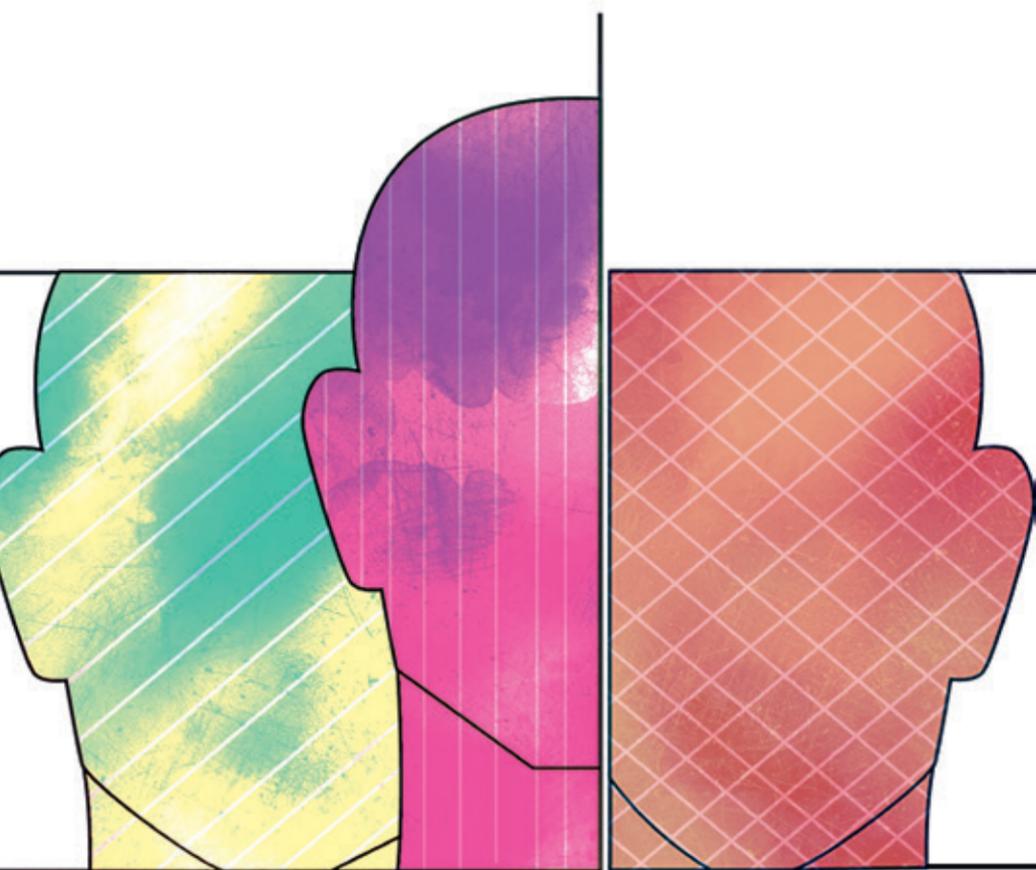


Colección Ensayo

Tres ensayos

de Psicología, Psicoanálisis y Educación



Luis Carlos Rosero García



Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación



Editorial
UNIMAR

Colección Ensayo

Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación

Luis Carlos Rosero García

2019

Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación

Luis Carlos Rosero García

Editor: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

Fecha de publicación: 13 de junio de 2019

Páginas: 186

ISBN: 978-958-8579-40-5

ISBN Electrónico: 978-958-8579-44-3

Existencias

1 Libro Biblioteca Nacional – Libros

Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación

Luis Carlos Rosero García

Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 13 de junio de 2019

Páginas: 186

ISBN: 978-958-8579-40-5

ISBN Electrónico: 978-958-8579-44-3

Edición: Primera

Formato: 13,5 x 21,5 cm

Colección: Ensayo

Materia:

Materia tópico:

Palabras clave: Psicología, Psicoanálisis, Educación

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Luis Carlos Rosero García

Universidad Mariana

Hna. **María Teresa González Silva** f.m.i.
Rectora

Graciela Burbano Guzmán
Vicerrectora Académica

Luis Alberto Montenegro Mora
Director Centro de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López
Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 7314923 Ext. 185

E-mail: editorialuniar@umariana.edu.co

Depósito Legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45 No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilómetro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107^a – 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible:

Cítese como: Rosero, L.C. (2019). *Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva del autor, de igual manera, el ha declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autor y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.

Dedicatoria

Este libro representa un sueño que, como ocurre en la mayoría de los casos, se hace realidad en algún momento. Ese sueño tuvo lugar con una historia muy particular, porque mi esposa, Mónica Lucía, y mis tres hijos, Carlos, David y Daniel, no dejaban de señalar en el estudio de mi hogar, un trozo de papel que contenía la invitación a escribir el libro. El título ha cambiado un poco, pero persiste en él la carga del amor que hay en mi familia, la compañía y respaldo de los seres que más amo y la palabra de ánimo para decirme que siga adelante, que todo tiene su tiempo.

De igual manera, sea el momento para dejar unas letras cargadas del profundo amor y valoración que tengo por mis padres y mis dos hermanos, quienes desde mi proceso inicial de formación como psicólogo han estado cerca de mis triunfos y dificultades. No han escatimado esfuerzos para estar cerca de mí, y sentar las bases de una familia que he seguido con total convicción y fe.

De un tiempo acá, y por un proceso netamente personal que no tiene vuelta atrás, me he permitido con toda la convicción y respeto del caso, agradecerle a Dios por concederme las condiciones que tengo como profesional, como esposo, padre de familia e integrante de una familia a quien valoro con toda el alma.

Agradecimientos

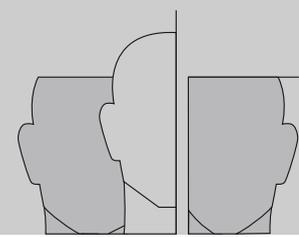
Son muchas las personas e instituciones que han estado y están al frente de este logro, porque así lo considero: un logro que, a la vez que me llena de satisfacción, me compromete aún más con mi labor, mi profesionalismo y mi condición humana.

En primer lugar, mi voz de agradecimiento a la Universidad Mariana, y en especial al Programa de Psicología, con sus directivos y compañeros de trabajo, que me han permitido compartir durante 25 años de labor, los grandes triunfos que hemos conseguido como programa académico. No ha sido en vano el poder contar con este respaldo para asumir los espacios académicos, los proyectos de investigación y los compromisos de orden social, que están acordes a mi perfil profesional y las preferencias que he definido en materia disciplinar.

En segundo lugar, los 25 años de labores en el magisterio de Pasto y la experiencia del día a día, persona a persona, con familias y comunidades, han nutrido mi concepción de la vida y por ende mi estilo para ejercer

como psicólogo. Gracias a cada uno de los niños, niñas y jóvenes que me han permitido ingresar a sus vidas, y en lo posible, dejar una nueva oportunidad en medio de sus dificultades y desesperanzas. El presente tiene un nombre: la Institución Educativa Municipal Libertad, la cual ha posibilitado agudizar mi comprensión de las subjetividades y la fuerza de los contextos en la construcción personal que hace cada uno de aquéllos que llega a la consulta. Palabras y textos de estudiantes, padres, profesores, directivos y administrativos que requieren una escucha sin prejuicios y discriminación, que finalmente ingresan en los intersticios del presente libro.

Tabla de contenido



Prólogo	23
Introducción	29
1. Educación inclusiva en clave de libertad: Experiencias en una institución educativa del municipio de Pasto	33
1.1 Referentes normativos sobre discapacidad en el contexto internacional	36
1.1.1 Declaración y Programa de Acción de Viena. Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993.	36
1.1.2 Asamblea General de las Naciones Unidas (1993). Resolución A/48/PV.85 20 diciembre 1993	36
1.1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. UNESCO, 1994.	37
1.1.4 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA. Guatemala, 7 de junio de 1999)	37
1.1.5 Asamblea General de la Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006: Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad.	37
1.2 Referentes legales sobre Inclusión Escolar y Discapacidad en el contexto nacional	37
1.2.1 Constitución Política de Colombia 1991	38
1.2.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación)	38

1.2.3	Decreto No. 2082 del 18 de noviembre de 1996, reglamentario de la Ley 115 de 1994	39	2.1.2	Charles Darwin y la teoría de la evolución de las especies	70
1.2.4	Ley 361 del 7 de febrero de 1997	39	2.1.3	Carlos Marx: primacía de las ideologías, lo económico y la plusvalía	71
1.2.5	Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997	39	2.1.4	Nietzsche y la genealogía	74
1.2.6	Decreto No. 3020 del 10 de diciembre del 2002	40	2.1.5	Albert Einstein y la teoría de la relatividad	77
1.2.7	Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003	40	2.1.6	Sigmund Freud: descubrimiento del inconsciente	81
1.2.8	Norma Técnica Colombiana NTC 4595-4596	40	2.2	Consideraciones sobre los inicios del Psicoanálisis	86
1.2.9	Decreto No. 366 de febrero 2009	41	2.3	Realidad actual del psicoanálisis en la universidad y la región	94
1.2.10	Ley 1346 del 31 de julio de 2009	41	2.3.1	Inicio: escenarios para el Foro de Psicoanálisis	94
1.2.11	Necesidad de adoptar la política de Necesidades Educativas Especiales	41	2.4	A partir del texto <i>Sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad</i> (Freud, 1918 - 1919)	99
1.2.12	Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013	42	2.5	Dos de los Discursos	101
1.2.13	Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017	42	2.6	Desde la orilla del Foro de Psicoanálisis. Su pertinencia y pertenencia	102
1.3	Acordando un lenguaje común sobre el proceso de Inclusión Escolar	44	2.7	Acerca del sujeto del psicoanálisis: el sujeto del inconsciente	108
1.3.1	Primera clave	44	Referencias		114
1.3.2	Segunda clave	46	3. Sexualidad y Educación Sexual		119
1.3.3	Educación en clave de Inclusión	48	3.1	Primera clave: algunos aportes de Freud	122
1.4	Retos y compromisos en educación inclusiva	52	3.2	Sexualidad y erotismo: encuentros y desencuentros	135
Referencias		57	3.3	Educación para la sexualidad	140
2. A propósito del Psicoanálisis		63			
2.1	Heridas al narcisismo de la humanidad	66			
2.1.1	De Ptolomeo a Copérnico y Galileo	67			

3.4	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)	150
	Referencias	155
4.	De sobremesa: espacio para la Psicología	157
4.1	Familia: cuatro ejes que la sustentan y nutren	160
4.2	Padres que apoyan el buen camino	162
4.3	Familias que se construyen desde la identificación	164
4.4	Familias que celebran por el cambio de sitio de residencia	166
4.5	La pareja se cuida en el día a día	168
4.6	Padres que asumen compromisos con sus hijos	169
4.7	Cambios que marcan historias en las familias	171
4.8	Bibliotecas que hacen parte de espacios escolares amigables	173
4.9	Sobre la importancia de pedir permiso en la familia	175
4.10	Jornada de prevención del suicidio	177
4.11	Su majestad, el Amor	179
4.12	Aniversario de la muerte de Sigmund Freud: homenaje de gratitud	181
	Referencias	184

Prólogo

Para el Programa de Psicología perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana, es de suma alegría, entusiasmo y complacencia la aparición del Texto *Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación*, como principal producto de todo el esfuerzo de un profesor colega y amigo que, sin lugar a dudas, es un enamorado de la investigación psicológica y psicoanalítica.

Fueron muchas las ocasiones como Coloquios, Seminarios y Congresos en las que se ha debatido temas y exposiciones hechas por el autor, cuyas problemáticas están centradas en el campo de la Psicología y el Psicoanálisis, áreas que ocupan un importante lugar en el seno de la comunidad científica y académica, y que presentan la particularidad de proyectarse significativamente sobre la discusión y el debate.

En este sentido, esta publicación es el resultado de toda una serie de disertaciones y debates académicos que tienen una enorme relevancia. Esto ocurre no solo

por los derechos de las personas que pudieran estar involucradas en las tareas propias de la investigación científica, sino porque creemos que el alto reconocimiento que los colombianos brindamos a nuestros científicos sociales, está basado, entre otros elementos fundantes, en el irrestricto respeto a las normativas disponibles y a las prácticas conscientes.

Desde estos renglones, quisiera manifestar un sincero reconocimiento al autor de este interesante texto, el profesor Luis Carlos Rosero García, el que proveniente de un específico enfoque como son los campos de la Psicología y del Psicoanálisis, ha entregado generosamente los resultados de sus reflexiones y trabajos, para colocarlos a disposición de la comunidad científica y de todos los ciudadanos colombianos.

Por todo esto, hoy hace presencia el primer volumen sobre *Tres ensayos sobre Psicología, Psicoanálisis y Educación*, como resultado del trabajo comprometido de un académico que, de manera participativa y con un alto grado de liderazgo, compila, analiza y organiza la información sobre el estudio y lectura desde una perspectiva psicológica y psicoanalítica de diversas problemáticas propias de la realidad social del contexto. El libro presenta una evaluación, reflexión y disertación en torno a temáticas tales como, en un primer capítulo, intitulado 'A propósito del Psicoanálisis', en el cual se refiere, principalmente, a una importante conceptualización de psicoanálisis, donde se puede observar y afirmar que desde sus primeros momentos, tanto por sus referentes clínicos como por sus aportes teóricos e investigativos, el Psicoanálisis representa un acontecimiento epistemológico. Pero, de igual manera, en este pre-texto ensayista se hace una exposición detallada de la teoría psicoanalítica; es decir, desde sus inicios hasta el hacer visible la plausibilidad que ésta

posee en la aplicabilidad y entendimiento de fenómenos psíquicos y sociales.

Igualmente, esta textura reflexiva sobre disertaciones dentro de los linderos de la psicología y el psicoanálisis hace alusión a una segunda parte, intitulada 'Educación inclusiva en clave de libertad', que hace referencia a toda una serie de consideraciones reflexivas sobre el Programa de Educación Inclusiva: experiencias en la Institución Educativa Municipal Libertad (Pasto – Nariño).

Y como parte final, esta reflexión presenta un tercer capítulo bajo la denominación de 'Sexualidad y Educación Sexual', en la cual se plantea la relevancia de una categoría como la sexualidad, que es entendida como un constructo que obedece a las leyes de lo inconsciente; esto es, como algo que se somete a procesos de represión y elaboración secundaria, en tanto sus contenidos son objeto de la sanción y repulsa. De igual manera, como una segunda pretensión, está la formación en lo sexual; lo que implica, en términos generales, la comprensión de la sexualidad humana como una cuestión de la construcción o reconstrucción subjetiva e intersubjetiva, donde la historia de vida de cada persona se conjuga con las demandas y exigencias con relación al otro y a su contexto cultural; es decir, que en estos términos asistimos al encuentro, con una propuesta de alteridad erótica.

En este sentido, nos enfrentamos a un libro cuyo contenido es, ante todo, el resultado y el esfuerzo de la actividad profesional e investigativa desarrollada por el autor, a través de la cual fue dando respuesta a las exigencias del quehacer investigativo en diversas esferas del psicoanálisis y la psicología. Esta publicación parte de la existencia de una necesidad social, expresada en los problemas de estudios que reflejan situaciones

problémicas propias de las realidades sociales del contexto. Igualmente, en el desarrollo conceptual de estas categorías que hacen parte del producto, se observa un alto grado de consistencia lógico-epistemológica, de congruencia entre la formulación teórica y una amplia capacidad reflexiva de su autor. Es decir, para ahondar en la búsqueda de nuevas epistemologías, de nuevos caminos posibles, propósitos de alguna manera de este producto, el libro *Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación*, está altamente garantizado en la consecución de estas metas propuestas; en otras palabras, para contribuir en la disertación académica con diversas posturas crítico-reflexivas de pensamiento que enriquecen el trabajo interdisciplinario y, por supuesto, que propician una mayor apertura a la reflexión.

Finalmente, solo me resta destacar el arduo trabajo realizado por el autor, profesor-investigador del Programa de Psicología, quien con su dedicación y esfuerzo hace posible entregar a la comunidad académica de la Universidad Mariana, este importante producto que seguramente se convertirá en una herramienta epistemológica fundamental para movilizarse dentro de las lógicas del quehacer investigativo sobre la Psicología y el Psicoanálisis.

Ferney Mora Acosta

Profesor – Investigador - Programa de Psicología
Universidad Mariana

Introducción

Hace unos atrás, cuando terminaba la Maestría en Etnoliteratura, por el año 2009, uno de mis grandes maestros me compartió la mejor definición de un texto: me dijo que un texto era como un tejido que está compuesto por hilos de colores con las mejores tonalidades y las más sublimes texturas. Justamente, eso es lo que representa los *Tres ensayos de psicología, psicoanálisis y educación*.

Y sea éste el momento para hacer una pequeña observación sobre el título: quienes me han escuchado en clases, ya sea la que vengo impartiendo hace muchos años, que es la de Enfoque Psicoanalítico (antes llamada Teoría Psicoanalítica) y la que he asumido también por mi interés profesional e investigativo, llamada Sexualidad Humana, saben que en muchas ocasiones recomiendo la lectura de uno de los libros que considero debe ser de cabecera para todo psicólogo, y más aún si su formación está del lado del psicoanálisis. Ese libro se llama *Tres ensayos de teoría sexual*, escrito por Freud en el año 1905, y se encarga de señalar un cambio estructural y esencial

no solo en la concepción que hasta el momento se tenía de la sexualidad, enmarcada en la función eminentemente reproductiva, desconociendo la función erótica que Freud se encarga de colocar en papel protagónico, sino también en una ubicación de lo psíquico inconsciente, como fundamento para entender, comprender e interpretar al sujeto que vive y padece su sexualidad.

Por ello, en el presente trabajo, el lector asistirá, o más bien participará de la lectura de tres capítulos, siguiendo la metáfora del libro de Freud. El primero de ellos se interesa en un tema de gran interés y actualidad en el campo educativo, clínico y social, como es el Programa de Educación Inclusiva, el cual ha generado un cambio de paradigmas que van desde la anterior propuesta de educación especial, pasando por la integración escolar, hasta llegar al actual modelo de educación inclusiva, que trae consigo una referencia central ubicada en el sujeto.

Para el segundo capítulo se ha tomado uno de los intereses centrales que orientan el sustento epistemológico del autor; es decir, el Psicoanálisis, y en él se ha tomado los aportes teóricos, clínicos y sociales de Freud, como el pre-texto para su construcción. Con los fundamentos de Freud se hace una aproximación a algunos de los aportes del psicoanálisis lacaniano, el cual merece mayor ampliación en una próxima publicación.

Un tercer capítulo acoge otro de los asuntos de interés personal académico e investigativo, como es la sexualidad y la educación sexual. El texto de este capítulo recorre los ejes básicos de la sexualidad, en términos de sus funciones, sus dimensiones y sus componentes básicos, que son los que sirven de soporte para la construcción de los proyectos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

Y, como 'sobremesa', se incluye un capítulo adicional en el cual se selecciona algunas de las intervenciones que se ha realizado en la emisora Ecos de Pasto, donde en el programa dominical 'Dinámica', se tiene la columna radial 'Espacio para la Psicología'. Las páginas escogidas siguen un hilo conductor: la familia, por ser un contexto que merece nuestra atención, intervención y el mayor de los cuidados.



1. Educación inclusiva en clave de libertad: Experiencias en una institución educativa del municipio de Pasto

El presente texto hace eco a la experiencia de trabajo como psicólogo en calidad de orientador escolar en la Institución Educativa Municipal (IEM) Libertad de Pasto, Nariño, en tanto la misma ha asumido su compromiso con la calidad del servicio educativo, para lo cual ha implementado el Programa de Educación Inclusiva, que tiene como prioridad la atención integral a la población en situación de discapacidad y/o con talentos o capacidades excepcionales, o “población en situación de diversidad funcional” como sostiene Valencia (2012), y que ha asumido la Secretaría de Educación Municipal de Pasto.

La experiencia ha tenido una serie de cambios y movimientos, en virtud de políticas del orden estatal, regional y local, e incluso de la misma IEM; no obstante, siempre se ha mantenido los principios básicos que han orientado el servicio en este programa: el respeto a la diversidad, la consideración a los estilos de aprendizaje, la actitud de los padres de familia, el compromiso del maestro en su labor pedagógica y, sobre todo, la confianza y credibilidad en el estudiante, en su capacidad de lucha y esfuerzo, sobreponiéndose a las adversidades que encuentra en un sistema educativo homogeneizador y reacio ante las singularidades.

Para contar esta historia, que puede ser contada de esta manera y no como una película dramática, es conveniente hacer una revisión de la normatividad vigente sobre la atención educativa a esta población, acorde con el marco legal internacional y nacional.

1.1 Referentes normativos sobre discapacidad en el contexto internacional

Se arranca desde una consideración del concepto de 'diversidad', como una condición que hace parte de manera inherente de los seres humanos, y con ello también, el sentido que la tendencia ha impuesto a nivel mundial y que desde mucho tiempo atrás tiende a controlarla más que a reconocerla y comprenderla; prueba de ello son las instituciones enmarcadas en modelos de exclusión. Por tal razón, los instrumentos internacionales que regulan y normativizan la atención en situación de discapacidad o de diversidad funcional están guiados por el principio de asumir la diferencia, lo particular y las características de cada ser humano, con sus potencialidades, recursos y dificultades para acceder a las exigencias de su entorno, a nivel laboral, social, educativo o de otra índole.

Los instrumentos legales de carácter internacional son asumidos también como la 'Carta de navegación' para la población en general. En términos habituales, los más significativos son:

1.1.1 Declaración y Programa de Acción de Viena (1993). Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993. Por medio de la cual se reconoce que los Derechos Humanos y las libertades fundamentales tienen un alcance universal, contemplando directamente a la población en situación de discapacidad.

1.1.2 Asamblea General de las Naciones Unidas (1993). Resolución A/48/PV.85 20 diciembre 1993: Hacia la plena

integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente.

1.1.3 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (UNESCO, 1994): se aprueba la Declaración de Salamanca, en la cual se plantea los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales (NEE).

1.1.4 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA. Guatemala, 7 de junio de 1999): se refiere a las manifestaciones de la discriminación con el efecto de impedir el ejercicio de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales.

1.1.5 Asamblea General de las Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006: Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. En esta Asamblea se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.

1.2 Referentes legales sobre Inclusión Escolar y Discapacidad en el contexto nacional

La población colombiana que presenta alguna condición específica de discapacidad, bien sea diversidad funcional o NEE, cuenta con una serie de instrumentos de carácter normativo que le permite garantizar su acceso, permanencia, promoción y participación en los contextos educativos, laborales y sociales en general. Es de destacar que tales referentes legales establecen, entre otras cosas, el derecho al acceso, permanencia, participación y promoción de la población que presenta una condición a nivel físico, sensorial, cognitivo o de salud mental que le dificulte el aprendizaje de los contenidos de aprendizaje establecidos en el grado al cual se halle matriculado y en consonancia con su edad.

Para efectos de conocimiento del tema, se puede destacar los siguientes referentes legales a nivel nacional:

1.2.1 Constitución Política de Colombia 1991, que señala, entre otros, “la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que, por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial” (Artículo 67). Por la importancia del tema, hay que tomar literalmente del artículo en mención: El título 1 ‘De los principios fundamentales’, refiere:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Artículo 1).

1.2.2 Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación). Merece destacarse el **Título III** ‘Modalidades de atención educativa a poblaciones’, que tiene un especial énfasis en Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; en el Capítulo 1 se refiere a la “Educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales”. El artículo 46 ‘Integración con el servicio educativo’ establece que: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. Es de anotar que en esta legislación se habla del concepto y proceso de ‘**integración académica y social**’ de la población escolar con discapacidad, y no asume el restablecimiento de sus derechos en función de lo que hoy conocemos

como ‘Inclusión Educativa’; por lo demás, se encarga la Constitución de comprometer al Estado y sus instituciones para disponer los apoyos que se requiera para llevar a cabo el proceso de integración.

1.2.3 Decreto No. 2082 del 18 de noviembre de 1996, reglamentario de la Ley 115 de 1994:

La educación de las personas con limitaciones, ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional, y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994. (Artículo 1).

Por lo demás, considera que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal (formación para el trabajo y desarrollo humano) e informal y será ofrecida en instituciones educativas estatales y privadas en forma directa o mediante convenio. En el artículo 3 se define los principios con los cuales se atenderá a las “personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”: Integración social y educativa, Desarrollo humano, Oportunidad y equilibrio y Soporte específico.

1.2.4 Ley 361 del 7 de febrero de 1997 (también conocida como Ley Clopatofsky). Por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dicta otras disposiciones.

1.2.5 Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997. Por el cual se adopta disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. En consonancia, a partir de la Ley 115, se considera en el Artículo 9 que:

Las escuelas normales superiores, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas

relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

1.2.6 Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002. Por el cual son establecidos los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales. Valga la pena retomar el Artículo 11, porque allí se insta que si bien es cierto hay un mínimo de estudiantes por cada maestro, esto es, de 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural, cuando se trata de la atención a estudiantes con NEE, se deberá atender los criterios y parámetros señalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

1.2.7 Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003. Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las personas con NEE. El documento implanta una serie de indicaciones y criterios a las entidades territoriales, de tal manera que se garantice el servicio educativo a esta población, en cuanto a recursos físicos, profesionales de apoyo, organización de las instituciones educativas y demás aspectos básicos para una atención de calidad, con criterios de pertinencia. Incluye el compromiso a organizar las Unidades de Atención Integral (UAI) y las Aulas de apoyo especializadas, contempladas en el Decreto 2082 de 1996, como recursos que brindan los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

1.2.8 Norma Técnica Colombiana NTC 4595-4596. Establece los requisitos para el planeamiento y diseño físico-espacial de nuevas instalaciones escolares, acogiendo los temas de accesibilidad, seguridad y

comodidad. Se trata de normas, según documentos del MEN (2014), que procuran garantizar mejores ambientes escolares a todos los niños, niñas y jóvenes, de tal manera que en los establecimientos educativos pueda ser posible el sueño de albergar los mejores momentos de su vida. Normas que, si bien no son obligatorias, propenden por facilitar condiciones adecuadas para que un estudiante pase los mejores años de su vida, donde la arquitectura se funda con la estética y la ética de los espacios.

1.2.9 Decreto 366 de febrero 2009. A través del cual se organiza los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

1.2.10 Ley 1346 del 31 de julio de 2009. Ley que permite aprobar la ‘Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad’, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. A este respecto, es conveniente retomar el propósito central de la Convención, en cuanto a “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 4). Así mismo, define con precisión el concepto de ‘personas con discapacidad’: “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

1.2.11 Necesidad de adoptar la Política de Necesidades Educativas Especiales, armonizando el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 con el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 y la Educación para Todos.

1.2.12 Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013.

Por medio de la cual se establece unas disposiciones que permitan garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En esta ley se destaca la insistencia que se tiene en la eliminación de toda forma de discriminación hacia la población en situación de discapacidad.

1.2.13 Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Decreto por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva, y mediante el cual se establece una “ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (p. 3). Por lo demás, instaura los principios básicos que deben regir la educación inclusiva a la población en situación de discapacidad: “calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad” (p. 3), los cuales ya fueron señalados por la Ley 1618 del año 2013. De igual manera, es un decreto que instituye algunas definiciones importantes, tanto en materia ontológica y axiológica, como administrativa y pedagógica, entre ellas, el de un estudiante con discapacidad, la educación inclusiva, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Establece también, algo que debe contemplarse en todo proceso educativo, como los “Recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad” (p. 6).

Algo importante del Decreto 1421 de 2017 es la construcción de la “Historia escolar de estudiantes con discapacidad” (p. 13), contemplada en el Artículo 2.3.3.5.2.3.8. La Historia escolar implica que, además de los documentos que la institución educativa dispone de

cada estudiante focalizado en el Programa de Educación Inclusiva, se cuente con:

Toda la información relacionada con su proceso de inclusión, el diagnóstico, certificación o concepto médico reportado por profesionales del sector salud, los PIAR anuales diseñados, los informes de seguimiento a la implementación, los informes anuales de competencias, las actas de acuerdo firmadas por las partes, los avances en el tratamiento médico o terapéutico y cualquier otra información que se considere relevante. (p. 13).

Ahora bien, con el fin de avanzar y concretar estos procesos que pretenden favorecer la calidad de vida y la construcción de una sociedad realmente incluyente, el MEN de Colombia ha diseñado unos documentos que requieren la lectura y análisis de las comunidades educativas, en función de lo que aquí se ha establecido en términos del DUA y el PIAR. Entre los materiales de trabajo está el ‘Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva’ del MEN (2017) y las ‘Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicia, básica y media’ (Rendón, 2017).

La Secretaría de Educación Municipal de Pasto, a través del Programa ‘Atención a la población en situación de diversidad funcional y con capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en el municipio de Pasto’, con su equipo de trabajo tanto a nivel administrativo como operativo, a través de los(as) gestores(as) de inclusión, ha llevado a cabo la sensibilización, capacitación y acompañamiento en las instituciones educativas de la ciudad de Pasto, para hacer posible el propósito de disminuir las brechas que

existen en la atención educativa a la población en situación de discapacidad y los demás estudiantes. El logro, afortunadamente, como siempre se ha dicho, ha “afectado” (expresión tomada en sentido positivo y proactivo) a todos los estudiantes, estén o no focalizados en las conocidas ‘Listas’ de los estudiantes que hacen parte de los Programas Institucionales de Educación Inclusiva.

1.3 Acordando un lenguaje común sobre el proceso de Inclusión Escolar

1.3.1 Primera clave. Queda claro que asumimos una postura frente a la denominación que le concedemos a este maravilloso grupo inmenso de seres humanos con los cuales tiene que ver el Programa de Inclusión Escolar. Se trata de la ‘Población en situación de discapacidad’, y así se nombra en este escrito, respetando denominaciones seguramente válidas y con toda la argumentación que las sostiene, ya sea la de ‘población en condición de discapacidad’, e incluso la que se utiliza en la ciudad de Pasto, gracias a la promoción que de la misma hace la Secretaría de Educación del Municipio, quien propone hablar de ‘población en situación de diversidad funcional’, con lo cual se pretende trabajar desde la función que cada ser humano tiene, de sus potencialidades para afrontar las demandas del entorno social, escolar, laboral o de otra índole en la cual vive el sujeto. Esto implica que definitivamente dejamos atrás un lenguaje signado por la deficiencia y la falta de algo, como eran esas expresiones de ‘niño especial’, ‘minusválido’, ‘incapacitado’, o, en el peor de los casos, ‘enfermo’; y ni qué decir cuando a un niño o niña que nace con algún tipo de discapacidad física o sensorial, el médico le dice que va a ser un ‘vegetal’.

Las NEE están presentes en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en España, conocida por

sus siglas, como la LOGSE (1990), cuyo rasgo distintivo es centrarse en los apoyos que requiere el estudiante para atender las exigencias del sistema educativo. Se trata, entonces, de proveer al estudiante de los repertorios cognitivos, comunicativos, sociales y sobre todo instrumentales, para atender las demandas que han sido establecidas en el currículo del grado escolar al cual se ha matriculado. En el Artículo 73 de la Ley Orgánica (2006) se afirma que el estudiante con NEE es quien requiere “por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (p. 17180).

La maravillosa obra que se encierra en un niño, una niña, un joven o un adulto que presente alguna discapacidad de tipo físico, mental o sensorial, se levanta por encima de cualquier prejuicio social; incluso, sobrepasa –la mayoría de las veces– los más encumbrados conceptos médicos que no albergan el mundo de las oportunidades y las posibilidades. Por ello, cuando se pretende establecer un nombre o una identidad para esta población, no se hace desde un rótulo o una etiqueta que se anquilosa por siempre, sin ninguna posibilidad de cambios o transformaciones; justamente, por ser una identidad, es algo que se construye según las huellas inconscientes, los significados y construcciones simbólicas que le otorgan las madres, padres de familia, familiares, educadores y terapeutas que albergan en su corazón la capacidad para reconocer que el ser con el que comparten es alguien único e irrepetible, un sujeto con capacidad para tomar decisiones y asumir las responsabilidades que le corresponden.

En la reflexión que antecede, no puede perderse de vista otro concepto importante, referido al niño, niña o

joven con NEE, concepto que, si bien es cierto procede de España, ha logrado incluirse en el lenguaje que se utiliza en países como Colombia. Tuvimos la oportunidad de conocer el término ‘Necesidades educativas especiales’ en una serie de procesos de capacitación y actualización dirigidos por el MEN, cuando en los años 90 participamos de unos talleres dirigidos a los profesionales que estábamos adelantando procesos de atención a la población que presentaba alguna discapacidad, con el fin de establecer su caracterización e identificación, gracias a la coordinación de la profesora Amparo Riascos, que a juicio de muchos, sería la persona que daría inicio en el municipio de Pasto a todo un movimiento que desde el sector educativo implementó estrategias flexibles para atender a la población que el sistema educativo regular rechazaba para su ingreso. En un seminario taller realizado en Villa de Leyva (Boyacá, Colombia) tuvimos la oportunidad de comprender los primeros alcances de este concepto, que nos permitiría salir de enfoques absolutamente centrados en la rehabilitación en la cual nos habíamos formado desde el terreno de la salud.

1.3.2 Segunda clave. Justamente el término que antecede, ‘Necesidades educativas especiales’, representa **uno** de los paradigmas que rigió durante mucho tiempo en materia de atención a la población en situación de discapacidad. Si observamos con claridad, perfectamente se puede comprender que este concepto trae consigo una paradoja: el énfasis recae efectivamente sobre el estudiante, pero en cuanto que es él o ella quien tendrá que asumir la ardua tarea de afrontar y responder de manera positiva ante las demandas de un currículo que tiene como característica central, la de establecerse de manera uniforme para todos y todas las estudiantes. Ésa es la paradoja, que, al estilo de un búmeran, se devuelve con toda la fuerza sobre los hombros del

estudiante, quien tendrá que hacer todos los esfuerzos necesarios para ‘integrarse’ al sistema educativo.

Justo ahí aparece el término que tendrá que despedirse de esta enojosa historia: la ‘integración escolar’. Bajo este paradigma se establecía que era el estudiante quien debía hacer la tarea de ajustar sus condiciones personales a las exigencias estandarizadas del currículo, y los apoyos que se le ofrecía eran para equiparlo con mejores ‘armas’ para esta suerte de batalla campal, librada en un aula de clase. Integración que trajo consigo mayor grado de deserción, abandono y discriminación para los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, al fracasar en la responsabilidad asignada por el sistema. Claro, quienes se robustecieron más fueron el sistema de salud y los llamados centros de educación especial, porque era allí donde debían ir los estudiantes con su diagnóstico clínico para fortalecer sus repertorios de aprendizaje con los cuales hacerle frente a un sistema educativo que no reconocía la diversidad.

Es hora entonces, de colocar la bisagra que da paso a un nuevo paradigma en la educación de la población en situación de discapacidad: se trata de la ‘inclusión’, término que para muchos trajo consigo mayores esfuerzos, tiempos y retos para el profesor, pero que definitivamente marca un camino que ofrece mejores oportunidades para niños, niñas y jóvenes en Colombia, y que debe ser así en cualquier rincón donde se le dé cabida a la singularidad.

De un modelo médico, patologista, centrado en el niño con su patología, a partir de diagnósticos segregacionistas, se pasa a un modelo de inclusión que asume la condición del estudiante en una perspectiva social, que implica que son las estructuras del sistema educativo las que deben movilizarse, y en particular, las

actitudes de maestros, directivos, padres de familia e incluso de los compañeros del aula de clase.

Retomando el tema del lenguaje, que se conjuga con el criterio del modelo de atención, en ciudades como Pasto y en muchos municipios del departamento de Nariño está calando en el imaginario de muchas personas e instituciones, la propuesta de utilizar la expresión 'Personas con capacidades diversas', que en buena hora viene de instituciones como la Fundación Luna Create y la Fundación Luna Arte, bajo la dirección de Mariela Sansón y Sonia Cristina Miranda Maya, respectivamente, quienes han generado y promovido un estilo diferente de con-vivir con la población que a diario asiste a sus instalaciones. El amor, el afecto, el interés y la pasión son los ingredientes que allí despliegan en cada acción donde el arte es la fuente de inspiración para su proceso de aportarle a la construcción de seres humanos con total dignidad y autonomía; sobre todo, Seres Felices que transmiten la inspiración que hay en su alma y los colores de sus manos para hacer obras de arte que permiten pintar con esperanza el mundo que nos rodea.

De todas maneras, si bien el término interesa por la impronta que lleva consigo, lo más importante que debe resignificarse son las actitudes de todos hacia ellos y entre nosotros. Estamos llamados a construir una sociedad realmente diversa.

1.3.3 Educación en clave de Inclusión. No voy a detenerme sobre algunas precisiones conceptuales, las cuales establecen una diferencia radical entre 'Educación Inclusiva' e 'Inclusión Escolar'. **Más bien, en cierta forma, serán tomadas de forma indistinta, aunque comprendiendo que el marco general corresponde a**

la Educación Inclusiva, y que ésta se operativiza o se lleva a la práctica a partir de lo que conocemos como la Inclusión Escolar, que son propiamente las prácticas que se lleva a cabo en el contexto con la población beneficiada de este programa.

La ciudad de Pasto, a partir de algunos direccionamientos de la Secretaría de Educación Municipal, se ha encargado también de ingresar una nueva designación que pretende abrir las compuertas a la gama amplia de la población en situación de discapacidad: por ello se habla de población en situación de 'diversidad funcional'. Con el término en mención se pretende reconocer que, como seres humanos tenemos una serie de funciones que son comandadas por procesos biológicos, sensoriales, cognitivos, emocionales y psicosociales, las cuales pueden presentar algunas diferencias en su aplicación o ejecución, dependiendo de las características específicas de cada sujeto. Esto significa, en última instancia, que todos cumplimos las mismas funciones, que todos tenemos los repertorios para su cumplimiento, pero que existen diferencias en su grado de competencia; que, por ejemplo, algunas personas afrontan las exigencias de los contextos educativos, laborales, ocupacionales y sociales, con lo que disponen a nivel físico y psicológico, obteniendo unos resultados que deberán ser valorados de manera individual.

'Diversidad funcional' significa también, que finalmente llegamos al mismo destino, pero que lo hacemos a un ritmo, velocidad e intensidad única, diferente de uno a otro sujeto, lo cual refleja la historia personal de cada uno, que no admite comparaciones ni mucho menos exigencias en términos homogéneos: lo mismo para todos y con los mismos resultados. Diversidad funcional implica una opción de mayor

compromiso para maestros, directivos, funcionarios de las instituciones (de educación, salud, bienestar y comunitarias), ya que deben ingresar al mundo de cada sujeto, a sus particulares repertorios de responder ante las demandas y exigencias de su entorno, y viceversa; esto es, que el entorno de un estudiante deberá reconocer las potencialidades, capacidades, talentos y posibilidades de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que ocupan un salón de clase. La máquina educativa, o mejor, la institución foucaultiana que en su versión extrema se caracteriza por la vigilancia y el castigo, tendrá que dar paso a una institución que rompa los paradigmas de la homogeneidad y las pautas evaluativas destinadas a masacrar al 'diferente' (rótulo utilizado despectivamente e incluso con un sentido de práctica educastradora).

En este orden de ideas y retomando la perspectiva de la Educación Inclusiva, el Artículo 2 de la Ley 1618 de 2013 establece la siguiente definición de Inclusión social:

Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Esta definición se halla acorde –entre otros- con los principios de normalización, accesibilidad y equiparación de oportunidades que plantea la ley en mención, y de la misma manera, reconoce lo que desde mucho tiempo atrás (al menos desde el año 1992 cuando la Secretaría de Educación Municipal dio inicio a un Proyecto piloto de investigación para la detección y caracterización de la población en situación de discapacidad del municipio de Pasto, bajo las orientaciones de la profesora Amparo Riascos, Supervisora de educación en aquella época)

se ha venido estableciendo, en términos de vencer una serie de barreras enraizadas en los imaginarios sociales: barreras arquitectónicas o físicas, comunicativas y, sobre todo, de tipo actitudinal.

En la actualidad, con los avatares del siglo XXI, la Educación Inclusiva ha tomado un giro muy importante en las Instituciones Educativas del país, y el departamento de Nariño no se ha quedado atrás, al plantear la importancia y necesidad de llevar a cabo el ejercicio de la flexibilización curricular. De esta manera, la Educación Inclusiva ha ingresado a los terrenos quizás más sagrados de la pedagogía, en tanto conlleva plantear movilizaciones en el plan de estudios, en el sistema de evaluación y las prácticas docentes. Claro, en algunas ocasiones, la flexibilización curricular puede manejarse a partir de algunos movimientos aparentemente 'sencillos', como son: los materiales de trabajo, los horarios de clase, la organización de los grupos de trabajo, la ubicación en el salón de clase o los acompañamientos que requiere un estudiante en el salón de clase.

La Flexibilización Curricular lleva aparejada una serie de consideraciones que, finalmente, permiten darle mayor solidez y aplicabilidad. En primer lugar, que las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo son estrategias de planificación que permiten organizar la actuación del maestro de aula. En segundo lugar, que para efectos de seguimiento y evaluación, es una estrategia que debe escribirse con sentido pedagógico; o sea, formularse a través de un diseño que se planea con anterioridad, a la luz del conocimiento psicológico, pedagógico y sociofamiliar que se tenga de cada estudiante. Y tercero, que implica un ejercicio pedagógico según el cual se responda a las condiciones

y necesidades de aprendizaje de cada estudiante, a sus particulares estilos de aprendizaje, así como a todas sus dimensiones de desarrollo.

1.4 Retos y compromisos en educación inclusiva

Luego del camino recorrido, que lo conozco desde el año 1990, cuando el Centro de Habilitación del Niño (CEHANI) me abrió sus puertas, gracias al interés en mi formación, reconozco que no se han detenido los avatares del proceso de atención a la población en situación de discapacidad y/o con capacidades o talentos excepcionales. Con justicia puede afirmarse que se han presentado grandes momentos de evolución y progreso, esencialmente en la parte pedagógica y clínica, pero también ha habido etapas lamentables y decepcionantes de retroceso que, finalmente, se han convertido en una nueva oportunidad para retomar la labor con mayor compromiso y responsabilidad.

Hoy, ubicado en la orilla del sector educativo, y en especial gracias a la oportunidad de estar escuchando a diario las historias de estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y personal administrativo, puedo dejar en claro algunos retos y compromisos que serán como la brújula que oriente los destinos de la Educación Inclusiva. Muchos estarán de acuerdo y otros no con los planteamientos que se va a señalar, pero estoy seguro que representan lo que se vive y se siente en los escenarios del contexto escolar. La agenda queda planteada de la siguiente manera:

- Avanzar en los procesos de capacitación y actualización de los profesores y directivos de las Instituciones Educativas. A la formación pedagógica básica del maestro, que merece reconocimiento y valoración, se le complementa

con los procesos que hoy se requiere, sobre todo en términos de flexibilización curricular. La didáctica y metodología son asuntos de la estructura del maestro, a los cuales habrá que agregarle el toque clave de la creatividad, novedad y dinámica. El beneficio no solo será para la población sujeto del programa de educación inclusiva, sino para todos los que están en el aula y cualquier espacio de enseñanza – aprendizaje.

- Capítulo especial merece el reto con la evaluación de aprendizajes. La reglamentación que hoy existe le concede total autonomía al maestro para ejercer y realizar en el aula los procesos evaluativos que respeten los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, tal como se ha descrito por Rosero y Cárdenas (2015). Está en sus manos, hacer la flexibilización para la evaluación en términos de contenidos, estrategia de valoración de los aprendizajes e incluso con las estrategias de recuperación o superación de las dificultades. Todo ello deberá ser concertado con el estudiante, y en lo posible con su acudiente y el gestor de inclusión de la institución educativa. Evaluación que merece continua revisión, a la luz de las condiciones de cada estudiante. No hay unos parámetros generales para todos los estudiantes, aunque el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) debe contemplar unos lineamientos orientadores para la comunidad educativa.
- Algo que requiere revisión y ajustes de manera constante, con el fin de llegar a acuerdos que organicen el trabajo, es la articulación que debe haber entre las instituciones y sectores

comprometidos con la educación inclusiva. En primer lugar, hay que consolidar la cooperación entre el sector educativo y el sector salud, en tanto los estudiantes, maestros y personal comprometido con la inclusión escolar, requieren de forma ágil y oportuna: la evaluación clínica de los niños, niñas y jóvenes escolarizados, así como la atención terapéutica establecida para cada caso. La labor del maestro en el aula requiere que, de manera simultánea, al estudiante se le brinde el manejo clínico terapéutico de los diagnósticos establecidos. Claro que, dicho sea de paso, habrá que estar atentos a la manera inapropiada como han sido llevados a cabo los diagnósticos, que muchas veces terminan perjudicando al estudiante, a su familia y al proceso educativo, al no seguir los protocolos y requerimientos del proceso evaluativo.

- En segundo lugar, continuando con el párrafo anterior, se requiere la intervención oportuna de instituciones de protección y seguridad como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Cada vez queda en evidencia que la población en situación de discapacidad, en muchos casos, está expuesta a innumerables riesgos en su propio hogar, y no solo de tipo físico, sino en gran medida, aquéllos que perfectamente pueden ser denominados como de tipo psicosocial. Esto significa que todavía nos corresponde luchar contra actitudes de discriminación, negación y maltrato hacia la población en situación de discapacidad, siendo la familia la que se convierte en agente directo de tales acciones por negligencia, desconocimiento en algunos casos, o porque definitivamente no

han elaborado a nivel psicológico la existencia en sus vidas de un hijo o familiar en tales condiciones. El ICBF, con su equipo psicosocial, está llamado a adelantar las acciones que son del caso, de tal manera que sean restablecidos los derechos de los menores que se vean afectados, tomando las medidas y disposiciones que mejor convengan en cada caso.

- Definitivamente, se va perfilando una tarea que se ha trabajado desde que inició esta labor con la población en situación de discapacidad: se trata de resignificar actitudes. Sobre el tema, como ya se ha dicho, hay diferentes barreras a movilizar y quizás desmontar: unas barreras de tipo físico o arquitectónico, del cual los cambios en accesibilidad han ofrecido grandes progresos; otras son las barreras administrativas, que tanto afectan la consecución de recursos de toda índole y el avance de los proyectos que favorezcan las condiciones de vida de las personas y comunidades; y definitivamente, la otra barrera, de mayor dificultad para cambiar o al menos para transformar, tiene que ver con las actitudes.

Con respecto a las actitudes, muchos trabajos han dedicado sus esfuerzos investigativos para desentrañar toda su complejidad, y por ello la importancia de no detenerse en los pasos que se ha logrado. Aún se observa en los diferentes sectores, instituciones y comunidad en general, la presencia de actitudes que afectan el proceso de la educación inclusiva, a veces por desconocimiento, otras veces por negligencia y otras veces por una resistencia al cambio, que va de la mano con la llamada

‘parálisis paradigmática’. Por ello, nos hacemos preguntas: ¿Qué hace falta para desmontar las actitudes de discriminación? ¿Qué beneficios producen estas actitudes en quienes las protagonizan? ¿Qué beneficios les traería si se deciden a hacer el cambio y asumir una actitud de respeto, tolerancia, respeto a la diversidad y compromiso a trabajar de manera solidaria?

Son retos y compromisos que nos abren los panoramas, nos dibujan senderos nuevos y exhortan a hacer parte del cambio, no solo para evitar un sentimiento de culpabilidad, sino para hacer parte de quienes dejan una huella esperanzadora en el corazón y el alma de cada estudiante que habita un aula de clase, y que merece al menos una palabra de aliento, que muchas veces será el acicate para (re)construir su proyecto de vida.

Referencias

- Altablero. (s.f.). Educación para todos. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Congreso de la República de Colombia. (1984). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- (1997). Ley 361 del 7 de febrero de 1997 “por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas <en situación de discapacidad> y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- (2009). Ley 1346 del 31 de julio de 2009 “por medio de la cual se aprueba la ‘Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad’, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”. Recuperado de http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf
- (2011). Ley 14 50 de 2011 “por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014”. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html
- (2013). Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Jefatura del Estado español. (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238.

----- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106.

Ministerio de Educación. (s.f.). Norma Técnica Colombiana NTC 4595-4596. Recuperada de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-96894.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003 “Por la cual se establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85960.html>

----- (2014). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>

----- (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Naciones Unidas (UN). (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

----- (1994). Asamblea General. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>

----- (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Informe final: Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/1366/8-4-2/conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-informe-final-salamanca-espana-7-10-de-junio-1994.aspx>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2001). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Washington, D.C., Estados Unidos: Organization of American States, General Secretariat.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. (PNDE). (s.f.). Recuperado de <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20Decenal%20de%20Educacion%202006-2016.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (1996). Decreto 2082 de 1996 “por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-103323_archivo_pdf.pdf

----- (1997). Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997 “por el cual se adopta disposiciones para la organización y

el funcionamiento de las escuelas normales superiores". Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf

----- (2002). Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002 "por el cual se establece los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dicta otras disposiciones". Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104848.html>

----- (2009). Decreto 366 de febrero 2009 "por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva". Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

----- (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 "por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad". Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Rendón, M. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rosero, L. y Cárdenas, M. (2015). Resignificación del concepto de estilos de aprendizaje: Una mirada desde la alteridad. *Revista de Psicología GEPU*, 6(2), 172-189.

Valencia, J. (2012). De discapacidad a diversidad funcional. Recuperado de https://www.elmundo.com/porta/noticias/poblacion/de_discapacidad_a_diversidad_funcional.php#.XHaxXolKiUk



2. A propósito del Psicoanálisis

Desde sus inicios, tanto por sus referentes clínicos como por sus aportes teóricos e investigativos, puede afirmarse que el Psicoanálisis representa un hecho epistemológico que desentraña la subjetividad, y ello ocurre a la luz del descubrimiento freudiano fundamental: lo inconsciente. En tanto es uno de los conceptos fundamentales para el psicoanálisis, con relación a lo inconsciente hay que decir que representa la instancia de lo psíquico que contiene los elementos que no tienen un acceso directo a la conciencia; se trata de contenidos que han sufrido un proceso de represión, debido a los conflictos que han generado, respecto a las normativas del mundo externo, así como a las indicaciones del yo y del superyó. Contenidos del inconsciente, que se hallan ocultos por estar asociados a las pulsiones, y de los cuales el sujeto sabe a través de las denominadas formaciones de compromiso o formaciones del inconsciente.

El psicoanálisis, entonces, hace de lo psíquico inconsciente, el terreno donde centrará su interés, y fruto de sus reflexiones han sido construidas sus teorías y referentes epistemológicos, siendo los más destacados los referidos a las pulsiones, lo inconsciente, la repetición y la transferencia, haciendo eco al planteamiento de Lacan (1999) en el Seminario 11. Estos conceptos y otros

ejes temáticos más se han desprendido de la reflexión que el psicoanálisis ha hecho a partir de su ejercicio clínico: dispositivo creado por Freud para abordar la complejidad del síntoma neurótico, y que posteriormente se extendió a las otras dos estructuras clínicas: la psicosis y la perversión. Y será la vía de la investigación desde la cual ingresa en la exploración de los misterios de lo psíquico, de aquello que el alma humana revela como único y entrañable, bordes donde la vida y la muerte tienen su asiento.

En las líneas que siguen, se hace una presentación sobre la teoría psicoanalítica, partiendo de sus orígenes hasta dar cuenta de las posibilidades que tiene en su aplicación y comprensión de los fenómenos psíquicos y sociales de los que puede informar, en particular de la subjetividad y los hilos que componen el lazo social. De todas maneras, y con el fin de ubicar la complejidad de la teoría psicoanalítica, en el marco de los grandes acontecimientos que han rodeados la historia de la humanidad, conviene ubicar los principales autores y teorías que han determinado lo que se considera como “heridas al narcisismo de la humanidad”, tal y como Freud lo menciona (1917, p. 131):

2.1 Heridas al narcisismo de la humanidad

Éste es un tema muy apasionante, cuando se trata de ubicar el lugar que ocupa el psicoanálisis en el marco de la comprensión del sujeto. Y lo es, porque permite establecer algunas de las coordenadas básicas que dan cuenta de los hitos en la historia de la humanidad, que perfectamente pueden ser considerados como “acontecimientos”, al mejor estilo de la apreciación de Foucault (1968, p. 150), bajo la perspectiva de su discontinuidad, que si bien es cierto están ubicados en la historia, la trascienden por su valor simbólico. Son

muchos los autores y acontecimientos que merecen ser destacados; no obstante, para efectos del presente texto se ha escogido los de mayor relevancia y consonancia con el libro:

2.1.1 De Ptolomeo a Copérnico y Galileo. En este orden de ideas, conviene ir a uno de los personajes que realmente cambian la concepción que hasta el momento de su aparición se tenía del sujeto. No obstante, hay que hacer una breve mención al señor Claudio Ptolomeo, quien según los biógrafos, nació en Alejandría (Egipto) en el año 90 d. C. y murió en la misma ciudad en el año 168 d. C. Contaba con gran experiencia en el campo de la astronomía, la astrología, química, geografía y, por supuesto, una de las grandes ciencias de la época: la matemática. Ptolomeo, desde una perspectiva absolutamente empirista, consagrada en su tratado conocido como *Almagesto* (que en griego se conoce como “El gran tratado”), plantea lo que se conoce como la Teoría Geocéntrica, que palabras más, palabras menos, implica la consideración de la tierra como el centro del universo y, a la vez, en estado inmóvil. Teoría geocéntrica según la cual, como resulta obvio, el sol, la luna, los planetas y las estrellas realizan movimientos giratorios alrededor de la tierra. Bajo esta consideración, la tierra se erige por encima de todo lo que existe en el universo y con ello se daría el modelo que representa la máxima creación de Dios, lo cual trae implicaciones tanto políticas como religiosas e ideológicas muy fuertes en la época, que perdurarán durante mucho tiempo.

Posteriormente, aparecerán cambios importantes a esta teoría, fruto en gran medida de los avances de la ciencia y una serie de circunstancias políticas que permiten que se genere el primer golpe al narcisismo de la humanidad. Nos creíamos el centro del universo y no en vano el antropocentrismo deriva en una suerte de descrédito de cualquier otra forma de vida en el cosmos.

Somos los amos y señores de todo y de todos, y ni qué pensar que habría vida en otros planetas. Ésas eran las claves de los sistemas de educación de la época.

Y hay que decir que esta teoría, digna representante de su autor, se halla sostenida en la información suministrada por los sentidos; es el reino de las apariencias de los fenómenos. La teoría se mantendría así hasta el siglo XVI, puesto que se creía que el sol giraba alrededor de la tierra; las personas crían que la tierra estaba quieta, inmóvil. Hoy todavía se escucha afirmaciones como: “el sol sale” o “el sol se pone en el horizonte”; sigue siendo una teoría que concilia con el deseo del ser humano de sentirse dueño y señor de este mundo, de establecer su predominio en el universo.

En su relevo vendría el gran Nicolás Copérnico (1473 – 1543), a quien le son atribuidas las bases conceptuales de la astronomía moderna. Fundó otra cosmología, un nuevo significado en astronomía, que comportaba un viso de herejía. En ciernes está otra manera de ver el universo. Por su parte, al señor Martín Lutero se le atribuye la frase dirigida a Copérnico y sus seguidores: “pretenden subvertir toda la ciencia astronómica, pero las Sagradas Escrituras nos dicen que Josué ordenó al sol, y no a la tierra, que detuviera su marcha” (Manuel, 2008, párr. 9).

Como se ha dicho, el siglo XVI será el que muestra el giro desde la teoría geocéntrica anterior a la teoría heliocéntrica de Copérnico: afirma que no es el sol el que gira alrededor de la tierra, sino todo lo contrario, que es la tierra la que describe un movimiento giratorio respecto al sol. Su obra titulada *De revolutionibus orbium coelestium libri VI*, publicada en Núremberg, en el año 1543, será considerada de una forma absolutamente revolucionaria al contener los planteamientos ya mencionados. Copérnico parte de reflexiones de gran

profundidad: si el universo es ilimitado, no cabe ahí que tenga un centro, como si se tratara de una esfera, desmontando de esta manera la teoría geocéntrica.

Por lo revolucionario de sus afirmaciones, éstas tendrán que esperar para su amplia difusión, y por ello inicialmente circulan al interior de un grupo pequeño de sus simpatizantes, siendo uno de ellos, otro de los científicos de la época: el italiano Giordano Bruno, de formación en astronomía, filosofía, matemática y poesía, nacido en Nola (Italia) en el año 1548 y quien muere en Roma (Italia) el 17 de febrero de 1600. Bruno, quien se encarga de enseñar las teorías de Copérnico, sufriría las consecuencias de tal afrenta y por ello muere en la hoguera al ser acusado de herejía, en tanto eran confrontados los dogmatismos de la época.

Por su parte, el mejor continuador de la obra de Copérnico sería Galileo Galilei, científico italiano con grandes aportes en astronomía, filosofía, ingeniería, matemática y física, quien nace en Pisa (Italia) el 15 de febrero de 1564 y muere en Arcetri (Italia) el 8 de enero de 1642, considerado como uno de los grandes representantes del Renacimiento. Galileo se encarga de redescubrir las teorías de Copérnico, pero le fue prohibida su enseñanza, para lo cual se apoya en los ajustes que haría a dos de los instrumentos utilizados para el estudio a profundidad de la materia y el espacio, como son el microscopio y el telescopio. En el siglo XVII fue obligado por la Santa Inquisición a desestimar y renunciar a sus investigaciones, a cambio de seguir con vida. Su declaración, de todas maneras, deja una estela de incertidumbre y sobre todo, en el fondo siguen retumbando en los oídos de sus detractores las teorías inauguradas por Copérnico. Queda, de esta manera, establecida una primera afrenta contra las teorías

que pretendían dar cuenta del orden del cosmos: del Geocentrismo al Heliocentrismo.

2.1.2 Charles Darwin y la teoría de la evolución de las especies. Las teorías sobre el origen de la especie humana han sido abordadas desde diferentes concepciones y epistemologías. Una de tales posturas, de gran fuerza y argumentación, se ubica en la perspectiva teológica, según la cual el hombre fue creado por Dios; y según la biblia, este acontecimiento ocurrió durante seis días; las familias, el género y las especies, todas ellas dispares, fueron creadas en su totalidad, y su descendencia proviene de una sola pareja original. Surgen, entonces, las teorías de Charles Darwin, fruto de la labor adelantada por este investigador a partir de sus trabajos realizados en América del Sur y las islas del pacífico a bordo de su nave *Beagle*.

La mayor parte de sus resultados se halla formulada en su libro *El origen de las especies* (1859), en el cual manifiesta que la especie humana procede de un proceso de evoluciones y mutaciones de especies animales consideradas como 'inferiores', siendo la selección natural, el mecanismo por el cual las especies de mayor adaptación a las condiciones adversas del medio logran sobrevivir, por encima de otras que no gozan de tales atributos.

Y sigue resonando en la mente de los investigadores y académicos la frase de Darwin (1985, citado por Pancorvo, 2011), según la cual:

Hay grandiosidad en esta concepción de que la vida, con sus diferentes fuerzas, ha sido alentada por el Creador en un corto número de formas o en una sola, y que mientras este planeta ha ido girando según la constante ley de la gravitación, se han desarrollado y se están desarrollando,

a partir de un principio tan sencillo, infinidad de formas las más bellas y maravillosas. (p. 62).

Queda para siempre el legado de Darwin, quien con sus teorías rompe o establece una afrenta al postulado divino sobre el origen del hombre en la tierra. No se trata de entrar en discusiones sobre el valor de uno u otro, ni mucho menos de ver cuál es el verdadero y quién tiene la razón sobre temas de origen, lo cual se determina a la altura de consideraciones subjetivas, políticas e ideológicas. Lo que viene al caso es reconocer la importancia de lo hecho por Darwin, quien, a fuerza de investigación, de explorar un mundo bastante oscuro y complejo como es la biología de las especies animales y humanas, ubica allí principios generadores de la vida. Lo otro es una afrenta contra los narcisismos de la especie humana, que se ha levantado con la creencia de la soberanía sobre las demás especies animales en la faz de la tierra, y ahora Darwin le dice que en su constitución genética hay rasgos y la constitución de una especie animal primigenia que evolucionó según leyes muy particulares, destacándose la definida en términos de la selección natural.

La evolución de las especies será la carta que se juega Darwin frente al escepticismo de las clases dominantes de la época, y hasta hoy produce grandes controversias y disputas. Lo cierto del caso es que hay que estudiarla y someter al análisis sus pronunciamientos.

2.1.3 Carlos Marx: primacía de las ideologías, lo económico y la plusvalía. En el presente apartado no voy a asumir la posición de un experto en las teorías de Carlos Marx. Mi intención es ubicar algunos puntos clave sobre sus teorías y analizar los deslindes que hace respecto a las teorías consagradas a definir la condición humana y el lazo social.

Haciendo una breve alusión a las circunstancias biográficas, que son pertinentes a la hora de analizar las teorías, hay que recordar que Carlos Marx nace en Tréveris (ciudad considerada como la más antigua de Alemania) un 5 de mayo de 1818, y muere en Londres el 14 de marzo de 1883. Y no sobra decir que es otro judío, junto a Nietzsche y Freud, considerados como los “maestros de la sospecha”, según una expresión acuñada por el filósofo francés Paul Ricoeur (1913-2005, citado por Torralba, 2013, p. 7), y que denota la agudeza de su pensamiento al poner el dedo en la llaga con los paradigmas de la modernidad.

Según lo que se conocía hasta el momento, y es justo lo que encontrará este pensador del siglo XIX, que había asuntos que deben ser considerados como ‘naturales’. ¿Qué es ‘natural’? Primero que todo, es ‘natural’ que haya ricos y pobres. Segundo, y se desprende de lo anterior, que haya personas que son las dueñas de los medios de producción, y otras a las que no les queda otra misión en la vida que ser la fuerza de producción; es más, que ni siquiera son dueñas de tal condición ‘natural’, porque están en condición de entregarla al mejor postor, a quien esté dispuesto a pagar unas monedas por su trabajo, que en esas épocas superaba las ocho horas que hoy están establecidas para lo que se considera como un trabajo digno. Y nombremos de una vez la tercera situación, considerada también como ‘natural’, y es así, en tanto no hay otra manera de ser, dado que así estaba predestinada a operar: que hay una parte de lo que se gana o de lo que se desprende del ejercicio comercial, esto es, de la venta del producto final, llamada plusvalía, la cual no es objeto de repartición entre todos los que hacen parte de la cadena productiva, sino que va a los bolsillos del señor capitalista.

Justamente, y sin entrar a profundizar con análisis de tipo económico o financiero, es esto lo que denuncia Marx: que hay unas profundas desigualdades en la sociedad, y que todo quería sostenerse bajo premisas que caen por su propio peso. Sus libros serán los encargados de desarrollar sus teorías: *Manifiesto del partido comunista* (que escribe junto a Federico Engels, publicado en 1848), *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* (1852) y *El Capital* (1867).

En los planteamientos de Marx, que reitero son de gran complejidad, puede extraerse, para efectos de esta reflexión, que la atribución de ‘natural’ a fenómenos económicos y sociales de tanta trascendencia, no es lo correcto; no va a la altura de lo que se denuncia. Que allí lo que hay son estructuras que se mueven según unas luchas graves entre las clases sociales; que se trata de procesos ideológicos que sostienen las estructuras económicas y financieras; en otras palabras, que hay constructos que se encargan de mantener las diferencias de las clases sociales; por lo demás, que hay unos poderes económicos de grandes proporciones que mueven grandes capitales, y que no están dispuestos a ceder sus lugares de privilegio. Mientras tanto, al pueblo se lo calma con pan y circo, o como ocurre hoy en día, con fútbol y novelas, para así seguir ocultando los hilos invisibles de las grandes opresiones y las mayores desigualdades de las clases sociales.

Cierro esta breve y sucinta disertación sobre Marx, que no pretende agotar la discusión, con una referencia bastante interesante al genio filosófico del autor en mención, al ponderar la manera como se apoya en las teorías de Hegel, de quien recibió notables influencias, para analizar -con la dialéctica- las profundas contradicciones y tensiones que prevalecen en la historia

de la humanidad, que tienen como protagonistas centrales, al capital y al trabajo.

Cómo no, entonces, ubicar a Marx entre los personajes que cambiaron la percepción de la condición humana, y especialmente de una dimensión tan importante como es lo económico y lo social, sacándola de explicaciones naturalistas para llegar a un análisis que les da un lugar privilegiado a las ideologías.

No será fácil engañar al pueblo con sofismas que delatan el afán de poder, de control y de totalitarismo, que pretende perpetuar por encima de sujetos que son capaces de pensar y, sobre todo, de dudar. Con Marx y Engels (2011), perfectamente podemos comprender que “la historia de todas las sociedades hasta nuestros días, es la historia de las luchas de clases” (p. 30).

2.1.4 Nietzsche y la genealogía. Nuevamente, mis respetos a quienes tienen una clara formación en filosofía, y más aún en las teorías de pensadores que, como Federico Nietzsche, han influido en muchas generaciones de filósofos. Apelo, con el fin de colocar un lado de la moneda, a los aportes de grandes filósofos de nuestro medio (en este caso, los profesores Ferney Mora Acosta y Víctor Hugo Rosero Arcos, con ocasión de un seminario taller denominado “Educación y democracia: una reflexión sobre la alteridad”, realizado en la ciudad de Pasto, el 18 de mayo de 2018), que en conversaciones han colocado las bases de los postulados filosóficos de Platón para desde ahí retomar el cambio paradigmático de Nietzsche.

De manera general, se puede afirmar que en Platón existe un pensamiento dicotómico, que quizás se desprende del conocido mito de la caverna, según el cual algo es verdadero o falso, o también puede diferenciarse como bueno o malo, o que, desde una óptica ontológica, se

puede distinguir entre un mundo aparente y un mundo real, llegando a la dicotomía moral entre el bien y el mal. Por el contrario, Nietzsche, desde sus primeros textos, en 1872, como lo establecido en *El origen de la tragedia* (2006), que también se conoce como “El nacimiento de la tragedia”, establece que hay infinidad o multiplicidad de estilos que sobrepasan lo encontrado tras el mundo real, donde se afirmaba que solo estaba otro mundo verdadero, quizás menospreciando la apariencia, lo efímero y lo no verdadero.

Nietzsche rompe con el pensamiento dogmático para aspirar a un pensamiento pluralista, que no conoce límites. Y es en ese sentido, como llegamos al planteamiento que interesa en este inventario de rupturas epistemológicas (al mejor estilo de la expresión de Bachelard), valorando el esfuerzo que hace Nietzsche por preocuparse por el sentido, más allá de saber si es bueno o malo, verdadero o falso, que la luz orienta hacia la pregunta, hacia la procedencia de una u otra idea. En última instancia, la intención de Nietzsche, como hace gala uno de sus textos, *Genealogía de la moral*, es una pregunta por los orígenes, de ir en el camino de la genealogía como la disciplina que le da valor a su esfuerzo de sospecha.

Entonces, tenemos a Nietzsche, quien se ha movido desde las dicotomías platónicas que habían influido el pensamiento filosófico occidental, tanto como las posturas de las tradiciones de la filosofía griega a la cual tantas veneraciones hemos hecho, a la par de las costumbres de la religión judeocristiana sostenida en un solo dogma de fe, hasta llegar a sus postulados que llevan la pregunta hacia los orígenes.

Solo un estudio sobre el pasado permitirá develar quizás los engaños del presente y, a la vez, desmitificar

las ilusiones del futuro, el cual definitivamente es algo incierto. De ahí surgirá uno de los planteamientos quizás más polémicos en este pensador alemán: el nihilismo, que puede decirse que se encarga de revelar una pérdida del origen, o lo que se ha llamado como una 'desvaloración de los valores'.

Este punto es retomado por un estudioso del tema: Assoun (1984), quien, en su estudio sobre Freud y Nietzsche, habla sobre las diferencias que resaltan en las posturas de los genealogistas y los arqueólogos, y dirá que "la genealogía consiste en *hacer ver* el pasado en el presente, para revelar el engaño del presente; la arqueología tiende a reunir el pasado perdido con el presente, reengendrando el presente a partir del 'verdadero' pasado" (p. 252). Claro, hay que incluir allí que Assoun parte del sentido que Freud le da al psicoanálisis como una "ciencia de las profundidades" (p. 252), afirmación que es complementada por Assoun, quien ha estado siguiendo de cerca los planteamientos de Freud y Nietzsche, en particular respecto al tema del origen, lo mismo que del presente, el pasado y el futuro:

... si bien hay un engaño del presente tanto para Nietzsche como para Freud -el de la enfermedad-, es por dos razones muy diferentes: para Nietzsche, el presente está enfermo por creerse distinto del origen; en Freud, el presente está enfermo por confundirse con el pasado. (p. 253).

Nos queda la tarea de seguir profundizando en las teorías de Nietzsche, que, no en vano, resultan fascinantes e invitan también a conocer un poco la historia personal de su autor, que muere con una neumonía, luego de una penosa enfermedad, que mostraría sus inicios en la infancia con jaquecas constantes que le provocaban insoportables dolores.

2.1.5 Albert Einstein y la teoría de la relatividad. Las teorías de estos grandes personajes que han descollado por sus aportes a la comprensión de los fenómenos humanos, son de una alta densidad. Y justamente uno de ellos es Albert Einstein, cuyos aportes, en primer lugar, son leídos desde la gramática de las ciencias exactas y naturales, pero que, efectivamente, en segundo lugar, tienen una notable aplicación en las ciencias sociales y humanas.

En el orden del presente libro se coloca en este lugar, aunque debería ir posterior a Sigmund Freud, considerando su fecha de nacimiento y muerte; pero se decide hacer este cambio, solo por cerrar este recorrido con el padre del psicoanálisis.

Con relación a la parte propiamente biográfica de Einstein, hay que decir que este físico nace en una población alemana llamada Ulm el 14 de marzo de 1879, y como muchos de los judíos de la época y de otros tiempos, emigra a Estados Unidos donde muere en la ciudad de Princeton el 18 de abril de 1955. Valga decir que huye de Alemania luego de la persecución nazi de que fuera objeto, y es recibido en su nuevo hogar donde tendría la oportunidad de dar a luz, teorías que cambiarían la concepción sobre el cosmos y nuestro lugar en la tierra.

Con un afán de síntesis, hay que decir que, si antes de Einstein teníamos una convicción según la cual nociones como la masa y la energía, la distancia y el tiempo, son absolutas y no tienen ninguna opción de cambio, su teoría de la relatividad propone un giro que bien podemos denominar de tipo copernicano. Esto significa que las nociones antes mencionadas hay que ubicarlas con relación a un sistema de referencia; es decir, que son relativas, y por ello el nombre de 'teoría de la relatividad'.

Los alcances son de grandes proporciones, y solo me atrevo a afirmar que la fórmula conocida de Einstein ($E = mc^2$), involucra una reconsideración de los términos allí implicados; esto es, la energía, la masa y la velocidad de la luz en el vacío. Fórmula que le sirvió de palanca para intentar explicar conceptos de gran interés para el mundo científico, como son las fuerzas del electromagnetismo y la gravitación, todo ello bajo una perspectiva unificada, que no alcanzó a terminar de formular.

¿Qué nos deja Einstein? Primero que todo, destacar el gran espíritu investigativo que le permitió avanzar más allá de las posibilidades que los sentidos ofrecen. Segundo, aportar grandes teorías para la ciencia y el desarrollo social, aunque mucho se ha dicho de lo que significó para Einstein haber contribuido con sus hallazgos sobre el potencial destructor del uranio, conocimientos que fueran compartidos al presidente Roosevelt, quien utilizaría tal información para construir las bombas atómicas que caerían en Hiroshima y Nagasaki, con ocasión de la segunda guerra mundial. Y, en tercer lugar, el asunto de la relatividad levanta los velos que la ilusión de los sentidos nos ofrece: hace claridad sobre las propiedades físicas de los cuerpos; es una teoría centrada en descubrimientos de la física para entender la realidad objetiva o material.

Claro, algunos han querido llevar la teoría de la relatividad o del campo gravitatorio a terrenos que no le corresponde, y por ello hacen gala de expresiones como 'todo es relativo' o 'todo es subjetivo'. La teoría de Einstein no es algo de los gustos o de las preferencias personales, sino más bien, para ubicarla en algo concreto, aquello que nos permite entender que lo que vemos en el presente o en este justo momento (por ejemplo, en

los cielos o el firmamento), seguramente ha ocurrido hace muchos años. Se trata de considerar los sistemas de referencia desde donde nos ubicamos para darle significado a algo.

Esto, como bien se puede observar, constituye otro atentado contra nuestro narcisismo, al cambiar de manera radical nuestro sistema de conocimiento, tal y como hasta ahora se ha mencionado de Copérnico, Darwin, Marx y Nietzsche, y ni qué decir de lo que vamos a registrar con las teorías de Sigmund Freud.

Antes de pasar a Freud, hay que hacer un merecido elogio a Einstein por su vocación, que muy bien puede calificarse de pacifista. Y es que antes de iniciar los rigores de la segunda guerra mundial, se conoce de la correspondencia entre Einstein y Freud, Freud y Einstein. En la primera de estas cartas, escrita en Caputh (el 30 de julio de 1932), Albert Einstein reconoce la fuerza o más bien la potencia de la pulsión agresiva que ha llevado la guerra hasta puntos dramáticos que serán consolidados en la segunda guerra que está por comenzar, y que muestra lo precario de los esfuerzos que se ha hecho hasta esa fecha por detener los apetitos voraces de sus protagonistas; y por ello, acude a Freud para que con sus conocimientos le ayude a comprender los mecanismos que operan en la conducta agresiva y destructiva de los seres humanos, y con ello a esclarecer una salida que lleve hacia la paz mundial.

La respuesta ante tan caros cuestionamientos no se hizo esperar. Se conoce de la correspondencia que Freud le envía a su dilecto amigo, fechada en Viena en septiembre de 1932. En su magistral carta, Freud reconoce que la violencia se eleva al primer orden cuando se trata de dirimir los conflictos entre los seres

humanos, reconociendo allí la lógica del “imperio del poder” (Freud, 1932, p. 188), y a partir de allí, a quienes les interese, encontrarán toda una disertación donde el derecho toma las riendas de los conflictos de intereses que a diario observamos, siendo la institución de la ‘Liga de las Naciones’ la que tomará bajo sus hombros la difícil tarea de dirimir los más agudos conflictos, pero que requiere la voluntad decidida y comprometida de las naciones participantes para llegar a los consensos esperados, que en la fecha no fueron posibles. Y a partir de este punto, Freud inicia toda una explicación sobre las pulsiones, y en particular de las pulsiones de destrucción (que, en este caso, bien le caben el calificativo de ‘pulsiones de muerte’), siendo muy categórico y pesimista para algunos, al manifestar la imposibilidad de desarraigar la pulsión destructiva de los hombres, en tanto resulta consustancial a su condición, no en sentido genético ni mucho menos.

Para cerrar este interesante tema, citemos a Freud, quien se va a jugar una carta importante ante la pregunta de su amigo Einstein, quien, como hemos dicho, le ha pedido que le brinde orientaciones para comprender y salir del actual estado de las cosas, donde la guerra y la muerte rondan orondas por toda la faz de la tierra. Dice Freud (1932):

Desde nuestra doctrina mitológica de las pulsiones, hallamos fácilmente una fórmula sobre las vías indirectas para combatir la guerra. Si la aquiescencia a la guerra es un desborde de la pulsión de destrucción, lo natural será apelar a su contraria, el Eros. (p. 195).

Esto significa que si la pulsión destructiva, por definición, conlleva acabar con las unidades o los elementos, cualquiera sea su naturaleza, habrá que buscar en su antagónico, el poder para unir tales unidades. El Eros será el invitado a servir de enlace a los actores del

conflicto, procurando un contexto de paz, o al menos de desligar la pulsión destructiva como agente que comanda las manifestaciones del yo. Y justamente encontrará en la cultura el camino o el ‘arma’ para hacerle frente a las arremetidas de la guerra. Freud finalmente se declara pacifista, y encontrará un gran aliado en Einstein para esfuerzos que al parecer son inútiles, pero que tarde o temprano producen los resultados esperados. La frase de cierre en la correspondencia de Freud a Einstein es realmente alentadora y comprometedora:

¿Cuánto tiempo tendremos que esperar hasta que los otros también se vuelvan pacifistas? No es posible decirlo, pero acaso no sea una esperanza utópica que el influjo de esos dos factores, el de la actitud cultural y el de la justificada angustia ante los efectos de una guerra futura, haya de poner fin a las guerras en una época no lejana. Por qué caminos o rodeos, eso no podemos colegirlo. Entretanto, tenemos derecho a decirnos: todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra. (p. 198).

2.1.6 Sigmund Freud: descubrimiento del inconsciente. Las líneas previas son el mejor aliciente para este breve texto que sirve de fragancia a todo el capítulo en general. Es justo el reconocimiento que se le haga a quien he considerado como un Maestro, en el mejor sentido de la palabra, en tanto su obra se constituye en un legado para la humanidad, y a la vez resulta inspiradora para todos aquellos interesados en descubrir los enigmas del alma humana. Reconocimiento que no obvia para estar atento a los impases que se han descubierto en su obra, que para muchos se puede constituir en motivo para descalificar y echar al trasto toda su potencia disciplinar, pero que tomándola con los criterios que él mismo anunciara, esto es, como una ciencia de lo provisional y nunca terminado, más bien nos compromete a seguir las pistas de lo que ha señalado,

y en lo posible crear algo diferente (quizás, nuevo, sin mayores pretensiones) para abordar las circunstancias espaciales y temporales de nuestro presente.

Desde su biografía, recordemos que Sigmund Freud nace en una pequeña población llamada Freiberg - Moravia, localizada en la antigua Checoslovaquia, un 6 de mayo de 1856. Cuenta la leyenda que una extraña mujer, que aparentaba ya muchos años de edad y al parecer con especiales poderes, le augura un futuro prometedor, lo cual se convertiría quizás en la fuente de su espíritu de lucha durante toda la vida. Cuentan también que desde pequeño tuvo seres especiales a quienes les prodigaba elevado reconocimiento; entre ellos se destaca: Napoleón Bonaparte y Alejandro Magno, quienes se caracterizaron por sus grandes batallas, las conquistas que alcanzaron y la idealización que hicieron de ellos, quienes lo rodearon. Con tal espíritu crecería Freud en su niñez y adolescencia, rodeado del cariño de su madre, la devoción al padre y las lecturas de los grandes de la literatura y la filosofía.

En este acontecer, hay varios hechos a destacar, que para muchos podrían resultar simples caricaturas o hechos anecdóticos, pero para quien pretenda analizar la obra de Freud, adquieren gran valor. Su padre, Jakob, viene de dos matrimonios previos, y de su anterior esposa que muere, quedan dos hijos varones; posteriormente, Jakob, ya entrado en años, se casa con Amalia (veinte años menor que su esposo), la que sería la madre de Freud, y cuando él cumple tres años, la familia decide mudarse a Viena, donde reciben la carga social de ser emigrantes judíos, con deseos de instalarse en una ciudad que procuraba su propio crecimiento en medio de las dificultades de la época. Al parecer, y haciendo eco a lo que se ha dicho de la

vida de Freud, la constitución del triángulo Edípico se establece con personas que indican el valor de aquello que va más allá de lo biológico y material, instalándose en la función de las personas en cuestión. No en vano se han armado algunas parejas de singular presencia, que ocuparán el inconsciente de Sigmund: Jakob en una relación amorosa con la nana de la familia, mientras que la pareja de Amalia perfectamente sería uno de sus medio hermanos. Amores y rencores que toman caminos inusitados, y que le mostrarán, en su propia vida, la manera como se arma la novela del neurótico.

Concretando la importancia de Freud en este espectro de grandes personajes, hay que decir que hasta Freud, no existía una clara referencia a lo inconsciente. Filósofos, médicos, la clase científica y la gente del común, solo conocían de la conciencia, encargada de regular y controlar todos los actos bajo su voluntad. Con justicia podría el ser humano decir que es amo y señor de lo que dice y hace, que todo pasa por el filtro de su razón, su lógica y el pensamiento formal. Es más, se podría establecer una fórmula que lo definiría todo: la mente es igual a la conciencia. Todo esto se había heredado de la tradición griega. La psicología, ciencia regida en la época por parámetros positivistas, no conocía de otro lenguaje sino el de aquello que se somete a la medición y la cuantificación; por obvias razones, allí no cabe lo inconsciente.

Su trabajo arduo e incesante con las llamadas enfermedades nerviosas, y en especial con la histeria, le mostrarían el mundo que todos querían ocultar, por las facetas que chocaban con la moral de la época. En especial, la histeria y la neurosis en general, le obligan a Freud a develar un panorama que rompía con los esquemas que se tenía hasta entonces; uno

de ellos, es afirmar que existe un terreno que no se puede eludir, y es la sexualidad infantil, lo cual causaría toda suerte de rechazos y objeciones, más aún al mostrar comportamientos que eran calificados como desviaciones o inmoralidades; tal es el caso de la masturbación, el masoquismo o el sadismo, tanto como un hecho no menos desestimable, como es la existencia de deseo (sexual) en todas las personas.

En Freud se reconoce a la sexualidad como un asunto que inicia desde la infancia, que en ella cabe distinguir lo sexual de lo genital, que no es algo que se circunscribe a su función reproductiva, sino que implica una ganancia de placer (dando lugar así a la sexualidad bajo sus implicaciones eróticas), y de otro lado, que la sexualidad no se reconoce únicamente en las manifestaciones heterosexuales, sino también a partir de la orientación homosexual y bisexual, sexualidad en la que conviene reconocer también una afluencia de sentimientos cariñosos y amistosos que hacen presencia en las relaciones con los demás, tal y como se atestigua en las observaciones en niños, jóvenes y adultos, además de reconocer en la pulsión sexual, la forma como interviene en la creación de cultura.

Y si Freud causara tanta oposición y reacción de sus detractores con sus teorías sobre la sexualidad, con mayor razón ocurriría con sus afirmaciones sobre la pulsión de muerte, la cual gobierna hasta las más elementales reacciones de los sujetos, cualquiera sea su condición. Pulsión de muerte que tiene lugar, de un lado, hacia el interior del sujeto, bajo la forma de la autodestrucción; y, de otro lado, hacia el exterior, en las expresiones de la pulsión destructiva, que toma su mayor connotación en los actos violentos, que terminan por la aniquilación del otro. Por supuesto, que las

dos pulsiones en mención (vida y muerte) están en proporciones específicas en sus pacientes con alguna de las enfermedades nerviosas que Freud recibió desde finales del siglo XIX hasta su muerte.

Definitivamente, entonces, si es posible delimitar el mayor aporte de Freud, es con todas sus teorías sobre lo psíquico inconsciente, que permitirán analizar todos los comportamientos de los sujetos, desde los patológicos hasta los considerados como normales, desde la complejidad de una reacción agresiva o sexual hasta lo que aparenta carecer de valor, como ocurre con un lapsus, un olvido o un chiste.

Sería interminable enumerar los aportes de Freud y que lo hacen merecedor a estar ubicado en la mesa de aquellos que han marcado cambios drásticos en la historia de la humanidad; no obstante, hay que destacar un eje básico de su genio creador, que será objeto de las líneas que vienen a continuación. Freud marca un hito en la clínica de la enfermedad mental: de una clínica de la mirada, que atiende la 'especlaridad' del signo semiológico que se ubica en el cuerpo del paciente, con la cual se dirigió la práctica de la medicina en la época, se pasa a una clínica de la escucha, que le concede valor a la palabra del sujeto. Muestra de ello es que Freud deja atrás las técnicas convencionales, comandadas por el uso de electricidad o la aplicación de agua en las partes afectadas por la crisis nerviosa, hasta dejar a un lado los beneficios inmediatos de la hipnosis, para llegar a sus formulaciones con el psicoanálisis: centrado en asociación libre, la interpretación de las resistencias, la transferencia y la responsabilidad del sujeto con su síntoma, liberándolo de las ataduras a un profesional que tenga que decirle cómo hacer para vivir mejor.

Al final de sus días, luego de una penosa enfermedad que requirió casi veinte cirugías por el cáncer de mandíbula que lo aquejó desde 1923, asociado a su interminable costumbre de fumar tabaco, fue Londres la ciudad que lo recibió en 1938, luego que su hija Anna y Marie Bonaparte lo impulsaran a salir de Viena, donde era objeto de amenazas por el régimen nazi. Allí logró permanecer un año más de vida, donde el cáncer y los extremos dolores vencieron la fortaleza y capacidad de lucha del fundador del psicoanálisis. Murió el 23 de septiembre de 1939, y cuentan que sus cenizas permanecen guardadas en una de las tantas obras de arte etrusca que coleccionaba de forma asidua, por lo cual muchos pensaban que allí iba mejor un museo, que un sitio de consulta o de reuniones.

Será difícil decir cuál de sus obras es la más memorable. Cada una guarda un valor incalculable, y por ello se recomienda ir directamente a ellas, y no a las enciclopedias o manuales del desarrollo para valorar sus teorías. De su selecta obra, se puede destacar libros como: *Proyecto para una psicología para neurólogos y otros escritos* (1991), *Interpretación de los sueños* (1900), *Psicopatología de la vida cotidiana* (1904), *Tres ensayos para una teoría sexual* (2015), *Más allá del principio del placer* (1995), *El Yo y el Ello* (1923), *Inhibición, síntoma y angustia* (2016), *El porvenir de una ilusión* (1927) y *El malestar en la cultura* (2017).

2.2 Consideraciones sobre los inicios del Psicoanálisis

El Psicoanálisis nació con las preguntas e incertidumbres de su creador, Sigmund Freud (1856 – 1939), acerca del anudamiento del síntoma neurótico, el cual fue abordado con técnicas como la electroterapia y la hidroterapia, que eran justamente las posibilidades que a finales del siglo XIX existían en el ámbito de la Medicina. Cuando al síntoma se le arrancan sus verdades y sus resistencias, se

encuentra que es la vía ofrecida por la palabra del sujeto, el camino que el analista debe seguir para acceder a la verdad del sujeto.

Interesa, entonces, seguir el rastro a los avatares que lo inconsciente sigue para poder expresarse, utilizando para ello los maquillajes y vestuarios que le ofrece el lenguaje, siendo éste un ejercicio en el cual han sido articuladas las formaciones del inconsciente, como elaboraciones del sujeto para revelar su condición como sujeto del deseo.

Ahora bien, desde el mismo creador del psicoanálisis y hasta la fecha, queda claro que se ha desencadenado una ética de la responsabilidad frente a la vida, entendida ésta como el hábitat donde mora un sujeto tanto con todas sus certezas, como con sus inseguridades, su sufrimiento y sus pretensiones de felicidad, que se debate entre una ética moderna y postmoderna que ha enaltecido la creación de objetos que pretenden colmar su falta en ser, y a la vez un sujeto que vislumbra la necesidad de fundar una ética del ser y el bien decir, supremos ejes que sustentan los actos únicos e irrepetibles de cada hombre y mujer.

Retomando el asunto de los inicios del psicoanálisis, queda el eco de un Freud a quien desde su ejercicio como médico e investigador le interesaba profundizar en lo que él denominaría como esos ‘laberintos’ en los que se sumergió con sus pacientes y con su propia vida, y con ello, a aportar a la solución de tales enigmas por medio de una clínica que iniciaría con técnicas como la hipnosis. Se evidencia con claridad a un Freud que, formado en las ciencias exactas y naturales, así como en los terrenos de la investigación con sentido positivista, se da cuenta que con sus conocimientos y su técnica no podría comprender lo que en la época se

denominaría como 'enfermedades nerviosas', llamadas también 'funcionales'. Los médicos de la época, valga decir sus propios maestros, se sentirían impotentes en su intento de curación de estas patologías, y por ello, más bien las dejarían en manos de los curanderos, o bien serían confinadas a oscuros hospitales ubicados en las periferias de la ciudad, o simplemente sus pacientes serían abandonados, al ser calificados como seres bajo una posesión demoníaca.

Son los rezagos de una medicina concebida y sostenida bajo una hipótesis localizacionista, de carácter topográfico, según la cual, a una parte del cerebro le corresponde una función específica, y ante lo cual el 'factor psíquico' no tendría cabida, quedando a expensas de ser abordado por otras disciplinas y lenguajes. No en vano, hasta Freud, el tema de las parálisis histéricas y toda la gama de conversiones neuróticas serían consideradas como la expresión de un cuerpo extraño que se movía de manera arbitraria, siguiendo las órdenes de una entidad siniestra que hacía de las suyas en el comportamiento, pensamientos y sentimientos de aquellas mujeres que se atrevían a desafiar los cánones éticos y morales establecidos hasta mediados del siglo XIX.

Histeria que desde ya está ligada, en términos generales, al complejo mundo de la sexualidad, y con ello al factor esencial que la define; esto es, al deseo. Y siendo mucho más finos en la reflexión, es la histeria ligada a la condición de la mujer que estaba condenada a la obediencia y a la represión de sus más profundos deseos y apetitos sexuales. Es ésta una de las más fuertes razones que se ha establecido para afirmar que el psicoanálisis les tiene una fuerte deuda de gratitud a las mujeres, a sus historias, sus humillaciones y las afrentas que debieron soportar tras años y siglos de pretendida

servidumbre, restringiendo la posibilidad de expresión de sus más personales intereses.

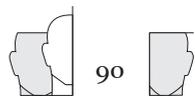
Hasta aquí el inventario muestra algunos protagonistas centrales: Primero, a la medicina hasta mediados del siglo XIX, imposibilitada desde sus dominios y paradigmas para dar cuenta de la enfermedad nerviosa. Segundo, a la mujer, como muestra viviente de las transgresiones que fueron cometidas contra sus deseos, sus pasiones, sus anhelos y su pensamiento rebelde, hasta el punto de terminar, ya no en la hoguera (como ocurrió siglos antes, a propósito de las consideradas como 'brujas') sino en los hospitales psiquiátricos o en las cárceles. Tercero, a unos personajes que van apareciendo progresivamente, un poco con sigilo y un poco con testarudez, para revelar un nuevo discurso, un nuevo saber y un nuevo proceder que, como el del psicoanálisis, tiene algo que decir de las neurosis y, en particular, de la histeria.

Es menester en estos momentos citar algunos nombres, a quienes hay que concederles el reconocimiento apropiado: Pierre Janet (1859-1947), de quien el psicoanálisis freudiano retomara sus aportes a partir del uso y valor concedido a la hipnosis, y de cómo gracias a esta técnica fue posible reconocer que muchas de las manifestaciones patológicas de la histeria se hallan asociadas a lo que el autor referiría como una serie de 'ideas fijas', concepto que finalmente sería el prelude de lo que en adelante Freud denominaría como lo inconsciente; Jean Martin Charcot (1825-1893) y Josef Breuer (1842-1925), entre otros.

La historia del psicoanálisis tiene una deuda inmensa de gratitud con el Dr. Joseph Breuer, quien sería el primer médico que atendiera a una de las pacientes insignes, como lo fue Bertha Pappenheim, más conocida como

‘Anna O’. El abordaje de este caso se ubica en lo que algunos consideran como la prehistoria del psicoanálisis, término usado en un sentido absolutamente descriptivo e histórico, mas no menospreciando los acontecimientos que se configuraron según las coordenadas que ofrecería el uso de la hipnosis en la época (entre 1880 y 1882). Breuer, médico de profesión y a la vez inquieto en esta patología escurridiza para el saber científico de la época, recibe a esta joven e inteligente paciente, quien le refiere sus padecimientos previos y posteriores a la muerte de su padre, a quien acompaña durante su convalecencia y agonía. La hipnosis sería el telón de fondo para que el síntoma pudiera advenir en el lugar de un complejo de ideas, emociones y deseos reprimidos, que no tendrían otro vehículo de expresión sino es por el camino de esta especial formación del inconsciente. Sería tal la carga de emociones y sobre todo lo que se amarra en la transferencia analítica del paciente con su analista, que Breuer solicitará a Freud que le dé continuidad al proceso clínico.

Anna O. llega al consultorio de Freud, abatida y presa de una sintomatología cuya etiología puede relacionarse directamente con el dinamismo energético y dinámico de unas fuerzas psíquicas que se hallan en franco conflicto. Con el antecedente de Breuer, Freud continúa acudiendo a la hipnosis como una técnica que le permite lo que se conoce como un ‘ensanchamiento de la conciencia’, proceso según el cual la conciencia afloja sus censuras y barreras psíquicas para así permitir que emerjan esos contenidos que en su momento fueron desalojados del comercio consciente y enviados a los dominios de lo inconsciente. En el expediente clínico, que hasta ahora se guarda como un testimonio viviente de lo que acontecería en el encuentro clínico, quedará también un momento inaugural para el psicoanálisis:

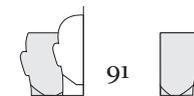


Anna O. se detiene en un momento crítico de la hipnosis para decirle a Freud que se calle, reclamando para sí el genuino derecho a hablar, a descargar por la vía de la palabra, tanto el relato de los acontecimientos traumáticos vividos, como la carga de afecto a ellos asociados. Justo será éste el momento que Freud afortunadamente podrá capturar y ponderar en su justa medida, porque a partir de ahí dará paso a lo que en lo sucesivo se conocerá como la ‘Asociación Libre’, considerada finalmente como el núcleo fundamental de la Regla Fundamental de la técnica analítica.

Los *Estudios sobre la histeria*, publicados por Freud y Breuer en 1895, contienen el texto que da cuenta del trabajo donde Anna O. y otras mujeres se encargan de representar los dilemas de la histeria, y a la vez de protagonizar lo que en la pluma de Freud dará inicio a una práctica clínica llamada psicoanálisis.

Sería tal la huella que el caso Anna O. deja en Freud, que, en su debido momento, en 1885, se lo comunicaría a otro de los genios en materia de histeria, como lo es Jean-Marie Charcot, un médico francés a quien Freud visitaría en París para aprender de sus habilidades con la hipnosis. El encuentro con Charcot sería el acicate para abandonar totalmente las antiguas y poco eficaces técnicas usadas con las enfermedades nerviosas -hidroterapia, electroterapia, masajes y cura de reposo de sus antecesores-, que darán paso a la catarsis y con ello a la ya anunciada técnica analítica.

Quedará también en la mente y el recuerdo de los biógrafos de Freud que, con Anna O y las otras damas que acuden a su consulta (valga decir, Emmy von N., Elisabeth von R. y Cäcilie M., entre otras), surgirá lo que se ha denominado como *talking cure* o cura por la palabra, siendo así como se concede a la palabra el valor supremo



en lo que se denominará como ‘hacer consciente lo inconsciente’. En un principio, se trata aquí de lo que se conoce como la técnica del ‘deshollinado’, según la cual, mediante la rememoración de los recuerdos y situaciones traumáticas, de aquellos acontecimientos que por sus cualidades han sucumbido bajo los efectos de la represión, se procede a su descarga tanto de la representación mnémica como de los afectos a ella asociados, liberando del sufrimiento en el sujeto, tal y como ocurre cuando se limpia de hollín una chimenea, con lo cual se permite que los contenidos reprimidos o inconscientes puedan emerger a la conciencia.

Como se observa, el trabajo recae sobre el analizante, en tanto es un sujeto por sus asociaciones y la elaboración concomitante, bajo premisas de su propia responsabilidad subjetiva, siendo el analista un sujeto que en posición de función se asume en el lugar de acoger la angustia y el sufrimiento del analizante. Desde las primeras épocas de Freud, el analista no cede a las demandas del analizante; más bien, genera las condiciones (espacio – temporales, históricas, subjetivas e intersubjetivas) para que sea el sujeto, quien con sus propias asociaciones, silencios y construcciones simbólicas, se encargue de reconocer las coordenadas, pormenores y entrelazamientos que definen su propia estructura psíquica.

Con justicia, es posible afirmar que el psicoanálisis le debe su origen a dos procesos fundamentales: de un lado, a la histeria, como estructura clínica en la cual son anudados los procesos psíquicos más abigarrados, provenientes tanto de la vida como de la muerte, del amor y la sexualidad como del goce más descarnado, del deseo signado por el erotismo como por los desfiladeros de la existencia. Y de otro lado, desde temprano ha tenido lugar un fenómeno psíquico de

gran interés como es el sueño, y por ello la importancia de una de las obras cumbres en el psicoanálisis, como es la *Interpretación de los sueños* (Freud, 1900), en el cual, entre otras cosas, desarrolla conceptos de gran interés para el psicoanálisis, como lo inconsciente, la represión y el deseo. Histeria y sueño serán los precursores para los futuros desenlaces teóricos del psicoanálisis.

Bajo estas consideraciones, conviene ir a Freud (1923) para ubicar una de sus conceptualizaciones más directas sobre el psicoanálisis:

Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica. (p. 66).

El psicoanálisis, entonces, tendría bajo sus alcances a tres asuntos de gran interés: primero que todo, un método de investigación de los procesos inconscientes; en segundo lugar, una clínica, que aborda las llamadas estructuras clínicas (neurosis, psicosis y perversión); y en tercer lugar, el psicoanálisis se constituye en un corpus teórico que permite aproximarse a una conceptualización de los procesos psíquicos y psicopatológicos, tal y como fuera presentado en forma didáctica por Laplanche y Pontalis (2004).

Ahora bien, en Freud puede identificarse algunos cambios en los ejes que definen al psicoanálisis, pero él mismo se encargará de cerrar las dudas al afirmar que sus pilares teóricos serán el inconsciente, el complejo de Edipo, la resistencia, la represión y la sexualidad, tal y como lo afirman Roudinesco y Plon (2008), quienes a su vez traen directamente las palabras de Freud pronunciadas en su texto de 1922: “Quien no los acepte no debería contarse entre los psicoanalistas” (p. 852).

2.3 Realidad actual del psicoanálisis en la universidad y la región¹

2.3.1 Inicio: escenarios para el Foro de Psicoanálisis.

El presente texto representa la posibilidad de presentar y ex-poner un discurso y un saber que, como el del psicoanálisis, aún requiere espacios de debate y discusión abierta. Freud lo hizo en los años 1915 a 1917, cuando se dirigió a un auditorio compuesto por médicos y personas de diferentes condiciones culturales y sociales, hombres y mujeres, interesados en esta ciencia. Valga la pena retomar algunas de las palabras pronunciadas por Freud (s.f.) en aquella oportunidad:

... al someter a un neurótico al tratamiento psicoanalítico, procedemos de muy distinta forma (a como procede el médico), pues le enteramos de las dificultades que el método presenta, de su larga duración y de los esfuerzos y sacrificios que exige, y en lo que respecta al resultado, le hacemos saber que no podemos prometerle nada con seguridad y que el éxito dependerá de su comportamiento, su inteligencia, su obediencia y su paciente sumisión a los consejos del médico. (pp. 3-4).

Un poco más adelante, Freud (s.f.) agrega:

Mis primeras palabras han de equivaler al consejo de que no vengáis a oírme por segunda vez, pues en ellas os señalaré la inevitable imperfección de una enseñanza del psicoanálisis y las dificultades que se oponen a la formación de un juicio personal en estas materias. (p. 4).

Pues bien, parecidas a éstas, son las que se ha pronunciado, a modo de oráculo, a quienes han irrumpido en los terrenos de este contexto de formación. El Foro se erige como un terreno donde los conocimientos previos, los juicios académicos y morales, tanto como las

¹ Texto a partir de la conferencia a cargo de Luis Carlos Rosero García: "Pertinencia y pertinencia del Foro (AFPLP) en Pasto", presentada el 9 de noviembre de 2007 en la Universidad de Nariño, en el marco de la Jornada Local del Foro de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Pasto: La formación del analista.

presunciones absolutas sobre la vida, deben quedar en suspenso, y así y solo así podrá haber cabida a la verdad que se aloja en cada sujeto. Retornando a las palabras de Freud, el ingreso al Foro exige grandes esfuerzos y sacrificios, en tanto plantea compromisos con la escritura y con la producción en torno a un saber que todos los días tiene algo que decir sobre los nuevos ropajes del síntoma. Que, así como se lee en los textos freudianos, donde el autor debe volver una, dos, tres y tantas veces como haga falta sobre sus propios textos, cada uno de los 'iniciados' en los designios del Foro tendrá que hacer un ejercicio permanente de reescritura.

Entonces, si el título de esta parte del texto tiene que ver con la 'pertinencia' del Foro en la universidad y en la región, hoy puede sostenerse su propia 'im-pertinencia', su camino en contravía respecto a los discursos oficiales, sobre todo al discurso universitario. De todas maneras, sea ésta una insinuación a que todo lo que aquí hayan escuchado y lo que vayan a escuchar, les produzca un interesante atractivo, una 'curiosidad científica' (volcada muchas veces en opciones aplicativas). Con todo, es importante retomar una de las 'dificultades' que el mismo Freud presentara en su texto, cuando se refiere a la imposibilidad de la 'enseñanza' del Psicoanálisis en un escenario académico. Y se enfatiza la expresión **enseñanza**, bajo la acepción de aquel lugar construido al menos entre dos personas, con la intención directa de que uno le comparta a otro un conocimiento y unas técnicas, y que éste a su vez las aplique para su beneficio o el de otros. Eso resulta inadmisibles en el psicoanálisis.

Para ello, es conveniente recordar que el tratamiento psicoanalítico supone un 'intercambio de palabras' entre el paciente y el analista. Allí se representa una escena en la cual el primero "habla, relata los acontecimientos de su vida pasada y sus impresiones presentes, se queja y

confiesa sus deseos y sus emociones” (Freud, s.f., p. 5). Y ante semejante ofrecimiento, al analista le corresponde una tarea bastante ardua, dirá Freud en el mismo texto: “El médico escucha, intenta dirigir los procesos mentales del enfermo, le moviliza, da a su atención determinadas direcciones, le proporciona esclarecimientos y observa las reacciones de comprensión o rechazo que de esta manera provoca en él” (p. 5). Claro, en la actualidad muchos se extrañarán y casi se incomodarán ante lo primitivo de estas afirmaciones, teniendo para ello todo el dispositivo analítico perfectamente escenificado por el Dr. Jacques Lacan, quien se encargó de presentar con otras proposiciones y sentencias, lo que ocurría y ocurre en el terreno de la clínica psicoanalítica.

No por ello, quienes se declaren como freudianos (asumiendo el reto y el compromiso de una revisión permanente a los textos que el autor produjo en su momento), podrán extasiarse ante la magnitud estética y profunda de las palabras de Freud, quien para enaltecer el valor de la palabra que protagoniza el dispositivo analítico, manifiesta que:

Las palabras, primitivamente, formaban parte de la magia y conservan todavía en la actualidad algo de su antiguo poder. Por medio de palabras puede un hombre hacer feliz a un semejante o llevarle a la desesperación; por medio de palabras trasmite el profesor sus conocimientos a sus discípulos y arrastra tras de sí el orador a sus oyentes, determinando sus juicios y decisiones. Las palabras provocan afectos emotivos y constituyen el medio general para la influenciación recíproca de los hombres. No podremos, pues, despreciar el valor que el empleo de las mismas pueda tener en la psicoterapia, y asistiríamos con interés, en calidad de oyentes, a las palabras que transcurren entre el analista y su paciente. (Freud, s.f., p. 5).

Y es justo aquí cuando se esperaría de Freud, la autorización para que tal acontecimiento obtuviera la

licencia de permiso, pero él mismo se encargaría de desestimar tal intención, aparentemente válida para un profano o alguien que quiere curiosear perversamente en los secretos de un sujeto aquejado por su síntoma. La ligazón emocional (transferencial) que legitima la práctica psicoanalítica, establece un principio de exclusividad entre la figura del analista y la de su paciente. Ante la presencia de otra persona, ajena a las dos que han comprometido su ser y su carne en tal encuentro, el paciente enmudece y levanta toda suerte de resistencias para comunicar:

Aquellas informaciones que se refieren a lo más íntimo de su vida anímica, a todo aquello que como persona social independiente tiene que ocultar a los ojos de los demás, y aparte de esto, a todo aquello que ni siquiera querría confesarse a sí mismo. (Freud, s.f., p. 5).

Esta advertencia, o más bien, esta imputación hecha al Psicoanálisis, se convierte en la razón de peso que impide que un estudiante pueda asistir en calidad de oyente a un tratamiento psicoanalítico, quedándole así la posibilidad de conocer del psicoanálisis, solo de oídas, donde el juicio sobre lo que se oye depende de la confianza atribuida a quien así lo informa.

Ante tal grado de incertidumbre y de corte hecho a la promesa de enseñanza que encarna un maestro, es justo deleitarse con las palabras de Constantino Cavafis (1863-1933, Casa de la Historia Diana Uribe, 2017), con su poema Ítaca:

*Quando te encuentres de camino a Ítaca,
desea que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
al enojado Poseidón no temas,
tales en tu camino nunca encontrarás,*

*si mantienes tu pensamiento elevado, y selecta
emoción tu espíritu y tu cuerpo tienta.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
al fiero Poseidón no encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si tu alma no los coloca ante ti.*

*Desea que sea largo el camino.
Que sean muchas las mañanas estivales
en que con qué alegría, con qué gozo
arribes a puertos nunca antes vistos,
detente en los emporios fenicios,
y adquiere mercancías preciosas,
nácares y corales, ámbar y ébano,
y perfumes sensuales de todo tipo,
cuántos más perfumes sensuales puedas,
ve a ciudades de Egipto, a muchas,
aprende y aprende de los instruidos.*

*Ten siempre en tu mente a Ítaca.
La llegada allí es tu destino.
Pero no apresures tu viaje en absoluto.
Mejor que dure muchos años,
y ya anciano recales en la isla,
rico con cuanto ganaste en el camino,
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.*

*Ítaca te dio el bello viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene más que darte.*

*Y si pobre la encuentras, Ítaca no te engañó.
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,
comprenderás ya qué significan las Ítacas.*

Ésa es la magia del Psicoanálisis; no en vano, en innumerables oportunidades Freud utilizó expresiones muy especiales para definirlo, como: psicología de las

profundidades o una psicología abisal, porque justo eso es lo que ocurre cuando se emprende un viaje en dirección de lo más abigarrado del alma humana, aclarando que cuando se habla de lo profundo, el viaje puede no ser tan lejos, porque lo inconsciente ‘acecha’ muy cerca, más de lo que muchos así lo creen, emergiendo en lo más procaz de la palabra, en las paradojas del amor y la muerte, en los sinsabores de un sueño, en lo espantoso de un síntoma, o en la comicidad de un chiste.

Por ello, la pregunta que cabe hacerse es: Usted, ¿a qué está dispuesto cuando emprenda su recorrido a bordo de un Psicoanálisis?

2.4 A partir del texto “Sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad”: Freud, 1918 (1919)

En 1918 se realiza en Budapest el 5º Congreso Psicoanalítico Internacional, en un momento en el que los estudiantes húngaros procuraban incluir el psicoanálisis en el plan de estudios de Medicina. Poco tiempo después, en marzo de 1919, cuando los bolcheviques asumieron el gobierno de Hungría, Ferenczi es nombrado profesor de psicoanálisis en la Universidad. Así las cosas, Freud (1918 [1919]) responde en el texto de referencia:

Es indudable que la incorporación del psicoanálisis a la enseñanza universitaria significaría una satisfacción moral para todo psicoanalista, pero no es menos evidente que este puede, por su parte, prescindir de la universidad sin menoscabo alguno para su formación. En efecto, la orientación teórica que le es imprescindible la obtiene mediante el estudio de la bibliografía respectiva y, más concretamente, en las sesiones científicas de las asociaciones psicoanalíticas, así como por el contacto personal con los miembros más antiguos y experimentados de estas. (p. 169).

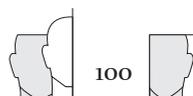
Después de esta afirmación, Freud (1918) dirá que la universidad es la que debe estudiar qué hacer con el

psicoanálisis en ‘su ámbito’, de qué manera incluirlo en el conjunto de su enseñanza. No basta, dirá, con una “cátedra de psicología médica” (p. 170). Y, una cátedra de psicoanálisis supone aceptar que “el psicoanálisis constituye el término y la culminación de toda psicoterapia” (p. 170).

Ahora bien, “la enseñanza del psicoanálisis—dice Freud (1918)— habría de desarrollarse en dos etapas: un curso elemental, destinado a todos los estudiantes de medicina, y un ciclo de conferencias especializadas, para médicos psiquiatras” (p. 171). Delimitado este ámbito, Freud pasa a explicar cómo debería formarse —por una exigencia del método— ese analista que no conlleva la exigencia de ser médico y que no debe ser sacerdote: “Ninguno de los que por vocación llegan a la cirugía podrá eludir, para su formación ulterior, el trabajar durante varios años en un instituto de la especialidad” (p. 171). ¿Qué propone ese ‘instituto’? Una conexión con la resolución de problemas artísticos, filosóficos o religiosos, así como aportar desde psicoanálisis revelaciones de importancia para la historia de la literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía de las religiones:

Por consiguiente, dicho curso general habría de ser accesible asimismo a los estudiantes de tales ramas de la ciencia. Es evidente que la estimulación de estas últimas por las ideas analíticas contribuirá a crear, en el sentido de la *universitas literarum*, una unión más estrecha entre la ciencia médica y las ramas de saber que corresponde al ámbito de la filosofía. (Freud, 1918, p. 171).

Vale la pena citar, en extenso, el dibujo que Freud (1918) elabora referente a la relación que le asiste al psicoanálisis con la universidad, y de los beneficios que ésta última puede obtener estrictamente en sus planes de estudio:

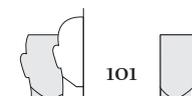


Naturalmente, su enseñanza sólo podrá tener carácter dogmático-crítico, por medio de clases teóricas, pues nunca, o sólo en casos muy especiales, ofrecerá la oportunidad de realizar experimentos o demostraciones prácticas. A los fines de la investigación que debe llevar a cabo el docente de psicoanálisis, bastará con disponer de un consultorio externo que provea el material necesario, en la forma de los enfermos denominados ‘nerviosos’, mientras que para cumplir la función asistencial de la psiquiatría deberá contarse además con un servicio de internación. (p. 171)

2.5 Dos de los Discursos

Con la complejidad que el tema amerita, que muchos perfectamente podrían ampliar con lujo de detalles en el Seminario 17 de Jacques Lacan (2008), en el presente texto se va a presentar algunos comentarios de dos de los discursos allí desarrollados.

Pues bien, Lacan (1986) tuvo tres tiempos en su teoría; en el primero, “hace de lo imaginario la dimensión propia de la experiencia analítica” (p. 10), siendo ésta una época marcada por la influencia del psiquiatra francés Clérambault y del filósofo Alexander Kojève. En el segundo, Lacan está marcado por la presencia de otro de los registros que es posible reconocer en la dinámica de lo psíquico: lo simbólico, siendo su frase, el “inconsciente estructurado como un lenguaje” (p. 10) la que se considera como la piedra angular de su enseñanza, que transcurre básicamente entre los años 1953 a 1963. Posteriormente, en el período de 1964 a 1974 hacen aparición conceptos y términos propios de la escritura lacaniana: “el S, sujeto tachado; el objeto llamado a minúscula y el A (Otro con mayúscula)” (p. 11). A partir de la invención y formulación de esta gramática, el año 1974 inaugura el tercer período en la enseñanza lacaniana, siendo la “tripartición de lo real, lo simbólico y lo imaginario” (p. 11) lo que marca este tercer



período en la obra de Lacan, que desemboca en lo que se conoce como el nudo borromeo, en donde los tres registros mencionados toman consistencias autónomas y enlazadas.

La teorización de los discursos ocurre en la segunda época, donde luego de su trabajo sobre la lógica del fantasma, concluye que el cuerpo no es un cuerpo 'cadaverizado' por el lenguaje (propio de la primera época), sino una 'sustancia gozante amorfa', una 'sustancia sensible'. Afirma aquí que el goce entra por el Otro, o sea por las marcas, por las cicatrices que el Otro le ha hecho llegar "traumáticamente" (se coloca las comillas porque la expresión 'trauma' no es sinónimo de doloroso, aunque sea como sea, es traumático, sea o no doloroso).

Cambiamos de tercio, y es mayo del '68 el que justamente muestra la caída del amo, cuando entre 1969 y 1970 Lacan trabaja el Revés del psicoanálisis (Seminario 17), planteando los cuatro discursos, y los vínculos que ellos crean.

A continuación, a modo de resumen, se presenta algunos párrafos del Seminario en cuestión, ubicando lo pertinente para esta disertación. El Discurso Universitario crea en su peculiaridad el vínculo profesor – alumno y su impotencia consiste en no poder detener el empuje a asumir el lugar de autor. El Discurso Analítico crea el vínculo analizante – analista y su lugar de impotencia es que, si la verdad aparece como saber, el saber no puede reabsorber toda la verdad de un sujeto. No es un saber totalizable. De todas maneras, la ventana que abre Lacan es que toda transmisión de una enseñanza analítica puede ser hecha como tal, si el profesor se encuentra en posición de analizante de la experiencia y no como profesor que transmite un saber.

2.6 Desde la orilla del Foro de Psicoanálisis. Su pertinencia y pertenencia

El deseo contiene el impulso que dirige al sujeto hacia los otros y servirse de ellos; no por, ni contra el otro.

Después, tal situación se moviliza hacia la necesidad de poner en circulación ese deseo, o el resultado de su acción, que es lo que requiere lo particular de un espacio de trabajo y formación como es un Foro, un Cartel, una Asociación de psicoanalistas o una Escuela. Si bien es cierto, el deseo deambula en los predios de la soledad; el sujeto no se desvincula del mundo, y eso es justamente lo que ocurre cuando se propicia las convocatorias de estos escenarios de transmisión.

Quien está en análisis, y más aún aquellos que han pasado por la experiencia del 'final del análisis', surge la necesidad subjetiva de transmitir su experiencia analítica. Después de estar en el proceso de elaborar un saber, se puede dar el paso a 'querer hacer saber'. Esto implica todo un trabajo de ordenar y elaborar el recorrido analítico, de hacerlo circular, contarlo a quien esté dispuesto a escucharlo, a quien le interese. Con mayor claridad, aquí aparece todo el dispositivo del Pase, que finalmente es una decisión que no admite consideraciones previas ni cálculo alguno.

Por su parte, el Foro, como institución que abre espacios para la puesta en consideración de un saber, le concede a la palabra un lugar destacado; la considera como la lengua universal del psicoanálisis. Es a través de la palabra puesta en textos, como es posible visibilizar los trabajos y las experiencias. El Foro convoca, a través de la palabra hablada o la palabra puesta en escritura, a aquéllos a quienes les interesa enterarse de por qué llevan la vida que llevan, a aquéllos que quieren saber algo. Se trata del Foro, claro está, amarrado a la experiencia personal en el análisis, espacio privilegiado donde es posible encontrar al menos un ápice de alegría que permita colorear con entusiasmo aquello que tiene un fondo bastante trágico. Se trata de contrarrestar una pesada ignorancia, cómplice de una muerte que

no le ha arrancado nada de savia a la vida. Ignorancia que pretende obturar un “alegre-saber” (Lacan, citado por Miller, 2008, p. 163), única alternativa que a modo de comedia le muestra la otra cara de la moneda, a la tragedia de la vida.

Ésta será la única llave maestra que abre la reflexión frente a los compromisos del psicoanálisis en la actualidad; valga decir, los síntomas contemporáneos desde la comprensión que el psicoanálisis hace de ellos, a la luz de un mundo que, como el capitalista, pretende colocarnos en posición de servidumbre frente a los objetos que nos ofrece para taponar (ilusoriamente) la imposibilidad en la satisfacción del deseo humano.

Por ello, conviene en este lugar del texto, hacer algunas puntuaciones sobre los aportes y reflexiones que el psicoanálisis ha hecho sobre el lazo social y la cultura, siendo estos los dos referentes que convocan la participación de profesionales desde diferentes disciplinas, cuyo afán quizás sea ofrecer un escenario donde sea posible la circulación del deseo, del deseo de saber, el deseo de construir cultura, y en ello el deseo de construir y constituir a un sujeto que asuma la responsabilidad con su propio deseo.

Resuenan por ello, las palabras del célebre escritor y psicoanalista Herbert Marcuse, quien en su texto escrito en 1953 (citado por Tappaan, 2004), afirma que:

La sola idea de una civilización no represiva, concebida como posibilidad real en la civilización establecida en el momento actual, parece frívola. [...] los logros de la ciencia y la técnica, [...] están siendo usados para [...] servir los intereses de la dominación continua. [...] Así, el concepto de una forma de vivir no represiva ha sido invocado en este libro para mostrar que la transición a un nuevo estado de civilización, incluyendo la liberación

de las necesidades y satisfacciones instintivas que hasta ahora han permanecido como tabús y han sido reprimidas. [...] (p. 144).

Texto que, definitivamente deja en entredicho lo imposible de pensar una sociedad no represiva, la cual establece, más bien, su orden social, en función de la ‘subyugación permanente de las pulsiones’. Claro, la pulsión sexual será también la que pague parte de la crisis, al impedirle su satisfacción más genuina por las vías del intelecto y del pensamiento, incluso cerrándole las vías por el camino de la sublimación. Ante esto, se abre una pregunta que merece mayores análisis: ¿los sufrimientos infringidos de este modo a los sujetos han valido la pena por los beneficios de la cultura?

Marcuse (1953), quien en un principio era un fiel seguidor de su maestro Freud, tomaría un camino especial que podría denominarse militante, político y social, en el mejor sentido de la palabra, llegando a denuncias que dan cuenta de los engaños en los que el sujeto se ve atrapado por la voracidad del sistema capitalista. Denuncia los precios que debe pagarse para sostener una sociedad, y reitera que entre ellos está detener o desviar lo que se denomina como una “libre gratificación” de las pulsiones (p. 74); que el progreso requiere, de manera inevitable, la renuncia y el retardo de las satisfacciones:

El Eros incontrolado es tan fatal como su mortal contrapartida: el instinto de la muerte. Sus fuerzas destructivas provienen del hecho de que aspira a una satisfacción que la cultura no puede permitir: la gratificación como tal, como un fin en sí misma, en cualquier momento. Por tanto, los instintos deben ser desviados de su meta, inhibidos en sus miras. La civilización empieza cuando el objetivo primario -o sea, la satisfacción integral de las necesidades- es efectivamente abandonado. (p. 27).

Toma relevancia aquí uno de los ejes centrales del psicoanálisis, y con el cual es posible hacer una lectura crítica del lazo social: la represión. Justamente, en el texto de Marcuse (1953), aparece la frase que sentencia este panorama: “De acuerdo con Freud, la historia del hombre es la historia de su represión. La cultura restringe no sólo su existencia social, sino también la biológica, no sólo partes del ser humano, sino su estructura instintiva en sí misma” (p. 27).

En forma semejante, y tomando el camino de la culpa, como una producción superyóica, Zuleta (2004) se refiere a que este ejercicio de construir sociedad por el camino de la represión y la desviación de las pulsiones, ocurre al interior de cada sujeto. Se trata de la construcción de una “entidad interior” (p. 46) que una vez constituida, seguirá haciéndose cargo de esas tendencias pulsionales que podrían producir estragos si encuentran su satisfacción inmediata. Es el principio de la realidad, encargado de salvaguardar el principio del placer. Afirma que esa entidad interior se impone desde adentro “y en nombre de las normas, nos prohíbe la afirmación de nuestra espontaneidad y nos convierte en un ser contradictorio, en el interior del cual el deseo y la norma luchan” (p. 47).

Para un entendimiento más claro de este tema, qué mejor que ir al tan conocido texto de Zuleta, *Elogio de la dificultad* (2005) en donde hace una afirmación que establece las coordenadas del hombre moderno:

Puede decirse que nuestro problema no consiste sólo ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma de desear. Deseamos mal [...]. (p. 13).

El hombre al que se refiere Zuleta, está preso en las cadenas de su deseo, que, al estilo de lo que se ha dicho de la utopía, siempre va un paso más adelante, así pretendamos haberla alcanzado. El deseo es imposible de alcanzar. Y más aún, si hoy reconocemos la voracidad del sistema capitalista al que nos hemos sometido; y es eso: nos hemos sometido, cayendo en una serie de objetos con los que pretendemos llenar nuestra falencia-de-ser. ¿Qué tenemos hoy? Nuevos objetos para el consumo. Nuevos síntomas, o más bien, nuevas vestiduras para el síntoma. Y para estas ofertas de consumo, también nuevas ofertas de terapia, de curación y de salvación. Redención para las culpas por las vías más inmediatas, sin responsabilidad del sujeto en su propio goce.

De lo anterior se puede afirmar, a partir del título del tema asignado para este apartado, sobre la Pertinencia y la Pertenencia del Foro, que el análisis no está del todo concluido, y afortunadamente, así debe ser. Esto es algo que cada quien tendrá que asumir como su propia responsabilidad, y que a su vez se desprende de la responsabilidad que cada quien tiene con su posición subjetiva. Una responsabilidad que implica una renuncia a lo consagrado utilitariamente como el ‘Bien-Estar’ (y, más aún, de la pretensión paradisiaca de la ‘felicidad’), para exponerse a favor del ‘Bien-Decir’. Queda claro que el Psicoanálisis ofrece un saber sobre el deseo, bajo la renuncia al bienestar, o lo que es lo mismo, a una destitución del paraíso.

Por ello, resulta justo aportarle a esta reflexión, algunos de los apartes que aparecen en el Acta de Fundación, de Lacan (1964), que permite colocar en el justo lugar algunas de las preguntas que son planteadas a propósito del Foro, sus beneficios, sus demandas y sus presuntas respuestas. En el apartado No. 7, Lacan dice textualmente:

De la escuela como experiencia inaugural.

Este aspecto se impone sobradamente, pensamos, en el acta de fundación, y dejamos a cada cual la tarea de descubrir sus promesas y sus escollos.

A quienes puedan interrogarse sobre lo que nos guía, les revelamos su razón.

La enseñanza del psicoanálisis no puede transmitirse de un sujeto a otro sino por las vías de una transferencia de trabajo.

Los «Seminarios», incluso nuestro curso de Altos estudios, nada fundarán si no remiten a esa transferencia.

Ningún aparato doctrinario, y en particular el nuestro por propicio que sea a la dirección del trabajo, puede prejuzgar sobre las conclusiones que serán su resto. (p. 301).

Y termina diciendo, que todo lo anterior “es asunto solamente de quienes, psicoanalíticos o no, se interesan por el psicoanálisis en acto. A ellos se abre la Escuela para que pongan a prueba su interés, no estándoles prohibido elaborar su propia lógica” (p. 304).

2.7 Acerca del sujeto del psicoanálisis: el sujeto del inconsciente

Monstruos

*Qué vergüenza
carezco de monstruos interiores
no fumo en pipa frente al horizonte
en todo caso creo que mis huesos
son importantes para mí y mi sombra
los sábados de noche me lleno de coraje
mi nariz qué vergüenza no es como la de Goethe
no puedo arrepentirme de mi melancolía
y olvido casi siempre que el suicidio es gratuito
qué vergüenza me encantan las mujeres
sobre todo si son consecuentes y flacas
y no confunden sed con paroxismo
qué vergüenza diosmío no me gusta Ionesco*

*sin embargo estoy falto de monstruos interiores
quisiera prometer como Dios manda
y vacilar como la gente en prosa
qué vergüenza en las tardes qué vergüenza
en las tardes más oscuras de invierno
me gusta acomodarme en la ventana
ver cómo la llovizna corre a mis acreedores
y ponerme a esperar o quizás a esperarte
tal como si la muerte fuera una falsa alarma.*

Mario Benedetti (2015, p. 145).

Para hablar del tema que se ofrece a la reflexión, parto de una afirmación clara y precisa, que bien con la formación recibida desde los años 80, está en la base de mi transmisión como profesor y en la práctica clínica: el inconsciente se constituye como el principal descubrimiento del Psicoanálisis. Y así tiene que ser. Este hecho se convierte en el engrama que va a orientar no solo mi construcción epistemológica sino también mi caminar como profesional de esta noble disciplina humana. Por ser éste un ejercicio académico y a la vez con gran sentido literario, quiero ir más allá de la letra, de una afirmación lapidaria, en el sentido de afirmar que carezco de ‘monstruos interiores’, y me resulta difícil digerirla a sus anchas, porque, como ocurre con todo sujeto que reconoce estar atravesado por lo inconsciente (y así no lo reconozca en forma consciente), soy de los que padece el descubrimiento freudiano.

Hay que ser categórico al aseverar que sería imposible seguir pensando nuestra vida psíquica únicamente desde el pensamiento, la voluntad, el juicio, el raciocinio, y todos los avatares que despliega el registro de la conciencia. El escenario de lo inconsciente se nos impone con toda su caracterización. Valga retomar para ello, entre otras cosas, los relatos de nuestra vida, elaboraciones como el sueño, los síntomas, los *lapsus* y por qué no, los restos diurnos que brotan de las investigaciones en

las que he participado donde justamente se constata la manera cómo opera el inconsciente, tal y como aparece en la investigación titulada “El mundo imaginario en las elecciones amorosas de un grupo de estudiantes de Psicología” (Rosero, 2003) y “Principios psíquicos que gobiernan la experiencia sexual de un grupo de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Mariana” (Rosero y Acosta, 2004).

Empiezo, entonces, adentrándome en el intrincado mundo del inconsciente para develar su estructura. El mundo del niño y el del adulto, en todas sus manifestaciones y posibilidades, delatan el carácter atemporal del inconsciente. La vida nos muestra que somos como **especímenes** de tortugas galápagos, cargando permanentemente con el peso de nuestra historia. Esa historia que va y viene a su antojo, sin las coordenadas del tiempo cronológico. Y aquí podemos traer otra de las afirmaciones centrales: funcionamos con el ‘tiempo del inconsciente’. Las decisiones y elecciones que hoy tomamos recogen las huellas del pasado y a la vez avizoran los horizontes del futuro. Alguien afirmaba que somos seres históricos; que somos la única especie animal en la faz de la tierra que tiene la posibilidad de reconocer la dialéctica de su pasado y de su historia y, a la vez, que considera que puede sucumbir ante la muerte. Eso está en el mundo fantástico de lo inconsciente.

Y aquí justamente hace su aparición la otra gran característica de lo inconsciente. En él **no existen contradicciones**. Contrariando la lógica imperante en otros tiempos, donde una cosa existe o no existe, está aquí o está en otro lugar, dejándoles a los seres supremos o a los dioses mitológicos, el poder de la ubicuidad; en lo inconsciente funciona otra lógica: su lógica, que en este caso, me atrevo a afirmar, es la lógica del lenguaje

y quizás para ser más atrevido, es la lógica del sueño: donde por efectos de condensaciones y desplazamientos, las personas, cosas y sucesos se entrelazan a su propia suerte. Algo puede ser y no ser a la vez, está aquí y allá sin ningún problema; en un rostro podemos reconocer rasgos y peculiaridades de diferentes personajes, y otros fenómenos más.

Con lo anterior, solo queda por afirmar que eso que llamamos ‘inconsciente’, no solo está presente en nuestros ‘monstruos’ y ‘fantasmas’, sino que habita y recorre todas nuestras expresiones como seres humanos. No en vano, en el texto de la *Psicopatología de la vida cotidiana*, (Freud, 1901) o en el inicio de las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Freud, 1915-1916), aparece una colección bastante rica de eventos que delatan la presencia de eso que conocemos como ‘lo inconsciente’. La sexualidad del niño y los caminos que le propicia la pulsión de saber, son evidencias de lo abigarrado de lo inconsciente. Valga decir en este momento, que hablar de lo inconsciente es referirse a algo que está en el orden del ‘tesoro de los significantes’, que se simboliza por ese infinito continente, aunque siempre queda algo pendiente para ser escrito. Prácticamente, todo es imposible de ser escrito, aprehendido en un solo concepto o lugar. Y mucho menos quedaríamos satisfechos remitiéndolo a un lugar anatómico o topográficamente preciso. Lo inconsciente es lo inconsciente, y punto.

En un intento por ubicar lo que pretendemos acerca del sujeto del psicoanálisis, de entrada habría que afirmar, como ya es de nuestro conocimiento, que mientras las ciencias exactas y naturales, tanto como lo hace en general la Psicología, son vistas como un organismo en el sentido fisiológico y morfológico de la palabra, esto es, como un conjunto de órganos con unas funciones

particulares, tanto como en su referencia a un *in-dividuo*, con lo que ello implica de completud y de reconocer que es amo de su discurso, el psicoanálisis establece un diálogo con lo que ha convenido en designar como el sujeto del inconsciente.

En la tentativa por desglosar este andamiaje subjetivo, surge el encuentro con las siguientes puntuaciones: inicio manifestando que el psicoanálisis establece como punto de referencia central, tanto para su epistemología como para su clínica, a un sujeto que, por hablar, habita el lenguaje; que hace de lo simbólico, su medio ambiente natural. Se trata de un sujeto que se ha 'desnaturalizado', se ha separado de la naturaleza y por tanto ha perdido sus instintos. Sujeto que, como carácter constitutivo, es habitado por el lenguaje; éste lo atraviesa diametralmente y define sus modalidades de satisfacción.

Una de las implicaciones de semejante afirmación, es que el psicoanálisis no habla de instinto, sino de pulsiones sexuales, tal y como Freud lo sugiere en los *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905). La pulsión sexual es lo que viene a reemplazar el instinto en el ser humano, en la medida en que él se ha separado de la naturaleza, por hablar. Precisamente, por hablar, por **habitar el lenguaje**, se introduce en el ser humano otra realidad: el psicoanálisis la denomina «realidad psíquica».

A partir de lo anterior, se puede entonces manifestar que **el ser humano es un ser de lenguaje**; el lenguaje es el que determina su existencia como sujeto y su realidad. Por eso, mientras la ciencia lo desprecia, el psicoanálisis le da lugar a su palabra. Mientras que la ciencia, por ejemplo, arma todo un dispositivo en el cual el medicamento o la cirugía pretenden ocupar el lugar de la demanda subjetiva impidiendo la emergencia del deseo, de eso inasible e indecible que circula en el

registro de lo real, el psicoanálisis ofrece un lugar de escucha para saber cuál va a ser la posición subjetiva por la que va a responder. Las pruebas psicológicas y los test, entre otras cosas, tienen una lógica que responde al de la conciencia y de lo especular, lo cual los coloca en un lugar del cual afloran los destinos imaginarios, pero que a la vez se convierten en defensas ante la emergencia de la palabra plena, esa que brota por los desfiladeros de la asociación libre, propia del dispositivo psicoanalítico.

Con lo que he leído, escuchado y aprendido de los grandes maestros del Psicoanálisis (principalmente, Freud y Lacan), me quedo con la afirmación según la cual, mientras que la ciencia forcluye al sujeto rechazando su subjetividad, el psicoanálisis le da un lugar a su palabra –lo que piensa, lo que siente, lo que dice, lo que silencia, por lo que responde- y a sus deseos –sus determinantes psíquicos-. Esta posición, aunque nos sume en incertidumbres a veces dolorosas, nos protege de inflaciones narcisistas propias y ajenas y de algunas certezas defensivas. Es solamente un camino, el cual responde también a la propia elección que cada sujeto hace de su vida.

Referencias

- Assoun, P-L. (1984). *Freud y Nietzsche* (Trad. Barahona, O.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benedetti, M. (2015). *A título de inventario*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Casa de la Historia Diana Uribe. (2017). Poema de Ítaca, Constantino Cavafis. Recuperado de <http://www.lacasadelahistoria.com/poema-de-itaca-constantino-cavafis/>
- Copérnico, N. (1543). *De revolutionibus orbium coelestium libri VI*. Núremberg: Johannes Petreius.
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies* (Trad. Godinez y Esteban, E. y Zulueta, A.). Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda: Richard Leakey.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas* (Trad. Frost, E.C.). Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (s.f.). XCVII. Lecciones introductorias al psicoanálisis (*). 1915-1917 [1916-1917]. Prólogo de 1917. Recuperado de <http://caece.opac.com.ar/gsdll/collect/apuntes/index/assoc/HASH016b.dir/doc.pdf>
- (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (1905). *3 ensayos para una teoría sexual* (Trad. López Ballesteros, L.). Francia: FV Éditions.
- (1915-1916). *Obras completas. Conferencias de introducción al psicoanálisis. (Partes I y II). (1915-1916). XV*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- (1917). *Duelo y Melancolía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu
- (1918) [1919]. *Obras completas de Sigmund Freud* (Trad. Lopez-Ballesteros, L.). Recuperado de http://www.academia.edu/7770898/Sigmund_Freud_OBRAS_COMPLETAS_Lopez_Ballesteros
- (1923). *Obras completas: (1923-25) El Yo y el Ello y otras obras*. Vol. 19. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1979.
- (1932). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis; 31ª conferencia: La descomposición de la personalidad psíquica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (1991). *Proyecto de una psicología para neurólogos y otros escritos*. España: Editorial Alianza.
- (1995). *Más allá del principio de placer: psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (Trad. Etcheverry, J.L.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- (1995). *Sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad* (Trad. López Ballesteros, L.). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- (2014). *El porvenir de una ilusión* (Trad. López Ballesteros, L.). Francia: FV Éditions.
- (2015). *Tres ensayos para una teoría sexual* (Trad. López Ballesteros, L.). Francia: FV Éditions.
- (2016). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid, España: Ediciones Akal, S. A.
- Freud, S. y Breuer, J. (1992). *Estudios sobre la histeria*. Prólogo a la primera edición (1893). *Obras Completas, Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Amorrortu.

- Freud, S. (1923). *Psicoanálisis y Teoría de la libido. Dos artículos de enciclopedia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Amorrortu.
- Lacan, J. (1964). Acta de Fundación. 21 de junio de 1964. Recuperado de http://www.foropsicoanaliticopaisvasco.org/Textos_institucionales/Acta-fundacion-IF-EPFCL.pdf
- (1999). *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis 1964* (Trad. Delmont-Mauri, J.L. y Sucre, J.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- (2008). *Seminario 17. El seminario de Jacques Lacan: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* (Trad. Cervantes, F. G.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Manuel. (2008). La triste historia de un creacionista ilustre. Recuperado de <https://oldearth.wordpress.com/2008/04/17/la-triste-historia-de-un-creacionista-ilustre/#nav>
- Marcuse, H. (1953). *Eros y civilización* (Trad. Garcia Ponce, J.). Boston: Bacon Press.
- Marx, C. (1867) *El Capital*. Ersterg Band, Hamburg.
- (2003). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid, España: Fundación Federico Engels.
- Marx, C. y Engels, F. (2011). *Manifiesto del partido comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx.
- Miller, J. (1986). *Recorrido de Lacan. Ocho conferencias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- (2008). *Matemas II*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones: Manantial.
- Nietzsche, F. (2000). *La Genealogía de la Moral. Un escrito polémico* (Trad. Mardomingo, J.). Madrid, España: Editorial EDAF, S. A.
- (2006). *El origen de la tragedia*. México: Editorial Porrúa.
- Pancorvo, L. (2011). *Los dioses increíbles*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Rosero, L. (2003). *El mundo imaginario en las elecciones amorosas de un grupo de estudiantes de Psicología* (Proyecto de investigación). Pasto: Universidad Mariana.
- Rosero, L. y Acosta, F. (2004). *Principios psíquicos que gobiernan la experiencia sexual de un grupo de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Mariana* (Proyecto de investigación). Pasto: Universidad Mariana.
- Roudinesco, É. y Plon, M. (2008). *Diccionario de psicoanálisis* (Trad. Piatorgosky, J.). (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tappaan, J. (2004). *Epistemología y psicoanálisis*. San Luis Potosí, México: Editorial Universitaria Potosina.
- Torralla, F. (2013). *Los Maestros de la Sospecha. Marx, Nietzsche, Freud*. Barcelona, España: Fragmenta Editorial.

Zuleta, E. (2004). *Psicoanálisis y criminología* (3ª ed.). Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.

----- (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (9ª ed.). Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.



3. Sexualidad y Educación Sexual

Como siempre debe ser, en estos temas conviene asumir una posición epistémica que representa la elaboración que se ha construido a lo largo de una amplia experiencia en el campo de la educación, la docencia y la clínica, referida a una dimensión humana que contribuye a la definición de la propia subjetividad. Por ello, se puede iniciar afirmando que la sexualidad humana trasciende los ámbitos en los cuales tradicionalmente había sido confinada; esto es, los de la Biología supeditada al ejercicio del instinto, lo mismo que los de una visión restringida de la Psicología que, en gran medida, la colocaba estrictamente en el terreno de la genitalidad, el coito y la reproducción. En esa perspectiva, se opta por una comprensión de la sexualidad humana como un asunto de la construcción subjetiva e intersubjetiva, donde la historia personal de cada sujeto se compagina con las demandas que proceden del otro y de la cultura en la cual se halla inmerso.

En términos generales, y para ubicar un primer escenario del marco de referencia, se parte de una comprensión de la sexualidad humana como un constructo que obedece a las leyes de lo inconsciente, o sea, como algo que se somete a procesos de represión y elaboración secundaria, en tanto sus contenidos son objeto de la sanción y repulsa. A partir de allí se llega a un segundo escenario en el cual se va a mover también el presente capítulo, considerando las dimensiones y funciones de la sexualidad humana, pensadas a la luz de la variabilidad de contextos y culturas donde ella tiene lugar, de acuerdo con las coordenadas de la subjetividad

humana; todo ello, haciendo eco a las discusiones que proceden de la Psicología, el Psicoanálisis, la Sociología, la Medicina, la Antropología y la Pedagogía, entre otras disciplinas.

La sexualidad compromete e ingresa en todas las dimensiones y contextos de la condición humana. Desde la sexualidad se tiene la posibilidad de una profunda reflexión y consideración de la estructura biológica, y sobre todo, de la dimensión psicológica, socio cultural, espiritual y ética humana. De igual manera, es con este lente con el cual es posible hacer consideraciones respecto al ser humano en sus contextos como sujeto, integrante de una pareja, miembro de una familia e inscrito en la dinámica de una comunidad.

Con esa perspectiva, el presente capítulo aspira, además de ubicar unas coordenadas de tipo teórico conceptual, a permitir una reflexión o confrontación con las propias construcciones que se ha hecho sobre este complejo tema, llegando hasta la propia historia personal, tanto como las actitudes referidas a la vida sexual. Desde esta perspectiva, es posible pensar que con la revisión juiciosa del texto y su revisión a la luz de la realidad social, se pueda promover posturas de inclusión (personal y profesional) respecto a poblaciones en situación de discriminación y marginación, como es el caso de personas con preferencia homosexual o bisexual, tanto como una postura de comprensión, respeto y responsabilidad ética ante todas las variantes de la expresión sexual humana, en cualquiera de sus órdenes, como en el terreno de lo que hoy se habla de diversidades sexuales.

3.1 Primera clave: algunos aportes de Freud

La obra de Freud no escatima esfuerzos y trazos en ofrecer una serie de aportes y consideraciones sobre

la sexualidad. De hecho, muchos autores y personajes de diversa índole y condición, han descalificado y demeritado la teoría freudiana sobre la sexualidad, o quizás otros, la han reducido a las llamadas etapas del desarrollo psicosexual.

De todas maneras, a mi juicio, aparte del maravilloso texto escrito en 1905, *Tres ensayos para una teoría sexual*, otro de sus manuscritos que se encarga de recoger la potencia de sus teorías se llama *El desarrollo de la función sexual* (Freud, 1938), que es un capítulo ubicado en *El esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica*. El texto en mención, desde un principio asume una posición muy clara, en cuanto a que, para comprender la sexualidad será necesario ubicarla en el marco de una teoría de la libido, y por qué no, con la teoría general de las pulsiones; es decir, entre el eros y el tánatos. Conviene también decir que cuando Freud habla de libido, la ubica en función de toda la energía disponible del eros, la cual en un primer momento se encuentra en el yo (ello aún indiferenciado) y sirve allí para neutralizar las tendencias agresivas que coexisten con el eros. Freud nos habla de un “narcisismo primario absoluto” (1938, p. 148), haciendo alusión a que en el ‘yo’ se localiza originalmente toda la reserva disponible de libido, y que luego, cuando el yo catectiza las representaciones de los objetos con libido, la libido narcisista se convierte en libido objetal.

En este capítulo, de gran trascendencia, y que a la vez generará grandes polémicas y contradicciones por parte de la moral burguesa de la época, que hasta ahora produce fuertes rechazos en sectores reactivos a los cambios en materia de aproximación a las subjetividades, parte de una concepción tradicional de la vida sexual, entendida ésta, “en lo esencial, en el afán de poner en contacto los genitales propios con los de una persona del otro

sexo. Besar, mirar y tocar ese cuerpo ajeno aparecen ahí como unos fenómenos concomitantes y unas acciones introductorias” (Freud, 1938, p. 150). Sexualidad que, bajo estas consideraciones, solo aparecería en la pubertad y estaría al servicio de la procreación; por tanto, se ubica en el marco de lo propiamente genital. Lógicamente, frente a ello, existen situaciones que contradicen esta perspectiva de la sexualidad, siendo la sexualidad infantil, con sus amplias posibilidades, la que devela lo estrecho de la concepción considerada como popular; y a ello, habría que agregar lo que aparece bajo el sello de la perversión, entendida ésta como la posibilidad de ejercer la sexualidad al margen de la utilización de los órganos sexuales; es decir, que cualquier zona del cuerpo es susceptible de producir placer o sensaciones agradables para el sujeto, y de esta manera dejar un registro en el psiquismo.

La profundidad y el compromiso con los que Freud aborda el tema de la sexualidad en este documento, que ya se había observado incluso desde sus primeros trabajos en los años en los que se consagró a sus historiales clínicos, deja profundas indicaciones del análisis que hace de entidades clínicas como la histeria, donde ubicará su etiología en los primeros años de vida del niño, y a la vez, procederá a dejar sentadas sus afirmaciones sobre lo que se conoce como el trauma sexual, los fantasmas de la sexualidad y la represión como mecanismo que determina el camino para las representaciones que son desalojadas de la conciencia, hasta ser ubicadas en lo inconsciente.

Queda claro hasta aquí que, en cuanto a la sexualidad, sus contenidos y representaciones reciben la oposición por parte de instancias que las juzgan, en este caso, en primer lugar, por parte del yo a través de los mecanismos

de defensa ya mencionados, y a la vez, en segundo lugar, no en orden de intervención, al superyó, quien hará su parte a través de la conciencia moral. De todas maneras, conviene esclarecer ahora unas líneas sobre la presencia de la pulsión sexual en estos terrenos.

Corresponde, inicialmente, hacer una distinción entre lo que comprendemos por ‘instinto’ y lo que corresponde a la ‘pulsión’. Con relación al instinto, quien mejor puede ubicarnos en sus terrenos, es la biología; y algunos opinarían con mayor acierto, desde la zoología, en tanto el concepto se ubica en la biología propiamente dicha; esto es, como aquellos repertorios que cumplen unos requisitos claros: primero, que hacen parte de lo establecido por la herencia; segundo, que son comportamientos inmodificables; o podría decirse, que son difícilmente modificables por el aprendizaje o la influencia social; quizás la evolución ha mostrado algunos cambios mínimos, aunque la esencia se mantiene; tercero, que son propias de todos los integrantes de la misma especie, independiente de condiciones geográficas o físicas, y sus respuestas pueden ser consideradas como algo fijo y estereotipado; y cuarto, que el instinto tiene un objeto a él enlazado, valga decir uno y solo uno, al cual se halla atribuida su satisfacción. Sobre esto habría que decir que, en algunas versiones o ediciones de la obra de Freud, se ha utilizado el término ‘instinto’, para describir lo que ocurre con los sujetos, lo cual entraña una imprecisión, aunque sí puede ser pertinente en aquellas manifestaciones que correspondan al instinto propiamente dicho.

Ahora bien, para ubicar el tema de la pulsión en Freud, conviene ir directamente a su obra *3 ensayos para una teoría sexual* (1905), en la que hace las precisiones sobre el asunto de la pulsión, y más específicamente de la pulsión sexual, la cual ha sido objeto de delimitaciones por parte del imaginario popular. Según esta consideración:

Faltaría en la infancia, advendría en la época de la pubertad y en conexión con el proceso de maduración que sobreviene en ella, se exteriorizaría en las manifestaciones de atracción irrefrenable que un sexo ejerce sobre el otro, y su meta sería la unión sexual o, al menos, las acciones que apuntan en esa dirección. (p. 123).

Ante tal planteamiento, Freud reacciona y marca las diferencias del caso, lo cual efectivamente producirá reacciones por parte de la moral burguesa de la época, tanto como de la comunidad científica que en su momento solo defendía una función para la sexualidad: la función reproductiva. En Freud, la sexualidad tiene una connotación eminentemente erótica, que se traduce en todas las posibilidades de sentir placer y llevar su ejercicio a los confines más amplios, no solo de la piel como órgano donde se localiza las fuentes de excitación, sino también a los múltiples escenarios donde tiene lugar el ejercicio de la función sexual.

En este orden de ideas, el texto que estamos revisando es de gran valor, tanto en la construcción teórica del psicoanálisis, como en su aplicación para la clínica y la investigación que se lleva a cabo a partir de sus referentes conceptuales. Los *Tres ensayos para una teoría sexual* constituyen una guía para ingresar al complejo mundo del niño, y encontrarnos allí con asuntos que no solo maravillan, sino que también conmueven por su capacidad para delinear el psiquismo infantil, con lo cual será posible comprender en gran medida, mucho de la psicopatología en el adulto. Claro, cómo no concederle valor a lo que Freud denominará como la “Investigación sexual infantil” (p. 176), expresión que va de la mano con lo que en alemán aparece como “*wissens trieb*”, o pulsión de saber. Expresión que designa la tendencia del niño pequeño (Freud lo ubica, sobre todo, a partir de la época entre los 3 y los 5 años) a conocer aquello que está más

allá de sus sentidos; es más, a concederle explicación a asuntos que le resultan oscuros o enigmáticos, y que solo gracias a esta tendencia irrefrenable podrá cerrar la brecha de su ignorancia.

Como muestra de lo anterior, Freud (1905) ubica algunos de esos enigmas sobre los cuales recae tal pulsión, que, si bien no es exclusiva de lo sexual, tendrá allí una fuente inagotable de indagación; uno de tales asuntos de grandes proporciones para el niño lo constituye el nacimiento de un hijo; algo que puede considerarse como un verdadero acontecimiento, y que más allá de la evidencia empírica, el niño lo resolverá gracias a su intuición y atando expresiones que provienen de sus familiares. A la pregunta existencial y profundamente humana: “¿De dónde vienen los niños?”, el niño se responde de una manera bastante particular, producto de su propia observación: dirá que los niños son expulsados por el ano, como si fueran heces fecales, producto de un proceso de digestión. Se conoce como la ‘teoría de la cloaca’, y resolverá de esta manera el temor a perder o compartir el cariño de sus padres.

Con este mismo procedimiento, nuevamente experiencial y con arraigo en sus propios sentidos, el niño se preguntará también por la diferencia de los sexos, y lo resuelve de una manera natural y espontánea, diciendo que todos poseen pene; esto es, que tanto los niños como las niñas poseen un genital igual al suyo. Esta construcción del niño se conoce como la ‘teoría de la primacía fálica’. Lógicamente, y a renglón seguido, vendrá Freud a desarrollar sus teorías del complejo de castración y la envidia del pene, que dicho sea de paso, han causado controversia en ciertos sectores científicos y también en sectores ortodoxos de comunidades feministas. El asunto de la castración y la

envidia del pene hay que trabajarlo y comprenderlo en los términos simbólicos y de representación con que Freud los trabajó, y no como signo de inferioridad en las niñas, ¡no faltaría más!

Como ya lo he dicho, los *Tres ensayos para una teoría sexual* es un libro de inevitable consulta; prácticamente debe estar entre los que todo profesional debe consultar si pretende comprender los laberintos del alma humana, y en especial de la sexualidad. Un asunto que tendrá profundas implicaciones en la sexualidad, tanto la del niño como la del joven y el adulto, es el referido a las pulsiones parciales. Freud (1905) nos dice que, así como hay una alta valoración a las excitaciones localizadas en las zonas erógenas (boca, ano y genitales), debe reconocerse la importancia de otros componentes que revelan la dirección de la pulsión sexual más allá del propio cuerpo, envistiendo a:

...otras personas en calidad de objetos sexuales. De esa índole son las pulsiones del placer de ver y de exhibir, y de la crueldad. Aparecen con cierta independencia respecto de las zonas erógenas, y sólo más tarde entran en estrechas relaciones con la vida genital. (p. 174).

Se va armando el complejo entramado de la sexualidad infantil, la cual ofrece los hilos para comprender la sexualidad en etapas posteriores de la vida. Desnudez, pulsión escópica (centrada en la mirada), vergüenza y culpa, serán algunas de las fichas con las que se arma el rompecabezas de la sexualidad, que, de todas maneras, invita a seguir agudizando los sentidos y sobre todo la escucha para avanzar en su análisis.

Entonces, continuando con el tema de la pulsión, que puede efectivamente considerarse como uno de los referentes teóricos fundamentales para el psicoanálisis, será en 1915, con su texto *Pulsiones y destinos de pulsión*,

donde vuelve a sentar sus delimitaciones conceptuales sobre este esquivo concepto; y lo digo de esa manera, haciendo eco a la alusión que hace Freud en las primeras líneas del texto referido, donde menciona que la ciencia no puede asumir el papel de hacer elaboraciones finales y absolutas de sus postulados; que más bien, todo se halla sometido a nuevas elaboraciones; que los conceptos y teorías experimentan cambios, son dinámicas y muestra de ello tiene que ver con lo que se puede decir de la pulsión.

En el mencionado texto, Freud (1915) afirma que, “a diferencia de los estímulos físicos, cuya dirección proviene desde el exterior, la pulsión se encarga de estimular al aparato psíquico, y lo hace desde adentro” (p. 114). Para ampliar la aclaración del término, se enlaza otro de gran importancia que es el de ‘necesidad’, que lo equipara con cambios internos que producen una descompensación en el organismo, para lo cual se requiere una acción específica y un objeto específico para su satisfacción, la cual será inmediata y producirá efectos inmediatos. Valga decir, si se tiene hambre o sed, el sujeto buscará el objeto que, de manera consecuente, atienda tal situación de insatisfacción, y será ese objeto y no otro, en este caso, la comida o una bebida, las que calmen tal necesidad. Con la pulsión no ocurre algo así; ésta no culmina su presencia de este modo; por el contrario, sigue insistiendo de manera permanente. Es más: ante cierto tipo de estímulos, procedentes del exterior, el sujeto puede responder con la huida, pero no así ante la pulsión, donde la huida no tiene efecto. Dirá Freud:

Primero hallamos la esencia de la pulsión en sus caracteres principales, a saber, su proveniencia de fuentes de estímulo situadas en el interior del organismo y su emergencia como fuerza constante, y de ahí derivamos

uno de sus ulteriores caracteres, que es su incoercibilidad por acciones de huida. (p. 115).

Con este planteamiento se retoma el camino para ubicar los elementos que caracterizan a la pulsión, y uno de ellos, del cual se hablará más adelante, es el que define la esencia de la pulsión, su empuje (*drang*, como aparece en las obras de Freud), entendido como esa fuerza que le imprime el sello de la constancia y lo perenne a la pulsión, valga decir, bien sea a las pulsiones referidas al eros, como a las que tienen que ver con el tánatos (del cual no nos ocuparemos en el presente documento). Antes de mencionar y reflexionar sobre los elementos de la pulsión, Freud (1915) hace una alusión directa al concepto de pulsión, manifestando que más adelante podrá hacer la revisión y someterla a los cambios que se requiera. Afirma que la pulsión:

...nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante [...] psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico, a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (p. 118).

Con relación a los ejes que definen a la pulsión sexual, en primer lugar hay que referirse al 'objeto sexual', que hace alusión a la persona o cosa que permite satisfacer la pulsión, siendo el objeto lo más impredecible o indeterminable en la pulsión, a diferencia del objeto del instinto que está claramente definido y preciso desde un principio. Con razón, en la literatura psicoanalítica se encuentra la afirmación según la cual el objeto se considera como lo más variable de la pulsión. En segundo lugar, se encuentra la 'meta sexual', que define la dirección de la pulsión en búsqueda básicamente de su satisfacción. El tercer término de esta compleja trama es la fuente de la pulsión, y allí quizás Freud ubica la

cercanía de la pulsión con el organismo propiamente dicho, en tanto será a su interior donde son producidos los desequilibrios o los estados de insatisfacción que determinarán el inicio del trámite para el circuito pulsional.

De mi parte, y lo vuelvo a insistir, le otorgo un papel preponderante al elemento que, a mi juicio, le concede la fuerza y el carácter dinámico a la pulsión. Se trata del empuje (*drang*), que, en algunas traducciones aparece como perentoriedad. Desde un punto de vista económico, el empuje es esa cantidad de energía que carga a la pulsión de una fuerza continua, que la lleva a una búsqueda interminable e imperecedera hacia la satisfacción. Si bien, efectivamente, la pulsión podrá encontrar en el camino una serie de barreras u obstáculos que podrían hacer pensar que hasta ahí ha llegado su trámite, y podría sucumbir en sus ingentes esfuerzos, eso no es así; se recarga y retoma nuevos caminos a través de trayectos o investimentos (libidinales) sustitutivos, todo gracias al empuje.

Una vez hecho este recorrido por la pulsión y específicamente con el tono de la pulsión sexual, que en algunos casos bien valen tales consideraciones teóricas para la llamada pulsión de muerte (aunque es justo reconocer su especificidad, sus propias construcciones y devenir, de lo cual no se ocupará el presente manuscrito), me permito dar un salto a uno de los textos que, a mi juicio, se encarga de hacer afirmaciones de grueso calibre para efectos de ubicar las coordenadas de la sexualidad, según los rigores del psicoanálisis freudiano; me refiero al artículo de Freud titulado *El desarrollo de la función sexual*, que se halla contenido en su libro *El esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica* (escrito en 1938, publicado originalmente en 1940).

Como pretexto para iniciar la discusión sobre el tema de la sexualidad o como Freud lo llama, la vida

sexual, afirma que ésta, en la concepción corriente, se refiere al hecho de poner en contacto los genitales entre dos personas, siendo ésta una afirmación que se localiza en los términos de la genitalidad; es más, del acto sexual coital en sus más directos encuentros, sin mediación alguna, aunque solo con la mediación de los hechos previos, como son besar, mirar y tocar. Vida sexual que se ubica en la etapa de la pubertad y se halla bajo los principios de la función reproductiva. Ésa es la sexualidad que, dice Freud (1938), es la que primaba hasta mediados del siglo XX, y en parte, si hacemos un análisis juicioso, parecería que se ha detenido en el tiempo, porque muchos pretenden mantenerla como el paradigma que guía la vivencia y comprensión actual de la sexualidad, al margen de las nuevas concepciones sobre tan especial tema.

Ahora bien, luego de tal exposición, inmediatamente Freud (1938), presenta lo que se ha desprendido de su ejercicio clínico y de la observación crítica acerca de la sexualidad. En tono de objeción, dirá que:

No obstante, siempre fueron notorios ciertos hechos que no calzaban en el marco estrecho de esta concepción: 1) Curiosamente, hay personas para quienes sólo individuos del propio sexo y sus genitales poseen atracción. 2) Es también curioso que ciertas personas, cuyas apetencias se comportan en un todo como si fueran sexuales, prescinden por completo de las partes genésicas o de su empleo normal; a tales seres humanos se los llama «perversos». 3) Es llamativo, para concluir, que muchos niños, considerados por esta razón degenerados, muestren muy tempranamente un interés por sus genitales y por los signos de excitación de estos. (p. 150).

Aquí están, perfectamente anunciados (o también, denunciados), tres hechos que resultan irreductibles para ubicar los alcances de la sexualidad. En primer lugar, se ubica allí el tema de la homosexualidad, visto

en todas sus posibilidades. En segundo lugar, y dicho con todas sus letras, está el asunto de las perversiones, que para algunos siguen llamándose como parafilias o variantes en el comportamiento sexual. Y se cierra con uno de los hechos que, si bien es cierto es absolutamente reconocible por la simple observación, también es cierto que es de los que más enojo ha causado entre la comunidad científica y la opinión 'popular', y es el reconocimiento de la sexualidad infantil.

A renglón seguido, y antes de recuperarse de los cambios que ha introducido, vuelve Freud (1938) con la agudeza de su pluma para hacer nuevas afirmaciones sobre los aportes que hace el psicoanálisis. Sus principales resultados son los siguientes:

a. La vida sexual no comienza sólo con la pubertad, sino que se inicia enseguida, después del nacimiento, con nítidas exteriorizaciones. b. Es necesario distinguir de manera tajante entre los conceptos de «sexual» y de «genital». El primero es el más extenso, e incluye muchas actividades que nada tienen que ver con los genitales. c. La vida sexual incluye la función de la ganancia de placer a partir de zonas del cuerpo, función que es puesta con posterioridad {nachträglich} al servicio de la reproducción. Es frecuente que ambas funciones no lleguen a superponerse por completo. (pp. 150-151).

En el mismo texto hay referencias de gran valor que serán de gran utilidad en contextos como la clínica analítica, y tienen que ver con el concepto de "amnesia infantil" (p. 151). El autor, quien ya había tenido en sus manos a pacientes cuya esencia para la construcción de su síntoma fueron escenas ocurridas en la más temprana infancia, manifiesta que lo ocurrido en esta etapa, valga decir antes de los cinco años, queda al margen del comercio consciente. No en vano, se entiende con Freud, que los recuerdos serán más nítidos inmediatamente después de los cinco años; esto es, que coincide con

el segundo arranque de la sexualidad, ubicado en la llamada etapa de latencia.

Ya con esta producción, empieza Freud a presentar su elaboración de lo que muchos han denominado las llamadas etapas del desarrollo psicosexual. No sobra hacer una breve aclaración a que en Freud se entiende que no hay una concepción cronológica de la sexualidad, que más bien, la sexualidad marcha según otro tiempo, que bien puede denominarse como el tiempo del inconsciente. Que la sexualidad no funciona según una concepción de ‘quemar’ una etapa y se sobreviene otra más, en un ejercicio mecánico. La sexualidad, y con ella la vida sexual, se desenvuelve como una espiral, donde los acontecimientos de una etapa van a servir a la siguiente, sin perderse por completo lo que ha ocurrido en la anterior. Son elaboraciones que bien pueden ser calificadas de complejas, en el mejor sentido del término; es decir, no van en la linealidad del tiempo; hay un eterno retorno de los acontecimientos propios de la sexualidad.

De todas maneras, Freud (1938) se encarga de dejar en claro lo que puede denominarse como una ‘organización de la libido’ (entendida ésta como la energía de la pulsión sexual). El circuito de la organización libidinal inicia con la etapa oral, como una etapa en la cual se produce un doble beneficio; de un lado, sirve a la alimentación del niño, y de otro lado, produce una ganancia de placer, por lo cual se ubicará en el marco de la pulsión de naturaleza sexual. A continuación, Freud presenta lo que ocurre con la etapa anal, la cual trae de por sí las huellas de la anterior etapa, en función de los “impulsos sádicos” (p. 152). El niño se satisface de una manera sádica cuando además de satisfacerse con el seno de la madre, termina mordiénolo, y lo mismo se trasladará a la etapa anal, al retener la expulsión de las heces fecales, en un acto

que se resiste a los intentos de **domesticación** por parte de los adultos o cuidadores, quienes insisten en unas horas y lugares para llevar a cabo el cumplimiento de lo propio con el control de esfínteres. Nuevamente, la etapa anal representa una mezcla de impulsos tanto libidinales como agresivos o destructivos. Finalmente, el apogeo de la sexualidad humana alcanza su mayor alcance con la etapa fálica, en la cual, como su nombre lo indica, se le concede un total tributo y valoración a un solo órgano genital: el pene (falo), lo cual lleva de por sí una negación de la existencia de los genitales femeninos, negación que, en los términos de Freud, significa que permanecerán “ignorados” por un largo tiempo.

El cierre de la etapa fálica marca también el inicio del destino independiente de la sexualidad en niños y niñas, todo ello en el contexto del complejo de Edipo. La investigación sexual será el timonel que oriente las adquisiciones y construcciones que conducen a niños y niñas hacia la etapa genital, con todo lo que ella conlleva. Eso sí, hay que reconocer que, desde el principio hasta el fin, hay un eje que recorre todo el camino sinuoso de la sexualidad humana: el erotismo.

Por ello, y para dar paso a la siguiente parte del texto, me permito escribir unas líneas de transición, con el sello del psicoanalista George Bataille (1997), quien ha dedicado uno de sus textos a este tema: “El erotismo”.

3.2 Sexualidad y erotismo: encuentros y desencuentros

Efectivamente, hay que reconocerlo, el presente escrito asume una posición clara que no puede obviarse, y, por ende, debe explicitarse: el erotismo se encarga de imprimirle a la sexualidad su ingrediente distintivo. En el sujeto, la sexualidad debe comprenderse a la luz del

erotismo, y con ello se establece el corte con la función reproductiva de la sexualidad. Y con justicia, puede afirmarse que lo erótico, bajo sus propias características, falta en la sexualidad de otras especies animales.

Uno de los autores que, con gran exigencia académica se ha dedicado a explorar los destinos de la energía de la pulsión sexual, o sea de la libido, es Humberto Nágera (1968) quien establece unas puntualizaciones que merece destacarse:

En la teoría de la libido de Freud no se hace ninguna distinción conceptual entre la sexualidad y el erotismo, ya que genéticamente ambos provienen del mismo instinto sexual. El término “erotismo” o (eroticismo) se usa en relación con las excitaciones y gratificaciones vinculadas con la actividad de la pulsión y experimentadas originariamente en ciertas “zonas erógenas”. Este término ha sido usado por Freud y posteriormente por otros autores, unido, por lo general, a un adjetivo que señala la zona específica implicada, por ejemplo, erotismo oral, erotismo anal, etcétera. (p. 40).

Si bien, como lo dice Nágera, Freud no tiene un texto en el cual hace un desarrollo in extenso al concepto de erotismo, éste circula con claridad y pertinencia para describir los movimientos que tiene la libido en su recorrido no solo por las llamadas zonas erógenas, sino en toda elaboración donde la sexualidad se distancia de su lugar en el organismo. El erotismo, entonces, delata y marca su lugar en el lenguaje. El erotismo es un hecho del sujeto como ser simbólico. Es el espejo que nos muestra a la sexualidad distanciándose de su fuente localizada en la anatomía y la fisiología. Erotismo que revela parte de nuestra esencia adjetivada en la subjetividad: como seres que nos movemos entre lo individual y lo social, con un claro arraigo cultural. Seres de la historia personal y la intersubjetividad.

Con esta referencia de Nágera (1968) damos un paso a los planteamientos de Bataille (1997), quien recupera el valor de referirse al erotismo, sin el temor de exponerse a las objeciones vanas. En el prólogo de su libro, afirma que:

Mi esfuerzo fue precedido por *Le miroir de la tauromachie*, de Michel Leiris, donde el erotismo es considerado como una experiencia vinculada a la vida; no como objeto de una ciencia, sino como objeto de la pasión o, más profundamente, como objeto de una contemplación poética. (p. 13).

Para efectos de una primera definición, Bataille manifiesta que “el erotismo es la aprobación de la vida hasta en la muerte” (p. 15), mostrando así la cara que da cuenta del sentido que tiene el erotismo, que líneas más adelante retoma en términos de la función reproductiva, siendo el erotismo una de sus formas particulares, que luego cerrará con toda precisión al enfatizar en el antagonismo de la reproducción y el erotismo, colocados en puntos absolutamente polarizados: “El erotismo se define por la independencia del goce erótico respecto de la reproducción considerada como fin; no por ello, es menos cierto que el sentido fundamental de la reproducción es la clave del erotismo” (p. 16), asumiendo en este planteamiento, que los seres que se reproducen son diferentes unos de otros, y sobre todo, que un contexto es el de la reproducción y otro cuando interviene el erotismo.

Se trata del erotismo en tanto se concibe como una forma particular de la actividad sexual reproductiva. Valga asumir, entonces, la sentencia de Bataille (1997) que se levanta a manera de proclama, según la cual “solo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica” (p. 15). En el erotismo se traduce una búsqueda independiente del fin natural dado en la

reproducción y el cuidado consagrado a los hijos. En esa dialéctica entre la vida y la muerte, en la discontinuidad que reitera Bataille para los sujetos, “la actividad erótica (es) antes que nada una exuberancia de la vida” (p. 15), aproximándose de esta forma a la muerte misma, en tanto el objeto que se coloca para efectos de los caminos trazados para el erotismo, está independiente de los fines de la vida, o sea, su perpetuación. El erotismo no tiene un interés de preservación de la vida.

No en vano, en algunos lugares tiende a teñirse con un dejo de descalificación al erotismo, al cual lo han visto como un ‘amor perverso o enfermizo’. En la reflexión que hace Fernández (2009) sobre el erotismo, retoma la presentación que de este término hace el Diccionario Ilustrado Pequeño Larousse (1988), al ubicarlo de la siguiente manera: “Del griego Eros, amor enfermizo, calidad de erótico, afición desmedida y enfermiza a todo lo que concierne al amor. Erótico: Voluptuoso, libidinoso, lujurioso, obsceno, vicioso” (párr. 8). Por obvias razones, se refiere a esta definición por su “connotación nefasta” (párr. 9), por todo lo que entraña el erotismo, por su esencia. Podría hacerse eco a las expresiones del diccionario en mención, y decir con Fernández que justamente de eso se trata el erotismo: de un juego con las imágenes, de un ir y venir con los movimientos, los olores, las fragancias, las miradas y las sensaciones de diversa procedencia; que el erotismo se tiñe de juegos que pueden llegar hasta las fronteras del dolor y el sufrimiento.

Sexualidad que, cuando toma las vestiduras del erotismo, atisba en los pliegues que Sade había descrito, y que tanto juicio peyorativo ha recibido desde sus primeras apariciones hace ya varios siglos. Se trata del marqués de Sade, excéntrico personaje del siglo

XVIII, quien mereció toda suerte de epítetos gracias a su abigarrada forma de encontrar nuevas y variadas formas de sentir placer. Desde el masoquismo y el sadismo, pasando por los actos más despiadados y lujuriosos, este escritor francés se paseó por todas las posibilidades para el deseo, al cual no le halló diques que detuvieran su caminar entre la fina división que separa a la vida de la muerte. Obras como *Las 120 jornadas de Sodoma* (1978) y *Justine, o los infortunios de la virtud* (1791), perfectamente podrían ser calificados como escritos autobiográficos que revelan la personalidad del escritor, que terminaría encarcelado y declarado como ‘loco’, luego de protagonizar toda suerte de escándalos sexuales.

Para mayores ampliaciones sobre el erotismo, el mismo se ha desarrollado en un artículo titulado *Erotismo en la sexualidad*, de Rosero, L., Rosero, V. y Mora (2013), quienes abordan el tema con el fin de afirmar su tesis según la cual el erotismo va más allá de las dimensiones propias de la genitalidad y la reproducción, ubicándolo según todas las vestiduras que le ofrece el lenguaje, para así ofrecerse al otro en toda su amplitud. Erotismo que da cuenta no solo de las alegrías y los placeres, sino también de las angustias de los jóvenes cuando se enfrentan al drama de amar y ser amados, de las noches de compañía o de soledad, a partir del reconocimiento de todas sus carencias y vacíos.

Hasta aquí se ha realizado un especial ejercicio, de tipo conceptual, que ha permitido un acercamiento a conceptos básicos en sexualidad, con lo cual se tiene un marco claro para lo que viene a continuación. Entonces, en el inventario se tiene conceptos y teorías fundamentales, como son la distinción entre pulsión e instinto, el lugar de la sexualidad en el aparato psíquico (según la concepción freudiana), las conquistas del

sujeto a partir de la investigación sexual en la infancia, con la creación de las llamadas teorías sexuales infantiles, la distinción entre lo sexual en sentido amplio y lo específico de la genitalidad, y, ubicando uno de los ejes de la reflexión, en términos del erotismo. Con ello pasamos a un siguiente apartado, que tiene que ver con una aplicación de estos conceptos, en términos de la Educación para la sexualidad.

3.3 Educación para la sexualidad

De mi parte, como autor del presente escrito, reconozco el valor y el compromiso con la presentación de las próximas líneas. Es así, en tanto comprometen una elección que debí hacer hace ya más de 20 años, cuando decidí asumir mi lugar como educador sexual, algo que para muchos profesionales de la salud está fuera de su campo de acción; eso más bien se lo deberían dejar a profesionales de la educación, porque tal parece que la educación para la sexualidad se aproxima a una línea bastante fina, que es la de la orientación en sexualidad, que muchos han calificado como ‘consejería’ sexual. Y hay que decirlo de una vez: claro que un psicólogo no hace consejería, o al menos, no en el sentido que se ha definido de forma tajante; es decir, asumir las decisiones del otro, irrespetando su autonomía e inteligencia. Si hay un nivel de intervención en contextos educativos, corresponde a la orientación y asesoría escolar, siempre respetando la libertad y la historia personal de cada sujeto.

Ahora bien, para hablar de Educación para la Sexualidad en Colombia, es preciso hacer un poco de historia, la cual nos ayuda a ubicar y contextualizar lo que hoy estamos haciendo, cómo lo llevamos a cabo y hacia dónde vamos.

Entonces, sin pretender abarcarlo todo, se puede afirmar que hay un primer momento de la historia de

la Educación Sexual (como fue llamada en un primer momento), que puede calificarse como de ‘ignorancia’, que para el caso, significa que no hay un acompañamiento de profesionales en la materia para la formación en sexualidad de los estudiantes ubicados en un contexto escolar. ¿Por qué fue así? Puede haber varias razones para ello; en primer lugar, se tenía la convicción de que, como no había conocimiento científico o académico sobre el tema, y sobre todo de un tema absolutamente vedado y prohibido en las escuelas y colegios, oficiales o privados, pues se dejaba todo de forma ‘natural’; esto es, que no había que intervenir o educar algo que venía dado de forma natural. Ignorancia también que proviene de la convicción según la cual, como aún se sigue pensando en algunos contextos, es mejor no intervenir o educar, porque se va a despertar algo que puede ‘lanzar’ a los estudiantes (sobre todo a los adolescentes) a un ejercicio abierto de las prácticas sexuales que están proscritas para la vida adulta.

Con esa ignorancia se pasa luego, en la década de los años 70 y 80, a lo que se conoce como la materia de ‘Comportamiento y Salud’. Se la conoce como una cátedra, y en tal sentido estaba destinada a que fuera impartida por médicos, enfermeras o psicólogos que eran contratados o llamados de los centros de salud o una entidad procedente del sector salud. ¿Cómo se abordaba esta cátedra? Con metodologías y estrategias tradicionales, lo cual implicaba que el experto se ubicaba frente a sus estudiantes para impartir una serie de conocimientos que se suponía eran de total desconocimiento por parte de su auditorio. Las temáticas estaban ya definidas previamente: se hablaba de enfermedades de transmisión sexual, embarazo, parto, ciclo menstrual, cambios físicos en el niño y el adolescente, los órganos genitales (con toda la anatomía

y fisiología del caso, para hombres y mujeres), los métodos anticonceptivos, y se cerraba con el espinoso tema del aborto, presentado con una fuerte dosis de miedo y culpabilidad.

De este ejercicio academicista sobre la educación sexual, somos hijos muchos de los que hoy pretendemos algunos cambios en la educación con niños, niñas y jóvenes. Especialmente, a quienes nos interesa trabajar a partir de una perspectiva que reconoce la dignidad humana, la capacidad para tomar decisiones y la libertad en las elecciones; claro, todo ello, sin perder de vista unos conocimientos sólidos que orienten la construcción de la sexualidad desde una perspectiva de la subjetividad.

Posteriormente, según lo establece un documento del Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia (1992), se formula el Plan Nacional de Educación Sexual, el cual contiene unas precisiones que es importante tener en cuenta. En primer lugar, ya se habla de una política nacional en la cual se toma a la sexualidad como su objeto de interés, sin por ello pretender hacer generalizaciones sobre el comportamiento y la vida sexual de todos los colombianos; más bien, se parte de un diálogo con todos los matices de tipo cultural, político, social, identitario e ideológico. En segundo lugar, vale la pena retomar el objetivo principal del Plan:

Promover en el individuo, la familia y la sociedad, la formación de actitudes y valores que propendan por: la valoración de la sexualidad, la igualdad social de los géneros, la autonomía, la responsabilidad, la convivencia armónica, la solidaridad y la salud sexual, a través del desarrollo de los diferentes componentes del Plan: capacitación y formación, investigación, institucionalización, comunicación, y servicios, y las estrategias de: planeación, intersectorialidad, coordinación y autonomía, descentralización y participación. (p. 21).

Como se puede observar, es un documento que ya tiene otra orientación y fundamentación, quizás más coherente con los planteamientos de un país que, como Colombia, en esa época dio un vuelco significativo luego de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991. Resulta inevitable la influencia del nuevo orden constitucional, donde son establecidos unos deberes y unos derechos referidos a la sexualidad, que ahora han sido teñidos de criterios altamente humanistas, sociológicos, políticos y culturales.

Luego, la historia narra un acontecimiento importante, que es presentado por Muñoz (2016), al afirmar que una profesora, llamada Lucila Díaz Díaz, quien laboraba en el municipio de Ventaquemada (Boyacá) provoca, en 1991, como si fuera el ‘florero de Llorente’, todo un movimiento social y académico al ser destituida de su cargo, luego que en la clase de tercero de primaria abordara de manera especial un tema de sexualidad con el ánimo de responder espontáneamente unas preguntas de sus estudiantes, lo cual generó de inmediato el rechazo no solo de padres de familia sino de las autoridades educativas de orden municipal y departamental, hasta llegar a los altos mandos del Ministerio del ramo. Palabras más, palabras menos, este capítulo de la educación termina con un fallo de la Honorable Corte Constitucional de la República de Colombia, quien resuelve solicitar al MEN, adelantar la educación sexual en todos los establecimientos educativos del país, tanto los de orden privado como los oficiales. Luego de una consulta solicitada por este Ministerio a un grupo de expertos en el tema de la sexualidad y la educación sexual, se rescata las recomendaciones hechas en la Resolución 3353 del 2 de julio de 1993 “por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación

Sexual en la educación básica del país” y las de la Sentencia T-440/92.

Me considero una persona que sentó sus bases teóricas e interventivas en el documento de 1993; de hecho, todavía lo conservo como documento que orienta mi accionar con los proyectos de educación para la sexualidad en la actualidad, a pesar de los cambios que hoy se tiene, y la fuerza del Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) (1992) que, dicho sea de paso, tiene una característica muy especial que le confiere su sello de identificación, que es justo lo que lo hace grande: es un proyecto ‘para la vida y el amor’.

El PNES fue creado con unas bases muy sólidas, por cuanto se construyó con referentes científicos, humanistas y pedagógicos. Se encarga de establecer unos lineamientos para la formulación de los proyectos de educación sexual: en primer lugar, que la sexualidad sea considerada como una dimensión fundamental del ser humano, en tanto, según su conceptualización, hace parte de una estructura de orden superior, como es la personalidad y la estructura de la persona. En segundo lugar, hace una solicitud para que la educación se articule al currículo dentro de un contexto científico y humanista como formación para la vida y el amor, lo cual lleva implícita toda una perspectiva de transversalidad del proyecto de educación sexual a la vida de la institución educativa. El tercer lineamiento es de vital importancia, dado que considera que el proyecto de educación sexual es responsabilidad de toda la comunidad, lo cual va de la mano con un principio de corresponsabilidad.

Hoy vuelvo la mirada atrás, y puedo afirmar con conocimiento de causa, que los proyectos de educación sexual que fueron desarrollados en la época del PNES, y que se nutrieron de los principios que estableció la

Ley General de Educación (Ley 115 del 8 de febrero de 1994), conllevaron un ejercicio de investigación en el cual se procedió a un acercamiento a las condiciones del contexto comunitario (en este caso, de la comunidad educativa), con el ánimo de considerar aspectos de tipo teórico y conceptual y, en especial, las expectativas y deseos que la comunidad educativa plantea. Es un estudio de contexto como fundamento para las propuestas que atienden las necesidades sentidas de estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y personal de la institución educativa.

Con estos insumos, el PNES ofrece una estructura curricular claramente establecida y definida, con dos referentes precisos contenidos en unos Ejes y Énfasis. Son cuatro los ejes que van a permitir articular las temáticas: Persona, Pareja, Familia y Sociedad. Y estos ejes serán cruzados con unos énfasis que van a definir la pertinencia de los contenidos para cada uno de los grados; y, si bien es cierto, estos énfasis tienen una organización, no necesariamente son camisa de fuerza para llevarse a cabo en el orden que se ha sugerido. Los énfasis propuestos para cada grado del nivel preescolar y básica primaria son: Identidad para grado preescolar; Reconocimiento para grado primero; Tolerancia para grado segundo; Reciprocidad para grado tercero; Vida para grado cuarto; Ternura para grado quinto. En la básica secundaria y media, los énfasis son: Diálogo para grado sexto; Cambio para grado séptimo; Amor – Sexo para grado octavo; Responsabilidad para grado noveno; Conciencia crítica para grado décimo, y Creatividad para grado undécimo.

Es conveniente agregar que, además de los ejes y énfasis, el PNES establece cuatro supuestos básicos: Autoestima, Autonomía, Convivencia y Salud, como

procesos transversales que van a estar presentes a lo largo de los doce grados del programa académico institucional. En los documentos que el MEN difundió durante los años de vigencia del PNES se encuentra gráficas e imágenes que ilustran con lujo de detalles la estructura curricular en mención, así como la manera como son cruzados y atravesados con sentido pedagógico, los conceptos en mención.

Mención aparte debe darse a dos aspectos fundamentales: la participación de la familia y la decisión que se tomó respecto a la propuesta metodológica. Con relación a la familia, el PNES (1992) la considera como la principal responsable de la educación de los hijos. La escuela, entonces, no está llamada a reemplazar o asumir el rol que le corresponde a la familia, en la formación y crianza de los hijos, sino más bien, a complementar o contribuir con la labor que ella adelanta. Y en materia de educación sexual, con mayor razón: se parte del respeto a los principios, criterios y valores que cada familia tiene o ha definido para la formación de sus integrantes, en particular de los niños, niñas y jóvenes, que son su particular responsabilidad. Los talleres realizados con padres de familia, su participación decisiva en los escenarios de Escuela de Familia y su inquebrantable participación en las mesas de trabajo, denotan su compromiso.

De todas maneras, con el PNES se pretendió aportar a asuntos de gran interés para las familias, que ya estaban en la agenda de trabajo: avanzar en la construcción del proyecto de vida de los hijos, tener mayores criterios (desde la condición científica y humana) para tomar decisiones en materia de salud sexual y reproductiva y, como lo transmitió siempre el equipo de trabajo a nivel nacional del MEN (2008), que la educación sexual y con

ello la propia sexualidad, sean una apuesta para la vida y el amor.

El otro asunto merece también el espacio apropiado: se trata de la propuesta metodológica. Pues bien, desde un principio se sabía que con el PNES (algo que hasta ahora sigue vigente) se tenía que dejar atrás el espacio formal de la clase propiamente dicha, o, dicho con otras palabras, de la clase magistral, o sea, esos espacios consagrados y ritualizados donde una persona se ubica frente a un grupo de jóvenes estudiantes con una actitud de prepotencia que la da un pretendido conocimiento técnico que va a depositar en ellos, con el supuesto de tener una total ignorancia; eso y mucho más de los rezagos de la pedagogía tradicional, quedan atrás. El PNES asume al Taller como su propuesta metodológica.

Muchos autores, sobre todo en el campo de la pedagogía y la psicología, han establecido definiciones y condiciones básicas que identifican al taller. De mi parte, no voy a hacer una búsqueda que dé cuenta del estado del arte sobre las mejores definiciones del taller, pero sí me parece importante compartir lo que se ha decantado, en mi propia experiencia, que a su vez se ha enriquecido con las enseñanzas de grandes talleristas.

El taller implica, de entrada, un ejercicio de construcción colectiva de conocimientos, habilidades y actitudes. Es una puesta en común de lo que cada uno de los participantes sabe y ha puesto en práctica para resolver una situación que le ha demandado hacer uso de sus propias capacidades y competencias. Y claro que, la mejor referencia es la del taller de carpintería o del taller de mecánica, donde se puede observar, con lujo de detalles, el arte de trabajar en forma solidaria; es el mejor escenario para resolver un problema o una situación problemática con la participación de todos los que a bien

tengan aportar para la solución de la misma. Justamente, uno de tales ejemplos se puede observar en la conocida lectura de reflexión “Asamblea en la carpintería”, atribuida al mexicano Mario Rizo (2016), quien con su visión empresarial y como contador público, presenta una excelente visión de cómo aprovechar las habilidades y aptitudes de cada uno de los participantes en un reto, y no detenerse en sus falencias, las cuales finalmente toman el sentido de oportunidades.

Con relación al taller propiamente dicho, podría decirse mucho más, pero por ahora pretendo dejar algunas observaciones, que tampoco tienen el tinte de una receta mágica, sino más bien de insinuaciones para que el taller sea una verdadera experiencia de aprendizaje. Entonces, ubiquemos algunos de esos referentes básicos de éste:

- En un taller no hay jerarquías, sino que, por el contrario, los participantes intervienen en una relación horizontal. Efectivamente, puede haber una persona que lidere procesos y procedimientos, pero eso no impide que en el camino vayan surgiendo otras personas que se destaquen por su capacidad de gestión.
- Es importante que se coloque unas reglas de juego. Esto significa que debe establecerse unos acuerdos que permitan saber los roles, compromisos y deberes de los participantes, así como los derechos derivados por su participación.
- Los talleres requieren que se defina agendas en cuanto a tiempos, espacios, recursos y metas a conseguir. Si algo no se alcanza a cumplir, los integrantes del taller tendrán la posibilidad para evaluar lo ocurrido y tomar decisiones.

- De lo anterior se desprende algo: un taller siempre requiere que sea evaluado. ¿Quién lo evalúa? Lo deben hacer sus propios participantes, y ellos podrán decidir si requieren la intervención de alguien más. La evaluación recomendada es de tipo autoevaluativa y coevaluativa, que podrá complementarse con el reflejo de un ejercicio heteroevaluativo.
- También es importante que en el taller se plantee unas metas o productos a alcanzar, que serán de diversa índole, acordes con la dinámica del mismo.
- Con relación a la dinámica del taller, es importante que no pierda de vista su esencia: y es que no conlleva competencia, sino una participación con sentido lúdico, recreativo y de disfrute.
- El taller es para jugar, reírse, saltar, brincar, llorar y hacer silencio. Implica que los participantes sean felices, porque no hay calificaciones; solo hay disfrute y grandes aprendizajes para la vida.
- Al finalizar el taller, no se puede determinar lo que se ha alcanzado. Eso lo determina cada uno, en su fuero interno. Incluso, muchos de los aprendizajes y cambios, fruto del taller, son verificados *a posteriori*. Más adelante, en otro contexto y situación, podrá aflorar el aprendizaje captado. Cada quien se lleva a casa la cosecha del taller, a su propia vida y experiencia.
- Con relación al tallerista, afortunadamente son muchas las personas con grandes condiciones para llevar a cabo un taller que resulta agradable y

productivo, entendiendo que el resultado es algo subjetivo y personal. De todas maneras, quien se encargue de dirigir o motivar el taller, será alguien con la vocación y disponibilidad para hacerlo. Será una persona sensible a los cambios de todos los participantes, que reconozca los cambios en los estados de ánimo y movilice para que el taller vaya avanzando de una manera agradable, que no fuerce la espontaneidad y naturalidad de los participantes.

- No hay otra forma de decirlo: el tallerista no es un *dinamiquero*, en el sentido de improvisar o rellenar su intervención con una serie de actividades o dinámicas, como si salieran de debajo de su manga, al estilo de un mago. Por el contrario, el tallerista tiene una organización de su intervención, y lo hace en función de un objetivo u objetivos claros y pertinentes.

3.4 Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)

En esta parte del capítulo se procede a hacer una presentación general del PESCC. Con relación a la historia del mismo, se conoce que entre los años 2006 y 2007 el MEN (2014) realizó una fase de pilotaje en 53 instituciones educativas del país, tanto en el sector urbano como en el rural, entre ellas algunas ubicadas en el departamento de Nariño. Resultado de este proceso fue su consolidación, presentada a la comunidad educativa en el año 2007, para lo cual fueron distribuidas tres guías o módulos de apoyo pedagógico para el desarrollo y cumplimiento del Programa. Las guías son:

- Guía No. 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

- Guía No. 2. El proyecto pedagógico y sus hilos conductores.
- Guía No. 3. Ruta para la implementación de un proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

En caso de requerir mayor información y acceder a aspectos específicos como los objetivos, enfoque, líneas de trabajo y la estructura curricular del PESCC, se sugiere revisar las páginas web del MEN, o en el portal Colombia Aprende.

El PESCC que está vigente en la actualidad ha recuperado algunos de los ejes que nacieron en 1993 y que fueron legitimados con la Ley 115 de 1994. El equipo de trabajo que lo orientó, lo estructuró de tal manera que permitiera su viabilidad y pertinencia en los diferentes contextos educativos, sociales, étnicos y culturales donde vaya a ser implementado, todo bajo principios claros, como: la participación de toda la comunidad educativa en su construcción, puesta en marcha, gestión y evaluación; la transversalidad, de modo que el proyecto pueda ingresar a toda la vida de la institución educativa, en términos de todas sus gestiones, todos los espacios de interacción y todas las relaciones que ocurren en la escuela; y por supuesto, que sea un proyecto que no le dé la espalda a la cotidianidad de la escuela, de sus estamentos, que recoja todas sus experiencias y, a la vez, que recree las experiencias procedentes del exterior; es decir, de las realidades de las familias, los lenguajes del barrio, las dinámicas de la calle, la participación de las instituciones y entidades de orden gubernamental y no gubernamental. Todo ello, como lo establece la Guía No. 2, con el fin de contribuir a la “construcción de un proyecto de vida con sentido” (MEN, 2008, p. 5).

Con relación a la propuesta pedagógica del PESCC, esta misma Guía establece que la institución educativa, de manera concertada, construye la malla curricular con base en lo que se ha denominado unos ‘hilos conductores’, definidos como “los ejes temáticos que guían la educación para la sexualidad” (MEN, 2008, p. 8), y están fundamentados en los siguientes referentes, que, dicho sea de paso, son procesos básicos que debe abordarse en cualquier contexto de formación en sexualidad:

- Funciones de la sexualidad: comunicativa – relacional, erótica, afectiva y reproductiva.
- Componentes de la sexualidad: identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual.
- Contextos de la sexualidad: individual, de pareja, familiar y social.

En palabras cotidianas, éste es el menú del PESCC; está abierto y disponible para el uso e implementación de todas y cada una de las instituciones educativas, quienes le darán el sello propio, de acuerdo al estudio de contexto que han realizado, así como a los principios filosóficos, pedagógicos y sociales con que han estructurado su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, en particular, acorde con la concepción de Ser Humano / Sujeto que tengan. Un PESCC que, bajo una consideración de la educación como un acto que trasciende los compromisos estrictamente cognoscitivos y se interna en dimensiones de tipo político, ético y estético, cobra una importancia de grandes proporciones.

El PESCC, entonces, no es un programa o un proyecto más de los que debe desarrollarse de manera **obligatoria**, según lo dictaminan las instancias de

control y supervisión, las que al inicio y fin de año solicitan un documento con la firma de sus responsables, sino un compromiso con la vida de la comunidad educativa, con su forma de estar en el mundo, con las relaciones de poder que han construido y las formas que han definido para salir de los lazos de sumisión. Es un programa que mira de frente la vida de la escuela, de los seres humanos que se cuelan por los espacios visibles e invisibles, un programa que recoge el currículo oculto de la institución educativa, y el cual merece, primero que todo, reconocerse e identificarse, para luego, en segundo lugar, desmontar las prácticas e imaginarios que resulten nocivos para esa misma comunidad educativa.

El PESCC asume compromisos de gran envergadura, y no solo la disminución de embarazos en adolescentes, las cifras alarmantes de abuso sexual o las prácticas de riesgo con la salud sexual y reproductiva. Más allá de este panorama, ingresa a lo que se denomina como el clima humano de la institución educativa, a los ambientes que allí se ha establecido, y a partir de ello, aspira a ingresar a los territorios con-sagrados de los hogares, tanto de estudiantes como de maestros. Como se ha dicho con los Programas de Inclusión Escolar, el PESCC se dirige a lo más complejo del ser humano: la dimensión actitudinal, y por qué no, como se ha puntualizado desde el psicoanálisis, a las coordenadas inconscientes que regulan y determinan los comportamientos, los pensamientos y las emociones de los sujetos.

De aquí en adelante, la ruta de trabajo es bastante ardua y nos compete a todos, no solo a los responsables y dinamizadores del PESCC en cada institución educativa. Se requiere acciones de trabajo que impliquen alianzas con instituciones y sectores como las Instituciones Prestadoras de Salud (IPS), las Entidades Promotoras

de Salud (EPS), Profamilia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Policía de Infancia y Adolescencia, las Comisarías de Familia y la Dirección de Salud en cada municipio. Y quizás lo que trae consigo este programa, que ya viene desde 1993, es agudizar y mejorar nuestra capacidad para escuchar a los niños, niñas y adolescentes.

Los estudiantes de las escuelas y centros educativos del país tienen mucho que decir. Sus historias no pueden seguir en el anonimato. Se requiere personas y escenarios que puedan escuchar sin prejuicios o manifestaciones descalificadoras a ellos o sus conductas. Se hace necesario un maestro, en el mejor sentido de la palabra, que aparte un poco su territorio de poder en la clase y la libreta de calificaciones, para aportar a la construcción del proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes. Y que, si no le aporta a su proyecto de vida, al menos, le deje una huella positiva y gratificante para su presente; al fin y al cabo, el estudiante tendrá mayores elementos y soportes para un mañana igualmente feliz, o en últimas, con menos angustias y tensiones de las que a diario vive.

Referencias

- Bataille, G. (1997). *El erotismo*. Barcelona, España: Tusquets Editores S. A.
- Corte Constitucional. República de Colombia. (2 de julio de 1992). Sentencia T-440/92 [MP. Eduardo Cifuentes Muñoz]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-440-92.htm>
- Fernández, H. (2009). El erotismo: una lectura desde Georges Bataille. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/20/el-erotismo-una-lectura-desde-georges-bataille/>
- Freud, S. (1905). *3 ensayos para una teoría sexual* (Trad. López Ballesteros, L.). Francia: FV Éditions.
- (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- (1938). CXCVII. Compendio del Psicoanálisis (*). (1938) [1940]. Recuperado de <http://caece.opac.com.ar/gsd/collect/apuntes/index/assoc/HASH93ba.dir/doc.pdf>
- (1999). *El esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica*. (Trad. López Ballesteros, L.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Marqués de Sade. (1791). *Justine, o los infortunios de la virtud*. E-artnow Ediciones.
- (1978). *Las 120 jornadas de Sodoma*. Madrid, España: Akal Editor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). Resolución 03353 del 2 de julio de 1993 “por la cual se establece el

desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la educación básica del país". Recuperado de http://legal.legis.com.co/document/index?obra=legcol&document=legcol_7599204143b-0f034e0430a010151f034

----- (2008). Guía No. 2. El proyecto pedagógico y sus hilos conductores. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-171603.html>

----- (2014). Programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/PESCC%20%20familias%20final.pdf>

Muñoz, L. (5 de marzo de 2016). La historia de Lucila Díaz. *Diario Occidente*. Recuperado de <https://occidente.co/la-historia-de-lucila-diaz/>

Nágera, H. (1968). *Desarrollo de la teoría de la libido en la obra de Freud*. Buenos Aires, Argentina: Horme Ediciones.

Presidencia de la República de Colombia. (1992). Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia. Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/47999/1/plannacionaldeeducacionsexual.pdf>

Rizo, M. (2016). Reflexión: Asamblea en la carpintería. Recuperado de <http://www.mariorizo.com/reflexion-asamblea-en-la-carpinteria/>

Rosero, L., Rosero, V. y Mora, L. (2013). Erotismo en la Sexualidad. *Revista de Psicología GEPUI*, 4(2), 163-173.



4. De sobremesa: Espacio para la Psicología

El presente apartado del libro representa una apuesta absolutamente personal, y que obedece al deseo que me ha acompañado durante los últimos 25 años de mi vida personal y profesional. En este lapso de tiempo, justamente a partir de septiembre de 1993, inspirado en una premisa muy clara y que no se ha perdido desde sus inicios, dejar una huella que inspire e ilumine el camino de la vida en la audiencia radial y en la comunidad académica, tengo una columna en la Emisora Ecos de Pasto; específicamente, en el Programa *Dinámica*, dirigido y conducido por una pareja de grandes seres humanos que me han dado vía libre y me permiten estar *AL AIRE*, cada domingo, para compartir mi columna **Espacio para la Psicología.**

Tanto la Sra. Esperanza Caicedo Bolaños como su esposo, Sr. Gerardo Dávila, me han concedido la autonomía y libertad para escoger los temas que sean de interés y aporten a una audiencia que, como la de su programa dominical, está ávida de aprender y conocer algo más de las temáticas que la psicología tiene para abordar.

De tantos años de trabajo, me he tomado la atribución de seleccionar algunas de ellas, que fueron escritas y desarrolladas al aire, bajo la pluma del psicólogo que puede producir impacto y movilizaciones a nivel social, y concretamente, a partir de la experiencia que tengo como orientador escolar de una institución educativa y de la atención de casos que proceden de la consulta particular. En los últimos años, el tema de la familia, sus cambios, síntomas, angustias y sufrimientos, así como

la manera de resolver tales afrentas, se ha convertido en un compromiso con la audiencia, y vale la pena exponerlo a un público de mayor cobertura, como en la presente publicación.

Por el estilo de este capítulo, que más bien es un apartado, no se sigue estrictamente la numeración del libro, sino que se deja cada columna en forma independiente, siguiendo su propio ritmo, aunque al final de cuentas, se logra encontrar los puntos de contacto.

Espero que la selección sea de su agrado, y cierto, como lo hago cada domingo en *Espacio para la Psicología*: “Gracias, y nos encontramos el próximo domingo, con un nuevo tema que aporte a la construcción de sujetos, familias, escuela y sociedad”.

4.1 Familia: cuatro ejes que la sustentan y nutren

(Presentado el 4 de febrero de 2018).

Para la reflexión de hoy, utilizo como imagen de fondo, una mesa. Y en particular, su condición básica; esto es, que está sustentada en cuatro patas, y, por tanto, si falta una de ellas, se pierde el equilibrio y no puede soportar a quien pretenda utilizarla. Con tal referencia, los invito a que pensemos la estructura de una familia.

Les propongo, entonces, que cada uno, desde su propio lugar, plantee los cuatro ejes que sustentan y nutren a la familia; háganlo con el conocimiento que tienen de la realidad de la familia y con una mirada que pretende mejorar las posibilidades para que sus integrantes vivan mejor.

De mi parte, tengo la siguiente propuesta: su primer eje (sin por ello, ir en orden de importancia o prioridad) tendrá que ser irremediamente el Amor. Es necesario que los integrantes de una familia se amen, que tengan

detalles afectuosos entre esposos, que los hijos amen a sus padres. Produce mucha tranquilidad cuando los hermanos se aman entre sí, son cariñosos, juegan con alegría y se divierten, sin necesidad de llegar a pelear.

El segundo elemento, que siempre hemos considerado fundamental, es que en una familia debe haber Autoridad. Esto significa que los padres de familia no pueden perder el control sobre la educación de sus hijos. Que en sus manos está ejercer el debido control y colocar los límites necesarios a los hijos. Es la autoridad que se gana con sabiduría, con equilibrio, con mucha justicia y además que no se puede delegar a otra persona. Por lo demás, es una autoridad que no implica llegar al maltrato.

Tercer factor de una familia: los Valores. ¿Cuáles? Será difícil sacar una lista y decir cuáles deben estar y cuáles no. Más bien, ésta es una tarea que le corresponde delimitar a cada familia. De todas maneras, entre esos valores, considerados como principios que orientan las acciones y pensamientos de las personas, no podrá faltar la Responsabilidad, la Libertad, la Autonomía y, le concedemos otro lugar aquí, el Amor. Cada uno de ellos y los que Usted elija, permitirán cumplir con plenitud los compromisos que la familia se ha trazado y a la vez harán que la familia viva feliz.

Finalmente, el cuarto factor de una familia, que como hemos dicho, se encargaría de darle estabilidad a la mesa que nos imaginamos, es la Espiritualidad. Realmente, considero que hoy por hoy, en una sociedad que le ha concedido tanto valor a lo material y a enaltecer al ser humano por encima de cualquier cosa (en un ideal antropocéntrico), es hora de volver la mirada a nuestro espíritu, a ese hálito que realmente es lo que nos da la chispa para la vida. Es hora también, claro está, para

agradecer a Dios por las maravillas que tenemos en la familia, y pedirle que guíe nuestro camino en dirección de su amoroso abrazo.

Queda en sus manos hacer que estos cuatro pilares tengan el lugar que se merecen en su familia, y con ello aspiramos a mejorar notablemente nuestra sociedad.

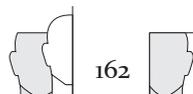
4.2 Padres que apoyan el buen camino

(Presentado el 18 de febrero de 2018).

Es posible que parezca muy ligero y hasta sarcástico lo que voy a decir, pero definitivamente es fácil ser padre. No es, sino, en el sentido biológico del término, conseguir una pareja para procrear un hijo, y ya, todo está resuelto. Así lo dicen muchos y algunos ni siquiera se dan cuenta de tales alcances, y se lanzan a la aventura de tener relaciones sexuales con su pareja sin asumir los riesgos y consecuencias que esto trae consigo.

La tarea viene después, cuando ya se tiene un hijo y la realidad compromete a asumir la responsabilidad que se tiene: que padre es la persona, en este caso hombre o mujer, papá o mamá, que responde por una función, llámese función paterna o función materna, la cual es indelegable y que hemos comprendido que no se acaba a pesar de la separación conyugal, y que siempre vamos a ser papá y mamá de un hijo.

¿Cuál es esa tarea tan importante? creo que es algo parecido a como ocurre con la pedagogía; esto es, acompañar para que el hijo siga un buen camino. ¿Qué hace un maestro? Señala caminos, muestra la luz, ofrece alternativas o, más bien, permite que sus estudiantes las visualicen, que se den cuenta que ante una problemática, cualquiera que sea, siempre hay algo por hacer, y que se debe hacer con total responsabilidad. Pues, de eso se trata



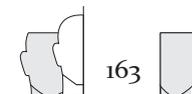
la labor de papá y mamá, claro, con mayor compromiso y dedicación, porque es una función que incumbe las 24 horas del día, siete días a la semana, 365 días del año.

Ahora, seamos mucho más finos y concretos con la elaboración que traemos: el camino que se va a mostrar, o el camino que un padre sigue con su hijo siempre debe ser el **mejor**. ¿Cuál será el mejor camino? Diría que es, el que, si bien trae esfuerzo y dedicación, permite llegar a un puerto seguro. Es un camino que conlleva trabajo, que se sale sucio al atravesarlo, se termina un poco cansado, algo agotado y además a veces con tristeza y angustias; pero, es que ése es el camino de la vida, y un padre o una madre, está en el deber de acompañar a su hijo, sobre todo cuando está pequeño, en su infancia y adolescencia.

Un padre no podrá evitar todos los tropiezos y golpes que reciba un hijo mientras recorre el camino de su vida. No lo puede y, **no** lo debe hacer. Es mejor que esas dificultades sean vividas por el hijo, ya que le van a enseñar a ser más fuerte, a tener una personalidad mejor desarrollada. Es conveniente, entonces, ir analizando esas piedras en el camino; si no consigue el triunfo anhelado, valdrá el esfuerzo que ha hecho; y si tiene una nueva oportunidad, habrá de aprovecharla con mayor atención y dedicación.

Para esto se necesita varias cosas, pero me detengo en una de ellas: padre e hijo deben tener una muy buena comunicación. Ambos deben saber escucharse, con paciencia y tranquilidad. Que cuando hablen, lo hagan con respeto y sabiduría, sobre todo al padre, a quien le corresponde la gran tarea de ser ejemplo y testimonio para su hijo.

Nota: sobra decir que padres e hijos se alejan del llamado 'mal camino', que, por ahora digo, es el que lleva



a atentar contra la dignidad humana; el que lleva lejos de los valores proclamados por la sociedad y la familia.

4.3 Familias que se construyen desde la identificación

(Presentado el 15 de abril de 2018).

La construcción y consolidación de una familia requiere de mucho trabajo por parte de sus integrantes; y, por supuesto, es necesario que todos asuman tareas y valores que no pueden ser negociados y que los debilitan. Familias que crecen bajo el criterio del compromiso y la responsabilidad, tienen una alta probabilidad de desarrollar hijos felices, o al menos, que ante las adversidades puedan hacerles frente con mejores recursos. De igual manera, cuando las familias se desarrollan con principios de honestidad y trabajo constante, su provisión no podrá faltar, y mucho menos las épocas de escasez, serán motivo de quebrantamiento.

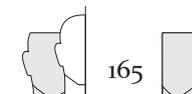
Hoy quiero destacar un factor psicológico que interviene de manera muy clara y contundente. Lo hemos estudiado y observado desde mucho tiempo atrás. Por lo demás, puedo decir que no tiene mucha complicación para reconocerlo; se llama Identificación, y, en gran medida, está en la base para la construcción de la estructura psicológica; algunos afirman que define mucho de la personalidad. No es sino preguntarnos ¿a quién nos parecemos, respecto a nuestros padres o familiares más cercanos? ¿Qué rasgos hemos tomado o incluso heredado de esas personas tan significativas como son papá y mamá? Parece que llega a ser un asunto de herencia, pero no es estrictamente así; porque por herencia solo transmitimos o recibimos rasgos de tipo físico, como el color del cabello, la estatura, la contextura física u otros elementos que nos precisan en lo físico o corporal.



Cuando tomamos el proceso de la identificación, nos colocamos en otro lado. Quizás la mejor imagen que tenemos sea la del espejo. Se trata del hijo que mira a su papá cuando se afeita, cuando camina, en la forma como conduce el vehículo, en la forma de resolver un conflicto o incluso en su manera de amar. También las niñas se deleitan frente a su mamá para observar cómo se maquilla, para aprender la forma de combinar su ropa, las decisiones que ella toma en materia de trabajo o amor. Es un asunto bastante complejo y muy especial a la vez. Me atrevo a decir que es más que imitar o copiar de un modelo externo, porque las copias son réplicas que intentan ser lo más exactas respecto a su original, y parece que los une el parecido externo. En la identificación se llega hasta los rasgos más profundos e insospechados.

Un joven me decía en estos días, que le llamaba la atención cómo de un tiempo a la fecha, se ha dado cuenta que se parece tanto a su papá, que incluso está escribiendo como él. Lógicamente, este rasgo no se aprende de la noche a la mañana, sino que requiere la permanencia, el compartir en el día a día, el hacer parte de la cotidianidad. Aprender a escribir como otro, no es el resultado de una clase magistral en la cual tiene que imponerse estilos que no existían antes. Aquí el tema es diferente: el joven comparte con su padre, desde su manera de hablar, de dar una opinión, y, por supuesto, se ha acercado a su escritura, su gramática y esos giros lingüísticos que son únicos.

Asimismo, en la Identificación podemos encontrar la expresión o aprendizaje de rasgos nocivos, perjudiciales y hasta totalmente negativos. Ahí nos encontramos con hijos que llegan a tomar licor como lo hacen sus padres, a comportarse bajo principios de deshonestidad,



mentira y traición. Ahí la tarea será muy dura para el padre, quien tendrá que hacer un esfuerzo mayor para que su hijo se encarrile por un sendero distinto al suyo. De todas maneras: estoy seguro, que se puede.

4.4 Familias que celebran por el cambio de sitio de residencia

(Presentado el 6 de mayo de 2018).

Me cuentan que en el Edificio Veracruz (de una ciudad que siempre quiero recordar, parodiando la gran obra de la literatura universal) han ocurrido cambios significativos. Un día de la semana, mientras todo transcurría despacio y en calma, apareció en la portería un señor que solicitaba autorización para parquear su carro de mudanzas. El señor vigilante hizo la consulta a la administración y recibió el visto bueno. Hasta ahí todo iba bien, aunque a la señora administradora le resultó algo extraño y por eso se acercó personalmente a verificar lo que estaba ocurriendo. Efectivamente, todo estaba en orden y en regla, como lo ordena la organización del edificio.

No obstante, cuando la tarde iba terminando, los habitantes del edificio se dieron cuenta que una de las familias se iba; ya estaban terminando de subir sus bienes más preciados, así estuvieran un poco maltrechos, como ocurre luego de algunos años de uso. Las señoras con sus esposos se acercaban a despedir al jefe del hogar, quien con su esposa y sus dos hijos se encargaban de organizar las cosas en el camión, para que no sufrieran deterioro, como ocurre en la mayoría de los trasteos. La familia agradecía los saludos y a su vez se despedía con un abrazo que transmitía el sentimiento de haber compartido unos años de alegría y grandes experiencias.

Entre charla y charla, matizada por los abrazos del caso, se supo que, por fin, luego de varios años

de estar pagando arriendo y utilizando el sistema de pago por la modalidad de anticresis, la familia consiguió el dinero y el crédito para hacerse a su vivienda propia. Por supuesto, no se hicieron esperar nuevas felicitaciones a esta familia, deseándoles que las bendiciones los colmen y llenen su hogar de mayor alegría. Era evidente la dicha en el rostro de los dos pequeños hijos, quienes ya hacían cuentas de su nueva habitación, que ocuparían en forma independiente; los padres contaban que ahora ya podrían colgar sus cuadros con tranquilidad, clavándolos donde así lo eligieran, sin temor a que el dueño les hiciera reclamos; ah, y no cabían de la alegría al saber que tenían un espacio propio para su estudio, el cual no podía faltar en el hogar donde los hijos seguirían estudiando.

Terminaron de cargar todo lo que tenían en su apartamento y dejaron una estela de supremo gozo ante la ilusión de lo que venía para ellos. Era una pareja de padres jóvenes, que confiaban en su trabajo honesto, en su capacidad para cuidar cada peso que llegaba a sus bolsillos y que tenían como meta, ofrecerles a sus hijos lo mejor que estuviera a su alcance. Padres que sueñan con metas muy especiales para cada uno de sus hijos, y que ellos mismos se siguen trazando metas que van a alcanzar con la ayuda de sus oraciones.

En el Edificio Veracruz todo retoma su orden. Los propietarios de cada apartamento vuelven a sus rutas y caminos que tienen trazados. En un momento que tienen un respiro, levantan su mirada para desear el mejor de los éxitos a la familia que ha partido. Esperan volver a encontrarse para tomar un café y celebrar los nuevos triunfos, que son merecidos para quienes hacen todo con amor. Así debe haber en el mundo otras familias, parejas y hogares que sonrían cuando tienen un nuevo hogar.

4.5 La pareja se cuida en el día a día

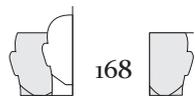
(Presentado el 20 de mayo de 2018).

Una pareja relataba los pormenores del inicio de su relación. Comentaban sobre el cortejo que uno y otro había hecho, las peripecias que tuvieron que sortear para afrontar las exigencias de sus padres de familia y, en particular, las normas establecidas por sus madres en cuanto al horario de visitas, la manera de permanecer en la casa de la novia, los permisos para salir a cine o a comer, así como las celebraciones que podían compartir. Todo lo aceptaron, a veces a regañadientes, pero decían que todo había sido para poder disfrutar las mieles de un espectacular noviazgo.

Algo que a la pareja no se le podrá borrar de su cabeza, que lo llevan como principio en su matrimonio que ya lleva casi 25 años, y que lo comparten ahora con sus hijos, es lo que la suegra le decía al novio:

Vea mijo, lo que le voy a decir es por experiencia propia: el matrimonio hay que cuidarlo como una plantita. Eso significa que todos los días hay que echarle agua y evitar que algo lo dañe. Si no lo hace, se echa a perder, y seguramente se va a marchitar.

Hoy esta pareja ha pasado algunas situaciones difíciles en su relación pero, por su propio esfuerzo y la ayuda prudente de sus allegados, ha logrado superar. Y, especialmente, no ha perdido de vista la indicación de la voz de la experiencia: se encargan de amarse en el día a día. Cuentan que ahora, cuando ya tienen resueltos algunos compromisos en la educación de sus hijos, tienen más tiempo para estar juntos, y lo aprovechan de buena forma. Tienen días en que se los ve tomándose un café en un sitio especial de la ciudad, se toman el tiempo para escuchar sus conversaciones cotidianas, que se



mueven entre el trabajo de ambos y las situaciones de sus hijos, quienes los buscan para consultar algunas decisiones importantes.

A esta pareja, que se cuida como a una planta frondosa con hermosas flores, la han visto también en una discoteca de la ciudad, y dicen que parecen a aquellos novios que no se pierden ni una sola pieza, que descansan para tomar un poco de la bebida que han ordenado, y sobre la media noche, antes de que aparezcan otros personajes nocturnos, se retiran a su casa a descansar, comparten un poco de charla para cerrar ese grandioso día y se duermen al calor de un abrazo lleno de amor.

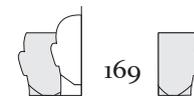
De estas parejas, afortunadamente, hay muchas en la ciudad, en toda nuestra región. Parejas que tienen dificultades, que han llegado a discusiones por asuntos de la cotidianidad, de los estados de ánimo o por las diferencias personales que hacen su aparición como ocultos enemigos que, finalmente, se encargan de demostrar su solidez como pareja. Por ello, recuerdan a la señora durante el noviazgo, cuando les decía que debían cuidarse y que cuando tuvieran alguna discusión, lo mejor era no irse a dormir sin antes haber intentado solucionar el impace del día.

En la casa de esta pareja cuentan que, como homenaje a la sentencia de la suegra tan recordada, existe una hermosa mata, que cuidan también con mucha precaución, haciendo caso a las indicaciones de la señora que se las vendió. Por eso, la mata no solo decora, sino que alegra su espíritu y es un espejo donde se miran en el día a día.

4.6 Padres que asumen compromisos con sus hijos

(Presentado el 24 de junio de 2018).

En esta ocasión, vale la pena traer unas frases que sirven de punto de partida para la reflexión de hoy. Primero:



que no se nace con la formación para ser un buen padre, sino más bien, que la condición de padre se va construyendo, fruto de las experiencias personales y de los aprendizajes que ofrecen las personas más cercanas, en particular el propio padre en el contexto familiar. Segundo: que no hay un padre de familia perfecto, que más bien, cada quien hace lo mejor que puede con lo que tiene, con lo que ha aprendido, con las experiencias de los otros, con sus propios éxitos y fracasos, y por qué no, con la propia autocrítica.

Digo esto, pensando que en el mundo, y en especial en nuestro contexto social y geográfico, nos encontramos con familias que se enorgullecen por los triunfos de sus hijos. Familias que ven a sus hijos que progresan de manera significativa en su trabajo, que reciben reconocimiento por su responsabilidad y compromiso, que, además, gozan de prestigio e ingresos satisfactorios por sus aportes en su lugar de trabajo. Familias que se sienten felices cuando sus hijos forman sus propios hogares, en donde reina estabilidad en las relaciones entre sus miembros, que si hay dificultades o conflictos los saben sortear o afrontar con criterios claros. Escucho a estas familias cuyos padres de familia dicen que en la noche se van tranquilos a descansar en su cama, porque hicieron bien su labor y confían en el presente y futuro de sus hijos.

Es más, destaco también a estas familias que duermen tranquilas porque saben que sus hijos no están metidos en el tenebroso mundo de la droga o el licor, y eso ya es mucho decir en estas épocas de tanta presión a los jóvenes para que consuman sustancias psicoactivas o algún elemento que causa adicción. Familias que no están pendientes de la hora para recibir a sus hijos en casa, sino que, por el contrario, ya están en su casa o al menos saben su hora de llegada, con

quién están y en qué situaciones están. No se trata de familias que ejercen un total control o auditoría a sus descendientes, sino que han puesto las reglas en claro y todos las asumen. Reitero que no son familias u hogares perfectos; de esos no hay, o al menos no son de los que encontramos con frecuencia. Son familias que viven situaciones difíciles y han aprendido a salir victoriosos de ellas, que se han unido para afrontar una enfermedad de uno de sus integrantes, una crisis económica, una situación de duelo o un problema matrimonial de los padres o los hijos. Familias que valoran el aporte de cada uno, y que agradecen su fe en un ser superior que los protege y respalda.

Estas familias, que simplemente viven bien el día a día, en donde se siente la alegría y tranquilidad entre sus integrantes, tienen algo especial que merece destacarse: se trata de un papá que cumple a cabalidad su rol como cabeza de hogar. ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? Esas preguntas solo tienen respuesta en el uno a uno. Hay que mirar las pinturas que nos muestran muchas familias en el mundo, donde los papás asumen con compromiso y responsabilidad su rol, o más bien, su función paterna, la cual implica un ejercicio desde la coherencia de sus acciones con sus palabras y su forma de pensar.

4.7 Cambios que marcan historias en las familias

(Presentado el 1º de julio de 2018).

Tengo un principio de vida que considero fundamental para comprender muchas situaciones de la vida. Este principio perfectamente puede servir para analizar circunstancias de la vida política, social, económica, educativa, cultural y, en este caso, tiene aplicación en el escenario de la Familia. Considero que el cambio es consustancial con nuestra existencia; siempre vivimos

en un constante cambio; algunos dirán que es un devenir; esto es, un principio dialéctico por excelencia.

En el caso de la Familia, los cambios son muchos y de diversas proporciones. Lo primero que una familia afronta es la llegada de un hijo al hogar. Pensemos en los tiempos de la pareja paterna: definitivamente no van a ser los mismos. Y permítanme decir que no son cambios 'malos' o 'negativos', porque cuidar a un hijo, hacerse cargo de su crecimiento, vivir sus enfermedades de niño y participar de su estancia en el colegio, son experiencias maravillosas. Así que, a vivir con gusto todos los cambios que vienen con la presencia de cada hijo en casa.

Otro asunto importante de las familias tiene que ver con la partida de los hijos. No es sino pensar cuando se toma la decisión de apoyar a un hijo que viaja a otra ciudad para iniciar sus estudios universitarios. Eso tiene grandes proporciones. Son cambios que inciden en las relaciones con el hijo que está lejos del hogar, la comunicación con él, el tema del manejo del dinero, los temas de su independencia y autonomía, y lo que implica con los integrantes de la familia que quedan en casa, que tendrán que arreglárselas con su ausencia. Padres que requieren también fortalecer su relación como pareja, como compañeros y socios en el tema de su propia convivencia. Sé de muchos hijos que tienen mayor comunicación con su mamá, le tienen mayor confianza, le cuentan sus cosas, no por falta de apoyo del papá, sino quizás por una relación que se ha estrechado desde la infancia.

Y la vida de una familia cambia también, por ejemplo, cuando un hijo decide casarse. Se escucha en las familias algunas frases que incluso generan nuevas historias, como cuando afirman que cuando se casa un hijo se gana a una hija en la casa, o es una hija que trae

a otro hombre a la casa de su familia, quien al encontrar alegría y unión se contagiará con esa energía que la detiene en el tiempo. El matrimonio de uno de sus hijos es una gran oportunidad para traer felicidad, que se acrecienta cuando llegan nietos y más oportunidades de compartir las tradiciones y valores.

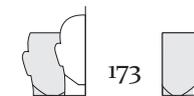
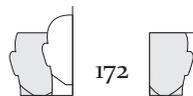
No se puede pasar por alto que una familia afronta cambios importantes cuando muere uno de sus miembros. La experiencia del duelo abre o muestra la fortaleza o la falta de recursos de la familia ante un evento de gran adversidad. Es especial ver cómo, en algunas familias, la muerte de la mamá puede tender a desarmar las bases de su estructura de comunicación, afecto y confianza, y llega a tal punto que luego de su muerte cada uno toma su propio rumbo, incluso hasta llevar a la muerte a uno de ellos. El fenómeno social ha llegado a hacer pensar que si muere el papá, la mamá asume con su fuerza y coraje todos los hilos del hogar, incluso las responsabilidades económicas, laborales y el cuidado de los hijos en todos sus proyectos. Lógicamente, dicen que cuando muere un hijo, hay cambios de gran profundidad, por asuntos como las culpabilidades, los reproches y las emociones que traspasan los tiempos y las historias de cada uno.

Las familias tienen, entonces, diferentes maneras para afrontar estos cambios que, como se ha visto, son inevitables. No puede valorarse como buenas o malas las estrategias que cada una de ellas utilice, porque cada una lo hace con lo que tiene, con sus propios recursos.

4.8 Bibliotecas que hacen parte de espacios escolares amigables

(Presentado el 8 de julio de 2018).

La presente intervención tiene como referente dos imágenes claramente establecidas, que seguramente



muchos las tendrán guardadas en su mente y en su corazón. La una tiene que ver con la imagen de una biblioteca de hace como 30 años atrás, un lugar que asusta por su oscuridad, su temperatura gélida, su disposición absolutamente horizontal y fría. Además, este tipo de bibliotecas regularmente está administrada por una persona poco amable y cortés, que se limita a llenar un registro de asistencia y entrega del libro, y nunca hace el más mínimo intento por orientar en la lectura o la consulta de la temática solicitada.

Son las bibliotecas que nos correspondieron en la primaria y el bachillerato a muchos de nuestra generación; es decir, los que asistimos a los centros educativos en la década de los años 70 y 80. Claro, me cuentan que aún existe este tipo de lugares, bibliotecas donde se prohíbe hablar y mucho menos, conversar con alguien sobre esos temas que invitan a discusiones de tipo académicas. Sillas duras e incómodas de las que sus usuarios prefieren retirarse a los primeros minutos de ocuparlas, porque ya no saben cómo sentarse. Se siente la vigilancia de la señora o el señor, de mal carácter, que cuidan los anaqueles de las bibliotecas, con miradas que censuran cualquier movimiento extraño, fuera del canon establecido.

Lo más extraño del caso y que les concede un toque particular a estas bibliotecas, es que allí muchas veces iban los estudiantes que eran castigados por llegar tarde al colegio o por portarse mal en la clase. La biblioteca era el lugar del castigo; allí se purgaba los delitos escolares, cualquiera fuera su gravedad. Y corría la voz, que muchos buscaban el castigo para llegar a la biblioteca y hacerse a un libro para leer a su antojo, en una suerte de desquite al tradicional sistema escolar que castra las posibilidades para optar por la literatura.

Segunda imagen: ya no hay biblioteca escolar. Sí, así como se escucha. Y me cuentan que eso pasa también con las librerías; que algunas de las más famosas del mundo, ya están desapareciendo. Que en el caso de las bibliotecas, muchos rectores, directores o ahora llamados 'gerentes' de instituciones educativas, han decidido arrinconar los libros en algún sitio 'lejos del alcance de los niños', y han colocado en su lugar, aparatos fruto de la tecnología y la modernidad: llámense tabletas, computadores, CD Rom y demás artefactos que, en gran medida, han limitado la capacidad de lectura, consulta y análisis de sus interesados. No voy a entrar en la discusión frente al uso o abuso de las tecnologías; solo me preocupa que se esté restringiendo o limitando el encuentro con el libro de papel, y que haya pasado a ser un artículo 'mandado a recoger'.

Felizmente, y como un grato colofón, quiero contarles que algunos centros educativos, desde el preescolar hasta la primaria, la secundaria y la universidad, están haciendo ingentes esfuerzos por recuperar la biblioteca. Claro, en gran medida eso depende del personaje que se encarga de dinamizarla, de darle vida y abrir las puertas como si se tratara de ingresar a un mundo de aventuras, maravillas e inigualables viajes. Una de ellas es la de la IEM Libertad en Pasto, donde la lectura, el juego, la escritura y la alegría, ocupan un lugar importante para sus asistentes.

4.9 Sobre la importancia de pedir permiso en familia

(Presentado el 5 de agosto de 2018).

El tema puede resultar un tanto apegado a las tradiciones y las costumbres. No obstante, vale la pena aprovechar aquellas experiencias y aprendizajes de antaño para oxigenar el presente. ¿A qué me refiero en este caso? A la importancia de pedir Permiso cuando un hijo debe o quiere salir a la calle. Éste es un gesto que para algunos puede calificarse como un acto de subyugación

o de doblegarse ante la autoridad, pero, más bien, perfectamente puede calificarse como una muestra de absoluto respeto ante las personas que más se ama, que, en el caso de la familia, son los padres o las personas que están a cargo de los hijos.

Y es que de verdad resulta del todo satisfactorio que, así estén grandes, ya en la adolescencia o incluso al borde de cumplir su mayoría de edad, utilicen su voz para decir: “Papá, ¿por favor me puedes dar permiso para salir un rato con mis amigos?”, o aquella otra cuando dicen: “Padres, me invitaron a una sintética: ¿me dan permiso?” Son palabras que suenan como melodía en el oído de los padres, que sienten que su tarea se ha cumplido, que valió la pena todo el esfuerzo que hicieron con ellos.

Es aún más satisfactorio, me cuentan algunas madres de familia que ya están mayores, que sus hijos mayores, los que están en la universidad, les piden permiso para salir. Cuentan que los sábados, por ejemplo, en las horas de la tarde, el hijo se acerca a la mamá y con un tono de mucho cariño, le cuenta que sus amigos organizaron una salida para ir a bailar, y que a él le gustaría invitar a su novia. Luego de este preludeo, la mira a los ojos y le dice:

Mamita, ¿me das permiso para ir? Mira que no nos vamos a demorar mucho. Quizás nos tomemos una cerveza o algo muy ligero, pero nada más. Lo que vamos a hacer es bailar un rato, charlar, reírnos con los amigos y no más.

Ante semejante petición y en el marco en el que se presenta, la mamá no tiene nada que hacer. Le ha dado una mirada al papá y todo termina en el permiso para el hijo. Todo se da en el contexto de la sinceridad, la honestidad y de un compromiso serio, sobre todo del hijo, que debe cumplir todo lo que ha prometido.

Todo resulta muy bonito y especial; además, muy fácil. Algunos dirán que es algo anticuado, y que, en el caso de los padres, deberán ser enfáticos y estrictos en no dar permiso para que los hijos salgan; que los hijos deben quedarse en casa y que los padres son los que mandan; que en casa se hace solo su voluntad. Pero eso no es así. Hoy podemos nuevamente acudir a estas prácticas, como el Pedir Permiso, y entrar en diálogos con los hijos, lo cual implica escucharlos, conocer sus intenciones, establecer compromisos mutuos y, al final, evaluar lo que haya ocurrido; claro, si alguien falló, por ejemplo, que el hijo se demoró más de la cuenta, se debe hablar del tema, retomar la responsabilidad del hijo y brindarle una nueva oportunidad en la cual deberá ser muy cumplido con su palabra.

Finalmente, quiero decir que este tema de los permisos a los hijos, la manera de concertarse, evaluarse y organizarse con claridad, puede ser la base de futuros comportamientos y actitudes de disciplina y responsabilidad en el trabajo y en los diferentes contextos de relación que una persona asume para su vida adulta. De todo se aprende, incluso, de pedir permiso a los padres.

4.10 Jornada de prevención del suicidio

(Presentado el 9 de septiembre de 2018).

Gracias a una iniciativa de Pasto Salud E.S.E., en Pasto se llevó a cabo el Foro sobre Prevención del Suicidio, el 7 de septiembre del año en curso en las instalaciones de la Institución Educativa CESMAG, con la participación de expositores regionales, un invitado nacional y uno internacional, que permitieron abordar importantes reflexiones sobre un tema que cada vez cobra más vidas en la ciudad, y por ello se ha convertido en un

tema de salud pública. Del Foro me permito destacar las siguientes reflexiones:

1. Por el auge e incremento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en particular de las redes sociales, si antes las personas afectadas por el intento de suicidio eran los integrantes del círculo familiar, hoy las afectadas son muchas más personas; no solo sus familiares directos, los supervivientes del suicidio, sino todos aquellos que de una u otra forma han entrado en contacto con el hecho a través de los medios informáticos.
2. Hoy más que nunca, a todos nos compete hacer parte de una red de prevención del suicidio. Lo primero que debemos hacer es empezar por reconocer que el suicidio existe, que no es un mito, y que tampoco podemos minimizarlo catalogando el hecho como una forma de llamar la atención. Que cada 20 segundos, alguien en el mundo está haciendo un intento de suicidio, y que muchos terminan consumándolo. En segundo lugar, si antes las edades de ocurrencia estaban ubicadas en la población de jóvenes y adolescentes, hoy no nos podemos extrañar que ocurra entre niños y niñas, incluso de 5 o 6 años, como ya ha pasado en nuestra región.
3. Si retomamos el tema de las redes sociales, el asunto sigue cobrando muchas vidas. De la conocida *Ballena azul* (Revista Semana, 2017), hoy tenemos los 'retos', los cuales cobran mucha fuerza debido a la gran presión social sobre niños, niñas y adolescentes que deciden sucumbir ante tales compromisos, so pena de ser enjuiciados por su grupo de pares. Esto va de la mano con una fuerte vulnerabilidad y susceptibilidad de la población que termina en el suicidio. Y vuelven a aparecer los conceptos ya

conocidos: niños y jóvenes con una baja tolerancia a la frustración, que no saben afrontar las pérdidas, y que además no tienen el coraje para decir no ante tanta presión que les rodea en el colegio, en el barrio y a través de los medios de comunicación.

4. Es importante que, como educadores, padres de familia, terapeutas, profesionales de la salud y medios de comunicación, aprendamos a reconocer los factores de riesgo en la población con tendencia al suicidio. Entre ellos están: antecedentes de familiares que se han suicidado o han hecho el intento; consumo de licor; características de personalidad con susceptibilidad al rechazo; niños con tendencias a la oposición, desobediencia y hostilidad. Y dentro de tales factores de riesgo, cada vez se señala lo que ocurre en el hogar, donde el rasgo más determinante es la ausencia de las figuras más significativas en la vida de un niño o un joven: mamá y papá. En especial, se enfatiza en la ausencia de una figura paterna que coloque normas y que establezca autoridad, a lo cual se suma la ausencia de una madre que pueda ser el terreno para establecer vínculos afectivos con sus hijos, hijos que crecen en medio de grandes soledades.
5. Una tarea que quedó para todos los asistentes y para la comunidad: estamos en el compromiso de **escuchar** a niños y jóvenes. Si un joven quiere hablar, hay que escucharlo con atención.

4.11 Su majestad, el Amor

(Presentado el 16 de septiembre de 2018).

Tengo una formación como psicólogo a partir de teorías del psicoanálisis. El discurso freudiano ha orientado,

en gran medida, mi concepción de la vida, del ejercicio en la clínica psicológica, y por qué no, en mi propia subjetividad. Y desde hace algunos años, por mi cercanía con el Foro de Psicoanálisis lacaniano de Pasto, las teorías de Lacan han nutrido mi experiencia como profesional de la salud mental y, al mismo tiempo, en mis incursiones en procesos de transformación social e investigación. No obstante, en este día quiero hablar de un tema que requiere ser abordado desde las propias entrañas, o como se dice más fácilmente: desde el corazón. Porque para hablar del amor no es sino mirar hacia adentro, reconocer la propia experiencia amorosa, darse cuenta de los hilos que nos constituyen como sujetos construidos en otra experiencia de amor, la cual deja huellas en el psiquismo.

En esa medida, la primera experiencia amorosa es la del hijo con su madre. Y en tal terreno sí que hay mucho por decir. No obstante, solo diré que cada uno se las arregla de una forma muy particular. Sé, de algunos hijos, sobre todo varones, en cuyo lenguaje siempre circula un discurso que enaltece a su madre por encima de cualquier cosa; es más, por encima de cualquier mujer, al punto de oscurecer o silenciar la voz e imagen de cualquier mujer que llegue a su vida. Hombres que no han podido salir de tal burbuja edípica y ansían volver a un reencuentro profundamente perdido. Otros hombres, por el contrario, han logrado amar a una mujer con la fuerza de su corazón, valorándola y dignificando su condición única y diferente; digámoslo de una vez: hombres que dejaron atrás a su mamá, sin que por ello la nieguen como un ser fundamental en su vida, pero que definitivamente ya no es un ser misterioso que espanta cualquier amor.

¿Qué viene ahora? El momento para enamorarse. Y de mi parte, sostengo que esto inicia con los numerosos

encuentros con las amigas y amigos. Esto no se aprende en una clase de educación sexual o leyendo el famoso libro *El arte de amar* de Erich Fromm (1959). Quizás ayude más, si saboreamos las letras del Poema 20 escrito por el gran Pablo Neruda en 1924:

Puedo escribir los versos más tristes esta noche. // Yo la quise, y a veces ella también me quiso. // En las noches como ésta la tuve entre mis brazos. // La besé tantas veces bajo el cielo infinito. // Ella me quiso, a veces yo también la quería. // Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos. // Puedo escribir los versos más tristes esta noche [...] (p. 14).

Porque de eso está hecho el amor, y sobre todo el amor de muchos jóvenes que, en la penumbra de su soledad e incertidumbre, se refugian en una canción, un poco de poesía y unas fotografías, para degustar la imagen del rostro de su amada. Jovencitas que una vez termina la clase de química o física, abren su celular para mirar una y otra vez al chico que las trae loquitas. De eso está hecho el amor: de imágenes especiales, de voces y recuerdos que quedan impregnados en una billetera, en una hoja de cuaderno o un *like* en Facebook. Si en nuestra juventud estuvimos atrapados en alucinantes historias de amor, hoy los jóvenes reclaman el respeto para sus cuentos.

4.12 Aniversario de la muerte de Sigmund Freud: homenaje de gratitud

(Presentado el 23 de septiembre de 2018).

Hoy es un día muy especial: se conmemora un año más de la muerte del fundador del Psicoanálisis, Sigmund Freud, quien murió en Londres el 23 de septiembre de 1939. Cuentan que fue una penosa muerte, porque a este médico vienés lo aquejaba un cáncer de mandíbula que le producía inmensos dolores, que solo los calmaba con dosis controladas de morfina. Su vida se esfumó

luego de dejar un legado especial a la ciencia, las artes, la literatura, la mitología, la filosofía, la antropología, y tantas otras disciplinas que se han interesado por la subjetividad y los avatares del lazo social.

Voy a intentar resumir en cinco puntos, lo que a mi juicio es su mayor contribución:

1. Su mayor descubrimiento: lo inconsciente. Afirmó que definitivamente no estamos regidos por los principios de la conciencia, que están en el seno del juicio, el raciocinio y la lógica centrada en la razón; que más allá de tal estrato del psiquismo, está otro: lo inconsciente, que se encarga de determinar y regular todos nuestros actos; y al decir todos, son todos, desde los más nimios y elementales hasta los de mayor complejidad.
2. Digamos, para continuar esta reflexión de lo inconsciente, que hay formaciones de lo inconsciente que las podemos reconocer en la vida cotidiana. No en vano, Freud escribiría textos como la *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905), y sobre todo, su texto de mayor trascendencia: *La interpretación de los sueños* (1900). Esto significa que lo inconsciente no queda sofocado por efectos de la represión, sino que retorna en las vestiduras del chiste, el sueño, el síntoma, los olvidos, las equivocaciones y otras manifestaciones que se escabullen en nuestro lenguaje. Justo será Jacques Lacan (1999) al afirmar que “el inconsciente se estructura como un lenguaje” (p. 28).
3. Ahora bien, hay hechos que se han considerado como repudiables en la teoría freudiana, que produjeron rechazo y objeciones no solo de parte de la comunidad científica sino de la propia gente del

común. Uno de tales hechos es la formulación de sus teorías sobre la sexualidad infantil. Claro, corría el inicio del siglo XX, y publica su texto *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), y en uno de sus apartes describe al niño como un “perverso polimorfo” (p. 4), dando a entender que las sensaciones de placer no solo estaban localizadas en los genitales, sino que desde muy temprano habían sido exteriorizadas, experiencias cargadas de erotismo ubicadas inicialmente en la boca, luego en el ano, posteriormente en lo que se denomina como etapa fálica, para dar paso a una detención durante la etapa de latencia, y retorna con total fuerza para circunscribirse en los genitales. Imposible negar la fuerza de la pulsión sexual.

4. La contra-cara de la pulsión sexual es la pulsión de muerte. Claro, Freud transcurre su vida en los años de la primera guerra mundial y al final de sus días ya se acerca la segunda, por lo que será imposible cerrar los ojos ante lo imperioso de una tendencia humana a causarse daño o agredir al otro, hasta causarle la muerte.
5. Finalmente, de Freud hay que destacar su aporte en cuanto a fundar una técnica centrada en la palabra, en su escucha y en entregarle al sujeto la responsabilidad con su síntoma.

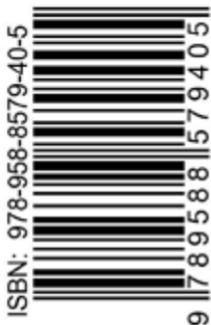
Referencias

- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- (1905). *El chiste y su relación con lo inconsciente* (Trad. Strachey, J.). Madrid, España: Amorrortu Editores.
- (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual* (Trad. López Ballesteros, L.). Francia: FV Éditions.
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Barcelona, España: Espasa Libros, S.L.U.
- Lacan, J. (1999). *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis 1964* (Trad. Delmont-Mauri, J.L. y Sucre, J.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Neruda, P. (2010). *20 poemas de amor y una canción desesperada*. México: Océano de México.
- Revista Semana. (28 de abril 2017). "Los niños de hoy están solos": Psiquiatra sobre la Ballena Azul. Recuperado de <https://www.semana.com/on-line/vida-moderna/articulo/psiquiatra-habla-sobre-el-reto-de-la-ballena-azul/523559>



Para el Programa de Psicología perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana, es de suma alegría, entusiasmo y complacencia la aparición del Texto *Tres ensayos de Psicología, Psicoanálisis y Educación*, como principal producto de todo el esfuerzo de un profesor colega y amigo que, sin lugar a dudas, es un enamorado de la investigación psicológica y psicoanalítica.

Fueron muchas las ocasiones como Coloquios, Seminarios y Congresos en las que se ha debatido temas y exposiciones hechas por el autor, cuyas problemáticas están centradas en el campo de la Psicología y el Psicoanálisis, áreas que ocupan un importante lugar en el seno de la comunidad científica y académica, y que presentan la particularidad de proyectarse significativamente sobre la discusión y el debate.



Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>