

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

Tesis de Grado

La Discapacidad y su Conceptualización Psicológica. Un Estudio Exploratorio de Posibles Diálogos Interteóricos.

Mar del Plata, diciembre de 2007.

N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
T-pg E	
	N° INVENTARIO :
	R-487



Unidad Académica: Facultad de Psicología Universidad Nacional de
Mar del Plata

Título del Proyecto: La discapacidad y su conceptualización psicológica. Un
estudio exploratorio de posibles diálogos interteóricos

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular
conforme O.C.S.: 143/89

Alumnos: Eguiluz, Nora E. Matrícula 5086/00 DNI 12.668.379
Ridao, Nancy A. Matrícula 4966/99 DNI 17.338.262

Supervisor: Lic. Calo, Orlando

Cátedra de radicación: Deontología Psicológica

Fecha de presentación:

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Eguiluz, Nora Ester y Ridaó, Nancy Alicia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores.”

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos Eguiluz, Nora Ester y Ridao, Nancy Alicia; matrículas 5086/00 y 4966/99 respectivamente, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2007”

Firma, aclaración y sello del Supervisor

Lic. Orlando Caba



Informe del Supervisor

Las autoras del presente Trabajo de Investigación realizaron un trabajo valioso, tanto por su cuidado y rigurosidad como por su novedad, en tanto que avanzaron en una comparación poco transitada de distintas teorías psicológicas teniendo como foco el tratamiento que cada una de estas hace de la discapacidad.

Nancy Ridaó y Nora Eguiluz, a lo largo del trabajo, demostraron en todo momento una franca disposición para el aprendizaje, interés en la investigación, constancia y disciplina en el trabajo concreto; todo lo cual se ve reflejado en el resultado final.



Lic. Orlando Caló

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Eguiluz, Nora Ester y Ridao, Nancy Alicia; matrículas 5086/00 y 4966/99 respectivamente”

Firma y aclaración de los integrantes de la Comisión Asesora

Fecha de aprobación:

Plan de Trabajo

Supervisión Plan de Trabajos Investigación Pregrado

Alumnos: Rivas, Nancy
Egurbuz, Nore

Título: La discapacidad y su conceptualización psicológica.....

El planteo desde los antecedentes y metodología es adecuado.

Se sugiere incluir dentro del material bibliográfico aportes de la psicología "Cognitiva" específicos ej:

Tunel, E. "El mundo ^{social} en la mente infantil" (1989) ALIANZA. Madrid
Cap I - Cap II

Rojas, R (comp) "La mente reconsiderada (en homenaje a A. Rivière.)" PSYKHE. (2001). CHILE
(Algunos cap. como cap. 3 pag 55; Cap 6. p127,
cap 8 - p 153.

Cordie, Any (2000) Los retrasados no existen. Ps. de los nuevos
concepciones. Nueva Visión.

Monerri, Maud. La educación imposible Siglo XXI

PLAN DE TRABAJO PARA LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

Alumnas: Ridaó, Nancy A. Matrícula N ° 4966/99
Eguiluz, Nora E. Matrícula N ° 5086/00

Cátedra de radicación: Deontología Psicológica

Supervisor: Lic. Orlando Calo

Co – supervisor: Lic. Paula Zingales

TÍTULO DEL PROYECTO:

La discapacidad y su conceptualización psicológica. Un estudio exploratorio de posibles diálogos interteóricos.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

En este trabajo se pretende analizar conceptualizaciones de diferentes teorías y escuelas psicológicas, con la finalidad de lograr una mayor y mejor comprensión del sujeto con discapacidad, así como de sus posibilidades.

La Psicología Cognitiva refiere a representaciones mentales y al procesamiento de la información. Dentro de este marco, se considerarán los aportes que estas teorías pueden hacer acerca del sujeto de la cognición y de su modo de funcionar en cuanto tal.

Además, indagaremos los conceptos de la teoría Psicoanalítica sobre la constitución del psiquismo y de la subjetividad, así como el modo de abordaje que posibilitaría la emergencia de un sujeto deseante.

En cuanto al modelo sistémico, permite sumar una perspectiva que abarca el contexto en el que el sujeto se desarrolla, contemplando aspectos vinculares y relacionales.

A partir de lo expuesto, y para ofrecer una visión integradora, se procurará complementar los enfoques anteriormente mencionados en el análisis del sujeto que tiene una discapacidad.

PALABRAS CLAVE: salud – enfermedad – capacidad – sujeto – teorías psicológicas.

DESCRIPCIÓN DETALLADA

Motivo y antecedentes:

El motivo central del presente trabajo es analizar y evaluar los aportes que pueden ofrecer distintas concepciones psicológicas para un mejor conocimiento y una mayor comprensión del sujeto con discapacidad y de sus problemáticas, así como de los abordajes posibles. Con la perspectiva que resulta de un enfoque transdisciplinar y mediante un ejercicio de importación conceptual intentaremos hacer trabajar los conceptos y descubrimientos de las distintas disciplinas psicológicas en el interior de un marco unificado en torno de la problemática señalada. Somos conscientes de la dificultad epistemológica que implica la articulación teórica entre disciplinas que tienen campos y modos de operar específicos; sin embargo, como señala de Lajonquière, esta dificultad es menor si la articulación no se plantea en el ámbito sólo teórico, sino que intenta una reconstrucción conceptual a desenvolver en el marco de la praxis clínica. Para el autor nombrado, esa praxis es la de la clínica (psico) pedagógica; para nosotras, la de la asistencia psicológica de la discapacidad.

En el transcurso de nuestra carrera de Psicología, hemos tenido un acercamiento a niños con diversas discapacidades, a través de seminarios y pasantías en Instituciones como el Portal del Sol. Esto nos hizo conocer las



experiencias y algunos problemas específicos de aquellos que tienen estas características.

A través de los contenidos de diversas materias, pudimos comprender, en parte, el porqué y el cómo se conforman esas realidades tan particulares. Y esto a la vez nos generó un interés mayor por saber de qué forma o con qué procedimientos podrían abordarse las problemáticas existentes, para lograr una mejor calidad de vida.

La Psicología Cognitiva, en el estudio de representaciones y procesos mentales, permite un nivel de análisis independiente del biológico o neurológico, y del sociocultural. A la vez, en su intento de comprensión del pensamiento, remite a las capacidades de elaboración y utilización de conceptos, a la habilidad de resolver problemas y, por ende, a las estrategias de resolución ante nuevas situaciones.

Las Teorías Psicoanalíticas sitúan al ser humano en la categoría de sujeto en toda su dimensión. Un sujeto del deseo inconsciente que a través de sus comportamientos, discursos y sueños, expresa sentidos y significaciones que revelan su esencia más profunda. A la vez, el Psicoanálisis ofrece una explicación de la estructuración del psiquismo que permite la comprensión del desarrollo y del funcionamiento mental del individuo en todas las etapas de su vida, desde un nivel de análisis intrapsíquico.

El modelo sistémico brinda una perspectiva sobre las conductas individuales teniendo en cuenta el contexto en el que ocurren, y considerando siempre las influencias mutuas que se ejercen entre los componentes de un sistema. El interés no se centra en el "porqué", sino en "cómo" se producen los fenómenos que afectan al individuo, e intentar así efectuar alguna modificación. Por lo tanto, refiere a un nivel de análisis interpersonal.

Si adherimos a la concepción del ser humano como ser biopsicosocial, debemos considerar tanto su constitución biológica y mental, como la de su medio ambiente. Por lo tanto, y a partir de lo expuesto, se tratará de complementar los enfoques anteriormente mencionados en el análisis del sujeto con discapacidad, intentando ofrecer una visión integradora del mismo.

Objetivos:

- a) Identificar y evaluar los aportes de las teorías Cognitivas, del Psicoanálisis y del modelo Sistémico con referencia a la temática elegida.
- b) Establecer comparaciones entre los diferentes enfoques.
- c) Analizar e integrar los aportes realizados en busca de un conocimiento global del sujeto con discapacidad.
- d) Indagar los diversos abordajes terapéuticos que propone nuestra disciplina.

Métodos y Técnicas:

La investigación propuesta tiene carácter exploratorio. Se realizará un análisis de los datos obtenidos a través de la búsqueda bibliográfica empleando como fuentes las obras mencionadas en la bibliografía, anexando también aquellas que sean sugeridas por especialistas en el tema, así como información extraída de Internet.

Las técnicas a utilizar serán:

- Rastreo y obtención de material bibliográfico y documental en bibliotecas e Internet.
- Análisis crítico de la información obtenida.
- Consultas a especialistas.

Bibliografía Básica de Referencia:

Berenstein, I. (1987). *Psicoanálisis de la estructura familiar*. Paidós: Editorial.

De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*.

Nueva Visión: Editorial.

Levin, E. (1995). *La Infancia en escena: Constitución del sujeto y desarrollo*

psicomotor. Nueva Visión: Editorial.

Levin, E. (2000). *La función del hijo: Espejos y laberintos de la infancia*. Nueva

Visión: Editorial.

Mannoni, M. (1984). *El niño retardado y su madre*. Paidós: Editorial.

Schorn, M. (1999). *Discapacidad: una mirada distinta, una escucha diferente*.

Lugar: Editorial.

Rogers, P. Coleman, M. (1994). *Atención médica en el Síndrome de Down, un planteamiento de medicina preventiva*. Fundación catalana Síndrome de Down:

Editorial.

Watzlawick, P. Bavelas, J. Jackson, D. (1993). *Teoría de la Comunicación*

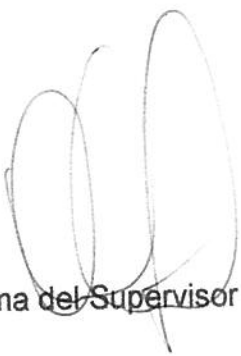
Humana. Herder: Editorial.

Zelis, O. Llupart, P. (2002) *Arte y Discapacidad*. Revista Fort Da. Nº 5. Junio de

2002.

Cronograma de actividades

Descripción de actividades	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Búsqueda bibliográfica y documental	x	x				
Consulta a especialistas	x	x				
Análisis de los datos		x	x			
Consultas al supervisor			x	x		
Comparación y clasificación de los datos				x	x	
Elaboración de conclusiones				x	x	
Consultas al supervisor			x	x	x	
Entrega de informe parcial					x	
Entrega de informe final						x



Firma del Supervisor



Firma del Co-supervisor



Firma de las alumnas

PI/ Área de investigación

Resultado de la evaluación:

Fecha:

Índice General

Introducción.....	1
Capítulo I . Teoría Psicoanalítica.....	5
Capítulo II . Teorías Cognitivas.....	30
Capítulo III . Teorías Sistémicas.....	49
Capítulo IV . Convergencias y Divergencias interteóricas.....	66
Análisis e integración de los distintos enfoques.....	75
Conclusiones.....	80
Bibliografía.....	87

Introducción

El plan de trabajo se ha propuesto analizar conceptualizaciones de diferentes teorías y escuelas psicológicas, psicoanálisis, cognitivismo y modelo sistémico, con la finalidad de lograr una mayor y mejor comprensión del sujeto con discapacidad y de sus problemáticas, así como de los abordajes posibles. Con la perspectiva que resulta de un enfoque transdisciplinar y mediante un ejercicio de importación conceptual intentaremos hacer trabajar los conceptos y descubrimientos de las distintas disciplinas psicológicas en el interior de un marco unificado en torno de la problemática señalada.

Somos conscientes de la dificultad epistemológica que implica la articulación teórica entre disciplinas que tienen campos y modos de operar específicos; sin embargo, como señala de Lajonquière, esta dificultad es menor si la articulación no se plantea en el ámbito sólo teórico, sino que intenta una reconstrucción conceptual a desenvolver en el marco de la praxis clínica. Para el autor nombrado, esa praxis es la de la clínica (psico) pedagógica; para nosotras, la de la asistencia psicológica de la discapacidad.

En el transcurso de nuestra carrera de Psicología, hemos tenido un acercamiento a niños con diversas discapacidades, a través de seminarios y pasantías en Instituciones como el Portal del Sol. Esto nos hizo conocer las experiencias y algunos problemas específicos de aquellos que tienen estas características.

A través de los contenidos de diversas materias, pudimos comprender, en parte, el porqué y el cómo se conforman esas realidades tan particulares. Y esto a la vez nos generó un interés mayor por saber de qué forma o con qué procedimientos podrían abordarse las problemáticas existentes, para lograr una mejor calidad de vida.

Por ello y antes de hablar de teorías, creemos necesario comenzar definiendo los conceptos de discapacidad, deficiencia y minusvalía, según la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, efectuada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

1. Deficiencia: Es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
2. Discapacidad: Es toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.
3. Minusvalía: Es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).



Por lo tanto, si estamos teniendo en cuenta, lo psicológico, lo anatómico, lo social y lo cultural, creemos conveniente un abordaje desde las distintas teorías psicológicas, que puedan abarcar estos aspectos.

La Psicología Cognitiva, en el estudio de representaciones y procesos mentales, permite un nivel de análisis independiente del biológico o neurológico, y del sociocultural. A la vez, en su intento de comprensión del pensamiento, remite a las capacidades de elaboración y utilización de conceptos, a la habilidad de resolver problemas y, por ende, a las estrategias de resolución ante nuevas situaciones.

Las Teorías Psicoanalíticas sitúan al ser humano en la categoría de sujeto en toda su dimensión. Un sujeto del deseo inconsciente que a través de sus comportamientos, discursos y sueños, expresa sentidos y significaciones que revelan su esencia mas profunda. A la vez, el Psicoanálisis ofrece una explicación de la estructuración del psiquismo que permite la comprensión del desarrollo y del funcionamiento mental del individuo en todas las etapas de su vida, desde un nivel de análisis intrapsíquico.

El modelo sistémico brinda una perspectiva sobre las conductas individuales teniendo en cuenta el contexto en el que ocurren, y considerando siempre las influencias mutuas que se ejercen entre los componentes de un sistema. El interés no se centra en el "porqué", sino en "cómo" se producen los fenómenos que afectan al individuo, e intentar así efectuar alguna modificación. Por lo tanto, refiere a un nivel de análisis interpersonal.

Si adherimos a la concepción del ser humano como ser biopsicosocial, debemos considerar tanto su constitución biológica y mental, como la de su medio ambiente. Por lo tanto, y a partir de lo expuesto, se tratará de complementar los enfoques anteriormente mencionados en el análisis del sujeto con discapacidad, intentando ofrecer una visión integradora del mismo.

Para lograr este objetivo se ha trabajado mayoritariamente sobre fuentes primarias, respetando el lenguaje teórico científico propio de cada uno de los autores, pese a su complejidad de comprensión, y debido a la especificidad de los temas abordados.

Además de reflejar convergencias y divergencias entre las diferentes posturas teóricas, se intenta indagar sobre la posibilidad de un abordaje transdisciplinar, que podría superar el modelo explicativo único por ser acotado y limitante.

Se incluyen a continuación los objetivos del trabajo.

- a) Identificar y evaluar los aportes de las teorías Cognitivas, del Psicoanálisis y del modelo Sistémico con referencia a la temática elegida.
- b) Establecer comparaciones entre los diferentes enfoques.
- c) Analizar e integrar los aportes realizados en busca de un conocimiento global del sujeto con discapacidad.
- d) Indagar los diversos abordajes terapéuticos que propone nuestra disciplina.

Capítulo I

Teoría Psicoanalítica

Se propone el abordaje de esta teoría desde la perspectiva de distintos autores que conceptualizan y dan cuenta de la constitución del psiquismo y la construcción de subjetividad, así como las posibilidades de generación de patologías o discapacidades durante ese proceso de estructuración y desarrollo.

Consideramos pertinente hacer alusión a algunos datos biográficos de los autores, en la medida en que éstos aportarán sustento a la teoría al poder contextualizarlos como “sujetos de época”.

Donald Winnicott, Psicoanalista inglés (1896-1971), presidente de la British Psychoanalytical Society, desarrolló una concepción sobre el proceso de maduración del niño y la tarea de la madre, dando cuenta de un espacio intermedio entre los mundo interno y externo y planteando, así, una nueva mirada sobre la estructuración del psiquismo infantil y la clínica, extensible también a la comprensión de los fenómenos culturales. Nacido en Plymouth, Condado de Devon, en el seno de una familia metodista, Donald Woods Winnicott era el menor y único varón de tres hermanos. Su padre Frederick era un hábil comerciante y hombre político apegado a las tradiciones. En 1910 concurrió al Lays School, especializándose en ciencias. En 1916 ingresa al

Jesus College en Cambridge donde estudia biología, y comienza su formación médica a fines de ese año en el St. Barholomeus hospital.

Su pensamiento está influenciado por Darwin, Freud y M. Klein. Winnicott asignará gran importancia al juego. En 1931 publica "Clinical Notes on Disorder of Childhood", su primer libro, y dos años más tarde comienza su análisis con Joan Rivière, graduándose luego como psicoanalista de adultos y de niños. Ingresa en la British Psychoanalytical Society con su trabajo "The maniac defense", y, una vez adentro, se alinea dentro del llamado grupo intermedio, un tercer grupo que no adhiere unilateralmente ni a A. Freud ni a M. Klein. Sus ideas pueden agruparse en tres grandes áreas: el proceso de maduración, la tarea de la madre, sus cualidades y las dificultades que pueden surgir en este proceso. Muere en Londres el 25 de enero de 1971.

Piera Spairani de Aulagnier. Nació en Milán, en octubre de 1923. Vivió sus primeros años en Egipto y luego retornó a Italia. Estudió medicina en Francia a comienzos de los años 50. Su primer marido Aulagnier; luego se casó con Cornelius Castoriadis, filósofo, escritor, psicoanalista. Durante los 10 primeros años como psiquiatra se dedicó a trabajar con pacientes psicóticos.

Entre 1955 y 1961 se analizó con Lacan. Fue su discípula hasta 1968, año en que se alejó definitivamente de la Escuela Freudiana de Paris. En el invierno de 1967 publicó con Jean Clavreul la revista L' Inconscient.

Desde 1962 dictó junto con Clavreul seminarios en Saint Anne, con la misma intensidad con que analizó, investigó y teorizó. En enero de 1969 Piera

Aulagnier y otros diez psicoanalistas de la EFP fundaron el Quatrieme Groupe.

Como el grupo es independiente, sin adhesión ni a la IPA ni a la ortodoxia lacaniana, al nombre le agregan una sigla, OPLF, Organización Psicoanalítica de Lengua Francesa. Subrayan así que es posible y deseable una pluralidad de referencias, P. Aulagnier tomó en sus manos la dirección de la revista *Topique*, cargo que conservará hasta su muerte. Desde esta separación reflexionó cada vez sobre el proceso analítico y sobre la teoría que lo sustenta. Quien se sumerja en su obra advertirá tres períodos: 1961-1968, 1969-1975 , 1976-1990, y también los hitos de un paisaje visto desde varias perspectivas: - problemática identificatoria, - proceso identificatorio - construcción identificatoria - conflicto identificatorio. Propuesta metapsicológica fuerte que indaga en lo más genuino y profundo de la constitución de la subjetividad.

Entre 1961 y 1968, sus trabajos sobre deseo de saber, demanda e identificación, perversión y psicosis, muestran aún la neta influencia del pensamiento lacaniano. Desde 1968 hasta 1975 escribe sus artículos más polémicos sobre todo en lo que se refiere a la teoría y a la técnica en la práctica psicoanalítica.

En 1975, su primer libro, "La violencia de la interpretación", marca el comienzo de la tercera etapa. Muestra en sentido pleno la imbricación teórico-clínica a la vez que propone las bases para una nueva concepción metapsicológica, a partir, fundamentalmente, del estudio sobre la psicosis. Su

obra propone una nueva visión psicoanalítica de la madre con el recién nacido, una nueva metapsicología de la representación, a la vez que abre con su novedosa propuesta sobre el yo, el trabajo de auto-historización y su relación con los otros, otra manera de pensar la cuestión del sujeto muy cercana al pensamiento de Freud de sus últimos escritos. Muere en París el 30 de marzo de 1990.

Maud Mannoni. (Courtrai, 1923) Psicoanalista francesa de origen neerlandés. Discípula de F. Dolto y de J. Lacan y miembro de la Escuela Freudiana de París, se ha opuesto en sus numerosas obras al enfoque tradicional de la enfermedad infantil y también a la concepción social de la locura. Ha publicado, entre otros títulos: "El niño retrasado y su madre" (1964), "El psiquiatra, su «loco» y el psicoanálisis" (1970) y "De un imposible a otro" (1982).

Autores contemporáneos.

Marta Schorn, psicóloga, psicoanalista, egresada hace más de 30 años de la Facultad de Psicología de la UBA, docente de postgrado de esa casa de estudios. A lo largo de sus años como profesional fue abordando la asistencia de niños y adolescentes con distintas discapacidades. Ha escrito numerosos trabajos relacionados con el tema habiendo publicado en 1997 el libro "El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas", Lugar editorial.

Esteban Levin, Lic. en Psicología, Psicomotricista, Prof. Nacional de Educación física y Psicoanalista. Dicta regularmente cursos de postgrado en distintas universidades, entre ellas la Universidad de Buenos Aires y de Lomas de Zamora en Argentina y la Universidad de Barcelona en España. Coordinador y docente del Curso de especialización en Clínica interdisciplinaria de la primera infancia y Coordinador y docente del curso anual de Clínica Psicomotriz, supervisa diferentes instituciones y equipos clínicos hospitalarios en las áreas de Psicomotricidad en España y Latinoamérica. Es director de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y Problemas de la Infancia. Autor de "La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje" (1991), "La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo Psicomotriz" (1995), "La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia" (2000), editados por Editorial Nueva Visión, entre muchas otras publicaciones.

El niño trae al nacer la expectativa de qué tipo de madre le vendrá al encuentro. Si se combinan ese hijo que necesita madre con una madre dispuesta a entregarse, se da la gozosa experiencia de una maternidad feliz. Lo mismo ocurre con la paternidad, porque con la misma intensidad con que el niño necesita una madre al nacer, precisará del padre, cuando aproximadamente en el cuarto mes de vida, se va separando de la madre y en especial de la relación única con ella. Encontrar al padre no sólo significará poderse separar bien de la madre sino también hallar una

fuelle de identificación masculina imprescindible tanto para la niña como para el varón, porque la condición bisexual del hombre hace necesaria la pareja padre y madre para que se logre un desarrollo armónico de la personalidad. Una maternidad y paternidad buenas permiten al niño superar gran parte de las dificultades inherentes al desarrollo. (Aberastury, 1994, p.15)

Con estas pocas palabras, la psicoanalista argentina Arminda Aberastury describe aquello que en el psicoanálisis se considera como necesario y esperable para que un ser humano pueda vivir y crecer en este mundo, para devenir luego en un sujeto adulto, capaz de anhelar y recibir a su propio hijo.

En esa "cadena reproductiva" común a todos los seres vivos, el hombre se distingue de otras especies, no sólo por su complejo sistema nervioso, sino también por las singulares características de las que depende, tanto para su supervivencia como para su advenimiento en sujeto humano.

La otra distinción específica del hombre es su capacidad de lenguaje, lo cual caracteriza y determina una evolución sólo propia de la raza humana. El niño nace en un universo atravesado por un lenguaje que lo preexiste, y que le será impuesto.

Tal como lo expresa J. Lacan, ese estado de "prematurez" del ser humano al momento del nacimiento, lo hace especialmente vulnerable. Sin una madre, o figura que cumpla con esa función, un bebé no sobrevive. Esas necesidades básicas, que de ninguna manera puede resolver por sí mismo,

deben estar cubiertas por Otro, y por Otros. De allí la importancia de quienes esperan al niño y lo acompañan a lo largo de sus primeros años.

Para el Psicoanálisis, tanto las figuras parentales como el ambiente en el que se desarrollarán las primeras vivencias infantiles, serán determinantes para la estructuración psíquica y el desarrollo físico del niño.

Freud considera las "series complementarias" (lo constitucional, la experiencia infantil, lo desencadenante), interactuando en las conductas de un individuo. La primera serie comprende los factores hereditarios (aquellos transmitidos por herencia, lo genético) y los congénitos, que provienen de la vida intrauterina. Esto conformará el componente constitucional. La segunda serie abarca las experiencias infantiles, que resultan decisivas en tanto se producen en una etapa de conformación de la personalidad. De la interacción entre estas dos series resulta una cierta disposición en el sujeto, quien luego se enfrenta con los factores actuales o desencadenantes que constituyen la tercera serie complementaria. Como resultante de estas interrelaciones surgen efectos positivos o negativos en las conductas de los individuos.

Se advierte entonces, la vital importancia que adquieren esos primeros factores, en términos de la gravitación que tendrán sobre la salud física y mental del sujeto.

Aspectos teóricos

En la teoría psicoanalítica, el complejo de Edipo nos posiciona como sujetos deseantes, y el discurso, distintivo de la especie, es el vehículo del deseo. Para Piera Aulagnier, la madre busca su objeto de deseo, y el hijo, ilusoriamente, funciona como tal. Se genera un espacio de deseo que tiene entidad discursiva, y que preanuncia la llegada del niño. Hay expresiones de ese deseo que se manifiestan en la realidad de preparar la ropa, el lugar, la cuna, y a la vez, inconscientemente, el deseo se liga a ciertos ideales sobre ese hijo.

Precediendo en mucho el nacimiento del sujeto, hay un discurso preexistente que le concierne: especie de sombra hablada, y supuesta por la madre hablante, tan pronto como el infans se encuentre presente, ella se proyectará sobre su cuerpo y ocupará el lugar de aquel al que se dirige el discurso del portavoz ... En un primer momento, el discurso materno se dirige a una sombra hablante proyectada sobre el cuerpo del infans; ella le demanda a este cuerpo cuidado, alimentado, que confirme su identidad con la sombra. (Aulagnier, 1977, p. 117)

La presencia de lo que designamos como la sombra hablada constituye una constante de la conducta materna. Sombra llevada sobre el cuerpo del infans por su propio discurso, se convierte en la sombra parlante de un soliloquio a dos voces sostenido por la madre...La sombra representa la persistencia de la idealización que el Yo proyecta sobre el

objeto, lo que él querría que sea o que llegase a ser, de todos modos no anula aquello que a partir del objeto puede imponerse como contradicción. Por ello, entre el objeto y la sombra persiste la posibilidad de la diferencia. (Ib. p.119)

Lo que llamamos sombra está constituido, pues, por una serie de enunciados testigos del anhelo materno referente al niño; conducen a una imagen identificatoria que se anticipa a lo que enunciará la voz de ese cuerpo, por el momento ausente. (Ib. p.121)

Cuando el niño nace, ocupa ese espacio de deseo materno, y su única posibilidad de subsistir es ser el objeto de deseo de la madre, identificándose con las aspiraciones de ella. Como ser biológico, el bebé es sujeto de la pura e informe necesidad, y será la madre quien le pondrá palabras, "interpretándolo", constituyéndose en su portavoz.

Este término define la función reservada al discurso de la madre en la estructuración de la psique: portavoz en el sentido literal del término...y también en el sentido de delegado, de representante de un orden exterior cuyas leyes y exigencias ese discurso enuncia... (Ib. p.113)

Piera Aulagnier hará referencia, entonces, a esa doble función del discurso efectivo de la madre: como portador de significación y a la vez como prótesis de la psique del niño. Al prestarle su propio psiquismo al hijo, lo ayuda a tramitar las tensiones que por su prematurez no podría resolver por sí mismo. A la vez, la madre ya es un sujeto social, y su función materna está atravesada



por el discurso de la sociedad, al que ella le pone la voz. Esas palabras introducen violentamente al niño en un mundo de reglas, en un orden social que le es ajeno pero que se le impone.

Ambas funciones del discurso materno, si bien entrañan una violencia primaria de anticipación y una posterior de interpretación, son indispensables para la crianza de un niño, en tanto serán determinantes para su constitución como sujeto. Pero a la vez surge otro factor que tiene igual importancia para el destino del sujeto.

...El riesgo del exceso, riesgo que, por supuesto, no siempre se actualiza, pero cuya tentación está siempre presente en la psique materna...Es el deseo de preservar el statu quo de esta primera relación o, si se prefiere, deseo de preservar aquello que durante una fase de la existencia (y sólo durante una fase) es legítimo y necesario. (Ib. p. 132)

Al crecer, el niño podrá desarrollar una actividad ya enunciada y esperada por la madre: la actividad de pensar. Esta capacidad dará cuenta de la inteligencia, y en alguna medida, también de una "exitosa o fracasada" función materna.

Contrariamente a las actividades del cuerpo, la actividad de pensar no solo representa una última función cuya valorización supera a la de sus antecesoras, sino que es la primera cuyas producciones pueden ser ignoradas por la madre...En lo tocante al niño, aparece el primer

instrumento de una autonomía y de un rechazo que no ponen directamente en peligro su supervivencia. (Ib. p.133/4)

La madre deberá entonces renunciar a esa función de portavoz que fuera tan necesaria al principio, pero que ahora debe abandonar por el bien de la futura relación madre-hijo. El niño de a poco tendrá que apropiarse de su propio deseo, hacerse portavoz de sí mismo. El riesgo estará, como ya se dijo, en que la madre acentúe su función en lugar de relegarla, y ese exceso de violencia por parte del deseo materno y de los otros, será difícil de evitar o superar para el frágil psiquismo del niño. Piera Aulagnier remarca lo delicado y frágil de esta situación, y la delgada línea que separa lo necesario del abuso, lo estructurante de lo desestructurante.

Donald Winnicott también estudió y teorizó ampliamente la relación materno-filial, asignándole gran relevancia para la vida de un sujeto. Para este autor, observar una madre con un bebé es ver una unidad, un estado inicial de indiferenciación entre ambos. Y esa fusión expresa un estado psíquico especial de la madre que a la vez determina el estado psíquico del niño: el de la ilusión.

La madre tiene como una capacidad natural (o instinto materno) que Winnicott denomina "preocupación maternal primaria", algo que la lleva a pensar que el niño la requiere absolutamente.

...La madre bastante buena comienza con una adaptación casi total a las necesidades de su hijo, y a medida que pasa el tiempo se adapta poco

a poco, en forma cada vez menos completa, en consonancia con la creciente capacidad de su hijo para encarar ese retroceso.

Ente los medios con que cuenta el bebé para enfrentar ese retiro materno se cuentan los siguientes:

1. Su experiencia, repetida a menudo, en el sentido de que la frustración tiene un límite de tiempo. Es claro que al comienzo ésta debe ser breve.

2. Una creciente percepción del proceso.

3. El comienzo de la actividad mental.

4. La utilización de las satisfacciones autoeróticas.

5. El recuerdo, el revivir de experiencias, las fantasías, los sueños; la integración de pasado, presente y futuro.

Si *todo va bien*, el bebé puede incluso llegar a sacar provecho de la experiencia de frustración, puesto que la adaptación incompleta a la necesidad hace que los objetos sean reales, es decir, odiados tanto como amados. La consecuencia es que si todo va bien el bebé puede resultar perturbado por una adaptación estrecha a la necesidad, cuando dicha adaptación continúa durante demasiado tiempo y no se permite su disminución natural, puesto que la adaptación exacta se parece a la magia y el objeto que se comporta a la perfección no es mucho más que una alucinación. Pero al principio tiene que ser casi exacta, pues de lo contrario al bebé no le es posible empezar a desarrollar la capacidad para

experimentar una relación con la realidad exterior, o por lo menos formarse una concepción de ella. (Winnicott, 1971, p. 28)

Se expresa una vez mas que la función de la madre es determinante para la constitución psíquica del sujeto, y la diferenciación se produce recién cuando ella empieza a separarse del niño. Así como le dio al bebé la posibilidad de ilusionarse, de creer que el pecho era parte suya, tendrá luego la tarea de desilusionarlo gradualmente, generando un espacio de tiempo en el que ella no esté.

En otras palabras, el bebé crea el pecho una y otra vez a partir de su capacidad de amor, o (podría decirse) de su necesidad. Se desarrolla en él un fenómeno subjetivo, que llamamos pecho materno.* La madre coloca el pecho en el lugar en que el bebé está pronto para crear, y en el momento oportuno.

Por consiguiente, al ser humano le preocupa desde su nacimiento el problema de la relación entre lo que se percibe en forma objetiva y lo que se concibe de modo subjetivo, y en la solución de este problema no hay salud para el ser humano que no fue iniciado lo bastante bien por la madre. La zona intermedia a que me refiero es la que se ofrece al bebé entre la creatividad primaria y la percepción objetiva basada en la prueba de la realidad. Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser

humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser.

*Incluyo en el término todos los cuidados maternos. Cuando se dice que el primer objeto es el pecho, creo que la palabra "pecho" se usa para denominar la técnica de la crianza tanto como la carne real. Es imposible ser una madre bastante buena (según mi manera de expresarlo) si se usa un biberón para la alimentación. (lb. p. 28/9)

En la concepción de Winnicott, el desarrollo psíquico tiene que ver con la transicionalidad, para la cual es determinante la función materna. Y ese espacio intermedio de la experiencia, que se sitúa entre la realidad interna y la externa, será luego ocupado por el juego.

Para este autor, el primer tiempo del desarrollo se caracteriza por el estado de fusión, indiferenciación e ilusión; un segundo tiempo sobreviene con la desilusión y el espacio intermedio de la experiencia, con los objetos y fenómenos transicionales. El tercer tiempo llega cuando el Yo del niño aparece, en la medida que pueda establecer relaciones objetales.

Para la teoría psicoanalítica, el crecimiento saludable de un niño y el desarrollo de sus capacidades físicas y mentales requieren que pueda incorporar los atributos de sus padres o de aquellas figuras sustitutas que cumplan con esas funciones. Se trata de un proceso denominado identificación, y que si bien se extiende durante toda la vida, cobra especial importancia en la infancia y adolescencia. El niño irá incorporando cualidades, gestos, lenguaje,

formas de expresarse, modos de comportamiento social, aptitudes, etc. en la medida en que esos padres tengan presencia y continuidad en el tiempo, porque constituyen sus objetos esenciales de identificación. Si esto no sucede, o resulta insuficiente, ese hijo padecerá un déficit que tendrá consecuencias para su subjetividad y para su vida adulta. Tanto el discurso como el deseo de la pareja paterna serán los dos organizadores esenciales del espacio familiar, y por lo tanto producirán efectos sobre la psique del niño que lo habite.

Nos hemos referido ya al rol y a la función de la madre, pero la figura y la función paternas adquieren similar relevancia para la vida del sujeto. El padre también desea un hijo y deberá proyectarse en él, aceptando la propia finitud y pensando que sus aspiraciones se van a prolongar en la vida de ese niño. Entre las funciones del padre está la de vehicular la restricción y ser garante e introductor de lo social, en tanto que será quien marque el límite a la apropiación de la madre por parte del niño, y siempre que le sea dado ese lugar por la madre al constituirlo en su objeto de deseo.

...El infans descubre que el primer objeto catectizado por la totalidad de la libido no le responde del mismo modo, que la madre desea otra cosa que él no puede darle, que su placer sexual tiene otro soporte. La madre respeta, teme o venera el discurso de otro u otros. El deseo del niño y su demanda no le bastan para obtener la respuesta que él espera, lo que da lugar a su búsqueda (y también aquí se trata de algo universal) para

intentar saber qué desea ella o qué le dicta la ley. En nuestra cultura esta búsqueda lo conduce hacia el padre y su deseo.

Al encontrar el deseo del padre, el niño encuentra también el último factor que permite que el espacio exterior a la psique se organice de modo tal que el funcionamiento del Yo sea posible o, a la inversa, que lo obstaculice... (Aulagnier, 1977, p. 148)

Los niños heredarán de su madre un deseo de tener hijos, pero se dirigirán al padre para comprender el significado y el sentido de la "función paterna".

Esa función quedará enmarcada por tres referentes: (a) la interpretación que la madre se ha hecho acerca de la función de su propio padre; (b) la función que el niño asigna a su padre y la que la madre atribuye a este último; (c) lo que la madre desea transmitir acerca de esta función y lo que pretende prohibir acerca de ella. (Ib. p. 149)

Para el psicoanálisis, lo esperable y óptimo para la salud de un niño, es un padre que comprenda tanto el anhelo materno como el suyo propio, y que haya deseado realizarlo, con una mujer que acepte y reconozca esa función para su deseo y para su niño. Si bien es la madre el primer representante del Otro en la vida del hijo, el padre será el primer representante de los otros y del discurso del conjunto, introduciendo la dimensión de lo social. Cada cultura instala un determinado modelo de relación entre los miembros de una pareja, y entre la pareja parental y sus hijos. Y es ese discurso cultural el que otorga el

derecho y el deber a los padres de transmitir sus pautas y sus restricciones. En nuestra cultura, y como resabio de la antigüedad, el padre tiene aún un cierto poder de jurisdicción así como la transmisión del nombre para los hijos.

Cuando el niño descubre al padre, se produce la primera gran diferencia con respecto al encuentro con la madre, ya que su presencia no se relaciona con el campo de la necesidad. Es, en principio, un desconocido que es deseado por la madre, y que instala la primera separación, al disociar la satisfacción de una necesidad del cuerpo y la satisfacción de la "necesidad" libidinal. Para el niño, en una primera etapa, el padre existe sólo en el ámbito de la madre. Mas tarde, ocupará el lugar de un rival, por lo que será visto a la vez como un objeto de amor y como el objeto del odio. Las diferencias entre el deseo paterno y materno son formuladas por Aulagnier (1977) en la siguiente cita:

1. El deseo del padre apunta al hijo como sucesor de su función, lo proyecta mas rápidamente a su lugar de futuro sujeto...
2. El narcisismo proyectado por el padre sobre el hijo se apoyará, en mayor medida que el de la madre, en valores culturales.
3. El pasaje del niño al estado de adulto será experimentado en menor medida como una separación o una pérdida por el padre que por la madre. A menudo, incluso, lo que se observa es lo opuesto. A través del hijo, lo que el padre catectiza es el sujeto futuro que, al ocupar un lugar análogo al suyo en el registro de la función, le ofrece un reaseguro en lo referente a la función paterna y a su rol de

transmisor de la ley. Pero se observan también los riesgos de una relación semejante y la rivalidad que suscita. Es por ello que el acceso a la paternidad puede coincidir, en el plano clínico, con fenómenos equivalentes a los que caracterizan a la psicosis puerperal. (p. 157)

En el medio familiar el niño encuentra como principales sostenes a una madre y un padre, pero junto a ellos actúa un factor al que tanto la pareja como los otros están sometidos: el efecto del discurso. Hay un lenguaje que es pre-existente a su llegada, y del que el niño deberá apropiarse, cambiando así para siempre su relación con el mundo. El discurso cumple una acción identificatoria fundamental y autónoma, ejercida por la institución lingüística y a la que ningún sujeto puede escapar. Los padres establecen con su hijo un vínculo en el que siempre está presente la relación que ellos, como pareja, sostienen con el medio social amplio y con el grupo al que pertenezcan. Y así como los padres anticipaban un discurso y un espacio para el hijo por nacer, el discurso social proyecta sobre el niño su modelo y le asigna un lugar a ocupar. La posibilidad de conflictos entre los padres y su medio, incidirá en la elaboración de identificaciones por parte del niño, a partir de las representaciones fantaseadas que le sean transmitidas.

Como ya se ha mencionado, para el Psicoanálisis, tanto el discurso como el deseo de los padres, son determinantes para la vida y el desarrollo físico y mental de un niño, ya que en cierta forma "marcan" su destino. Resultan entonces, dos ineludibles tópicos a tener en cuenta cuando se habla de

“discapacidad”. También se debe contemplar el imaginario social que gravita sobre la familia, imponiendo criterios de “normalidad”, “salud”, “enfermedad”, etc.

La resolución del impacto producido por algún tipo de “enfermedad mental” o de “minusvalía” física en un hijo, queda muchas veces reducida al tratamiento del niño, desatendiendo así factores que deben conocerse y tenerse en cuenta, para beneficio y salud de todo el grupo familiar.

En sus textos, Maud Mannoni (1976), hace referencia a este tema.

Al entrar en mi investigación en el estudio del retardo mental tal como éste se presenta en la fantasía de la madre, no pretendía en modo alguno hacer que la madre se sienta responsable de la disminución, sino solamente iluminar los efectos que tiene, al nivel del niño, cierto mecanismo de ocultamiento que funciona en la madre. Intentaba mostrar cómo una enfermedad, así sea orgánica, puede cumplir en el otro (progenitor o terapeuta) una función, otorgar un status, que provoca una alineación suplementaria en el “disminuido”. Se crea de esta manera una situación en la que los progenitores, los reeducadores y los médicos, lejos de intentar comprender al niño como sujeto movido por el deseo, lo integran como objeto de cura en sistemas diversos de recuperación, despojándolo de toda palabra personal...

*o como
función
esto en P.?*

El mito de la norma (nivel intelectual, etc) y el peso de los prejuicios científicos desempeñan el papel de factores de alineación social, no sólo

para el enfermo mental sino también para quienes lo curan y para sus padres. (p. 13)

El niño "enfermo" no solo se enfrenta con su propia dificultad, sino también con la forma en que ese defecto es utilizado por quienes lo rodean. De hecho, y a modo de ejemplo, un destino de psicosis muchas veces puede "rastrearse" hasta dos generaciones previas al nacimiento de una persona. El niño llega al mundo para ocupar un lugar pre-asignado en ese "mito familiar" que, a modo de trampa, puede dejarlo apresado y llevarlo a la psicosis.

Se establecen relaciones entre el sujeto y el deseo de sus padres, entre el sujeto y la palabra de sus progenitores, entre el sujeto y el discurso social. Y entre todas ellas se armará una complicada trama dentro de la cual el psiquismo infantil deberá estructurarse y el cuerpo tendrá que desarrollarse, para que el niño se convierta en sujeto de su propio deseo, con la constitución de un Yo que le permita acceder a la temporalidad y proyectarse en el futuro.

Cuando una discapacidad mental o una minusvalía física irrumpen en una familia, impacta en cada uno de sus miembros, así como en su entorno. El hijo real no es igual al hijo anhelado, y sobrevienen el desequilibrio, el dolor, la culpa y el desconcierto. Es una conmoción de la que cada uno deberá recuperarse, rediseñando proyectos y deseos que incluyan y se adapten al nuevo integrante de la familia. En ese cuerpo del niño "diferente", deberá inscribirse una letra, para poder configurar una imagen del cuerpo y del movimiento de un sujeto.

A partir del funcionamiento de las funciones imaginarias, el sujeto podrá apropiarse de la "realidad", de otro modo, operará un puro automatismo madurativo y biológico donde el músculo y el motor quedarán fuera de discurso. Y, al quedar fuera del discurso, no hay encuentro (tyché) posible; el cuerpo-carne, lo motor, quedará sin filiación. Allí el órgano motor no funciona como instrumento significativo, como herramienta libidinal, sino simplemente como órgano; la dimensión psicomotriz no tiene anclaje. Lo motor por sí mismo, no arma lazo, no hace lazo social.

No hay desarrollo por fuera del discurso, justamente porque no hay estructura. En el campo de la cultura, es el Otro el que inscribe, nominando, el nacimiento de un niño. (Levin, 1995, p. 21)

Tanto el esquema corporal como el proyecto motor se construyen como funciones imaginarias del Yo: dependen de las imágenes que las sustentan. Esas construcciones no se concretan sin el aprendizaje que proporciona la posición simbólica que ocupa el Otro en el comienzo del desarrollo. No se construye el desarrollo psicomotor sin inscripción previa de una letra, sin una vivencia de satisfacción en el origen. Mas allá de satisfacer las necesidades biológicas del niño, lo importante son las funciones materna y paterna, que permiten armar esa trama simbólica donde comienza a estructurarse el sujeto para luego dar lugar a la construcción de su desarrollo psicomotor.

Entre la madre y su hijo, no se repite sólo la acción de ver sino el acto de mirar; no se repite sólo el dar la leche sino el acto de amamantar; no se repite sólo la emisión de sonido sino el acto de la palabra; no se repite sólo la acción de mover al niño, sino el gesto significante.

En definitiva, lo que circula en esta repetición significante es el deseo, y, cuando éste circula, se pierde el cuerpo carnal y el que aparece es el cuerpo pulsional.

Esta repetición significante no liga en la identidad sino en la diferencia.

No hay relación del niño con su cuerpo si no está mediatizado por el deseo materno, lo que determina que el niño pueda estar alimentado pero a la vez insatisfecho. La insatisfacción dará cuenta de la demanda de amor materna, que, de hecho, para realizarse, implica la instancia paterna como representante de la falta (deseo) en la madre. No hay función materna sin esta función paterna. (Ib. p. 32)

Con sus movimientos, el recién nacido comienza a proyectarse en un espacio que, si bien aún no le pertenece, debe darle la posibilidad de verse reflejado, para que pueda otorgarle sentido a esos primeros movimientos. En ese campo del Otro, los padres devuelven, como un espejo, su propia imagen, reconociéndose en el niño y permitiendo a la vez que el hijo se reconozca en ellos.

El hecho de nacer con una falla en su equipamiento neuromotor implica necesariamente para los padres, y posteriormente para el propio niño, un duelo a realizar por el cuerpo imaginado ("normal") perdido.

Si este duelo no se realiza, la pregnancia de la defectología corporal que está a la vista sólo "da a ver" el órgano una y otra vez. El reconocimiento de los padres en el hijo se "ve" cuestionado. En esta instancia, el cuerpo del niño quedaría ubicado antes del espejo, en ese espacio real, o en el espejo mismo sin atravesarlo, como prolongación del cuerpo de la madre que intenta, de este modo, suturar la falla con su propio cuerpo, otorgándole al niño un sentido unívoco y pleno, como un intento imposible de reparar su propia imagen narcisista ante la herida de la "discapacidad".

...Por último, si este trabajo de duelo no termina de realizarse, la falla orgánica puede quedar estigmatizada, delimitada como una "etiqueta" que no hace red, que no hace lazo. Esta posición holofraseada en el discurso daría cuenta de la debilidad mental. Pues lo "débil" no está en la mente sino en su posición en el discurso. La debilidad mental es discursiva. (Ib. p. 50)

Como dijimos previamente, ese espejo que representan los padres debe preparar el camino que lleve al niño desde su prematura fragmentación de cuerpo hacia la unidad, el reconocimiento y la construcción de un esquema corporal. Y esa especularidad no solamente refleja imágenes, sino que a la vez

es un espejo sonoro, en tanto reproduce como un eco virtual, los sonidos que emite el hijo. La madre registra la voz de su bebé, interpretándola como una llamada dirigida a ella, indicándole una necesidad que debe satisfacer. Luego se transformará en una demanda, cuya función principal será la de permitir las primeras identificaciones del niño con aquella persona que responde a la misma.

El papel del cuerpo – lo corporal, la postura, lo postural, el movimiento, lo gestual – a lo largo de la historia del niño (tanto ontológica como filogenéticamente), ubica la relación estructurante del niño con su cuerpo a través del discurso del otro que, a su vez, lo determina.

Lo real, lo imaginario y lo simbólico – según Lacan – se anudan en la infancia y, para ello, el pequeño tendrá que aprender algo.

Creemos ubicar, en este decir de Lacan, por un lado, el efecto de estructura que implica para el recién nacido-venido el atravesamiento de la estructura significante, que implicaría el aprendizaje de “la lengua fundamental” (la del discurso materno); y, por otro lado, el aprendizaje de lo que proponemos denominar “la lengua corporal” (nos referimos aquí al desarrollo psicomotor), en su función imaginaria y constitutiva del yo y de su ideal. (Ib. p. 230)

Para que la estructuración de subjetividad, el desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la lengua sean posibles, se requiere la dimensión lúdica, que permite el anudamiento de lo real, lo simbólico y lo imaginario en el niño. Y en el



juego está la palabra y el contacto del Otro, necesarios para que ese cuerpo anude en el universo del discurso. Cuando un niño juega, no solo repite experiencias placenteras, sino que también elabora aquellas que pueden haber sido traumáticas o dolorosas. Jugando logra exteriorizar sus emociones, sus miedos y sus angustias. Al principio, se juega con el propio cuerpo, luego con objetos, y más tarde se logra dominar el espacio, ampliando así “su” mundo infantil.

Cuando el niño no es como el hijo anhelado, ya sea por presentar un “cuerpo” deficitario o una “capacidad” intelectual disminuida, será estrictamente necesario un verdadero trabajo de duelo en los padres y en el niño, para que la “falta” pueda simbolizarse, para que el hijo no quede reducido a la pura lesión, condenado a ser un cuerpo sin imagen, perdiendo a veces para siempre la posibilidad y el derecho de acceder a la subjetividad.

Capítulo II

Teorías Cognitivas

La Psicología cognitiva estudia aquellas funciones y procesos mentales propios del cerebro humano, y a partir de los cuales un sujeto puede comunicarse, procesar información, resolver problemas, elaborar juicios y creencias, tomar decisiones, para interactuar con el mundo que lo rodea. Entre los autores más representativos de estas teorías se encuentran Jean Piaget, Lev Vigotsky y Howard Gardner.

Jean Piaget

Jean Piaget nace en Neuchatel, Suiza, el 9 de agosto de 1896 y fallece en Ginebra, Suiza, el 16 de septiembre de 1980. Se doctora en biología en la Universidad de Neuchatel, luego investiga sobre psicología en Zúrich y posteriormente en La Sorbona, París, donde inicia estudios sobre psicología cognitiva. En 1921 es nombrado Jefe de Trabajos Prácticos en la Universidad de Ginebra y entre 1925 y 1929 se desempeña como Profesor de psicología, sociología y filosofía de la ciencia en la Universidad de Neuchatel.

Desde 1929 a 1967 fue Director de la Oficina Internacional de Educación; entre 1938 y 1951 fue Profesor de psicología y sociología en la Universidad de Lausanne y en 1955 fue designado Director del Centro Internacional de

Epistemología en la Universidad de Ginebra, cargo que desempeñó hasta su fallecimiento.

Para Jean Piaget en la génesis del conocimiento o nacimiento de la inteligencia en el niño, habría tan solo una impronta biológica o herencia específica de estructuras anatómicas innatas simples, a las que se sumaría una herencia general de un funcionamiento intelectual que permanecería invariante y sobre estos componentes heredados se desarrollarían o construirían, a posteriori, las estructuras de conocimiento del sujeto.

Desde su teoría habría esquemas de acción dirigidos por el sujeto de modo creativo, autorregulado a través de mecanismos de tipo universales, de asimilación o incorporación y de acomodación o modificación, a los que se sumaría una abstracción reflexiva.

Cuando el individuo nace, su sistema cognitivo estaría indiferenciado del biológico y el sujeto sólo contaría con sus cinco sentidos más los reflejos de prensión y succión, y sobre esa única dotación comenzaría sus intercambios con el medio.

La prematuración o incompletud del infante, unida a su necesidad de supervivencia, lo obligaría a crear conductas de mayor complejidad y la inteligencia recién surgiría cuando a los sentidos y reflejos se incorporen, mediante las invariantes funcionales de la organización y la adaptación, y dentro de ella la asimilación y la acomodación, los elementos externos producto de la acción del sujeto sobre el medio.

A las invariantes citadas se le agregaría la forma de organizar las acciones para lograr competencias adaptativas, que es propia de cada individuo y que por lo tanto variaría.

Los desequilibrios que pudieren afectar a las estructuras autorreguladas durante la asimilación y acomodación, lograrían reestructuraciones aún más estables y adaptativas por medio de un equilibrio mayorante, que produce recombinación de estructuras previas o construcción de nuevas estructuras.

El sujeto manejaría una competencia operatoria global que va construyendo en su desarrollo evolutivo a partir de la acción, en un proceso donde el medio sólo puede ser estimulante pero no formante. Según el autor, habría predominio de lo general sobre lo específico y de lo global sobre lo particular.

La psicología del niño ha de considerarse como el estudio de un sector particular de una embriogénesis general, que se prosigue después del nacimiento, y que engloba todo el crecimiento, orgánico y mental, hasta llegar a ese estado de equilibrio relativo que constituye el nivel adulto. Las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, tanto desde el punto de vista orgánico como mental. La psicología del niño no puede, pues limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida como de la vida social en general. (Piaget e Inhelder, 1981)

Los hechos observables en la psicogénesis del conocimiento mostrarían una sucesión de grandes construcciones, en la que cada una prolonga a la precedente, reconstruyéndola, en un nuevo plano para superarla luego cada vez más.

El desarrollo intelectual del niño se iniciaría en el Estadio Sensorio Motor, desde el nacimiento hasta los dos años, y en el transcurso del mismo adquiriría control motor y conocería los objetos del mundo físico, pero sin formar aún símbolos de los objetos con los que acciona.

Luego ingresaría al Estadio Preoperacional, desde los dos hasta los siete años, donde el niño adquiere habilidades verbales y comienza a simbolizar los objetos y realizar operaciones concretas, pero sin operaciones de reversibilidad ni conservación de propiedades.

Continuaría un Estadio Operacional Concreto entre los 7 y 10 años, donde el niño es capaz de manejar conceptos abstractos, como por ejemplo las multiplicaciones, y logrando también establecer relaciones.

El Estadio de Operaciones Formales se iniciaría a los 12 años y permitiría que el niño opere lógicamente y sistemáticamente con símbolos abstractos, sin que medie para ello una correlación directa con los objetos del mundo físico.

Las edades son aproximadas y el desarrollo cognoscitivo se verá afectado favorable o desfavorablemente, de acuerdo a multiplicidad de factores de incidencia.

Esta integración de estructuras sucesivas, en la que cada una lleva a la construcción de la siguiente, permite dividir el desarrollo en grandes períodos o subestadios, que obedecen a los siguientes criterios:

1. Su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro, según los grados de inteligencia, o de un ambiente social a otro. El desarrollo de los estadios puede, pues, dar lugar a retrasos o aceleraciones; pero el orden de sucesión persiste constante en los ámbitos (operaciones, etc.) en que puede hablarse de tales estadios.

2. Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares.

3. Estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras: cada una resulta de la precedente, integrándola como estructura subordinada, y prepara la siguiente, integrándose antes o después en ella.

El gran problema que suscitan la existencia de tal desarrollo y la dirección integradora que puede reconocerse ahí a posteriori consiste, entonces, en comprender su mecanismo.

Piaget describe los cuatro factores generales asignados a la evolución mental:

1. El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos. Aunque va a decir que si bien la maduración orgánica constituye indudablemente un factor necesario que desempeña un papel indispensable en el orden invariable de

sucesión de los estadios, no explica todo el desarrollo y solo representa un factor entre los otros.

2. Un segundo factor fundamental es el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos (por oposición a la experiencia social) Es un factor necesario hasta la formación de las estructuras lógico-matemáticas, pero complejo porque hay dos tipos de experiencia: (a) la experiencia física, que consiste en actuar sobre los objetos para abstraer sus propiedades; (b) la experiencia lógico-matemática, que consiste en actuar sobre los objetos, pero con la finalidad de conocer el resultado de la coordinación de las acciones. El conocimiento es abstraído de la acción y no de los objetos, de modo que la experiencia constituye simplemente la fase práctica y casi motora de lo que será la deducción operatoria ulterior, lo cual apenas tiene relación con la experiencia en el sentido de una acción del ambiente exterior, ya que se trata de una acción constructora ejercida por ese sujeto sobre esos objetos exteriores. En cuanto a la experiencia física, no es, en modo alguno, un simple registro del dato, sino que constituye una estructuración activa, ya que siempre es asimilación a cuadros lógico-matemáticos.

3. El tercer factor fundamental, es el de las interacciones y transmisiones sociales. Aunque necesario y esencial, este factor es insuficiente. Por una parte, la socialización es una estructuración, a la que el individuo no solo contribuye sino que también recibe de ella. Por otra parte incluso en el caso de

las transmisiones en que el sujeto parece el más receptivo, como la transmisión escolar, la acción social es ineficaz sin la asimilación activa del niño, lo que supone instrumentos operatorios adecuados.

4. Pero estos tres factores no forman una evolución dirigida tan sencilla y regular como las grandes estructuras sucesivas. Dado el papel del sujeto y de las coordinaciones generales de la acción en esta evolución, podría pensarse en un plan preestablecido de un modo apriorístico o según una finalidad interna. Pero algo así, solo podría realizarse biológicamente por los mecanismos de lo innato y de la maduración; y ya se ha demostrado su insuficiencia para explicar todos los hechos. En el caso de desarrollo del niño no hay plan preestablecido, sino una construcción progresiva en la que cada innovación solo se hace posible en función de la precedente. Podría decirse que el plan preestablecido es suministrado por el modelo de pensamiento adulto, pero el niño no lo comprende antes de haberlo reconstruido; y constituye la resultante de una construcción ininterrumpida, debido a una sucesión de generaciones que ha pasado por la infancia. Se deben tener en cuenta dos dimensiones para la explicación del desarrollo, una ontogénica y la otra social.

Se cuenta con un mecanismo interno que es realmente observable en cada construcción parcial y en cada paso de un estadio al siguiente: es un proceso de equilibración, en el sentido de una autorregulación, es decir, de una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva (sistema en cadena o feed –

back) y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones.

Acaso se tenga la impresión de que esos cuatro grandes factores explican esencialmente la evolución intelectual y cognoscitiva del niño, y que importa entonces considerar aparte el desarrollo de la afectividad y de la motivación. Se sostendrá, inclusive, eventualmente, que esos factores dinámicos proporcionan la clave de todo desarrollo mental; y que son, en definitiva, las necesidades de creer, de afirmarse, de amar y de ser valorizado las que constituyen los motores de la propia inteligencia, tanto como las conductas en su totalidad y en su complejidad creciente. (Piaget e Inhelder, 1981)

Por lo tanto, la afectividad constituye la energía de las conductas, cuyo aspecto cognoscitivo se refiere únicamente a las estructuras. No hay ninguna conducta que no entrañe, como móviles, factores afectivos pero tampoco podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyan la estructura cognoscitiva. Piaget afirma que la conducta es una, y los dos aspectos – afectivo y cognoscitivo - son a la vez, inseparables e irreductibles.

Los sentimientos implican, indiscutibles raíces hereditarias (o instintivas) sujetas a la maduración. Se diversifican durante la experiencia vivida y logran un enriquecimiento fundamental en el intercambio interindividual y social, siendo

necesario un equilibramiento para conciliar las aportaciones de la maduración, de la experiencia de los objetos y de la experiencia social.

Lev Semenovich Vigotsky

Lev Semenovich Vigotsky, nació en Rusia en el año 1896. Sus ideales eran netamente marxistas, pero propugnaba el pensamiento revisionista. Vigotsky - como Jean Piaget - no tuvo una formación académica en psicología, pese a ser considerado uno de los psicólogos más importantes del siglo XX. Cursó estudios universitarios en derecho, filosofía e historia. Obtuvo el título en leyes en la Universidad de Moscú en el año 1917. Su formación - inscrita en el materialismo dialéctico - explica en gran medida el abanico de intereses de Vigotsky: poesía, teatro, lengua, teoría literaria, cine, filosofía. De hecho, su primer libro, publicado en 1925, se titulaba Psicología del arte. Si Piaget orientaba sus preocupaciones hacia las ciencias biológicas, Vigotsky lo hacía hacia el universo cultural, la interacción social y la dimensión histórica.

Diferencia que se manifiesta en los modelos teóricos que cada uno de ellos construiría: el biológico y el sociogenético, respectivamente. En 1924, en el marco de El Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado, pronuncia un discurso en el cual expresa su teoría, que manifiesta que sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad, los distingue de otras formas inferiores de vida. Dicho

discurso causó tal impresión y aceptación que es invitado a unirse al prestigioso Instituto de Psicología de Moscú. Desde 1924 hasta su muerte, en 1934 a causa de una tuberculosis, Vigotsky orientó a un grupo de investigadores con el objeto de construir una psicología desde una perspectiva materialista, histórica y cultural.

Sus más de 200 escritos, producidos en ese breve lapso, contribuyeron a la creación de una teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores. Criticaba la vieja psicología empírica subjetiva, refiriéndose de este modo a la reflexología rusa, basada en la introspección, como también lo hacía con la nueva psicología, como denominaba al behaviorismo estadounidense. A pesar de las profundas diferencias de principio entre ambas teorías, las hermanaba un momento metodológico formal y común, ya que compartían la misma actitud analítica

En la identificación de las tareas de investigación científica con la división del todo de los elementos primarios y la reducción de las formaciones y formas superiores a las inferiores, del desprecio del problema cualitativo, que no puede reducirse a diferencias cuantitativas. Es decir, ambas tendencias coinciden en que su pensamiento científico no es dialéctico.
(Vigotsky, 1995)

Tanto la una como la otra no son mas que una psicología de los procesos elementales o inferiores en los que están incluidos los procesos naturales, espontáneos y biológicos, por lo tanto, es imposible el estudio de los procesos psíquicos superiores, entendiendo por éstos al lenguaje y el dibujo infantil, la lectura y la escritura, el desarrollo de las operaciones matemáticas y el pensamiento lógico, la formación de conceptos y la concepción del mundo del niño, siendo ésta una incompleta lista de ellas. Autores anteriores a Vigotsky las llamaban funciones naturales complejas. Quería abandonar la explicación de los estados de la conciencia y referirse al concepto de conciencia; del mismo modo, rechazaba las explicaciones conductistas de los actos en términos de las acciones anteriores. Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como en el caso de la reflexología rusa), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia.

Por otra parte, catalogaba al psicoanálisis como ultranaturalista, dado que “todo lo cultural en la psicología del individuo es otro aspecto del sexo, una manifestación indirecta de las atracciones” (Ib. p. 24), donde lo primario es la atracción orgánica, el sexo, como también una reducción a formas arcaicas, primitivas y genésicas de la vida psíquica, donde la cultura se traduce al lenguaje de la naturaleza, como algo derivado, un fenómeno secundario, siendo siempre el producto y nunca lo originario.

Según Vigotsky, el ser humano se caracteriza por la sociabilidad primaria. Lo genético es su ser social. Este postulado es clave para comprender el andamiaje teórico del autor, en tanto que tal sociabilidad es el punto de partida de las interacciones sociales que el niño entabla con el medio que lo rodea. Particularmente, las interacciones asimétricas con los adultos quienes son los portadores de la cultura. En estas interacciones los sistemas semióticos juegan un papel central. Primero, en su función comunicativa; luego, como instrumento de organización y control del comportamiento individual.

La novedad del pensamiento vigotskyano reside en el hecho de que las funciones mentales superiores - desde la atención hasta el pensamiento conceptual - se construyen sobre la base de las interacciones sociales. De aquí se desprende el papel que ocupa la escuela en el desarrollo de los niños. A diferencia del modelo organicista piagetiano (que reservaba a la escuela un papel subsidiario en la medida en que el desarrollo estaba determinado por la lógica de la biología), el de Vigotsky prioriza la educación formal ya que, entre otras cosas, pone a disposición de los sujetos un instrumento tan poderoso como el lenguaje. Para Vigotsky - educador destacado y dedicado a la enseñanza de niños con discapacidades - , la educación no debería limitarse a la adquisición de informaciones sino que debería garantizar el desarrollo del niño proveyendo instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

Con respecto a la discapacidad, hace referencia a los niños con deficiencia o biológicamente anómalos, y partiendo de la idea que la peculiaridad fundamental del desarrollo infantil radica en el entrelazamiento de los procesos de desarrollo, el cultural y el biológico, en el niño deficiente no se observa la fusión de ambas series. Por lo tanto estos planos del desarrollo divergen en mayor o menor grado, a causa del defecto orgánico. Además la cultura se fue estructurando en base a una constancia y estabilidad biológica, como también sus herramientas e instrumentos materiales, sus instituciones y aparatos socio-psicológicos, adaptada a un ser humano normal.

Las funciones psíquicas superiores de un niño anormal transcurren por un cauce distinto, donde el rasgo fundamental y distintivo es la divergencia de ambos planos del desarrollo y no la coincidencia como se da en la normalidad.

En el concepto de "discapacidad", Vigotsky nunca consideró al "defecto" como un obstáculo significativo que impida el aprendizaje y desarrollo del niño. Simplemente son niños con capacidades o desarrollos diferentes, no considera a la discapacidad como desvinculada del entorno social del niño. Aun más, sin ignorar los factores biológicos, la sociedad puede crear discapacidades al no brindar al alumno las herramientas necesarias para aprender.

Vigotsky propone ir mas allá de las causas de la dificultad, y así dar preeminencia a los aspectos de tratamiento, mediante métodos de enseñanza

basados en el concepto de zona de desarrollo próximo, porque además posibilitan la realización de un diagnóstico cualitativo de la calidad intelectual del niño, oponiéndose a cualquier evaluación de tipo cuantitativo.

Este concepto llamado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la solución independiente de problemas - y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. Al nivel real lo identifica con los productos de su actividad. Es lo que el niño hace solo, poniendo en acción las funciones que ya han madurado.

El nivel potencial engloba a las funciones que están en proceso de maduración, pero que tienen la posibilidad de madurar. Son las que se encuentran en estado embrionario. Y este concepto es importante para los fines diagnósticos, ya que es el que en definitiva está dando la verdadera realidad de lo que el niño puede o no lograr. En la ZDP, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no puede realizar solo, dada la dificultad del nivel. Incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa. Vigotsky es considerado fundador

de la educación especial e inspirador de las actividades de estimulación temprana de la escuela rusa.

Howard Gardner

Nació en Estados Unidos en 1943. Hijo de refugiados de la Alemania nazi, es conocido en el ambiente de la educación por su teoría de las múltiples inteligencias, basada en que cada persona tiene - por lo menos - siete inteligencias o siete habilidades cognoscitivas. Investigador de la Universidad de Harvard, tras años de estudio ha puesto en jaque todo el sistema de educación escolar en EE.UU. Gardner, neuropsicólogo, es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación de Harvard, donde además se desempeña como profesor de educación y de psicología, y también profesor de Neurología en la Facultad de Medicina de Universidad de Boston.

En 1983 presentó su teoría en el libro "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" y, en 1990, fue el primer americano que recibió el Premio de Educación GRAWMEYER de la Universidad de Louisville.

En 1993 publicó su gran obra "La inteligencia múltiple"; en 1997, "Mentes extraordinarias". Además, escribió quince libros "Arte, Mente y Cerebro"; "La mente no escolarizada"; "Educación artística y desarrollo humano" y "La nueva ciencia de la Mente", entre otros títulos, y gran cantidad de artículos.

Gardner se propuso llegar a un enfoque del pensamiento humano que fuera más amplio y más completo que el que derivaba de los estudios cognitivos. Entre las teorías que lo influenciaron encontramos la de Jean Piaget, en la que consideraba que el pensamiento humano intentaba alcanzar el ideal del pensamiento científico y la concepción de inteligencia estaba ligada a la habilidad para proporcionar respuestas de forma veloz a problemas que implicaban habilidades lingüísticas y lógicas. Pero Gardner escribe acerca de las inteligencias múltiples, para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo. Utiliza el término inteligencia para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI. Considerar este amplio rango de inteligencias conduce a una nueva visión de la educación que Gardner denominó "educación centrada en el individuo". También propone nuevas formas de evaluación, distintas a los tradicionales exámenes estandarizados de papel y lápiz, que se haría desde una visión unidimensional o uniforme.

Propone una visión pluralista de la mente, que reconoce facetas distintas de la cognición, teniendo en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrastan diversos estilos cognitivos.

La teoría de las inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional y dice que una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en

una comunidad determinada, como la adquisición y la transmisión de conocimientos o la expresión de las propias opiniones o sentimientos.

La teoría de las inteligencias múltiples se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad de resolver problemas. Solo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana, pero esta tendencia biológica tiene que asociarse al entorno cultural.

Las siete inteligencias que ha localizado serían las siguientes: La inteligencia lingüística: es el tipo capacidad exhibida en su forma mas completa, tal vez, por los poetas. La inteligencia lógico-matemática, como su nombre lo indica es la capacidad lógica y matemática, así como la capacidad científica, la más estudiada por Piaget. La inteligencia espacial es la capacidad para formarse un modelo de mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Como ejemplo de ésta se podría nombrar a ingenieros, cirujanos, escultores, pintores, etc. La inteligencia musical, en cuyo extremo se citaría como ejemplo a Mozart. La inteligencia corporal y cinética es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo. Bailarines, atletas, cirujanos y artesanos muestran, todos ellos, una inteligencia cinética y corporal altamente desarrollada. Propone finalmente, dos formas de inteligencia personal, la interpersonal descrita como la capacidad para entender a otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Ejemplos de ésta: vendedores, políticos, profesores y maestros, médicos de cabecera, líderes religiosos. Además la

inteligencia intrapersonal, descrita como una capacidad correlativa pero orientada hacia adentro, la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar ese modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Esta sería una lista preliminar, a modo de ejemplificar la pluralidad del intelecto, donde las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas, y para alcanzar fines culturales: vocaciones, aficiones, etc.

Gardner considera de máxima importancia reconocer y alimentar todas la variedades de inteligencias humanas y todas sus combinaciones ya que todos lo seres humanos son diferentes, y de este modo no solo se sentirán mas competentes y mejor consigo mismos sino que es posible que se sientan más comprometidos y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad.

Orientó sus investigaciones hacia la psicología evolutiva de las artes, para tomar en cuenta las formas artísticas del pensamiento. También realizó investigaciones neuropsicológicas de los efectos del daño cerebral sobre la actividad mental, principalmente en relación con las artes.

Si he incurrido en el pecado, propio de los psicólogos contemporáneos, de subrayar demasiado el aspecto cognitivo, espero al menos haber contribuido a ampliar el concepto de lo que "cuenta" respecto de la mente y también de haberme ocupado de la personalidad, las emociones y el contexto cultural en el que necesariamente se desenvuelven todos los procesos mentales. (Gardner, 1993, p. 17)

La realización artística implica procesos de pensamiento diferentes - se diferencia aquí de Piaget - con su propia evolución, la cognición artística puede no implicar cambios cualitativos después de la primera infancia, pero continúa profundizándose y evolucionando durante muchos años. Los individuos de otras culturas, incluidas las sociedades primitivas, producen obras de arte y manifiestan una percepción estética comparable o superior a la occidental. Se debe admitir que existen otras formas e intensidades de pensamiento fuera de las establecidas por Piaget.

Capítulo III

Teorías Sistémicas

Entre los autores que se van a tomar como referencia para el desarrollo de estas teorías se encuentran Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Ronald Laing e Isidoro Berenstein.

Gregory Bateson

Gregory Bateson: nació en Grantchester, Reino Unido, el 9 de mayo de 1904. Hijo del distinguido genetista William Bateson. Entre 1917 y 1921, estudió zoología en la Charterhouse School de Londres y, posteriormente, biología en el St. John's College de Cambridge; paralelamente realizó sus primeros trabajos de campo en Nueva Guinea, que prosiguió más tarde en Bali, con su, en ese entonces, esposa Margaret Mead, con quien publicó "Carácter balinense. Un análisis fotográfico" en 1942. En 1939 se trasladó a Estados Unidos. En 1949, trabajó en la Langley-Porter Clinic de San Francisco como investigador en psiquiatría y comunicaciones. En 1951 publicó junto con Jurgen Ruesch, quien estudiaba los fenómenos de retroalimentación, el libro "Comunicación: la matriz social de la psiquiatría". Posteriormente, como profesor de antropología en la Universidad de Stanford, profundizó en los procesos de la comunicación animal interespecies, que le permitieron elaborar nuevas teorías acerca del

aprendizaje. En 1959, comenzó a trabajar en el Mental Research Institute de Palo Alto, donde aplicó conceptos de cibernética a personas con alcoholismo y esquizofrenia, dándole un nuevo enfoque al tratamiento de tales problemas. Entre 1972 y 1978 fue profesor de antropología y etnografía en la Universidad de California. Sus dos últimos años de vida transcurrieron en el Esalen Institute de California. Fallece en San Francisco, Estados Unidos, 4 de julio de 1980.

Gregory Bateson es mejor conocido por el desarrollo de la teoría del doble vínculo de la esquizofrenia, junto con uno de los investigadores en teoría de la comunicación, Paul Watzlawick, su colega en el Mental Research Institute de Palo Alto. Ha investigado en el campo de la terapia familiar y la programación neurolingüística, como también en la teoría de sistemas y la cibernética. Bateson no concordaba con la rigidez con que se manejaban los círculos intelectuales de su época, por lo que intentó predicar una epistemología evolutiva e interdisciplinaria. De la mano de sociólogos, lingüistas, psicólogos, psiquiatras, biólogos, etc. se dedicó a realizar investigaciones acerca de la comunicación. Para Bateson, la mente, el espíritu, el pensamiento, la comunicación, se conjugan con la dimensión externa del cuerpo para construir la realidad individual de cada sujeto; el cuerpo trasciende la esfera de lo material a través de dichos aspectos, los cuales llegan a constituirse como las principales formas de cohesión psicológica y social humanas. También analizó, desde un punto de vista evolucionista, los cambios que puede sufrir la sociedad a partir del comportamiento y conductas humanas; confrontó las dimensiones



pasional e intuitiva del hombre con la lucha de contrarios que subyacen a la vida de éste (orden-conflicto, estabilidad-cambio, bien-mal...), apareciendo la comunicación como un fenómeno fundamental de la evolución.

Desde la cibernética, la comunicación adquiere, para Bateson, un mayor valor como instrumento para acceder, aprehender e intervenir la realidad; para él, mente y cuerpo pueden ser comparables a software y hardware, de manera que los procesos, estados y patologías mentales pueden ser analizados desde una observación a conciencia del cuerpo.

Por otra parte, con la enunciación de la teoría del doble vínculo, intentó analizar los problemas de las reacciones esquizofrénicas correspondientes a las contradicciones informativas que se dan en la comunicación entre madre e hijo, además de cómo es el flujo de la información, la interacción y la realimentación comunicativa en dicha relación, con el fin de encontrar métodos terapéuticos para tratar los problemas que en ella suelen darse. Ampliando la noción clínica de mente, Bateson, logró establecer, en el campo psiquiátrico, la idea de que los trastornos mentales son trastornos de la comunicación.

Con su trabajo, Bateson logró conjugar la neurolingüística con la psicología del lenguaje, o psicolingüística, para construir un nuevo modelo experimental y buscar una meta común: formular una teoría sistémica de la comunicación y, con base en ella, fijar las bases para la creación de una clínica

sistémica. Dicha teoría se basa en la concepción de que las personas, gracias a su facultad de lenguaje, llegan a crear realidades de significado: por medio de interacciones, significados, conductas y creencias se construyen tales realidades, las cuales llegan a suponer el bienestar o el malestar del sujeto según estén configurados sus elementos. Desde esta perspectiva, en lugar de preguntarse por el pasado de la persona para justificar su comportamiento presente, se pregunta por cómo está constituido su contexto interpersonal actual para que su conducta tenga sentido o sea coherente con la situación.

Bateson afirmaba que el concepto de comunicación incluía todos los procesos a través de los cuales una persona influía en otra u otras, por lo que la comunicación, y no otra cosa, es lo que hacía posible las relaciones humanas.

Paul Watzlawick

Paul Watzlawick nace el 25 de julio de 1921 en Villach, Austria. Tras completar sus estudios primarios en Villach, estudió Psicología y Filología en la Universidad de Venecia y graduándose en 1949. Trabajó en el Instituto C. G. Jung en Zúrich, donde recibió otro diploma en 1954. En 1957 continuó su labor de investigación en la Universidad de El Salvador. En 1960, fue invitado por Don D. Jackson a continuar sus investigaciones en el Mental Research Institute de Palo Alto. En 1967, comenzó a impartir clases de Psiquiatría en la Universidad de Stanford.

Fue uno de los principales autores de la Teoría de la comunicación humana y del Constructivismo, y una importante referencia en el campo de la Terapia familiar, Terapia sistémica y, en general, de la Psicoterapia. Desde 1960, residió y trabajó en Palo Alto, California, Estados Unidos donde murió el 31 de marzo de 2007, luego de padecer una larga enfermedad.

En Palo Alto, Watzlawick y sus colegas (en especial, Gregory Bateson) desarrollaron la teoría del Doble Vínculo (Double Bind), aunque su mayor aporte, en colaboración también con Gregory Bateson, es en el campo de la Pragmática de la comunicación humana.

Watzlawick es autor de 18 libros (traducidos a 85 idiomas) y colaboró en más de 150. Algunos de ellos son: "Cambio" (con John Weakland y Richard Fisch), 1976, "¿Es real la realidad?", 1979, "El Lenguaje del cambio", 1980, "Teoría [Pragmática] de la comunicación humana" (con J. Beavin y Don Jackson), 1981, "El arte de amargarse la vida", 1989, "El arte del cambio" (con Giorgio Nardone), 1990, "La construcción del universo" (con Marcelo R. Ceberio), 1998.

Ronald D. Laing

Nacido en el seno de una familia humilde el 7 de octubre de 1927 en Govanhill, Glasgow, Escocia. Obtuvo su Licenciatura en Medicina en 1951 en la Universidad de Glasgow. Trabajó seis meses como internista en la Unidad

Neuroquirúrgica de Killearn, cerca de Glasgow. Durante el período de reclutamiento en el Ejército Británico adquiere su primera experiencia de trabajo psiquiátrico y publica sus primeros trabajos (1951-1953).

Entre 1953 y 1956 desarrolla actividades en el Hospital Psiquiátrico "Gartnavel Royal" y en el departamento de enseñanza de la Universidad de Glasgow, donde obtiene numerosos antecedentes sobre sus posteriores estudios de la esquizofrenia, en particular las experiencias de una de sus obras fundamentales: "El sí mismo dividido" (1960), en cuyo borrador trabajará durante sus primeros años en el Instituto de Relaciones Humanas de Tavistock de Londres a partir de 1957. En esos años conocerá a sus principales colaboradores Aarón Esterson y David Cooper. Se verá fuertemente influido por pensadores de la escuela fenomenológica europea como Binswanger, Minkowski, Boss, así como por otros filósofos y artistas: Sartre, Beckett, Tillich, Heidegger y Hegel.

A comienzos de 1962 se encontrará con Gregory Bateson con quien inicia una fructífera relación de colaboración. Ese año y hasta 1965 será director de la Clínica Langham de Londres. Es precisamente entonces cuando abre la Clínica Kingsley Hall, donde dirigió una experiencia revolucionaria en su época de tratamiento de pacientes psicóticos sin medicamentos inhibitorios e incluyendo la observación de la relación paciente-terapeuta en el análisis del proceso. Murió el 23 de agosto de 1989.

Isidoro Berenstein

Isidoro Berenstein es psicoanalista, miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Es director científico del Departamento de Familia de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo y co-director científico del Departamento de Familia de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Recibió el Mary Sigourney Award 1993 por sus contribuciones al psicoanálisis. Ha publicado numerosas obras: "Familia y enfermedad mental", "El complejo de Edipo", "Psicoanálisis y semiótica de los sueños", "El sujeto y el Otro", y dos textos en coautoría con la doctora Janine Puget, "Psicoanálisis de la pareja matrimonial" y "Lo vincular".

Aspectos Teóricos

La perspectiva sistémica ofrece un marco teórico aplicable al funcionamiento de la familia, constituyendo una alternativa frente a los modelos lineales, que simplemente buscan identificar causas para poder explicar efectos. Los individuos de la especie humana se sitúan siempre en un contexto familiar, ya que su supervivencia depende del cuidado de otra u otras personas, por lo que resultaría insuficiente pensar al sujeto como aislado, sin interacción con su entorno ni con aquellos que lo rodean. El niño nace y se inserta en un "grupo familiar" que lo espera, y en el cual existen tipos de relación, reglas específicas, modos de comunicación y una cierta organización singular entre sus miembros. Ese conjunto compuesto de diferentes partes interdependientes



entre sí puede ser considerado como un sistema con propiedades específicas. La familia se piensa como un sistema interaccional en el que sus componentes, los seres humanos individuales, se relacionan a partir de conductas comunicacionales. Este enfoque teórico incorpora así las teorías de la comunicación humana a la teoría general de los sistemas, en tanto comprende que las relaciones entre las partes son las que mantienen unido al sistema, y tienen un carácter comunicacional.

En su teoría de la Comunicación humana, Watzlawick considera cinco axiomas a tener en cuenta, ya que de ellos depende, en alguna medida, que la comunicación entre dos individuos fracase o sea posible.

1. Es imposible no comunicarse: todo comportamiento es una forma de comunicación. Como no existe forma contraria al comportamiento (“no comportamiento” o “anti-comportamiento”), tampoco existe “no comunicación”.

2. Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una metacomunicación. Esto significa que toda comunicación tiene, además del significado de las palabras, más información sobre cómo el que habla quiere ser entendido y que le entiendan, así también, cómo la persona receptora va a entender el mensaje; y cómo el primero ve su relación con el receptor de la información.

3. La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias comunicacionales entre las personas comunicantes: tanto el emisor como el receptor de la comunicación, estructuran el flujo de la comunicación de diferente forma y, así, interpretan su propio comportamiento y del otro, dependiendo de las marcas de puntuación que establezcan. La comunicación humana no puede ser resuelta en un plano causa-efecto, sino que es un proceso cíclico.

4. La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica: La comunicación no implica simplemente las palabras habladas (comunicación digital: lo que se dice); también es importante la comunicación no verbal (o comunicación analógica: cómo se dice).

5. Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios: dependiendo de si la relación de las personas comunicantes está basada en intercambios igualitarios, es decir, tienden a igualar su conducta recíproca; o si está basada en intercambios aditivos, es decir, donde uno y otro se complementan, produciendo un acoplamiento recíproco de la relación.

La familia puede encuadrarse dentro de la categoría de sistema "abierto", porque existe un intercambio de energía y de información entre sus componentes y también entre ellos y el ambiente. Y esos contextos, tanto el interior al grupo, como el exterior a él, adquieren particular relevancia en la

perspectiva sistémica, al tener en cuenta la mutua influencia que se ejerce a partir de todo intercambio. También se consideran los subsistemas que se forman dentro de la familia, mientras ella misma es un subsistema de otras organizaciones jerárquicas mayores (por ejemplo, la sociedad en la que está inserta). Así, una familia actúa como un “todo” hacia el interior de sí misma, y como una “parte” en relación a un sistema mayor.

Todas las propiedades de los sistemas abiertos se aplican para el estudio de las familias. La totalidad implica una visión gestáltica del conjunto, ya que no se trata de una simple suma de partes, sino que constituye un todo inseparable y coherente, y cualquier cambio en algún componente afectará a los otros y al conjunto.

La retroalimentación y la circularidad son las formas de relación establecidas, a partir de la interacción recíproca que genera efectos de feedback multidireccionales. El concepto de puntuación se relaciona con la noción de circularidad, resultando otro elemento valioso para interpretar las secuencias de interacción, porque permite explicar las múltiples visiones de una misma realidad y, por lo tanto, las diferentes significaciones que ésta adquiere para cada uno de los miembros de una familia.

En cuanto a la propiedad de equifinalidad de un sistema abierto, indica que su estado depende de la naturaleza de la relación, y no de sus condiciones iniciales, por lo que se puede llegar a un mismo estado del sistema aún desde variadas o diferentes condiciones iniciales. Con respecto a este punto, se corre

el riesgo de eludir todo tipo de referencias históricas, desperdiciando una valiosa información que no puede haber sido indiferente al momento de estructurarse el sistema familiar, por lo que retomaremos el tema mas adelante.

Otro concepto que se tiene en cuenta es el de homeostasis, entendida como una tendencia de los organismos vivos hacia un estado permanente de equilibrio. La retroalimentación activa las propiedades autorreguladoras del sistema familiar, lo cual se expresa muchas veces como mantenimiento de los statu quo y como resistencias a los cambios. Muchas veces, esa "estabilidad" del grupo familiar se logra en tanto se mantenga la "enfermedad" o "trastorno" de alguno de sus miembros, contribuyendo así a la conservación del equilibrio y evitando la amenaza de alguna modificación.

Las familias quedan así caracterizadas como sistemas interaccionales estables, porque algunas de sus variables tienden a permanecer dentro de límites definidos. A la vez, son organizaciones jerárquicas, con diversos tipos de límites y donde existen ciertas reglas que afectan los múltiples aspectos de las relaciones internas. Dentro de la estructura familiar operan límites generacionales, alianzas, coaliciones y límites entre subsistemas, todo ello en consonancia con un sistema de creencias que gobierna al conjunto y que proporciona una específica forma de percibir, entender y actuar en el mundo.

...La familia teórica contiene como mínimo los tres órdenes de relación definidos en la estructura elemental de parentesco: la relación de consanguinidad, la relación de alianza y la relación de filiación. Este

sistema familiar es el objeto teórico de la descripción, no es perceptible por la conciencia, pertenece a un nivel estructural inconsciente y como tal está ordenado. Su reconocimiento está obstruido por una serie de modelos conscientes o inconscientes que dificultan el acceso a la estructura inconsciente. (Berenstein, 1984, p. 34)

Para Lévi-Strauss, en los grupos familiares subyace en lo inconsciente una organización que se basa en el intercambio, y que resulta fundamental, porque opera junto al tabú del incesto, regulando las relaciones dentro de la familia y dirigiéndola inevitablemente hacia el intercambio con otros grupos para poder hallar una pareja.

Ronald Laing también se refiere a una organización inconsciente del sistema familiar, diferenciando las conductas manifiestas de sus miembros de aquella estructura latente en la que se relacionan, y estudió particularmente estos temas en familias de enfermos mentales.

La noción de sistema también tuvo su abordaje dentro de la lingüística, a partir de que la lengua fuera caracterizada como un sistema de signos por F. De Saussure, quien a la vez le atribuyó dos propiedades independientes: la solidaridad y el valor. Como los signos se entienden desde el sistema, se comprenden por medio de sus relaciones de valor, y esto también puede aplicarse al estudio de grupos familiares en tanto el sistema define las relaciones entre los elementos individuales. En el abordaje de un sistema familiar hay que disolver las individualidades para que los integrantes cobren

una nueva significación que permita el surgimiento de toda la trama relacional existente entre los individuos y entre las dos familias ligadas por un vínculo de alianza que constituyen el sistema familiar.

De Saussure también alude a la identidad sincrónica, que tiene una cierta independencia de su sustrato material. En las familias la identidad puede mantenerse aún cuando cambian algunos de sus elementos, ya que se establece en ese contexto de condiciones relacionales que incluyen la identidad individual.

A la vez, hay una realidad sincrónica que corresponde al lugar que se le otorga y que condiciona a cada integrante dentro del sistema, y esto nos remite a la noción de valor sincrónico, como una propiedad que limita y diferencia a los elementos de un sistema. El valor se determina por lo que lo rodea, de forma positiva por lo que se es y de forma negativa por lo que no se es: ser hijo implica no ser ni el padre ni la madre. Se puede decir que tanto la identidad, la realidad y el valor sincrónicos caracterizan y definen la estructura inconsciente de una familia.

Para la lingüística quedan diferenciadas la lengua, por ser un sistema supraindividual, del habla, en tanto son manifestaciones individuales. En un sistema familiar, la lengua podría representar el conjunto de reglas inconscientes que regulan el funcionamiento del grupo familiar. Y el habla estaría constituida por las realizaciones individuales de esas reglas.

Berenstein clasifica esas reglas inconscientes en dos tipos: las que pueden y las que no pueden hacerse conscientes. Las reglas "concienciabiles" son las que se establecen entre dos personas a partir significados compartidos y para definir el tipo de intercambio que regirá al sistema. En cambio, hay reglas que permanecen en lo inconsciente, ya que preceden a la formación del grupo familiar, se registran en el Ideal del Yo y se refieren al complejo de Edipo, por lo que tienen carácter más genérico. En el funcionamiento de una familia también intervienen reglas conscientes que surgen cuando hay contradicciones entre el sistema inconsciente y la realización concreta por parte de sus integrantes.

La estructura inconsciente corresponde a un modelo en el cual se combinan los integrantes de acuerdo a un plan, por lo general eficaz, que tiene prescripciones para el pasaje de un estado a otro de la estructura...La estructura inconsciente constituye el armazón elemental y fundante que organiza diversos órdenes de producción y sus transformaciones, tal las denominaciones, el plano habitacional, el tiempo familiar, la enfermedad mental, etcétera. (Ib. p. 51)

Todo grupo familiar queda estructurado por una cierta determinación histórica que también es inconsciente, pero que puede descifrarse a partir de aquellas verbalizaciones, mitos familiares, símbolos, etc. que perduran en el tiempo como expresiones de una cultura familiar particular. Es posible que la emergencia de conflictos quede también en un nivel inconsciente, ya que en el

sistema familiar esto se percibe como un desajuste, por lo que se ponen en marcha mecanismos homeostáticos que intentan mantener la situación previa.

Para R. Laing (1969), la familia de origen se transforma por internalización en otra *familia*, que a su vez se proyecta sobre la primera.

Lo que internalizamos es *la familia como sistema*. No los elementos aislados, sino las relaciones y operaciones entre elementos y conjuntos de elementos. Los elementos pueden ser personas, cosas u objetos parciales....Los miembros de la familia pueden sentirse en mayor o menor grado dentro o fuera de ésta, o de una cualquiera de sus partes, según sientan o no que llevan la familia dentro de ellos y que están incluidos en el conjunto de relaciones que caracterizan la familia interna de los otros miembros. (p. 16)

La *familia* interiorizada es un sistema témporo-espacial que tiende a ordenarse en torno a un centro y describe ciclos que se repiten, si bien la representación de núcleo puede diferir entre los miembros de un mismo grupo familiar. Lo que se internaliza no son objetos, sino pautas y conjuntos de relaciones que serán la base para el desarrollo de estructuras grupales. Al proceso de internalización le sucede la transformación y la proyección, a partir de esquemas internos que permiten tanto percibir los sucesos externos de un modo singular, como inducir acciones y reacciones. Esa "familia" internalizada se transfiere luego a otros modos grupales – los amigos, el trabajo, etc. - , resignificándolos según esas pautas de relaciones internas.

Como en todo sistema, hay reglas que regulan la estabilidad de un grupo familiar, aún en aquellos en los que uno de sus miembros tiene una discapacidad. Y cuando un integrante se “enferma”, ese equilibrio se rompe y todo el sistema queda afectado. En principio, el resto de la familia se autocalificará como “sanos”, provocando una primera escisión en la organización, considerando muchas veces al “enfermo” como la causa del desequilibrio. Operan entonces los diversos criterios de normalidad / anormalidad, adaptación / desadaptación, salud / enfermedad que circulen en ese grupo, y que generalmente son los compartidos en el seno de la sociedad.

Cada persona no es solo un objeto en el mundo de los otros, sino que es también una posición en el espacio y en el tiempo a partir de los cuales tiene experiencias, forma parte y actúa en su mundo. Es su propio centro con sus puntos de vista y es precisamente la perspectiva de cada persona en la situación que comparte con los demás, lo que deseamos descubrir. Sin embargo cada persona no ocupa una posición única, definible, en relación con los otros miembros de su familia. (Laing, 1979, p. 13)

En el caso de una enfermedad mental, las investigaciones actuales conducen a considerarla como expresión de un intercambio a nivel del sistema familiar, atribuyéndole el carácter de un “mensaje” que debe ser descifrado. También se piensa que puede ser la propia familia la que causa el trastorno mental. Gregory Bateson, en su teoría del Doble Vínculo, postula que la patología de la esquizofrenia surge en el contexto de los patrones de relación

recurrentes a través de los cuales se desempeña el sujeto y está particularmente ligada a trastornos o incongruencias entre los niveles lógicos de la comunicación. Se refiere a una paradoja comunicativa descrita, primero, en familias con un miembro esquizofrénico. Para que el doble vínculo sea completo requiere algunas condiciones:

- (a) La víctima del doble vínculo recibe órdenes contradictorias o mensajes emocionales en diferentes niveles de comunicación (por ejemplo, el amor es expresado por medio de palabras y el odio o desprecio por medio de comportamientos no verbales; o un niño es alentado a hablar libremente, pero es criticado o silenciado siempre que lo hace).
- (b) La no metacomunicación es posible, por ejemplo, al preguntar cuál de los dos mensajes es válido o describir la comunicación como algo sin sentido.
- (c) La víctima no puede dejar el campo de comunicación.
- (d) Fallar al cumplimiento de las órdenes contradictorias es castigado, por ejemplo, quitándole el amor.

El doble vínculo fue presentado, originalmente, como una explicación de la etiología de la esquizofrenia; resaltando las complejidades de la comunicación.

Capítulo IV

Convergencias y Divergencias Interteóricas.

A partir de lo relevado en los enfoques estudiados, se encontraron divergencias y convergencias en cuanto a dos variables: el concepto de discapacidad y las posibilidades de tratamiento.

Ante todo, es importante transcribir lo que establece la ley 22.431/81, ya que supera la concepción clásica de enfermedad (etiología-patología-enfermedad) y considera las consecuencias que produce ésta en el individuo, tanto en su persona como en su relación con la sociedad.

Entiéndase por persona con discapacidad, a los efectos de la presente norma, a toda persona que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, física, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su adecuada integración familiar, social o laboral. (Schorn, 2003)

Como ya se ha dicho anteriormente en este trabajo, La OMS elaboró una Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, que proponía una visión mas abarcativa, representando un aporte a distintas áreas como la rehabilitación, legislación, política, educación, sociología, economía, etc., y donde "Por primera vez se señaló al entorno físico y social, como factor



decisivo en la discapacidad, y a las propias deficiencias de diseño como las causantes de limitaciones y reducción de oportunidades”. (Schorn, 2003)

Si se toman en cuenta estos aspectos se estaría en condiciones de enunciar el modo de abordar este concepto desde las distintas teorías.

Desde la teoría cognitiva, se describen y analizan todos los factores que intervienen en la cognición: percepción, memoria, emociones, etc. Esta es una manera de aprehender el psiquismo humano a través de las distintas funciones que lo constituyen. Entre los autores que se han consultado, se encuentra Piaget, quien en sus estudios psicogenéticos se centró en el análisis del sujeto epistémico, entendiendo por esto, a lo que hay de común en todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, independientemente de sus diferencias individuales.

En el desarrollo de su teoría no ha tomado como objeto teórico de conocimiento la afectividad, aunque era plenamente consciente de que el niño que él estudiaba tenía afectos, emociones, pero para él, lo afectivo intervenía como “factor energético”, “principio de motivación cognitiva”, sin incidir en los procesos propios del desarrollo intelectual. Por ejemplo, los contactos del bebé con su entorno (sonrisas, etc.) “no son intercambios que interesen al intelecto en tanto tal”.

Otros autores, han hecho estudios comparativos del proceso constructivo del conocimiento en sujetos considerados “normales” con aquellos sujetos denominados “anormales”. Estos individuos, ya sea por causas

orgánicas o funcionales, supuestamente se apartarían del camino normal del desarrollo adaptativo que finalizaría en el pensamiento formal. Pero a pesar de introducir términos que hacen referencia a lo diferente, la patología, la afectividad, etc. no explican la imbricación de los factores cognitivos y afectivos. Por lo tanto obtienen simples descripciones basadas en la observación.

Sin embargo, y dentro de la misma corriente teórica, Vigotsky, nunca consideró al "defecto" como un obstáculo significativo que impida el aprendizaje y desarrollo del niño, sino que sostuvo la idea de que son niños con capacidades o desarrollos diferentes.

Asimismo, no considera a la discapacidad como desvinculada del entorno social del niño. Además de tener en cuenta los factores biológicos, la sociedad puede crear discapacidades al no brindar al alumno las herramientas necesarias para aprender.

Las funciones psíquicas no se encuentran desvinculadas de su medio social, del mismo modo que no están tampoco desvinculadas entre sí, porque colaboran mutuamente. Aún a nivel fisiológico, a menos que exista una lesión cerebral devastadora, se sabe que áreas cercanas a las mismas, asumen funciones que compensan el déficit de las áreas disminuidas. El aprendizaje actúa estimulando áreas cerebrales inactivas y reestableciendo conexiones neuronales que enriquecen el pensamiento lógico y discursivo, la memoria y la atención, como así también la interrelación entre ambos hemisferios cerebrales, que deben complementarse en cualquier aprendizaje.

Por otra parte, Howard Gardner, quien trabajó con niños y adultos con lesiones cerebrales, se propuso llegar a un enfoque de pensamiento humano que fuera más amplio que el que derivaba de los estudios cognitivos.

Apartándose un poco del ideal piagetiano de alcanzar el pensamiento científico, y la concepción predominante de inteligencia que la ligaba a habilidades lingüísticas y lógicas, decidió escribir acerca de las inteligencias múltiples para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, que van desde lo musical hasta el conocimiento de uno mismo, y que son tan importantes y fundamentales como las que tradicionalmente se detectan a través de los test de CI.

Contra poniéndose, la teoría psicoanalítica, va a decir que ante un problema particular de atraso mental, lo que perjudica es el predominio de las teorías del desarrollo. Éstas no tienen en cuenta la historia del sujeto, salvo en la medida en que ella viene a favorecer o impedir una "maduración", lo que establece un paralelo entre el desarrollo del cuerpo y el desarrollo mental.

Lo que plantea el psicoanálisis, es que lo que cuenta en un sujeto no es lo que se da en el nivel de las necesidades, sino la palabra o la ausencia de ella, a lo cual lo dado, lo sentido, lo remiten introduciendo de ese manera el campo del Otro sin el cual, todo estudio del discapacitado, queda reducido a una perspectiva estática, sin posibilidad de progreso.

Freud es quien permitirá, a través del sinsentido, volver a conectarse con el sentido; desconfiando de las clasificaciones médicas, se pone a escuchar el

sufrimiento que habla en su enfermo sin que este lo sepa. Se sitúa frente a la verdad de un ser, que le es escamoteada o que no le pertenece.

En el enfoque del problema del atraso mental, por ejemplo, el psicoanálisis no niega el factor orgánico, pero no lo selecciona como una explicación radical. Toda persona, discapacitada o no, es considerada un sujeto hablante.

Mannoni dice que aún en los casos en que está en juego un factor orgánico, el niño no tiene que enfrentarse solamente con una dificultad innata sino también con la manera en que la madre utiliza ese defecto dentro del mundo fantasmático que termina por serle común a ambos.

Desde la perspectiva de la Teoría Sistémica, la familia puede encuadrarse dentro de la categoría de sistema "abierto", porque existe un intercambio de energía y de información entre sus componentes y también entre ellos y el ambiente.

Ronald Laing, muestra a través del drama existencial del enfermo, que el síndrome se dirige al otro, se desarrolla con y para otro. La posición del niño se sitúa, no tanto dentro de una relación interpersonal, como dentro de un fantasma, el de la madre. En su trabajo con esquizofrénicos, observa cómo los niños desde su más temprana edad evolucionan bajo un fuego cruzado de órdenes contradictorias, ya que toda demanda de la madre se encuentra acompañada por un deseo contrario, por lo tanto, la única elección que le queda al niño es someterse al anhelo materno: que él no nazca al deseo.

Al trabajar con el niño y su familia, toma en cuenta a la organización inconsciente del sistema familiar, diferenciando las conductas manifiestas de sus miembros de aquella estructura latente en la que se relacionan.

Coincidentemente, cuando Freud habla del sitio que ocupan los padres en la infancia del sujeto, subraya que no se trata de sus cualidades reales sino de aquello que también a ellos los ha marcado en su infancia.

Gregory Bateson, en su teoría del Doble Vínculo, postula que la patología de la esquizofrenia surge a partir de trastornos o incongruencias entre los niveles lógicos de la comunicación, en una paradoja comunicativa.

Tratamientos

Entre los autores consultados para el presente trabajo, se han encontrado discrepancias y coincidencias en lo referente al tratamiento de personas con discapacidad, lo cual permite vislumbrar una trascendencia hacia conceptos de otras escuelas psicológicas, sin desmedro del propio marco teórico al que adhieren.

Una vasta experiencia en el abordaje de niños y jóvenes con discapacidad mental condujo a Maud Mannoni a darle especial relevancia a la familia del psicótico o del débil mental, así como a estudiar particularmente las posibilidades adaptativas y educativas para quienes tienen estas patologías. Entre sus conclusiones, advierte que muchas veces es la propia familia la que

detenta el poder de frenar el probable desarrollo del sujeto, así como destaca la importancia de la historia familiar, por ser uno de los posibles determinantes para la emergencia de la debilidad mental o la psicosis.

Asimismo destaca que si bien la reeducación y la readaptación son factores importantes para la cura, esto no es suficiente, en tanto solo se lograría una utilización práctica de la capacidad restante del sujeto "enfermo", quedando olvidada la dimensión subjetiva.

La debilidad mental concebida como déficit de la capacidad *aísla* al sujeto en su defecto. Al buscar para la debilidad una causa definida, se niega que pueda tener un *sentido*, es decir, una historia, o que pueda corresponder a una *situación*. (Mannoni, 1964, p. 45)

...Detrás de la máscara de la debilidad mental se disimula a veces una evolución psicótica o perversa. En otros casos, se trata de un equivalente psicosomático al que tiende el enfermo. Pero lo que nos engaña es la influencia de una familia que trata de mantener el lugar que le ha asignado al niño. Por eso el estudio del débil mental, como el del psicótico, no se limita al sujeto, sino que comienza con la familia. (Ib. p. 46)

La autora alude al rol que la pareja parental le asigna al niño, ya sea pretendiendo que permanezca como débil mental o esperando su curación por no soportar la enfermedad del hijo, y explica que de ello dependerá también la relación a establecerse con el terapeuta o con el analista.

En cuanto a la etiología del retraso mental, menciona factores genéticos, agentes patógenas en la etapa intrauterina, traumatismos obstétricos, así como causas ambientales: el hospitalismo familiar o institucional, las dificultades económicas y la miseria social. Pero refiere que mas allá de las clasificaciones o probables causas de los retardos mentales, lo importante es no olvidar lo que es común en todos los casos: "en todas esas familias existe un malestar con el que se convive, una historia perturbadora paralela al retardo o que lo agrava". (Ib. p. 104)

Mannoni también relaciona el Psicoanálisis con las teorías de la comunicación, los conceptos de Gregory Bateson, y las investigaciones del grupo de Palo Alto (Watzlawick, Beavin, Jackson). A éstos últimos les atribuye una importante influencia en la nueva psiquiatría y psicología de EE.UU.

Explica que el psicoanálisis clásico había quedado recluido en el estudio de procesos intrapsíquicos, atendiendo una "enfermedad" que está "dentro" de un paciente. Pero el grupo de Palo Alto, en coincidencia con J. Lacan, "considera al paciente no como un ser aislado, sino como "lugar" de ciertas relaciones, modificando las nociones, hasta entonces en uso, relativas al entorno". (Mannoni, 1976, p. 168)

Asimismo reconoce los aportes de ciertos conceptos como feedback, o el sujeto como lugar de input y output, que sumados a teorías del lenguaje, abonaron una nueva perspectiva para la clínica de la discapacidad mental. Pero la autora marca las diferencias al explicar que en estas corrientes se tiene

en cuenta al lenguaje como una variedad de comportamiento, reduciéndolo a la comunicación, y descartando todo lo que está en juego en el discurso. Se pone el acento en la paradoja y en el nivel consciente, mientras en el Psicoanálisis, con Lacan, se estudia el lenguaje en la relación del sujeto con el significante y su articulación en la teoría del deseo. En la perspectiva comunicacional, la terapia tiene por meta la creación de nuevas paradojas, tomando como eje las reglas de la comunicación, pero sin tener en cuenta la función simbólica de todo discurso, y privilegiando el orden de lo imaginario.

R. Laing y otros representantes de la escuela anglosajona, tomaron conceptos de la teoría del doble vínculo de Bateson, donde el “futuro esquizofrénico” queda atrapado entre discursos contradictorios. Pero rechazan la concepción de patología familiar como una entidad en sí misma, y elaboran la noción de “nexus familiar” como explicación de cierto juego dialéctico que provoca una permanente trasgresión del niño con respecto a los contradictorios discursos de sus padres.

En consonancia con estos conceptos, encontramos la afirmación de Mannoni (1976), cuando expresa:

...Es imposible aislar el síntoma del niño enfermo, no solo de su propio discurso, sino tampoco del discurso que lo constituye, es decir, esencialmente, del discurso de sus progenitores. El síntoma del niño llena, en el discurso familiar, el vacío que crea en él una verdad que no se dice...(p. 172)

Con respecto a los enfoques sistémicos, en los que la enfermedad es el emergente necesario de una organización familiar específica, se critica el carácter puramente descriptivo, reduciendo lo que sucede en la familia a una visión dialéctica, sin abordar la estructura de organización inconsciente de la enfermedad mental.

Desde el Psicoanálisis, la crítica a estas teorías reside en que carecen de la dimensión histórica, y en el hecho de que apuntan más a los roles que se adoptan en la realidad, mientras falta la lectura de lo no dicho, ni se indaga en el modo en que el lenguaje apresa al sujeto.

Análisis e integración de los distintos enfoques.

Luego de haber trabajado con las variables mencionadas, y comparando las distintas perspectivas, creemos que sería posible y necesario integrar los aportes de los tres marcos teóricos, para lograr un mejor conocimiento del sujeto con discapacidad.

Como ya hemos dicho, la interrelación entre una madre y su hijo, será determinante para la estructuración de un psiquismo y el desarrollo de la personalidad, en tanto mas allá de satisfacer las necesidades biológicas del niño, deberá circular algo que tiene que ver con la sexualidad, con el deseo parental. El recién nacido recibe junto al alimento, un plus de excitación que no puede tramitar, pero que será indispensable para fundar su aparato psíquico, en tanto lo obliga al esfuerzo de ligarlo a representaciones de un orden

diferente al autoconservativo. Serán las primeras vivencias de satisfacción vinculadas con lo amoroso, con lo libidinal.

El niño se constituirá como sujeto sólo a partir de sus relaciones con el semejante, quien le impone no solo sus sistemas representacionales y simbólicos, sino también su discurso. De todo esto depende, en alguna medida, el destino de salud o enfermedad mental de una persona, por lo que resulta entonces incomprensible, que un abordaje terapéutico prescinda del cuidadoso estudio de la constitución subjetiva, o que no contemple la dimensión interaccional (familia – comunidad).

La llegada de un hijo diferente al que se ha imaginado, impacta en sus padres y en el entorno, generando en muchos casos, sentimientos diferentes a los que se experimentan con un niño “normal”. A veces el dolor por el cuerpo “diferente” del hijo, abre una profunda herida narcisista en los padres, que no pueden cumplir con la función de sostén del niño. Otras veces, ese sostén se vuelve excesivo y se transforma en un goce del Otro, eternizando la niñez y la dependencia, e impidiendo la constitución de la subjetividad.

Una minusvalía o una discapacidad física o mental, tendrán curso diferente según la etapa de vida del sujeto en que aparezcan. Asimismo, las variables como género y ambiente, originarán otras diferencias en cuanto a la forma de vivir la discapacidad. Muchos de los conflictos normales, propios de la evolución, pueden verse agravados y hasta explicados, por el déficit o la lesión. La percepción del sí mismo, la escolarización, la forma de relacionarse y el

ejercicio de la sexualidad, son sólo algunas de las dificultades que enfrentan, con mejor o peor suerte, los sujetos discapacitados a lo largo de sus vidas. Y a todo esto se suman las barreras psicológicas individuales y familiares, junto a la discriminación de una sociedad que no ve a la Persona ni a sus potencialidades, sino sus fallas y carencias.

La realidad muestra que, en la mayoría de los casos, la persona discapacitada no tiene asistencia psicológica individual o familiar. Está atendida por médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, maestros especiales, psicopedagogos, todos ellos con un saber "técnico-científico" que permite elaborar diagnósticos y pronósticos, así como el logro de una cierta "adaptabilidad" a partir de la adquisición de habilidades sociales, pero que no siempre tienen en cuenta la subjetividad del paciente.

Nosotras adherimos a las palabras de Maud Mannoni, 1964, citada por Schorn, (2003), cuando expresa que "todo disminuido debe ser considerado como un sujeto hablante. Es un sujeto que con sus palabras dirige un llamado, trata de hacerse oír (aunque a veces fuese a través del rechazo) y sólo se constituye en relación con el Otro." (p. 22)

En los casos de trastorno grave, o de muy temprana aparición, se deberá en principio trabajar para instalar la categoría del Lenguaje, fundando lo psíquico y la capacidad de simbolización. Sobre estas estructuras de base podrán luego asentarse los esquemas cognitivos, los sonidos que se emitan

tendrán sentido, la recuperación psicomotriz será algo más que la pura canalización de los excesos de excitación.

La dificultad para hablar frecuentemente acompaña una discapacidad mental, y esto hace que la persona sea muchas veces manejada y “hablada” por Otros, que lo ubican en el lugar de objeto-niño-eterno sobre el cual se vuelca un saber de “amo” que obtura la constitución subjetiva.

La Psicología en general, y el Psicoanálisis en particular, ofrecen, entonces, la posibilidad de un espacio y un tiempo para que la persona, adulto o niño, ocupe otro lugar, para sí mismo y para otros, produciendo nuevos sentidos, permitiendo su crecimiento, transformándose en sujeto de su propio deseo.

No puede negarse que el abordaje de la discapacidad es complejo, en tanto involucra variadas problemáticas a tener en cuenta. De allí la necesidad de producir un conocimiento teórico específico y singular para cada sujeto. Tal vez lo único que resulte común a todos sea que padecen un déficit que indudablemente impacta en lo anímico.

Por todo esto, el abordaje terapéutico debería relevar cómo y cuándo se inicia la discapacidad para el paciente, cuál es su estado psíquico y físico, y cómo procesa todo esto su grupo familiar. A partir de estos conocimientos, se podrán entonces enfocar las posibilidades de la persona, en un trabajo interdisciplinario que requiera, de los profesionales que lo integren, una misma

mirada sobre la discapacidad. Esto sería, como lo expresa Marta Schorn (2003),

...que todo niño, adolescente o adulto con discapacidad debe ser considerado desde siempre como un ser humano pensante, deseante y actuante. Si sólo lo miramos como un ser distinto lo podremos mantener en una condición infrahumana. Sólo el aceptarlo como persona con capacidades diferentes le permitirá ir en búsqueda de su subjetividad.”
(p. 66)

Conclusiones

En este trabajo de tipo exploratorio, nuestro interés se centró en el análisis de los aportes que las distintas teorías psicológicas ofrecen para el abordaje del sujeto con discapacidad.

Pensamos que tanto las capacidades como las discapacidades de los seres humanos están condicionadas por diferentes factores, sean ellos orgánicos, cognitivos, ambientales, afectivos. Por lo tanto, cualquier enfoque que no contemple todas las variables, estaría proponiendo solo una solución parcial. Pero posiblemente, ninguna teoría pueda por sí misma resolver o explicar todos los aspectos inherentes a esta temática.

Ante el sufrimiento de un sujeto consideramos necesario abordar el problema desde diferentes ángulos sin que esto signifique una articulación teórica o una simple mezcla de discursos.

Tal como lo expresa de Lajonquière lo que corresponde es “un auténtico trabajo de reconstrucción conceptual” que debe desenvolverse en el marco de la praxis clínica, donde los conceptos y “descubrimientos” de una disciplina se hagan trabajar en el interior de la otra.

Hemos advertido en muchos de los autores consultados la adhesión a estas ideas o formas de trabajo, pero al observar la situación actual, encontramos obstáculos de carácter económico, ideológico, físico, etc. que dificultan su implementación.



Para Esteban Levin, (s/f), la Inter-disciplina sólo existe cuando el saber de cada disciplina, sea clínica, terapéutica, pedagógica o educativa, no alcanza para comprender la problemática del niño y su familia...El desarrollo psicomotor de un niño (con o sin problemas de desarrollo) siempre es disarmónico y nunca autónomo. Lo que nos lleva a considerar que la Inter-disciplina no es un método, un enfoque o una técnica generalizable. Ella es efecto de la falta de respuesta, de las fallas, del fracaso de cada disciplina. Por ello es tan difícil crearla, producirla y realizarla, pues va en contra de todo saber instituido hegemónicamente y del propio narcisismo.

Al explicar su experiencia en Bonneuil, dice Maud Mannoni (1995): recibimos a los "excluidos de la escuela". Se los acoge en pequeños grupos de cinco o seis, diez como máximo. La orientación varía según su grado de discapacidad (debilidad mental leve, psicosis, autismo, "caso social") y da lugar a un acompañamiento continuo. El elevado número de pasantes – vienen del mundo entero - permite que, como promedio, se ocupen de cada niño uno o dos adultos...Para que estos niños acepten la escolaridad y adquieran diplomas y un oficio, un adulto tiene que reinventarse él mismo con el niño. Esto no es algo que se le pueda pedir a un maestro con una clase de treinta alumnos. Porque en una clase de quince (cifra ya elevada para este tipo de niños), se necesita un adulto "voluntario" por niño. (p. 61)

La autora también explica el sistema escolar en Francia, donde los maestros cuentan con la ayuda de psicólogos, educadores, reeducadores, y donde existen currículos que contemplan una variedad de actividades dentro de un marco de flexibilidad necesaria para adaptarlas a los tiempos propios de cada niño. En la concepción de Bonneuil, encontramos un ejemplo de trabajo inter y transdisciplinar, porque su creadora adhiere a un marco psicoanalítico, pero en la institución no se hace "análisis" de niños, sino que se ocupan tanto de los aspectos cognitivos y adaptativos del sujeto, y siempre teniendo en cuenta el estudio y seguimiento de las familias de origen, mientras se apoyan para la tarea en familias sustitutas que se ocupan de los niños y jóvenes en ciertas etapas de la vida.

Pensamos que ese modelo de institución es todavía algo lejano para nuestro país, ya que las escuelas no cuentan con suficiente personal especializado para atender alguna dificultad. Muchas no tienen siquiera un gabinete psicopedagógico, ni maestras integradoras. Otras no ofrecen "vacantes" para discapacitados, ya sea por la falta de recursos humanos como por las barreras arquitectónicas de sus edificios. A esto se suman variables económicas e ideológicas, dando como resultado un difícil panorama, que debería servir para un profundo replanteo de las prácticas.

Considerar los aspectos inconscientes de un sujeto no nos exime de tener en cuenta cómo esa persona se inserta en la sociedad ni cómo se relaciona con su medio familiar.

Pensar en la adaptación de alguien que tiene un déficit cognitivo o físico no significa olvidar que es un sujeto deseante.

Intervenir en un sistema familiar para corregir modalidades vinculares no implica perder de vista la dimensión subjetiva e histórica de cada uno de sus integrantes.

Creemos que un profesional debe contemplar que todos esos aspectos son importantes, y que no se excluyen entre sí. Las teorías analizadas para este trabajo dan respuesta a muchos interrogantes, pero ninguna por sí sola agota la compleja realidad de una persona que padece una discapacidad física o mental. Y es probable que tampoco resuelva todos los conflictos de muchas personas consideradas "normales".

Todos los humanos tenemos capacidades y discapacidades, habilidades en las que seremos expertos, así como competencias que no podremos desarrollar nunca. Pero es cierto que quienes tienen una dificultad mayor ven acrecentado su padecer, porque estamos insertos en una sociedad y cultura que acentúa el déficit o la falla, mientras olvida que un sujeto es mucho más que una carencia.

La vida, el desarrollo y hasta la estructuración subjetiva quedan estigmatizadas por categorías diagnósticas que "clasifican" a las personas discapacitadas, y que muchas veces las condenan a determinadas instituciones y prácticas. Esas "etiquetas" indican todo lo que el sujeto, en teoría, no puede hacer, no será capaz de lograr.

Pero nada dicen de su singularidad, ni de la historia de vida única e irrepetible que se encuentra detrás de cada uno de nosotros. Por lo tanto, esas tipificaciones que la ciencia genera para su objeto de estudio, carecen de un valor pronóstico cuando se aplican a sujetos reales: nada nos dicen de qué dice o qué siente, ni cómo se expresa o juega, ni qué imagina o qué desea. Todos esos saberes tendrán que construirse a partir del vínculo terapéutico, en la inter-disciplina y con la transdisciplina, y siempre que podamos admitir que para la creación de ese conocimiento no basta con un profesional o con una disciplina.

Consideramos que los aportes del Psicoanálisis permiten una aproximación a la comprensión de los conflictos emocionales de la que han carecido tanto el discapacitado físico como el mental. Encontramos que existe escasa bibliografía en torno a este tema, y en su mayoría, está dedicada a problemas relacionados con los aspectos cognitivos y con las técnicas para su rehabilitación. Hemos advertido que a lo sumo y en relación con esta faceta emocional, se describen de forma vaga y generalizada su adaptación a la familia y la relación mantenida con los integrantes de ella.

Nos preguntamos a qué puede deberse que el psicoanálisis, que abarca tanto en el estudio del individuo y sus motivaciones, no haya tenido prácticamente en cuenta a las personas con estas dificultades. Ramón Corominas (1995) plantea una hipótesis acerca de si ello puede deberse a que, "debido al cuadro tan sumamente impresionante que estos pacientes exhiben,

el psicoanalista ve enormemente mermado su narcisismo, sus deseos de omnipotencia también se reducen y, lo que es más doloroso, debe afrontar la situación de enfrentarse continuamente a lo desconocido”.

Por lo tanto y debido a su experiencia como psicoanalista y a su condición de discapacitado, dice “propugno un abordaje multidisciplinario del tema, del cual, como es lógico, el primer beneficiario es el propio paciente, y me hallo en contra de aquellas posturas exclusivistas, ya que me parecen mas dogmáticas y teóricas que obtenidas del contacto con este tipo de individuos”. (Corominas, 1995).

Rara vez estos individuos llegan a la consulta privada, y generalmente es en alguna institución donde se realizan los tratamientos, ya sea para recibir fisioterapia, estimulación precoz, etc. pero como dice el autor anteriormente mencionado, con frecuencia se encuentra la existencia de patologías en los padres que los acompañan (generalmente las madres) por lo que sería conveniente también integrarlos en el tratamiento. De ahí la importancia de la teoría sistémica.

Otro de los problemas que surgen habitualmente es la integración en la sociedad, ya que muchas veces las relaciones sociales se ven dificultadas por sus propias limitaciones, físicas o mentales. Probablemente aquí vemos la necesidad de implementar algún programa de habilidades sociales que incremente su capacidad de adaptación a los distintos espacios que frecuente, y de este modo, lograr una mayor independencia, dado que, como decíamos

anteriormente, se evidencia en la práctica el vínculo madre-hijo, que por lo general no ayuda al sujeto con discapacidad en lo que hace a su autoestima, independencia y privacidad. En estos casos consideramos adecuada la perspectiva que propone de la teoría cognitiva.

Tal vez sea muy ambicioso pretender que se lleve a cabo un emprendimiento de tal magnitud, en una sociedad donde aún falta reformular y repensar el lugar del sujeto discapacitado. La concepción misma de la diversidad está presente en muchos discursos, pero muy lejos de la práctica en nuestras instituciones educativas, familiares, etc.

Pero como futuros psicólogos, no podemos desechar la idea de que esto será posible, en tanto muchos de nosotros asumamos el compromiso de ejercer la práctica con una ética profesional que indica no solamente “no dañar”, sino también revisar permanentemente nuestros conocimientos, para poder brindar al que sufre todos los elementos que la disciplina ofrece para su mejor tratamiento.

Creemos, como dice Maud Mannoni (1995, p. 20), que lejos de tener que adaptar al joven a su discapacidad, como algunos preconizan, aún tratándose del más indefenso de ellos – indefenso según nuestros criterios normativos – es preciso confiar en su “genio” propio y apelar a él. Sólo de este modo, el joven con pasado de minusválido, y moldeado por el significativo “puntaje negativo”, tendrá posibilidades de salir adelante y de construir, en su diferencia, una vida de hombre”...

Bibliografía

- Aberastury, A. (1994). *El niño y sus juegos*. (13ª ed.). Paidós.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (5ª ed.) (2001). Buenos Aires. Amorrortu.
- Berenstein, I. (1984). *Familia y enfermedad mental*. Paidós.
- Berenstein, I. (1991). *Psicoanálisis de la estructura familiar*. Paidós
- Berger, M. (comp.) (1993). *Más allá del doble vínculo*. Barcelona. Paidós.
- Cordie, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con retraso escolar*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Corominas, R. (1995). *El minusválido físico y su entorno*. Barcelona. Paidós
- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes: La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Freud, S. (1996). *Obras Completas de Sigmund Freud*. Biblioteca Nueva.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Lacan, J. (1975). *Escritos II*. México: Siglo XXI (1ª edición).
- Lacan, J. (1977). *Escritos I*. México: Siglo XXI (5ª edición).
- Lacan, J. (1979). *El seminario Libro 5 (1957-58): Las formaciones del inconsciente*. Bs As. Nueva Visión.

- Lacan, J. (1979). *El seminario Libro 6 (1958-59): El deseo y su interpretación*. Bs. As. Nueva Visión.
- Lacan, J. (1986). *El seminario Libro 11 (1964): Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Bs. As. Paidós.
- Laing, R. (1969). *El cuestionamiento de la familia*. (3ª ed.) 1986). Buenos Aires. Paidós.
- Laing, R. (1979). *Cordura, locura y familia*. México. Fondo de cultura económica.
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Levin, E. (2000). *La función del hijo: Espejos y laberintos de la Infancia*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Levin, E. (s/f). *Inter-consulta en infancia, ¿dónde está el espejo?*
Artículo publicado. Disponible en <http://www.lainfancia.net>.
- Mancas, A. (1997). *Biografía de Donald W. Winnicott. Poca cosa, Menos que nada*. Artículo incluido en: Abadi, S. y otros. (1997). *Desarrollos postfreudianos: escuelas y autores*. Buenos Aires. De Belgrano.
Disponible en: <http://www.psicomundo.org/winnicott/biografias/>
- Mannoni, M. (1964). *El niño retardado y su madre*. (5ª ed.) (1992). Buenos Aires. Paidós.
- Mannoni, M. (1976). *El psiquiatra, su "loco" y el psicoanálisis*. (8ª ed.) (1990). México. Siglo XXI.
- Mannoni, M. (1990). *La educación imposible*. México. Siglo XXI.

- Mannoni, M. (1995). *¿Qué ha sido de nuestros niños "locos"?* Buenos Aires. Nueva Visión.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Schorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad*. Bs As. Lugar.
- Vigotsky, L. (1995). *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid. Visor.
- Watzlawick, P. Bavelas, J. Jackson, D. (1993). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. (10ª ed.) (2005). Barcelona. Gedisa.