



DIOTIMA

Lo humano más humano

**Revista de psicología,
psicoanálisis, neurociencias y
humanidades**

**Vol.4 #8
Año 2026**



AÑOS

COLEGIO DE PSICOLOGÍA

“La sabiduría es una de las cosas más bellas del mundo, y como el Amor ama lo que es bello, es preciso concluir que el Amor es amante de la sabiduría.”

Diotima de Matinea

Diotima surge como proyecto que apunta a construir espacios de transmisión, diálogo y discusión en torno a temas referentes al saber de la psicología, el psicoanálisis, neurociencias y humanidades a la sociedad. Un proyecto que incluye las voces de aquellos que comienzan a dar sus primeros pasos, aquellos que en su escritura, voz y pensamiento han dejado una gran huella en la historia de nuestra casa de estudios con sus aportes, reflexiones y descubrimientos de estas ramificaciones de la Psicología como disciplina.

La revista logra cumplir este objetivo a través de la publicación de textos y proyectos de carácter reflexivo, investigativo y de difusión. A través de estas sendas es como iniciamos el arado de nuestro camino hacia el conocimiento, mediante el diálogo entre diferentes disciplinas pertenecientes a las humanidades, de la mano con estudiantes, académicos, docentes, profesionales, investigadores y público en general. Diotima apunta a integrar aquello que nos orienta al camino del conocimiento de las ciencias humanas y de las disciplinas psi.

La Universidad del Claustro de Sor Juana, a través del Colegio de Psicología, acuerpa esta idea de carácter transgeneracional. En una apuesta por sostener el deseo de su propia comunidad, siguiendo de manera fiel a nuestra filosofía institucional, alzamos nuestra voz de manera crítica, ahí donde se busca que haya un impacto en las, los y les espectadores, así como también convertirles en miembros activos de un proyecto que busca perdurar a través del tiempo y el pensamiento.

Nuestra principal motivación es la búsqueda de posibles respuestas, el construir incógnitas que inviten a los lectores a aventurarse en una travesía diferente, incluyente y crítica.

El presente número es una invitación y bienvenida a conocer un proyecto que ha surgido desde el corazón de nuestra comunidad, que seguirá a lo largo del tiempo como punto de encuentro de diferentes posturas, para favorecer la integración de nuestra comunidad y mostrar una pizca de la esencia de nuestra alma máter al público interesado.

Analizar y criticar, seguir pensando e imaginando.

Diotima convoca al conocimiento y al encuentro con las otredades.

“La verdadera opinión ocupa un lugar intermedio entre la ciencia y la ignorancia.”
Diotima de Matinea.”

COMITÉ EDITORIAL

Directora del Colegio de Psicología:

Ana Patricia González Rodríguez

Subcoordinadora de COAPSI:

Jimena Manero Andrade

Estudiantes de la Licenciatura en Psicología:

Martha Patricia Contreras Gutiérrez

Daniela Soler Delgado

Docentes que colaboraron en la revisión de ensayos:

Sandra Aidée Sánchez Palacios

José Miguel Rodríguez Dorantes

AGRADECIMIENTOS

De parte del Comité Editorial, agradecemos a los lectores que página tras página se permiten abrir la puerta del asombro, la reflexión, y la introspección, desafiando el miedo a lo incómodo de la otredad.

Agradecemos especialmente a la directora del Colegio de Psicología, Ana Patricia González, cuya confianza, compromiso y disposición para brindar al equipo de Diotima las herramientas necesarias han sido fundamentales para hacer posible este proyecto.

Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento a Alfredo Uribe López por su valioso apoyo en la edición de los videos de difusión de la revista para redes sociales, y a Javier Lazcares Martínez por su trabajo en la actualización y mantenimiento de la página web de la revista.

Hacemos una mención especial a Daniela Soler Delgado, quien concluye este semestre la Licenciatura en Psicología. Reconocemos y agradecemos su dedicación, entusiasmo y compromiso en la elaboración de este número y de varias ediciones anteriores de la revista universitaria DIOTIMA.

¡Gracias, Dany! Por tu actitud siempre propositiva, tu solidaridad y tu constante disposición para colaborar de manera creativa. Te deseamos el mayor de los éxitos en esta nueva etapa y confiamos en que alcanzarás todo aquello que te propongamos.

Índice

1. Desafíos en la atención psicológica e inclusión de personas con discapacidad intelectual y Síndrome de Down en los últimos 30 añosp.10
Por: Nadia Teresa Beltrán García
2. Una propuesta de la experiencia del dolor en el sujeto. En virtud al cuerpo y el lenguajep.36
Por: Carlos Alan Saucedo Rodríguez
3. La tergiversación de la noción freudiana del tiempo en *La imagen superviviente* de Didi-Huberman.....p.42
Por: Tonatiuh Gallardo Núñez
4. La crisis de la ciencia en la psicologíap.50
Por: Jesús Antonio Martínez Salazar
5. Gozar del otro y no dejar de hacerlo: estructura perversa y deseo.....p.72
Por: José Miguel Rodríguez Dorantes
6. Dolor de patria: una lectura clínica del duelo migratorio y la continuidad de sí mismo.....p.86
Por: Moraima Guadalupe García Mantilla
7. La verdad y la dirección de la cura en psicoanálisis: entre la falta, el deseo y la intervenciónp.91
Por: Alejandra del Consuelo Nieto García
8. La importancia de la interpretación del juez y el psicoanalista: subjetividad y lenguaje puesto en actop.99
Por: José Miguel Rodríguez Dorantes

Semblanzas

Jesús Antonio Martínez Salazar

Actualmente está cursando la carrera en Psicología en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias Para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, anteriormente estudió por dos años la carrera de Artes liberales y Filosofía en el seminario de San José de la Abadía de San José con los monjes de San Benito en Covington, Luisiana en Estados Unidos de América. De hecho, todos sus estudios desde primaria hasta nivel medio superior fueron en Estados Unidos donde residió la mayor parte de su vida. Sus intereses académicos son una combinación entre filosofía, psicología y desarrollar una perspectiva de filosofía abstracta que pueda mejor coalescer la experiencia metafísica del ser y su psique con su experiencia física. Desafortunadamente es difícil poder decir que con sus intereses ha podido participar en funciones académicas ya que en su facultad el método cognitivo conductual es el que predomina. Aparte de este ensayo, tiene historias, poemas, y ensayos que ha escrito y que sólo comparte con maestros y compañeros que le permiten audiencia. Pero sus trabajos de los cuales se siente más orgulloso han sido: *El problema de la ciencia en la psicología*, *La romanización de la vida: la obsesión por encontrar pareja*, y un libro: *La búsqueda de sentido*.

Alejandra del Consuelo Nieto García

Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios de posgrado en la Facultad de Psicología de la misma institución (UNAM), donde obtuvo el grado de Especialista en Salud Organizacional y del Trabajo. Cabe destacar, tanto la licenciatura como el posgrado fueron obtenidos con Mención Honorífica. Actualmente cursa la Maestría Estudios en Psicoanálisis en la Universidad del Claustro de Sor Juana, dentro de dicha institución continúa desarrollando una formación teórica y práctica enfocada en el pensamiento psicoanalítico contemporáneo. Asimismo, realiza prácticas clínicas en el Centro de Orientación y Atención Psicológica (UCSJ), brindando acompañamiento terapéutico; ha participado en la presentación de un Ateneo Clínico y esta colaboración constituye su tercera publicación en la revista *Diotima*. Su

trayectoria académica combina entonces el análisis filosófico con la comprensión de la vida anímica individual y colectiva, especialmente en contextos laborales, educativos, sociales y migratorios.

José Miguel Rodríguez Dorantes

Licenciado en Psicología y en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Psicología también por la UNAM. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el Doctorado de Ciencias Políticas y de la Administración y Experto en Migración por la Universidad Complutense de Madrid. (UCM); Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Doctor en Derecho por el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC); Posdoctorado Multidisciplinario por el CESCIJUC.

Perito en Psicología Forense por el Instituto Nacional de Desarrollo Jurídico (INADEJ). Psicoanalista lacaniano, formación supervisada por el psicoanalista argentino Oscar Strada Bello en la Ciudad de Alicante, España. Es miembro de la Asociación de Psicoanálisis en la Cultura de Madrid, del Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI) y Red Latinoamericana de Psicología (RELAPSI). Actualmente es docente de la Asignatura “Medicina Social, Preventiva y Emergencia en Situaciones de Conflicto” y “Atención Psicosocial a Víctimas” en la Licenciatura de Derechos Humanos y Gestión de Paz, del Colegio de Derechos Humanos en la Universidad del Claustro de Sor Juana (UCSJ). También es docente de la carrera de Psicología en Saint Leo University (SLU) formación online para alumnos Latinoamericanos.

Ha sido miembro del Grupo EVASALUD (Educación, Valores, Adicciones y Salud) en la Universidad de Murcia, Asesor Técnico de la oficina REUS (Red Española de Universidades Promotoras de Salud), tutor de cursos para la Consejería de Sanidad y la Fundación para la Formación e Investigación Sanitarias (FFIS) de la Región de Murcia; Director de Proyectos de la Casa de las Américas de Alicante, etc.

Colabora con varias asociaciones en el desarrollo, gestión y supervisión de proyectos psicosociales. Ha participado en diferentes publicaciones sobre Adicciones, Migración, Salud Mental, Criminología y Derechos Humanos, en revistas nacionales e internacionales y, de libros de divulgación científica y cultural. Además de ser conferencista en diversos congresos y seminarios.

Moraima Guadalupe García Mantilla

Psicóloga egresada de la Universidad del Claustro de Sor Juana, en Ciudad de México. Cuenta con un Máster en Teoría Psicoanalítica y un Doctorado en Fundamentos y Desarrollo Psicoanalíticos por la Universidad Complutense de Madrid, España. Tanto su tesis universitaria, *“El cuento que se cuenta cada quien frente a la angustia de muerte”*, como su investigación doctoral, *“El proceso de duelo en psicoterapia de tiempo limitado, evaluado mediante el método del Tema Central de Conflicto Relacional (CCRT)”*, recibieron mención Cum Laude. Posteriormente, realizó un posdoctorado en Psicoterapia Psicoanalítica Relacional en el Centro de Estudios de Ágora Relacional, Madrid. Es psicoterapeuta de orientación psicoanalítica e investigadora clínica, con una trayectoria centrada en la psicoterapia psicoanalítica, el estudio del duelo y los procesos de cambio psíquico en el contexto terapéutico. Ha desarrollado una línea de investigación con publicaciones en diversas revistas internacionales y fue galardonada con un premio a su investigación doctoral por la Society for Psychotherapy Research (SPR), en Madeira, Portugal.

Ha ejercido como docente en la licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de México, campus Texcoco, con materias de psicopatología, teoría psicoanalítica y fue coordinadora de la clínica de atención psicológica para estudiantes y pacientes externos (CAPTE). Asimismo, ha sido docente en el Centro de Estudios de Ágora Relacional, donde impartió el curso de entrenamiento del método del Tema Central de Conflicto Relacional (CCRT).

Con 25 años de experiencia clínica, ha trabajado tanto en el ámbito público como privado, incluyendo su práctica actual en los Países Bajos, donde ha atendido a pacientes hispanohablantes migrantes y expatriados, incorporando una perspectiva clínica sensible al contexto intercultural. Es socia fundadora de Temapsili: Psicología con Alcance, un proyecto colaborativo fundado en 2020 junto con colegas y orientado a brindar atención psicológica a hispanohablantes en distintas partes del mundo.

Recientemente ha recibido un reconocimiento por su labor clínica otorgado por GHP Mental Healthcare, siendo distinguida con el *Culturally-Sensitive Care Excellence Award 2026*.

Carlos Alan Saucedo Rodríguez

Su formación base es la Terapia Física por parte de la UAEMéx, además de estudiar la Maestría en Estudios en Psicoanálisis en el Claustro de Sor Juana. Es coautor del libro sobre disertaciones Psicoanalíticas y Crítica de cine en la Universidad de Londres. Actualmente dedica su práctica profesional a la clínica del dolor, a la práctica psicoanalítica, es además docente dentro de la Facultad de Medicina de la UAEMéx.

Nadia Teresa Beltrán García

Es licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), UNAM y doctoranda en el campo de Psicología y Salud en la misma institución. Con más de 10 años de experiencia en el ámbito educativo, ha ejercido la docencia desde preescolar hasta nivel superior; estando en contacto con estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación y condiciones médicas complejas durante este lapso. Ha sido tutora de alumnos de bachillerato y licenciatura, y ha sido aplicadora de pruebas de aptitudes e intereses vocacionales a alumnos de Bachillerato por espacio de tres años.

Cuenta con constancias de participación y asistencia a conferencias, mesas redondas, cursos, seminarios y talleres en temas diversos como Salud Integral, educación especial, inclusión educativa, neuropsicología, proceso de aprendizaje, suicidio o hemofilia y, Inteligencia Artificial, uso de TIC en la educación y BAP en general, por parte de diferentes instituciones y universidades.

Como ponente, ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales, así como en cursos y talleres con trabajos sobre educación, educación especial, inclusión educativa, neuropsicología, estadística, salud integral, y uso de tecnologías entre otros. Participó en las Jornadas Integrales de Salud “Día Mundial de la Hemofilia” desde 2012 hasta 2015, como monitora y como facilitadora de taller.

Realizó un curso de Primeros Auxilios Psicológicos, autorizado por la *Universitat Autònoma de Barcelona*; ha realizado labores de divulgación de información referente a temas y demandas acerca de la psicología, para el público en general, a través de plataformas digitales, y ha sido entrevistada en radio.

Actualmente realiza investigación en psicología de la salud y Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Cuenta con artículos publicados en revistas académicas y ha sido dictaminadora de artículos científicos. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Psicología, en el cual forma parte del grupo de trabajo 10: Limitaciones sensoriales/motrices/neurológicas/cognitivas.

Al presente, se desempeña como profesora del ámbito Educación Especial en la FES Iztacala, habiendo formado parte de jurados de exámenes profesionales y ha realizado labores de divulgación sobre el ámbito con estudiantes universitarios como ponente y elaborando o supervisando material para la difusión de información a la población en general, así como la dictaminación y dirección de trabajos de titulación de nivel licenciatura.

Tonatiuh Gallardo Núñez

Psicoanalista wagneriano. Licenciado en Psicología y Maestro en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Doctor en Historia y filosofía de la ciencia por la misma institución. Magíster en Filosofía, ciencia y valores por la Euskal Herriko Unibertsitatea. Actualmente realiza un Doctorado en Artes en el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura de México.

Desafíos en la Atención psicológica e inclusión de personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down en los últimos 30 años

Nadia Teresa Beltrán García

Resumen

En las últimas tres décadas, la comprensión de la discapacidad ha transitado del modelo médico, centrado en la deficiencia y la rehabilitación, hacia un modelo médico, centrado en la deficiencia y la rehabilitación, hacia un modelo social y de derechos humanos, que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos y visibiliza las barreras contextuales que limitan su participación. Este cambio se consolidó con hitos normativos como la Declaración de Salamanca (1994), que impulsó la educación inclusiva, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), que estableció obligaciones legales de accesibilidad y ajustes razonables. En el ámbito psicológico, la evaluación se ha desplazado del cociente intelectual hacia la conducta adaptativa, reconociendo fortalezas y necesidades específicas, como el Síndrome de Down. La psicología conductual ha sido clave en el diseño de intervenciones basadas en el análisis funcional de la conducta, promoviendo aprendizajes significativos y habilidades sociales, mientras se critica la medicalización y el etiquetaje excesivo. Paralelamente, la revolución tecnológica y la inteligencia artificial han abierto nuevas posibilidades de inclusión mediante apoyos digitales personalizados, aunque plantean riesgos éticos vinculados a sesgos y exclusión. En síntesis, la inclusión se configura hoy como una arquitectura sistémica que articula ciencia, tecnología y ética para garantizar autonomía, dignidad y participación plena.

Palabras clave: Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual, Inclusión Educativa, Atención Psicológica.

Introducción

Abordar el tema del Síndrome de Down y la Discapacidad Intelectual (DI) en la psicología actual es fundamental, considerando que el campo ha transitado desde un enfoque clínico centrado en el déficit (Anderson & Philips, 2012; Ferebee, 2015), heredado del modelo médico, hacia un enfoque preventivo e individualizado. Bajo esta óptica, la discapacidad no es un aspecto inherente a la persona, sino que resulta de la interacción del individuo con un

contexto que le contrapone barreras que impiden -o cuando menos limitan- su participación plena (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). La Psicología como disciplina científica y de la salud, tiene actualmente el desafío de promover la autodeterminación individual (Anderson & Philips, 2012), tomando distancia de visión sesgada de que la intervención con personas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se reduce a la atención asistencial.

Además, la relevancia actual se ve potenciada por la integración de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías asistivas, que ofrecen oportunidades que en las últimas décadas eran inaccesibles para mejorar la calidad de vida, la comunicación y el aprendizaje personalizado (Ferebee, 2025; Valle, 2023). En este sentido, es pertinente resaltar algunas de las transformaciones más profundas de los últimos 30 años:

- **Hitos normativos internacionales:** La Declaración de Salamanca en 1994 sentó un precedente al promover el objetivo de la “Educación para Todos” y el concepto de escuela integradora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) consolidó un cambio de paradigma, influyendo en que el Estado garantice el pleno goce de los derechos humanos y la igualdad ante la ley (ONU, 2006).
- **Criterios y formas de diagnóstico:** El concepto de las limitaciones en la conducta adaptativa, como pueden ser habilidades conceptuales, sociales y prácticas, han desplazado al Cociente Intelectual (CI) como un indicador universal del grado de DI. Este cambio es fundamental para la práctica psicológica actual, ya que las habilidades adaptativas, a diferencia del CI, son susceptibles de modificación a través de intervenciones adecuadas, que pueden ser determinantes para el éxito de la vida cotidiana, habilidades sociales y la empleabilidad de estos sujetos (Navas et al., 2015).
- **Evolución hacia la Inclusión Educativa:** Durante décadas, imperó el modelo de la integración educativa, mientras que, en la actualidad se aplica el modelo de inclusión, cuyo enfoque es la eliminación de las etiquetas estigmatizantes y las BAP (Sandoval et al., 2002). El psicólogo en Educación Especial promueve ahora la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que asume que las diferencias humanas son normales y esperadas, por lo cual las estrategias de enseñanza deben adaptarse a cada niño (Guaño et al., 2026).

- Revolución Tecnológica. En la última década, el desarrollo de sistemas de aprendizaje adaptativo y herramientas de IA ha favorecido la creación e implementación de estrategias y apoyos para una educación precisa (Montiel y Falquez, 2024). Estas tecnologías pueden ser apoyos en el entrenamiento de funciones cognitivas, el manejo de la ansiedad en tareas diarias y facilitar la comunicación para facilitar la comunicación de personas con trastornos del lenguaje (Montiel y Falquez, 2024; Valle, 2023) o con habla atípica, como es el caso de algunas personas con Síndrome de Down.
- Investigación centrada en características conductuales: La psicología ha demostrado que ciertas condiciones, como el Síndrome de Down se asocia con fortalezas en las habilidades sociales, aun cuando persisten necesidades de atención en el procesamiento verbal y el lenguaje expresivo; este conocimiento facilita el diseño de apoyos individualizados y por tanto, más eficaces a lo largo de la vida (Navas et al., 2015).

Ahora bien, se ha establecido en las primeras líneas de este trabajo que el marco actual que rige al psicólogo en Educación Especial es el de la Inclusión Educativa, sin embargo, conviene señalar que, aunque a veces se emplean indistintamente, los términos *educación inclusiva* e *integración educativa* (García et al, 2013), esto no es del todo correcto. En un inicio, se consideraba a la educación inclusiva como aquella que favorece la integración de individuos que presentan alguna discapacidad en centros de educación regulares, lo cual se logra con la implementación de métodos, técnicas y materiales específicos (Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011; citado en Rodríguez y Aguilar, 2016).

Para Muntaner (2010), la diferencia principal radica en que son formas diferentes de entender la realidad, por lo que también plantean modelos de intervención diferenciados. En esto concuerdan García et al. (2013), al señalar que la integración educativa se refiere a la mera incorporación de alumnos con discapacidades o necesidades educativas especiales a centros educativos regulares. Por su parte, Muntaner (2010) indica que hay dos características distintivas de la integración: la primera, es la homogeneización de un modelo/método educativo establecido que se aplica a todos los alumnos, con o sin diagnósticos y características diversas en cuanto a sus capacidades sensoriales, emocionales o cognitivas; la segunda característica es que sitúa *el problema* en el alumno y que es *él* quien requiere adaptarse al sistema.

En contraposición, la inclusión educativa implica “el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o a la igualdad” (Echeita, 2013, p. 113); la educación inclusiva es un concepto que está en constante evolución, junto con su práctica, para lograr una educación de calidad a todo estudiante, sin importar su condición personal o social (García et al., 2013). Así, actualmente se concibe que la inclusión educativa tiene como objetivos centrales defender la equidad y la educación de calidad para todos los alumnos, sin excepción alguna, así como contrarrestar la exclusión y eliminar la segregación en la educación (Muntaner, 2010), pues como lo señala Arnaíz (2012) “La educación es un servicio público esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos, sin distinción ninguna de clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales” (p. 27).

Apuntar esta diferencia entre integración e inclusión, es sumamente importante, porque de acuerdo con Romero y García (2014), existe una fuerte confusión entre estos términos, incluso entre los propios docentes de educación especial y regulares.

García et al. (2013) señalan que al definir los términos relacionados con la inclusión educativa, permitirá una comunicación más precisa y en consecuencia mejores prácticas. Por ello, en su estudio, Romero y García (2014) encontraron dos aproximaciones en torno al entendimiento de la inclusión:

a) **Inclusión Moderada.** Apunta a la identificación y apoyo complementario a algunos niños, manteniendo el concepto de NEE, por lo que sus objetivos se mantienen en torno a la coexistencia de la inclusión e integración.

b) **Inclusión Radical.** La característica más notable es la sustitución del concepto de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, haciendo que los profesores regulares se ocupen de todo el estudiantado, a fin de eliminar prácticas segregadoras.

Sin embargo, hay puntos comunes en todas las definiciones de educación inclusiva (Ainscow, 2003; citado en Muntaner, 2010):

1. La inclusión es un proceso. Más allá de un mero planteamiento de objetivos, sino que debe ser vista como una constante búsqueda por hallar e implementar formas adecuadas para responder a la diversidad, entendiendo que ésta es una labor que no llega a su fin.

2. Los objetivos de la inclusión son la identificación y eliminación de barreras de aprendizaje. Recopilar y evaluar la información de fuentes para planear y aplicar mejoras en las políticas y prácticas inclusivas.

3. Su forma de acción es que todos los alumnos puedan asistir, participar y rendir en su escuela y programa escolar, brindándoles experiencias de calidad, para fomentar éxito en sus resultados.

Lo anterior no deja de lado el objetivo de asegurar a todo el estudiantado que las distintas situaciones que llevan a la exclusión social y educativa serán abordadas (García, 2013). Esto requiere que los miembros de la comunidad tengan un genuino compromiso de que todos los alumnos puedan aprender por igual (Escobar et al., 2017), participación que también implica a los profesores, directivos y desde luego, padres de familia.

Marco histórico y conceptual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, describe a la Discapacidad Intelectual como las limitaciones funcionales y de adaptación que se manifiestan en tareas conceptuales, sociales y prácticas (Ke y Liu, 2017). Dicho esto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] la define como el conjunto de limitaciones para desarrollar y aprender nuevas habilidades, donde se ven alteradas la conciencia y la capacidad para realizar o regular el comportamiento en actividades de la vida diaria y en su socialización (Ortega y Plancarte, 2012). En esta misma categoría se ubica al síndrome de Down (SD), que fue definido por John Langdon Down en 1866 y en 1959 Léjeune descubrió el cromosoma extra en el par 21 (Fernández, 2016). Para Sierra et al. (2014), el SD es el trastorno cromosómico que mejor se conoce en el ser humano. Es también llamado trisomía 21, debido a que precisamente hay un cromosoma 21 extra en todas las células de la persona afectada (Castro, 2007), no obstante, la información genética restante en las células tiene un funcionamiento normal (Faragher y Clarke, 2015).

Portellano (2007), por su parte, señala que las cromosomopatías se asocian a déficits específicos, que pueden provocar deficiencia mental o alteración en procesos cognitivos. En concordancia, Ke y Liu (2017) identifican como una causa frecuente de discapacidad intelectual al síndrome de Down, clasificándose como un trastorno cromosómico. Así, se entiende que esta población tiene una inteligencia bajo o muy baja, acompañado por deficiencias en la conducta adaptativa (Sattler, 2003).

Por lo anterior, puede decirse que el Síndrome de Down es considerado como parte de la categoría de la Discapacidad Intelectual (DI), por lo que en adelante, el presente trabajo manejará estos dos términos como un conjunto, pues su principal propósito es la realización de una revisión bibliográfica sobre las formas de abordaje a esta población, en aras de

conseguir establecer pautas para la intervención educativa y conductual para así lograr consolidar una inclusión propiamente dicha y efectiva partiendo desde el ámbito educativo, con miras a generalizarse a otros contextos.

Al presente, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta versión (DSM-V) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), indican que el diagnóstico de discapacidad intelectual (DI) requiere de 3 criterios esenciales (Ke y Liu, 2017):

- Déficit en el razonamiento, resolución de problemas, planificación, abstracción, aprendizaje académico, juicio, aprendizaje con base en experiencias.
- Déficit en el comportamiento adaptativo, que limita la funcionalidad en una o más áreas de la vida cotidiana (p. ej. comunicación, participación social, autonomía).
- El déficit intelectual como el adaptativo comienza en el período de desarrollo

El Síndrome de Down y la consecuente DI son de origen multifactorial, siendo uno de los factores más notables la edad materna de 35 años o más, que supone un mayor riesgo de incidencia para el síndrome de Down (Ke y Liu, 2017), no obstante, pueden identificarse cinco factores principales (Sattler, 2003):

1. Herencia. Errores metabólicos innatos originados por mecanismos recesivos autosómicos y alteraciones en los cromosomas.
2. Desarrollo embrionario alterado. Manifestado con cambios cromosómicos y cambios prenatales generados por exposición a toxinas.
3. Problemas perinatales. Como desnutrición fetal, consumo de sustancias por la madre, prematuridad, hipoxia, infecciones virales, traumatismos.
4. Afecciones médicas y adquiridas durante la infancia. Infecciones, traumatismos y envenenamiento
5. Influencias del entorno. Privación de estimulación sociolingüística y otras formas de estimulación social y cognitiva

Asimismo, hay varios tipos de Trisomía (Fernández, 2016): *Trisomía 21 por falta de disyunción meiótica* en la que hay 47 cromosomas en todas las células, con un cromosoma extra en el par 21; *Trisomía 21 por Mosaicismo por falta de disyunción meiótica*, donde hay una proporción variable de células trisómicas, y el resto son normales, y *Trisomía 21 por*

Translocación, en la que el cromosoma 21 se funde con otro. Al respecto, Ke y Liu (2017) indican que conocer la etiología de la discapacidad permite mejorar el tratamiento y en algunos casos prevenir otras dificultades; esto debe ser el punto de partida para la posterior evaluación e intervención, apoyándose de sus puntos fuertes (Bonilla y Díaz, 2016).

La discapacidad intelectual que implica el Síndrome de Down conduce a un retraso en la adquisición de los hitos evolutivos esperados, condicionando su desarrollo y estilo de aprendizaje posterior (Bonilla y Díaz, 2016). A la par, algunas manifestaciones clínicas propias del SD pueden identificarse desde la etapa neonatal, pues son características específicas del síndrome (Rodríguez y Aguilar, 2016), que pueden categorizarse como:

Características biológicas/ fisiológicas. Como pueden ser cardiopatía, alteraciones auditivas o visuales, hipotonía muscular, alteraciones tiroideas, umbral del dolor más alto, y retraso evolutivo (Ruiz, 2011).

Fenotipo. Su cabeza es de menor tamaño, prominente en la parte posterior y la parte superior aplanada, al igual que su perfil facial, con exceso de piel en el cuello, presentan reflejo de moro disminuido, ojos levemente rasgados, y anomalía de pabellón auricular. Sus manos presentan solo un pliegue palmario, son menos altos que la media y con tendencia a la obesidad (Fernández, 2016)

Características psicológicas. El retraso del desarrollo cerebral da lugar a un déficit de la función cognitiva (Silverman, 2007; citado en Faregher y Clarke, 2012), generando necesidades educativas especiales significativas que pueden ser permanentes (Ruiz, 2012). Sin embargo, se ha demostrado que pueden aprender cosas nuevas a lo largo de su vida (Flórez y Ruiz, 2009; citado en Ruiz, 2012).

Como se ha dicho, el Síndrome de Down se considera dentro de la Discapacidad Intelectual, por lo que es pertinente describir cómo se manifiestan los distintos grados de DI (Peredo, 2016; Ke y Liu, 2017):

- a) *Discapacidad Intelectual Límite.* Manifiestan un retraso en el aprendizaje. En esta categoría pueden ubicarse niños de ambiente sociocultural en desventaja.
- b) *Discapacidad Intelectual Ligera o Leve.* La mayoría de los niños con discapacidad intelectual pertenecen a esta categoría. Su déficit en percepción o motricidad es mínimo, pero alcanzan a desarrollar habilidades sociales y un lenguaje adecuado, logrando ser autónomos en su cuidado personal, alimentación y transporte, así como actividades laborales

semi-calificadas.

c) *Discapacidad Intelectual Moderada*. Su retraso en el desarrollo es más significativo, lo que genera que las diferencias en habilidades intelectuales, sociales y motrices se acentúen con la edad. El lenguaje aparece tardíamente, aunque pueden alcanzar un nivel de alfabetización parcial, y su desarrollo motor aceptable les permite realizar algún trabajo no calificado, con o sin supervisión.

d) *Discapacidad Intelectual Severa o Grave*. Por lo general necesitan protección y apoyo, debido a sus grandes dificultades motoras, lo mismo que su lenguaje oral y comprensión estarán limitados. Esto genera que difícilmente sean autónomos, aunque con asistencia pueden realizar tareas domésticas.

e) *Discapacidad Intelectual Profunda*. Los trastornos sensorio-motrices y de comunicación son muy significativos, logran alcanzar solamente niveles parciales, que les incapacitan para moverse por sí mismos y a veces requieren cuidados especiales las 24 horas. Son dependientes de su cuidador.

No obstante, el peso ha pasado del CI a la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), ya que ésta puede ser determinante en el desarrollo óptimo de una persona en cuanto a su funcionamiento en la vida diaria y la vida comunitaria (Anderson & Philips, 2012), por lo cual a continuación se describe el comportamiento de estos individuos.

Características conductuales. De acuerdo con Peredo (2016), los comportamientos variarán de un individuo al otro, pero en general, se les percibe como individuos obstinados, afectuosos, sociables o sumisos (Ruiz, 2011), estos calificativos no tienen justificación, relación, ni fundamento.

A continuación, se describen algunas características de esta población, organizadas según las áreas de acción que se verán más adelante.

Atención: La capacidad de concentración depende del interés que despierte la tarea, muestran distractibilidad, pero son persistentes cuando la actividad les motiva (Ruiz, 2011; Ruiz 2012).

Lenguaje y Comunicación: Existe retraso en el desarrollo del lenguaje (Ke y Liu, 2017), por lo que normalmente logran una comprensión verbal mayor que su producción lingüística; no obstante, se suelen manejar vocabulario familiar, pueden ejecutar órdenes sencillas (Bonilla y Díaz, 2016).

Interacción social. Logran adaptarse a situaciones sociales, pero pueden mostrarse dependientes de los adultos o aislarse y (Ruiz, 2011); tienen actitud colaborativa, aunque con

poca iniciativa y baja tendencia a la exploración y resistencia al cambio, además, les cuesta inhibir sus conductas, que en ocasiones puede ser efusiva (Ruiz, 2012).

Motricidad. Dificultades en la coordinación, mostrando movimientos torpes o excesivos (Ke y Liu, 2017).

Percepción. Hay una mayor habilidad visual que auditiva, su latencia de respuesta suele ser más amplia (Ruiz, 2011), debido a las dificultades para discriminar diferencias sutiles de forma, tamaño o color (Ke y Liu, 2017).

Cognición. El procesamiento de información es más lento, lo que resulta en dificultades para conceptualizar, abstraer y generalizar (Ruiz, 2011). Estas capacidades varían según el grado de DI (Ke y Liu, 2017).

Discapacidad Intelectual. Acompaña al SD, sea leve o moderada por lo común; les cuesta entender instrucciones simultáneas y su comprensión verbal es literal (Ruiz, 2011).

Emoción. En esta población, se observa un autocontrol limitado, que según Martínez-Velázquez y García (2015) es una habilidad importante para las personas, y que se desarrolla en la infancia.

Memoria. La memoria visual y procedimental está mejor desarrollada que la auditiva y semántica. Suelen retener pocos dígitos y mostrar recuerdos inexactos (Ke y Liu, 2017; Ruiz, 2011).

Conducta. En general, no presentan problemas graves de conducta y se integran con relativa facilidad a entornos grupales (Ruiz, 2011), pueden mostrarse tímidos y retraídos, o que en otras ocasiones puedan ser impulsivos o hasta agresivos (Ke y Liu, 2017). Los mitos sobre excesiva afectividad se relacionan con factores familiares y educativos (Bonilla y Díaz, 2016).

Prácticas educativas y clínicas tradicionales

Para responder a esta pregunta, es necesario considerar que la forma en que se concibe y aplica la educación inclusiva dependerá enormemente de la historia de la educación especial de cada país, teñida a su vez de tintes socioeconómicos y políticos (García et al., 2013). En el caso de México, sigue prevaleciendo el concepto de NEE y discapacidad, por lo que primeramente se promovió la integración educativa y posteriormente se hizo con la educación inclusiva (García et al., 2015).

La inclusión requiere transformación a todos los niveles, para lo cual es necesario elaborar políticas que se basen en prácticas de innovación que promuevan dicho cambio (Muntaner,

2010). Como bien lo señala Terigi (2006), las políticas educativas orientadas a la inclusión deben atender a la particularidad del país en cuestión, pero también a lo complejas que pueden ser las causas de desescolarización, con mecanismos institucionales que tengan precisión y pertinencia, además de ser adecuados e implementarse oportunamente.

En este sentido, una mejor comprensión de su condición, ayuda al mejoramiento de la calidad de vida de estos individuos (INSP, 2019). Por esto, es sumamente importante que los miembros de la sociedad, como dirigentes políticos, funcionarios, profesionales de la educación y medios de comunicación se conjunten para crear políticas que ayuden al alumnado a sortear los obstáculos a los que puedan enfrentarse (Muntaner, 2010), esto debe hacerse desde la reflexión sobre lo que ha resultado funcionar y lo que no (Terigi, 2006). En términos generales, Muntaner (2010) plantea que para desarrollar una política educativa conlleva tres retos principales:

- 1) Un gran compromiso de parte de la administración educativa con la promoción de las condiciones necesarias para que los recursos sean flexibles.
- 2) Brindar apoyo y formación a los docentes, para que así, puedan enfocarse en crear un ambiente que favorezca el aprendizaje y promueva la potencialización de las aptitudes del alumnado
- 3) La innovación didáctica, con base en la aceptación de la diversidad, que a su vez responde a la flexibilidad de los contenidos curriculares, la introducción de prácticas docentes abiertas, la reflexión sobre la propia práctica docente y la colaboración entre todos los actores del proceso educativo.

En la misma línea, el momento actual en materia educativa es un punto de crítica a la escuela tal como se conoce hoy en día, traducido en la gran cantidad de propuestas alternativas al sistema estándar, por lo que, en el futuro, las políticas educativas deberán centrarse en cambiar el sistema educativo y dar respuesta a las problemáticas de exclusión educativa que todavía prevalecen (Terigi, 2006), y desde luego, dar la atención y formación a los docentes, pues “estos intentos de implantación burocrática y prescriptiva de los cambios, terminan siendo lo que los profesores y los centros hacen de ellos y con ellos” (Arnaíz, 2012, p. 35).

Como se mencionó previamente, la Declaración de Salamanca (CITA) declaró como objetivo una “educación para todos”, estableciendo que las escuelas regulares deben incluir a

todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o emocionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). Según Sandoval et al. (2002), esta declaración impulsó el concepto de escuela inclusiva, donde la pedagogía debe centrarse en el niño y adaptarse a sus necesidades, en lugar de que el niño tenga que adaptarse a los supuestos del sistema. Por su parte, la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) consolidó un cambio de paradigma, pasando de un modelo de caridad a uno basado en los derechos humanos, donde las personas con discapacidad son vistas como sujetos titulares de sus derechos y no como objetos de cuidado. Anderson y Philips (2012), indican que la Convención no creó nuevos derechos, sino que especifica cómo aplicar los derechos humanos universales al contexto de la discapacidad, introduciendo conceptos fundamentales como la accesibilidad y los ajustes razonables.

La transformación de los métodos de evaluación e intervención a través del tiempo

En cuanto a los métodos de evaluación, anteriormente predominaba la intención de determinar el CI como el principal indicador para diagnosticar y clasificar el grado de severidad de la DI. (Navas et al., 2015).

El Síndrome de Down puede diagnosticarse en el periodo prenatal, por medio de pruebas de cribado (Ke y Liu, 2017), o bien, poco después del nacimiento (Faregher y Clarke, 2012), pues las alteraciones orgánicas propias de la patología se producen durante la gestación (Fernández, 2016).

La DI suele evaluarse mediante pruebas de CI, que miden habilidades como lectura, aritmética, vocabulario, memoria, razonamiento abstracto y destrezas verbales y visuales (Ke y Liu, 2017). Aunque estas evaluaciones son útiles, en Latinoamérica existen limitaciones normativas para diagnosticar los Trastornos del Desarrollo Intelectual (TDI), ya que de acuerdo con López et al. (2021), las guías diagnósticas generadas en Latinoamérica no cuentan con normas para diagnosticar los Trastornos del Desarrollo Intelectual (TDI) en distintos niveles.

Las personas con DI ven afectadas áreas como la comunicación, autocuidado, interacción social, habilidades académicas funcionales, empleo, tiempo libre y seguridad (Flanagan y Kaufman, 2009).

Es fundamental recordar que, más allá del diagnóstico, se trata de personas con características individuales y familiares (Fernández y Benítez, 2016). En el caso del

Síndrome de Down suelen mostrar mejor comprensión lingüística que expresión verbal, lo que puede dar la impresión de falta de entendimiento (Ruiz, 2012). Por ello, se recomienda complementar con evaluaciones conductuales. De acuerdo con Ke y Liu (2017), para que una evaluación sea completa, el examinador debería incluir preguntas detalladas al o los cuidadores acerca de Antecedentes médicos familiares, Infecciones durante el embarazo, Desarrollo, en lo relativo a lenguaje, habilidades motrices, sociales y cálculo, así como características del ambiente en que el niño se desenvuelve (educación, recursos, estilo de crianza, etc.).

La discapacidad intelectual se asocia con otras condiciones como la privación ambiental, por lo que sugiere nutrir la evaluación con instrumentos que permitan evaluar la conducta adaptativa, aunque según Peredo (2016) esto se complique porque la competencia social es relativa, ya que lo que pueda considerarse adecuado en una situación puede ser lo opuesto en otro contexto.

Para tal efecto, se sugieren tests tales como la ABS-S: Escala de la Conducta Adaptativa en la escuela de la AAMMR de Lambert, Nihira y Leland (1993, citado en Peredo, 2016), compuesta por 104 ítems con opciones de respuesta múltiples, y organizados en dos partes: La primera comprende 9 áreas relacionadas con la autonomía personal y las habilidades para la vida diaria, y la segunda parte arroja una evaluación del nivel de conducta inapropiada que muestra el individuo. Otro instrumento que puede ser de utilidad es la Escala de Evaluación de la Competencia Social (ASC) de Meyer, Cole, McQuarter y Reichle (1990, citado en Peredo, 2016), cuyo objetivo es evaluar la competencia social a través de 252 ítems organizados en diferentes áreas, divididas a su vez en ocho niveles que van desde ausencia de conducta hasta observación directa de la conducta.

Lo anterior debe hacerse a la par que el niño recibe fisioterapia, la educación especial inclusiva y sistemas de apoyo en general, que ayudan a mejorar la calidad de vida de la población que vive con Síndrome de Down [INSP, 2019]. En concordancia, Romano (2012), señala la importancia del trabajo multidisciplinario, pues permite retos a solucionar, que quedan fuera del alcance de una sola disciplina, por lo que es requerido el trabajo colaborativo de varios profesionales. Este tipo de enfoque es importante porque en el trabajo con personas con DI, permite comparar los datos cualitativos, como percepciones de los cuidadores sobre la calidad de vida o comportamiento del niño (Leyva-López et al., 2021).

De esta forma se entiende que los cambios ocurridos a través de las últimas décadas han permitido también identificar fenotipos conductuales específicos; por ejemplo, en el

Síndrome de Down, se reconocen fortalezas relativas en el área social frente a desafíos en el procesamiento verbal y lenguaje expresivo (Anderson & Philips, 2012). De la misma forma, cuando en el *Index for Inclusion* se sustituye el término de “necesidades educativas especiales” por el de BAP (Sandoval et al., 2002), se traslada el enfoque de la compensación del déficit en el individuo por la interacción con su contexto.

Esta forma de acción es un gran aporte en el acceso a la atención integral, pues asegurar el máximo aprovechamiento de sus aptitudes, así como su integración social, estará en función, precisamente, de la acción multidisciplinaria (Urdiales et al, 2008).

En cuanto a la intervención psicológica, el abordaje del Síndrome de Down y la DI se basaban en un modelo médico y de rehabilitación centrado en la compensación o “corrección” de las habilidades del individuo dentro de sistemas educativos segregados o duales (Anderson & Philips, 2012; Sandoval et al., 2002; Valle, 2023). Autores como Rojas (2019) describen cómo este enfoque tendía a la medicalización de la infancia en busca de controlar las conductas que se consideraban atípicas.

Entonces, en toda intervención son primordial la detección precoz y comenzar la intervención tan temprano como sea posible (Ke y Liu, 2017). Así, de acuerdo con Valdespino y Lobera (2010), toda acción que se realice con los niños de manera metódica, programada y diseñada para enriquecer las capacidades de adaptación constituyen la estimulación temprana.

Como en el caso de cualquier niño, la familia es responsable de implementar prácticas educativas de calidad, lo cual sin duda puede determinar el mejoramiento del rendimiento académico, contribuyendo a su vez a incrementar la confianza en sí mismo (Fernández y Benítez, 2016). Un punto central de la intervención debe ser, de acuerdo con Ruiz (2012), es que el niño logre desarrollar un comportamiento autónomo, sin necesidad de supervisión, por lo que es muy necesario llevar a cabo programas que se centren en capacidades específicas, como pueden ser los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo, que se enfoquen en lograr la independencia del individuo, lo mismo que en sus habilidades sociales y emocionales

Con fines de practicidad, se organizarán las pautas de intervención de acuerdo con las áreas que pueden abordarse (Ruiz, 2011; Ruiz, 2012; Martínez-Velázquez y García, 2015; Bonilla y Díaz, 2016):

Atención: Favorecer rutinas, programar las actividades, llamar al niño por su nombre,

dirigiéndose a su altura y mirándole a los ojos; pedir que él también haga contacto visual; dar espacio para procesar la instrucción y responder, presentar los elementos uno por uno, eliminando distractores, emplear claves visuales, realizar actividades variadas y amenas, así como asegurarse de que pueda ver el rostro y gestos de quien dirija la actividad y echar mano de aquello por lo que se interesa.

Comunicación y lenguaje: Se recomienda trabajarlo individualmente, emplear claves visuales (gestos, imágenes...), dar instrucciones cortas y sencillas, fomentar el lenguaje verbal para la interacción social, hablarles y escucharles, apoyarse de la lectoescritura, evitar las exposiciones orales y explicaciones largas.

Interacción Social: Establecer límites y normas claras, emplear imágenes para indicar el comportamiento esperado, o modelarlo; favorecer las actividades grupales, proporcionar control externo para inhibir comportamientos disruptivos.

Motricidad: Ésta es una de las fortalezas de la población, por lo que se recomienda utilizar diferentes materiales, colores y texturas, realizar actividades grupales y permitir la imitación, hacer ejercicio físico y deportes, dar apoyos auditivos y verbales, comenzar con motricidad gruesa y luego fina, proveer materiales de mayor tamaño o con adecuaciones para facilitar su manipulación.

Autocuidado: Favorecer el uso de rutinas, utilizar imágenes y fotografías de las actividades en cuestión (alimentación, aseo, etc.), promover la iniciativa de expresarse sus necesidades verbalmente, anticipar la actividad y su secuencia

Percepción: Presentar estímulos multisensoriales (a través de dos o más sentidos), promover el aprendizaje vicario y prácticas conductuales.

Cognición: Dar instrucciones claras, breves, directas y literales, explicar todo aspecto de la actividad, programar la práctica conductual para favorecer la generalización y mantenimiento de las conductas aprendidas.

Discapacidad Intelectual: Repetir o reformular las instrucciones si es necesario, trabajar desde la concreción a la abstracción, de lo manipulativo a lo intelectual, trabajar sistemáticamente para la comprensión de las bromas e ironías

Emociones Diseñar y aplicar programas de educación emocional, favorecer la iniciativa de interacción, proveer control extrínseco autocontrol secuenciándolo de lo físico a verbal y finalmente transformándose en intrínseco

Memoria Practicar las tareas cotidianas del hogar y la escuela, proporcionar estrategias para la memorización y evocación (subvocalizar, nombrar los objetos, agruparlos por categorías).

Conducta Proporcionar control externo para favorecer el autocontrol, trato normalizado, igualitario con respecto a sus compañeros

En concordancia, se recomienda plantear objetivos de acuerdo con el apoyo requerido por el alumno, que puede ser de Desarrollo Humano, Enseñanza y educación, Vida en el hogar o en comunidad, Empleo, Salud y seguridad, Conducta, Habilidades Sociales o Protección y defensa (Peredo, 2016). Un ejemplo de la adecuación de contenidos y estrategias curriculares, así como su aplicación es el caso de la Fundación Down de Puebla, A. C., que según Rodríguez y Aguilar (2016), desde 1980 da atención a personas con síndrome de Down desde los 15 días de nacidos hasta la edad adulta. Para tal efecto, se emplean estrategias de aprendizaje en función áreas como la Motricidad fina y gruesa, el autocuidado, lenguaje, el Área cognitiva (Empezando por fomentar la lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), o la capacitación laboral: Orientada a jóvenes y adultos, donde por medio de talleres como galletas, piñatas, pintura, danza, computación, se les enseña a trabajar y ganar su propio dinero para que puedan ser independientes.

Por esta razón, Ruiz (2012) recomienda utilizar el aprendizaje por observación siempre que sea posible, pues son también mejores en discriminación visual que en la auditiva (Bonilla y Díaz, 2016). Por ello, es recomendable proporcionar estímulos adaptados a sus preferencias sensoriales durante los primeros años de vida, que será el momento en que la acción educativa resulte más eficaz (Fernández, 2016; Peredo, 2016) y así apoyarse de los puntos fuertes para el aprendizaje de niños con Síndrome de Down (Ruiz, 2012).

Ahora bien, en lo que respecta a las áreas de mayor dificultad, Ruiz (2012) señala que una de las vías de acción a las que debe prestarse mayor atención es el aprendizaje de la lectura, que, con las adecuaciones y apoyos necesarios, en la mayoría de los casos, los alumnos se alcanza la lectura comprensiva, por supuesto, como efecto de la adaptación de los programas de aprendizaje, lo cual, como es de suponer, se recomienda iniciar en la enseñanza temprana.

En la actualidad, se prefiere la aplicación de modelos educativos e instruccionales basados en el DUA, que asume la diversidad como la norma y busca eliminar las BAP desde el diseño de la estrategia de intervención. La combinación del DUA con metodologías activas como la gamificación y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), apoyados por la IA para ofrecer una retroalimentación personalizada y adaptativa (Guaño et al., 2026; ONU, 2006). Estas intervenciones modernas, apoyadas por tecnologías asistivas, buscan fomentar la

autonomía individual y la vida independiente, tal como lo exige el artículo 19 de la Convención (Anderson & Philips, 2012; Valle, 2023). La colaboración escuela-familia resulta esencial para supervisar avances y mantener expectativas realistas que favorezcan el progreso (Bonilla y Díaz, 2016; Faragher y Clarke, 2015).

Dado que los niños con síndrome de Down son más vulnerables y presentan mayor riesgo de dificultades sensoriales y de salud (Valdespino y Lobera, 2010; Ke y Liu, 2017), las intervenciones deben priorizar objetivos claros, desafiantes y efectivos (Ruiz, 2012). Para ello, es indispensable el compromiso docente, que implica un cambio de actitudes y valores, así como el desarrollo de habilidades para diseñar estrategias inclusivas y proveer apoyos adecuados (Romero y García, 2014; Fernández y Benítez, 2016). El profesor, como modelo de referencia, influye directamente en la integración del alumno en el grupo (Bonilla y Díaz, 2016).

Por eso, a continuación, se enlistan funciones que Escobar et al. (2017) consideran que un docente en inclusión debe llevar a cabo, ilustradas con aportes de otros autores:

Exigir esfuerzos dentro de las posibilidades del alumno. El docente ha de observar que las propias peculiaridades del estilo de aprendizaje de la población con la que trabaja servirán como ejes rectores sobre los cuales el profesor podrá basar el diseño de la estrategia para atender esas necesidades (Ruiz, 2012).

Proponer tareas colaborativas o tareas diferenciadas. Es muy efectivo que anticipar los contenidos y, si es posible, trabajar individualmente los conceptos más importantes ya sea en el colegio o en casa, de manera que cuando llegue la clase en forma, ya esté familiarizado (Bonilla y Díaz, 2016). Promover la participación en juegos y actividades grupales (Ruiz, 2011).

Responsabilizarlos de su propio aprendizaje. Así, se hace patente una necesidad de trabajar sistemáticamente con el alumno para reforzar y afianzar los conceptos aprendidos, pues suele manifestarse una inestabilidad de los aprendizajes que se creían consolidados (Ruiz, 2012). Al respecto, proporcionar los apoyos y ayudas necesarias es fundamental para que el niño mantenga una buena actitud hacia el aprendizaje, particularmente los más complejos (Fernández, 2016).

Establecer un clima de confianza donde los errores son parte del aprendizaje. Es importante “no sobreproteger ni mantener una postura infantilizadora; permitir la “equivocación” ya que ayuda al aprendizaje” (Fernández, 2016, p. 36), ya que los alumnos pueden mostrar diversas conductas para evitar sus actividades de clase, valiéndose de sonreír, hablar, elogiar o distraer

al profesor, pedir ayuda, etcétera (Ruiz, 2012), sin embargo, el docente debe tener la habilidad de guiar al alumno a realizar las actividades por sí mismo, aprovechando sus recursos cognitivos, motrices o sociales, y así evitar caer en un exceso o un vicio al respecto, ya que por lo general los niños con Síndrome de Down no pidan ayuda ante la dificultad, ya sea porque no logran identificar dónde radica dicha dificultad y por lo tanto, no saben cuál es la demanda que deberían hacer, porque suelen recibir ayuda antes de que la pidan y se acostumbran a esperarla (Ruiz, 2012)

Proporcionar un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado. El docente en inclusión tiene la responsabilidad de brindar oportunidades y experiencias de aprendizaje para que todos sus alumnos puedan desarrollarse íntegramente y alcancen su máximo potencial (Escobar et al., 2017), a través del conocimiento de varias formas de enseñanza que pueda utilizar y variar de acuerdo con su contexto y sus alumnos (Romero y García, 2014).

En el mismo orden de ideas, se plantea una serie de pautas el docente que trabaja con población con SD, tales como (Bonilla y Díaz, 2016):

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| -Enfocarse en sus capacidades | -Explicar qué hacer y cómo |
| -Supervisar lo que hace y cómo | -Reforzar sus éxitos y esfuerzos |
| -Colaborar con la familia | -Establecer normas y límites claros |

Dicho lo anterior, Ainscow, (citado en García et al, 2013) señala como formas de perfeccionamiento profesional, la reflexión por parte del docente sobre sus conocimientos previos, así como la colaboración, consenso y apoyo entre los profesores. En conclusión, el docente debe contar con conocimientos derivados de distintas disciplinas, para así ser capaz de comprender, planear, justificar, asumir y reflexionar sobre su práctica y formas de actuar (Pérez, 2010, citado en Arnaíz, 2012).

Transformaciones con el uso de la tecnología y la implementación de la IA

La integración de la tecnología y la IA ha generado una transformación profunda en la atención a la DI y el Síndrome de Down, permitiendo transitar de un enfoque de rehabilitación a uno de autonomía y diseño inclusivo.

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han pasado de ser herramientas complementarias a ser pilares de la personalización educativa. Montiel y Falquez (2024) señalan que estas tecnologías han transformado el ámbito educativo al proporcionar metodologías que personalizan la enseñanza según las

capacidades del estudiante. Entonces, la IA está permitiendo que se empleen estrategias educativas más precisas e individualizadas, que se adapten en tiempo real a las necesidades del usuario. Guaño et al. (2026) explican que los sistemas integrados de IA pueden identificar patrones de rendimiento y ofrecer una retroalimentación adaptativa que apoya la autorregulación del estudiante. En el ámbito de la evaluación, Navas et al. (2015) plantean que el futuro de la evaluación de la conducta adaptativa se beneficiará de instrumentos que permitan una planificación de apoyos más dinámica y ajustada a las necesidades individuales.

Como ejemplos del uso de estas herramientas, se encuentran la aplicación gratuita *Seeing AI* de Microsoft, que narra el mundo y lee textos para personas con discapacidad visual, y el dispositivo *OrCam MyEye*, una cámara inteligente que se acopla a las gafas del usuario para identificar objetos y personas; o bien, el sistema *Pictogram Room*, que utiliza realidad aumentada para mejorar el conocimiento del cuerpo y la atención conjunta. Asimismo, el chatbot *Taylor* facilita que los estudiantes declaren su discapacidad de forma anónima para acceder a ajustes razonables (Ferebee, 2015).

Dimensiones éticas y sociales

A pesar de los beneficios, el uso de la IA plantea desafíos críticos (Valle, 2023) advierte sobre el peligro de los sesgos algorítmicos, donde los sistemas pueden discriminar a personas con discapacidad porque sus atributos atípicos no encajan en los patrones de los conjuntos de datos estándar. Además, Ferebee (2015) identifica una brecha de acceso a recursos digitales y tecnológicos debido a sus altos costos, preocupaciones sobre la privacidad de los datos sensibles y el riesgo de que la IA refuerce un modelo segregador si no se diseña bajo principios del DUA.

El psicólogo entonces tiene la responsabilidad fundamental de liderar el tránsito definitivo del modelo médico al modelo social de la discapacidad, entendiendo que las barreras digitales son construcciones sociales que limitan la autonomía. Rojas (2019) señala que los profesionales deben vigilar que la tecnología no se utilice para reforzar procesos y estrategias poco adecuadas. En este sentido, Valle (2023) destaca que el derecho a no sufrir discriminación algorítmica debido a que los atributos físicos o cognitivos atípicos no encajen en los patrones estándar de los macrodatos. En el marco de la Convención de la ONU (2006), esto se traduce en Accesibilidad universal, para garantizar el acceso a la información y la comunicación en igualdad de condiciones; Privacidad y consentimiento, protección estricta de los datos sensibles, asegurando que los sistemas de IA no inferan la condición de

discapacidad sin la expresión explícita, o que no repliquen discursos segregadores, lo cual constituirá los Ajustes razonables digitales: El derecho a que los entornos virtuales se adapten a las necesidades específicas de comunicación y procesamiento de la información del usuario.

Discusión crítica

La aplicación de estos principios teóricos, políticos y tecnológicos, el profesional ha de aplicar, lo cual debe traducirse en la enseñanza exitosa a todos los alumnos, que pueden tener características diversas (Muntaner, 2010). Sin embargo, no debe perderse de vista que la familia es un pilar en términos del desarrollo integral del niño con discapacidades intelectuales, pues la naturalidad con la cual los miembros de su familia tratan al niño con Síndrome de Down se refleja en la forma en que las personas externas a este contexto se relacionan con él (Ruiz, 2009; citado en Fernández y Benítez, 2016).

Bonilla y Díaz (2016) recomiendan llevar a cabo reuniones entre padres y profesores, pues éstas proporcionarán información de valor proveniente de la familia, con su historia, el nivel de autonomía, hábitos y rutinas del hogar, así como sus gustos y preferencias y aquellas tareas que más se le dificultan. Esta comunicación favorecerá las prácticas inclusivas y desde luego, la colaboración dentro y fuera del ámbito educativo (García et al., 2013). Por ejemplo, cuando el niño con SD está inserto en un ambiente escolar, es normal que sus compañeros expresan dudas acerca de la condición, lo recomendable es que hable con su grupo abiertamente sobre el tema, puede beneficiarse de actividades varias que guíen a los alumnos a expresar sus dudas o inquietudes (Bonilla y Díaz, 2016), siempre respondiendo con normalidad y realismo, resaltando las habilidades, capacidades y virtudes que posee el niño. En conclusión, las prácticas inclusivas deben converger en tres líneas de actuación generales (Muntaner, 2010):

- Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Proveer apoyos o facilitadores
- Aplicar principios del diseño universal

De esta manera, la población con síndrome de Down y discapacidad intelectual podrán lograr ser autónomos en su mayoría (Ke y Liu, 2017), esperando, como señala Arnaíz (2012), que la educación inclusiva contribuya, y sea un elemento que permita a los miembros de la comunidad alcanzar el ideal de libertad y justicia social, beneficiando al desarrollo humano de manera igualitaria para todo individuo (Arnaíz, 2012), sea cual sea su condición.

Perspectivas actuales y recomendaciones

La evolución de los últimos 30 años se caracteriza por el tránsito del modelo médico-rehabilitador al modelo social de la discapacidad. Este cambio redefine la discapacidad no como un problema biomédico del sujeto, sino como un desajuste entre las capacidades del individuo y el arreglo de condiciones que ofrece el contexto (Anderson & Philips, 2012). Como ya se ha mencionado, si bien aún hay retos importantes, el Estado mexicano ha dado grandes pasos en su esfuerzo por atender a todos los estudiantes (García et al., 2013), que marcan nuevos caminos, pues cuanto más inclusivo sea un centro educativo, habrá menos barreras para el aprendizaje y así podrán participar y aprender (Huguet, 2006, citado en García et al., 2013).

En general, García et al. (2013) proponen algunos retos por cumplir en términos de romper las barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema educativo mexicano en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):

- Evitar etiquetar a los estudiantes
- Enfatizar los aprendizajes
- Orientar a padres y docentes por parte de los servicios de educación especial
- Trabajo Colaborativo entre la educación regular y la educación especial
- Promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la educación especial

Para avanzar hacia una educación inclusiva en niños que enfrentan BAP, Fernández y Benítez, (2016) proponen planes de acción en cuatro grandes áreas:

- a) Capacitación al personal docente y apoyo en aulas regulares por parte de profesionales especializados
- b) Trabajo en equipo en el centro educativo para favorecer la inclusión.
- c) Recabar y adaptar materiales al nivel curricular del estudiante
- d) Propiciar actividades de sensibilización acerca de las BAP dirigidas a la comunidad escolar

Arnaíz (2012) señala que esto requiere un proyecto común con metas compartidas y un análisis de la historia y dificultades del centro. En esa línea, Escobar et al. (2017) plantean cinco fases cíclicas para transformar una escuela en inclusiva:

1. Configuración de un equipo coordinador, encargado de difundir objetivos y metodología.
2. Exploración y análisis del centro, para identificar prioridades.
3. Elaboración del Plan de Mejora, con dichas prioridades
4. Implementación y seguimiento, mediante colaboración y compromiso colectivo.
5. Revisión y reformulación, ajustando el plan según avances y obstáculos.

En este sentido, a nivel aula, es conveniente plantear objetivos a corto, mediano y largo plazo; que sean realistas y adaptados al tiempo limitado para la impartición de contenidos, aunado al mayor tiempo requerido por el alumno que enfrenta BAP para consolidar un aprendizaje (Ruiz, 2012). Estos objetivos curriculares deben regirse por los resultados de las evaluaciones psicológicas y de rendimiento educativo que elaboren los propios docentes (Peredo, 2016), además de considerar las condiciones particulares del contexto, ya que sin ello, “se corre el riesgo de convertir a la educación inclusiva en una exigencia poco realista” (García et al., 2013, p. 25)

Conclusiones

A manera de recapitulación, puede decirse que las transformaciones en el abordaje del Síndrome de Down y la DI reflejan un cambio profundo en la Psicología como disciplina científica, pasando de una visión medicalizada basada en el déficit a una perspectiva de derechos humanos y autonomía.

La psicología conductual ha aportado evidencia crucial para personalizar los apoyos y explicar la diversidad funcional. La investigación ha permitido identificar perfiles específicos; por ejemplo, que las personas con Síndrome de Down suelen tener fortalezas relativas en el área social e interacción, a pesar de los desafíos en el procesamiento verbal y el lenguaje expresivo. Rojas (2019), advierte que la psicología también debe estar atenta a cómo los diagnósticos pueden convertirse en etiquetas negativas, que a veces responde más a la obtención de subvenciones que a las necesidades reales del estudiante.

La inclusión en la era digital se proyecta bajo el concepto de apoyos asistivos. Ferebee (2015) señala que el mayor potencial de la IA no es “arreglar” la discapacidad, sino reducir las

brechas en la comunicación, y promover el desarrollo de la memoria y ayudar en la planificación de tareas diarias. En este sentido, Guaño et al. (2016) proponen modelos que integran el DUA, la gamificación y la IA para ofrecer una retroalimentación adaptativa que mejora el compromiso académico de estudiantes con BAP, aunque considerando los posibles sesgos algorítmicos (Valle, 2023), por lo que el uso ético de estas tecnologías depende de que la tecnología no sustituye la mediación humana, sino que funcione como un andamiaje dentro de una arquitectura pedagógica coherente que priorice la dignidad y la equidad.

En conclusión, a 30 años de las transformaciones, la atención psicológica y la inclusión de las personas con DI y Síndrome de Down han mostrado avances significativos, pero también desafíos persistentes. La revisión retrospectiva pone de manifiesto los progresos conseguidos a lo largo de las últimas tres décadas, sin embargo, sigue siendo necesario seguir transformando la práctica psicológica para que la inclusión sea un derecho efectivo y no una promesa pendiente. La psicología, en diálogo con la educación, tiene hoy la responsabilidad ética de sostener el compromiso que asegure dignidad, participación plena y justicia social. 30 años después, el verdadero progreso se observa en la dignidad y la participación plena que es posible garantizar, y en la voluntad de construir una sociedad más humana, equitativa, y por supuesto, inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J., & Philips, J. (Eds.). (2012). *Disability and universal human rights: Legal, ethical, and conceptual implications of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (SIM Special 35). Netherlands Institute of Human Rights (SIM).
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.
- Berástegui, A., & Corral, S. (2020). La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(4), 39–51. <https://doi.org/10.14201/scero20205143951>
- Bonilla, A. C., & Díaz, O. M. (2016). *Claves de apoyo a niños con síndrome de Down en el aula de educación infantil*. Down España.
- Castro, V. I. (2007). El síndrome de Down en el siglo XXI. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 11, 1–12.
- Damián, D. M. (2005). Dos modelos para identificar e intervenir en los problemas del desarrollo psicológico en niños con síndrome de Down. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(1). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19209>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100–118. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Escobar, F. E., Alfonzo, A. I., & Guillén, M. D. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Faragher, R., & Clarke, B. (2015). Educar a alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 32, 99–105. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/09/revista126_99-105.pdf
- Ferebee, S. (2025). AI and accessibility: Breaking barriers for people with disabilities. *Premier Journal of Artificial Intelligence*, 2, 100012. <https://doi.org/10.70389/PJAI100012>
- Fernández, M. A. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 33–38.
- Fernández, B. J., & Benítez, J. A. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 296–311.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Claves para la evaluación con WISC-IV*. Manual Moderno.
- García, C. I., Romero, C. S., Aguilar, O. C., Lomelí, H. K., & Rodríguez, U. D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1–29.
- García, C. I., Romero, C. S., Rubio, R. S., Flores, B. V., & Martínez, R. A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1–17.
- Guaño Espinoza, L. A., Beltrán Barona, L. P., Santos Pilataxi, K. M., Santos Pilataxi, L. N., & Santos Pilataxi,

G. L. (2026). Modelo integrado DUA-gamificación-ABP-IA para la atención a estudiantes con NEE en educación inclusiva. *Revista Científica Innovación Integral*, 3(1), 252–275. <https://doi.org/10.70577/rbpw9k43>

Instituto Nacional de Salud Pública. (2021, marzo 19). *Entendamos el síndrome de Down*. <https://www.insp.mx/avisos/entendamos-el-sindrome-de-down>

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. En M. Irrázaval & A. Martín (Eds.), *Manual de salud mental infantil y adolescente de la IACAPAP* (pp. 1–28). IACAPAP. <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf>

Leyva-López, A., Cupul-Uicab, L., Saldaña-Medina, C., Piedragil-Galván, I., Atrián-Salazar, M. L., Eguiluz, I., Rivera-Rivera, L., & Márquez-Caraveo, M. E. (2021). Trastornos del desarrollo intelectual: Una revisión de la literatura de estudios realizados en México entre 1999 y 2020. *Archivos en Medicina Familiar*, 23(1), 45–58.

Macotella, S., & Romay, M. (2010). *Inventario de habilidades básicas: Un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. Trillas.

Martínez-Velázquez, E. S., & García, A. G. (2015). El cerebro y la regulación emocional. En J. C. Camacho, M. S. Almanza, & O. R. Romero (Coords.), *Neurociencia y educación especial: Conceptos, procesos y principios básicos*. Universidad de Guadalajara & Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado, & F. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Montiel Arreaga, R. C., & Falquez Torres, J. F. (2024). Las TIC en la educación inclusiva: Herramientas para el aprendizaje de estudiantes con diversidad intelectual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13563–13591. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14812

Navas, P., Verdugo, M. Á., Arias, B., & Gómez, L. E. (2015). Futuro de la conducta adaptativa en el diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para las personas con discapacidad intelectual: Buenas prácticas. En M. Á. Verdugo Alonso et al. (Eds.), *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad: Prácticas profesionales y organizacionales basadas en la evidencia*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Ortega, P., & Plancarte, P. (2012). La participación de diferentes disciplinas en el servicio de educación especial. En P. Ortega & P. Plancarte (Coords.), *Educación especial: Formación multidisciplinaria e interdisciplinaria* (pp. 41–58). UNAM.

Peredo, V. R. (2016). Compendio de la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en Psicología*, 15, 101–122.

Portellano, J. A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Editorial Síntesis.

Rojas Navarro, S. (2019). Medicalización y neoliberalismo: Imaginando otros futuros en los colegios. *Práxis Educativa*, 15(36), 245–264. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5867>

Romano, T. H. (2012). Hacia un trabajo multidisciplinar en la educación especial. En P. Ortega & P. Plancarte

(Coords.), *Educación especial: Formación multidisciplinaria e interdisciplinaria* (pp. 1–20). UNAM.

Romero, C. S., & García, C. I. (2014). Educación especial en México: Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77–91.

Rodríguez, H. M., & Aguilar, P. G. (2016). *Material didáctico para niños con síndrome de Down* [Documento de investigación]. Universidad Iberoamericana Puebla.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/2225>

Ruiz, E. (2011, noviembre 11–12). *Características psicológicas de los niños y jóvenes con síndrome de Down* [Ponencia]. XXI Curso Básico sobre Síndrome de Down, Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Down21.

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227–238.

Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas* (4.^a ed., Vol. 2). Manual Moderno.

Sierra, R. M., Navarrete, H. E., Canún, S. S., Reyes, P. A., & Valdés, H. J. (2014). Prevalencia del síndrome de Down en México utilizando los certificados de nacimiento vivo y de muerte fetal durante el periodo 2008–2011. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(5), 292–297.

Terigi, F. (2006). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoó & M. Poggi (Eds.), *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión* (pp. 217–234). IIPE-UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Urdiales, R. J., Galindo, S. F., Torres, G. C., & Avilés, S. (2008). Síndrome de Down: Caso clínico. *Odontología Actual*, 5(57), 22–28. <https://biblat.unam.mx/hevila/Odontologiaactual/2007-08/vol5/no57/4.pdf>

Valdespino, E. L., & Lobera, G. J. (2010). *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión educativa en educación inicial y básica*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Valle Escolano, R. (2023). Inteligencia artificial y derechos de las personas con discapacidad: El poder de los algoritmos. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 7–28. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.01>

Una propuesta de la experiencia del dolor en el sujeto. En virtud al cuerpo y el lenguaje.

Carlos Alan Saucedo Rodríguez

Resumen

El presente ensayo muestra el interés por vincular al psicoanálisis con el tema contemporáneo del dolor crónico. Se ofrece una ruta y lectura desde el psicoanálisis del concepto de cuerpo, así mismo se articula la influencia del capitalismo y el lenguaje con respecto al sujeto y la relación que guarda este con el dolor. Esto con la finalidad de obtener una posición subversiva frente a la patologización del dolor y su tratamiento desde el capacitismo y una homogeneización de su abordaje.

“A reason for the suffering and this long misery
What if every living soul could be upright and strong?
Well, then I do imagine”
Bad Religion

El dolor es una experiencia humana universal y profundamente personal, ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas. Su forma de estudio y comprensión ha generado su sustancialidad dentro de un cuerpo o bien como un fenómeno de la conciencia.

Esta forma de articulación del dolor ha desarrollado su adherencia exclusivamente dentro de procesos de enfermedad, esto representa una patologización por parte del paradigma biológico, funcional y evolutivo. Su definición ha sido desarrollada dentro de los cambios fisiológicos y las múltiples manifestaciones corporales.

Es importante recordar que el dolor es considerado una experiencia subjetiva por excelencia, siendo entonces que podemos suponer que su inscripción puede ser por medio del lenguaje, dando entonces que su mera presencia sea medio dicha, ya que quedará por fuera de toda expresión o interpretación ciertas representaciones.

Es aquí donde retornamos a la obra de Freud principalmente por la manera subversiva que crea dentro de los estudios sobre la histeria, puesto que se genera un rompimiento del paradigma dualista sobre el cuerpo y la mente, dando lugar a una especie de monismo donde la subjetividad queda de manifiesto que se da un anudamiento de la materialidad del sujeto

por medio de lo simbólico.

Por lo tanto, comprender el vínculo del dolor y el cuerpo es de suma importancia dado que se puede abordar por medio de varias directrices donde se vea la relación del sujeto, siendo algunos ejemplos la relación que guarda el placer y displacer donde nos lleva a su comprensión en el juego del sujeto con goce y el masoquismo o bien su compulsión a la repetición, por otro lado la expresión de la pulsión de muerte que surge por medio del sujeto en la cultura.

Esto puede generar una forma de malestar contemporáneo derivado de los saberes que se generan y otorgan otras disciplinas, esto es por lo anteriormente dicho siendo que la constitución de ciertos cuerpos, formas de habitar y su relación con el entorno está mediado por las imposiciones que nos dan la dimensión de Otro.

Esto es de suma importancia derivado de que las lógicas que se instauran constituyen como los sujetos pueden gozar o bien sufran ya que nos habla mecanismo que buscarán disciplinar un cuerpo.

Es de esperar que estas lógicas operen dentro del artefacto psíquico y por lo tanto cobra su presencia dentro de los malestares, siendo entonces que debemos plantearnos el cuerpo un territorio que está siendo sometido y dominado a que padezca cansancio y un sufrir de manera crónica, un estadio prolongado del padecer dentro de un más allá de los tiempos que marcan la recuperación de un tejido, surge por lo tanto la pregunta ¿De qué manera el dolor podría pasar a ser un significante que marque una forma diferente de habitar el mundo?

Trataremos de abordar por medio de este ensayo exploración de la relación del dolor y el cuerpo a partir del siguiente análisis, en primer lugar la forma en que el dolor se expresa por medio del lenguaje y de manera secundaria como se constituye el cuerpo y su relación del dolor como experiencia de forma contemporánea.

La función del lenguaje en la construcción del dolor.

El lenguaje es más que un simple medio de comunicación; es el principal organizador del artefacto psíquico y un elemento estructurante del inconsciente. Según Lacan, lo simbólico es uno de los tres registros (junto con lo imaginario y lo real) que constituyen la vida psíquica del ser humano. En este contexto, lo simbólico no solo involucra el lenguaje en sentido estricto, sino todo el sistema de normas y leyes que median la interacción social y la identidad individual.

El lenguaje, introducido por Lacan durante toda su enseñanza, tiene una función

primordial que puede vincularse en la manifestación del dolor. No solo permite que la persona exprese su sufrimiento, sino que también estructura la manera en que ese dolor es experimentado. Lacan señala que el inconsciente mismo está estructurado como un lenguaje y es el discurso del otro (Lacan, 1954 [2021]), lo que implica que nuestros deseos, temores y, por ende, nuestro dolor, se articulan a través de sistemas simbólicos preexistentes.

La forma en que verbalizamos el dolor puede, por lo tanto, alterar nuestra experiencia de él. Por ejemplo, la forma en que una cultura describe y maneja el dolor influye significativamente en cómo sus habitantes lo experimentan, lo toleran y buscan remediar.

Estos elementos son de suma importancia señalar que son sostenidos por medio de la relación intersubjetiva que fueron permitidos por el ingreso de lo simbólico, a bien, que por medio del orden del lenguaje, (Lacan 1954 [2021]): “es ésta la aventura imaginaria por la cual el hombre, por vez primera, experimenta que él se ve, se refleja y se concibe como distinto, otro de lo que él es: dimensión esencial de lo humano, que estructura el conjunto de su vida fantasmática.” Por lo tanto nuestra experiencia con el dolor no puede ser catalogada de una manera universal, su expresión recaerá en sus formas singulares, sin embargo esto no deja desprovisto que su sostén tenga que ser llevado a la búsqueda de formas que sean calmadas o contenidas donde una ruta sea el sufrimiento del sujeto,

Como queda dicho el dolor es una experiencia individual, moldeada por normas sociales y culturales, un ejemplo que ofrecemos es de Leonardo, I. (2018):

“El habla de mis enfermedades, trastornos y condiciones me puso en un sitio extraño que no imaginé o vi venir. Estoy allí, con este idioma enrarecido, intentando comunicar o comprender lo que me comunican. Cuando los médicos me preguntan cómo es mi dolor “del 1 al 10”, no estoy segura de la escala.... “Del 1 al 10” es una escala funcional, pero no pienso en mi dolor como “estoy en escala 4”. En cambio, mi escala está hecha de parecidos. Mi habla en metáforas e imágenes plantea un problema médico. Cuando un elefante de verdad “me camine encima”, probablemente no viva para contarlo. Entonces, cuando estoy de ánimo traductor o comprendo que debo no hablar mi propia lengua, digo: “7”.

Es en este ejemplo que se muestra la contradicción entre quien lo experimenta y el discurso del Otro que busca someter su expresión del dolor.

Lo simbólico ofrece un lenguaje a través del cual el dolor puede ser articulado, pero lo imaginario influye en cómo ese lenguaje se internaliza y se vive emocionalmente. El dolor, implica una interacción entre cómo nos vemos a nosotros mismos, cómo interpretamos

nuestras experiencias a través del lenguaje, y cómo estas interpretaciones nos afectan y moldean nuestra forma de estar en el mundo.

Lacan extiende estas ideas argumentando que el inconsciente es el lugar del deseo no reconocido, entonces pensaríamos que el dolor a menudo simboliza un deseo reprimido que no ha encontrado expresión vía la palabra quedando su representación inscrita al cuerpo.

Desde esta perspectiva, el dolor puede ser visto como un mensaje que busca ser cifrado, una manifestación de la frontera que posee el cuerpo.

La experiencia del dolor en virtud de advenir cuerpo.

Si pensamos que el dolor se goza, se siente, se apalabra ¿dónde se anida? La respuesta obvia sería en el cuerpo, Lacan (2021 [1949]) elaborará que nos identificamos con una imagen por medio de un estadio siendo esto la forma de apropiarnos de un cuerpo que se nos va ir dando. Dado que, en diferentes disciplinas, la noción de cuerpo tendrá una forma operativa de ser pensada y por lo tanto articulada, es aquí preguntarnos ¿Qué es el cuerpo para el psicoanálisis?

La importancia del desarrollo de cómo la persona se apropia del cuerpo está vinculada al proceso de inscripción de significantes y el atravesamiento del lenguaje, ya que esto dará paso a formas en las que el sujeto moldeará su forma de estar en el mundo.

Esta etapa es crucial en el desarrollo temprano de una persona, es donde el niño se reconoce por primera vez en un espejo (Lacan, 1949 [2009]). Este reconocimiento, aunque ilusorio, es fundamental para la formación de la identidad o del yo. A través de este proceso, el niño forma una imagen idealizada de sí mismo, que será central en sus futuras interacciones con el mundo social y sus normas simbólicas.

Al reconocerse en el espejo, el niño experimenta una primera alienación, esencial para la entrada en lo simbólico pero también fuente de un perpetuo descontento o falta a decir una discordancia entre lo que se ve y lo que se siente. Este reconocimiento inicial es, podríamos pensar una forma en la cual una persona puede expresar el primer dolor psíquico: la pérdida de una unidad ilusoria con el mundo, como fue cuando el niño experimentaba antes de su identificación con la imagen en el espejo.

Nuestra primera experiencia de colonizar el cuerpo surge por medio de una alienación que implica reconocerse en el espejo, esta escenificación es esencial para la entrada del orden simbólico pero también fuente de un perpetuo descontento o falta a decir una discordancia entre lo que se ve y lo que se siente. Este rasgo descriptivo permite ir dando las

bases para afirmar que el cuerpo se constituye continuamente derivado de los procesos de alienación a decir que el sujeto no nace con un cuerpo se adviene cuerpo.

La fase del estadio del espejo es crítica no sólo para la identificación con la propia imagen, sino también para la conceptualización del dolor. En primer lugar como una tentativa respuesta surge que ante un padecimiento se ha elaborado clasificaciones dónde existe una serie de signos y síntomas para poder catalogar a la enfermedad.

Lo cual centraría que la experiencia fenomenológica vaya por vía de la identificación con aquellos malestares y saberes, la problemática sería si esta clasificación busca que el sujeto sea intervenido para moldear su cuerpo a un ideal o bien para que pueda ser explotado dentro del trabajo.

Como sabemos esto tendrá su secuenciación una vez que la libertad del sujeto se vea atrapada por medio de una imagen especular en este caso la de un cuerpo que tiene que ser sometido al dolor constante y donde a su vez el remedio es proporcionado como otra manera de alienación para generar así un cuerpo que produce en total dolor sin comprender del todo por qué surge esta presencia.

Freud señala como fuente de malestar la fragilidad corporal y las leyes que regulan los vínculos entre la familia, el Estado y la sociedad, si bien señala un tercer elemento como puede ser la fuerza de la naturaleza, estos dos primeros puntos cobran una vital importancia para la comprensión del dolor como un malestar contemporáneo.

Debemos superar el binarismo donde solo esté presente los momentos de placer o displacer, carga o descarga del monto acumulado, dado que la forma de producción capitalista ha comprendido bien la idea del comportamiento humano donde el placer no solo es aquello que se direcciona a un bien, es también las formas de repetir ciertos masoquismos o experiencias donde el placer se obtuvo del dolor.

Esto genera que la repetición vaya por medio de la pulsión de muerte donde ya no se sostenga como una búsqueda de la tensión mínima ante la vida y se lleve más allá de una advertencia de daño para así tener como realidad única el sacrificio a costo de entregar el cuerpo.

Estos elementos son esenciales para que el Yo pueda identificarse, sin embargo las lógicas que imperan de explotación y donde surgen formas de dominio hacen que las percepciones pueden influir en la experiencia del dolor como una entidad que no debe surgir para que se mantenga el mandato de producción.

La propuesta.

En conclusión, explorar el dolor a través de la lente del inconsciente ofrece una visión profunda de cómo los conflictos internos y los deseos no resueltos se manifiestan en formas tanto evidentes como ocultas.

Es de suma importancia cuestionar cómo el dominio y colonización de los cuerpos y el artefacto psíquico por medio del capitalismo genera sujetos que expresan cansancio y dolor, es además que el mismo sistema busca sostener cuerpo dando como única opción la medicalización donde el malestar sea domesticado,

Por lo tanto la necesidad de plantearnos que el dolor es una forma de límite que nos indica dónde comienza nuestra singularidad y donde empieza el exterior, donde el descanso o bien las formas de disfrute son necesarias.

La forma de hacer cuerpo se comprende por vía de la identificación imaginaria esto lleva generemos alternativas donde no solo sea la aceptación a la diversidad, es fomentar actividades y espacios donde se pueda habitar de distintas formas donde no solo sea el trabajo.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1914). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (Trad.), Obras completas (Vol. 14). Amorrortu.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En J. L. Etcheverry (Trad.), Obras completas (Vol. 18). Amorrortu.

Lacan, J. (2009). Escritos I. Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2021). El seminario de Jacques Lacan. Libro 1: Los escritos técnicos de Freud (1953-1954). Paidós.

Leonardo, I. (2018, 12 de septiembre). El dolor crónico se parece al amarillo. Nexos.

La tergiversación de la noción freudiana del tiempo en *La imagen superviviente* de Didi-Huberman

Tonatiuh Gallardo Núñez

Resumen

El presente artículo analiza críticamente una parte de la argumentación que esgrime Georges Didi-Huberman en *La imagen superviviente*, específicamente su intento de establecer afinidades entre la teoría freudiana del inconsciente y la historia del arte de Aby Warburg. Se sostiene que, en parte por problemas de traducción, en parte de manera deliberada, el razonamiento del filósofo francés termina por malversar conceptos clave del psicoanálisis freudiano para ajustarlos a su tesis. Entre las principales objeciones se señalan: la confusión deliberada entre el concepto de «fantasía» en Freud y el de «fantasma» en Lacan; la equiparación forzada entre lo «atemporal» del sistema inconsciente freudiano y la noción nietzscheana de lo «intempestivo»; así como la traducción errónea del término «*nachträglich*» como un mero «destiempo», lo cual implica una tergiversación del sentido y las implicaciones que la noción del tiempo adquiere cuando se piensa desde la teoría freudiana del inconsciente. Se concluye que dichas manipulaciones, lejos de enriquecer el diálogo entre Warburg y Freud, obstaculizan una comprensión rigurosa de sus convergencias teóricas, ya que la valiosa relación entre ambas obras no requiere de distorsiones conceptuales.

Grave cosa, y frecuente, sin embargo,
es que al error le siga la verdad [...]

Johann Wolfgang von Goethe (1819/2003: 934)

I.

Los entrecruces de la investigación psicológica y la artes tienen larga data en la historia de nuestra cultura. Desde las patografías de artistas de renombre como Vincent van Gogh o Fiódor Dostoyevski hasta la concepción japonesa del Byōseki,¹ todo parecería indicar que el ámbito mental y emocional del creador ha atrapado el interés de los científicos hasta conformarse como un campo de indagación paralelo al de la enfermedad o trastorno anímico —en muchos casos, incluso, generando líneas de investigación transversales.² En este sentido, cuando Georges Didi-Huberman propone construir «afinidades» entre la obra de Aby Warburg y la de Sigmund Freud en su libro *La imagen superviviente* no está realizando innovación alguna, salvo porque su acercamiento, más bien, buscó sacar a relucir «convergencias teóricas» entre las obras producidas por Warburg y Freud; es decir, su intento se abocó a construir «un punto de vista» común a la historia warburiana de las imágenes y la teoría freudiana de la formación de síntoma. Cuestión cuyas implicaciones no carecen de interés para los estudiosos de las humanidades, huelga decir; sin embargo, la forma argumentativa que eligió construir Didi-Huberman para el caso no sólo le resta credibilidad, sino que entorpece profundizar en una afinidad fructífera entre el campo que comparten las ideas de Warburg y las de Freud. Por otro lado, la traducción que se hace de su obra al castellano introduce concepciones perniciosas para la correcta comprensión del fondo teórico común. A continuación anotaré una serie de problemas en la manera en la que el filósofo francés despliega su argumento y cómo, en conjunción con los errores de la traducción y por el afán de sobre saturar de evidencia su tesis, se termina por tergiversar un punto central de la teoría freudiana del inconsciente.

II.

Es menester dejar por sentado que, más allá de su imposibilidad de principio, la labor de traducción requiere de rigor e integridad; el entusiasmo que pudiera despertar es un agregado que se estima, pero sería iluso suponer que en cada ámbito del saber y del arte podríamos

¹ Véase: Jaspers, 2001; Freud (1928 [1927]/2006d); y Saito, 2025.

² Véase, por ejemplo: Ramírez-Bermúdez, 2022.

hallar un traductor como la obra wagneriana lo encontró en Ángel Fernando Mayo Antoñanzas,

[...] en palabras de Xoán M. Carreira, «un traductor apasionado, idealista, que soñaba con “recrear” en español no sólo el texto y el contexto, sino también el aroma y las emociones originales», y que, llevado por su honestidad intelectual y su perfeccionismo, revisaba y pulía periódicamente sus traducciones (González Barrido, 2013: 18).

Por lo contrario, en el caso de Didi-Huberman no sólo nos topamos con una traducción descuidada del texto freudiano; sino incluso pernicioso. Aunado a ello, la problemática se profundiza cuando el texto base es su versión en castellano.

Cuando en su libro *La imagen superviviente* hace uso de la teoría de Freud, el filósofo de Saint-Étienne comete una serie de tergiversaciones que buscan abonar de manera ilegítima su argumentación; por ejemplo, cada vez que el texto debiera remitir al concepto freudiano de «fantasía», Didi-Huberman introduce el concepto lacaniano de «fantasma» –como si fueran ideas intercambiables.³ En la página 287 de la edición castellana,⁴ específicamente, el filósofo francés escribe «fantasmas superpuestos» (*fantasmes superposés*) en vez de «fantasías interpuestas»⁵; manipulación que evidentemente introduce de forma consciente para darle algún sostén a su argumentación, pues no sólo los supuestos «fantasmas freudianos» resuenan con el subtítulo de su libro: *historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*; sino que sus «imágenes supervivientes» requieren efectivamente de «fantasmas superpuestos», no de «fantasías interpuestas».⁶

Lo anterior, más que un error o una equivocación suscitada por la ausencia de compromiso con la obra freudiana, representa una estratagema que llega hasta el colmo cuando Didi-Huberman intenta asociar a Freud con Nietzsche: “Con lo «intemporal» freudiano

³ Si bien en su momento Jean Laplanche ya lo había hecho notar y actualmente existen estudios que buscan justamente echar luz al respecto (véase, por ejemplo: Argañaraz, 2012), que se siga pensando que existe una continuidad entre la obra de Freud y de Lacan es un error que no deja de sorprender. Una de cuyas consecuencias más extremas la podemos observar en la manera en la que la editorial de la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina) describe su serie *Tyché* como “dedicada al psicoanálisis y sus conexiones con diferentes áreas del pensamiento, tomando como eje *el psicoanálisis creado por Sigmund Freud, que encontró en Jacques Lacan su verdadero intérprete*” (Yoica, 2026: 11; énfasis añadido).

⁴ En la edición francesa aparece en la página 318.

⁵ En la edición francesa de las cartas de Freud a Wilhelm Fliess, sin embargo, la traducción al francés del fragmento que cita Didi-Huberman versa: *fantaisies placées devant* (Freud, 2006f: 312).

⁶ Habida cuenta de la importancia que tiene la sonoridad de las palabras en los argumentos francófonos; cuyo valor epistémico, es menester dejar por sentado, no puede generalizarse.

(*zeitlos*) ocurre como con lo «intempestivo» nietzscheano (*unzeitgemäss*)” (Didi-Huberman, 2009: 289). Aquí, y para asombro del lector, el filósofo francés llega incluso a introducir entre paréntesis los conceptos en alemán que malversa. Si bien es ciertamente claro que «*zeitlos*» y «*unzeit*» remiten a matrices de significado distintas; en la obra de los pensadores que cita, ambos conceptos no son equiparables.

De principio, lo «atemporal» en Freud, en tanto que característica del sistema Inconsciente, no tiene relación alguna con el tiempo (que es una propiedad que emerge en el sistema Percepción-Consciencia⁷). El «*zeitlos*» freudiano implica justamente que lo inconsciente está más allá del tiempo; es decir, que dicha categoría no existe en su horizonte. En el corazón de lo «*unzeitgemäss*» de Nietzsche, por lo contrario, se establece por definición una relación específica con el tiempo, pero en tanto que *desfase*. Dicho de otra manera: lo «intempestivo» de las consideraciones nietzscheanas apunta a que se pronuncian en un momento inadecuado, en una época inapropiada; por lo tanto, su relación con el tiempo resulta fundamental para su *destiempo*.

Ahora bien, dicha artimaña argumentativa se vuelve más perniciosa aún por la manera en la que se traduce al castellano un fragmento del *Proyecto de psicología* freudiano que Didi-Huberman utiliza en su razonamiento, uno donde justamente Freud despliega su concepción de «*nachträglich*». Como es bien consabido, en francés dicha imagen es traducida por «*après-coup*»; y así es justo como Didi-Huberman lo traduce: “*Nous ne manquons jamais de découvrir qu'un souvenir refoulé ne s'est transformé qu'après coup en traumatisme*” (Didi-Huberman, 2002: 331; énfasis en el original). Pero dado lo complicado de la cuestión, el filósofo francés decide pertinentemente agregar entre paréntesis el texto original en alemán: “*Überall findet sich, dass eine Erinnerung wird, die nur nachträglich zum Trauma geworden ist*” (citado en: Didi-Huberman, 2002: 331; énfasis en el original). Sin embargo, la traducción al castellano que realiza Juan Calatrava para Abada Editores reza: “Nunca dejamos de descubrir que un recuerdo rechazado se ha transformado en traumatismo sólo a *destiempo*” (Didi-Huberman, 2009: 298; énfasis añadido). Cabe mencionar que en la traducción estándar de José Luis Etcheverry dicho apartado se traduce de la siguiente manera: “Dondequiera se descubre que es reprimido un recuerdo que sólo *con efecto retardado*

⁷ “Conjeturo, además, que en este modo de trabajo discontinuo del sistema P-Cc se basa la génesis de la representación del tiempo” (Freud, 1925 [1924]/2006c: 247).

{*nachträglich*} ha devenido trauma” (Freud 1950 [1895]/2006e: 403). Todo parecería indicar que, en vez de traducir al castellano directamente del alemán original –o, en su defecto, darse a la tarea de buscar la traducción preexistente–, Calatrava decidió traducir el fragmento de Freud desde el francés, obviando el texto y el contexto freudiano, para adaptar su versión al ámbito que despliega Didi-Huberman. Decisión que no sólo tergiversa lo que Freud quiso decir; sino que tampoco abona a la argumentación del filósofo francés. Todo lo contrario. El «destiempo» que Calatrava introduce en el texto que Didi-Huberman cita de Freud implica que existe un *tempo*, y que lo traumático del recuerdo cae fuera del pulso establecido de antemano por él; es decir, todo ello hace que la afirmación surja del centro que emerge cuando la perspectiva parte de la consciencia (y aquí habría que reflexionar sobre la valor epistémico del empleo que se pueda hacer de los conceptos freudianos no sólo fuera del ámbito psicoanalítico propiamente dicho; sino desde un punto de vista ajeno y fuera del marco que se establece a partir del «pensamiento metapsicológico»⁸, piedra fundacional para el ejercicio del psicoanálisis). Me explico.

La innovación freudiana implica que sólo puede entenderse a cabalidad el despliegue anímico cuando se cae en la cuenta de que el trauma no puede surgir a *destiempo* porque en lo inconsciente, simple y llanamente, no existe una representación del tiempo:

Los procesos del sistema *Icc* son *atemporales*, es decir, no están ordenados con arreglo al tiempo, no se modifican por el transcurso de este ni, en general, tienen relación alguna con él (Freud, 1915/2006a: 184; énfasis en el original).

Por tanto, el efecto traumático no puede surgir a *destiempo* pues el decurso de los procesos inconscientes no están reglados por el decurso temporal. Proponer que el trauma es *intempestivo* implica suponer que existe un momento justo y que, por tanto, lo inconsciente respondería a la lógica que Immanuel Kant postula como forma de conocimiento *a priori*. Cosa que en *Más allá del principio de placer* Freud no sólo niega, sino que lo apunta claramente como una cuestión a desarrollar:

En este punto me permito rozar de pasada un tema merecedor del más *profundo tratamiento*. La tesis de Kant según la cual tiempo y espacio son formas necesarias de nuestro pensar puede

⁸ En la reunión del 8 de noviembre de 1911, Freud argüirá: “El psicoanálisis posee un tipo especial de pensamiento psicológico que podría denominarse metapsicológico. Esto sería la consideración de lo psíquico como algo objetivo, después de que uno se ha liberado a sí mismo de *la restricción de las formas de la percepción consciente*” (Nunberg & Federn, 1974: 307; énfasis añadido, la traducción es mía).

hoy someterse a revisiones a la luz de ciertos conocimientos psicoanalíticos. Hemos averiguado que los procesos anímicos inconscientes son en sí «atemporales». Esto significa, en primer término, que no se ordenan temporalmente, que el tiempo no altera nada en ellos, que no puede aportarles la representación del tiempo [...] Nuestra *representación abstracta* del tiempo parece más bien estar enteramente tomada del modo de trabajo del sistema *P-Cc*, y corresponder a una autopercepción de este (Freud, 1920/2006b: 28; énfasis añadido).

Por tanto, para comprender a cabalidad las consecuencias de la noción de tiempo que Freud gesta y sus implicaciones en la práctica clínica es necesario dar cuenta, en primera instancia, que ésta se encuentra más allá del marco epistémico kantiano.⁹

III.

Entonces, habría que dejar en claro que la *atemporalidad*, como características del modo de funcionamiento inconsciente, no es *intempestiva*; y que su *efecto retardado* (*nachträglich*) no es un *destiempo* (*Nicht im Takt*). Como ya en su momento Paul Federn advirtió, «cualquier intento de captar lo inconsciente necesariamente falla cuando los medios que se utilizan son de los que dispone la consciencia» (Nunberg & Federn, 1974: 303; la traducción es mía). El indiscutible vínculo entre la obra de Aby Warburg y la de Freud no requiere de malabarismos y tergiversaciones; so pena de perder de vista lo verdaderamente importante.

⁹ Véase: Argañaraz, 2020.

Referencias bibliográficas

Argañaraz, J. (2012). *Ruptura y continuidad de Lacan con Freud (desde Lakatos)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

____ (2020) La Filosofía Crítica realista postkantiana: una tradición desdibujada de Herbart a Popper. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 5(1), 41-58. Recuperado el día 29 de mayo de 2026 de la base de datos de la UNC, portal de revistas. <https://doi.org/10.61377/ehc.30239>

Didi-Huberman, G. (2002) *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. París: Les Édition de Minuit.

____ (2009) *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada.

Freud, S. (2006a) Lo inconsciente. En *Obras completas*, vol. XIV. Argentina: Amorrortu, pp. 153-214. [Texto originalmente publicado en 1915].

____ (2006b) Más allá del principio de placer. En *Obras completas*, vol. XVIII. Argentina: Amorrortu, pp. 1-62. [Texto originalmente publicado en 1920].

____ (2006c) Notas sobre la «pizarra mágica». En *Obras completas*, vol. XIX. Argentina: Amorrortu, pp. 239-247. [Texto originalmente publicado en 1925 [1924]].

____ (2006d) Dostoievski y el parricidio. En *Obras completas*, vol. XXI. Argentina: Amorrortu, pp. 171-191. [Texto originalmente publicado en 1928 [1927]].

____ (2006e) Proyecto de psicología. En *Obras completas*, vol. I. Argentina: Amorrortu, pp. 323-446. [Texto originalmente publicado en 1950 [1895]].

____ (2006f) *Lettres à Wilhelm Fließ. 1887-1904*. París: Presses Universitaires de France.

Goethe, J. W. von (2003) Diván de occidente y oriente. En *Obras completas*, tomo IV. España: Aguilar, pp. 855-1100. [Texto originalmente publicado en 1819].

González Barrido, M. A. (2013) Utopías y realidades: revolución, Gesamtkunstwerk, drama musical. En R. Wagner, *Ópera y Drama*. Madrid: Akal, pp. 7-18.

Jaspers, K. (2001) *Genio artístico y locura. Strindberg y Van Gogh*. España: Acantilado.

Nunberg, H. & Federn, E. (Eds.) (1974) *Minutes of the Vienna Psychoanalytic Society*. Volumen III: 1910-1911. Nueva York: International Universities Press.

Ramírez-Bermúdez, J. (2022) *La melancolía creativa*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

Saito S. (2025). *Byōseki* and pathography: Their commonalities and differences. *PCN reports: psychiatry and clinical neurosciences*, 4(2), e70102. Recuperado el día 29 de mayo de 2026 de la base de datos Wiley. Online Library. <https://doi.org/10.1002/pcn5.70102>

Yoica (2026) *Gaceta editorial*. Marzo-abril 2026. Publicación electrónica.

La crisis de la ciencia en la Psicología

Jesús Antonio Martínez Salazar

Resumen

La psicología académica contemporánea opera crecientemente bajo un monismo metodológico que privilegia el procedimiento empírico-experimental como vía principal de conocimiento legítimo. Este ensayo sostiene que dicha orientación implica presupuestos ontológicos acerca de la subjetividad humana, tales como estabilidad, discreción y autoidentidad. A partir de la fenomenología, el psicoanálisis y la filosofía de Friedrich Nietzsche, se argumenta que la subjetividad vivida es procesual, temporalmente extática, internamente dividida y constituida por relaciones de sentido. En consecuencia, la operacionalización y cuantificación, aunque metodológicamente válidas, no agotan la complejidad de la experiencia psíquica. El ensayo examina la terapia cognitivo-conductual como expresión paradigmática de una ontología reificante y propone una orientación fenomenológico-estructural fundada en la reflexividad ontológica.

Palabras clave: psicología fenomenológica, ontología, Nietzsche, Heidegger, fenomenología, psicoanálisis, epistemología psicológica

El presente ensayo no cuestiona la legitimidad metodológica ni la utilidad práctica del método científico en la investigación psicológica. Más bien, indaga en presupuesto más específico que se ha vuelto crecientemente tácito en la psicología académica contemporánea: la convicción de que el procedimiento empírico-experimental constituye la vía privilegiada y, en último término, exhaustiva hacia el conocimiento psicológico legítimo. Esta posición puede describirse como monismo metodológico: la elevación de un modo de indagación a exclusividad normativa.

La psicología no se originó bajo tal restricción. Históricamente fundada tanto en la reflexión filosófica como en la investigación empírica, la disciplina se ha ido consolidando gradualmente en torno a la operacionalización, la cuantificación y la validación experimental. Estos desarrollos han producido avances innegables. Sin embargo, la consolidación de la autoridad metodológica comporta implicaciones ontológicas. Todo método presupone una concepción acerca del tipo de ser que su objeto debe poseer para poder ser investigado.

La ontología, tal como se emplea a lo largo de este ensayo, refiere a la concepción implícita del sujeto humano que es presupuesta por la práctica de investigación psicológica. La operacionalización, la medición y la categorización requieren que los fenómenos psicológicos exhiban suficiente estabilidad, discreción e identificabilidad como para ser convertidos en variables. Tales procedimientos no se limitan a describir la subjetividad; presuponen que la subjetividad es susceptible de objetivación.

El argumento aquí desarrollado sostiene que la psicología contemporánea —particularmente en su forma institucional cognitivo-conductual— contiene una tensión ontológica no resuelta. Trata al sujeto humano como objeto de medición al tiempo que presupone agencia, interpretación, temporalidad y sentido.

La dificultad no radica en la abstracción empírica en cuanto tal. La abstracción es metodológicamente necesaria. El problema surge cuando dicha abstracción es tácitamente elevada a suficiencia ontológica. La tesis central de este ensayo es que la crisis de la psicología científica es ontológica más que metodológica: emerge cuando la abstracción empírica es confundida con exhaustividad ontológica.

En respuesta, este trabajo no propone el rechazo de la psicología empírica, sino la ampliación de su horizonte ontológico mediante una orientación fenomenológica-estructural capaz de investigar la subjetividad sin reducirla a mera objetualidad empírica.

El surgimiento del monismo metodológico en psicología

La consolidación de la autoridad empírica dentro de la psicología representa un desarrollo históricamente inteligible más que un error filosófico. Desde la psicología experimental temprana, pasando por el conductismo y la revolución cognitiva, la disciplina ha buscado un rigor metodológico creciente y una mayor precisión explicativa. La institucionalización de jerarquías de evidencia y de ensayos controlados aleatorizados reforzó aún más la mensurabilidad experimental como criterio primario de legitimidad.

Dentro de esta trayectoria, la terapia cognitivo-conductual (TCC) emerge no como una anomalía, sino como una culminación metodológica coherente. La TCC privilegia constructos operacionalizables, protocolos de intervención estructurados y medidas de resultado cuantificables. Tales características se alinean de manera directa con los procedimientos de validación experimental. El predominio creciente de la TCC en la psicología académica refleja, por tanto, algo más que éxito empírico; expresa la consolidación del monismo metodológico.

La cuestión que se plantea no es si dicha consolidación es ilegítima, sino cuáles son los presupuestos ontológicos que la hacen aparecer como evidente.

La consolidación histórica de la autoridad empírica culmina así no en un error metodológico, sino en una presunción ontológica. La pregunta que sigue no es si la psicología empírica es válida, sino qué concepción de la subjetividad vuelve inteligibles sus procedimientos.

Los presupuestos ontológicos de la psicología científica

La psicología científica contemporánea descansa sobre un conjunto de supuestos ontológicos en gran medida no examinados. Estos supuestos no son metodológicos en sentido estricto;

conciernen al tipo de ser que el sujeto humano debe ser para convertirse en objeto de investigación empírica.

- La operacionalización presupone estabilidad.
- La medición presupone discreción.
- La categorización presupone límites identificables.

Al volver mensurable la vida psíquica, la psicología abstrae necesariamente del flujo de la experiencia vivida. Esta abstracción no es problemática en sí misma. Se vuelve filosóficamente significativa cuando se asume tácitamente que agota el ser del sujeto. La tensión se vuelve visible cuando la ontología reificante implícita en la medición se confronta con la estructura vivida de la subjetividad.

La co-presencia de las Contrariedades

La afectividad humana no se ajusta de manera consistente a la lógica de estados mutuamente excluyentes. Es posible experimentar derrota y triunfo simultáneamente: sentirse herido por un acontecimiento y, al mismo tiempo, fortalecido por haberlo soportado. Tales experiencias no constituyen estados intermedios análogos a una temperatura tibia. Implican la co-presencia de contrarios.

El lenguaje mismo registra esta estructura en expresiones como “agridulce”, que no denotan moderación, sino simultaneidad. El fenómeno no es confusión conceptual; refleja una estructura valorativa estratificada en la que se entrecruzan distintos horizontes de sentido. La ontología reificante presupuesta por la psicología basada en variables exige que los estados afectivos sean identificados y escalados de manera discreta. Frente a la simultaneidad, el fenómeno debe jerarquizarse o distribuirse entre categorías. Lo cual es metodológicamente coherente. Sin embargo, la estabilización requerida para la medición puede no capturar la estructura ontológica completa de la ambivalencia.

La crítica de Friedrich Nietzsche a la “fe en los valores opuestos” desestabiliza el supuesto de que los contrarios deban ser estrictamente separables (1967/1887, III:12). Su rechazo más amplio de las esencias metafísicas estables sugiere que la identidad misma puede ser una imposición conceptual sobre el devenir. Si la subjetividad es fundamentalmente procesual, entonces la purificación categorial estricta puede representar una abstracción más que una revelación ontológica.

Temporalidad extática y la no-localidad

Los límites de la objetivación se vuelven más claros cuando se consideran a la luz de la temporalidad. El análisis de la temporalidad extática desarrollado por Martin Heidegger describe la existencia humana como desplegada a través del pasado, el presente y el futuro, más que confinada a una inmediatez puntual (Heidegger, 1962/1927, §§65–68). El sujeto está siempre ya proyectado más allá de sí mismo y configurado por aquello que ha sido.

Esta estructura permite comprender cómo una humillación pasada puede permanecer afectivamente presente, o cómo alguien puede sentirse existencialmente próximo a un ser amado geográficamente distante. La subjetividad no se localiza exclusivamente dentro de intervalos mensurables; se despliega a través de horizontes temporales de sentido. Las evaluaciones centradas en estados presentes —listas de síntomas, escalas de estado de ánimo, conteos conductuales— abstraen de esta extensión temporal. Tal abstracción es metodológicamente necesaria. Sin embargo, presupone que los fenómenos psicológicos pueden ser suficientemente delimitados dentro de intervalos discretos. El dato estabiliza aquello que, al nivel de la experiencia vivida, permanece temporalmente extático.

El énfasis de Friedrich Nietzsche en el devenir converge con este análisis: el sí mismo no es una sustancia estática que persiste inalterada a través del tiempo, sino un proceso de

despliegue. La medición capta secciones transversales de este proceso; no agota su dinamismo ontológico.

División estructural y la no-identidad

La ontología reificante presupone además que el sujeto es suficientemente auto idéntico y transparente a sí mismo como para poder ser examinado y modificado mediante intervención reflexiva. Este supuesto subyace a buena parte de la teoría cognitivo-conductual, en particular a la práctica de identificar y reestructurar cogniciones desadaptativas (Beck, 1976).

La teoría psicoanalítica impugna esta unidad. El planteamiento del inconsciente en Sigmund Freud introduce procesos inaccesibles a la conciencia y regidos por principios distintos (1915/1957). Jacques Lacan radicaliza esta intuición al situar la división en la estructura simbólica del lenguaje mismo: el sujeto hablante no coincide consigo, sino que está estructurado por significantes que exceden su dominio (1966/2006).

Nietzsche anticipa esta desestabilización de la identidad al cuestionar la ficción gramatical de un “hacedor” estable detrás del acto (Nietzsche, 1968/1889, “La razón en la filosofía”, §5). El sujeto que dice “yo” no es una sustancia simple, sino una organización provisional dentro del flujo.

Estas perspectivas convergen en el concepto de división estructural: el sujeto no es plenamente auto idéntico ni está transparentemente presente a sí mismo. La ambivalencia y la contradicción no son necesariamente errores de medición; pueden expresar no-identidad ontológica.

Si esto es así, los modelos que conciben el malestar principalmente como cognición desadaptativa dentro de un agente racional por lo demás unificado pueden resultar

ontológicamente parciales. La limitación no reside en insuficiencia empírica, sino en el presupuesto de identidad estable.

Intencionalidad y sentido

La fenomenología introduce una dimensión adicional. Para Edmund Husserl, la conciencia es siempre intencional: siempre conciencia de algo (Husserl, 1982/1913). La experiencia está estructurada por una direccionalidad relacional hacia el sentido.

Un sentimiento de derrota sólo es inteligible dentro de un horizonte de valores, expectativas y proyectos. El triunfo simultáneo emerge dentro del mismo campo intencional.

La afectividad no es un mero estado interno; está constituida por relaciones de sentido.

La operacionalización aísla intensidad y frecuencia, abstrayendo de esta estructura intencional estratificada. La medición resultante no es falsa; es regionalmente válida. Sin embargo, puede no capturar la constitución relacional e interpretativa de la experiencia.

La tensión ontológica

Los presupuestos ontológicos implícitos en el monismo metodológico pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. El sujeto es suficientemente auto idéntico como para ser objetivado.
2. Los estados psicológicos son discretamente clasificables.
3. Las contradicciones deben estabilizarse en variables mensurables.
4. La experiencia puede delimitarse dentro de intervalos temporales.

En contraste, la perspectiva fenomenológica–nietzscheana–psicoanalítica sugiere:

1. La subjetividad es fundamentalmente devenir antes que ser estático.
2. La vida afectiva admite la co-presencia de las contrariedades.
3. El sujeto está estructuralmente dividido.

4. La existencia es temporalmente extática y el sentido excede la observabilidad inmediata.

La tensión resultante es ontológica más que metodológica. La psicología científica no se limita a aplicar procedimientos empíricos; presupone una concepción de la subjetividad compatible con la objetivación. Sin embargo, los fenómenos que busca explicar —ambivalencia, deseo, duelo, amor— suelen manifestarse como temporalmente extendidos, internamente diferenciados y simbólicamente mediados.

La contradicción no se sitúa, por tanto, entre ciencia y experiencia en cuanto tales, sino entre una ontología reificante y un modo de ser auto-interpretativo. La psicología abstrae de la subjetividad vivida para poder medirla; la crisis emerge cuando dicha abstracción es confundida con exhaustividad.

De la presuposición ontológica hacia una forma metodológica: el caso de la Psicología Cognitiva Conductual

Si los presupuestos ontológicos informan la práctica metodológica, entonces deben concretarse en paradigmas terapéuticos específicos. La psicología cognitiva conductual constituye un caso paradigmático. El análisis que sigue no concierne a su eficacia clínica dentro de parámetros definidos, sino a la coherencia ontológica que la sostiene como marco explicativo comprensivo.

Tal como es articulada por Aaron Beck (1976), la terapia cognitivo-conductual descansa en la premisa de que los estados emocionales disfuncionales surgen de cogniciones desadaptativas. La tarea terapéutica consiste en identificar, evaluar y reestructurar dichas cogniciones. Este modelo presupone:

1. Que los pensamientos son unidades aislables.
2. Que estas unidades poseen estabilidad suficiente para su examen.
3. Que el sujeto tiene acceso reflexivo a ellas.

4. Que la modificación racional produce cambio afectivo.

Estos compromisos resultan coherentes dentro de una ontología de identidad, discreción y accesibilidad cognitiva. La compatibilidad de la psicología cognitiva conductual con los procedimientos de validación experimental —manualización, cuantificación sintomática, protocolos estandarizados— ha contribuido de manera decisiva a su prominencia institucional.

La crítica aquí desarrollada no niega el respaldo empírico de este enfoque dentro de condiciones delimitadas. Más bien, interroga qué concepción del sujeto humano debe ser presupuesta para que dicho modelo funcione como explicación comprehensiva. La respuesta parece apuntar a un sujeto relativamente unificado, cognitivamente transparente y modificable, cuyo malestar se localiza primariamente en contenido proposicional erróneo.

Desde la perspectiva elaborada en la Parte II, esta concepción puede resultar ontológicamente parcial. La temporalidad, la ambivalencia y la división estructural no se reducen fácilmente a unidades cognitivas discretas. Los enfoques fenomenológicos y psicoanalíticos, precisamente por atender al devenir, la ambigüedad y la mediación simbólica, resisten una operacionalización sin fricciones. Su marginación dentro de jerarquías de evidencia puede reflejar, por tanto, no fracaso empírico, sino monismo metodológico.

La cuestión no es la eficacia, sino el alcance. Cuando la mensurabilidad empírica se convierte en criterio primario de legitimidad, la psicología corre el riesgo de estrechar su imaginación ontológica.

Nietzsche y la crisis de la verdad científica

Si el análisis precedente ha identificado una tensión ontológica en la psicología contemporánea, la cuestión se profundiza ahora: ¿por qué la ontología de la estabilidad, la

identidad y la discreción aparece como evidente dentro de la práctica científica moderna? ¿Por qué la objetivación se presenta no simplemente como un método entre otros, sino como el paradigma del conocimiento en cuanto tal?

Es aquí donde el pensamiento de Friedrich Nietzsche adquiere un carácter filosóficamente decisivo. Su contribución no consiste únicamente en el rechazo de la identidad metafísica; consiste en la interrogación genealógica del valor mismo de la verdad.

La voluntad de verdad

En *Más allá del bien y del mal*, Nietzsche inicia cuestionando la heredada “voluntad de verdad”: la convicción incuestionada de que la verdad posee un valor intrínseco y debe perseguirse incondicionalmente (1886/1966, §1). No niega que la verdad pueda ser valiosa; pregunta qué motiva su elevación a absoluto.

Este desplazamiento traslada el problema de la epistemología a la valoración. La verdad deja de ser un ideal neutral para revelarse como compromiso históricamente condicionado. La investigación científica —incluida la psicología científica— opera dentro de este horizonte: busca estabilidad, claridad, previsibilidad y control. Tales fines no son meramente técnicos; expresan una orientación particular frente al devenir.

Nietzsche desestabiliza repetidamente el presupuesto metafísico según el cual detrás del flujo deben existir sustancias perdurables. En *El ocaso de los ídolos*, critica la creencia en un sujeto unificado como proyección gramatical, como el hábito de postular un “hacedor” detrás del acto (Nietzsche, 1968/1889, “La razón en la filosofía”, §5). El lenguaje mismo —sugiere— nos seduce a creer en la identidad allí donde sólo hay proceso.

Si la identidad es una estabilización conceptual impuesta al devenir, entonces la medición científica —precisamente en la medida en que requiere estabilización— participa

en esta imposición. Lo cual no vuelve falsa a la ciencia; la sitúa dentro de un acto interpretativo más amplio: la transformación del flujo en forma.

La verdad como simplificación

La crítica se agudiza en las reflexiones de Nietzsche sobre la naturaleza del conocimiento. En *La gaya ciencia*, describe el conocimiento como un proceso de simplificación necesario para la vida (1882/1974, §111). Los conceptos estabilizan lo que de otro modo sería indeterminado; vuelven el mundo calculable.

Tal simplificación no constituye un error; es condición de inteligibilidad. Sin embargo, simplificar implica seleccionar. Se privilegian ciertos aspectos de la experiencia mientras otros quedan en segundo plano. La exigencia de claridad y distinción favorece aquello que puede fijarse e identificarse.

En el contexto de la psicología, la operacionalización cumple exactamente esta función. Una constelación afectiva compleja se traduce en un constructo mensurable. La ambivalencia se convierte en puntuación. La temporalidad se transforma en intervalo. La división estructural deviene variable.

Desde una perspectiva nietzscheana, estos procedimientos representan actos de ordenamiento antes que revelaciones de estructura última. Expresan lo que él denomina el impulso de hacer el mundo “pensable” y “calculable”. El peligro no radica en la simplificación misma, sino en olvidar que ha tenido lugar.

El ideal ascético y el ideal de objetividad

En *La genealogía de la moral*, Nietzsche ofrece quizá su análisis más penetrante de la objetividad científica. Sostiene que la búsqueda moderna de la verdad hereda rasgos del

“ideal ascético”: una valoración que privilegia la renuncia, el desapego y el rigor impersonal (1887/1967, Tercer tratado).

En esta lectura, la ciencia se convierte en heredera del ascetismo religioso, transponiendo la negación espiritual en disciplina epistémica. La genealogía nietzscheana no refuta la práctica científica; interroga la valoración que eleva la claridad mensurable a supremacía epistemológica.

La objetividad, entendida como eliminación de la perspectiva, se convierte en logro moral. El conocedor aspira a neutralidad, a la supresión de toda implicación interpretativa. Sin embargo, Nietzsche afirma célebremente que no existe una “mirada desde ninguna parte”; sólo existen perspectivas (1887/1967, III:12).

La objetividad, correctamente comprendida, no consiste en ausencia de perspectiva, sino en la capacidad de integrar múltiples perspectivas. Es integración perspectivista en lugar de eliminación perspectivista.

Esta afirmación posee implicaciones directas para la psicología. Si la subjetividad es inherentemente interpretativa y perspectival, el intento de eliminar la perspectiva en nombre de la objetividad corre el riesgo de oscurecer la estructura misma que se pretende investigar. El ser humano no es simplemente un objeto entre objetos; es un modo de ser auto-interpretativo.

La tensión identificada anteriormente —entre ontología reificante y subjetividad vivida— aparece así no como accidental, sino como genealógicamente fundada. La valoración de estabilidad, claridad y mensurabilidad refleja un compromiso cultural más amplio con el control y la previsibilidad. La psicología científica hereda este compromiso, a menudo sin interrogar sus condiciones históricas.

El devenir frente a la identidad

El gesto más radical de Nietzsche reside en su afirmación del devenir. Frente a la tradición metafísica que privilegia el ser por encima del flujo, insiste en que la realidad es fundamentalmente dinámica. La identidad es derivada; el devenir es primario.

Aplicado a la subjetividad, esto implica que el sí mismo no es una sustancia fija, sino un proceso continuo de interpretación. El “yo” no constituye un núcleo perdurable, sino una organización provisional de pulsiones, afectos y perspectivas.

Desde este punto de vista, la división estructural señalada por el psicoanálisis y la temporalidad extática articulada por la fenomenología no son anomalías; son expresiones del devenir. La ontología presupuesta por el monismo metodológico— autoidentidad, discreción, delimitación temporal— aparece como estabilización necesaria pero parcial del flujo.

La psicología científica no yerra por estabilizar; yerra únicamente si confunde estabilización con ontología.

4. Profundización de la crisis

La crisis de la psicología científica no consiste en que mida incorrectamente ni en que aplique mal el método. Reside en la valoración no examinada que convierte la verdad mensurable en forma suprema de inteligibilidad.

Nietzsche revela la contingencia histórica de dicha valoración. Cuando la psicología trata la objetivación como exhaustiva, corre el riesgo de confundir control epistémico con revelación ontológica. El sujeto humano se vuelve inteligible en la medida en que se ajusta a parámetros mensurables. Aquello que excede la discretización —ambivalencia, densidad simbólica, extensión temporal— aparece como secundario o metodológicamente inconveniente.

La genealogía nietzscheana profundiza así el argumento desarrollado en las Partes I y II. La ontología reificante de la psicología científica no es simplemente un marco técnico; es expresión de una voluntad histórica de estabilidad y calculabilidad.

Reconocerlo no invalida la investigación empírica. La sitúa dentro de un horizonte interpretativo más amplio.

La tarea filosófica no consiste, por tanto, en abandonar la ciencia, sino en cultivar lo que puede denominarse reflexividad ontológica: conciencia de que todo método encarna una valoración y de que toda estabilización selecciona dentro del devenir.

La presentación estética del conocimiento psicológico

El análisis genealógico desarrollado en la sección anterior sugiere que la voluntad científica de verdad no es meramente metodológica, sino valorativa. Estabilidad, claridad y calculabilidad no son descriptores neutrales; son valores históricamente privilegiados. Si esto es así, entonces la ontología presupuesta por el monismo metodológico puede manifestarse no sólo en el diseño de investigación, sino también en la presentación estética del conocimiento psicológico.

“Estético” no remite aquí al estilo superficial ni a la apelación popular. Se refiere, más bien, al modo estructural en que el conocimiento es configurado como coherente, unificado e inteligible. Toda disciplina se presenta a sí misma mediante formas —conceptuales, retóricas e institucionales— que comunican qué cuenta como orden y legitimidad. En este sentido, lo estético concierne a la configuración de la inteligibilidad.

Las críticas de Friedrich Nietzsche a la identidad metafísica en *Más allá del bien y del mal* y su análisis del ideal ascético en *La genealogía de la moral* iluminan esta dimensión. En el tercer tratado de la *Genealogía*, Nietzsche sostiene que el ideal ascético expresa una

profunda valoración de unidad, disciplina y coherencia (1887/1967, III). La objetividad científica moderna hereda aspectos de este ideal: busca purificación frente a la contradicción y aspira a claridad sistemática. La aspiración a la unidad no es accidental; es valorativa.

En la psicología, esta valoración puede observarse en la tendencia hacia la consolidación teórica y la estandarización metodológica. La preferencia institucional por constructos operacionalizables, diseños replicables e intervenciones manualizadas no sólo incrementa la confiabilidad; también produce una estética reconocible de coherencia. El conocimiento psicológico aparece ordenado, estructurado e internamente consistente.

Tal presentación no es ni engañosa ni trivial. El orden facilita la comunicación y la acumulación del saber. No obstante, la estética de la unidad puede oscurecer las tensiones constitutivas de la subjetividad misma. Si la experiencia vivida está estructuralmente dividida, temporalmente extendida y es capaz de sostener ambivalencia, entonces una presentación disciplinar que privilegia integración y coherencia estabiliza necesariamente lo que ontológicamente es procesual.

Las innovaciones teóricas históricas dentro de la psicología ilustran con frecuencia esta tensión. Cuando Sigmund Freud introdujo el concepto de pulsión de muerte en *Más allá del principio del placer* (1920/1961), propuso que la vida psíquica incluye una tendencia hacia la repetición y la destrucción que excede la búsqueda de placer. La hipótesis resultó controversial precisamente porque perturbaba una imagen armoniosa del psiquismo orientado exclusivamente hacia adaptación y gratificación. Con independencia de que se acepte o no la metapsicología del Tánatos, el gesto teórico ejemplifica la disposición a articular conflicto interno sin resolverlo en coherencia funcional.

La cuestión estética no consiste en determinar si tales teorías son verificables empíricamente del mismo modo que las medidas conductuales. Consiste en preguntar si la

psicología, como disciplina, conserva espacio para formulaciones conceptuales que expongan desunión en lugar de integrarla. Una presentación de la subjetividad que privilegia equilibrio y transparencia cognitiva puede reflejar una valoración implícita del orden por encima de la tensión.

Una dinámica similar puede observarse en las interpretaciones contemporáneas de prácticas contemplativas. En los textos budistas tempranos, la atención plena (sati) se inserta en un marco más amplio orientado hacia la confrontación con la impermanencia, el sufrimiento (dukkha) y la ausencia de sí (anattā) (Analayo, 2003; Bodhi, 2000). La práctica no se reduce a relajación; implica atención sostenida a la inestabilidad de la experiencia. Las adaptaciones clínicas modernas de intervenciones basadas en mindfulness han mostrado beneficios mensurables para el estrés y la prevención de recaídas (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams y Teasdale, 2002). El punto no es criticar la aplicación clínica, sino señalar que la presentación estética de las herramientas psicológicas puede enfatizar coherencia y bienestar por encima de la inquietud ontológica que las atraviesa en su origen.

Estos ejemplos ilustran un patrón estructural más amplio: cuando la disciplina privilegia aquello que puede sistematizarse, comunicarse y estabilizarse terapéuticamente, reduce simultáneamente el rango de representaciones admisibles de la subjetividad. Lo conflictivo, lo internamente contradictorio o lo perturbador no necesariamente se excluye, pero suele reformularse dentro de marcos integradores que restauran coherencia.

Esta estabilización estética refleja la estabilización ontológica analizada en las Partes II y III. Así como la medición abstrae del devenir para volver calculables los fenómenos, la presentación disciplinar abstrae de la desunión para hacer comunicable el conocimiento. El resultado es una imagen de la psicología como ciencia unificada más que como campo de indagación disputado.

Es importante subrayar que esta configuración estética no procede de mala fe. Las disciplinas requieren coherencia para funcionar. El riesgo no radica en la coherencia misma, sino en olvidar que dicha coherencia es el resultado de selección y estabilización. La intuición genealógica de Nietzsche permanece instructiva: lo que se presenta como orden neutral suele encarnar una valoración.

Reconocer la dimensión estética del conocimiento psicológico profundiza la crisis previamente identificada. El problema no es sólo que el método empírico presupone un sujeto estabilizable; es también que la autopresentación disciplinar puede reforzar tal supuesto al destacar unidad e integración como ideales normativos.

Si la subjetividad es fundamentalmente devenir, estructuralmente dividida y capaz de sostener ambivalencia, entonces la investigación psicológica debe conservar la capacidad de tolerar inquietudes conceptuales. La alternativa no es el desorden, sino la diferenciación: el reconocimiento de que ciertos fenómenos pueden resistir integración sin perder inteligibilidad.

Este reconocimiento prepara el terreno para la propuesta constructiva que sigue. Si tanto el método como la presentación están configurados por una valoración de estabilidad, la resolución de la crisis no puede consistir simplemente en añadir variables o refinar mediciones. Requiere una forma de investigación capaz de articular estructura sin estetizarla prematuramente como coherencia.

Hacia un modo ontológicamente reflexivo de investigación psicológica

El argumento desarrollado a lo largo de este ensayo no ha buscado refutar el método científico ni disminuir su papel indispensable dentro de la psicología. La abstracción empírica, la operacionalización y la medición siguen siendo herramientas poderosas para

investigar fenómenos que exhiben estabilidad relativa, discreción y repetibilidad. La crisis aquí identificada emerge únicamente cuando dicha abstracción es elevada tácitamente a exhaustividad ontológica.

La dificultad no radica en el rigor metodológico, sino en el exceso ontológico. Si la subjetividad es, como sugiere la fenomenología, temporalmente extática; si es, como sostiene el psicoanálisis, estructuralmente dividida; y si es, como afirma Nietzsche, fundamentalmente devenir antes que sustancia auto idéntica, entonces no todas las dimensiones de la vida psíquica pueden volverse plenamente inteligibles mediante discretización y cuantificación. Ciertos aspectos de la experiencia no resisten la medición por ser vagos o irracionales, sino porque su modo de ser es relacional, procesual y simbólicamente mediado.

Intentar medir tales fenómenos exclusivamente mediante estabilización basada en variables puede captar una dimensión mientras oscurece otra.

La resolución propuesta aquí no consiste en sustitución teórica ni en revisión metafísica. Consiste en diferenciación metodológica fundada en reflexividad ontológica. En lugar de proponer una nueva teoría sustantiva de la psique, este ensayo aboga por un modo fenomenológico—estructural de investigación. Esta orientación toma de la fenomenología la descripción rigurosa de las estructuras vividas de sentido, y del psicoanálisis el reconocimiento de la mediación simbólica y la división estructural. Su propósito no es producir variables generalizables, sino clarificar configuraciones relacionales, horizontes temporales y tensiones internas que no necesariamente se prestan a cuantificación.

Este modo de investigación no niega la abstracción; practica un tipo distinto de abstracción. Si la ciencia empírica estabiliza fenómenos con miras a la medición, la indagación fenomenológica estructural suspende la estabilización para revelar estructura

dentro del devenir. La diferencia no es entre ciencia y arte, ni entre rigor e intuición, sino entre dos formas de abstracción que responden a condiciones ontológicas distintas.

Una analogía puede esclarecer esta distinción. En la pintura representacional, la finalidad es la reproducción fiel mediante proporción y medición. En la pintura abstracta o surrealista, el propósito no es replicar la forma visible, sino revelar relaciones subyacentes, tensiones y constelaciones simbólicas. Esta última no niega la realidad; expone dimensiones que la representación literal no agota. De modo semejante, cuando la subjetividad se manifiesta como ambivalencia, significado temporalmente estratificado o repetición simbólica, los métodos orientados exclusivamente a la estabilización pueden volver el fenómeno excesivamente coherente. Un modo abstracto de investigación psicológica busca, en cambio, cartografiar relaciones estructurales sin resolver prematuramente su tensión.

Es crucial subrayar que esta propuesta no es metafísica. No reclama acceso privilegiado al ser último ni rechaza la validez empírica. Reconoce límites. Algunos fenómenos psicológicos se comprenden mejor mediante medición y control experimental. Otros —particularmente aquellos estructurados por ambivalencia, desplazamiento simbólico y extensión temporal— pueden requerir una orientación interpretativa que resista la reducción a unidades discretas. El principio rector es la adecuación antes que la supremacía: el método debe corresponder al carácter ontológico del fenómeno.

Tal diferenciación introduce lo que puede denominarse humildad ontológica en la ciencia psicológica. Reconoce que el éxito metodológico no implica completitud metafísica. Allí donde la cuantificación clarifica, debe emplearse. Allí donde la cuantificación oscurece relaciones estructurales, deben permitirse modos alternativos de investigación.

La crisis de la ciencia en la psicología no necesita culminar en ruptura. Puede convertirse en oportunidad de expansión. Al reconocer que el sujeto humano no es

únicamente medible sino también interpretativo, no sólo estable sino procesual, la psicología puede recuperar su doble herencia como ciencia empírica e indagación filosófica.

La resolución aquí ofrecida es modesta pero decisiva: no el abandono de la ciencia, sino la negativa a tratarla como exhaustiva; no la invención de una nueva metafísica, sino el cultivo de una pluralidad metodológica fundada en conciencia ontológica. La crisis se disuelve no por oposición a la ciencia, sino por diferenciación de la adecuación metodológica sobre la base de la reflexividad ontológica.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Analayo, B. (2003). *Satipaṭṭhāna: The direct path to realization*. Windhorse Publications.
- Beck, A. T. (2013). *Terapia cognitiva de la depresión* (G. Bernal & R. Ronquillo, Trans.). Desclee de Brouwer. (Obra original publicada en 1976)
- Bodhi, B. (2000). *The connected discourses of the Buddha*. Wisdom Publications.
- Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial.
- Freud, S. (2006). *Lo inconsciente* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XIV). Amorrortu. (Obra original publicada en 1915)
- Freud, S. (2006). *Más allá del principio del placer* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XVIII). Amorrortu. (Obra original publicada en 1920)
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Duquesne University Press.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927)
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: Libro primero* (A. Ziriñ Quijano, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis*. Kairós. (Obra original publicada en 1990)
- Lacan, J. (2009). *Escritos* (T. Segovia & A. Suárez, Trans.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966)
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Península. (Obra original publicada en 1945)
- Nietzsche, F. (2000). *La gaya ciencia* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1882)
- Nietzsche, F. (2002). *Más allá del bien y del mal* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1886)
- Nietzsche, F. (2003a). *El ocaso de los ídolos* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1889)
- Nietzsche, F. (2003b). *La genealogía de la moral* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1887)
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the human sciences*. SUNY Press.

Segal, Z., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. (2013). *Terapia cognitiva basada en la atención plena para la depresión*. Desclée de Brouwer. (Obra original publicada en 2002)

Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences*. Cambridge University Press.

Gozar del Otro y no dejar de hacerlo: estructura perversa y deseo

José Miguel Rodríguez Dorantes

Resumen

Este texto ofrece una visión sobre la articulación entre el deseo, la Ley y la posición perversa. A partir del psicoanálisis freudiano y lacaniano, se esboza cómo la perversión es una estructura en el sujeto que se relaciona con la Ley de manera particular. En el sentido, de que el sujeto perverso la reconoce pero al mismo tiempo la transgrede, para poder bordearla y obtener satisfacción. El deseo aparece organizándose alrededor de este límite. Por tanto, se encuentra un goce en situarse en ese punto donde la Ley existe, pero es desafiada de manera constante por el sujeto. Por tanto, el deseo no desaparece ante la Ley, sino que se estructura a partir de ella; porque la Ley introduce una falta, y es justamente ésta la que pone en marcha el deseo. La perversión, se estructura a partir de que el deseo se organiza en el punto donde la Ley es reconocida, pero paralelamente renegada y transgredida. En el hecho de que, surge un mandato (imperativo categórico) que le empuja a sostener un cierto modo de goce que rompe las normas sociales lejos de lo ético y más cercano a lo estético.

Hablar del sujeto perverso o del sujeto de las perversiones implica cuestionarse varios planteamientos que involucran líneas, aristas cuyos pliegues recuerdan los recovecos, los surcos, los huecos que recorren los cuerpos; un cuerpo, que se torna deseable, apetecible para ser transgredido para gozar de él. Si el perverso sabe algo es eso, gozar de ese cuerpo, del cuerpo del Otro...y no poder dejar de hacerlo. Sin embargo, ¿de quién es ese cuerpo?; es decir, ¿cual es el objeto que en las perversiones se persigue?. En el seminario 16, *De un otro al Otro (1968-1969)*, Lacan plantea la pertinencia de considerar a la mirada y a la voz como *objeto a*, con lo cual, esto nos da una posibilidad relevante de pensar y comprender al sujeto perverso¹⁰.

¹⁰ Ejemplo de esto, es como procuran gozar del Otro, para tapar su falta, el masoquista al someterse para hacer aparecer la voz, y el sádico, al convertirse en el instrumento de la voz, y por ende, de ese objeto a, que como resto, como desecho se muestra.

En el seminario 5, *Las formaciones del inconsciente (1957-1958)*, Lacan sugiere el problema de la relación entre el sádico y el masoquista. En la lección del 27 de noviembre de 1975 menciona:

“Se trata de la chanza que sin duda todos ustedes conocen, llamada del masoquista y el sádico – Hazme daño, le dice el primero al segundo, quien le contesta - No. [...] En efecto, ¿quiénes están mejor hechos para entenderse que el masoquista y el sádico? Sí - pero como ven por esta chanza, a condición de que no se hablen”.

Por tanto, no hay complementariedad entre ambos, al menos no de sus goces. Recordemos que para el psicoanálisis, el goce no es sinónimo de placer, como cotidianamente pudiera entenderse. Al contrario, vendría a ser un exceso de este, en una forma mortífera. Lacan menciona que está fuera del entendimiento; *“el goce es algo que existió plenamente en un pasado del que no podemos tener memoria pues en esa época se carece de la palabra que es la base del recuerdo”*, el goce es, por consiguiente, *“un exceso intolerable del placer o una manifestación del cuerpo cercana al dolor y al sufrimiento”*.

Con base en lo anterior, la operación de inscribir en el cuerpo del Otro, gozar de él, en realidad nos hace preguntarnos, ahí en esa instancia, ¿Quién goza?. Para esto, Lacan en la clase del 27 de febrero de 1963, del seminario 10, sobre *La Angustia*, afirma que el deseo se presenta como voluntad de goce (en el sadismo y el masoquismo) sea cual sea el lado por el que se manifieste.

En su filosofía del tocador, el Marqués de Sade nos regala esta bella disertación de Dolmancé, acerca del objeto, el deseo y el goce.

El motivo es poseer el objeto; pues bien, tratemos de triunfar, pero con prudencia; gocémoslo en cuanto lo tengamos; consolémonos en caso contrario: otros mil objetos semejantes, y con frecuencia mejores, nos consolarán de la pérdida de éste; todos los hombres, todas las mujeres, se parecen: no hay amor que resista los efectos de una reflexión sana. ¡Oh! ¡Qué engaño esa embriaguez que, absorbiendo en nosotros el resultado de los sentidos, nos pone en tal estado que ya no vemos ni existimos más que por ese objeto locamente adorado! ¿Es eso vivir? ¿No es más bien privarse voluntariamente de todas las dulzuras de la vida? ¿No es querer permanecer en una fiebre ardorosa que nos absorbe y que nos devora sin dejarnos otra dicha que goces metafísicos, tan semejantes a los efectos de la locura? Si debiéramos

amar siempre ese objeto adorable, si fuera seguro que jamás tendríamos que abandonarlo, sería una extravagancia, indudablemente, pero excusable al menos. ¿Ocurre? ¿Hay muchos ejemplos de esas relaciones eternas que jamás se hayan desmentido? Algunos meses de goce, que ponen pronto al objeto en su verdadero lugar, nos hacen avergonzarnos por el incienso que hemos quemado en sus altares, y con frecuencia no llegamos siquiera a concebir que haya podido seducirnos hasta ese punto.

Entonces, sí de lo que se trata es poseer el objeto, el mismo que causa el deseo, ¿cuál es la relación del sujeto con ese objeto?. En el caso de las perversiones, Lacan retoma las consideraciones que Freud hace sobre el fetichismo como el eje para hablar de estas. Recordemos que para Freud, el objeto fetiche es un sustituto del falo de la madre, surgido de la impresión en la primera infancia que el niño tiene ante el descubrimiento acerca de los genitales femeninos, a la falta de pene de la madre, con lo cual, lo que se manifiesta es la posibilidad de la castración en él, ya que implica que pueda perderlo. Ante este evento y para liberar tensión psíquica, ya que deviene insoportable, este objeto fetiche permite al niño “protegerse de la amenaza de la castración”.

Veamos un fragmento del Fetichismo, artículo que escribió Freud en 1927. Y que apunta a lo siguiente:

(...) el fetiche es el sustituto del falo de la mujer (de la madre) en que el varoncito ha creído y al que no quiere renunciar - sabemos por qué -. (...) el varoncito rehusó darse por enterado de un hecho de su percepción, a saber, que la mujer no posee pene.

Lacan por su parte, al hablar de la función del velo, dice:

“Sobre el velo se dibuja la imagen. Ésta y ninguna otra es la función de una cortina, cualquiera que sea. La cortina cobra su valor, su ser y su consistencia, precisamente porque sobre ella se proyecta y se imagina la ausencia. La cortina es, digamos, el ídolo de la ausencia... es donde el hombre encarna, hace un ídolo, de su sentimiento de esa nada que hay más allá del objeto de amor”.

De tal manera que, en esta función, el objeto ocupa el lugar de la falta y sobre el velo se instituye una relación simbólica en lo imaginario.

Quizás esta descripción que hace Charles Bukowski, mítico escritor norteamericano en *Mujeres*, una de sus principales obras nos puede ejemplificar el hecho:

“De los millones de mujeres que ves, aparece de pronto una que te impresiona. Hay algo (...) en el vestido concreto que lleva, algo, a lo que no puedes sobreponerte”.

Puede ser que el velo que cubre (en el vestido) presentifica esa nada que hay más allá del objeto de amor, esa ausencia de lo que falta¹¹ a la mujer. De esta manera, al hablar de perversión y de su objeto, este se construye sobre la base de renegar (*Verleugnung*, en Freud) la castración de la madre, es decir, se niega y se afirma a la vez. En otras palabras, se constituye una desmentida de dicha condición. Y en ese sentido, sabemos que para el psicoanálisis la desmentida alude a la operación psíquica inconsciente que sostiene con una creencia irreductible, un engaño de la percepción y la conciencia; en el sentido de que mientras una parte del Yo sabe del engaño, otra no quiere reconocerlo y se comporta como si la representación dolorosa no estuviera. Por tanto, el sujeto cree en una ilusión y a la vez sabe que la ilusión es una creencia. Dicho de otra manera, como lo afirmaba Elena Garro, “en la profundidad de la mentira siempre hay algo perverso”. De ahí que, las perversiones sean una forma de responder por parte del sujeto a la falta del Otro, cubriéndose, tapando el agujero. Por tanto, el perverso se maneja con la lógica del ser, se identifica con el falo, él defiende a toda costa la existencia de un Otro completo porque justamente él es el falo que lo completa. Es decir, se encarga de poner la falta del lado del otro y él se identifica con el objeto.

Veamos a continuación una escena fetichista, extraída de la película “El beso del sueño” (1992), del director Rafael Moreno Alba, (con actuaciones de Maribel Verdú, Juan Diego, Pilar Bardem, etc.):

Leí un anuncio en un periódico donde solicitaban modelos para posar en ropa interior.

- ¿Posabas desnuda?

- La mayoría de las veces. Recuerdo que la primera vez el lugar estaba vacío. Un hombre me esperaba sentado junto a la mesa. Me dio un montón de ropa interior y me señaló un biombo

¹¹ La noción de falta es fundamental en el psicoanálisis, y hace referencia a la idea de que el deseo humano nunca se satisface completamente. Y este, surge justamente de esta imposibilidad. Siendo la falta constitutiva del sujeto, a nivel estructural.

tras el cual podría cambiarme. Recuerdo que empecé posando con una combinación. Él hacía sus dibujos, cuando me hacía una seña, yo me iba tras el biombo y me cambiaba. Se trababa de prendas de raso, con un diseño encantador lleno de bordados y puntillas, la mayoría eran bragas y sujetadores de encaje negro, el hombre seguía mirándome fijamente.

En síntesis, el fetichismo es una renegación de la castración, donde se desmiente la falta de pene de la madre y al mismo tiempo se intenta repararlo, a la vez que se trata de reemplazar (reparar) por medio del objeto propio del fetiche (zapatos, ropa interior, vestidos, etc.), el cual será el único capacitado para posibilitar al sujeto (masculino) la erección. Por tanto, este objeto fetiche constituye también su deseo, ya que se coloca en el lugar de la causa, es decir, de ese objeto causa de deseo¹². Por tanto, el fetiche tiene que estar, y su presencia le permite al sujeto ser el amo y señor de esa posición.

Continuando nuestro desarrollo del tema y para tratar de entender el hecho que nos ocupa referente a las perversiones, expongo un fragmento de Filosofía del Tocador, en donde Dolmancé solicita a sus amantes:

Sólo un favor le pido a Eugenia: que me deje azotarla con la misma cuerda con la que yo deseo que me azoten; ya veis que sigo en esto la ley de la naturaleza; pero esperad, arreglémoslo mejor: que Eugenia se suba a vuestros lomos, señora; se agarrará a vuestro cuello, como esas madres que llevan a sus hijos a la espalda...Sí, así es... ¡Ay, ya estamos!... ¡Qué delicia!

Con base en lo anterior, podemos ver que, se produce un imperativo categórico¹³ que se le impone al sujeto perverso, y que Lacan advierte en su texto Kant con Sade (1980) que prefigura una relación particular del sujeto con la Ley (una ley que reclama el derecho al goce), y por ende, con el Deseo. Es decir, ambos son parte de la misma moneda.

Entendamos esto, para Kant, el imperativo implica la deposición de todos los objetos que puedan provocar un deseo personal para erigir una acción (acto) que sea universalmente

¹² Esto se refiere no al objeto que poseemos, sino lo que nos empuja a desearlo.

¹³ Esta noción es tomada por Lacan del filósofo Emmanuel Kant, quien en la Crítica de la Razón Práctica, la constituye como una regla moral: “obra de tal modo que, la máxima de tu voluntad pueda valer siempre al mismo tiempo como principio de una legislación universal”. Se puede resumir en: actúa solo de la manera que quisieras que todos actuaran siempre.

válido, es decir, se impone como un deber incondicional determinando directamente la voluntad que se ejerce. Esto se eleva como una máxima ligada a la Ley Moral Universal bajo la forma de un Bien Supremo. Constituyendo una ética por el ejercicio absoluto de la moral que rige el imperativo; aunque esto perjudique nuestros deseos e inclinaciones personales provocándonos dolor y sufrimiento; y es en ello, en donde más sublime se muestra, en palabras de Kant.

Dado lo anterior, Lacan propone revertir el imperativo de Kant aludiendo que la ética que rige al ser hablante, al sujeto del lenguaje no es la del bienestar, va más allá, incluso del principio del placer. Y ese más allá, es la del propio goce. Cuya residencia es un cuerpo hecho para gozar de sí mismo. En ese sentido, nos recuerda Lacan que existe goce “en el nivel donde comienza a aparecer el dolor, y sabemos que es sólo a ese nivel del dolor que puede experimentarse toda una dimensión del organismo que de otro modo permanece velada” (1980). Es en este punto de convergencia (el dolor) donde Kant y Sade se encuentran, lo que indica una cercanía con la cosa (das Ding), con ese objeto.

En definitiva, apunta Lacan (1980), *“Kant es de la opinión de Sade. Pues para alcanzar absolutamente das Ding, para abrir todas las compuertas del deseo, ¿qué nos muestra Sade en el horizonte? Esencialmente, el dolor. El dolor del prójimo y también el propio dolor del sujeto, pues en este caso no son más que una única y misma cosa. No podemos soportar el extremo del placer, en la medida en que consiste en forzar el acceso a la Cosa”*.

Es en este modo, que Lacan (1980), da una nueva escritura al imperativo, a la máxima kantiana y la fórmula de la siguiente manera: ***“Tengo derecho a gozar de tu cuerpo, puede decirme quienquiera, y ese derecho lo ejerceré, sin que ningún límite me detenga en el capricho de las exacciones que me venga en gana saciar en él”***.

Así, condicionado por ese imperativo el perverso, lejos de ser víctima a la que se degrada, o el victimario, su posición lo coloca a partir de la rigidez de ser un instrumento (poniéndose como ese objeto) que fabrica a otro sin falta. Por consiguiente, ¿qué elementos se conjugan, se articulan en estas coordenadas para dar cierto sentido significativo?. En tanto que, en el sujeto perverso, el deseo es el revés de la Ley.

Por lo cual, el sujeto perverso, en esta ecuación, se ve obligado a establecer una relación con el Otro que implique la transgresión de la ley¹⁴. Y nos referimos a esa Ley Significante Nombre del Padre¹⁵ cuyo sentido ofrece el juego de palabras lacaniano de Pere (Padre) y Version (Versión): la versión del padre. Pero, ¿de qué Padre estamos hablando?. Será acaso que, la transgresión a la Ley implica la transgresión del Padre (significante) por la Madre (fálica) quizás porque esto se da de manera fallida. Es decir, se admite la castración y a la vez se reniega de ella.

De tal forma que, el significante Nombre del Padre es renegado¹⁶, lo que equivale a decir que el sujeto no se presta al juego de la oscilación de su identificación fálica sino que, por el contrario, reniega la posibilidad de la existencia del deseo de la madre por el padre. En este caso, al sustraerse de la posibilidad de que la madre desee algo que el padre tiene, lo que el sujeto hace es renegar la diferencia entre los sexos. Es así como el sujeto aparecería como sabiendo y no sabiendo acerca de la castración. Esto implica que no hay falta, no hay ausencia, por tanto, en el perverso no hay deseo, sino *voluntad de goce*.

Esta voluntad de goce constituye un *imperativo categórico* del cual, el sujeto no se puede escapar. Ya que tienen que ver con el orden de lo pulsional, es decir, con el más allá del principio del placer. Es decir, del goce. Por eso el sujeto de la perversión no puede dejar de hacerlo, se vuelve obligatorio, vive para el goce (este se le impone) identificándose con el objeto de goce para el Otro. El sujeto cree que como objeto de goce del Otro, sabe cómo hacerlo gozar. Y por lo tanto, está completo. No tiene elección en cuanto percibe y detecta la falta en el Otro corre a obturarla, a taparla.

De tal manera que el perverso, y hay que aclararlo, no es un transgresor dado que su acto no es efecto y consecuencia de algo prohibido. Dado que su acto causa goce en el Otro, porque quiere que el Otro goce. En ese sentido, la voluntad de goce implica la imposición del

¹⁴ En su relación con la prohibición del incesto, ya que esta crea el límite que funda la Ley, y la trasgresión en el intento de ir más allá de este límite. Y por tanto, sin ese límite fundamental, el deseo no se estructuraría como tal.

¹⁵ Esta noción acuñada por Lacan, refiere a una función simbólica (no tiene que ver con el padre biológico). Por tanto, es un significante (elemento del lenguaje) que representa la Ley (norma o límite) en la vida del sujeto organizando el deseo y la convivencia con los otros.

¹⁶ La renegación se refiere, en términos simples, a cuando el sujeto sabe o percibe algo de la realidad pero al mismo tiempo se niega a aceptarlo. Es decir, implica una división interna, una parte del sujeto reconoce la realidad y otra parte la rechaza. En la perversión, esta división permite sostener ciertas prácticas asociadas al deseo sin asumir completamente sus consecuencias.

goce en la escena. De tal manera que, sus actos no son libres, sino que algo lo empuja, lo determina y se le impone como una voluntad (como imperativo categórico). En donde el sujeto no se opone a ese empuje, no contraria esa voluntad, sino que lo desea. Esto diferencia al perverso del neurótico, esta posición particular de unión del deseo a la voluntad. La peculiaridad de esto, es que el perverso no necesita la aprobación, ni el consenso, ni el acuerdo de nadie; tampoco se intimida, avergüenza no tiene sentimiento de culpa. Solo un mandato: Goza.

Hablemos ahora de un elemento fundamental en la estructura perversa que es la angustia, en el seminario del mismo nombre (clase del 5 de diciembre de 1962) Lacan advierte que:

Los neuróticos tienen fantasmas perversos y los analistas se rompen la cabeza desde hace mucho tiempo preguntándose lo que esto significa. Se ve muy bien, de todas formas, que no es lo mismo que la perversión, que no funciona de la misma forma y se engendra una gran confusión, y se multiplican los interrogantes, y se preguntan por ejemplo si una perversión es ciertamente una perversión. Esta pregunta no hace más que redoblar la primera ¿para qué puede servirle al neurótico el fantasma perverso?

Retomado la pregunta que hace Lacan, cuál sería la utilidad de esto para el neurótico, de que lo libraría dicho fantasma: probablemente de la angustia. Para mitigarla de alguna manera, y librarlo de la ley de la interdicción del incesto, asumiendo la castración. En tanto, el perverso no la admite, la reniega.

Esta *Verleugnung* (renegación) entonces actúa manteniendo el significante primordial pero renegando de ello. Es decir, admitiendo la falta estructural que simbólicamente remite a la falta de pene en la mujer, aunque de rigor nada falte. Por tanto, es una madre fálica que sostiene la significación paterna que se presenta fallidamente. Transgrediendo la lógica fálica significante.

En los Escritos 2, Lacan dice:

"Todo el problema de las perversiones consiste en concebir cómo el niño, en su relación con la madre, relación constituida en el análisis no por su dependencia vital, sino por su

dependencia de su amor; es decir por el deseo de su deseo, se identifica con el objeto imaginario de ese deseo en cuanto que la madre misma lo simboliza en el falo".

En este contexto las perversiones en el psicoanálisis son producto de una estructura, cuyo epicentro se encuentra en el goce del cuerpo del Otro, y no dejar de hacerlo como imperativo categórico constituye una forma de relación con ese Otro que deviene indicativo de un mandato en donde Ley y Deseo confluyen, se encuentran y desencuentran.

Por tanto, ¿Qué desea un perverso?, ¿a quién?. Para Lacan, el deseo sádico:

“solo es articulable a partir de la disociación(...) el limite exacto en que aparece en el sujeto una división, una hiancia(...) no es el sufrimiento del Otro lo que se busca en la intención sádica como su angustia. La angustia del Otro, su existencia esencial como sujeto en relación con esa angustia, he aquí lo que el deseo sádico es, un experto en hacer vibrar”.

Un ejemplo, es el siguiente diálogo de la multi afamada película del director Adrian Lyne, *9 ½ semanas* icono de los años 80s con las actuaciones de Kim Basinger y Mickey Rourke.

“Elizabeth, jugaremos a algo. Soy un hombre con un gran problema. Porque no me excito. No puedo excitarme a menos que te vea de rodillas, gateando por el suelo. Y pagaré mucho para verte haciéndolo. ¿Lo harías por mí?”

Existe un mandato, un imperativo del Otro, de la Ley (del deseo) que le compromete a que transgrede porque le es permitido gozar(se). Y es, en este pasaje, que se desencadenan los significantes que advierten esta posición subjetiva para efectos de la clínica. Lacan afirmaba que en tanto la perversión está estructurada de forma inversa a la neurosis, subrayando el término estructurada, es posible tratarse al mismo nivel que esta. Habiendo diferencias obvias en la dirección de la cura pero a final de cuentas la posibilidad existente de realizar un análisis.

Freud en pegan a un niño (1919) ya señala el carácter de la fantasía que se dirige hacia el goce del Otro. Por eso, la posición del perverso es un rechazo en el Otro de su dolor de existir. El origen de las perversiones está en la renegación que se lleva a cabo ante el descubrimiento de la castración materna. Es decir, el niño al descubrir que el Otro está incompleto sostiene una posición subjetiva bi/escindida. Perceptivamente en la conciencia

digamos acepta que la madre no tiene pene, pero al mismo tiempo el deseo inconsciente que aparece mantiene que sí. Para Bleichmar, esto da lugar al rechazo de creer en una percepción. En nuestros tiempos esto queda de manifiesto en una forma de relación con el Otro del sujeto, que puede ser visto como: rechazo al propio cuerpo biológico, rechazo a las mujeres (diferentes formas de violencia), rechazo al matrimonio (como institución), etc. Ese rechazo, proyectivamente es el rechazo de la castración en el Otro, de esa aparente completud, donde no hay falta donde nada falta, porque se tiene.

Mientras que para el neurótico el goce es inalcanzable dado que impera la castración, para el perverso existe la creencia en que hay una unión entre el goce y el cuerpo; y la manera en que trata de hacerlo compatible es asegurándose el goce del Otro, convirtiéndose en su instrumento. El mejor ejemplo de esto, nos dice Lacan en el seminario 10, es el masoquismo. El masoquista realiza una identificación con el objeto a, dicha identificación la realiza bajo diversas formas tales como un resto, un desecho, un despojo, etc., en definitiva, su verdadero objetivo es el objeto del goce del Otro que es su propia voluntad del goce. Y ello insiste. Por tanto, la estructura perversa está ahí en la doble búsqueda que hace el sujeto, que por un lado goza, y por el otro busca saber; para lo cual se pone como Otro del otro, para hacerle saber sobre un goce que no sabía, o del que no quería saber, actuando como un instrumento del goce del Otro.

Ahora, ¿cómo podemos entender esa instrumentalización?, cómo la acomoda el perverso en relación con el goce. Regresemos a Sade, a su literatura. Démosle voz de nuevo a Dolmancé; (Refiriéndose a la Ley de la Naturaleza):

“Ciegos instrumentos de sus inspiraciones, al decirnos que abarquemos el universo el único crimen sería resistir. Todos los perversos de la tierra son sólo agentes de sus caprichos”.

¿Acaso sabe el perverso que es un instrumento?; que es llevado a ser irremediablemente lo que le falta al Otro para cubrir su incompletud, y mantener la fantasía de que no lo está. Por tanto, el perverso no sabe que lo es, no tiene por qué saberlo. Es solo un instrumento ciego, tal y como lo apunta Dolmencé. Y también Sacher-Masoch otro genio

literario del cual se extrae el término masoquismo¹⁷, al establecer un contrato con su amante Wanda:

“Sois en mis manos, un instrumento ciego que ejecuta mis órdenes sin discutirlos. Si en algún caso olvidárais que sois mi esclavo y no me obedeciereis absolutamente en todo, tendré derecho a castigaros y a corregiros a mi capricho, sin que podáis osar quejaros.”

En este sentido, en la perversión el sujeto se sitúa como objeto de la pulsión, como el medio para el goce del otro. Esto implica invertir la estructura del fantasma ($a \triangleleft \$$). El perverso asume la posición del objeto-instrumento de una voluntad de goce que no es suya propia, sino del Otro. No realiza su actividad para su propio placer, sino para el goce del Otro. Encuentra goce precisamente en esta instrumentación, en trabajar para el goce del otro; es así que, de acuerdo a Lacan, en sus Escritos, *“el sujeto se hace aquí el instrumento del goce del Otro”*.

Sin embargo, paradójicamente, el perverso no sabe al servicio de que goce ejerce su actividad. Por tanto su voluntad de goce fracasa, es frenada en el camino de su goce, por eso, se relanza constantemente. De tal manera que, como apunta Lacan:

“el perverso no sabe gozar; por supuesto, el que goza es siempre el otro, y el masoquista lo sabría. (...) lo que escapa al masoquista y lo pone en el mismo caso que todos los perversos, es el hecho de que él cree, por cierto, que lo que busca es el goce del otro; pero justamente, porque lo cree, no es esto lo que busca. Lo que se le escapa (...) es que él busca la angustia del otro”.

Recordemos pues, que la Angustia no es sin un objeto. Y ese objeto, es lo que se permite el perverso mostrar(se), evidenciar(se), enseñar(se).

Una forma de gozar del cuerpo del Otro es el *bondage*, esa especie de juego erótico que implica atar, amarrar a la pareja para someterla, limitando su movimiento. Inmovilizando al otro a merced del propio deseo. En su vertiente Sado Masoquista clasificado como BDSM (Bondage y Disciplina, Dominación y Sumisión, Sadismo y Masoquismo). A pesar de que en

¹⁷ Este concepto fue acuñado por Krafft-Ebing en el S.XIX, quien toma el apellido de Leopold von Sacher-Masoch quien en la novela “La Venus de las Pielas” retrata personajes que obtienen placer a partir de la humillación y el dolor.

la práctica de la actividad es consensuada, y existen una serie de reglas para ejercerla, el acto en sí, implica suponer que uno domina y el otro es dominado. Ambos *partenaires* gozan de esto (o al menos lo suponen). Las ataduras intentan unir el deseo compartido, del goce puesto en el Otro, impugnando el saber ahí convocado, consumado de aquello estructural que se muestra en el acto.

Es menester entender que la estructura perversa se caracteriza fundamentalmente por un rechazo de la falta en ser, lo cual implica un modo distinto de funcionar respecto a la neurosis en el sentido de la separación y el desamparo como operaciones. Es decir, el perverso la rechaza en la medida en que se asume como el falo que colma el deseo de la madre. Lo esencial en la práctica del perverso es hacer gozar al otro y participar el mismo de ese goce.

En donde se articula entonces, perversión y deseo. Lacan en el seminario sobre el Deseo y su Interpretación (1958-59) comenta que “para el perverso el deseo está en el corazón de todas sus demandas y, al leerlo en su despliegue, se presenta sin duda anudado en torno a exigencias estéticas”. Y cuales vendrían siendo, estas exigencias estéticas, con referente a qué. Si partimos de lo que Lacan enuncia más adelante, “el perverso se dedica a tapar el agujero en el Otro...” por tanto, no es esto una exigencia estética. Hay algo en la falta en el Otro que debe ser corregida, modelada. Y eso insiste, para no dejar de gozar de ello, del goce del Otro. El perverso, en su fantasma, es capaz de poner, colocar, aquello que no está, pero que existe para él, como un objeto a. Es por tanto, un esteta. Y se maravilla en ello, goza y goza.

La idea de que el perverso sea un esteta implica que su obra sea puesta como un valor en contraposición de la moral, sustituyendo los valores morales por los estéticos. Y adquiera un halo artístico para con su obra. Como en el caso de personajes como Sperelli y Bradomín, surgidos de la pluma de Gabriele d’Annunzio y Ramón del Valle Inclán respectivamente, retratan una posición amoralista cuya conducta es dirigida al disfrute (de lo bello) más allá de cualquier convencionalismo. La trasgresión que esto implica es vista como un acto vitalista de afirmación del ser.

Como podemos observar, en esto, el perverso no se ha enterado de la falta en ser, de que ha operado la castración: he aquí la Verleugnung.

Sirva la descripción que se hace de Sperelli:

Desde el principio fue pródigo de sí mismo; Desde la gran fuerza sensorial, de la que estaba dotado, nunca se cansó de suministrar tesoros a su prodigalidad. Pero la expansión de su fuerza fue la destrucción en él de otra fuerza, de la fuerza moral que el propio padre no tenía moderación para deprimir. Y no se dio cuenta de que su vida era la reducción progresiva de sus facultades, sus esperanzas, su placer, casi una renuncia progresiva [...]. En el tumulto de inclinaciones contradictorias, había perdido toda voluntad y moralidad. La voluntad, abdicando, había entregado el espectro a los instintos.

Finalmente, a modo de síntesis y de conclusión, podemos enunciar que es condición del sujeto perverso. Gozar, gozar y no dejar de hacerlo (es para este) ese mandato que surge del Otro, y que impone al sujeto tomar el cuerpo (del Otro), poseerlo sin condiciones (irremediabilmente).

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, H. (1984). *Introducción al estudio de las perversiones*. Nueva Visión.
- Bukowski, C. (2018). *Mujeres*. Anagrama.
- D'Annunzio, G. (1991). *El placer*. Cátedra.
- Freud, S. (1996). *Pegan a un niño*. En *Obras completas* (Vol. 3). Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1996). *Fetichismo*. En *Obras completas*.
- Garosi, L. (2009). El personaje del esteta en la obra narrativa de Gabriele d'Annunzio y Ramón del Valle-Inclán: Análisis y valoración. *AnMal Electrónica*, (27). <http://www.anmal.uma.es/numero27/Esteta.htm>
- Gide, A. (2006). *El inmoralista*. Cátedra.
- Kant, I. (1968). *Crítica de la razón práctica*. Losada.
- Lacan, J. (2010). *El seminario, libro 5: Las formaciones del inconsciente (1957–1958)*. Paidós.
- Lacan, J. (2005). *El seminario, libro 7: La ética del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2007). *El seminario, libro 10: La angustia*. Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El seminario, libro 16: De un Otro al otro (1968–1969)*. Paidós.
- Lacan, J. (1980). *Escritos 2: Sobre todo tratamiento posible de las psicosis*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1980). *Escritos 2: Kant con Sade*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1980). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos* (p. 803). Siglo XXI.
- Sade, M. de. (2014). *Filosofía en el tocador*. Editores Mexicanos Unidos.

Dolor de patria: una lectura clínica del duelo migratorio y la continuidad del sí mismo

Moraima Guadalupe García Mantilla

Resumen

Este ensayo aborda la experiencia del duelo migratorio desde una perspectiva psicoanalítica, existencial y relacional, se propone el concepto de *dolor de patria* como una delimitación clínica que surge de la observación recurrente en la práctica clínica de una vivencia afectiva específica de la migración. A partir de material clínico, se analiza cómo el sujeto migrante no solo enfrenta pérdidas externas, sino también una transformación en su forma de habitar el mundo y de constituir su identidad. Se articula el marco teórico del duelo migratorio (Achotegui), la noción de ser-en-el-mundo (Heidegger) y el enfoque relacional de la subjetividad (Winnicott, Mitchell, Benjamin y Buechler), para comprender cómo el reconocimiento y los vínculos sostienen la continuidad del sí mismo. Se plantea que el *dolor de patria* no es nostalgia ni tristeza pasajera, sino una experiencia persistente de desajuste identitario que puede ser elaborada en el vínculo terapéutico. Finalmente, se destaca la importancia del espacio clínico como un hogar relacional que permite la reconstrucción narrativa del sujeto migrante.

“Aquí funciono, pero no soy.”

Esta frase, enunciada por una paciente en el espacio clínico, no surge como una elaboración teórica, sino como experiencia. Aparece casi sin ser pensada, como si nombrara algo que siempre estuvo allí, pero que no había encontrado palabras. No se presenta como una queja explícita ni como una nostalgia evidente. Remite a otra forma de malestar: más silenciosa, más persistente, difícil de delimitar.

Se trata de una vivencia de extrañamiento que no implica necesariamente desorganización ni sufrimiento manifiesto. El sujeto puede desenvolverse en su vida cotidiana, cumplir con sus responsabilidades y sostener vínculos. Sin embargo, algo en su experiencia no termina de encajar. Es la sensación de estar, pero no del todo; de vivir, pero con una distancia interna difícil de nombrar.

Esta forma de malestar aparece con frecuencia en la clínica con pacientes migrantes. No se trata únicamente de la añoranza de un lugar ni de la tristeza por lo perdido, sino de una dificultad más profunda: la imposibilidad de reconocerse plenamente en el presente. Lo que se pone en juego no es solo la pérdida de un entorno, sino la transformación de la experiencia de ser.

Migrar no es sólo cambiar de lugar. Implica dejar atrás vínculos, lenguas, códigos compartidos y formas de reconocimiento que sostenían la experiencia de ser. En este sentido, la migración no solo transforma la vida externa, sino que impacta profundamente la subjetividad. Lo que se pierde no siempre puede nombrarse, pero se manifiesta en pequeños gestos, recuerdos que irrumpen sin aviso y en la dificultad de habitar el presente con continuidad.

Desde una perspectiva clásica, Sigmund Freud (1917), en *Duelo y melancolía*, define el duelo como “la reacción frente a la pérdida de una persona amada, o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (p. 238). Sin embargo, en el duelo migratorio no hay un objeto único ni una pérdida claramente delimitada. Como plantea Joséba Achotegui (2000, 2002, 2010), la migración implica múltiples pérdidas simultáneas: la familia, la lengua, la cultura, el estatus y el grupo de pertenencia. Se trata de una constelación de rupturas que atraviesa la identidad del sujeto.

Es en este entramado donde emerge lo que se propone nombrar como *dolor de patria*, que es una vivencia que ha sido observada de manera recurrente en la práctica clínica y que se encuentra dentro del proceso de duelo migratorio. Es una delimitación clínica que permite nombrar una cualidad afectiva específica: la experiencia persistente de extrañar no solo un lugar, sino la forma de estar en el mundo que ese lugar hacía posible. No se trata de nostalgia ni de tristeza pasajera. El *dolor de patria* nombra algo más profundo: no es sólo extrañar un lugar, sino extrañar quién se era en ese lugar. Es la vivencia de un desajuste en la propia forma de existir, donde lo perdido no desaparece del todo, pero deja de sostener la continuidad del sí mismo.

Desde la filosofía de Martin Heidegger (1927), el ser humano no simplemente está en el mundo, sino que lo habita. Su existencia se organiza en una trama de familiaridad, sentido y pertenencia. Migrar implica, entonces, una alteración de ese habitar: una ruptura en la familiaridad que sostenía la experiencia cotidiana.

Esta dimensión se profundiza desde el psicoanálisis relacional. Donald Winnicott (1971) plantea que el *self* se constituye en un ambiente que sostiene la continuidad de la experiencia, mientras que Stephen A. Mitchell (1988) entiende la mente como una matriz relacional. En esta línea, Jessica Benjamin (1990) sostiene que el reconocimiento del otro es constitutivo de la subjetividad.

Cuando se migra, este entramado relacional se transforma. Cambian las formas de ser visto, comprendido y reconocido, y con ello también la posibilidad de reconocerse a uno mismo. El *dolor de patria* puede entenderse, entonces, como una fractura en ese tejido: no solo se pierde un lugar, sino las condiciones que hacían posible sentirse en casa.

En la clínica, esta experiencia no siempre aparece como un síntoma evidente. Muchas veces se presenta en sujetos que “funcionan”: trabajan, se adaptan y construyen nuevas vidas. Sin embargo, persiste una sensación de desajuste, como si la adaptación externa no lograra traducirse en integración interna.

En función de esto, resulta fundamental la perspectiva de Sandra Buechler (2019), quien señala que “la pérdida siempre está con nosotros, la única pregunta no es si sucede sino cómo la vivimos” (p. 24). El dolor, en este sentido, no es algo a eliminar, sino una experiencia que necesita ser sostenida.

Es precisamente en el espacio clínico donde esta posibilidad puede emerger. El vínculo terapéutico puede funcionar como un “hogar relacional” temporal: un lugar donde la experiencia del sujeto es reconocida sin ser apresurada, donde el dolor puede ser habitado sin desorganizar la identidad. Como plantea Lewis Aron (1996), el sentido no se descubre, sino que se construye en la relación.

Desde esta perspectiva, el objetivo no es “superar” el *dolor de patria*, sino transformarlo. No eliminar la pérdida, sino integrarla en una narrativa que permita sostener la continuidad del sí mismo (García, 2002). Quien migra no deja de extrañar, pero puede comenzar a habitar ese extrañamiento de otra manera.

El *dolor de patria* deja entonces de ser solo una herida para convertirse en un punto de transformación. Nombra una pérdida, sí, pero también una posibilidad de reconstrucción. No implica volver a ser quien se era, sino abrir espacio a nuevas formas de pertenencia que integren la historia sin negarla.

Migrar es, en última instancia, habitar un “entre”: entre lenguas, entre tiempos y entre versiones de uno mismo. El *dolor de patria* surge en ese espacio intermedio, donde lo perdido y lo nuevo coexisten sin resolverse del todo. Es precisamente allí donde comienza el verdadero trabajo psíquico: no en dejar de extrañar, sino en encontrar una forma de seguir siendo.

Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2000). *Los duelos de la migración: Una perspectiva psicopatológica y psicosocial*. Ediciones Bellaterra.
- Achotegui, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: Una perspectiva transcultural*. Ediciones Mayo.
- Achotegui, J. (2010). *Migración y salud mental: El síndrome de Ulises*. El Mundo de la Mente.
- Aron, L. (1996). *A meeting of minds: Mutuality in psychoanalysis*. Analytic Press.
- Benjamin, J. (1990). Reconocimiento y destrucción: Un bosquejo de la intersubjetividad. En J. Benjamin, *Los lazos de amor: Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación* (pp. 59–78). Paidós.
- Buechler, S. (2019). *Comprendiendo y tratando a pacientes en psicoanálisis clínico: Lecciones desde la literatura*. Madrid: Ágora Relacional.
- Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. En *Obras completas* (Vol. 14). Amorrortu.
- García, M. (2002). *El cuento que se cuenta cada quien frente a la angustia de muerte* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1927)
- Mitchell, S. A. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis: An integration*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge

La verdad y la dirección de la cura en psicoanálisis: entre la falta, el deseo y la intervención

Alejandra del Consuelo Nieto García

Resumen

El escrito aborda la relación entre verdad y dirección de la cura en psicoanálisis, situando la verdad no como un contenido a descubrir, sino cuán efecto que emerge en el acto de la palabra dentro del dispositivo analítico. Desde Sigmund Freud y Jacques Lacan, se plantea que dicha verdad se encuentra atravesada por la falta estructural del sujeto y se despliega en el marco de la transferencia, donde el amor y el supuesto saber sostienen el trabajo clínico sin garantizar completud.

El análisis se centra en de qué modo la intervención del analista no busca revelar una verdad oculta pues, más bien, produce desplazamientos en la posición subjetiva del analizante; a través de conceptos como la transferencia, la responsabilidad subjetiva y la “primera inversión dialéctica”, se muestra que la cura implica un pasaje de la queja a la interrogación por el propio deseo. Asimismo, el presente trabajo retoma la noción freudiana de trauma y la articula con la temporalidad lógica propuesta por Lacan, subrayando que la verdad se construye retroactivamente y no como un hecho fijo del pasado.

Finalmente, se exploran los límites del lenguaje en la psicosis y la función del analista frente a la imposibilidad de restituir ciertas estructuras simbólicas. En este marco, la dirección de la cura se concibe igual que un trabajo ético que no apunta a la normalización ni a la eliminación del síntoma, ya que por su parte posibilita que el sujeto habite su falta, asuma su deseo y construya una relación singular con su verdad.

Introducción

Pensar la verdad dentro del psicoanálisis exige situarse allí donde el lenguaje se vuelve insuficiente, donde el decir revela más de lo que el sujeto pretende y, al mismo tiempo, menos de lo que quisiera saber de sí. Desde Freud, y de modo más radical con Lacan, la verdad no es un contenido que se descubre, sino un efecto de la palabra cuando se encuentra con un Otro que escucha sin ocupar el lugar del saber absoluto. La dirección de la cura

depende precisamente de esa operación: sostener un espacio en que la verdad pueda advenir sin pretensiones de completud, pues aquello que constituye al sujeto proviene de la falta que lo habita; esta condición inicial —un sujeto dividido que habla a otro igualmente dividido— funda todo análisis posible.

I. Amor, falta y verdad: las condiciones del trabajo analítico

Freud ya advertía que ningún proceso analítico avanza sin que las cuestiones amorosas salgan a flote:

Esta lucha entre médico y paciente, entre intelecto y vida pulsional, entre discernir y querer «actuar», se desenvuelve casi exclusivamente en torno de los fenómenos transferenciales. Es en este campo donde debe obtenerse la victoria cuya expresión será sanar duraderamente de la neurosis. Es innegable que domeñar los fenómenos de la transferencia depara al psicoanalista las mayores dificultades, pero no se debe olvidar que justamente ellos nos brindan el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes; pues, en definitiva, nadie puede ser ajusticiado *in absentia* o *in effigie*.¹

Asimismo, su observación en *Introducción del narcisismo*, afirma que “hay que amar para no enfermar”, introduce el carácter desestabilizador de la relación amorosa. El amor no asegura armonía, dado que abre una fractura en la envoltura narcisista del yo; en la clínica, dicha fractura aparece bajo la forma del amor transferencial, siendo el analista investido como quien sabe y puede responder a la inquietud del sujeto. Lacan retomará aquella idea para mostrar que el amor no conduce a la completud entre dos, por contra, reitera la imposibilidad estructural que él formula mediante su célebre tesis de que no existe la relación sexual. El amor se enlaza entonces con la falta, al no ser unión de esencias. mejor dicho, un reconocimiento mutuo partiendo del vacío; por ello, el vínculo analítico no se piensa sin la tensión: hay análisis toda vez que el sujeto se aproxima al analista desde su división y el analista acepta ocupar un lugar que deberá vaciarse para permitir el pasaje de la verdad:

¹ Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras completas, Tomo XII. Amorrortu editores, 1991. Página 105.

Dicho de otra manera, la transferencia no es nada real en el sujeto, sino la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituyen sus objetos. ¿Qué es entonces interpretar la transferencia? No otra cosa que llenar con un engaño el vacío de ese punto muerto.

Pero este engaño es útil, pues aunque falaz, vuelve a lanzar el proceso.²

La formulación de Lacan aclara que la transferencia no constituye un sentimiento auténtico dirigido al analista, más bien, la puesta en acto —en el punto donde el discurso se detiene— de la forma en que el sujeto produce y organiza sus objetos de amor. Cuando la dialéctica se estanca, el analista queda atrapado en esa lógica y encarna momentáneamente un lugar que no le pertenece; consecuentemente, interpretar la transferencia implica introducir un significante donde surge un vacío, una intervención que Lacan llama “engaño” no en sentido moral, sino estructural: se trata de un artificio que reactiva el movimiento del análisis. Con todo y que sea falaz, la intervención no pretende decir la verdad del sujeto, en cambio, permite que la palabra vuelva a circular y que el analizante pueda desplazarse de la posición fija en la que quedó capturado; de este modo, la transferencia se convierte en motor y no en obstáculo, debido a que justamente su relanzamiento abre paso al trabajo de verdad.

II. Transferencia y responsabilidad subjetiva: la primera inversión dialéctica

Las entrevistas preliminares marcan ese umbral. En ellas, el analista se implica lo suficiente para que el consultante pueda hablar sin temor, pero no de un modo que capture o seduzca su discurso. Lo que incentiva que alguien se entregue a la palabra es la sensación de ser acogido por un espacio en el que decir no implica ser juzgado; aunque el analista aparece inicialmente como figura ideal, la dirección de la cura tiene la finalidad de desarmar esa fantasía, pues el lugar del supuesto saber debe convertirse en un punto de apoyo pasajero y finalmente desmontado. Freud, había notado que este amor es inevitable y que su carácter ambivalente —positivo y negativo a la vez— constituye el motor mismo del trabajo clínico:

La ambivalencia de las orientaciones del sentimiento es lo que mejor nos explica la aptitud de los neuróticos para poner sus transferencias al servicio de la resistencia. Donde la capacidad de transferir se ha vuelto en lo esencial negativa, como es el caso de los paranoicos, cesa también la posibilidad de influir y de curar.³

² Lacan, J. (1966). *Escritos I. III. Intervención sobre la transferencia*. Siglo XXI editores, México, 2009. Página 219.

Lacan, sin embargo, agrega una dimensión más aguda: el analista debe sostener el amor sin responder, sin actuar, sin identificarse con el ideal, promoviendo que el sujeto descubra que aquello que ama no es a la persona del analista, sino la oportunidad de decir su verdad.⁴

La verdad no aparece como revelación súbita, por el contrario, sería una transformación subjetiva. Lacan, en su lectura del caso Dora, llama “primera inversión dialéctica” al giro en el cual el analizante empieza a preguntarse cuál ha sido su propia participación en lo que le sucede. No se trata de culpabilizar al sujeto, en contraste se propicia un desplazamiento desde la queja hacia la interrogación sobre su deseo; en aquel movimiento se inaugura un modo distinto de verdad: ya no una verdad objetiva, externa, ni una historia bien narrada, en su lugar la verdad se desprende del modo en que un sujeto se sitúa frente a lo que insiste en su vida. El analista lee el movimiento, lo señala, introduce un corte que permite circunscribir el lugar donde algo se repite; Lacan enfatiza que una intervención no es correcta por ser ingeniosa ni por ajustarse a una teoría, sino por producir un efecto en la posición del sujeto frente a su decir: “Confesión que, más bien que digna de considerarse como sanción de la felicidad de la intervención por el material que aporta, nos parece que tiene el valor correctivo del *acting out*, en el informe mismo que da de ella”.⁵

La intervención analítica no busca obtener verdades explícitas, a la inversa, genera un desplazamiento que haga visible cómo el sujeto se reacomoda frente a su propio decir. Así, el verdadero “efecto” no radica en la información que emerge, antes bien en la movilización lógica que la intervención introduce en la estructura del analizante.

III. Trauma, tiempos lógicos y la verdad como construcción

Freud había descrito el trauma como una secuencia de tres tiempos en la que una vivencia inicial adquiere significado patógeno siempre que una segunda experiencia la resignifica retroactivamente. El trauma no pertenece únicamente al pasado, ya que implica una anticipación, un futuro que reordena la escena primaria. No hay un acontecimiento traumático “tal cual ocurrió”, en contraste, se trata de un nudo temporal que se reconstruye desde el punto en que el sujeto habla:

El analista no ha vivenciado ni reprimido nada de lo que interesa; su tarea no puede ser recordar algo. ¿En qué consiste, pues, su tarea?

³ Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras completas, Tomo XII. Amorrortu editores, 1991. Página 104.

⁴ Lacan, J. (1966). *Escritos I. III. Intervención sobre la transferencia*. Siglo XXI editores, México, 2009. Página 210.

Tiene que colegir lo olvidado desde los indicios que esto ha dejado tras sí; mejor dicho: tiene que construirlo.

Cómo habrá él de comunicar sus construcciones al analizado, cuándo lo hará y con qué elucidaciones, he ahí lo que establece la conexión entre ambas piezas del trabajo analítico, entre su participación y la del analizado.

Su trabajo de construcción o, si se prefiere, de reconstrucción muestra vastas coincidencias con el del arqueólogo que exhuma unos hogares o unos monumentos destruidos y sepultados.⁶

Por eso, frente al trauma, el discurso se queda corto: toca lo real, ese punto imposible de nombrar que desborda toda explicación. La repetición —evitar lo traumático al irse al extremo contrario— meramente reconfirma la presencia del goce, que retorna siempre en lo que el sujeto hace para evitarlo. El análisis no elimina este goce, pero abre el espacio para construir otra relación con él, una alternativa que no borra la herida, pero permite habitarla sin quedar absorbido por ella.

Lacan ofrece una metáfora lógica del proceso analítico en el sofisma de los tres detenidos. El instante de la mirada, el tiempo para comprender y el momento de concluir muestran que la verdad no se encuentra dada de antemano, puesto que emerge de un movimiento dialógico entre el yo, el otro y el Gran Otro.⁷ La conclusión —dicho acto de anticipación que permite la salida del impasse— no deriva de un conocimiento pleno, sino de la aceptación de una falta; el sujeto concluye sin garantías, porque el acto mismo produce su certidumbre. En el análisis, una intervención apunta precisamente a crear las condiciones para que el analizante pueda asumir ese movimiento lógico y no permanecer atrapado en una indecisión imaginaria. La intervención es el relámpago que ilumina lo que estaba en sombra; como el rayo heraclíteo, el acontecimiento analítico rompe la continuidad del discurso y permite un antes y un después en la manera de situarse frente al propio deseo.

IV. Psicosis, Nombre-del-Padre y los límites de la verdad

La clínica con sujetos psicóticos revela de otro modo los límites del lenguaje, Lacan describe la forclusión del Nombre-del-Padre y el agujero simbólico que retorna en lo real; ahí donde falta el significante que introduce la ley y separa al sujeto de la completud imaginaria con la

madre, la palabra no basta para velar lo imposible y el enigma del origen queda sin mediación. El padre biológico importa menos que la función simbólica que introduce una tercera instancia capaz de ordenar la experiencia. En la psicosis, el analista no debe intentar restaurar esta función por la fuerza, su tarea es sostener un borde para que el sujeto pueda construir una lógica propia, sin imponer un sentido que no puede anclarse en la estructura.⁸ La verdad aquí no se manifiesta en forma de confesión, sino como una organización frágil, sostenida en el lazo analítico y atenta a los modos singulares en que el goce retorna.

Esa atención a la singularidad del sujeto exige examinar cuidadosamente el lugar del analista. Si bien el psicoanálisis rehúye cualquier relación de dominio, la transferencia confiere inevitablemente un poder; negarlo sería ingenuo, reconocerlo es responsabilidad ética. El analista ocupa un sitio gracias al cual el paciente supone un saber sobre su deseo; no obstante, si el analista cree efectivamente saberlo, el análisis se clausura. Lacan muestra aquella tensión al retomar el mito de Tiresias, figura doble, masculina y femenina, que encarna un sostén que no se confunde con el ideal.⁹ Comentamos que la formulación irónica, señala que el analista debe servir como apoyo y al mismo tiempo “tener tetas”, o séase, ofrece presencia sin caer en la trampa de convertirse en objeto de completud para el sujeto. Cabe destacar, el analista paga este trabajo con su deseo, con su persona y con su abstinencia de actuar, pues dirige la cura sin dirigir al paciente.

⁵ Lacan, J. (1966). *Escritos 2. V. La dirección de la cura y los principios de su poder*. Siglo XXI editores, México, 2009. Página 572.

⁶ Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis. Obras completas, Tomo XXIII. Amorrortu editores, 1991. Siglo XXI editores, México, 2009. Págs. 260 y 261.

⁷ Lacan, J. (1966). *Escritos 1. III. El tiempo lógico y el aserto de incertidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. Siglo XXI editores, México, 2009.

⁸ Lacan, J. (1966). *Escritos 1. V. De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. Siglo XXI editores, México, 2009.

⁹ Lacan, J. (1966). *Escritos 2. V. La dirección de la cura y los principios de su poder*. Siglo XXI editores, México, 2009. Página 570.

Conclusión

Finalmente, cerraría proponiendo que el trabajo ofrece una perspectiva singular que ilumina nuevamente la dirección de la cura. El trabajo humano ha sido capturado por lógicas capitalistas que buscan maximizar productividad, pero continúa siendo una fuente de dignidad, una experiencia que sostiene la subjetividad al permitir transformar algo del mundo y de sí mismo. En el psicoanálisis también se trabaja: se elabora, se soporta, se desplaza, se insiste, se deconstruyen defensas y se inventan nuevas formas de habitar el deseo; este trabajo no produce objetos visibles, pero engendra transformaciones subjetivas que alteran la manera en que alguien se relaciona con su verdad. La cura no es una empresa de eficacia inmediata, contrariamente, es un proceso y el sujeto aprende a vivir con su falta, a escuchar su deseo y a sostener un lazo con el Otro sin quedar atrapado por él.

Por tanto, la verdad en psicoanálisis se revela no como una totalidad alcanzable, sino como el efecto de una palabra que se desplaza, de un deseo que insiste y de un acto que permite asumir la falta sin quedar sometido a ella. La dirección de la cura no persigue una adaptación ni un ideal, sino un modo singular de habitar la división subjetiva; el análisis avanza una vez que el sujeto puede situarse de manera nueva frente a eso lo ha determinado, cuando reconoce su parte en aquello que repite y se atreve a concluir sin esperar certezas absolutas. Allí, el momento en que la verdad se dice “a medias” y aun así se transforma, aparece la fuerza ética del psicoanálisis: acompañar al sujeto hacia un lugar donde la falta no sea una condena, sino la condición misma del deseo.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras completas, Tomo XII. Amorrortu editores, 1991.
- Freud, S. (1937). *Construcciones en el análisis*. Obras completas, Tomo XXIII. Amorrortu editores, 1991. Siglo XXI editores, México, 2009.
- Lacan, J. (1966). *Escritos I. III. El tiempo lógico y el aserto de incertidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. Siglo XXI editores, México, 2009.
- Lacan, J. (1966). *Escritos I. III. Intervención sobre la transferencia*. Siglo XXI editores, México, 2009.
- Lacan, J. (1966). *Escritos I. V. De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. Siglo XXI editores, México, 2009.
- Lacan, J. (1966). *Escritos 2. V. La dirección de la cura y los principios de su poder*. Siglo XXI editores, México, 2009.

La importancia de la interpretación del juez y el psicoanalista: subjetividad y lenguaje puesto en acto

Diálogo interdisciplinario entre el Derecho y el Psicoanálisis

José Miguel Rodríguez Dorantes

Resumen

Este trabajo presenta el diálogo interdisciplinario entre el Derecho y el Psicoanálisis desde la perspectiva de la interpretación, tanto del juez como del psicoanalista, destacando la importancia de la reflexión del acto interpretativo en ambas figuras, que como funciones hacen de su labor un elemento subjetivo por antonomasia que permite, que en sus respectivas disciplinas, lean las características particulares de los sujetos para actuar y tener un efecto concreto a partir de su práctica. Es así que, la comparación entre la escuela de derecho libre en el Derecho como perspectiva teórica (lejos del formalismo y rigidez habitual) y su concepción particular de la posición del juez, y la del psicoanalista ofrecen el medio perfecto para fundamentar las semejanzas de estas disciplinas que vinculan la Ley, el lenguaje, el acto y la propia subjetividad. Donde el sujeto es producido “a posteriori” como efecto de su enunciación interpretativa, a partir de un texto cuya instancia de la letra es significación pura.

**“Hay tantas lagunas como palabras”
Kantorowicz**

**“Derecho y lenguaje se dan juntos”
Fuchs**

La intención de este artículo es hacer una reflexión multidisciplinaria que permita entender el diálogo posible entre psicoanálisis y derecho. En este sentido, como reacción ante la rigidez del Derecho y la consideración todopoderosa de la Ley en cuanto al texto escrito, surge el planteamiento del *movimiento del derecho libre*. Hay diversos autores que a lo largo de los años establecieron posturas acordes a esta visión. Sin embargo, se considera que Eugen Ehrlich¹⁸ con la publicación de su libro “Libre investigación del Derecho y la Ciencia del Derecho Libre” como el fundador de esta corriente.

Fundamentalmente, hay cinco postulados, de acuerdo a Núñez Leiva¹⁹, que podemos decir resumen esta perspectiva: 1) relacionado a las fuentes del derecho que estaría ubicado en que este no solo es estatal sino que existe otro derecho²⁰ de más libre y vivo existente en el seno de las sociedades (no formal); 2) concerniente a las lagunas jurídicas²¹; 3) lo concerniente a la primacía de la equidad y la justicia en lo referente a las lagunas ideológicas o axiológicas²²; 4) reestructuración de la ciencia jurídica²³, y 5) función del juez²⁴.

Considero que el ojo del huracán de esta perspectiva, se centró en la figura del juez quien a partir de su posición tiene la decisión y la libertad de decidir en función del caso concreto y las características de este, a partir de una serie de elementos que le permitirán

¹⁸ Eugen Ehrlich, *Libre Investigación del Derecho y la Ciencia del Derecho Libre*. En *Escritos sobre Sociología y Jurisprudencia*. Marcial Pons, Madrid, 2005.

¹⁹ José I. Núñez Leiva, *El movimiento del derecho libre: Una fuente de ideas que perviven hasta hoy en distintas teorías del derecho, incluso en el constitucionalismo contemporáneo*, *Revista de derecho, Universidad del Norte*, 42, pp. 145-185, 2014.

²⁰ “El Derecho sería un fenómeno previo al Estado, debido a que existe desde que surgió la sociedad” (Robles, p. 64)

²¹ Estas existen en el Derecho, por lo que el argumento de la autosuficiencia de la Ley, que lo abarca y lo explica todo queda en entredicho. De ahí, que el Movimiento del Derecho Libre plantee la aplicación de “otro” derecho más libre y vivo porque da cuenta de la sociedad en donde se aplica, de la cotidianeidad y de las formas de relación de los hombres.

²² Esto se refiere a comparar la labor jurídica con la labor artística o la práctica médica. En donde, no solo se requiere tener conocimientos técnicos sino también intuición, sensibilidad y sentimiento para realizar la labor encomendada tomando en cuenta las particularidades y características del caso y de los elementos con los que se cuenta para ello.

²³ Este es un punto interesante ya que se trató de un principio del *Freirechtbewegung* en el sentido de que “sostiene que la aplicación de toda norma legal puede ser suspendida en consideración a la especialidad del caso, a la justicia o equidad de los resultados y-en fin. Al Derecho Libre. Aquello no es otra cosa que una afirmación de que la ley no solo contiene lagunas jurídicas, sino también es susceptible de lagunas axiológicas originadas en el respeto de normas preponderantes (contenidas en el Derecho Libre) capaces de derrotar en su vigencia concreta al derecho legal”. (Núñez Leiva, p. 170).

²⁴ En este sentido, “el Movimiento del Derecho Libre no pretendía conceder una mayor libertad al juez, sino reconocerle la que inevitablemente tiene cuando realiza su función” (Segura, p. 448).

“leer” e interpretar conforme al texto de la Ley, usando su experiencia y conocimiento de la realidad social de su contexto. Esta idea en lo personal me sedujo dado que, por mi formación profesional²⁵, no pude más que echar a volar mi mente, y empezar a establecer relaciones y semejanzas entre disciplinas. En este sentido, y encontrando puntos de unión decidí trabajar este texto, sobre estas líneas, en relación a dos puntos en concreto: 1) *la interpretación como un acto de lectura de los elementos otorgados por el caso individual para la solución de una problemática que involucran la subjetividad del juez en su función judicial*, y 2) *la comparación de la práctica judicial con la práctica psicológica, desde la perspectiva psicoanalítica*²⁶.

Dada la implicación subjetiva de estos planeamientos que nos permiten ubicar la implicación personal del juez²⁷ ubicaré algunos elementos en común que permitirán articular y desarrollar el planteamiento de este trabajo: *a) La noción de interpretación*. Interpretar significa “explicar o declarar el sentido de algo, principalmente el de un texto”²⁸; la etimología nos dice que proviene del latín *interpretatio* que significa “representación, explicación”²⁹. Entonces, cuando un sujeto interpreta en realidad, ¿Qué hace?³⁰, y ¿Desde qué posición?³¹; y *b) la relación de la noción de interpretación con la de lectura. En el sentido de*

²⁵ Como psicólogo, psicoanalista y abogado.

²⁶ En el entendido que hay una relación estrecha entre el Derecho y el Psicoanálisis, desde la época de Freud hasta nuestros días. Son innumerables los trabajos que se han hecho al respecto. Uno en particular es el texto de Frank Chaumon “La Ley, el Sujeto y el Goce: Lacan y el campo jurídico”. Este texto ofrece un interesante análisis de este dúo. En este sentido nos dice:

“El acto mismo de juzgar está profundamente trastornado por ello, e impone al magistrado una nueva legitimidad, exterior al derecho. La evaluación de la subjetividad del criminal para juzgarlo mejor y descartar el espectro de la recidiva, la atención dirigida al sufrimiento de las víctimas, la preocupación creciente por un tratamiento penitenciario de los condenados, caracterizan la evolución del derecho penal desde hace décadas” (Chaumon, p. 6).

²⁷ Recordemos que el realismo jurídico escandinavo postula la implicación de la conducta del juez considerando que el derecho es la expresión de emociones y fenómenos psicológicos. Un autor como Ross, expone que el derecho vigente, “puede ser definido como las emociones psicológicas de los jueces que determinan su comportamiento futuro” (citado en: Jaime Cárdenas, “Introducción al estudio del derecho “. Cap. 2, Concepto de ciencia y ciencia jurídica.)

²⁸ Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. <http://dle.rae.es/?id=LwUON38>

²⁹ <https://20000lenguas.com/2015/05/24/interpretacion-origen-significado-y-analisis/>

³⁰ Es decir, está representando(se) en un acto de explicar(se) el sentido de las cosas, de su esencia, de su ser o del porque está en el mundo. A partir de un texto previo, que es puro lenguaje, pura significación.

³¹ Al respecto, nos referimos a la posición subjetiva, aquella que se estructura siendo sujetos del lenguaje, y que, nos determina en un ordenamiento significativo como seres hablantes (parle-etre).

la traducción³² misma. Por tanto, el intérprete es un lector, y si lo es, ¿qué lee?, es obvio que lo hace a partir de un texto determinado; pero, ¿de qué clase de texto se trata?

En este sentido la *Freirechtsbewegung*³³ se establece como una crítica al modelo jurídico dominante en el siglo XIX, principios del XX, a partir de la propia posición del jurista, en donde este produce, crea, construye e interpreta. Y lo realiza dado que, no hay una plenitud en el ordenamiento jurídico, existen lagunas que la propia ley³⁴ no alcanza a cubrir, y es ahí donde el juez debe (dada su posición) resolver a través de su *savoir faire*. No solo por su competencia y conocimiento del Derecho, sino por su capacidad de interpretar su propia realidad en función del caso concreto que se le presente a resolver, y el contexto de interacción en donde se realice la conducta a sancionar. En tanto que, tiene la virtud de ser un lector de los hechos de aquel Derecho que no está escrito pero que atraviesa lo social.

Por lo que, el juez en contra de ese formalismo jurídico establece una lucha por flexibilizar la interpretación del texto de la Ley, trasladando su lectura a otro orden, es decir, a otro lugar dentro del campo de los actos y las conductas que se originan en la propia interacción humana y entorno social.

Fundamentalmente, esta idea nos traslada de acuerdo a Aurelio de Prada García “con esa llamada de liberar la jurisprudencia, desenmascarada como último bastión de la escolástica”³⁵. Dando como resultado una perspectiva que se basa más en una condición libre y natural de una posición subjetiva que observa el mundo, lo lee y, por ende, lo interpreta

³² Es decir, hay un viejo adagio italiano que dice: “*traduttore, traditore*”, y al respecto, es curioso cómo se ha tomado la traducción para los hispanohablantes del término alemán “*Deutung*” que ha sido traducido como “Interpretación”, cuando en realidad el sentido del alemán vendría ser “lectura”. Esto es relevante porque el texto capital del psicoanálisis, la “*Traumdeutung*” escrita por S. Freud alrededor de 1900, es traducida como “La Interpretación de los Sueños”, cuando un sentido más original, por llamarlo de una manera, sería “La Lectura de los Sueños”. Esto le da un sentido distinto a la labor psicoanalítica, ya que posiciona al psicoanalista en el lugar de un lector, de un texto, que precede al sujeto de naturaleza inconsciente. Podríamos hacer la analogía, con el lugar del jurista, que el Derecho Libre, también lee un texto que precede al texto escrito, y que es un Derecho que precede a los hombres.

³³ Movimiento del Derecho Libre.

³⁴ Para García, “los autores del derecho libre ponen especial énfasis en demostrar que la ley (no necesariamente el Derecho) es incapaz de dar respuesta expresa a todos los casos posibles y que es quimérica toda invocación de la capacidad del sistema legal para autointegrarse” (1997, p.429).

³⁵ Aurelio De Prada García. Por un modelo de Jurista: El movimiento del derecho libre., p.31

como texto vivo³⁶ de una realidad concreta producida y construida por una colectividad. De aquí, se desprende la siguiente argumentación de Kantorowicz³⁷:

“El juez puede y debe prescindir de la ley, en primer lugar, si le parece que la ley no le ofrece una decisión carente de dudas; en segundo lugar, si no le parece verosímil con arreglo a su libre y concienzuda convicción”.

Por tanto, el jurista³⁸ determinará si existe solución o no al caso concreto.

En este orden de cosas, el psicoanalista al igual que el juez interpreta un texto, el texto del lenguaje inconsciente del sujeto que lo ofrece. Ya Freud³⁹ bautizaba su libro fundacional con el que los historiadores consideran que inicia el movimiento psicoanalítico como *Traumdeutung*, es decir, la “Interpretación de los sueños”. Dando el matiz claro a la labor o tarea del psicoanálisis, y al oficio de psicoanalista.

Sin embargo, resulta interesante observar que en ambos casos, hay una libertad a la hora de efectuar dicha interpretación por parte del jurista y del psicoanalista. Y esta libertad emana de la propia interpretación⁴⁰, en su carácter hermenéutico pero también en su carácter de escritura que deviene del Otro. Así la Ley, emana de un ordenamiento jurídico que busca determinar y definir los parámetros más idóneos para regular las conductas de los hombres en un contexto social, determinado y condicionado por el lenguaje. Es ahí, que lo que está escrito es marca, huella de una subjetividad colectiva que engendra su propia construcción. El jurista lee esta letra e interpreta⁴¹ su sentido⁴², su significado. Es por eso que puede adecuarla a cada caso en particular extrayendo los significantes que operan particularmente. De ahí que,

³⁶ “Las reglas que los propios hombres, en su vida en común, tienen por obligatorias son el derecho vivo...” (Ehrlich, E.)

³⁷ H. Kantorowicz, La lucha por la Ciencia del Derecho. En la Ciencia del Derecho. Losada, Buenos Aires, 1949.

³⁸ Al respecto, Ehrlich sostiene que “no hay más garantía de justicia que la personalidad del juez”.

³⁹ El padre del psicoanálisis tuvo relación e intercambio con el gran autor y jurista alemán Hans Kelsen, se cuenta que este último fue invitado a ofrecer una conferencia a la Asociación Psicoanalítica de Viena, el 30 de noviembre de 1921, que posteriormente fue publicada bajo el título de “Dios y Estado”. Asimismo tiempo después (cuenta su biógrafo E.Jones) ante la denuncia judicial que un paciente dirige a un psicoanalista (T.Reik) se presupone que la influencia ejercida por Freud ante un Alto Funcionario Judicial (Kelsen) fue determinante en la exoneración del implicado por “mal ejercicio de la ciencia médica”. Esto demuestra un diálogo y un conocimiento de ambos personajes y sus saberes, y la implicada relación de los mismos.

⁴⁰ Ya se ha hablado de la relación de la noción de interpretación con la noción de lectura.

⁴¹ Pierre Legendre considera que el oficio del juez es el de ser un intérprete.

⁴² “De modo que la escena jurídica, al orientarse hacia la esfera psíquica, encuentra una competencia en la otra escena, la del inconsciente. En lo sucesivo, comprender al sujeto para juzgarlo mejor y castigarlo debe sostenerse en un saber ajeno al derecho” (Chaumon, p.7).

su intervención sea la puesta en escena del acto jurídico por excelencia. Esta concordancia, es la que ubico con la labor del psicoanalista en la experiencia clínica y en el acto psicoanalítico.

Además existe una estructuración del derecho que se asemeja a una estructuración del inconsciente, y por ende, del psicoanálisis. Dos argumentos aquí de ambas prácticas que lo atestiguan. El primero de Francois Terré quien asegura que *“probablemente en el inconsciente de los hombres ya existe la idea del derecho”*⁴³ refiriéndose a la idea de la estructura jurídica existente en las relaciones de los hombres que las regula, define, condiciona y limita. De ahí que, de acuerdo a Chaumon: *“Hay textos que rigen la vida de los hombres sin que estos lo sepan, y cuya eficacia se demuestra día tras día en el estudio del juez o del abogado. Estos textos, o más exactamente este conjunto de textos, forman un corpus, es decir, un cuerpo una forma de conjunto cuya lógica es a la vez local y general, y que solo se revela en su precisión formal en los casos en que los límites han sido franqueados...el derecho puede ser considerado como ese texto que actúa sin el conocimiento de los sujetos”*. El segundo del gran psicoanalista francés Jean Lacan cuyo estudio e influencia de los trabajos de la antropología estructuralista de Levi-Strauss lo llevan a concebir al inconsciente de una forma estructural cuando enuncia: *“el inconsciente está estructurado como un lenguaje”*⁴⁴

Esta concepción estructuralista nos permite ubicar aquí, la semejanza y la articulación existente entre derecho y psicoanálisis en el sentido de plantear que hay una condición intrínseca al sujeto que hace que “opere” la Ley, estructuralmente ya que se cuenta con los elementos de significación para hacerlo, y estos elementos son del orden del lenguaje, por eso el texto es una proyección de ese orden interno a los hombres. Por tanto, el psicoanálisis al coparticipar de este mismo proceso señala y subraya dicha condición de significación

⁴³ François Terré, Introduction générale au droit, Dalloz, 2000.

⁴⁴ Jacques Lacan, “Posición del inconsciente” en Escritos 2 (p.808-829).

mediante la cual el sujeto⁴⁵ emerge y con ello las subjetividades en cada caso en particular⁴⁶. Juez y psicoanalista, advierten este fenómeno y son los encargados en su posición de ser la función mediante la cual se muestra el significante de la Ley que ordena, limita, haciendo un corte estructural que lleva a los sujetos a participar de lo social, y a ser integrados por dicho ordenamiento.

Conclusiones.

Sin duda alguna, el Movimiento del Derecho Libre en la época en que surge, es una perspectiva novedosa e innovadora debido a la nueva forma que introduce de pensar el Derecho y la labor del jurista. En muchos sentidos establece la construcción de una ciencia jurídica distinta a la existente (en la época) basada en teorías positivistas⁴⁷. Esto inaugura una manera de “liberar” muy sui generis a la ciencia jurídica del formalismo encorsetado en el que se encontraba. Uno de los principales postulados fue la labor interpretativa del juez quien en su propia personalidad y en su labor encarna una visión libre y viva del Derecho, que es una práctica cotidiana, dinámica y dialéctica. En este sentido, la Freirechtbewegung establece una crítica y una “lucha por la ciencia del Derecho”⁴⁸; estableciendo diversos postulados cuestionando las lagunas que hay en la ley, la infalibilidad del Derecho Positivo y su eficacia, etc.

Es en este contexto, que dota al Derecho de una visión libre y viva, en donde, la figura del juez cobra un papel importante y crucial, en el momento de considerar, otra fuente del Derecho como lo es, la propia interpretación y lectura de los hechos sociales y los actos de

⁴⁵ Hay que hacer una distinción aquí, el sujeto del derecho puede ser concebido distinto al sujeto del psicoanálisis. Sin embargo, en esencia se sostiene su semejanza. Por ejemplo, “el sujeto de derecho no se define por propiedades que le serían intrínsecas, sino que resulta de una interpretación que obedece a imposiciones formales precisas. En derecho no hay un sujeto cuya esencia se manifestaría según diversas ocurrencias, pero bajo ciertas condiciones hay sujeto de derecho definido por acciones jurídicas. El sujeto del derecho es una ficción, una *fictio legis* que ilustra el hecho de que pueden ser declarados sujeto de derecho el Fisco, la Corona, el estado, así como todas las personas morales” (Chaumon, p78). De acuerdo con esto, no hay sujeto de derecho es a partir de una acción o acto que aparece diremos “a posteriori”. En este sentido encontramos semejanza con el sujeto del psicoanálisis, el cual surge, emerge, deviene a partir de un acto que los constituye. Esa es la subversión del psicoanálisis de la noción racional de sujeto, que lo concibe como agente, recordemos el “cogito” cartesiano. Para el psicoanálisis el sujeto es efecto de una condición que lo antecede, y lo conforme: el inconsciente.

⁴⁶ Asociadas a las estructuras clínicas clásicas: neurosis, psicosis y perversiones. Que se observan en la práctica clínica.

⁴⁷ Es, “Alf Ross, quien en *On Law and Justice* – a propósito de la misma idea- señala que las teorías del derecho libre se encontrarían más cerca de la verdad que las teorías positivistas” (De Prada, 2001, p.15).

⁴⁸ En alusión al libro de Kantorowicz.

los individuos. Estableciendo así, un Derecho preexistente a los hombres que también regula su actividad y propia construcción de la realidad.

Centrado en estos puntos, se ofreció una revisión desde una visión interdisciplinaria de la posición del juez y del psicoanalista. Fundamentalmente ubicada en la noción de interpretación que en ambos casos, se establece cuando se lee un texto preexistente, condicionante de la conducta de los hombres. Atravesados por el lenguaje (y estructurados por él); no se tiene que precisar de un texto concreto; al contrario ese texto se forma de actos, marcas, huellas, signos...todos significantes. Cuya significación crea y hace surgir a los sujetos que interactúan en situaciones y contextos determinados. Esta condición, es la que interpreta (lee) tanto jueces como psicoanalista, y que, es fuente de su práctica. De su oficio, de su buen hacer. Por tanto, desde mi punto de vista⁴⁹, la concepción que aporta este Movimiento del Derecho Libre coincide y concuerda, con saberes como el psicoanalítico⁵⁰.

Valdría la pena seguir desarrollando esta investigación para trabajar otros aspectos de la relación Derecho y Psicoanálisis (juez y psicoanalista); como por ejemplo, la implicación del acto jurídico y el acto psicoanalítico. Estoy seguro que el Movimiento del Derecho Libre seguirá ofreciendo al respecto argumentos valiosos que permitirán la construcción de dicho trabajo.

⁴⁹ En función de los argumentos aportados en este trabajo.

⁵⁰ Que ha demostrado el fundamento psíquico de la asunción subjetiva de la Ley. Como es posible que los hombres sean sujetos por esta. Es decir, que hace que intrínsecamente exista una representación en el ser humano que permita el ordenamiento jurídico, al margen, de las normas existentes determinadas por el Derecho positivo.

Referencias bibliográficas.

- Chaumon, F. (2005). *La ley, el sujeto y el goce. Lacan y el campo jurídico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Prada García, A. (2001). Por un modelo de jurista: El movimiento del derecho libre. *Boletín de la Facultad de Derecho*, (18), 14–47. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Freud, S. (2011). *La interpretación de los sueños*. México: Alianza Editorial.
- García Amado, J. (1997). Ernst Fuchs y la doctrina del derecho libre. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (14), 803–825.
- Lacan, J. (2003). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2005). *De los nombres del padre*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lacan, J. (2010). *Seminario 18: De un discurso que no fuera del semblante*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Legendre, P. (1989). *El crimen del cabo Lortie / Tratado sobre el padre*. México: Siglo XXI.
- Ross, A. (1970). *Sobre el derecho y la justicia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Segura Ortega, M. (1993). El movimiento del derecho libre. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (10), 423–455.