo forma de llamar la atención, son agresiones, valoran muy poco lo que es la comida, entonces a veces juegan con la comida, gritan mucho; esas son como las situaciones más relevantes. Eh, quieren pegarle a todo, si ven algo tirado en el piso, en cambio de recogerlo, es la

intención de darle una patada y pues esas son las situaciones críticas (entrevista a docente número 4).

Sobre la soledad del estudiante en la contemporaneidad se puede decir que:

Mucho se dice de las nuevas configuraciones familiares y de la decadencia de la figura y de la autoridad tradicional del padre y sus sustitutos: todas las formas tradicionales de autoridad en una familia, en un colectivo, o en una sociedad están en crisis por el dinamismo imparable de la ciencia y la tecnología, la globalización y el mercado que subvierten lo previo y nos arrojan a una nueva sociedad del riesgo, al desamparo de lo colectivo más próximo (léase, la soledad) y la incertidumbre de las nuevas contingencias (Velásquez, 2007).

Son los mismos docentes los que se quejan de la ausencia de normas y ausencia de ley que sirva para controlar el comportamiento humano y hacer así posible la creación del lazo social y la convivencia con los otros. Con los padres trabajando, o las madres cabeza de familia trabajando, los jóvenes o permaneces solos en sus hogares, o con vecinos, amigos o familiares que no les ponen límites o les hacen exigencias. Hay pues una ausencia de normas, de límites de ley, que permitan la convivencia. Aquí la institución educativa está llamada a asumir un papel, y más específicamente los docentes que laboran en ella; ellos pasan a ser representantes de ley, lo cual les demanda tener una posición muy clara frente a la normatividad y la ley, ya que ocupan lugares de autoridad frente a los niños y adolescentes. Los docentes están llamados aquí a poner los límites y las sanciones con claridad y sin ambivalencias (Sierra, 2009).

- Posición ambivalente de los docentes frente al ejercicio de la autoridad: los profesores –no todos–, no parecen tener claro lo que es la autoridad, o se quejan de que se la han quitado, desde los mismos padres de familia, hasta el Estado. Uno de los dicentes dice:

(...) hace un tiempo el compromiso del padre era más constante y nos delegaba más autoridad sobre el hijo y ahora nos han quitado más autoridad y eso hace que el alumno no respete como la imagen de educadores que tenemos. (...) En eso ha cambiado mucho; antes el educador era como su papá y su mamá en la escuela y ahora ya no es la misma cosa, pues ya un alumno lo está apuñalando a uno en un salón de clase; no es lo mismo, ha cambiado mucho, hasta en la forma de evaluarlo: hasta el mismo gobierno nos quitó la autoridad, el muchacho se volvió perezoso, no quiere hacer nada porque si pierde de todas maneras pasa al a otro año (P1) (entrevista a docente número 1).

Otro docente dice:

“(...) en realidad la autoridad tampoco es ejercida adecuadamente en el establecimiento educativo” (entrevista a docente número 7).

También sucede que un estudiante de cada salón es asignado como el responsable de reportarle al docente quiénes son los estudiantes indisciplinados; dice una estudiante: “yo soy la encargada de reportar a los docentes quién es el indisciplinado en el salón” (entrevista a estudiante número 3).

Aquí se evidencian varios problemas, todos relacionados con el manejo de la autoridad por parte del profesor, y que van desde la pérdida de ésta por causa de la “promoción automática”, hasta la pregunta: ¿hasta qué punto un docente tiene que hacer de papá?

Al este respecto dice Gallo (1999):

La evaluación del régimen disciplinario en las escuelas va desde la creación del sapo del salón encargado por el profesor para anotar y denunciar a sus camaradas, pasando por los alumnos instructores, los profesores subalternos, el maestro de conducta, hasta el actual coordinador de disciplina, quien es el encargado de invitar a firmar los compromisos y a quien se dirige el otrora tirano profesor que hoy ha perdido su poder absoluto (224).

- Sanciones que no funcionan como tales: hay castigos, como por ejemplo la desescolarización,⁴ que no funcionan como tales, es decir, que para muchos estudiantes –no todos– el faltar a clase no es vivido como un castigo; y les ponen talleres para realizar fuera de la institución, es decir, trabajo como castigo: habría que preguntar si estos correctivos funcionan como sanciones.

Dentro de los deberes estipulados para los estudiantes en el Manual de convivencia de la Institución, está el número 18 que dice así: “Colaborar con el aseo del aula y de la institución en general” (Institución Educativa Francisco Miranda, 2009). El problema está en que este “deber” es utilizado como castigo por parte de los docentes. Dice uno de los estudiantes: “Lo ponen a barrer algunos, pues que, por ejemplo, pues eso no es como un castigo; también algunos que salen temprano les dicen limpien el patio, recojan las basuras (...)” (entrevista a estudiante número 1) “(...) le ponen a hacer aseo, pues si alguien no dejó dar clase, en toda la hora, en todo el bloque, ya los ponen hacer aseo. (...) lo ponen hacer un trabajo extra o algo así” (entrevista a estudiante número 3).

⁴ La desescolarización es uno de los correctivos que contempla el Manual de convivencia de la Institución.

¿Qué tan efectivo es hacer uso de este tipo de castigos? Incluso, antes de hacer esta pregunta, habría que decidir qué se busca con un castigo impuesto a un sujeto. A este respecto responde Gallo (1999):

En todos los casos, se espera que el educador esté animado únicamente por la intención de disuadir al colectivo de su tendencia a transgredir la norma, y generar aversión en el castigado en cuanto a posibles repeticiones de la falta sancionada. Esta lógica supone, que para producir efectos correctivos no censurables desde el punto de vista de los derechos, en ningún lugar debe siquiera sospecharse la intención de producir dolor físico o moral. Se trata de emplear el castigo únicamente como un medio, si es absolutamente necesario, para combatir las ventajas personales o grupales de la transgresión de la norma pueda estar generando (215).

- Desresponsabilización de los profesores: en algunos eventos colectivos los docentes se ausentan y se genera mucho desorden. ¿Dónde están los profesores? ¿Cuidan los profesores a los estudiantes, o sólo lo hacen dentro del aula de clase? Pareciera que muchos de los docentes –no todos– no son conscientes de lo importante que es acompañar a los estudiantes, y no sólo en los actos cívicos o públicos. Dicen algunos de los estudiantes:

“en algunos eventos es muy desorganizado” (entrevista a estudiante número 1); “(...) hace falta más acompañamiento de los profesores (...)” (entrevista a estudiante número 3). “El coordinador dice: profesores pongales cuidado a sus alumnos, y ellos nada” (entrevista a estudiante #4).

¿Están los docentes verdaderamente comprometidos con la formación de sus estudiantes? ¿Son conscientes de la importancia de acompañar y, de ser necesario, sancionar al estudiante? ¿O se trata acaso de docentes que introducen una cierta pedagogía que considera traumático para el sujeto cualquier castigo? Al respecto dice Gallo (1999):

No son pocos los que ven en la corrección disciplinaria una interferencia al *libre desarrollo de la personalidad* y el *autocontrol*. El síntoma inmediato que se desprende de este tipo de pedagogía que pretende apoyarse en el derecho para sustentar las bondades del dejar pasar, es la irreverencia del niño y la exigencia de prebendas para no convertirse en un mortificador (218).

Este tipo de pedagogía, que considera traumática la prohibición y el castigo, olvida que “el ingreso del individuo a la cultura está sostenido en una renuncia al goce” (Quintero, 2007), es decir, se olvida que hay que ponerle límites a la satisfacción desmedida de todos

los impulsos en los adolescentes, ya que: “Los síntomas que se desprenden de tal pedagogía pasan hoy por el despliegue del despotismo, del cinismo, del egoísmo, del chantaje, de la tiranía, y han llegado a configurar la fatídica figura del niño asesino en las modalidades pavorosas del sicario y el terrorista” (Quintero, 2007).

- ¿Problemas con el Manual de convivencia?: en ocasiones hay dificultades con el debido proceso, que, por largo y dispendioso, hace que el profesor prefiera no aplicar la sanción. Dice uno de ellos:

Como el debido proceso es tan largo (...) empieza por sentarse a conversar, con, mire el debido proceso, que con vos, con el alumno, que con el director de grupo, después con la mamá, con el coordinador y la rectoría, y en la última instancia va al consejo directivo y mira que el debido proceso es demasiado largo (...) (entrevista con docente número 6).

Hoy por hoy hay que seguir el debido proceso; el Manual de convivencia así lo exige. Habría que pensar entonces en mecanismos que agilizaran dicho asunto.

- La responsabilidad de la familia: algunos docentes reconocen que el problema en el manejo de la disciplina es de fondo. Dice uno de ellos:

El problema de la educación viene más de fondo, no es de institución, muchas veces no es de docencia, no es de la filosofía del colegio, viene del fondo; mira que yo se lo empecé a explicar que el problema viene con los niños desde preescolar, ya los niños vienen en preescolar, un niño que viene agresivo, que no reconoce la norma, que no reconoce que el profesor le está diciendo siéntese, vamos a hacer, no sigue las instrucciones, ya es un problema muy de fondo, mire que yo te lo digo, viene de abajo. (...) realmente el trastorno comportamental que vive esta sociedad, ningún manual de convivencia les habla (entrevista con docente número 7).

Otros docentes dicen:

¿Qué pasa cuando con un estudiante es repetitivo y hoy se sancionó y posiblemente mañana vuelve y se sanciona. ¿Qué piensas, que pasa ahí? Yo lo he dicho mucho y eso viene de la casa. (...) Yo pienso que una mamá cabeza de familia es muy difícil que pueda ponerle atención a su hijo, porque tiene que responder por muchas cosas, entonces los niños ahora son muy solos, los niños de madres solas, de madres separadas y a veces de padres solos” (Entrevista a docente número 2). “Lo que pasa es que un gran problema en la disciplina de los muchachos es que los papas son muy poco interesados” (Entrevista a docente número 3). “A veces sufrimos es por la falta de autoridad de los papas que son los que vienen (entrevista a docente número 4).

Aquí nos hallamos ante lo que es, muy probablemente, el núcleo del problema de los estudiantes con la autoridad. Dice Bernal (2007):

Hacer de un hijo un hombre de bien depende de que los padres le transmitan un respeto por la autoridad. Por esta razón, ni el trabajo de los padres, ni la ausencia de uno de ellos, ya sea por muerte, separación, o porque trabaje en otra ciudad, deben servir de excusa para dejar de transmitir dicho respeto. Tampoco se debe dejar esta tarea en manos de empleadas domésticas, niñeras, abuelos, tíos, etc. Transmitir un respeto por las normas y la autoridad es en gran medida responsabilidad de los padres o de las personas que están al cuidado del niño.

La función más importante de todo aquel que se llame padre es ejercer una autoridad que sea firme, coherente, consistente y justa. Si las personas que representan la autoridad se muestran inseguras, culposas, temerosas o indecisas en el momento de poner límites a sus hijos, o lo hacen de una manera caprichosa o incoherente, esto tendrá como efecto la pérdida del respeto por la autoridad, primero hacia las personas que la encarnan, y luego hacia las demás figuras que la representan en la cultura (291).

- El vínculo profesor-alumno: la importancia de la relación profesor-estudiante merecería toda una investigación al respecto. En esta relación se ponen en juego toda una serie de afectos y sentimientos que hacen de dicho vínculo algo muy complejo. Lo hallado en la investigación, a este respecto, tiene que ver con una situación que llama mucho la atención y que habría que interrogar, y es que muchos estudiantes parecieran conocer la vida íntima de sus docentes. Dice uno de ellos: “(...) ellos también, como son adultos, tiene muchos problemas en la casa, económicamente o sentimental, y eso ya es muy maluco pa’ ellos, porque uno viene indisciplinado y ellos con problemas, ¿no? (entrevista a estudiante número 3).

¿Hasta qué punto es conveniente, para el manejo de la autoridad en la escuela, que los estudiantes conozcan la vida íntima y los problemas personales de algunos de sus profesores? Dice (Velásquez, 2007): “Cualquiera que detente la autoridad frente a un niño y un adolescente siente hoy la inseguridad sobre su propio rol y el temor a no ser respetado” (35). Pero además de este temor a ser irrespetado, ¿no ayuda a esto que los estudiantes se den cuenta de los problemas personales de sus profesores? Además hay en juego en el vínculo profesor-alumno lo que Freud (1974) señaló claramente con el concepto de transferencia; veamos:

El varoncito empieza a salir de la casa y a mirar el mundo real, y ahí fuera hará los descubrimientos que enterrarán su originaria alta estima *Hochschätzung* por su padre y

promoverán su desasimiento de este primer ideal. Halla que el padre no es el más poderoso, sabio, rico; empieza a descontentarle, aprende a criticarlo y a discernir cuál es su posición social; después, por lo común le hace pagar caro el desengaño que le ha deparado. Todo lo promisorio, pero también todo lo chocante, que distingue a la nueva generación reconoce por condición este desasimiento respecto del padre.

Es en esta fase del desarrollo del joven cuando se produce su encuentro con los maestros. Ahora comprendemos nuestra relación con los profesores de la escuela secundaria. Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. Por eso se nos aparecieron, aun siendo muy jóvenes, tan maduros, tan inalcanzablemente adultos. Trasferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable (175).

La dimensión transferencial docente-alumno es pues un aspecto fundamental de dicho vínculo y que se relaciona estrechamente con el manejo de la autoridad; ella sola merecería una investigación.

- Lo que implica ser un Colegio de Calidad: Las exigencias que trae para los docentes el pasar a ser un Colegio de Calidad, convierte a la docencia en una situación más exigente y difícil para los profesores, lo que hace que el ejercicio de la autoridad y el vínculo con los estudiantes se afecte. Dicen dos de los docentes:

Colegio de Calidad es un desgaste para el docente; vos hablas con cualquiera de los que trabajamos colegio de calidad, es, es el desgaste de la reunión, de papeleo del plan, escriba aquí, al año entrante, y ya llevo tres años, y cada año el plan no sirve. (...) cada año viene alguien con algo diferente a que el plan es así, que la, la malla curricular no es así, cada, es un desgaste para el docente, y eso no es justo, y vemos en esta institución somos muchos los profesores que estamos enfermos; yo vine enferma de un colegio de calidad y cada año vea (...) llevo tres meses con una cosa el desgaste de la mano, tengo como por ejemplo un problema del túnel del Carpio (...)” (entrevista a docente número 6). “El educador tiene muchísimos, muchísima carga; dicta clase, sobre todo secundaria, porque eso hace: dictar clase y en muchas aulas, y tienen una serie de calificaciones, de cuadernos, de muchas cosas,

pero realmente no pensamos en el ser humano como ser humano, sino que pensamos en unas obligaciones que tenemos que cumplir para ganarnos un salario” (entrevista a docente número 7).

Como se puede ver, lo que deja esta investigación, fundamentalmente, es un diagnóstico de la forma como la Institución Educativa maneja la autoridad y la sanción dentro de ella, y los problemas y dificultades con los que se encuentra el docente en el momento de hacer ejercicio de aquella y aplicar la otra.

Conclusiones

Lo más destacable de la investigación Modalidades disciplinarias en el Colegio de Calidad de la ciudad de Medellín “Institución Educativa Francisco Miranda”, en los grados séptimo y octavo fue poder dilucidar una serie de problemáticas que tienen que ver con los impases que encuentran los profesores en el momento de imponer o guardar la disciplina y la observancia de las leyes dentro de la institución escolar, dificultades que se constituyen, a su vez, en problemas de investigación que pueden ser abordados por el psicoanálisis o por otras disciplinas que se interesen en el tema de la disciplina en la escuela. Entre ellas están: la soledad del adolescente contemporáneo, las dificultades que encuentran los docentes hoy, en el ejercicio de la autoridad; el problema de saber cómo y que sanciones aplicar al estudiante, la responsabilidad de la familia, primero, y los profesores, después, en la aplicación de las sanciones a los hijos y estudiantes, el manejo del Manual de convivencia dentro de la institución educativa; todo lo que se pone en juego en los vínculos profesor-alumno, sobre todo a nivel del afecto; y las implicaciones para la comunidad académica de hacer parte de un colegio de calidad. Además, el tema abordado por la investigación es novedoso, ya que se trata de una cuestión poco estudiada –las modalidades disciplinarias y la sanción escolar–, desde una disciplina que también resulta novedosa –el psicoanálisis lacaniano– por lo escasas que son las investigaciones que se abordan desde ella.

La investigación también ha permitido subrayar la importancia del ejercicio de la autoridad por parte de los profesores y de la sanción como un elemento esencial en la transmisión de una responsabilidad sobre las consecuencias de los actos. El establecimiento de normas dentro de una institución lleva implícito una serie de sanciones para quien no cumplan con ellas; es decir que toda norma va seguida de una punición y el castigo es la pena que se impone al que comete una falta o transgrede la ley. La responsabilidad como castigo es una de las características esenciales a la idea de hombre que prevalece en toda sociedad; sólo se puede castigar al hombre que se considera responsable de sus propios actos.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (15 de septiembre de 2010). Qué es un colegio público de calidad. Recuperado el 12 de octubre de 2010, de Alcaldía de Medellín: <http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/educacionNuevo01dic/html/colegioscalidad.html>
- Bernal, H. A. (15 de Abril de 2007). El respeto por la autoridad. Recuperado el 17 de Junio de 2010, de bernal tiene un blog: <http://bernaltieneunblog.blogspot.com/>
- Bernal, H. A. (3 de Abril de 2007). Jóvenes sin disciplina. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de bernal tiene un blog: <http://bernaltieneunblog.blogspot.com/search?q=105>
- Cortés, M. (2006). Sebastián, el niño que no fracasa. En G. L. (Ed.), *El niño hoy. Trastornos y exclusión* (págs. 25-37). Medellín: Editorial Corporación Ser Especial.
- Freud, S. (1974). Sobre la psicología del colegial (1914). En S. Freud, *Tótem y Tabú, y otras obras* (1913-1914). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Institución Educativa Francisco Miranda. (2009). *Manual de Convivencia (Extracto)*. Medellín: S.E.
- Lacan, J. (1984). Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología. En J. Lacan, *Escritos 1* (págs. 117-141). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Miller, J. A. (1991). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires: Manantial.
- Padvalskis, M. C. (2010). Una lectura psicoanalítica de las “Meditaciones sobre los cantares” de Teresa de Jesús. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pulice, G., Mason, F., & Zelis, O. (2000). *Investigación \diamond Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Quintero, M. (2007). El discursos de los derechos y su efecto en la educación. Una mirada histórico-crítica. En G. L. Sierra, *¿Sin límite?* (págs. 81-101). Medellín: Corporación ser especial.
- Ramírez, M. E. (2001). El psicoanálisis y el paradigma indiciario. *Carpeta De La Sede Nel Medellín* , 4, 43-49.
- Sierra, G. L. (2009). *¿Des-medidos? Cómo responder a las expresiones sexuales desbordadas en niños, niñas y adolescentes*. Medellín: Corporación Ser Especial.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tomey, B. (22 de enero de 2008). Cuerpos y castigos: Las nuevas modalidades disciplinarias. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de Blog ELP: http://www.blogelp.com/index.php/2008/11/14/cronica_cuerpos_y_castigos_las_nuevas_mo

Velásquez, J. F. (2007). Autoridad y nuevo orden. En G. L. Sierra, ¿Sin Límite? El extravío de la autoridad y su efecto en niños y adolescentes: Trastornos actuales asociados a la ausencia de norma (pág. 24). Medellín: Corporación Ser Especial.

Velásquez, J. F. (2007). Autoridad y nuevo orden. En G. L. Sierra, ¿Sin límite? (págs. 30-31). Medellín: Corporación Ser Especial.

Ensayos

TEORÍA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TEORÍA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: CONVERGENCIAS Y POSIBLES ARTICULACIONES

COLLABORATIVE LEARNING THEORY AND Social REPRESENTATION THEORY: MERGES AND POSSIBLE ARTICULATIONS

Néstor Daniel Roselli*

Recibido: Octubre 19 de 2010 - Aceptado: Mayo 2 de 2011

Resumen

Aprendizaje colaborativo y representación social son dos conceptos de fuerte vigencia en la psicología educacional y la psicología social, respectivamente. Aunque la producción bibliográfica es muy vasta en ambos casos, las posibilidades y beneficios de un acercamiento conceptual no han sido advertidos, seguramente por corresponder a desarrollos epistemológicos independientes. Sin embargo, ambos conceptos aluden a la construcción de conocimientos en y a través de la interacción social, por lo que puede reconocérseles una identidad socioconstructivista. Pero también hay diferencias intrínsecas entre ambos conceptos: uno está focalizado en el conocimiento científico y el otro en el conocimiento de sentido común. En relación a esto se analiza el problema del cambio conceptual que, a la luz del reconocimiento de un doble sistema representacional, adquiere una nueva inteligibilidad.

Palabras clave:

Aprendizaje colaborativo, Representación social, Socioconstructivismo, Interacción sociocognitiva, Intersubjetividad

Abstract

This contribution deals with some links between CLT (Collaborative learning) and SRT (Social representation) on the assumption that there is a conceptual identity between both perspectives. This identity concern a common socioconstructivist framework: knowledge is viewed as a socially shared cognition. The present contribution analyses some common traits of CLT and SRT as a consequence of this constructivist view. Finally the paper focuses on the intrinsic conflict between CLT and SRT concerning the conceptual change in educational settings. In one way it is clear that the conceptual change toward a scientific knowledge is an objective of all educational action, but it is true that this change is not easy because the resistance of learners to surmount the common sense supported by the socio-representational knowledge.

Key words:

Collaborative learning, Social representation, Socioconstructivism, Sociocognitive interaction, Intersubjectivity

* Docente titular Universidad Católica de Argentina. roselli@irice-conicet.gov.ar

Introducción

Este trabajo se propone acercar dos entidades conceptuales fuertemente consolidadas en la psicología actual, aunque en campos bien diferenciados: la Teoría del Aprendizaje Colaborativo (en adelante Teoría del AC) y la Teoría de la Representación Social (en adelante Teoría de la RS). La primera se ha desarrollado en el seno de la psicología educacional o, más específicamente, de la psicología de la instrucción. La segunda es un capítulo insoslayable de la psicología social. Aquella vincula a la psicología con la educación; ésta lo hace con la sociología.

Esta inserción epistemológica distinta no ha permitido tomar conciencia de la estrecha relación entre ambos conceptos, y mucho menos intentar una integración, a pesar de que los dos se inscriben dentro de un enfoque socioconstructivista del conocimiento. La referencia macrosocial que prevalece en el concepto de representación social, en contraposición con el ámbito microsociales que es propia del aprendizaje colaborativo, explica en gran parte este divorcio. Pero también hay otra gran diferencia: la referencia al conocimiento de sentido común en un caso y el énfasis en el conocimiento académico o científico en el otro.

Ubicándonos en una perspectiva meta-analítica, este trabajo es una suerte de reflexión epistemológica sobre ambos conceptos. En este sentido intenta explicitar las convergencias y posibles articulaciones, reconociendo sus respectivas identidades y espacios.

En modo alguno se trata de proporcionar el “estado del arte” del desarrollo conceptual de ambos constructos. Para eso se dispone de una amplísima bibliografía, que da cuenta de los innumerables aportes y corrientes correspondientes a cada uno.

El trabajo considera sólo el “núcleo duro” de cada teoría, remitiéndose exclusivamente a brindar la identidad epistemológica básica de cada una. Esto es así porque la intención es fundamentalmente transversal y conectiva.

La Teoría del Aprendizaje Colaborativo

La Teoría del AC es la expresión más representativa del socioconstructivismo educativo. En realidad no es una teoría unitaria sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices. Incluye la corriente tradicional del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999; Johnson y Johnson, 1999), pero suma aportes neo-piaget-

tianos como la Teoría del Conflicto Sociocognitivo (Doise y Mugny, 1981), neo-vygotskianos como la Teoría de la Intersubjetividad y del Aprendizaje Situado (Rogoff, 1993a; Wertsch, 1988; Cole, 1990) y sistémicos como la Teoría de la Cognición Distribuida (Hutchins, 1991; Salomon, 2001), desembocando en la muy en voga Teoría del Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computadora (Computer Supported Collaborative Learning) (O'Malley, 1989; Warschauer, 1997).

Tres de estas corrientes merecen una referencia especial por ser las fuentes básicas de la Teoría del AC (Dillenbourg *et al.*, 1996; Roselli, 2007): el socioconstructivismo neo-piagetiano o teoría del conflicto sociocognitivo, el enfoque neo-vygotskiano de la intersubjetividad y el modelo de la cognición distribuida. Estas tres corrientes pueden situarse en un eje “individual-grupal”, según que el énfasis se ponga en el individuo en interacción o en lo colectivo como tal. El orden en el que han sido nombradas define la respectiva ubicación en el eje.

La teoría del conflicto sociocognitivo

La teoría del conflicto sociocognitivo se inscribe en lo que la escuela de psicología social de Ginebra, responsable de la sistematización de ésta, llamó “paradigma interaccionista de la inteligencia”. Esta postura debe entenderse en el contexto del pensamiento piagetiano, como una derivación crítica de éste. Por eso se la puede caratular de neo-piagetismo, a pesar de que la importancia que sus representantes asignan a la interacción sociocognitiva los acerca a la perspectiva vygorskiana. De hecho, puede considerársela un enfoque socioconstructivista (Dillenbourg *et al.*, 1996).

Para esta teoría, el conflicto sociocognitivo constituye el factor determinante del desarrollo intelectual. Este se vehiculiza en el seno de la interacción social, fundamentalmente en contextos de cooperación entre pares. La multiplicidad de perspectivas que convergen en este tipo de situaciones sociales, siempre que sean intrínsecamente conflictivas y que den lugar a un desacuerdo social explícito, hace posible la descentración cognitiva del sujeto y con ello el progreso intelectual.

El concepto de conflicto cognitivo está implícito en la teoría de la equilibración, frecuentemente entendido como perturbación del equilibrio en la relación sujeto-objeto. Como dice Coll (1991): “(...) En lo que podríamos llamar la versión ortodoxa piagetiana, el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto” (116).

Para la escuela de psicología social de Ginebra ésta es una idea individualista del desarrollo. El conflicto cognitivo que posibilita el progreso operacional es ante todo social, o sea que ocurre en situación de intercambio (cooperativo) con otros. Antes de ser individual el conflicto es social. Es gra-

cias a éste que el sujeto puede superar el egocentrismo cognitivo (centración en sus esquemas propios preexistentes). Sólo a través del conocimiento de las perspectivas ajenas el sujeto puede modificar sus propios esquemas. No se trata de un conocimiento estático sino de una negociación activa con el(los) otro(s) para llegar a algún tipo de consenso.

La teoría de la intersubjetividad

Para Vygotsky, lo mismo que para G. Mead, los procesos interpsicológicos preceden genéticamente a los procesos intrapsicológicos. Esto implica que la conciencia individual emerge gracias y a través de la interacción comunicativa con los otros. Lo importante de esta interactividad social primaria es que a través de ella se “internalizan” los instrumentos y los signos de la cultura. La mediación semiótica o cultural es fundamental en toda actividad humana, ya sea dirigida al mundo físico o al mundo social. Se entiende entonces por qué para esta corriente la interacción con los demás (y la interacción del sujeto consigo mismo) es básicamente dialógica, ya que se trata de una interactividad mediada por el lenguaje y otros sistemas simbólicos. La conciencia (como fenómeno intrapsicológico) emerge pues de la intersubjetividad, entendida ésta como comunicación mediada (lo interpsicológico precede a lo intrapsicológico, según la conocida “ley genética general del desarrollo cultural”, de Vygotsky).

Es importante señalar que esta causación no es mecánica ni unilateral. Varios representantes de esta corriente (Baquero, 1996; Cubero y Rubio, 2005; Rogoff, 1993b; Santigosa, 2005; Valsiner, 1991) resaltan el papel del dinamismo individual frente al entorno sociocultural.

Para la Teoría del AC el enfoque sociocultural no sólo es aplicable a la dimensión genética del desarrollo temprano (formación de la conciencia primaria), sino también a todo contexto vincular y comunicativo donde esté en juego el crecimiento psicológico personal a través de instancias de aprendizaje (apropiación cultural). El trabajo en colaboración es sin duda, y de modo privilegiado, uno de estos contextos. En este caso la relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual. La significación de esta construcción intersubjetiva en colaboración reside en los importantes logros y progresos cognitivos individuales que se derivan.

En el enfoque neo-vygorskiano del aprendizaje colaborativo, el valor de la experiencia socio-comunicativa no radica sólo en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control intersujetos de los aportes y de la actividad.

Para Miller (1987) la discusión es el elemento clave de las performances sociocognitivas, entendiéndola no como confrontación sino como intercambio y comunicación recíproca con una meta de construcción conjunta. En su opinión:

Pese a que una discusión conjunta se representará en mentes individuales, el proceso de construcción procede mediante el engarce del conocimiento de todos los participantes, de modo tal que puede generarse un todo estructural (la discusión conjunta). Por tanto, el pensamiento de cada participante se convierte progresivamente en una parte integrante de lo que piensan cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, ni el significado ni el modo de construcción del conocimiento de cada participante pueden explicarse como entidades mentales aisladas, individuales. El modo de operar de este dispositivo de coordinación explica la génesis de los pensamientos individuales (en una discusión colectiva). Por ejemplo, si un participante en una discusión cambia sus opiniones, adquiere nueva información, o intenta resolver la contradicción entre dos puntos de vista diferentes y, si puede mostrarse que estas actividades mentales están vinculadas con el proceso colectivo de discusión, entonces, muy probablemente, no estaremos ante actividades mentales aisladas de ese individuo. Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249).

Lo expresado define con claridad la irreductibilidad del hecho sociocognitivo genuino. Se trata de un fenómeno distinto al de una mera concertación de individualidades. El reconocimiento de la especificidad e irreductibilidad del sistema cognitivo social no debe hacer olvidar el papel determinante que en el enfoque sociocultural éste tiene sobre el sistema cognitivo individual. De hecho, a nivel empírico se constata que la participación en sistemas cognitivos sociales se ve luego reflejada en los sistemas individuales, tanto cualitativamente como en términos de mejora cognitiva.

Teoría de la cognición distribuida

Esta corriente es altamente heterogénea y por esto no da lugar a una teoría en sentido estricto. Tampoco cada autor encuadrable en esta posición realiza una formulación teórica sistemática. En realidad, la intención del enfoque es descriptiva y pragmática, más que explicativa.

Esta heterogeneidad va desde una postura muy cercana al enfoque sociocultural (por ejemplo Cole y Engeström) y de la cognición situada (Lave, Suchman), hasta una más cercana a los modelos sistémicos de procesamiento social cognitivo (Hutchins, Dillenbourg).

El concepto de cognición distribuida emerge como una postura crítica dentro de la psicología cognitiva y, más aún, de la ciencia cognitiva. La idea fundamental es que el procesamiento de información que se realiza a escala humana no es un fenómeno exclusivamente individual, mental o interno. La cognición humana está anclada en el contexto social y cultural en el que ocurre (en este sentido se habla de cognición situada), y por eso el funcionamiento cognitivo no debe considerarse en términos de conciencia individual sino “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes. Esto implica que el grupo puede ser considerado una unidad de funcionamiento

cognitivo, o sea un sistema cognitivo. Pero este sistema incluye además, como elementos del sistema y no como mero contexto exterior, las tecnologías e instrumentos concurrentes. El entorno, dice Perkins (2001) “es verdaderamente una parte del pensamiento” (136). Así, es lícito decir, por ejemplo, que un alumno piensa *con y por medio* de su cuaderno.

Siguiendo a este autor, es pertinente distinguir entre la cognición físicamente repartida (cuadernos, apuntes, carpetas, calculadoras, computadoras), la cognición socialmente distribuida (equipos o grupos de trabajo, organizaciones) y la cognición simbólicamente repartida (diagramas, mapas conceptuales, gráficos).

Algunos autores ponen el acento en la distribución social de la cognición (Hutchins, 1991; Dillenbourg y Self, 1992; Minsky, 1986). Al respecto dice Resnick (1991), p. “La metáfora de los sistemas cognitivos como sistemas sociales (...) hace a la comunidad de la ciencia cognitiva más abierta que una década atrás a la idea del conocimiento como distribuido a través de varios individuos cuyas interacciones determinan decisiones, juicios y solución de problemas” (3).

Corresponde señalar que el concepto de cognición distribuida se desarrolló como una forma de abordar el estudio de la interacción hombre-computadora (Hollan, Hutchins y Kirsh, 1999; Dillenbourg, 1996). Este abordaje consiste en considerar la interacción usuario-sistema como un proceso socialmente distribuido. La noción de sistema cognitivo extendible más allá de lo puramente individual permite definir al grupo como un sistema de procesamiento, donde los individuos serían considerados agentes o componentes del mismo. Un sistema cognitivo deviene así una sociedad de agentes, independientemente de quienes sean éstos (neuronas, individuos, subgrupos). Esta analogía entre sistemas de cognición individual y sistemas de cognición social despierta no pocas críticas (Nickerson, 2001), pero no cabe duda de su valor heurístico.

En este contexto, es entendible la relación de este enfoque con el del llamado “nuevo conexionismo”. Nos referimos al Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP), y más específicamente al modelo computacional de Redes Neuronales, el cual es una alternativa útil para la comprensión de los fenómenos de procesamiento colectivo. La utilización de estos modelos permite, entre otras cosas, la simulación de sistemas cognitivos distribuidos, manipulando distintos grados de complejidad (Bruno, 1999).

Desde que la enseñanza y el aprendizaje adquieren formas institucionales, es decir, desde que la instrucción aparece organizada como actividad intencional, los contextos sociales desempeñan un rol fundamental. Así, históricamente la educación es un hecho social que convoca a una comunidad de aprendices y, las más de las veces, a una comunidad de enseñantes. La pedagogía moderna, de la mano de los grandes reformadores educativos del siglo XIX, puso énfasis en los procesos relaciona-

les horizontales (entre alumnos), aunque pensando sobre todo en el estímulo de la socialización y la motivación.

Mucho más recientemente, el valor de la interacción entre pares aparece reconocido para los aspectos específicamente cognitivos. En este sentido, el aprender colaborativamente con otros potencia el aprendizaje. Precisamente, la Teoría del AC pone el acento en la construcción social del conocimiento y los factores explicativos de su superioridad frente a una construcción individual.

Para evitar confusiones, es importante establecer la diferencia entre colaboración y cooperación (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg *et al.* 1996; Lewis, 2003; Panitz, 1996). En este punto no hay un criterio unívoco. Incluso se los suele usar de modo indistinto. De todas maneras, existe un cierto consenso que define a la cooperación como una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal. La colaboración sería en cambio un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. Esto no implica que no pueda haber una natural diferenciación de roles, pero ésta es una emergencia espontánea de la dinámica interactiva. En los términos de Dillenbourg (1999), se trataría de una diferenciación horizontal, y no vertical, como sería el caso de la cooperación.

Pero la diferencia es más profunda que la referida, como lo reconocen Barkley *et al.* (2007). Se trata de una diferencia de las bases epistemológicas. La línea de investigación sobre cooperación es básicamente anglosajona. En esta perspectiva, el trabajo cooperativo consiste en la aplicación, por parte del docente, de técnicas grupales dirigidas a mejorar la eficacia del aprendizaje; en este sentido, su uso es instrumental y complementario. La cooperación no es una ideología generalizada de toda la enseñanza; es una parte del proceso, donde se recurre a la cooperación entre pares como una manera de afianzar los logros de aprendizaje.

Por el contrario, el enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993). El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente, o sea a todo el contexto de la enseñanza (comunidad de aprendizaje). No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida.

¿Qué tiene en común este proceso con el fenómeno de la RS? Creemos que la construcción cognitiva en colaboración y la construcción de representaciones sociales son fenómenos de construcción social de conocimientos, aunque éstos sean de distinto orden. Para entender este paralelismo, que

en algún momento –como veremos– remite a una insoslayable articulación, se hace necesario definir los grandes ejes del concepto de RS en la perspectiva de Moscovici, que es a la que nos remitimos en este trabajo.

La teoría de la representación social

El concepto de representación social surge en la psicología social, de la mano de Moscovici, como un intento de superar el dualismo de Durkheim entre lo individual y lo colectivo o, si se quiere, entre conciencia individual y conciencia colectiva. Esta superación Moscovici la intenta con una visión interactiva y comunicacional que da cuenta de cómo los grupos y las sociedades construyen formas de representación colectiva que es conocimiento de sentido común o, como dice Jodelet (1986), “pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico”. Este conocimiento, elaborado en la experiencia e interacción cotidiana es, en opinión de dicha autora, “un conocimiento socialmente elaborado y compartido”.

Esta aproximación es sin duda muy general y requiere mayor especificidad.

Se ha dicho que el valor teórico del concepto radica en el rescate de la dimensión sociológica, ausente en el psicologismo individualista del cognitivismo social norteamericano. La relación entre representación social y estructura social ha sido enfatizada por Doise (1984): “Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones”.

También se ha señalado como característica distintiva el carácter estructural de las representaciones sociales. De acuerdo a esto, un conjunto de opiniones no constituye una representación social. Una estructura supone relaciones entre elementos múltiples y no partes inconexas. Una estructura es una identidad molar; esta identidad se refiere tanto a la forma como al contenido.

Algunos autores han resaltado la idiosincrasia esencialmente práctica de la RS, unida estrechamente a la experiencia cotidiana. Este carácter de guía para la acción le confiere un carácter implícito (no consciente), fragmentado, icónico, pre-lógico, intuitivo. Este tipo de pensamiento mezcla información, valoración y afección, lo que es y lo que debe ser.

Un aspecto importante a destacar es que sólo hay representaciones sociales de objetos socialmente significativos, o sea de cuestiones instaladas en la sociedad o grupos sociales. La relevancia social no es necesariamente una cuestión de actualidad o de moda (el cambio climático, el SIDA, la

despenalización del aborto, los matrimonios homosexuales). Puede tratarse de una significatividad cotidiana (Internet y las tecnologías de base informática en general, la ciudad en que se vive, los grupos de pertenencia, los entes prestatarios de servicios esenciales, la salud-enfermedad, la sexualidad). Además hay que tener en cuenta que la relevancia es históricamente relativa (por lo que el estudio de la sociogénesis de las representaciones sociales adquiere especial importancia, a pesar de que muchas investigaciones lo ignoran) y puede variar según los grupos. Sin duda existen objetos de significación para la sociedad global, pero esto no siempre es así. Hay objetos de representación social que sólo lo son para ciertos grupos.

La RS es pensamiento constituido o contenido o producto sociocultural, pero básicamente es pensamiento constituyente o procesual. Su gestación y desarrollo en y por la interacción social (directa y mediatizada), al igual que su función social, hace a la esencia del concepto de RS y lo diferencia del cognitivismo que sólo se interesa por la representación-producto. Al respecto, es pertinente señalar la diferencia entre lo colectivo y lo social, que tiene íntima relación con lo anterior. Lo colectivo es lo coincidente o compartido por diversas personas; lo social, al decir de Ibáñez, “es una propiedad que se imprime en determinados objetos en base a la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social” (1988, p. 45).

Lo que define más específicamente al concepto de RS son sin duda sus elementos estructurales. Es tradicional la triple enumeración que hace Moscovici: la actitud, la información y el campo de representación.

La actitud es la disposición más o menos favorable hacia el objeto de representación; corresponde a la orientación evaluativa.

La información son los datos y conocimientos que circulan entre los actores y los grupos sociales.

El elemento más típico de la RS es el campo de representación, en el que se ordenan y jerarquizan los contenidos de la RS. En el campo de representación cabe distinguir el núcleo central (Abric, 1993), que constituye la parte más sólida y estable de la representación, de los contenidos periféricos. El núcleo tiene una triple función: generación de sentido, organización del campo representacional, y estabilización. Resulta de un proceso de selección y objetivación, a través del cual los conceptos se transforman (y simplifican) en imágenes y contenidos figurativos. Así, el concepto pierde su carácter abstracto y se concretiza, adquiriendo existencia fáctica.

Además del mecanismo de objetivación, existe el de anclaje. Consiste en integrar los elementos del núcleo central objetivado al sistema de pensamiento familiar y cotidiano de los sujetos (cate-

gorías representacionales previas). Este anclaje supone la inserción de la RS en los grupos y sujetos específicos.

Una cuestión esencial a la hora de analizar el fenómeno socio-representacional es el de la función de estas construcciones colectivas. ¿Qué uso hacen de ella los sujetos? ¿Para qué sirven, psico-sociológicamente hablando?

Ante todo, es evidente que permiten la comunicación y la interacción social a través de un contexto de significaciones compartidas y realidades consensuadas. Es esta comunidad de pensamiento lo que posibilita la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia social.

Pero la RS tiene otra función más profunda y menos visible. A través del consenso intersubjetivo naturalizan el orden social, constituyéndose en mecanismos legitimadores de éste. Esta función conservadora es menos evidente que el sostenimiento de normas y valores, aunque quizás más efectiva. Lo “obvio”, lo “familiar”, lo que “todo el mundo sabe” define un contexto para nada relativo, que incluso dispone de estrategias para asimilar y acomodarse a las novedades (incorporación de nuevos objetos).

El aprendizaje colaborativo como forma de construcción social de conocimientos (científicos)

La Teoría del AC y la Teoría de la RS pueden ser incluidas dentro del paradigma constructivista, lo cual no dice mucho si se considera el carácter heterogéneo de la “galaxia constructivista”, según palabras de Ibáñez (1996). El factor común de esta pluralidad de perspectivas es el considerar al conocimiento de la realidad no una simple reproducción de la misma en un nivel simbólico sino una representación construida activamente por el sujeto solo o, si se habla de socioconstructivismo interaccional, con los otros, por y en la interacción con éstos; en este último caso se trataría de una interpretación intersubjetivamente sostenida.

De todas maneras, hay que distinguir entre un constructivismo psicológico (vinculado a la psicología cognitiva y a la psicología de la instrucción) y un construccionismo –tal es el término usado en este contexto– social o sociológico (vinculado más al análisis de los sistemas sociales y a la sociología del conocimiento).

El aprendizaje colaborativo y la representación social son conceptos enmarcados dentro de la psicología social, aunque difieren en su respectiva carga psicológica y sociológica.

La Teoría del AC está más emparentada con el constructivismo psicológico ya que, aunque se pone el énfasis en la elaboración social del conocimiento, el nivel de análisis es más bien microsocioal y centrado en el proceso de construcción cognitiva.

La Teoría de la RS es más afín al construccionismo social o sociológico porque, sin dejar de ser una teoría psicosocial, su nivel de análisis es preponderantemente macrosocioal y, a pesar de lo que se dice teóricamente, en la práctica investigativa se la suele abordar como producto, quizás por la dificultad empírica que implica acceder a procesos de construcción macrocognitiva.

Para el construccionismo social la realidad es una “construcción social”, como proclaman Berger y Luckmann (1968) o, como dice Gergen: “No son los procesos internos de los individuos los que generan lo que se acepta como conocimiento, sino un proceso social de comunicación. Es en el seno de un proceso de intercambios sociales donde se engendra la racionalidad. La verdad es el producto de la colectividad de los hacedores de verdades” (1982, p. 207).

Sin embargo, el construccionismo social tiene dificultad en explicitar el mecanismo psicológico explicativo de esta construcción macrosocioal. Quizás esto pueda explicarse por el divorcio existente entre el construccionismo social y el constructivismo psicológico. La articulación entre el nivel sociológico (léase macrosocioal) y el nivel psicológico (léase microsocioal) no es fácil de lograr (aunque es justo reconocer que, de todos los enfoques del construccionismo social, la Teoría de la RS es la mejor situada conceptualmente para asimilar esta articulación).

Precisamente, pensamos que el análisis de la construcción social de conocimientos en situaciones microsocioales (como son las propias de la Teoría del AC) permiten un acceso empírico al proceso psicológico cognitivo (o mejor sociocognitivo) de la construcción epistémica. El aula de clase, o el grupo de trabajo, es una microsocioal cuya finalidad esencial es elaborar conocimiento compartido en un marco de interacción. Esto supone negociación de significados y elaboración de consensos. Como ya dijimos, los sistemas colaborativos pueden incluir o no al tutor. Este último caso es el más paradigmático: el equipo de trabajo o grupo de pares (comunidad de aprendices).

Podemos enumerar algunas de las características de esta construcción sociocognitiva propia de contextos educativos que resultan equiparables a las que antes reconocimos como rasgos de la RS.

- a) Los sujetos son activos frente al objeto de conocimiento. Lo construyen en el sentido piagetiano, pero a la vez son construidos –como sujetos– por él. El saber y los esquemas cognitivos previos son determinantes claves del aprendizaje.
- b) Este proceso de heteroconstrucción (del objeto) y de autoconstrucción (de sí mismo) se realiza a través de la interacción y la actividad con los otros.

- c) La actividad colaborativa, lo mismo que el producto cognitivo que genera, puede ser entendida como un sistema cognitivo social en sí mismo.
- d) El intercambio sociocognitivo, a través de la conversación o diálogo con los demás, posibilita la descentración y el acceso a una cognición compartida.
- e) El conocimiento compartido, sostenido intersubjetivamente, adquiere características de validez objetiva.
- f) El conocimiento que se aprende colaborativamente tiene una estructura trans-individual, que es la llamada estructura epistémica (la ciencia es básicamente intersubjetividad). De hecho, el conocimiento aprendido no está compuesto por segmentos disociados. Se aprenden unidades temáticas que poseen una estructura lógico-epistémica (red semántica).
- g) El conocimiento que se elabora en situaciones educativas está lejos de ser “claro y distinto”. No todos los elementos cognitivos tienen la misma centralidad ni el mismo nivel de claridad semántica. En todo aprendizaje hay elementos periféricos, ambiguos, marginados. No todo es concepto; hay aspectos impresionistas, figurativos y metafóricos.
- h) En toda construcción sociocognitiva de tipo educativa es dable reconocer aspectos puramente informacionales, que son distinguibles del procesamiento o elaboración conceptual. También son diferenciables los aspectos formales o sintácticos de los aspectos semánticos o de contenido.
- i) Los aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales referidos al objeto de conocimiento interactúan con los aspectos específicamente cognitivos.
- j) La elaboración social del conocimiento no es un hecho abstracto, llevado a cabo por mentes puras. Los alumnos son actores sociales. Desempeñan roles propios de la estructura de grupo. En el microsistema que se crea, hay procesos de categorización social y anclaje del conocimiento en los roles y posiciones sociales de los sujetos-actores. Por lo demás, como en todo sistema social, los procesos de influencia social ejercen su determinación.

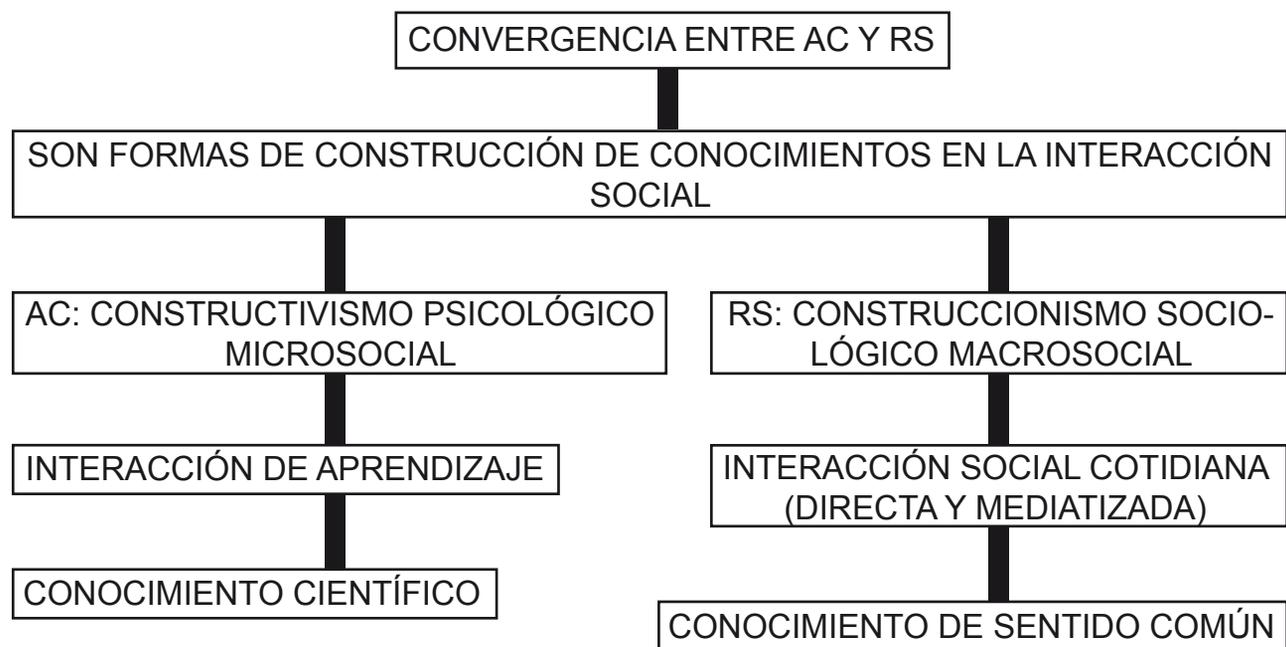
Si bien es cierto que el enfoque de la RS se ha aplicado a objetos socialmente significativos muy variados, en su origen Moscovici lo refirió a la apropiación colectiva extendida, en la forma de conocimiento cotidiano u ordinario, del saber científico. Basta recordar la obra fundante del concepto: “La psychanalyse, son image et son public” (Moscovici, 1961).

Mediante la difusión o vulgarización, o sea a través de la comunicación social, el saber científico es sacado de su contexto propio y deviene propiedad colectiva:

La gente habla de los fenómenos científicos sin conocer sus nombres y los fenómenos sin nombres se transforman de este modo en una propiedad colectiva. Esto permite delimitar el campo de las observaciones sistemáticas y dar coherencia al haber recogido en un mundo cada vez más mediatizado y conectado. Y donde las fronteras entre universo consensual y reificado entre tecno-ciencia y espacio público son cada vez más difusas (Markova, 2003, p.117).

En la sociedad del conocimiento, la representación social de éste ocupa el centro de la escena.

Figura 1. Convergencia entre AC y RS



Fuente: El autor

El objetivo pedagógico en todo proceso de enseñanza-aprendizaje no es sin duda el de la gestación de un saber de sentido común. Es precisamente lo opuesto. La educación formal pretende reemplazar el saber pre-lógico, intuitivo u ordinario, por un saber racional, lógico y epistémico. Es más, el saber ordinario se presenta como un obstáculo cognitivo-epistemológico que se debe superar. Genera resistencia al aprendizaje de conceptos científicos, y en este sentido tiene un efecto de contra-aprendizaje. La Teoría del Cambio Conceptual ha analizado las vicisitudes del difícil salto cualitativo que implica la instauración permanente de la conceptualización científica.

La Teoría de la RS puede hacer entendible este fenómeno de resistencia subjetiva, sobre todo si se atiende a los cuatro niveles de análisis de la psicología social propuestos por Doise (1982): el individuo, las relaciones interindividuales, los posicionamientos sociales, y los sistemas simbólicos, representaciones y valores. Es claro que el fenómeno educativo microsocioal implica factores subjetivos e intersubjetivos, pero éstos se inscriben en un contexto de posicionamientos (status y roles) y de universos simbólico-representacionales de orden macrosocioal. El peligro de los enfoques microsocioales reside precisamente en el olvido de la relación inclusiva con los sistemas macrosocioales, lo cual impide la comprensión cabal de los pequeños sistemas de interacción social.

La inclusión de lo micro en lo macrosocioal ha sido una preocupación constante del pensamiento marxista y neo-marxista (aunque no exclusivamente). En este caso, el interés no consiste tanto en describir esta inclusión, como en explicarla. Vygotsky, por ejemplo, trató de explicar esta articulación a través de la mediación semiótica que caracteriza toda interacción social, y que no es más que la presencia de la macrocultura en los intercambios sociales (lo cual no excluye la posibilidad de micro-contextos semióticos, que no son sólo la expresión del determinismo macrosocioal).

El concepto de RS apunta más a una formulación macrosocioal descriptiva y funcionalista. Ésta es la limitación que ha sido objeto de fuertes críticas, y que aparece reflejada en las innumerables investigaciones que se realizan a la sombra de este concepto. De todos modos el concepto resulta sin duda útil a la hora de caracterizar los sistemas representacionales macrosocioales que tiñen la acción microsocioal y que permiten explicar la conflictividad intrínseca entre la acción educativa concreta, que se propone la consolidación de los conceptos científicos a nivel intersubjetivo y subjetivo, y el efecto conservador de tales sistemas de orientación colectiva, que definen e identifican la mismísima realidad y la naturaleza de las cosas. Estos sistemas no son meras abstracciones. Están presentes en la conciencia individual y el intercambio social cotidiano.

Esto explica, sin duda, la doble conciencia o duplicidad cognitiva que es propia del aprendizaje científico básico, en el que conviven la construcción epistémica y la construcción representacional cotidiana, o en todo caso el mantenimiento y reconocimiento de la realidad en términos del sentido común. Ambos procesos remiten a anclajes sociales distintos: el grupo escolar o comunidad de aprendizaje, por un lado, y la sociedad global o comunidad de pertenencia sociológica, por el otro.

Un ejemplo extraído de nuestras investigaciones puede servir de ilustración empírica. En uno de dichos estudios, grupos colaborativos de cinco alumnos (13 años) debían aprender en equipo, bajo la tutela del profesor y unidos de una guía de aprendizaje y material didáctico pertinente, la explicación física de varias cuestiones de la vida cotidiana, las cuales, en opinión de los propios alumnos, no les habían sido enseñadas en el sistema educativo formal. Una de ellas era, por ejemplo: “¿Por qué un

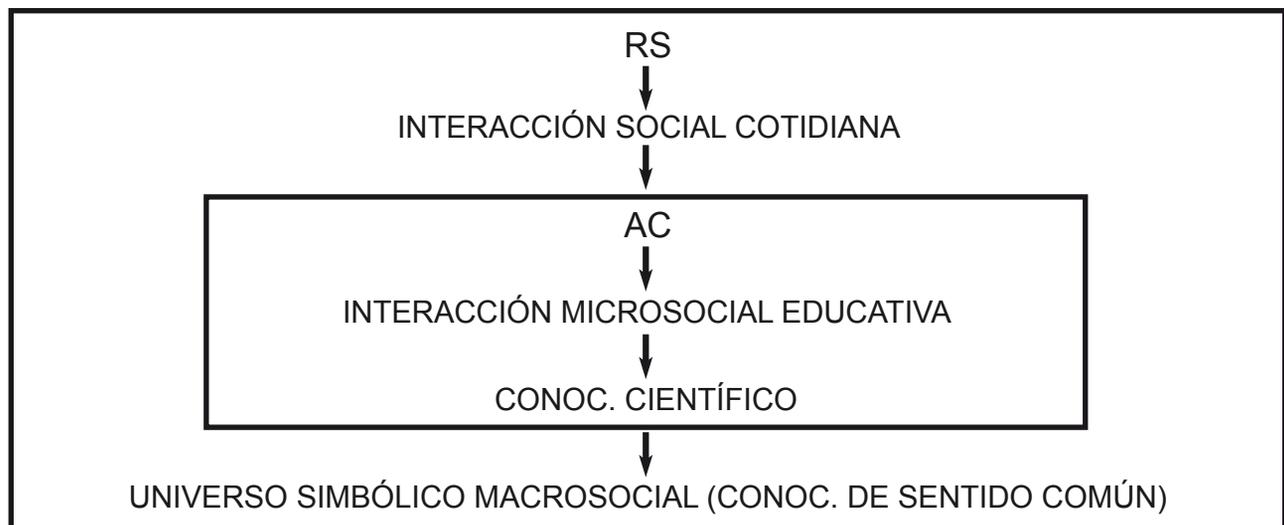
avión vuela? ¿Por qué no se cae?”. Respuestas de sentido común obtenidas interactivamente antes de la clase: “Por el impulso”. “Es gracias a la velocidad que se sostiene; cuando pierde velocidad se cae”. “Por el diseño”. “Por cómo está construido”. “Por las alas”. “Porque se apoya en el aire”. “Porque es más liviano que el aire”. Respuesta científica enseñada a través de la interacción colaborativa: “El diseño, tanto del fuselaje como de las alas, hace que la velocidad de circulación del aire sea más rápida arriba que abajo del avión, lo que genera diferencia de presión entre el aire de abajo (mayor presión) y el aire de arriba (menor presión). Es esta diferencia de presión, dependiente de la velocidad de desplazamiento del móvil, lo que permite que se mantenga en el aire”.

Una semana después de la sesión de trabajo se evaluó la calidad y cualidad de las explicaciones individuales ofrecidas por los alumnos luego de una sesión grupal de intercambio libre (sin guías ni material didáctico) sobre las cuestiones. Se confrontaron dos situaciones: parte de los alumnos realizaron esta sesión con compañeros que también habían realizado la formación previa, pero en otros grupos; otra parte de alumnos fueron asignados a grupos con compañeros que no habían asistido a ninguna actividad enseñante anterior.

Se encontró que las explicaciones de los alumnos, tanto en situación colectiva como en la evaluación individual posterior, que interactuaban con pares “instruidos” se acercaban considerablemente a las respuestas científicas apropiadas. O sea que el aprendizaje científico se mantuvo.

En cambio, los alumnos que realizaron la segunda sesión con compañeros “no instruidos”, daban explicaciones claramente más alejadas del conocimiento científico, y esto tanto en la performance grupal como en el post-test individual posterior. O sea que retrocedieron en la plano epistémico.

Figura 2. Conflicto intrínseco entre Conocimiento científico y representación social



Fuente: el autor

Estos resultados pueden interpretarse a la luz de la escisión entre los sistemas de representación científicos que promueve la escuela y los sistemas representacionales de sentido común que provee la experiencia cotidiana. Los alumnos mantienen la respuesta científica en contextos de sostén intersubjetivo acorde, pero vuelven a la primacía de las representaciones de sentido común en contextos donde la experiencia social sostiene otras formas de representación.

Este estado de doble conciencia representacional (la del saber científico y la del saber ordinario) no es estático. Cambia en función del avance en el aprendizaje, de las pertenencias a nuevos grupos sociales y de las modificaciones operables a nivel macrosocial en el saber ordinario. Después de todo la escuela no es el único agente de socialización en lo que hace al saber científico, del mismo modo que, a nivel de sociedad global, la conversación cotidiana no es la única vía constructiva de representaciones. Los medios de comunicación juegan un rol importante en la difusión tecno-científica, con la ventaja que sus mensajes se articulan e integran en los procesos conversacionales espontáneos. Por eso es que, más que de una esquizoidea representacional, corresponde hablar de un continuum o fronteras difusas entre ambos sistemas de representación. ¿Llegará el día en que ambos puedan coincidir y ser uno? ¿Implicará ello una sociedad totalmente tecno-cientificada? Esto ya es dominio de la utopía, y por lo tanto la respuesta es necesariamente abierta.

Conclusión

El aprendizaje colaborativo del saber científico en contextos educativos y la construcción del saber ordinario en la interacción cotidiana son procesos fenomenológicamente comparables. De hecho, ambos son procesos de construcción sociocognitiva. Sin embargo, este paralelismo inicial se complejiza cuando se tiene en cuenta la relación de inclusión del primero en la segunda. Se hace evidente entonces la conflictividad intrínseca que supone la coexistencia de dos sistemas representacionales cualitativamente distintos: el del saber científico y el del sentido común. Esta duplicidad explica seguramente la dificultad para lograr el cambio conceptual que se propone toda acción educativa: reemplazar la representación intuitiva y pre-lógica de la realidad por la inteligibilidad científica.

Lo expuesto en el trabajo fundamenta la importancia de un acercamiento de la psicología de la instrucción a la sociopsicología y, a un nivel más específico, de la Teoría del AC a la Teoría de la RS, entre otras cosas, por la nueva perspectiva que ésta aporta al problema del cambio conceptual.

Referencias

- Abric, J. (1993). "Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations". *Papers on Social Representation*. Vol. 2, pp. 75-78.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Barkley, E. F.; P. Croos; & C. H. Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Berger, P. & T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bruno, M. (1999). "La cognición socialmente distribuida como forma particular de procesamiento distribuido en paralelo". *Revista IRICE*, Rosario. Vol. 13, pp.135-143.
- Cole, M. (1990). "Cognitive development and formal schooling: the evidence from sociocultural research". En: L. Moll (ed.). *Vygotski and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubero, M. & D. Rubio (2005). "Psicología histórico-cultural y naturaleza del psiquismo". En: M. Cubero & J. Ramírez (comps.). *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dillenboug, P. (1996). "Distributing cognition over brains and machines". En: S. Vosniadou, E. De Corte, B. Glaser & H. Mandl (eds.), *Internacional Perspectives on the Psychological Foundations of Tchnology-Based Learning Environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dillenboug, P. (1999). "What do you mean by 'collaborative learning'?". En: P. Dillenboug (ed.). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Dillenbourg, P. & J. Self (1992). "A computational approach to socially distributed cognition". *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 7, pp.353-372. Lisboa: ISPA.
- Dillenbourg, P., M. Baker, A. Blaye & C. O'Malley (1996). "The evolution of research on collaborative learning". En: E. Spada & P. Reiman (eds.). *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford: Elsevier.

- Doise, W. (1982). *L'Explication en Psychologie Sociale*. París: PUF.
- Doise, W. (1984). "Social representations, intergroup experiments and levels of analysis". En: R. Farr y S. Moscovici (ed.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. & G. Mugny (1981). *Le Développement Sociale de l'Intelligence*. París: Inter-éditions.
- Gergen, K. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Hollan, J., E. Hutchins & D. Kirsh (1999). "Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research". Disponible en: www.HCI.UCSD.EDU. Recuperado: 14 de mayo de 2011.
- Hutchins, E. (1991). "The social organization of distributed cognition". En: L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Jodelet, D. (1986). *Les Représentations Sociales*. París: PUF.
- Johnson, D. & R. Johnson (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.
- Lewis, R. (2003). "Pourquoi apprendre à collaborer". En: Dans B. Charlier & D. Peraza (eds.). *Technologie et Innovation en Pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.
- Markova, I. (2003). "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En: J. Castorina (ed.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimiento infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Miller, M. (1987). "Argumentation and cognition". En: M. Hickmann (comp.). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. San Diego, CA: Academic Press.
- Minsky, M. (1986). *La sociedad de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son Image et son Public*. París: PUF.
- Nickerson, R. (2001). "Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición". En: G. Salomón (ed.). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- O'Malley, C. (ed.) (1989). *Computer Supported Collaborative Learning*. Alemania: Springer-Verlag.
- Panitz, T. (1996). Collaborative versus cooperative learning. Disponible en: http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf. Consulta: 14 de Mayo de 2011.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En: L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogoff, B. (1993a). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993b). "Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity". En: R. Wozniak & K. Fisher (eds.). *Development in Context*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Roselli, N. (2007). "El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación". En: M.C. Richaud y M.S. Ison. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*. Editorial de la Universidad del Aconcagua: Mendoza. Tomo I. Capítulo 18.
- Salomon, G. (ed.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Santigosa, A. (2005). "La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo". En: M. Cubero & J. Ramírez (comps.). *Vygotsky en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aiqué.
- Valsiner, J. (1991). "Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. A review of apprenticeship in thinking: cognitive development in social context by Barbara Rogoff". *Human Development*. Vol. 34, pp. 307-315.
- Warschauer, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: theory and practice". *Modern Language Journal*. Vol. 81. Núm. 3, pp. 470-481.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

ADOLESCENCIA Y RITOS DE TRANSICIÓN. UNA ARTICULACIÓN DEL PSICOANÁLISIS POSTFREUDIANO Y LACANIANO

ADOLESCENCE AND RITES OF PASSAGE. A JOINT OF POST-FREUDIAN AND LACANIAN PSYCHOANALYSIS

Nicolás Uribe Aramburo*

Recibido: Diciembre 10 de 2010 - Aceptado: Mayo 18 de 2011

Resumen

A partir de una articulación de los desarrollos teóricos sobre la adolescencia de autores psicoanalíticos postfreudianos, tales como E. Erikson, y lacanianos, como J. Ubieta, se busca mostrar que a pesar de las diferencias teóricas y conceptuales entre los autores es posible establecer un diálogo entre dichos enfoques, del cual puedan servirse no sólo los psicoanalistas sino también los psicólogos y profesionales de las Ciencias Sociales que se ocupan de la adolescencia. Muestra que los desarrollos teóricos de estos autores se apoyan en la vinculación que hacen del psicoanálisis con disciplinas científicas como la psicología, la sociología, entre otras. Se destaca el hecho de que para estudiar la adolescencia desde una perspectiva psicoanalítica es fundamental analizar el fenómeno de los ritos de paso o transición de la infancia a la edad adulta, pues tanto en la antigüedad como en la modernidad dichos ritos apuntan a la constitución de la identidad del adulto y con ello promueven o dificultan el ingreso en lo social.

Palabras clave:

Adolescencia, identidad, rito, delincuencia, criminalidad

Abstract

The article is intended to perform an articulation of the theoretical developments on adolescence by postfreudianos, psychoanalytic authors such as e. Erickson and Lacanian, as j. Ubieta. This with the intention of showing that despite the theoretical and conceptual differences between authors is possible to establish a dialogue between these approaches, which can serve not only the psychoanalysts but also psychologists and professionals in the social sciences. The article shows that the theoretical developments of these authors are supported by the linkage of psychoanalysis with scientific disciplines such as psychology, sociology, among others. The article highlights the fact that to study teenage perspective Psychoanalytical is essential to analyze the phenomenon of the rites of passage or transition from childhood to adulthood, since both antiquity and modernity such rites are allowing to build the identity of adult and thereby promote or hinder entry into social.

Key word:

Adolescence, Identity, Rite, Delinquency, Criminality

*Departamento de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. irafael2@yahoo.es

Introducción

A menudo se suele considerar que las teorías psicoanalíticas desarrolladas por los autores denominados postfreudianos divergen radicalmente de las teorías elaboradas por los psicoanalistas lacanianos, razón por la cual frecuentemente observamos una dificultad para establecer el diálogo entre estos enfoques teóricos. Sin embargo, dicha dificultad no constituye una imposibilidad, tal como lo mostraremos en este ensayo. Por ello, en esta ocasión vamos a arriesgar una articulación de las teorías lacanianas y postfreudianas en la cual resulta posible establecer puntos de convergencia entre estos enfoques psicoanalíticos.

En ese sentido vamos a articular las tesis del psicoanalista Erik Erikson sobre la delincuencia juvenil, formuladas a mediados del siglo xx, y los planteamientos más actuales del psicoanalista lacaniano José Ramón Ubieto sobre la “criminalización de la adolescencia”, que presenta grandes semejanzas con el concepto de “confirmación del delincuente” adolescente de Erikson. Para ello estableceremos algunas convergencias entre estos autores en relación al fenómeno de los nuevos ritos de pasaje al mundo adulto, o a lo social si se quiere, mostrando semejanzas y diferencias.

Esperamos que la articulación efectuada aporte elementos de análisis para los profesionales de las Ciencias Sociales que se ocupan de estudiar los fenómenos propios de la adolescencia, pues consideramos que los aportes psicoanalíticos pueden ayudar a comprender las problemáticas actuales de los adolescentes y a repensar las formas de intervención que se adelantan en las instituciones que ofrecen servicios psicosociales para esta población.

Adolescencia y ritos de transición. Una articulación del psicoanálisis postfreudiano y lacaniano

La formación de la identidad yoica¹

Los aportes psicoanalíticos de Erik Homburger Erikson se ubican dentro de la orientación denominada “psicología del yo”, pues sus desarrollos teóricos se centran en los procesos representacionales de la instancia psíquica del yo que apuntan a su formación y transformación. Pero, a diferencia de los autores más representativos de esta orientación teórica que tuvo su epicentro en Norteamérica,² como H. Hartman, E. Kris y R. Lowenstein, este autor no se ocupa de estudiar las funciones de autonomía primaria asociados a tal instancia, también denominadas como área del yo libre de conflicto, sino de abordar aquellos procesos identificatorios del yo que permiten crear una representación de sí mis-

¹ a información presentada en este apartado por el autor, hace parte de una investigación que todavía está en curso, realizada por el Grupo de Investigación “Estudios sobre Juventud”, de la Universidad de Antioquia, a la cual pertenece el autor. Dicha investigación es dirigida por el psicoanalista Mauricio Fernández Arcila y se titula “Concepciones psicoanalíticas sobre la adolescencia”.

² Al respecto el propio Erikson comenta que luego de su inmigración su concepto de “crisis de identidad” nace y se desarrolla en Norteamérica” (Erikson, 1968, p.447).

mo (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Para estudiar estos procesos Erikson forja el concepto –importante en su obra– de “identidad del yo” o “identidad yoica”, el cual se relaciona a su vez con otro concepto relevante, a saber; la “crisis de identidad” (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608).

Según Erikson, la identidad yoica constituye una construcción de cada sujeto que surge como una respuesta ante los conflictos que se presentan en cada etapa del desarrollo evolutivo,³ razón por la cual la identidad yoica es de carácter dinámico y puede entonces sufrir diversas transformaciones a lo largo de la vida (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). En ese sentido, desde este enfoque psicoanalítico la identidad del adolescente constituye una respuesta del mismo ante la típica crisis de identidad que se experimenta en dicho momento. Veamos lo que dice Erikson:

La crisis de la adolescencia durante la cual queda establecido el predominio de una identidad segura por encima de la amenazadora ¿difusión? de identidad, no es más que una de toda una serie de crisis; pues, comenzando con el nacimiento, cada etapa de desarrollo tiene sus conflictos característicos y, después de la adolescencia, nuevas etapas de desarrollo traerán crisis, cada una de las cuales deberá resolverse en su propia etapa (Erikson, 1959, p. 565).

En esa misma dirección sostiene que: “aun cuando la crisis de identidad ocurre durante la adolescencia, los problemas de identidad comienzan desde muy temprano en la vida y no terminan sino con la muerte” (Erikson, 1959, p. 572). Según Erikson, estos procesos identitarios inician en la infancia, se continúan en la adolescencia y posteriormente sufren reorganizaciones a lo largo de la edad adulta (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Por ello, Erikson sostiene que el logro de una identidad yoica: “incluye un sentido subjetivo de una existencia continua y de una memoria coherente” (Erikson, 1968, p. 600), o que: “un sentido subjetivo de la identidad es un sentido de mismidad y de continuidad como individuo” (Erikson, 1968, p. 600).

En esa vía indica que el logro de una identidad yoica se sustenta en procesos de identificación que en principio se refieren a las figuras paternas, pero que luego –en el curso del desarrollo evolutivo– se vinculan con otros objetos exogámicos (profesores y figuras de autoridad), que sin embargo, se perfilan como sustitutos de los primeros (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Además Erikson señala que en la adolescencia estos procesos de identificación se despliegan en relación con los pares y no sólo con las figuras de autoridad, en contraste con los procesos identitarios de infancia que están centrados en las figuras parentales (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608).

Aunque el autor no desconoce el hecho del resurgimiento de la actividad pulsional en dicha época del desarrollo, la concepción psicoanalítica de Erikson sobre la adolescencia está centrada los procesos de identificación más que en los aspectos pulsionales que pasan a primer plano en otros

³ Recordamos que en la obra de Erikson se plantea un principio epigenético, tomado de la embriología, según el cual existen ocho etapas del desarrollo evolutivo a lo largo del ciclo vital, las cuales están organizadas en una secuencia cronológica.

enfoques psicoanalíticos (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608).

De igual forma, la perspectiva de Erikson se diferencia de los enfoques psicológicos. Así por ejemplo, el autor comenta que según la perspectiva de Piaget, en la adolescencia la identidad se forma en el proceso de asimilar conscientemente una serie de elecciones personales, laborales e ideológicas, mientras que en el psicoanálisis no se trata sólo de ello, pues también se tiene en cuenta “una integración inconsciente de todas las identificaciones anteriores (...) la identidad del posadolescente debe basarse en todas aquellas identificaciones anteriores” (Erikson, 1968, p. 604). En esa misma línea sostiene que, p. “la identidad es una cuestión que llega mucho más hondo que la consciente elección de papeles o la exigencia retórica de igualdad” (Erikson, 1968, p. 448).

En ese orden de ideas, puede decirse que en la perspectiva de Erikson la adolescencia es pensada como el ensayo temporal de una o múltiples identidades parciales, que luego pueden incorporarse permanentemente a la estructura del yo o pueden ser abandonadas en favor de nuevas identidades (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Ahora, ya habíamos dicho que Erikson plantea que durante el paso de la infancia a la adolescencia se produce una crisis de identidad, pues el adolescente no solo tiene que crearse una nueva representación de su propio cuerpo, dada la notable transformación que ha operado en él por el fenómeno biológico de la pubertad, sino que también tiene que crearse una nueva identidad acorde a las exigencias que cada sistema cultural impone a los sujetos en tal periodo de transición a la edad adulta (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p.564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p.600-608).

Así, al dar importancia a los procesos de identificación que permiten construir la identidad yoica, la perspectiva psicoanalítica de Erikson se articula con algunas perspectivas sociológicas que dan relevancia a los procesos por los cuales los seres humanos se apropian de los roles psicosociales que les ofrece determinada cultura para ingresar al mundo de los adultos (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Es que según Erikson: “La identidad psicosocial tiene características subjetivas y objetivas, individuales y sociales” (1968, 600). Entonces para el autor la identidad yoica se construye en relación con el contexto social de cada sujeto, ampliando así el enfoque psicoanalítico tradicional, centrado en el complejo edípico que opera en el marco de la vida en familia. De allí que Erikson (1968, p.600) diga que “la identidad psicosocial depende de una complementariedad de una síntesis interna (ego) en el individuo y de la integración del rol en su grupo”. Por ello, este autor estudia los procesos simbólicos cuya función es promover el tránsito de la infancia a la edad adulta, tales como los ritos de paso o de transición, tanto en las culturas más primitivas como en las modernas (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p.600-608).

La confirmación del delincuente y la formación de la identidad yoica en la adolescencia

Ahora bien, estos roles o identidades psicosociales que sirven para que el adolescente se forme una nueva identidad yoica, acorde a su nueva condición corporal y psicosocial, pueden ser tanto “positivos” como “negativos”, es decir, pueden ser identidades aceptadas o rechazadas socialmente, tal como sucede con la figura del profesional o del delincuente (Erikson, 1957, p. 556-563). Así, por ejemplo, al abordar el asunto de la delincuencia juvenil Erikson plantea que en muchos de estos casos se trataría de jóvenes que ante la crisis de identidad, propia del periodo adolescente, se identificarían con figuras que comportan rasgos propios de los delincuentes y en consecuencia adoptarían temporalmente estos rasgos, percibiéndolos como suyos, de suerte que su comportamiento también se orienta en esa dirección (Erikson, 1957, p. 556-563). Desde este enfoque se concibe entonces que muchas conductas delincuenciales de los adolescentes representan ritos de paso o transición de la niñez a la edad adulta, que aunque son rechazados por la cultura debido a su carácter transgresor, sin embargo permiten conformar una nueva identidad (Erikson, 1957, p. 556-563).

En esa lógica, Erikson pone de manifiesto que la estructura del yo es un compuesto de identidades parciales, es decir, es un conjunto de identificaciones que se articula de forma compleja a lo largo de la existencia (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Como puede colegirse, el concepto de identidad yoica de Erikson es cercano a los planteamientos Lacan respecto de la estructura del yo, que lo llevan a concebirlo como una instancia de desconocimiento, conformada por identificaciones (Lacan, 1949; Lacan, 1954/1955). Dicho de otro modo, la Instancia del yo es conceptualizada como un compuesto parcial de identificaciones que requiere de un proceso de historización para integrar tales aspectos que pueden coexistir escindidos en la estructura del yo (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Veámoslo en palabras del autor:

La integridad de estas identidades solo se da después de la adolescencia, donde es fundamental, al brindar una perspectiva histórica que sintetiza las identificaciones del pasado, el presente y el futuro, de forma conflictiva. Esto es lo que denomina crisis de identidad (1968, p. 601).

Para pensar el fenómeno de la delincuencia juvenil, Erikson introduce el concepto de “confirmación del delincuente” (Erikson, 1957, p. 556-563). Según decíamos, en la perspectiva de este autor algunos casos de delincuencia juvenil se explicarían por procesos de identificación a la figura de sujetos delincuentes (Erikson, 1957, p. 556-563). Sin embargo, no basta con que un sujeto que atravesase por la crisis identitaria propia de la adolescencia se identifique con los rasgos del delincuente, pues, según sus planteamientos, la temporalidad y parcialidad de estas identificaciones no podrían conducir a una introyección permanente de tales rasgos delincuenciales, siendo necesario que se produzca un movimiento psíquico adicional que permita tal interiorización (Erikson, 1957, p. 556-563). Sobre esto Erikson advierte que: “empezamos a reconocer unas etapas decisivas dentro de la edad juvenil, y gradaciones y pasos en la confirmación de la delincuencia” (Erikson, 1957, p. 563).

Por tal razón Erikson sostiene que cuando el adolescente se ha identificado a un delincuente y en consecuencia se conduce como tal, resulta importantísimo y decisivo considerar la respuesta que recibe de los otros, especialmente de aquellas figuras representantes de la ley, tales como los padres, los maestros, los policías, los jueces, entre otros (Erikson, 1957, p. 556-563) Si estos últimos consideran que aquellos actos son producto de una identidad delincencial firmemente establecida, el adolescente recibe entonces una confirmación como delincuente, es decir, el otro le confirmaría el supuesto de que su yo corresponde a dicha identidad, produciéndose un desconocimiento de si mismo que conduce a una alienación a la propia identidad yoica (Erikson, 1957, p. 556-563), tal como lo afirma Lacan utilizando otros conceptos (Lacan, 1949; Lacan, 1954/55). Estas tesis se entienden mas fácilmente al considerar que para Erikson: “el hombre tiende a ‘hacer suya’ la imagen negativa de si mismo que le imponen sus superiores y explotadores” (Erikson, 1968, p. 605).

Como puede colegirse el enfoque de la delincuencia juvenil de Erikson otorga gran importancia al ambiente, sin desconocer la relevancia de los procesos intrapsíquicos y la responsabilidad del sujeto en la construcción de su propia identidad (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Erikson explica que: “la plenitud de identidad es más que la suma de todas las identificaciones anteriores y debe ser apoyada por una orientación comunal a la que llamaremos ideológica” (Erikson, 1968, p. 604) Ahora, para el autor:

Una ideología viva es un conjunto sistematizado de ideas y de ideales que unifica el esfuerzo por la identidad psicosocial en la generación siguiente, y que sigue siendo un estrato en las imágenes de cada hombre, ya sea que siga siendo un “modo de vida” o que se vuelva una ideología “oficial” militante (Erikson, 1968, p. 604).

En este orden de ideas, destacamos de este enfoque la idea de que al producirse la confirmación de la identidad delincencial que un adolescente ha asumido temporalmente como su identidad yoica, la estructura del yo podría incorporar permanentemente tales rasgos delincenciales a la manera de un falso self, dada la confirmación que le viene del otro (representante de la autoridad) al propio individuo, de suerte que le resultaría difícil reconocer dichos rasgos como algo ajeno (Erikson, 1957, p. 556-563) Esto debido a que en el trabajo con adolescentes que presentan problemas de conducta disruptiva o perturbadora, resulta importantísimo que el profesional que tiene a su cargo la atención del adolescente no adopte una actitud prejuiciada frente a este, pues dicha actitud puede llevarlo a confirmar al adolescente como un delincuente, en vez de cuestionar la identidad delincencial que ha asumido temporalmente.⁴En esa lógica Erikson advierte que:

Un joven sin identidad es como un polvorín sin guardián. Una fuente de combustión, al parecer insignificante, si no se le observa, puede convertir la broma y desafío en desastre y crimen y el no puede permitirse no ser un delincuente, a menos de que podamos convencerlo de que en nuestro sistema hay una identidad más segura para el (Erikson, 1957, p. 559).

⁴ Véase Uribe (2010). Es que desde el psicoanálisis se considera que la adolescencia representa una época de la vida en la cual es frecuente que se cometan actos prohibidos debido a la fragilidad de las inhibiciones éticas y morales. Veamos un apartado de Freud donde se observa claramente este punto de vista: “con mucha frecuencia, en sus comunicaciones sobre juventud, en particular los años de la prepubertad, personas después muy decentes me informaron acerca de ciertas acciones prohibidas de que se habían hecho culpables entonces: latrocinios, fraudes y aun incendios deliberados. Yo solía desechar tales indicaciones diciendo que es bien conocida la debilidad de las inhibiciones morales en ese periodo de la vida” (Freud, 1916a, p. 338).

Según estos planteamientos la diferencia entre criminalidad y delincuencia podría establecerse a partir de un examen de los procesos de identificación que permiten construir la identidad yoica, pues cuando tales procesos han derivado en una incorporación permanente de los rasgos delincuenciales en la estructura del yo, el sujeto habría asumido entonces una identidad criminal (Erikson, 1957, p. 556-563).⁵ En ese sentido, el autor plantea que: “empezamos a saber que la diferencia entre delincuencia y crimen es, a menudo, tan grande como la diferencia entre niñez y adultez” (Erikson, 1957, p. 563)

Adolescencia tardía y moratoria psicossocial como ritos de transición modernos

Por otra parte, ya que la identidad yoica no queda firmemente establecida en la adolescencia Erikson se ocupa de estudiar los múltiples avatares que pueden experimentar los procesos identificatorios, tal como se evidencia en diversos sujetos y en diversas culturas (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Examinando estos procesos Erikson formuló otro concepto importante, a saber, el de la “adolescencia tardía”, para señalar el déficit simbólico de aquellos procesos que deben actuar como ritos de transición permitiendo el paso de la infancia a la edad adulta (Erikson, 1959, 566). En ese sentido, observó que en las sociedades modernas los procesos que deberían suplir la función de tránsito de los antiguos ritos, no operan de igual forma y como consecuencia, se producen alteraciones que conducen al prolongamiento del periodo adolscencial(Erikson, 1959, p. 564-573).

Para explicar este fenómeno moderno Erikson construyó el concepto (relevante en su obra) de “moratoria psicossocial”, para dar cuenta del hecho de que algunos jóvenes que en principio se identifican parcial y temporariamente al rol psicossocial de estudiante, incorporan esta identidad psicossocial a su estructura psíquica y conforman su identidad yoica en esa dirección (Erikson, 1959, p. 564-573). Esta incorporación obstaculiza el proceso de identificación a roles psicossociales asociados con el ejercicio de una profesión y el ingreso al mundo de los adultos (Erikson, 1959, p. 565).

En ese orden de ideas, Erikson establece que el estudio de la ritualización en el hombre permite establecer nexos entre las vivencias infantiles y adolescenciales, y las instituciones sociales, pues en cada etapa del ciclo vital es posible hallar un proceso de ritualización o actuación simbólica que es favorecido por la cultura y que apunta a superar la crisis de la etapa en cuestión (Erikson, 1957, p. 556-563; 1959, p. 564-573; 1966, p. 447-451; 1968, p. 600-608). Según Erikson:

⁵ Ahora bien, es necesario aclarar que en el psicoanálisis existen múltiples concepciones sobre la delincuencia juvenil, diversas a la de Erikson. Al respecto el lector puede consultar los trabajos de S. Ferenczi (1914; 1919; 1928), Schneider (1923), A. Aichhorn (1925), K. Abraham (1925), W. Reich (1925), T. Reik (1925), M. Klein (1927; 1934), F. Alexander & Staub (1928), M. Schmeideberg (1932; 1949), F. Alexander (1935), Wittels (1938), S. Szurek (1942), J. Bowlby (1944), K. Friedlander (1945; 1947), P. Greenacre (1945), A. Johnson (1947), K. Eissler & P. Federn (1949), Lampi-de-Groot (1949), M. Mahler (1949), K. Eissler (1950), A. Johnson & Szurek (1952), H. Deutsch (1955), D. Winnicott (1956), Kanzer (1957), R. Spitz (1959), Williams (1959), B. Joseph (1960), P. Blos (1962), Balier (1988), O. Kernberg (1989; 1992), Houssier (1998), G. Diatkine (1983), Zuleta (2007), entre otros. Para un estudio más detallado de las diversas concepciones psicoanalíticas de la criminalidad y la adolescencia véase Fernández (2006).

Rituales, ritos y tradiciones tratan de dar al individuo un sentido de que, en cada etapa de su larga niñez y aprendizaje, todo ocurrió en pasos preordenados, de modo que quien contemple su futuro y ponga a prueba sus oportunidades se dará cuenta de que sus etapas pasadas significaron algo. Está efectuando una síntesis significativa del pasado, presente y el futuro (Ericsson, 1959, p. 567).

En ese sentido, Erikson sostiene que: “una cosmovisión ideológica puede ser transmitida en forma dogmática por ritos especiales, inducciones o confirmaciones; o bien la sociedad puede permitir a los jóvenes experimentar durante periodos especificados (les he llamado moratorias psicosociales)” (Erikson, 1968, p. 604).⁶Entonces, para Erikson el fenómeno moderno de la adolescencia tardía implica tener en cuenta el hecho de que: “entre las instituciones especiales planeadas para esta etapa, la educación universitaria probablemente sea el más grande aplazamiento organizado y artificial de la adultez, emocionalmente hablando” (Erikson, 1959, p. 565). Bien sea que la educación sea un medio para avanzar al mundo laboral o que sea un fin en sí misma, como parece ser el caso de los sujetos que se quedan con su identidad de collage para toda la vida (Erikson, 1959, p.564-573).

Así, al comentar la influencia de la sociedad en el afrontamiento de las crisis de adolescencia, dice Erikson que aunque a lo largo de la historia estos periodos de aprendizaje culminaban en una fecha acorde con la inserción en la cultura como un trabajador que forma un nuevo grupo familiar emancipándose de los padres, en la actualidad puede decirse que:

La educación de collage solo es uno entre muchos de esos largos periodos de aprendizaje de nuestro tiempo, que van volviéndose mas largos y mas especializados y que constituye un aplazamiento sumamente radical de algunas satisfacciones emocionales y un remplazo por otras. Fomenta algunas formas particulares de niñez extendida mientras que cultiva otras de precocidad unilateral (Erikson, 1959, p.565-6).

Según Erikson la adolescencia tardía y la “moratoria psicosocial” están íntimamente relacionadas con la incidencia de la cultura, razón por la cual sostiene que estos fenómenos adolescenciales no deben “considerarse como una incapacidad o falla personal, sino como una institución cultural, ya sea pagada por los padres o por el estado” (Erikson, 1959, p. 566). Esto es más comprensible al considerar que para Erikson: “ir al collage prolonga la adolescencia tardía, también aplaza el establecimiento de la identidad, aun cuando ponga a disposición del joven el conocimiento y las técnicas que le ayudaran a definir su identidad” (Erikson, 1959, p. 566).

En ese orden de ideas, señalamos que la explicación psicoanalítica de estos fenómenos propios de las adolescencias modernas aporta elementos de comprensión para los profesionales de las Ciencias Sociales que trabajan con estas poblaciones, pues los conceptos de “moratoria psicosocial”, “adolescencia tardía”, “crisis de identidad” e “identidad yoica” y “psicosocial”, permiten examinar el impacto de los programas que el estado colombiano ha diseñado para promover el desarrollo de la población de adolescentes del país (Uribe, 2010). Esto debido a que estos programas tendrían la función de promover el tránsito de la adolescencia a la edad adulta, tal como ocurría con los antiguos ritos de transición o de paso (Uribe, 2010).

⁶ Véase también Kaplan (1996, p. 270-76).

Así, por ejemplo, en otro lugar hemos realizado un análisis de algunos programas diseñados para promover la empleabilidad de los jóvenes en Colombia, en los cuales se brindan una serie de conocimientos técnicos que permitirían a los adolescentes adquirir las habilidades necesarias para desempeñar un profesión reconocida y aceptada por la cultura, devengar un salario y hacer parte del mundo de los adultos (Uribe, 2010). En dicho análisis se demuestra que los conceptos aquí señalados permiten estudiar las problemáticas que se presentan típicamente en estos programas, al tiempo que se subraya la importancia de que las instituciones que ofrecen estos programas se concienticen de la importancia que tienen los mismos en la promoción del desarrollo de estos sectores de la población (Uribe, 2010).

Una vez que hemos presentado brevemente los conceptos y teorías de Erikson sobre la adolescencia y su relación con los ritos de transición, presentaremos la concepción lacaniana de la adolescencia de José Ramón Ubieto que, de forma similar a Erikson, se apoya sobre el fenómeno de los ritos de transición.

Nuevos ritos de transición. Fenómenos adolescenciales y criminalización moderna de la adolescencia

Empecemos por recordar las tesis de Lacan (1949) sobre la formación del yo en el estadio del espejo, en las cuales pone de manifiesto el hecho de que el yo se configura a partir de una alienación a la imagen especular que le viene de afuera y que debe ser confirmada para el sujeto por la madre, quien reafirma tal alienación y sienta las bases para los posteriores procesos de identificación imaginaria.⁷ Así mismo, recordamos que a partir de los trabajos de Lacan se difunde la tesis de que los elementos simbólicos que permiten configurar la subjetividad y conformar la instancia psíquica del superyó, que permite al sujeto ingresar en la cultura, también vienen desde afuera, desde los padres, pues específicamente el lenguaje y el significante del nombre del padre, entendido como metáfora de la ley, operan por la mediación del discurso de la madre que constituye la primera realidad para el sujeto (Lacan, 1953a; 1953b; 1956/1957; 1958b). En ese sentido, el psicoanálisis dialoga con las Ciencias Sociales para pensar la importancia que tiene lo social en el forjamiento de la subjetividad.

Al respecto Ubieto (2008) dice que algunos fenómenos propios de las adolescencias postmodernas generan inquietudes e interrogantes en los adultos por cuanto:

Responden a prejuicios previos que tratan de criminalizar a ese sector de edad haciéndoles responsables de situaciones que perturban el status quo (social, familiar, escolar) y en las que se confunden novedades propias de cada generación con fenómenos de violencia y/o de ruptura social (1).

Al estudiar esta situación, Ubieto al igual que Erikson, parte de la idea de que: “Las importantes transformaciones sociales de las últimas décadas se han visto reflejadas en cambios subjetivos

⁷ Véase también Lacan (1954/1955); Lacan (1956/1957).

importantes y en procesos de conexión entre lo individual y lo colectivo que se han visto afectados y modificados” (Ubieta, 2008, p.1). Así mismo, al desarrollar esta idea Ubieta intenta explicar (de forma semejante a Erikson) estas conexiones de lo individual y lo colectivo a partir los ritos que sirven de pasaje de la infancia y adolescencia al mundo adulto, por lo cual se propone: “analizar esos “nuevos” ritos de paso a la luz de la teoría psicoanalítica”(Ubieta, 2008, p. 1). Como vimos, hace más de medio siglo Erikson ya se planteaba esta tarea.

Ahora bien, la especificidad del enfoque de Ubieta consiste en avanzar algunas ideas sobre la adolescencia a partir del concepto de goce y de los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario, según la enseñanza de Lacan (Ubieta, 2008). En ese sentido Ubieta plantea que ante la emergencia de lo real del goce en el cuerpo, el adolescente queda sin palabras (recursos simbólicos) para responder y lo que aparece es la adolescencia como una respuesta sintomática (Ubieta, 2008). Dicho de otra manera, ante el encuentro con el otro sexo se produce una angustia que no es susceptible de una descarga psíquica (Ubieta, 2008, p. 2).

En ese orden de ideas, sugiere que los ritos de paso son factores que ayudan a ordenar estos elementos en juego, o que son formas de acompañar al otro en su duelo producto de la transformación del cuerpo, es decir, son medios simbólicos creados para tratar de ordenar lo real (Ubieta, 2008). Según el autor:

En las sociedades tradicionales esos ritos estaban codificados bajo formas estándares que preveían para cada cual su lugar y su función en el ritual. Había, pues, un cálculo colectivo en el que el sujeto tomaba parte, exponiéndose a las pruebas y recibiendo al final un beneficio en términos de identidad sexual e inclusión social (Ubieta, 2008, p. 2).

Al articular estas tesis lacanianas con los fenómenos de actualidad, Ubieta (2008) plantea que el problema de las adolescencias modernas sería que:

Hoy esos ritos de paso siguen vigentes pero han modificado sus formas y también, en parte, su función ya que el orden simbólico que los contextualizaba también ha variado. El sujeto ha tomado parte más activa -puesto que los ritos están menos codificados y eso le proporciona un mayor margen- pero en cambio sus beneficios identitarios (sexuales y sociales) son más inestables lo que otorga una cierta fragilidad al procedimiento (2).

Con ello, el autor nos indica, de forma semejante a como lo hace Erikson, que estos ritos de paso cada vez pierden más su función simbólica de aportar a la estructuración de la identidad y a la inserción social (Ubieta, 2008, p. 2).

Desde su concepción lacaniana Ubieta plantea que algunos ritos antiguos –como la circuncisión– en la actualidad se caracterizarían por la instantaneidad y por ello pierden la función de inscripción en lo social y se constituyen en “signos de violencia sobre el cuerpo, un sinsentido” (Ubieta,

2008, p. 2) En esa misma dirección afirma que el consumo de drogas sería una práctica ritual en la que se alimentaría la ilusión de un goce que no pasa por el cuerpo del Otro (Ubieto, 2008, p. 2), o también que algunas conductas de alto riesgo pueden considerarse como “pruebas ordálicas que exorcizan al superyó tiránico intentando exteriorizarlo para desafiarlo, al mismo tiempo que le pagan su tributo”(Ubieto, 2008, p. 2).

Ahora, según Ubieto, aun cuando los ritos antiguos y los modernos siempre serán insuficientes para significar la castración, pues se parte de la tesis de lacan de que lo simbólico no logra atrapar lo real, este autor afirma que: “todas estas prácticas sirven para tomar la medida de lo imposible, hacen de límite y contraexcitación obturando una serie de interrogantes que de abrirse producirían una emergencia de la angustia” (Ubieto, 2008, p. 2). Por ello el autor plantea que:

Marcados por una cultura del Do It Yourself (DIY), a falta de los límites externos claros, el joven explora los suyos y los ritos de paso se ven más bien sustituidos por ciertos pasajes al acto que implican la transgresión y la violencia al tiempo, ya que por otra parte, no es posible pensar el pasaje sin corte, sin discontinuidad con lo infantil”(Ubieto, 2008, p. 3).

Con base en lo anterior considera que deberíamos pasar de la nostalgia por esta crisis simbólica, de la añoranza por los ritos antiguos, a explorar las diversas funciones simbólicas que pueden comportar los nuevos ritos de paso (Ubieto, 2008, p.3). Por eso para comprender el planteamiento de este autor, según el cual hay que “prescindir de los ritos a condición de servirse de ellos”(Ubieto, 2008, p. 3), hay que tomar en cuenta que según Ubieto (2008):

El valor de rito no lo da la ceremonia ni el mito, sino su operatividad. La prueba por la muerte (simbólica) del valor humano (conductas ordálicas o de supervivencia) termina por producir sentido cuando el sufrimiento que implica se convierte en factor de lazo social y por tanto de inclusión social(3).

Siguiendo esta línea de pensamiento el autor asemeja al chaman de la antigüedad con el profesor, el psicólogo o el psicoanalista de la modernidad en razón de la función de acompañamiento que estos cumplen en la crisis adolescencial y se pregunta “¿En qué medida podemos intervenir y sobre todo de que manera hacerlo? ¿Qué uso posible podemos hacer de las instituciones en las que trabajamos? ¿Cómo mostrar, en definitiva, la utilidad social de la escucha que proponemos?” (Ubieto, 2008, p. 3). Como puede verse el autor asigna una función social a estos personajes del pasado y de actualidad siendo la diferencia las formas en que estos operan en el pasaje adolescente.

Es importante entonces para nosotros señalar que muchos fenómenos que se presentan en la actualidad en relación con los adolescentes, tales como la delincuencia juvenil, merecen ser estudiados a la luz de estas teorías psicoanalíticas, que los conciben como ritos de paso o transición. Aun cuando estos fenómenos son considerados como comportamientos disruptivos y perturbadores del orden social establecido, los cuales generan una actitud represiva de parte de la sociedad, sin em-

bargo, el psicoanálisis enseña que dichos fenómenos también permiten hacer lazo social e incluir al adolescente en el mundo de los adultos, razón por la cual invita a los científicos sociales a realizar una lectura distinta, desprejuiciada, de estas conductas transgresoras de la ley, de modo que además de promover la asunción de la responsabilidad penal en los adolescentes también se promueva la responsabilidad subjetiva, y con ello se aporten elementos que apunten a la modificación intrapsíquica y no solo conductual, tal como lo hemos señalado en otro lugar (Uribe, 2009).

Para afrontar esta transformación o corte que implica entonces la adolescencia, Ubieta nos dice que en principio es el propio sujeto quien produce la primera respuesta frente a ese real, pues, por ejemplo, produce un síntoma que permite localizar el malestar en una dificultad escolar que al ser nombrada le brinda “al sujeto una primera identidad y por tanto un primer juicio acerca de su ser: ser un rebelde, un mal estudiante (...) Eso anuncia el primer paso de ese tránsito al mundo adulto” (Ubieta, 2008, p. 3). Sin embargo, observa que:

También vemos como para otros adolescentes ese malestar no se deja focalizar y aparece de forma desordenada invadiendo el conjunto de su vida, toda su conducta (...) ese malestar implica acciones externas, con incidencia en su entorno y al igual que el síntoma conllevan una satisfacción -en este caso ligada directamente a la acción que reemplaza al síntoma- aunque ésta sea ignorada (Ubieta, 2008, p. 3).

En esa misma línea de pensamiento Ubieta se refiere a algunas prácticas propias de las adolescencias modernas, tales como el BodyMod, los tatuajes y la sustracción de sustancia (mutilaciones y cortes), para plantear que en estos casos el significante y el discurso se corporizan como una huella en el cuerpo (Ubieta, 2008, p. 4). Por ello señala que:

Si bien históricamente los tatuajes y otras prácticas (piercings) han existido desde la antigüedad, hay que distinguir, como señala J.A. Miller, entre la corporización codificada, normada, que depende de un discurso y que inscribe el cuerpo individual en el lazo social bajo las formas típicas, y algunas formas actuales -propias de la época del Otro que no existe- en las que el cuerpo tiende a ser abandonado por las normas y pasa a ser el asiento de las invenciones que intentan responder a la pregunta sobre qué hacer con su cuerpo (Ubieta, 2008, p. 4).

En síntesis, el autor sostiene que estas prácticas actuales merecen ser pensadas como respuestas frente al surgimiento de lo real en la pubertad, que conducen al sujeto a confrontarse con los límites del cuerpo, a falta de los límites que anteriormente provenían de lo externo, del Otro (Ubieta, 2008, p. 4). Estas consideraciones de Ubieta apuntan entonces a la idea de la relegación del significante *princeps*, es decir, el significante del Nombre del Padre, por el objeto a que: “causa el goce del sujeto y que sitúa por tanto al cuerpo como escenario principal, en una suerte de “agotamiento de las formas de representación del exceso de goce” como indica E. Laurent” (Ubieta, 2008, p. 4).

Por ello plantea que: “Si el síntoma se sostiene en la fórmula del fantasma [$\$ \diamond a$], cuando esa fantasmaticación es precaria y los semblantes no velan ese real, el sujeto se ve confrontado a su posición de objeto y aumenta así la emergencia de la angustia” (Ubieta, 2008, p. 5). En esa lógica dice que en

la actualidad la escisión entre real y sentido no favorece la producción de síntomas -entendidos como una respuesta frente a lo real- y por ello propone que la función del psicoanalista sería de la de ayudar a producir una “significación (subjética) sintomática” (Ubieto, 2008, p. 5). Esto se explica mejor al considerar que su propuesta se sustenta en la tesis de que “el síntoma es ya una forma posible del tratamiento de ese goce autodestructivo, forma de ensamblaje de palabras y cuerpos diferente de la del narcisismo generalizado” (Ubieto, 2008, p.5).

Así pues, hemos visto que desde la perspectiva teórica de Ubieto muchos de los fenómenos de las adolescencias modernas que causan escándalo en los adultos no deben ser considerados desde una actitud prejuiciada, que lleva a criminalizar estos sectores de la población, lo que en la obra de Erikson se concibe como la confirmación del adolescente en su rol e identidad delincuencial. En cambio, en la postura de Ubieto, al igual que en la de Erikson, se observan conceptos y teorías que permiten comprender estos fenómenos como ritos de paso que han sustituido a los antiguos rituales de transición de la infancia a la edad adulta, ritos que ya no operan de igual forma en las sociedades modernas y dejan una mayor libertad al adolescente para mostrar en acto la transformación física y psíquica que ha operado en el durante la adolescencia. Desde estos puntos de vista se considera entonces que dichas conductas deben ser comprendidas como respuestas frente a los conflictos que se presentan en dicho periodo de la vida, los cuales deben ser objeto de una lectura desprejuiciada que apunte a considerarlos como parte de los procesos intrapsíquicos que operan en la adolescencia.

Por lo demás, recordamos que estos planteamientos psicoanalíticos que resitúan los actos prohibidos de los adolescentes como actos de transformación psíquica se encuentran consignados en trabajos de otros autores, de diferente orientación teórica. Así por ejemplo son bien conocidas las tesis de autores kleinianos, tales como A. Aberastury (1970), sobre el síndrome de la adolescencia normal, en las cuales se pone de manifiesto que el comportamiento extraño, extravagante y disruptivo de los adolescentes no constituye una respuesta anormal, atípica, sino que por el contrario representa una forma habitual en que los adolescentes enfrentan los conflictos propios de dicho periodo de la vida. Así mismo, recordamos que estas teorías ya habían sido formuladas por A. Freud (1957), pues esta autora, que fue una de las pioneras en el estudio psicoanalítico de la adolescencia, consideraba que a pesar de que los desórdenes del comportamiento del adolescente son censurados y rechazados por la sociedad, sin embargo estos son un fenómeno normal, indicando además que a menudo son los padres y maestros los que requieren de un trabajo terapéutico que les ayude a afrontar los conflictos generados con los adolescentes⁸. Por último, subrayamos los aportes de Blois (1962) según los cuales los actos transgresores de los adolescentes pueden ser considerados como una forma de acting out que busca el dominio de una situación traumática, razón por la cual pueden tener efectos estructurantes, aun cuando causen repudio por parte de la sociedad.

⁸ Para una revisión de los autores psicoanalíticos que se han ocupado de estudiar la adolescencia remitimos al lector a la investigación “Concepciones psicoanalíticas de la adolescencia” elaborada por el Grupo de Investigación “Estudios sobre juventud” de la Universidad de Antioquia, la cual aparecerá próximamente pues todavía está en proceso de redacción.

Para finalizar citamos una frase de Fernández (2006) en su estudio sobre los actos impulsivos en la adolescencia, pues consideramos que esta ilustra bastante bien el punto de vista que hemos transmitido a partir de los autores psicoanalíticos trabajados. Veamos:

Solemos caer en todo tipo de confusiones cuando abordamos ese sujeto difícilmente tolerable que es el adolescente delincuente. Merece destacarse aquella que consiste en poner todo acto delictivo sobre el mismo plano (...) con todas estas reducciones nos impedimos pues pensar que el acto pueda recubrir una falla o un sufrimiento más profundo, o que representen un movimiento de llamado al otro, abierto a efectos mutativos a posteriori (74).

Conclusiones

Como puede verse, a pesar de las diferencias conceptuales y teóricas entre autores psicoanalíticos postfreudianos como Erikson y autores lacanianos como Ubieta, el hecho de que ambos autores se ocupen de un mismo campo de fenómenos, como son los ritos de paso y la delincuencia juvenil, por ejemplo, permite articular los discursos de estos psicoanalistas, así como articularlos con los enfoques de la psicología, la sociología, entre otras disciplinas científicas.

El hecho de que algunas prácticas propias de los adolescentes de nuestra época, en las cuales se trasgreden las normas y leyes, sean consideradas por estos psicoanalistas como ritos de paso o transición a la edad adulta nos muestra que la divergencia conceptual y teórica no es un obstáculo para establecer el diálogo entre estos enfoques teóricos.

Así mismo, hemos visto que desde estas concepciones es posible hacer una lectura desprejuiciada sobre estos fenómenos modernos, a partir de la cual los profesionales encargados de brindar atención psicosocial a los adolescentes que transgreden las leyes se concienticen sobre la importancia de mantener el rol profesional en sus intervenciones, pues es este rol el que permite que sean convocados a aportar a la solución de las problemáticas de estos sectores de la población, ya que dicho rol está orientado por los conocimientos disciplinarios y no por los prejuicios del sentido común o del saber popular, que generalmente conducen a “satanizar” las conductas en cuestión, prejuicios que a menudo se traducen en una criminalización de la adolescencia, tal como lo señala Ubieta, o en la confirmación del delincuente, según Erikson.

Esperamos pues que las reflexiones teóricas y conceptuales asociadas al análisis de la adolescencia y del fenómeno de la delincuencia juvenil contribuyan a generar consciencia sobre la necesidad y la posibilidad de crear un espacio de debate en el que pueda darse el diálogo constructivo entre diversos enfoques psicoanalíticos así como con los enfoques de las Ciencias Sociales, del cual puedan servirse los distintos profesionales que se enfrentan día a día con la difícil tarea de realizar programas de intervención terapéutica o psicosocial con adolescentes, especialmente aquellos que se ocupan de abordar poblaciones de adolescentes infractores de la ley penal.

Referencias

- Aberstury, A. & M. Knobel (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Argentina: Paidós.
- Abraham, K. (1925). “La historia de un impostor a la luz del conocimiento psicoanalítico”. En: K. Abraham (ed.). *Estudios sobre psicoanálisis y psiquiatría*. Buenos Aires: Horme.
- Aichhorn, A. (1925). *Juventud descarriada*. Madrid: Martínez de Muguia.
- Alexander, F. y H. Staub (1928). *El delincuente y sus jueces*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alexander, F. & Healy (1935). *The roots of crime*. Nueva York: Knopf.
- Balier, C. (1988). *Psychanalyse des comportements violents*. París: PUF.
- Blos, P. (1962). “The concept of acting out in relation to the adolescent process”. *Journal of child Psychiatry*. Vol. 2. Núm. 1, p. 118.
- Bowlby, J. (1944). “Forty-four juvenile thieves: Their characters and home-life”. *International Journal of Psycho-analysis*. Vols. I y II.
- Deutsch, H. (1970). “L'imposteur contribution à la psychologie du moi d'un type de psychopathe”. En: *La psychanalyse des nevroses*. París: Payot.. Primera edición: [1955]
- Diatkine, G. (1983). *Les transformations de la psychopathie*. París. PUF.
- Eissler, K. & P. Federn (1949). *Some Problems of Delinquency*. En: K. Eissler (ed.). *Searchlights on Delinquency, New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday*. Nueva York: International University Press.
- Erikson, E. (1994). “La confirmación del delincuente”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición: 1957
- Erikson, E. (1959). “La adolescencia tardía”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1994.
- Erikson, E. (1966) “Observaciones sobre la “identidad más general”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1994.
- Erikson, E. (1968). “La identidad psicosocial”. En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1994.

- Ferenczi, S. (1914). "Psicoanálisis del crimen". En: S. Ferenczi. *Obras completas*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ferenczi, S. (1928) "Psicoanálisis y criminología". En: S. Ferenczi. *Obras completas*. Tomo III. Madrid: Espasa-Calpe.
- Freud, A. (1976) "La adolescencia". En: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós. Primera edición: 1957
- Freud, S. (1916a) "Varios tipos de carácter descubiertos en la labor analítica". En: *Obras completas*. Argentina: Amorrortu. Tomo XIV.
- Friedlander, K. (1945). "Formation of the antisocial character". *Psychoanalytic study of the child*. Vol. 1, pp. 189-205.
- Freud, S. (1947-1961). *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. & F. Moreno (2006). *Predisposiciones psíquicas a los actos impulsivos o delictivos en la juventud. Panorama de los aportes psicoanalíticos*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigaciones. Grupo de Investigación "Estudios sobre Juventud".
- Houssier (1998). "Le recours à l'acte délictueux à l'adolescence". Tesis doctoral de Psychopathologie-fundamentales et psychanalyse. París: Universidad de París 7.
- Greenacre, P. (1945). "La conscience chez le psychopathe". En: *Traumatisme, croissance et personnalité*. París: PUF.
- Johnson, A. (1947). "Sanctions for superego lacunae of adolescents". En: *Eissler-&-Federn-1949*. Searchlights on Delinquency, New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday. Nueva York: International University Press.
- Johnson, A. & S. Szurek (1952). "The genesis of antisocial acting out in children and adults". *Psychoanalytic Quarterly*. Vol. XXI, pp. 323-344.
- Joseph, B. (1960). "Some characteristics of the Psychopathic personality". *International Journal of Psycho-analysis*. Vol. 41, pp. 526-531.
- Kanzer (1957). "Panel reports-acting out and its relation to impulse disorders". *J. Amer. Psychoanal. Ass.* Vol. 5, pp. 136-145.
- Kaplan, Harold et al. (1996). *Sinopsis de psiquiatría. Ciencias de la conducta. Psiquiatría clínica*. Buenos Aires: Panamericana.

- Kernberg, O. (1989). “Los trastornos antisocial y narcisista de la personalidad”. En: *Kernberg-1992*. Capítulo 5. [Version original: “The narcissistic personality disorder and the differential diagnosis of antisocial behavior”. *Psychiatric clinics of North America (Narcissistic Personality Disorder)*. Vol. 12. Núm. 3, pp. 553-570].
- Kernberg, O. (1994). *La agresión en las perversiones y en los desordenes de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós. Primera edición: 1992
- Klein, M. (1927). “Tendencias criminales en niños normales”. En: *Obras completas II. Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1934). “Sobre criminalidad”. En: *Obras completas II. Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2003). *La experiencia de lo real en la cura analítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1949). “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia analítica”. En: *Escritos I* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1953a). “El mito individual del neurótico-El hombre de las ratas”. En: *Intervenciones y textos*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lacan, J. (1953b). “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”. En: *Escritos* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1954-1955). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica, Libro 2, El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1956-1957). *La relación de objeto, Libro 4, El seminario de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958b). “La significación del falo”. En: *Escritos II* (traducción de Tomas Segovia revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio). México: Siglo XXI.
- Lampl-de-Groot (1949). “Neurotics, delinquents and ideal-formation”. En: Eissler-&-Ferd. *Searchlights on Delinquency, New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday*. Nueva York: International University Press.
- Laurent, E.** (2000). “El reverso del síntoma histérico”. *Freudiana*. Barcelona: ELP. Vol. 29, pp. 51-60.

- Mahler, M. (1949). "Les enfants terribles". En: Eissler-&-Federn *Searchlights on Delinquency, New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday*. Nueva York: International University Press.
- Reich, W. (1925). Der triebhafte charakter. En: *International Psychoanalytischer Verlag*. Viena:
- Reik, T. (1925-1965). *Psicoanálisis del crimen: el asesino desconocido*. Buenos Aires: Paidós.
- Schmideberg, M. (1932). "The psycho-analysis of asocial children and adolescents". *International Journal of Psychoanalysis*. Vol. 16, pp. 22. 1935.
- (1949). "The analytic treatment of major criminals: therapeutic results and technical problems". cit Meloy-1988 Myt=27, 380.
- Schneider (1948). *Las personalidades psicopáticas*. Madrid: Morata. Primera edición 1923.
- Spitz, R. (1959). "Possible infantile precursors in psychopathy". En: B. Karpman (ed.). *Child and juvenile delinquency*. Newyork: Psychodynamics Monographs Series. Section L.
- Ubieto, J. (2008). *El pasaje adolescente. Del espectáculo al síntoma*. Disponible en :http://www.iaeu.es/etextos/contenidos.php?id_texto=45&urlorigen=. Consulta: 20 de marzo de 2008.
- Uribe, N. (2009). Problemas del tratamiento legal y terapéutico de las transgresiones juveniles de la ley en Colombia. *Pensamiento psicológico*. Vol. 6. Núm. 13, pp. 173-192.
- Uribe, N. (2010). Reflexiones psicoanalíticas sobre la delincuencia juvenil en Colombia". Ponencia presentada en la XX Jornada de Lectura de Ensayos de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Szurek, S. 1942). Genesis of psychopathic personality trends. *Psychiatry*. Vol. 5, p. 1.
- Williams (1959). "Approche psychanalytique du traitement d'un assassin". *Revista Psychan*. Vol. XXV, pp. 979-992.
- Winnicott, D. (1996). "La tendencia antisocial". En: *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires. Paidós. Primera edición: 1956.
- Wittels (1938). "The position of the psychopath in the psychoanalytic system". *International Journal of Psychoanalysis*. Vol. 19, pp. 477-488.
- Zuleta, E. (2007). *Psicoanálisis y criminología*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

UNA PSICOLOGÍA PRETEÓRICA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA INTRODUCCIÓN Y EL PRIMER CAPÍTULO DE LOS PROLEGÓMENOS PARA UNA HISTORIA DEL CONCEPTO DE TIEMPO DE HEIDEGGER

A PRE-SCIENTIFIC PSYCHOLOGY. SOME REFLECTIONS ABOUT THE INTRODUCTION AND THE FIRST CHAPTER OF PROLEGOMENA FOR A HISTORY OF THE CONCEPT OF TIME IN HEIDEGGER

Ricardo Andrade Rodríguez *

Recibido: Diciembre 3 de 2010 - Aceptado: Junio 2 de 2011

Resumen

El objetivo de este ensayo es presentar una reflexión surgida a partir de la introducción y el primer capítulo del texto *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo* de Martín Heidegger. Esta reflexión interroga por el estatuto epistemológico de la psicología y por la naturaleza filosófica de su objeto de estudio. Pretende cuestionar los objetos de estudio que se proponen desde su enfoque cientificista a partir de los aportes de Heidegger en torno a la particularidad de las ciencias sociales y a la necesidad de introducir una reflexión preteórica que cuestione por el ente mismo del fenómeno, en este caso, del fenómeno de lo mental.

Palabras clave:

Psicología, fenomenología, objeto, ente, ciencias sociales

Abstract

The aim of this paper is to present a reflection arising from the introduction and first chapter of the text *prolegomena to a history of the concept of time* by Martin Heidegger. This reflection questions the epistemological status of psychology and the philosophical nature of its object of study. It intends to question the study objects that are proposed from its scientist approach, a portions of the contributions of Heidegger about the particularity of the social sciences and the need for a pre-theoretical reflection that questions the being itself of the phenomenon, in this case, the phenomenon of mind.

Key words:

Psychology, phenomenology, object, being, social sciences

* Departamento de Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. ricardo.andradero@amigo.edu.co

La separación entre ciencias de la naturaleza y ciencias de la historia

¿Cuál es la posibilidad filosófica para una fenomenología de la historia y la naturaleza? Es el punto del que parte Martin Heidegger para exponer sus prolegómenos. Por supuesto, el autor considera que es posible, pero está seguro de que debe exponer algunos puntos, aclarar algunos aspectos, delinear algunas rutas concretas para que el razonamiento pueda llegar a un fin medianamente diáfano.

Para empezar, Heidegger hace un deslinde crucial; distingue la posición que de la ciencia y la naturaleza pueden tener las ciencias naturales, por un lado, y las del espíritu, por el otro. Para él, representan la posibilidad de pensar en los dominios de objetos investigados respectivamente por unas y otras. Esta situación provoca lógicamente que se entienda por naturaleza e historia justamente lo que las ciencias que se ocupan de ellas enseñan.

Pero, y esta es quizá una primera crítica mordaz que emprende Heidegger, acto seguido no sólo va a cuestionar tal situación, esto es, que el modo en el que se suele comprender ambos conceptos esté atravesado por la ciencia, sino que, del mismo modo, sólo haya una accesibilidad conceptual a ellas, a través de las mismas, es decir, que toda posibilidad mental de conocer a una y otra esté supeditada a una codificación científica: la naturaleza y la historia entendidas sólo en tanto objetos temáticos de dichas ciencias.

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p.16).

Y la causa de tal afirmación es aclarada a continuación por el autor cuando afirma: “pudiera ser que para el modo científico posible de alumbrar un campo de cosas haya algo esencial que necesariamente le quede cerrado; es más que le tenga que quedar cerrado, si la ciencia quiere responder a su cometido más propio” (Heidegger, 2006, p.16). De hecho, ya la necesidad de separar las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, apunta en la dirección de una realidad originaria cuya aproximación bajo los métodos de la ciencia sea imposible.

El resultado de esa separación, consecuencia ineludible de tal inaccesibilidad, es la separación radical de la naturaleza y de la historia, la fragmentación artificial de una experiencia humana que, como tal, no se presenta dividida de suyo. Para lograr esa separación, todo lo que pueden hacer las ciencias es transformar la realidad en dominios de campos, en objetos.

El intento fenomenológico

La pretensión de Heidegger, por tanto, es operar en esa división, cuestionarla en su mismo origen. Para ello, la fenomenología surge como soporte filosófico fundamental. La fenomenología debería alumbrar la realidad, tal como ella se muestra antes de cualquier pesquisa científica y en cuanto a lo dado de antemano para la realidad misma. Heidegger opta por intentar un alumbramiento de orden fenomenológico sobre el modo originario del ser, así como al modo originario de la constitución de la historia y la naturaleza, es decir, a esos campos delimitados por las ciencias. A sus ojos, esta debe ser la base de la teoría de las ciencias. La construcción de esa base deberá permitir:

- Inicialmente, la interpretación de la génesis de las ciencias a partir de la experiencia preteórica. Es decir, la comprensión del origen de la objetivación de un campo del saber a través de la experiencia que ubicada antes de la teoría permita la intelección de la realidad antes de los conceptos, la misma que está en la base de los mismos, no importa la naturaleza que luego se le asigne a través de la estructuración científica.
- En segundo lugar, exponer el modo de acceso a la realidad dada de antemano. Debería fijarse una ruta metodológica que trace la ruta a seguirse cuando se pretende conocer la realidad tal cual de un modo que antecede a todo intento de objetivación conceptual. Esto es, una metodología de acceso al aspecto preteórico del mundo.

Caracterizar los conceptos que se vayan generando en esa investigación. Por supuesto, este modo de aproximación al mundo deberá producir un ejercicio intelectual que permitirá la construcción de un conjunto determinado de objetos conceptuales. Esos conceptos deberán ser caracterizados, organizados y comunicados.

Heidegger denomina ese “alumbrar precientífico” como una “lógica productiva”, esto es, un alumbrar previo. Es un penetrar conceptual, verdaderamente filosófico que de algún modo “salta por encima de las ciencias” y llega a una iluminación de aquellos que podrían ser objetos de las ciencias. En ese sentido, podría decirse que este es un ejercicio que juzga como necesariamente anterior a toda producción científica, un ejercicio que de realizarse limitaría la reducción y delimitación teórica que la realidad sufre cuando su estructura es sometida a los avatares de la construcción científica. Eso significa que el método filosófico se distancia del de las ciencias tradicionales, es decir, no se iría a la búsqueda de los hechos concretos, si no de la realidad tal cual es, antes de toda teorización posible, buscando la estructura fundamental de sus objetos posibles y no de sus hechos observables. Según Heidegger, este es el proceso al que apunta la lógica originaria, tanto en Platón como en Aristóteles. Desde entonces el concepto de lógica se encuentra sepultado y ha se ha desviado toda comprensión posible del mismo.

La crisis de las ciencias

A este respecto, Heidegger empieza una reflexión sobre lo que se llama “la crisis de las ciencias”. Para él, esta crisis puede entenderse en dos sentidos. El primero, que el hombre de su época cree haber dejado de tener una relación con las ciencias. Es lo que Weber (citado por Heidegger, 2006, p.17) denomina desesperación: que el hombre moderno se encuentra desesperado con las ciencias y su sentido. El hombre moderno ha sido separado de la ciencia y se encuentra desvalido ante ella, pues aparece como un campo de la realidad a parte e independiente del de la vida misma y a través de un registro discursivo encriptado que acaba por enajenar la realidad. Curiosamente, si se sigue el postulado de Weber, el modo en que el hombre moderno ha logrado tramitar algo de esa situación es a través de la transformación de la ciencia en una concepción del mundo, lo cual implica, según Heidegger, una mitificación de la ciencia. El segundo sentido en que esta crisis se presenta es el de la relación de las ciencias con el objeto mismo al que se dedican a estudiar; a juicio del autor, esta relación es insegura y genera una necesidad generalizada en las ciencias de su época de retornar a una pregunta por el ser de los objetos que ha penetrado por la vía científica.

Esa situación, esa crisis, lleva al filósofo a hacer hincapié en la necesidad de tomar la realidad, ahora dividida en dos dominios científicos, la naturaleza y la historia, para considerar el conocimiento originario de las cosas; una ciencia originaria de naturaleza preteórica, una filosofía auténtica.

Y esa situación está ocasionada por el hecho de que debe tenerse en cuenta que, respecto del método científico, debe distinguirse el modo de ser de lo experimentado y del experimentar, dado que las cosas del mundo se encuentran en relación directa con el mismo hombre, pues las propias cosas no son más que posibilidades que el Dasein¹ humano encuentra para expresarse a cerca del mundo en el que está y a cerca del él mismo. De allí que pueda suponerse, con Heidegger, que las posibilidades de sentido de la ciencia misma no pueden pensarse sin tener en cuenta que tales posibilidades deben ser extraídas del sentido que tengan para él.

El punto despliegue para el proyecto fenomenológico: el concepto de tiempo

Consecuentemente, vale la pena insistir en ello, la idea de Heidegger es exponer la naturaleza y la historia de modo tal que puedan verse antes de ser sometidas a la elaboración de las ciencias, que puedan verse ambas realidades en su realidad. Es este el aspecto que lleva a que Heidegger proponga una fenomenología del concepto de tiempo, es el modo que encuentra para tal exposición: una historia del concepto de tiempo.

¹ Como se sabe, la significación aproximada para este término de Heidegger es “ser - ahí”. Al respecto, tomando a Gamboa (2009) puede decirse que en Heidegger el ser-ahí puede entenderse a partir de cuatro aspectos: 1) El ser ahí es un ser-en-el-mundo y el ser en el mundo implica que el Dasein es de alguna manera: es en sus actos, omisiones o decisiones; 2) El ser - ahí es un ser con; comparte su mundo con los otros, es con los otros y, por ello, se constituye intersubjetivamente; 3) El Dasein encuentra como forma fundamental de ser-ahí con los otros hablar: hablar con otros y hablar consigo mismo; 4) El ser-ahí se determina como primera persona; el yo soy constituye su asunto.

La primera razón para su decisión es que tanto naturaleza como historia transcurren en el tiempo. Otra es que a su juicio el tiempo es un indicador que señala la separación y demarcación de los dominios del ser: “El concepto de tiempo nos informa a cerca de la posibilidad y los tipos de tales particiones en la esfera universal de lo ente” (Heidegger, 2006, p.21). Es, en consecuencia, una especie de hilo conductor que permite rastrear la cuestión a cerca del ser de lo ente y de sus posibles regiones, no es un concepto que pueda juzgarse ordinario; tiene una conexión profunda con la pregunta filosófica por el ser, por la realidad de lo real.

Esa situación lleva a Heidegger a proponer la siguiente sentencia: “(...) la historia del concepto de tiempo es la historia del descubrimiento del tiempo y la historia de la interpretación conceptual del tiempo (...) es la historia de la cuestión acerca del ser de lo ente” (Heidegger, 2006, p.21).

Pero esa cuestión ha perdido fuerza progresivamente fuerza al interior de la filosofía. Para Heidegger hay un decaimiento histórico de la pregunta por el ser de lo ente, la cuestión fundamental de la investigación científica y, justamente, esa historia se expresa a través de la historia del concepto del tiempo.

Ahora bien, debe aclararse que Heidegger desiste de una búsqueda historiográfica del concepto de tiempo; una historia de esa clase no permitiría entender el tiempo mismo. La intención, por ello, es hacer un análisis sistemático del tiempo y de la realidad temporal, un examen que en su mayor profundidad no tenga que ser histórico, sino fenomenológico, esto es, que no tome la historia como un hecho, sino en tanto logre rastrearse la constitución estructural del tiempo mismo.

La cuestión metodológica

Si se acepta lo anterior, si se acepta la necesidad de tomar historia y naturaleza preteóricamente, originariamente; si se acepta que para eso hay que dirigirse al ser de lo ente que se pone en juego en el conocimiento de ambos dominios, si se tiene en cuenta que esa mirada tiene en consecuencia la necesidad de tomar el tiempo, en tanto en su conceptualización se desliza el ser mismo –definido siempre con respecto a aquél– y si es posible percatarse de que una historia de su concepto no puede tomar como método el que rastrea los hechos, sino que debe ser ante todo fenomenológico; puede concluirse que el primer paso ha de ser metodológico. Para aproximarse a tal fenomenología no puede menos que hacerse una aproximación juiciosa al mismo concepto de fenomenología. En efecto, es el primer paso que propone hacer Heidegger, y sobre el cual se harán a continuación algunos comentarios sucintos, teniendo en cuenta que inicialmente, el autor parte de un análisis de la situación de la filosofía en el siglo XIX.

A ojos de Heidegger, la filosofía de ese tiempo tendría como punto fijo de referencia, como centro de gravitación de su preocupación la ciencia, es decir, es una filosofía de la ciencia. Esa tendencia insistente de pensar la ciencia tiene una razón: el quiebre de los sistemas idealistas, la crisis de toda forma idealistas de explicar el mundo y la existencia. Por eso, el proyecto de los filósofos de ese siglo consistiría en encontrar un campo propio para la filosofía frente a las ciencias. El resultado es una filosofía cuya principal característica es la de ser una teoría de las ciencias, una lógica de las ciencias.

Para Heidegger, esta situación representa un retroceso a una filosofía concreta: la de Kant, específicamente, a cierto aspecto de ella. Este momento histórico está marcado por una consigna de las ciencias: sólo hechos empíricos, nada de especulación ni conceptos de poca materialidad teórica. A su vez, las ciencias se concentran con todas sus fuerzas en los dominios de lo empírico, tanto en lo respectivo a la historia como a la naturaleza. A su vez, en la filosofía, “un materialismo árido y tosco, lo que se decía, una concepción materialista del mundo” (Heidegger, 2006 , p.30).

El aspecto psíquico

En lo referente a la vida psíquica, no se podría haber dado de modo diverso. El intento es adscribir su estudio a la metodología propia de la modernidad. “Al investigarse la vida psíquica por medio de las ciencias naturales, el resultado, la psicología de los sentidos, la psicología de la percepción, de la sensibilidad, se halla en estrecha relación con la fisiología” (Heidegger, 2006, p.31). A su vez, la influencia del empirismo inglés, llevaba a la psicología a pensarse como una ciencia de la conciencia, de lo mental, de la razón. Esta no es, entonces, una ciencia de la psique en cuanto substancia, sino de los fenómenos psíquicos que se dan en la experiencia interior.

En contraste, durante la edad media y la época griega el hombre se estudiaba como unidad y la comprensión de la vida interior, lo que en la modernidad empezó a llamarse conciencia, se realizaba desde la experiencia natural misma, en la que no se delimitaba como experiencia interna en oposición a una externa. Es el influjo cartesiano el que llevo a deslindar ambos dominios y a pensar la psicología, como ciencia de lo psíquico de una manera diversa: la ciencia de lo mental.

El influjo positivista

Por supuesto, ese estado de cosas no sería tal sin la influencia decidida del positivismo. Todas las ciencias de la modernidad, en especial las decimonónicas, están regidas por el reinado del

positivismo. En ese sentido, la propensión casi sin reflexión a los hechos, a lo que se puede medir, pesar o contar. En la historia, el correlato de esa situación es la tendencia a la utilización de fuentes accesibles. Para Heidegger, ese reinado lleva a que el positivismo no pueda pensarse sólo como una máxima de la investigación, sino sobre todo como una teoría del conocimiento y de la cultura, como una teoría que modifica para siempre los modos de concepción del conocer humano y los modos tradicionales de organización social y tradicional. Ese gobierno destierra del terreno de lo cognoscible la religiosidad y la metafísica, en su lugar deja como una ciencia humana posible la sociología, una teoría general del hombre.

Esa tendencia en la teoría del conocimiento y en lo cultural, implica, como ya se indicó, un retorno a cierto Kant, concretamente, un retorno a la teoría de la ciencia a partir de *La crítica de la razón pura*. Pero esa interpretación de Kant es restringida, no sólo por adolecer de una visión más amplia de su obra, sino por pecar en una omisión: la ausencia de una crítica de la razón histórica, tal como lo propone Heidegger. Es decir, una suerte de sepultamiento de la vertiente histórica del pensamiento kantiano, del que podría tomarse para pensar las ciencias del espíritu. Esta es una interpretación positivista orientada de modo kantiano, una interpretación que descuida un hecho fundamental: que en esa filosofía se formula una teoría de la estructura del conocimiento, una elaboración de los elementos que constituyen el saber humano en el sentido de la organización de la conciencia misma. Esa es, en la mirada heideggeriana, la esfera básica de la reflexión filosófica.

Para Dilthey, de otro lado, el positivismo tiene serias falencias. Su propuesta, en un intento por desmarcarse de su dominio, propone la necesidad de una teoría positiva de las ciencias de la historia que surgiera de ellas mismas. Una ciencia del espíritu que no acudiera al modelo metodológico de Galileo y de Newton para aproximarse a sus objetos de estudio. En ese sentido, una psicología, una ciencia de la psique que parta de la vida y tienda a ver la vida en su estructura.

Su pensamiento trató de banalizarse por parte de Windelband y de Rickert. Proponen no cuestionar las estructuras mismas del conocimiento, ni la de la actividad investigativa per se, o por la posibilidad de acceder cognoscitivamente a la realidad particular, mucho menos a cerca de la estructura de esa realidad; para ellos, el único tema en cuestión es de la estructura de la representación científica. Y es banalización porque transforman una posición en la que la vida cobra un lugar en una en la que, de nuevo, es el estatuto de ciencia el que tiene un lugar preponderante.

Heidegger defiende el aporte de Dilthey. Supone que debe resaltarse la tendencia hacia la realidad misma, hacia el asunto del que las ciencias de la historia no deben desligarse. Por eso, no puede evitar retornar al examen de las ciencias del siglo XIX y, basado en sus apreciaciones del Dilthey, interrogar por el lugar de la psicología en el desarrollo filosófico de la época.

La filosofía científica y la psicología

En ese contexto histórico particular, la filosofía es científica por tres razones. La primera, por ser filosofía de la ciencia, es decir, por ser teoría del conocimiento científico cuyo verdadero objeto es el hecho que estudia la ciencia. En segundo lugar, porque cuando se pregunta por la estructura de las ciencias, encuentra ella misma un tema propio para investigar y acuña un método que del mismo modo le es exclusivo. Y finalmente, porque pretende un fundamento a las diferentes disciplinas que se ocupan de la ciencia mediante una ciencia originaria de la conciencia misma: una psicología.

Podría decirse, en consecuencia, que la psicología, como ciencia que estudiaría la estructura misma de la conciencia y, por tanto, de las condiciones particulares del conocer, ofrecería a la filosofía las condiciones necesarias para reflexionar autónomamente, esto es, al margen de las ciencias mismas, por un objeto que le fuera exclusivo con un método que le fuera propio. La psicología, en ese sentido sería una ciencia básica, no aplicada, de la filosofía. Claro, si el conocimiento es un acto de conciencia, habrá una teoría del conocimiento, una filosofía científica, sólo en el momento en el que quede establecido qué es la vida psíquica, la conciencia y se haya investigado, a su vez, con los métodos naturales necesarios para la declaración de científicidad.

Este estado de cosas, en el análisis de las ciencias del siglo XIX debe analizarse teniendo en cuenta una perspectiva que, de algún modo, lo interroga. Heidegger acude a la producción filosófica de Tredelenburg, concretamente, a uno de sus discípulos: Brentano, del otro, Dilthey, ya se ha dicho algo anteriormente.

Para Brentano, “se trata de levantar por fin un acta de lo que sucede en la vida psíquica tal como ésta se nos presenta de modo inmediato” (Heidegger, 2006, p.37). Para él, lo primero que habría que emprender sería una clasificación de los fenómenos psíquicos, una organización de tales fenómenos que no “importe” un modelo de clasificación exógeno, sino que siga la misma naturaleza de lo psíquico, una organización creada a partir del mismo ser de lo psíquico mismo. Su punto de partida no fue teórico ni conceptual, no definió conciencia o alma, ni especuló sobre la relación mente-cuerpo, sino que intentó aclarar qué es lo que hay ahí cuando se habla de lo psíquico. La respuesta tiene que ver con las vivencias.

Lo que caracteriza lo psíquico, a su juicio, es que está organizado a partir de vivencias, pero para toda vivencia corresponde algo objetual. Si hay una diferencia entre los fenómenos fisiológicos y psicológicos es que a los últimos siempre les corresponde una relación con un objeto y poro objeto, habría que decirlo, hay que referirse a una representación. A esta estructura básica de la vida psíquica, Brentano le denomina inexistencia intencional (Heidegger, 2006, p.39). Intencional implica que cuando se examina una vivencia, no puede dejarse de tener en cuenta que siempre está referida a un objeto, a algo; toda vivencia es intencional.

Hay tres modos básicos en los que uno se dirige a los objetos. La primera es la representación: siempre que algo aparece de modo simple se percibe; representar es tener algo simple ahí, en la conciencia. El segundo modo es juzgar; aceptar como verdadero o rechazar algo como falso. El último es el interés; relacionado con lo afectivo, con el amor y con la emoción. Finalmente, todo fenómeno psíquico es una representación o tiene como base las representaciones.

Una psicología precientífica

Me permitiré traer de nuevo un aparte ya trabajado. Luego de ubicar a la psicología como ciencia básica de la psicología, Heidegger aclara cierta mutación dada en su época: “Hay que advertir que la psicología de hoy en día, en sus diversas corrientes, posee un nivel bien diferente del que tenía esa psicología que se quería ciencia natural. Gracias a la influencia esencial de la fenomenología, se ha transformado el pensamiento de la psicología”. Heidegger, 2006/1979, p.36). Esa afirmación muestra varios aspectos: el primero, que hubo una psicología que se creyó científica, pero que se vio interpelada por los aportes fenomenológicos; segundo, que la psicología tiene diversas corrientes y, finalmente, que se ha modificado en el tiempo; por supuesto, hasta nuestros días.

Pero, haciendo paráfrasis de la situación advertida por Heidegger, nuestra época asiste a la pugna de dos soportes epistemológicos en el campo de lo que se llama psicología en nuestra época. De un lado, se encuentran algunas psicologías que se pretenden científicas y que tienen en su fundamentación las influencias inminentes de los aportes positivistas de Mill o de Comte. De otro, psicologías influenciadas por modelos humanistas, históricos, hermenéuticos y fenomenológicos que, en última instancia, son depositarios de las batallas de Dilthey. Se podría, de hecho, plantear la existencia de psicologías mixtas, que tratan de seguir cierta rigurosidad conceptual y racional que los lleva a ciertos presupuestos de corte científico, pero cuyos métodos de investigación no son propiamente el científico y que, por ende, hacen recurso de soportes filosóficos como el mayéutico o el paradigma indiciario; es el caso del psicoanálisis freudiano y lacaniano.

Pero esta situación, a mi modo de ver, cuestiona algo mucho más profundo que las diferencias reales entre las psicologías de nuestros días. Cuestiona el estatuto mismo de la particularidad epistemológica de la disciplina psicológica. Las psicologías llamadas científicas han tomado para sí los aportes de las neurociencias y se han sumado sin duda a sus métodos, de hecho, han tomado para sí su objeto y lo han llevado a una intersección que no deja de ser sospechosa, a saber, se nombran estudiosos de la relación entre cerebro y conducta. Es una interdisciplina, una hija mestiza de la medicina y de la psicología conductista, heredera indirecta de los solitarios esfuerzos de Wundt. Las otras psicologías participan de los modelos de las ciencias humanas y se proponen un objeto de estudio

disímil. Pero cuando se les interroga por su producción como ciencias esgrimen una particularización excesiva de su campo de estudio, aduciendo que sus conclusiones son tan contextuales, tan específicas, tan propias, que su aplicabilidad y comprensión, incluso en el propio campo de la psicología, son de complicada comunicación.

Es así como la punta de lanza de la psicología científica no es de la psicología y las fronteras con otros paradigmas son tan abundantes que difícilmente puede encontrarse una unidad relativa, un acuerdo lánguido por lo menos frente a su objeto de estudio, mucho menos frente a sus métodos. La psicología se transforma, entonces, en una auxiliar de las ciencias fisiológicas o en una productora de técnicas sospechosas de selección de personal o de evaluación de competencias, una quimera entre una metodología exógena y una tecnología popular de las líneas económicas. Ni siquiera la clínica, el campo que algunos reclaman como el más específico de la psicología tiene identidad alguna o justifica claramente el rol científico de la psicología; para algunos la clínica se ubica dentro de una práctica medicalizante que desdibuja a todas luces la especificidad de la disciplina, para otros es una práctica de ascensis subjetiva que no tiene nada de propio; la filosofía helenística había hecho ya aportes efectivos al respecto sin necesidad de reclamar para sí un lugar privilegiado en el Olimpo científico.

Lo curioso es que ninguna psicología reclamaría para sí como objeto de reflexión la mente, lo mental, la conciencia, como experiencia interior, el campo de las vivencias o esa unidad entre experiencia interior y exterior de la que Heidegger nos anoticiaba. Hablar de mente es una práctica bastante impopular dentro de la psicología misma.

La cuestión, por tanto, es la de la imposibilidad reductiva en la que la psicología misma ha caído, tal cual, acontece en el campo de la naturaleza y de la historia, según Heidegger. Concretamente ¿es posible una reflexión preteórica de la mente que interroge por los objetos atribuibles a la psicología? El ser de lo ente de la psique, una fenomenología de la subjetividad, esa es la apuesta. Sin embargo, nuevamente hay que decir que la cuestión se extiende ¿tiene soporte suficiente la psicología para sostener su lugar dentro del campo de las ciencias humanas o naturales? Mi respuesta es que mientras no tome por objeto uno que le corresponda, no. La mente está siendo reflexionada por la filosofía de la mente, para la psicología, entonces, quedan objetos bizarros contruidos reactivamente para mantener un débil estatuto profesional y conceptual. Es posible, por tanto, que la ausencia de un retorno al ser mismo de lo ente psicológico lleve a una disolución de la psicología al interior de las ciencias de la fisiología o de la filosofía misma, quien parece más decidida a ahondar en el horizonte difuso de lo mental.

Referencias

Heidegger, M. (2006). Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo. Madrid: Alianza Editorial. Primera edición [1979]

Gamboa, S. (2009). El sentido *cabe del* Dasein. Comentarios a El concepto de tiempo de Martin Heidegger. Acta fenomenológica latinoamericana. 3 (Actas del IV coloquio latinoamericano de fenomenología, 393-403. Recuperado de: http://www.clafen.org/AFL/V3/393-403_Gamboa.pdf