

ISSN2007 - 3232

Tanatología del Siglo XXI *Thanatos*

Imagen creada de IA por Anai Barrón a través de Canva Pro

El duelo como experiencia de formación

Notas para una Pedagogía del re-comenzar

Dr. José Manuel López Estrada

Algunas aportaciones teóricas de la etiología del duelo

Mtra. Lorena Polo Hernández



Imagen Grupo de graduación creada por Latino Life para Canva

LICENCIATURAS

Instituto Mexicano de Psicooncología S.C.

Duración: 3 años

- Informática Administrativa
- Administración y Finanzas
- Psicopedagogía
- Trabajo Social
- Gerontología
- Psicología
- Derecho
- Mercadotecnia

COSTOS
BAJOS

Becas

INICIOS:

- Enero
- Mayo
- Septiembre

Plantel Montevideo

Tel. 55 6393 - 1100

Plantel Tláhuac

Tel. 55 6819 - 2000

Plantel Tlalpan

Tel. 55 6393 - 2000

www.impo.org.mx

Contenido

DIRECTORIO

EDITOR RESPONSABLE

Marco Antonio Polo Scott

DIRECTORA DE PUBLICIDAD

DISEÑO Y EDICIÓN

Ana María Rico Cárdenas

DISEÑO GRÁFICO

Ivonne Cabrera Déciga

Laura Anai Barrón López

CORRECCIÓN DE CONTENIDOS

Ivonne Cabrera Déciga

Cecilia Sierra Olmos

OPINIONES Y SUGERENCIAS

marcoapolos@hotmail.com

INFORMES Y SUSCRIPCIONES

relaciones.publicas@impo.org.mx

Tel. 55 6393 - 1100 55 6819 - 2000

55 6393 - 2000

DERECHOS RESERVADOS

Marca Registrada THANATOS

ISSN 2007-3232

VOLUMEN 46

TANATOLOGÍA DEL SIGLO XXI THANATOS, Año 18, No. 46, SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2025, editada por el Instituto Mexicano de Psicooncología S.C., Av. Montevideo No. 635, 1er. Piso, Col. San Bartolo Atepehuacan, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P. 07730, México, CDMX, teléfono 55 6393 1100, marcoapolos@hotmail.com, www.impo.org.mx, Editor responsable: Marco Antonio Polo Scott. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2009-120113514900-102. Licitud de Título y Contenido No. 14808, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Impresos IMAGRAFIC, S.A. de C.V., Poniente 110 Num.753, Magdalena de las Salinas, C.P. 07760 GAM CDMX, éste número se terminó de imprimir el 10 de septiembre del 2025 con un tiraje de 5,000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor.

El editor considera sus fuentes como confiables, sin embargo puede haber errores en la exactitud de los datos, por lo que sus lectores utilizan su información bajo su propio riesgo.

El editor, la casa editorial, los empleados, los colaboradores o los asesores no asumen responsabilidad alguna por el uso del contenido editorial o de los anuncios que se publiquen dentro de la revista.

Todo material empleado para su publicación no será devuelto, y se entiende que se puede utilizar en cualquier publicación, y que cede todo su derecho para utilizarlo, editarlo, citarlo y comentarlo, en cualquier tipo de publicación.

4

El duelo como experiencia de formación

Notas para una Pedagogía del re-comenzar

Dr. José Manuel López Estrada

20

Algunas aportaciones teóricas de la etiología del duelo

Mtra. Lorena Polo Hernández

Imagen de gettyimages para Canva Pro



@IMPo_Oficial



@IMPoOficial



impooficial



impooficialmexico



El duelo como experiencia de formación

Notas para una Pedagogía del re-comenzar

Dr. José Manuel López Estrada

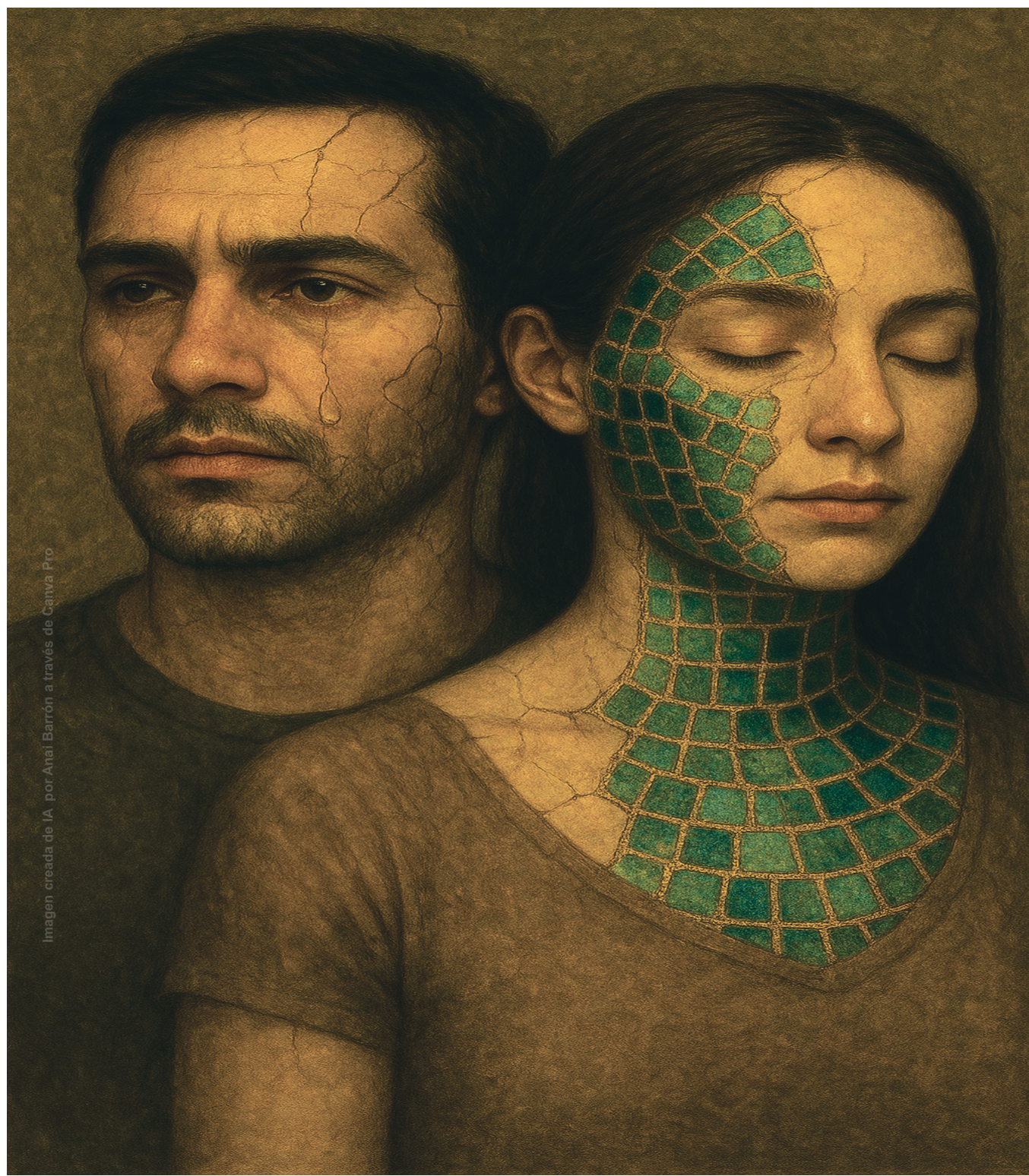


Imagen creada de IA por Anai Barrón a través de Canva Pro

Resumen

El duelo ha sido objeto privilegiado de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, a partir de las investigaciones en esos campos, ahora poseemos un conocimiento pormenorizado del proceso que sigue a la pérdida en lo que respecta a emociones, conductas y pensamientos. Sin embargo, en el presente artículo se plantea la posibilidad de pensarlo desde perspectivas distintas y explorarlo desde la Pedagogía y desde la relación entre Tanatología y educación. Colocarnos en un campo distinto al psicológico, nos invita a ampliar la visión favoreciendo una descripción fenomenológica que no parta de supuestos teóricos ya dados o sedimentados; desplegar una disposición al descubrimiento que, en este caso, debe entenderse como un descubrimiento teórico; aproximarnos a la pérdida como acontecimiento y al duelo como su experiencia, para proponer una reflexión cuyos ejes son el tiempo, el espacio y el sentido alrededor del duelo, **en otras palabras: pasar del ámbito de la emocionalidad al de la percepción**. Suponemos que salimos del duelo siendo otra persona, pero nos interesa reflexionar sobre el sentido y el significado de esos cambios, como identidad, subjetivación y pertenencia, para poder desplegar una comprensión del sentido comunitario que de ahí surge. Metodológicamente, el trabajo se ubica dentro del perspectivismo de Nietzsche y la hermenéutica fenomenológica de Gadamer.

Palabras clave: Acontecimiento, experiencia, duelo, pérdida, sentido, significado, fenomenología, hermenéutica y existencialismo.

Perspectiva

El presente trabajo explora lo que intento establecer como una problemática para la Tanatología Educativa, para tal propósito, he venido configurando desde trabajos anteriores, una perspectiva tanatológica de la educación, dicho proyecto implica dilucidar lo que aparece como saber educativo dentro de lo tanatológico, de manera que sustente una relación teórica entre ambos campos. Dicha relación puede tomar múltiples formas y tematizaciones, desde mi punto de vista, la aportación que la Tanatología hace a la educación es el desarrollo de una mayor comprensión a la condición existencial que el educandum (Fullat, 2008) adquiere al interior de la relacionalidad del hombre con la muerte.

Esto me ha llevado a reflexionar en torno a tres ejes temáticos:

- a) La necesidad de pensar al ser humano como relacionalidad con la muerte, hecho que la Tanatología toma como su campo de reflexión e investigación.

- b) Dicha relacionalidad define la condición humana en el plano antropológico (el hombre es un animal que se relaciona con la muerte), lo que significa que es condición para la humanización de hombres y mujeres, así como para el desarrollo de una conciencia humana de la muerte, y por otro lado, define nuestra condición ontológica (el ser humano, es, en la relacionalidad con la muerte), es decir: la manera en que los hombres y las mujeres existimos en el mundo.
- c) El duelo es una experiencia donde podemos observar la relacionalidad del hombre con la muerte, así como sus implicaciones en lo antropológico y en lo ontológico; al mismo tiempo contiene una dimensión formativa que lo vincula directamente con la educación.

Sobre este último punto es que versa el presente trabajo. Pensar al duelo como experiencia de formación exige recurrir a la fenomenología y de-construirlo para que, metodológicamente, Tanatología y educación puedan dialogar, esto es, transformar el término duelo en un concepto contestable. Un concepto “contestable” es un término abierto de las ciencias humanas cuyo rasgo común es el uso que se hace de él en contra de otros usos ya dados o sedimentados (Bárcena, 2010), es necesario, por tanto, romper con moldes de definiciones ya dadas con respecto al duelo; mi tarea será conceptualizarlo como “experiencia de formación”, en contra del uso corriente que del término se hace dentro de la psicología y de la psicoterapia. Encuentro relevante que ni la filosofía, ni la pedagogía, ni la psicología han abordado como parte de su tematización la experiencia del duelo como una experiencia formativa. Esto me permitirá establecer una articulación teórica que me conduzca de la relación entre Tanatología y educación a la Pedagogía.

En la tesis doctoral señalada previamente, he comenzado por establecer que el educandum, si se mira desde la relacionalidad del hombre con la muerte, aparece bajo los signos de lo incompleto, la finitud, y del buscador de sentidos. Tendríamos, así, una definición de lo que el hombre es, tanto como una caracterización de las condiciones en las que ese hombre llega a existir.

Con dicha tematización intento describir una condición existencial que se deriva de nuestra experiencia del duelo, puesto que éste se despliega en un espacio y en un tiempo vividos, donde tomamos conciencia de la ausencia del otro, que en su calidad de nuestro complementador necesario nos ha dejado incompletos; mientras que la finitud aparece como producto de la tensión entre el antes y el después que establece el acontecimiento de la pérdida. En tal situación, el educandum se encuentra con la necesidad de una búsqueda de sentidos, siempre provisionales que le permitan dominar, en parte, la contingencia que el duelo le provoca.

De esta manera, el espacio vivido (como experiencia de lo incompleto), el tiempo vivido (como experiencia de la finitud) y la búsqueda de sentidos; son los elementos conceptuales con los que intento configurar al duelo como lugar para el pensamiento pedagógico, puesto que: 1) lo incompleto no se resuelve con lo sustituyente, sino con el aprendizaje de vivir con la ausencia; 2) la finitud no nos acerca a la muerte, sino al discernimiento de lo posible y a su realización; y 3) la re-significación de los acontecimientos de vida para encontrar sentido posee, en sí, un carácter formativo. Lo que se revela, como esencialmente pedagógico es nuestra capacidad de comenzar (Arendt, 2011).

Un proyecto tal, que intente salir del “orden del discurso” (Foucault, 1992), ya sea de raigambre positivista o crítico, necesita colocarse desde un punto de mira distinto, que nos permita ver otras cosas, otras relaciones y otras implicaciones en el ámbito de la educación; esa diferencia quiero dejarla en claro: no hablo como experto de una práctica técnica, tampoco desde la legitimidad de la “ciencia”, no hablo de eficacia, evaluación, calidad, objetivos, didáctica, psicopedagogía o tecnología; gramática pedagógica que se ha configurado al amparo de la díada ciencia/tecnología. Tampoco hablo desde la díada teoría/práctica, que considera a la educación una práctica política y el camino para la realización de los ideales de libertad, igualdad, o ciudadanía; no pretendo denunciar a la práctica educativa como ejercicio de poder, generadora de desigualdades y marginaciones; no porque dichos discursos deban ser desplazados en aras de otros mejores. No, lo que intento es una práctica discursiva distinta, no mejor, sino diferente, sustentada en la díada experiencia/sentido, pensar a la educación desde otra perspectiva. Pensar otras posibilidades de verdad y otras posibilidades de sentido (Larrosa, 2003).

Introito

Al interior de la experiencia de duelo, aparece una dimensión formativa, como exigencia de la conciencia humana de la muerte -exigencia que aparece con la función antropológica de la relacionalidad del hombre con la muerte: su función humanizadora-; esta dimensión es activada por el duelo y nos coloca frente a diversos aspectos existenciales para su reflexión. Estos aspectos sugieren una posible Pedagogía del re-comenzar precisamente porque derivan en una trans-formación personal orientada a habitar un mundo que no es el mismo. Estos aspectos son: 1) La búsqueda de sentido, frente al acontecimiento de la pérdida; 2) el tiempo vivido, donde aparece la experiencia de la finitud; 3) el espacio vivido, donde surge la experiencia de lo incompleto y la soledad, por la ausencia de nuestro complementador necesario (Sloterdijk, 2011).

No se trata de aprender de la pérdida y el duelo, como si fuesen una lección escolar que intenta subsanar nuestro vacío de conocimientos o de instruirnos en algún recurso técnico para superar

la contingencia que provocan, tampoco se trata de desarrollar una forma de competencia para el afrontamiento; más bien, de tomar al duelo como algo que nos pasa, es decir, como experiencia y poner atención en la reflexión que provoca, construirlo como lugar de pensamiento cuando la contingencia del duelo nos obliga a plantear y a decidir alternativas de qué hacer y cómo reconducir nuestra existencia.

Así, dice Gadamer (2005:39 y ss.):

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. [...] El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra en un constante desarrollo y progresión. [...] La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal sino en la temática reflexiva del educador [...] En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. [...] Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de ese carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. [...] dice Hegel, formando a la cosa, se forma a sí mismo. La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un “poder”, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo.

La formación se realiza tanto en el ámbito de nuestro saber, como en el ámbito de lo que somos (tanto en lo que no se sabe, como en lo que se es), acontece en mí, afectando mi subjetividad, lo que soy, lo que creo, lo que pienso, lo que espero, me transforma, me informa, hasta lograr la autoformación y evolución personal por acción de la actividad reflexiva que se despliega. Debemos precisar que la experiencia en su despliegue como acción formativa no es una diversión que nos permita soportar actividades de las que no nos podemos evadir o sustraer; no es una facilitación de la vida social, una reducción de las tensiones en las relaciones; no es una iniciación a conceptos o a prácticas de secta; no es una conversión a la salud y a la higiene mental y corporal ni una reeducación emocional y afectiva. De manera que, “así, la facilitación de la vida relacional por formas de análisis y de intervención utilizando esquemas y proposiciones explicativas tendientes a resolver las dificultades, tensiones y conflictos según un modelo únicamente adaptativo, constituyen una anti-formación” (Honore, 1980:141 cursivas mías).

Nos acercamos a la reflexión que sobre el duelo hace Judith Butler (2006:47):

Quizás el duelo tenga que ver con aceptar sufrir un cambio (tal vez debiera decirse someterse a un cambio) cuyo resultado no puede conocerse de antemano. Sabemos que hay una pérdida, pero también hay un efecto de transformación de la pérdida que no puede medirse ni planificarse.

Podemos tratar de elegirlo, pero puede ser que a cierto nivel esta experiencia de transformación desarticule la elección. No creo, por ejemplo, que tratándose de una pérdida pueda invocarse una ética protestante. No puede decirse: "Ah, voy a superar esta pérdida de este modo, y éste será el resultado, y voy a entregarme a la tarea, y voy a esforzarme por ponerle fin a la pena que tengo por delante". Pienso que uno está a merced de la corriente, y que uno comienza el día con una meta, un proyecto, un plan, pero se frustra. Nos sentimos caer, exhaustos, sin saber por qué. Hay algo más grande que lo que uno planea, que lo que uno proyecta, que lo que uno sabe y elige.

No se trata de privilegiar lo absurdo de la vida, sino lo ambiguo, es decir, el duelo como experiencia formativa implica pensarlo como presencia inquietante de lo contingente, donde no hay manuales ni prescripciones para dominarlo, solo la reflexión posible que se traduzca en “artefactos simbólicos” para hacerle frente de manera provisional, nunca definitiva.

He ahí su Pedagogía: “los hijos del tiempo necesitan inventarse artefactos simbólicos para dominar provisionalmente la contingencia. Es decir, los hijos del tiempo, mediante el incesante trabajo del símbolo, “reducen” la contingencia e inventan sentidos provisionales de sus vidas” (Mèlich, 2005:17).

De este modo, la Pedagogía del re-comenzar, descansa sobre la base de los siguientes cinco criterios:

1. Su meta -esencialmente deseable-, de formación humana, es la dominación provisional de la contingencia del duelo, mediante la búsqueda de sentidos de vida, que nos permitan reconducir nuestra existencia, potenciando nuestra facultad de comenzar (Arendt, 2011).
2. El proceso de esa formación, implica una actividad reflexiva centrada en el sentido, la finitud (tiempo vivido) y la incompletitud (espacio vivido).
3. El duelo como experiencia esencialmente humana posee una condición de precariedad-ambigüedad, nunca previsible ni susceptible de ser planificada, por lo que resulta problemático el intento de anticiparla.
4. Las interacciones y relaciones derivadas del acontecimiento formativo del duelo, están situadas en medio de una tensión entre la ausencia y la presencia, de lo ya-no-aquí.
5. Un aspecto secundario, pero importante, es que el proceso formativo del duelo busca poner en común el sufrimiento vivido, desatando procesos de pertenencia a un grupo.

El desarrollo de dicha Pedagogía sobrepasa los límites del presente trabajo como artículo, por lo que –como ya lo he enunciado en el título- me voy a limitar a esbozar algunas notas que me conduzcan a un desarrollo posterior.

El escenario

El duelo como experiencia formativa. Desde el punto de vista de la Pedagogía del re-comenzar, la pérdida es acontecimiento. El acaecimiento de una contingencia maximizada, capaz de partir la vida en dos, en un antes y un después; en el que el pasado y el presente, se hallan, por un instante, en constante relación con el dolor, de la que el duelo es su experiencia.

Como acontecimiento, la pérdida se transforma en una experiencia de crisis y ruptura con las condiciones habituales de vida: con lo cotidiano, y tiene un significado temporal de continuidad-discontinuidad. La pérdida introduce algo inédito en la corriente de nuestra vida, que difícilmente puede ser superado por otra novedad, establece entonces un pasado, cualitativamente especial, pues lo vivido se transforma en algo cualitativamente distinto a lo que era antes de ese acontecimiento; según Gadamer (2006:136): “Sucedió algo que hizo que lo antiguo fuese tal. El tiempo mismo envejeció ante ese acontecimiento, no sólo en el sentido de dejar el pasado sumergido, inactual y ausente, como el espacio de tiempo uniforme de lo antiguo; también el futuro queda afectado por el significado de un acontecimiento [...]”. Por lo tanto: la pérdida es acontecimiento, de la que el duelo es su experiencia; vale decir que acontecimiento y experiencia nunca se separan.

Desde una perspectiva pedagógica, el énfasis debe ser puesto en la experiencia. No hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento que, en definitiva, sea exterior a mí, extraño a mí, extranjero a mí, esto es: el lugar de la pérdida es la exterioridad y la alteridad.

Por otro lado, que un acontecimiento suceda y yo tome conciencia de ello, supone un salir de mí mismo hacia otra cosa, hacia eso exterior, extranjero, extraño, lo que provoca que algo me pase a mí; no frente a mí, no ante mí, sino a mí, por lo que el lugar del acontecimiento también soy yo, “algo sucede en mí”, en mis palabras, en mis ideas, en mis creencias, en lo que soy. La experiencia del duelo, se torna subjetividad, reflexividad y transformación; lo que posibilita potenciar una acción Pedagógica que se sustente en ello.

Por último, el acontecimiento se sucede hacia mí, en dirección a mí, algo me viene o me adviene, implica entregarme a ello dando un paso, un pasaje, un viaje o un recorrido, la experiencia del

duelo es trayecto, constituye una aventura que posee una incertidumbre, un riesgo, un peligro, por lo que se vive con pasión y ambigüedad.

Desde la Pedagogía del re-comenzar, el duelo, entonces, es una relación que se establece con un acontecimiento que no soy yo, en este caso la pérdida, y que dialécticamente, esa relación acontece en mí, afectando lo que soy, lo que pienso, lo que creo, lo que espero, y –repito:- por ello me transforma, me forma, me informa, hasta lograr la auto-formación, la evolución personal por acción de la actividad reflexiva que se despliega.

Se diría que uno sale de una experiencia de duelo siendo alguien distinto, de otra manera la pérdida no constituye un acontecimiento. Es de este modo que las condiciones habituales de vida sufren una crisis –cambio, variación o ruptura-, desplegadas en un espacio y en un tiempo vividos.

El tiempo, en el que acontece la pérdida, no es más que un momento (*momentum tremendum*), pero suscita renovación, creación, cambio, re-direccionamiento para que seamos lanzados, otra vez, a nuevas crisis, rupturas, pérdidas o muertes. Este aspecto temporal se objetiva en el duelo, donde se hace presente la diada permanencia-cambio, otorgándole un carácter existencial al proceso.

Desde el punto de vista de la permanencia, la inmovilidad lleva a la banalización de lo cotidiano, la rutina, al ser-inauténtico; precisamente, la banalización de lo que nos acontece, clausura nuestra facultad de pensamiento, pues, recordemos que éste surge de las experiencias que lo “conmueven”; mientras que, el cambio reacciona con la especialización del saber-que-hacer y el re-direccionamiento, orientando los esfuerzos hacia la comprensión, puesto que no intentamos explicar el duelo en sus causas e implicaciones a procesos psicológicos, sino comprender su manifestación en la vida cotidiana de las personas, es decir, como experiencia. Aquí, comprender se despliega en el acontecimiento mismo, corre, por así decirlo, paralelamente a su desenvolvimiento y es afectada por ello; en otras palabras: si un acontecimiento puede ser definido como lo que nos pasa, eso que nos pasa y su comprensión, llegan a ser la misma cosa, esto es: formación.

Apunta Heidegger (2005:16): “Aprendemos el pensamiento en la medida en que atendemos a lo que da a pensar” y, “lo que más merece ser pensado es, precisamente, lo que nos da qué pensar, el acontecimiento. Pues el pensamiento surge, en su máxima tensión, de las experiencias que lo conmueven” (Bárcena, 2006:45). Así, el duelo, en su sucederse, se acompaña de una actividad reflexiva, sobre todo, porque es una experiencia que provoca una fuerte impresión a nuestra vida.

Aparece, entonces, la experiencia de la finitud, desplegada en el tiempo vivido, en cuyo horizonte está la búsqueda de lo posible y referenciada al espacio vivido, que en términos de duelo comprende lo incompleto y la separación, en cuyo horizonte aparece la diferenciación: el mundo ya no es igual. La búsqueda de lo posible y la diferenciación, son producto de una auto-reflexión durante el duelo, lo primero obedece al aspecto negativo de la experiencia, “cuando hacemos experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son. La negatividad de la experiencia posee en consecuencia un particular sentido productivo. No es simplemente un engaño que se vuelve visible y en consecuencia una corrección, sino lo que se adquiere es un saber abarcante. En consecuencia el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor saber, no sólo sobre él sino también sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad” (Gadamer, 2005:428); mientras que la diferenciación señala Caruso (2007: 61), la concretamos al aprender a vivir a pesar de lo ausente, “la elaboración del duelo consiste, precisamente más en una liberación del Ideal del Yo, que amarga la vida, que en una des-identificación con el amado muerto. Elaborar el duelo significa emprender el proceso de diferenciación; expresado simplemente, la diferenciación entre el muerto y el viviente”.

La vivencia del duelo está enmarcada siempre por una experiencia relacional (interexperiencia), orientada por las díadas: miseria-felicidad; separación-diferencia; inacabamiento-realización; angustia-esperanza; incompleto-finitud, para caracterizar lo vivido de un recorrido, en un extremo se ubica la banalización, es decir la permanencia, lo inmóvil, en el otro, el despliegue de un pensamiento reflexivo.

Como experiencia humana y existencial, la experiencia que se logra configurar a partir de una pérdida, es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos y constituye un desafío tal que es imposible determinar con anticipación el contenido de ese proceso. Ningún saber previo, ningún modelo o esquema, nos evita hacer experiencia con lo inédito que puede tener cada pérdida, por lo que resulta imposible tratar de certificar todas sus determinaciones.

El cambio humano, como producto de la vivencia del duelo aparece como “relacional” y “finalizado”. El duelo se configura, entonces, en un espacio-abandono (Sloterdijk, 2011).

En nuestro caso, para diferenciar la dimensión formativa de la experiencia de duelo como espacio pedagógico, de otras dimensiones, diremos que la auto-reflexión de la experiencia del duelo no intenta dar ayuda, orientar, instruir, intervenir en sentido técnico, sino colocar al sujeto frente a la posibilidad de encontrar sentido y asignar un significado a esa experiencia al interior de su vida,

como dominio provisional de lo contingente, eso lo entendemos como formación, “es formación lo que se comprende para desarrollar la diferenciación en todos los planos de la existencia, y para orientar la energía en el sentido de la intencionalidad” (Honore, 1980:122).

La formación dice Lhotellier “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (en Honore.1986:20). En este caso, ser formados al interior de una experiencia de duelo significa desarrollar algo que se posee, una capacidad que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse: transformar la pérdida en algo significativo.

La función reflexiva del duelo se orienta a la solución de la soledad de la pérdida, pero también a la profunda necesidad de decir y expresar, de realizar algo personal, algo que se inscribe en el eje de la vida como proyecto. Así, el proceso de duelo revela una búsqueda de sentido, en la reflexión, pues con ella me doy cuenta o tomo conciencia de mi carencia, mi miseria y mi falibilidad (Ricoeur). La función reflexiva del duelo con relación a la pedagogía del re-comenzar, intenta proporcionar una posibilidad en la que el hombre pase de lo absoluto y cerrado donde se muere (angustia) a (direccionalidad de lo posible) lo abierto y relativo donde se recrea (esperanza).

La trama

La búsqueda de sentido, la finitud y la incompletud. Heidegger (2005:25), citando un verso de Hölderlin, menciona:

Quien ha pensado lo más profundo, ama lo más vivo. –Y explica:- La gran cercanía de los dos verbos “pensado” y “ama” constituye el centro de este verso. El querer descansa en el pensamiento. Es un racionalismo admirable el que funda el amor en el pensamiento. Parece como si tuviéramos ahí un pensamiento fatal, que está en vías de volverse sentimental. Pero lo cierto es que no se halla ninguna huella de esto en el verso citado. Apreciamos lo que él dice cuando somos capaces de pensar. De ahí que preguntemos: ¿Qué significa pensar?

Entregarnos a la reflexión que el duelo suscita, no significa que dicha actividad sea orientada a lo negativo, como ya dijimos, no ponemos el énfasis en el absurdo, sino en la ambigüedad, así también, no ponemos el énfasis en ser “arrojados” a la muerte, sino primordialmente el ser acogidos en la vida; con este propósito es que, desde una Pedagogía del re-comenzar, la temática reflexiva se centre en la búsqueda de sentido, la finitud y la ausencia. En resumen: La conciencia humana de la muerte exige una actividad reflexiva para su comprensión, pero una Pedagogía del re-comenzar reorienta los esfuerzos siempre al desarrollo de un amor por lo más vivo.

La búsqueda de sentido. Establece Octavi Fullat: “La tradición europea u occidental queda organizada en torno a la gran secuencia histórica de la modernidad. Ésta, la modernidad, no se entiende aquí como tema transhistórico, sino como proceso que, grosso modo, aparece en torno al siglo XV y que pierde su preeminencia social a lo largo del siglo XX, siendo la fecha del fallecimiento de Nietzsche -1900- el punto simbólico del inicio de la decadencia progresiva de la modernidad. Pre-modernidad, modernidad y postmodernidad en consecuencia” (Fullat, 2005:251).

Es precisamente la respuesta de Nietzsche a la metafísica lo que ahora nos interesa, su expresión: “Dios ha muerto”, marca el inicio de la decadencia de la modernidad y la introducción de la crítica a la metafísica en la postmodernidad; el “Dios” que aquí se menciona no es el Dios cristiano sino que es el símbolo con el cual Nietzsche significa a todo sustento absolutista llámese razón, totalidad, unicidad, universal, eternidad, invariabilidad, etc. Para decirlo con Heidegger: “La frase Dios ha muerto significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza efectiva. No procura vida. La metafísica, esto es, para Nietzsche, la filosofía occidental comprendida como platonismo, ha llegado al final. Nietzsche comprende su propia filosofía como una reacción contra la metafísica, lo que para él quiere decir, contra el platonismo (Heidegger, 1995)”.

Puesto que los seres humanos aparecemos en el “mundo interpretado”, vivimos siempre ineludiblemente en un tiempo y en un espacio ritualizados (dramáticos, teatrales), necesitamos sentidos que orienten nuestras vidas y que ejerzan la función de “praxis de dominio provisional de la contingencia”, pero éstas ya no pueden encontrarse en una Realidad, o una Verdad, objetiva y trascendente. Los seres humanos tienen vedado el acceso directo, no mediado, a cualquier realidad absoluta, a cualquier principio o verdad absoluta; pero ello, no implica que en un mundo en el que Dios ha muerto, en un mundo posmoderno, debamos renunciar al sentido, sino todo lo contrario, entre otras cosas porque no es posible vivir sin un tipo u otro de sentido que haga soportable la vida. En pocas palabras: por un lado, necesitamos sentido(s) para hacer soportable la contingencia del duelo, pero, por otro, no podemos recurrir a “Dios”, a la “Verdad”, a la “Realidad”, a ningún supuesto “metafísico”, inmutable, trascendente. Entonces, ¿qué solución nos queda? (Mèlich, 2005)

No obstante, el hombre necesita de sentido, primero como direccionalidad, necesita de un horizonte hacia el cual orientar sus pasos, la esperanza, la responsabilidad, su formación, la necesaria transmisión de su herencia, son temas que el hombre ve como elementos de sentido entendido como direccionalidad. En segundo lugar el sentido como significado de vida, que a decir de Viktor Frankl: Cumplir un deber o crear un trabajo; experimentar algo o encontrarse con

alguien o enfrentarnos a un destino que no podamos cambiar, son situaciones donde somos llamados a dar lo mejor de nosotros mismos, elevándonos por encima de nosotros mismos y creciendo más allá de nosotros mismos, porque son situaciones donde el significado de la acción introduce una variación a la vida, dejamos de ser existencia, para realizarnos como existencialidad, así, el sentido se centra en el logro de una pertenencia y una identidad. “Lo que podemos hacer es intentar comprender, dar sentido al conocimiento mediante el trabajo de la comprensión, pues la comprensión nos reconcilia con el pasado y nos da conciencia de la historia, de nuestra propia historicidad” (Bárcena, 2005: 97).

“Pre-modernidad, modernidad y postmodernidad, en consecuencia. El conjunto queda subsumido en dos grandes momentos: el primero disfruta de un punto de referencia absoluto, tanto en el plano del conocer –virtudes, aretai, dianoéticas– como en el plano del actuar –virtudes, aretai, éticas–. Yo le califico de periodo monoteísta –con nomenclatura nietzscheana– y también de universum porque todo queda supuestamente vertido –versum–, u orientado, hacia el Uno –unum– ordenador, que permite referirse a Kosmos huyendo, de tal guisa, del Khaos. Pre-modernidad y modernidad pertenecen a tal modelo. El segundo gran momento da comienzo, como he dicho, con Nietzsche y abarca la llamada postmodernidad. Lo que hay, incluido conocimientos y conductas, constituye un politeísmo y un pluriversum. Nada hay que permita unificar desde algún absoluto a la realidad. Esta se muestra desmembrada, polivalente, esparcida, disipada” (Fullat, 2005:251).

En tales condiciones de contingencia, no se trata que la Pedagogía del re-comenzar proporcione un sentido al sujeto que es educado, sino permitirle construir su propio sentido desde una muy particular perspectiva, hablaríamos entonces de una educación que frente a los discursos absolutos y totalitarios se asuma como ecuménica, pluralista y tolerante.

“¿Qué significa esto? Sencillamente que el maestro no da, no transmite un sentido o el sentido de la vida, sino que cuida o procura que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos. El maestro se preocupa de que las metamorfosis de los sentidos persistan, de que se renueven constantemente, de que queden abiertas” (Mèlich, 2002:61).

La finitud. “No hay nada absoluto en la vida humana” (Mèlich, 2002:16), por lo tanto, nadie vive al margen del tiempo pues lo absoluto es atemporal, y siempre hay un pasado, un presente y un futuro en nuestras vidas; visto así, la vida es un recorrido, un camino, sometido a lo contingente de la incertidumbre y de la finitud.

Decir que el ser humano es finito significa sostener que su vida es una tensión entre el nacimiento y la muerte, entre la contingencia y la novedad. No hay vida humana al margen de esta tensión en el tiempo y en el espacio,

porque el ser humano es tiempo y espacio. Esto quiere decir que no es simplemente pura “vida-biológica”, exposición objetual, sino también “vida narrada” (biografía), “vida-con-sentido”, relato simbólico, experiencia, existencia, salida de sí mismo hacia lo otro, hacia el otro. La vida humana, una vida finita, una vida breve, no es acto puro, sino más bien una posibilidad siempre a partir de otras posibilidades en las que la vida entera está en juego. Toda vida es un riesgo. Vivir es arriesgarse, lanzarse a una aventura entre el nacimiento y la muerte (Mèlich, 2002:24).

Así que, aunque reconocemos la importancia de terminar procesos, de cerrar ciclos, aunque sabemos que la muerte es un término (como último punto hasta dónde puede llegar la vida) que nos lleva a una separación y a un duelo, a una despedida inevitable, porque la vida está llena de pérdidas y porque el mundo es un lugar en donde somos lanzados a la separación y a la despedida de nuestros complementadores necesarios; aunque sabemos que de nuestra estancia en el mundo quedará la buena memoria, la memoria de la convivencia, del amor, del respeto, del agradecimiento, y que esa memoria dará frutos; también hay que tomar con toda seriedad la natalidad, reconocer la importancia de empezar nuevos procesos, de comenzar nuevos ciclos, porque sabemos que cada nuevo inicio, cada recomenzar nos lleva a un encuentro y a un re-nacer, a un caminar inevitable, porque la vida también está llena de encuentros y porque el mundo también es un lugar en donde somos lanzados a nuevas experiencias y a saludar y dar la bienvenida a los nuevos.

“Para Lluís Duch, la contingencia se refiere básicamente a lo indisponible de la existencia humana a todas aquellas situaciones que no pueden solucionarse con el conocimiento que poseen los expertos” (Mèlich, 2011:18). La violencia, el sufrimiento, el mal, la muerte, la guerra, el desastre, la pérdida y el duelo son situaciones para las que no contamos con una certeza que nos indique qué hacer, no hay un manual para la vida, pero en particular dichas situaciones nos dejan perplejos, con una conciencia intranquila, con un desequilibrio anímico marcado por el dolor, el miedo o la angustia; nos provoca una desorganización total de la vida cotidiana porque no contamos con referentes que nos sirvan de puntos de apoyo.

La contingencia es una situación en donde no se puede decir nada concluyente o irrefutable, en ella sólo hay tensión que exige un dominio provisional que nos permita seguir vivos; y desarrollar una conciencia humana de la muerte. Dice Sloterdijk (2011:152), “La muerte, como monstruoso proporcionador de trabajo—duelo, es el primer estresor de esferas y artífice de culturas. En tanto que asumen la tarea a ellas encomendada, las comunas de duelo consiguen apaciguar la rabia causada por la desaparición ampliando el espacio. Esta imaginación distanciadora que hace reposar el espacio actual de vida en espacios circundantes de muertos y de espíritus, es lo que da lugar antes que nada a las culturas como fantasías espaciales autocobijantes.”

La incompletitud. Escribió Onetti:

Miro las montañas de los apuntes y sé que no tienen destino. En la vida de todo hombre normal y maduro hay siempre una mujer lejana. Por la geografía o por los días. Nunca volveré a ver a mi lejana. Si vive, pisa un punto de tierra ignorado por mí. Y si llegara a producirse el milagro, ya marchito, del rencuentro, tampoco te ofrecería mis apuntes como lectura. Tal vez Lejana, te mostrara el montón de hojas como una avergonzada y lastimosa prueba de que yo estuve viviendo en tu ausencia.

Quizás de eso se trate el trabajo de duelo: un trabajo reflexivo sobre el tiempo y el espacio vividos en compañía de los que ya no están, como herederos de un pasado que se inscribe como necesario para comprender la vida; y en la reflexión del espacio vivido, donde se manifiesta la ausencia y la presencia inquietante de lo ya-no-aquí. Desde este punto de vista, la reflexión sobre la ausencia debe llevarnos a una nueva disposición espacial de la vida: construir un espacio lo suficientemente lejano como para que los difuntos no invadan nuestra intimidad, al mismo tiempo construir un espacio espiritualizado, lo suficientemente cercano como para no dejar en el olvido nuestra relación con ellos.

En el duelo, aparece también la búsqueda de comunas de dolientes, como buscando en el espejo matutino, una cara que me reconozca, como comenta Butler (2006:46):

A pesar de no venir del mismo lugar y no compartir una misma historia, tengo la sospecha de que es posible apelar a un "nosotros", pues todos tenemos alguna noción de lo que significa haber perdido a alguien. La pérdida nos reúne a todos en un tenue "nosotros". Y si hemos perdido, se deduce entonces que algo tuvimos, que algo amamos y deseamos, que luchamos por encontrar las condiciones de nuestro deseo. En las últimas décadas, todos perdimos algo a causa del sida, pero hay otras pérdidas que nos afligen a causa de enfermedades y de conflictos mundiales, además del hecho de que las mujeres y las minorías, incluidas las minorías sexuales, están, como comunidad, sujetas a la violencia, expuestas a su posibilidad o a su realización. Esto significa que en parte cada uno de nosotros se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos -como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición-. La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición.

Telón

¿Cuál es la particularidad de una Pedagogía del re-comenzar? En principio, intenta ver las cosas de otro modo, quiere ver a la educación de otro modo, con mayor objetividad, con mayor complejidad, a decir de Nietzsche (2002:161), nuestra objetividad debe entenderse “como la

facultad de tener nuestro pro y nuestro contra sujetos a nuestro dominio y de poder separarlos y juntarlos, de modo que podamos utilizar en provecho del conocimiento cabalmente la diversidad de las perspectivas y de las interpretaciones nacidas de los afectos”. Se trata no sólo de disminuir, aliviar, desde la educación el miedo, la angustia y el dolor provocados por la muerte; también se trata de hablar sobre educación desde estos afectos, con su lenguaje, empalabrarla desde el miedo, la angustia y el dolor de la muerte, no para hacer su apología, sino para resignificar una educación moribunda, sin sentido de la vida, sin reflexión sobre la finitud y sin trabajo del símbolo y de actos simbólicos para aliviar la soledad de la pérdida. Transfigurar nuestra perspectiva. Invertir la racionalidad del hombre industrial de nuestro tiempo, con su muerte domesticada, con su muerte totalmente administrada, poner de manifiesto lo que no dice, lo que no piensa, lo que no hace, su no-concepto de formación y de experiencia. Por lo que, este hombre colocado dentro/en la tanatología, para observar-interpretar a la educación, necesita, sobre todo, ser espiritualizado.

No olvidemos que “la persona humana, en su esencia propia, no es existencia hacia la muerte (Heidegger)” (Morin, 2011:317), sino que, “la vida humana, venida al mundo por el nacimiento y dispuesta a la transformación, al acontecimiento del cambio y la mudanza, no es ya un atributo del inmutable Ser, sino del devenir por la transformación: es un acontecimiento de la natalidad” (Bárcena, 2006:183). La vida humana es un acontecimiento de la natalidad, pues entendemos que el nacer no nos arroja a la muerte, sino a la vida.

La función educativa de la Pedagogía del re-comenzar es reflexiva: practicar un pensamiento deliberativo, donde se ponga énfasis a la construcción de juicios éticos; descubrir un fundamento para las actividades de ayuda y cuidado, reconocimiento de lo vulnerable y de la compasión; desarrollo de una crítica social que denuncie la injusticia del dolor propio y ajeno, la desigualdad del sufrimiento en una sociedad de consumo y el mantenerse alertas a la banalización de la vida y de las relaciones interpersonales. La segunda función educativa de la Pedagogía del re-comenzar es la reflexión espiritual: no orientada a la religión, sino a empalabrar a la muerte y el dolor que nos provoca reconociendo su carácter hermético, ambiguo, misterioso y transpersonal.

En suma, una educación que frente a la muerte nos reconozca colocados en ella, con ella, para ella, sobre ella; nos eduque para aceptar, experimentar, preparar, acompañar, despedir, narrar, callar, recibir, saludar y celebrar, la vida y la muerte.

Bibliografía

Arendt, H. (2011). La condición humana. Argentina: Paidós

Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. España: Herder. (2010). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. México: Paidós.

Bloch, E. (2004) El principio esperanza. Tomos I, II y III. España: Trotta

Butler, J. (2006). Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia. Argentina: Paidós.

Caruso, I. (2007). La separación de los amantes. México: Siglo XXI

Chillón, A. (2010). La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch. España: Herder

Duch, LI. (2002). Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud. España: Trotta.

Estrada, J. (2010). El sentido y el sin sentido de la vida. Preguntas a la filosofía y a la religión. España: Trotta.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.

Frankl, V. (2005). Búsqueda de Dios y sentido de la vida. Diálogo entre un teólogo y un psicólogo. España: Herder.

Fullat, O. (2005). Valores y narrativa. Axiología educativa de occidente. Universidad de Barcelona-Publicacions i Edicions. (2008). Filosofía de la educación. Madrid: Síntesis

Gadamer, H.G. (2005). Verdad y Método I y II. Salamanca: Sígueme.

Heidegger, M. (1995). Caminos del bosque. Madrid: Alianza. (2005). ¿Qué significa pensar? España: Trotta

Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Jonas, H. (1998). Pensar sobre Dios y otros ensayos. España: Herder

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

Madrid, A. (2010). La política y la justicia del sufrimiento. España: mínima trotta.

Mélich, J.C. (2002). Filosofía de la finitud. España: Herder. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. Revista Educación y Pedagogía, XVII (42), 11-27. (2011). Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch. España: Fragmenta editorial.

Morin, E. (2011). El hombre y la muerte. Barcelona: Kairós.

Nietzsche, F. (2001). Opiniones y sentencias diversas. México: Editores mexicanos unidos. (2002). Genealogía de la moral. México: Tomo.

Ricouer, P. (s/f). Finitud y culpabilidad. Recuperado en febrero 2015 de: www.google.com.mx/search?q=finitud+y+culpabilidad+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=jP_dVabqMMKiyASGg7WQDg

Sloterdijk, P. (2011). Esferas II. España: Siruela.

Zizek, S. (2014). Acontecimiento. España: Sexto Piso

Algunas aportaciones teóricas de la etiología del duelo

Mtra. Lorena Polo Hernández

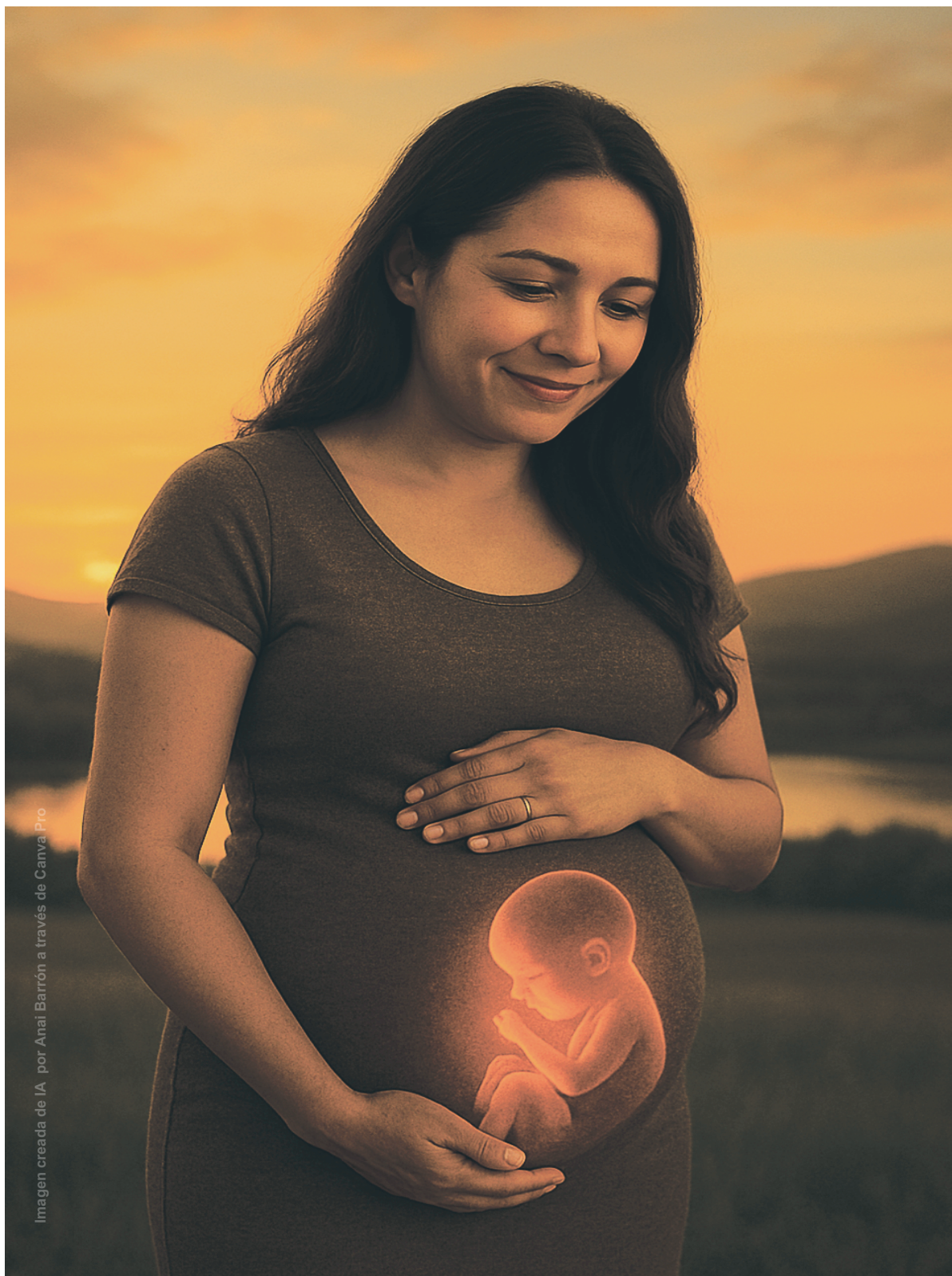


Imagen creada de IA por Anai Barrón a través de Canva Pro

Resumen

De los muchos descubrimientos que le debemos al genio de Freud, el concepto de realidad psíquica es quizá aquel que revolucionó el entendimiento psicológico contemporáneo.

El término da pie a pensar en el proceso del duelo desde su primitivo origen, tomando en cuenta el nacimiento del Yo, las formas de relación primitivas, las defensas, fantasías y el desarrollo de los diversos procesos mentales que acompañan el pensar.

El presente ensayo contiene conceptos contruidos en diferentes escuelas psicoanalíticas: la escuela ortodoxa freudiana y la escuela inglesa kleiniana, que desde mi punto de vista nos entregan aportaciones profundas de cómo se estructuran los primeros registros de objeto del aparato mental, cómo funcionan las primeras relaciones y cuál es la consecuencia de la primera pérdida de objeto.

Palabras clave: objeto, posición esquizoparanoide, posición depresiva, aparato mental, sadismo, masoquismo, paranoia, depresión, melancolía, duelo.

1. Formación del aparato mental.

El recién nacido, desde su nacimiento, tendrá que enfrentarse con la realidad externa, es decir, con innumerables experiencias de gratificación y frustración de sus necesidades y por ende de sus deseos. A partir de ese momento el mundo será una fuente de desagrado.

Después de que la madre expulsa al neonato, éste comenzará a respirar supliendo la falta de oxígeno. La existencia del aparato respiratorio formado en el periodo intrauterino le permitirá resolver dicha falta.

Cuando se observa el comportamiento del recién nacido, da la impresión de que no está satisfecho con la brutal perturbación ocasionada en la quietud desprovista de deseos de que gozaba en el seno materno, e incluso parece desear volver a hallarse en esa situación.

Ante esto el recién nacido reacciona con diferentes tipos de llanto matizados de angustia y agitación como reacción adaptativa a la perturbación sufrida repentinamente debido al nacimiento.

Entonces, la vida del recién nacido transcurre en una alteración de los estímulos perturbadores, internos y externos, siendo el más importante el hambre.

Para Fenichel (1966) los primeros signos de representación deben tener su origen en el estado de hambre.

A partir de las reflexiones expuestas por Freud (1900) en la parte general de su “Interpretación de los sueños”, podemos suponer que la primera consecuencia a esta perturbación ha sido la regresión alucinatoria del estado de satisfacción perdido: la existencia apacible en la quietud y el calor del cuerpo materno. El primer deseo del neonato no puede ser sino retornar a esta situación (Ferenczi, 1913)

Para Melanie Klein desde el nacimiento existe la instancia psíquica denominada Yo, que para ese tiempo mental esta desorganizada y poco integrada, sin embargo es capaz de establecer relaciones objetales parciales, utilizar mecanismos de defensa primitivos y sentir ansiedad.

La primera forma de ansiedad es de naturaleza persecutoria, la actuación interna del impulso de muerte esta dirigida contra el propio organismo, originando el miedo al aniquilamiento, éste es la causa primordial de la angustia persecutoria. (Klein, 1951)

El sentimiento de persecución que proviene del interior del neonato es intensificado por fuentes externas de frustración y dolor que afianzan la sensación de ser atacado por fuerzas hostiles; por otra parte, la acción del alimento permite al recién nacido integrar en su débil y nuevo aparato mental un objeto benevolente.

De esta forma se puede observar que los primeros objetos que el neonato incorporará a su aparato mental serán de carácter instintivo, por ejemplo, a la sensación de hambre aparecerá una débil representación de algo que la apasigue.

Cuando Klein habló de incorporar objetos al aparato mental no estaba alejada de la idea de Freud (1923:1532) acerca de las identificaciones tempranas. En el “Yo y el Ello” hablando de la catexia de objetos abandonada, escribe:

Los efectos de las primeras identificaciones realizadas en la más temprana edad son siempre generales y duraderos. Esto nos lleva a la génesis del ideal del Yo

Freud definió entonces la primera y más importante identificación que yace escondida detrás del ideal del yo como identificación con los padres y le ubica en “la prehistoria de cada persona”.

Esto está muy cerca de la definición de Klein de los primeros objetos introyectados, ya que por definición las identificaciones son resultado de la introyección.

Siguiendo a Freud (1900), el neonato se halla en un conflicto entre los impulsos de vida y de muerte, por ende tendrá que enfrentar la ansiedad que le produce el instinto de muerte mediante el primer mecanismo de defensa: la deflexión.

Este mecanismo consiste, según Klein, en parte en una proyección, en parte en la conversión del instinto de muerte en agresión.

El Yo escinde y proyecta su parte que contiene el instinto de muerte, poniéndola en un objeto externo original, representante del primer vínculo y del primer objeto en el aparato mental: el pecho.

Es así como parte del pecho (representación mental) llega a vivirse como malo y amenazador para el Yo, dando origen a un sentimiento de persecución. De este modo el miedo original del instinto de muerte se transforma en miedo a un perseguidor. Parte del instinto de muerte que queda en el Yo se convierte en agresión y se dirige contra los perseguidores. Al mismo tiempo se establece una relación con el objeto benevolente e ideal, proyectándose la libido, a fin de crear un objeto que satisfaga el impulso instintivo del Yo a conservar la vida. Después, el Yo proyecta parte de la libido fuera y la restante la utiliza para establecer una relación libidinal con ese objeto ideal (Segal, 1964).

El Yo tiene una relación ambivalente con un mismo objeto: el pecho por una parte es persecutorio y por otra es ideal.

Podemos decir que la primera experiencia de alimentación del neonato, conduce a una reacción primitiva y se convierte en el prototipo de control de los estímulos externos en general. Entonces la primera realidad es la que uno puede tragar. En la situación de regresión se puede observar que, en lo inconsciente, todos los órganos de los sentidos son semejantes a la boca. Lo anterior explica la relación entre el objeto perdido y las tendencias de la primera fase de la etapa- anal –sádica de Abraham, perder y destruir, como un proceso de introyección con carácter de incorporación física por la boca.

El Yo, en su pulsión por integrarse (vida) ante la ansiedad de aniquilación (muerte), se acuerpa en la zona erógena que le da sentido en ese momento: la boca, que es un objeto pulsional y parcial.

El bebé, en su omnipotencia fantaseará con la sensación de haber creado él pecho el mismo, es decir, la necesidad es igual al objeto que la satisface.

Durante este periodo de fractura el efecto será la conformación del amor y el odio, así como los aspectos malos y buenos del pecho, manteniéndose separados unos de otros (Klein, 1951).

El lactante buscará proteger a su objeto bueno del objeto perseguidor empelando diversos mecanismos de defensa como la escisión, la negación, la omnipotencia y la idealización. Klein (1946) nombrará a esta etapa “posición esquizoparanoide”.

Sin embargo, desde la percepción del recién nacido, la omnipotencia incondicional de la que gozaba hasta entonces no se ha modificado más que en la medida que es preciso traducir lo que desea de modo

alucinatorio (representar), pero sin tener que intentar modificar la realidad exterior para conseguir la realización de sus deseos. (Ferenczi, 1913)

Aunque el bebé logre representar de forma alucinatoria sus deseos, aún no posee noticia sobre la existencia de personas que lo atienden y cuidan, en consecuencia llega a sentirse dueño de una fuerza mágica capaz de realizar sus deseos mediante la sola representación de su satisfacción, esta etapa es nombrada por Ferenczi como “Periodo de la omnipotencia alucinatoria mágica”.

Nuevamente, para Ferenczi, los primeros sueños promueven la representación exitosa de la situación intrauterina que preserva al máximo de las excitaciones externas, tomando en cuenta la función biológica de concentrar la energía sobre los procesos de crecimiento y regeneración.

Según Freud, todo sistema que vive de acuerdo al principio del placer, posee mecanismos que le permitirán escapar de los estímulos de la realidad externa, por lo tanto, parece que el sueño funciona como residuo de la omnipotencia alucinatoria del bebe que subsiste en la vida adulta.

Pronto la satisfacción alucinatoria de deseos ya no será suficiente para complacer la aparición permanente del impulso, aparecerá un nuevo requisito: el lactante deberá producir determinados signos y como resultado efectuar un trabajo motor para modificar el sentido de sus deseos y que sus representaciones coincidan con la satisfacción.

Ahora el bebe utiliza su llanto para emitir señales mágicas ante sensaciones desagradables, lo hace evidentemente con ayuda del mundo exterior.

En la medida en la que el lactante va desarrollando y fortaleciendo su aparato mental, la complejidad de sus deseos aumenta, éstos van adquiriendo formas más específicas, hasta el grado de imitar con la boca los movimientos de succión, manifestación característica del deseo de ser alimentado, así como contracciones abdominales cuando desea cambiar de posición, para Ferenczi este es el “Periodo de omnipotencia con ayuda de gestos mágicos”.

En esta fase temprana del desarrollo imperarán los procesos de proyección e introyección, ligados a las emociones y las angustias del lactante. Se inicia la relación objetal por medio de la proyección, es decir, por la deflexión de la libido y de la agresión hacia el pecho de la madre, se establece la base de la relación objetal; por la introyección del objeto, ante todo del pecho, se crean las relaciones con los objetos internos (Klein, 1951).

La introyección y la proyección serán usadas por el Yo como recursos defensivos, el Yo se esfuerza por introyectar las partes buenas del objeto y proyectar las partes malas, aunque esto

no sucede siempre así. Hay circunstancias donde se proyectan las partes buenas del objeto, para así mantenerlas a salvo; también se pueden introyectar las partes persecutorias del objeto como forma de identificarse con él y así poder controlarlo.

En estas formas de ansiedad primarias, aumenta la disociación del objeto, se utiliza la proyección e introyección para mantener alejado al objeto persecutorio del ideal y ejercer control.

En “El Psicoanálisis de niños” (1932), Klein describió que durante el primer año de vida, el bebé pasa por una fase cargada de un gran monto de sadismo, donde debido a la proyección de su propia agresión, a la introyección de objetos malos y a las frustraciones del mundo externo, el bebé se siente perseguido por objetos que percibe como peligrosos, temiendo que éstos lo devoren, vacíen el interior de su cuerpo, lo corten en pedazos o lo envenenen. Lo anterior explica el tipo de mecanismos de defensa primitivos que utiliza el bebé para defenderse de sus perseguidores, mecanismos que Klein compara con la psicosis de los adultos debido a su contenido primitivo.

El Yo se defiende de los perseguidores internos mediante los procesos de expulsión y proyección. Estos contenidos de ansiedad y mecanismos de defensa son la base de la paranoia.

Klein (1932) utiliza el término “relaciones de objeto” afirmando que el bebé tiene, desde el principio de su vida postnatal, una relación con su madre (función materna), aunque este no lo sepa. En un primer momento dicha relación se centra sólo en el pecho (representación), es decir, el neonato se relaciona de forma parcial con el objeto. Dicha relación está impregnada de los elementos básicos de una relación objetal: amor, odio, fantasías, angustias y defensas. Aclaró que dicha relación es exclusiva de dos personas. Esta primera relación tiene una importancia primordial para las relaciones de objeto ulteriores, aunque de esta forma exclusiva, durará muy pocos meses.

Con el aumento de las necesidades se intensifican las experiencias de frustración, produciéndose gradualmente una discordancia dolorosa en el seno de la omnipotencia. Así, el lactante se obligará a distinguir de su Yo las “cosas malignas” que resisten a su voluntad y que pertenecen al mundo exterior, de esta forma se comienzan a separar los contenidos psíquicos subjetivos (sentimientos) de los contenidos objetivos (impresiones sensibles). (Ferenczi, 1913).

La descripción anterior implica que el Yo desde el inicio tiende a la integración y ésta puede variar día con día.

El objeto ideal se fusiona con las experiencias de gratificación, de la misma manera los objetos persecutorios se fusionan con experiencias reales de frustración y dolor. Así la gratificación no solo satisface las necesidades físicas de bienestar y nutrición, también se le necesita para protegerse de la persecución.

El objetivo del bebé es tratar de adquirir y guardar dentro de sí al objeto ideal, e identificarse con éste, que es para él quien le da vida y lo protege, manteniendo fuera al objeto malo. (Lo anterior en términos de Fantasía) (Segal, 1964)

2. El término “Fantasía”

El término Fantasía es sin duda uno de los conceptos más polémicos de la teoría kleiniana, ya que muchos analistas rechazaron la existencia de las fantasías inconscientes en una etapa temprana del desarrollo humano.

Por lo anterior, me parece importante clarificar el desarrollo de dicho término en el pensamiento psicoanalítico.

El uso de la palabra Fantasía en lo cotidiano se refiere a la parte consciente de lo que podemos imaginar, pero Freud descubrió mediante el método hipnótico la existencia de las fantasías inconscientes.

Los traductores ingleses de Freud adoptaron una ortografía especial para la palabra “fantasía” con ph (phantasy), a fin de diferenciar el significado psicoanalítico del término, es decir, fantasías totalmente o predominantes inconscientes, de la palabra popular “fantasía” (fantasy) que significa sueños diurnos conscientes, ficciones, etc. El término psicoanalítico “fantasía” significa básicamente contenidos psíquicos inconscientes, que pueden devenir o no conscientes. (Isaacs, 1941).

La palabra “fantasía” también se utilizó como contraria de “realidad”, esta última refiriéndose a los objetos externos al sujeto, objetivos y materiales. Sin embargo esta idea desestima la importancia de las fantasías inconscientes ya que éstas son parte de la realidad psíquica.

A partir de esto, Freud explicó que a fin de comprender la dinámica psíquica del sujeto, su historia de vida, intereses y características de personalidad debíamos abandonar el prejuicio a favor de la realidad externa y objetiva, así como de su parte consciente. “Es preciso revertir la sobrestimación por la propiedad “conciencia”; es este un requisito indispensable para cualquier intelección correcta del origen psíquico” (Freud, 1900) Freud (1916:308) también escribió:

A él (el paciente) le lleva mucho tiempo comprender la propuesta de que la fantasía y la realidad deben ser tratados por igual. Y que a él no le preocupa saber si los eventos infantiles, que nosotros queremos elucidar, son de una u otra clase. Y, sin embargo, ésta es obviamente la única actitud correcta hacia estos productos de su psique. Estas fantasías poseen una realidad psíquica, opuesta a la realidad material y nosotros gradualmente llegamos a entender que en el mundo de la neurosis la realidad psíquica es el factor determinante.

Es importante tomar en cuenta que las Fantasías inconscientes están en permanente actividad, y la existencia de estas no alude a una psicopatología.

3. La Fantasía como contenido psíquico

Para Susan Isaacs (1943) el contenido primario de todos los procesos psíquicos son las fantasías inconscientes. Dichas fantasías son la base del pensamiento consciente e inconsciente.

En la parte inconsciente de la mente, los contenidos pueden permanecer concretos sensoriales o imaginarios, la introyección siempre se experimenta como incorporación con su valor oral por medio del desplazamiento (aclaro que al referirme a “incorporación oral” no necesariamente estoy aludiendo a la boca). Cada vez tengo más la impresión de que una de las mayores dificultades en comprender las ideas de la señora Klein está en que sus generalizaciones tienden a ser expresadas en términos perceptuales en lugar de en términos conceptuales... No podemos observar el proceso psíquico directamente, sólo podemos inferirlo de la fantasía, en otras palabras, podemos percibir la fantasía en palabras o hechos, pero no podemos percibir el proceso; sólo podemos concebirlo y es natural concebirlo como algo análogo a los procesos corporales. No hay duda de que estas analogías son útiles puesto que nos ayudan a llenar un vacío entre el pensamiento concreto diario y el pensamiento abstracto... Es obligatorio en el plano científico distinguir el modo de pensamiento perceptual del modo de pensamiento conceptual. La naturaleza no- sensible de la mente y de los procesos psíquicos obliga a debatirlos en términos abstractos. Esto no significa que un proceso psíquico inaccesible a la percepción sensorial no sea tan real como fenómeno directamente observable y, por otra parte, esto significa también que no podemos describirlo en términos de percepción...

A partir de este momento se debe considerar algunos comentarios interesantes realizados por la Dra. Brierley (1951); su discusión gira en torno al término fantasía y la relación de la función fantasía con otros tipos de procesos psíquicos desarrollados posteriormente:



Curso Teórico Práctico para Auxiliar en Enfermería

Avalado por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social Folio: 153-11157 CTTD030519Z70013

Asistiendo a clase un día a la semana

Inscripción:

\$ 1,200.-

Mensualidades:

\$ 1,200.-

Duración:

1 año y 3 meses

Facilitadoras:

Mtra. Azucena Marlene Morales Castañeda
Licda. Laura Sofía Trejo Patista

Facilitadores:

Licdo. Antonio de Jesús Hernández Serrano
Mtro. Francisco Morales Velázquez
Licdo. Fernando Montiel Rebollo



Imágenes de CoffeeAndMilk de Getty Images Signature
y Billion Photos para Canva Pro.

Cada vez tengo más la impresión de que una de las mayores dificultades en comprender las ideas de la señora Klein está en que sus generalizaciones tienden a ser expresadas en términos perceptuales en lugar de en términos conceptuales... No podemos observar el proceso psíquico directamente, sólo podemos inferirlo de la fantasía, en otras palabras, podemos percibir la fantasía en palabras o hechos, pero no podemos percibir el proceso; sólo podemos concebirlo y es natural concebirlo como algo análogo a los procesos corporales. No hay duda de que estas analogías son útiles puesto que nos ayudan a llenar un vacío entre el pensamiento concreto diario y el pensamiento abstracto... Es obligatorio en el plano científico distinguir el modo de pensamiento perceptual del modo de pensamiento conceptual. La naturaleza no-sensible de la mente y de los procesos psíquicos obliga a debatirlos en términos abstractos. Esto no significa que un proceso psíquico inaccesible a la percepción sensorial no sea tan real como fenómeno directamente observable y, por otra parte, esto significa también que no podemos describirlo en términos de percepción...

Ahora bien, todas las palabras representan conceptos, no se puede hablar sin utilizar conceptos a pesar de que se estén describiendo objetos psíquicos u objetos materiales. La palabra “duelo” y la palabra “pérdida” son tan conceptuales como las palabras “introyección” o “identificación”, aunque son conceptos derivados de niveles diferentes de experiencia, pero son conceptos. (La palabra “experiencia” se usa de acuerdo a la psicología general para referir la experiencia psíquica como tal). Por lo tanto la experiencia tiene diferentes modalidades, por ejemplo la percepción, la sensación, los sentimientos, los pensamientos, entonces las descripciones de los diferentes procesos psíquicos que hagamos deberán estar en función del nivel de la experiencia en cuanto a su desarrollo y evolución.

La percepción primitiva se halla precisamente caracterizada por ser cercana a la reacción motora. Percibir significa en primer lugar, un cambio en el cuerpo del bebé, por influencia del objeto percibido. Muchas percepciones habitualmente consideradas como ópticas, en realidad son kinestésicas.

La vinculación original entre percepción y acto motor es demostrada por Freud (1940) en su artículo titulado Notas sobre el block maravilloso. En esta nota Freud aclara la función activa de la percepción. Cuando el organismo es objeto de una intensa inundación de estímulos del mundo exterior, lo sufre de forma pasiva.

La importancia del sistema de percepciones radica en que éstas producirán la diferenciación con respeto a la memoria, originando una consciencia diferenciada de la expresión inconsciente.

Freud (1923) hace referencia a la “expresión psíquica de las necesidades pulsionales”, es decir, las fantasías tanto de deseos libidinales como destructivos y de angustia. Por eso la fantasía pronto se convierte en una defensa contra la angustia, como medio de inhibir y controlar los

www.centrodetanatologia.com

☎ 55 6393 - 1100
☎ 55 6506 - 3006

esfuerzos pulsionales. Una fantasía representa el contenido particular del esfuerzo (amor, odio, temor, dolor). Por ejemplo, ante sentimientos de pérdida el niño lo vive como “mi madre se ha ido para mí”, el niño puede desear “quiero que vuelva” y tratar de superar el sentimiento de pérdida a través de la fantasía “la traeré de vuelta jugando”. Isaacs dice que el niño no piensa la fantasía en términos de palabras.

4. La primera experiencia de Pérdida.

Si la evolución del aparato mental se cumple de forma favorable, el bebé siente cada vez más que su objeto ideal es más fuerte que el objeto malo, se podrá identificar mayormente con su objeto ideal y a raíz de dicha identificación y al fortalecimiento gradual de su Yo estará capacitado para defenderse a sí mismo y a su objeto ideal.

Dado a la sensación de fortaleza yoica y a la certeza de poseer un objeto bueno, sus propios impulsos “malos” le asustan menos, entonces disminuye la proyección, decrecen sus temores paranoides y gradualmente puede predominar la integración yoica y la integración del objeto. Es así como surge para Klein la posición depresiva (Segal, 1964)

Esta fase es descrita por Klein (1948) como la fase del desarrollo en la que el bebé reconoce un objeto total y se relaciona con él, es decir reconoce a la madre y a las demás personas que le rodean como personas completas, no sólo como “pechos”.

El bebé comienza a reconocer que su madre puede ser por momentos “buena” (gratificadora) y “mala” (frustradora), que puede estar presente o ausente o que la puede amar y odiar al mismo tiempo, se enfrenta entonces a conflictos generados por ambivalencia.

En este reconocimiento de la madre, el bebé se da cuenta que ésta no sólo vive para él, que depende de ella y que las demás personas le despiertan celos. Lo anterior es producto de la creciente integración del Yo y de sus objetos, así como disminución de la escisión. Habrá una maduración en la percepción del bebé que le permitirá organizar y desarrollar la memoria. Al percibir a la madre como objeto total este puede recordarla, es decir, recordar momentos de gratificación y frustración anteriores, entonces la imagen de la madre y su representación van formando una constante de registro de su existencia en el aparato mental.

En la posición depresiva, la ansiedad brota en la ambivalencia, y el motivo principal de la ansiedad del bebé es que sus propios impulsos destructivos hayan destruido o lleguen a destruir al objeto amado de quien depende totalmente (Klein, 1951).

En dicha posición se intensifican los procesos de introyección. Esto se debe en parte a la disminución de los mecanismos proyectivos, y en parte a que el bebé descubre cuánto depende de su objeto, a quien ve ahora como persona independiente que puede alejarse de él. Esto aumenta su necesidad de poseer ese objeto, de guardarlo dentro de sí y si es posible de protegerlo de su propia destructividad. (Segal, 1964)

Los procesos de introyección y proyección son dirigidos no sólo a la madre como objeto cada vez más integrado, sino también a la representación de personas cargadas de afecto, que puede ser el padre u otro miembro de la familia.

A partir de este momento el bebé podrá sentir culpa derivada de las fantasías de destrucción en momentos de frustración o celos, de esta manera este proceso culminará en la sensación de pérdida de objetos amados, ya sean internos o externos.

La angustia y la culpa incrementan la necesidad de proyectar objetos malos y de introyectar objetos buenos, de ligar los deseos, el amor, los sentimientos de culpa y las tendencias reparatorias a ciertos objetos y el odio y la angustia a otros, es decir, de encontrar en el mundo exterior representantes de los objetos internos (Klein, 1951).

Cabe mencionar que junto con dichos procesos mentales el bebé va evolucionando otros procesos como el movimiento progresivo de la libido, la integración y adaptación yoica, las capacidades motoras, la fuerza muscular. Lo anterior está ligado a la formación de símbolos que le permitirán al bebé transferir su atención, interés, emociones, fantasías, angustias y culpas de un objeto a otro.

El bebé bien integrado que puede evocar y conservar su amor por el objeto bueno, incluso mientras lo odia, esta expuesto a nuevos sentimientos poco conocidos durante la posición esquizo-paranoide: el duelo y la nostalgia por el objeto bueno, al que siente perdido y destruido, y la culpa, una experiencia depresiva típica provocada por el sentimiento de que perdió a su objeto bueno por su propia destructividad (Segal, 1964).

Entonces, se puede decir que el bebé pasa por estadios mentales comparables al duelo de un adulto y que son estos duelos tempranos los que se activan ulteriormente, cuando se experimenta la pérdida.

Pero ¿cuál es el objeto del duelo en esta etapa? el pecho de la madre (representación) y todo lo que el pecho y la leche han llegado a ser en la mente del niño: amor, bondad, seguridad (Klein, 1940).

El bebé sufrirá sentimientos depresivos antes, durante y después del destete. Ante esto el bebé sentirá que lo ha perdido todo y que dicha pérdida es el resultado de sus fantasías destructivas hacia el pecho de su madre. El bebé sufrirá sentimientos depresivos antes, durante y después del destete. Ante esto el bebé sentirá que lo ha perdido todo y que dicha pérdida es el resultado de sus fantasías destructivas hacia el pecho de su madre. Para Klein (1940) otros dolores en relación con la pérdida inminente del pecho (en este momento de la representación de ambos padres) surgen de la situación edípica que se instala tempranamente y que está íntimamente relacionada con las frustraciones del pecho que en sus comienzos están dominadas por impulsos y fijaciones orales. Estas fantasías de destrucción se pueden afianzar e intensificar por una relación ambivalente con los hermanos o hermanas.

Como respuesta a los sentimientos de dolor y pérdida y a la mayor integración del Yo, aparece el proceso de internalización. En este proceso el bebé incorpora a sus padres dentro de su cuerpo. Éstos se convierten en objetos “internos” o “internalizados”. De esta forma se solidifica un mundo interno en la mente inconsciente del bebé, correspondiente a las experiencias del mundo exterior conjugadas con sus fantasías.

En este momento del desarrollo el bebé comienza a utilizar un medio económicamente más ajustado a su mundo interno y externo: el lenguaje, con el podrá empezar a representar sus deseos y objetos. Sabemos que en un primer momento los fonemas que emergen del bebé son resultado de la imitación. La forma de simbolizar gestualmente es reemplazada por el simbolismo verbal.

Para Ferenczi (1913) la adquisición del lenguaje es un importante progreso para el aparato mental, la laboriosa representación en imágenes y la escenificación dramática, se vuelven inútiles. Al mismo tiempo, el simbolismo verbal hace posible el pensamiento consciente, en la medida que al asociarse a los procesos mentales inconscientes les confiere cualidades perceptibles.

El pensamiento consciente mediante una parte del lenguaje es la más importante realización del aparato psíquico, este es el único modo donde el principio de realidad se incorpora en el aparato. Esta es también una pérdida vivida por el bebé, la baja de la omnipotencia y la entrada al principio de realidad.

Por otra parte, una gran cantidad de acontecimientos poco placenteros son importantes en el juicio de realidad, si el bebé superando los acontecimientos siente que puede retener a sus objetos, así como el amor de ellos, preservará su vida interna y la armonía frente a los peligros.

Todas las alegrías que el bebé vive a través de la relación con su madre, son prueba para él de que los objetos amados, dentro y fuera de su cuerpo, no están dañados y no se transformarán en

perseguidores. El aumento de amor y confianza y la disminución de los temores a través de las experiencias felices ayudan al niño a bajar la ambivalencia, vencer poco a poco su depresión, los sentimientos de pérdida y así el duelo por los primeros objetos. (Klein, 1940).

Por otro lado, las experiencias desagradables, la falta de experiencias gratas en el bebé, especialmente la falta de contacto íntimo con sus objetos amados, aumentan la ambivalencia, disminuyen la confianza y la esperanza y confirman sus ansiedades de aniquilación interna y persecución externa y perjudica el proceso de la integración de la seguridad interior.

La posición depresiva es el núcleo en desarrollo posterior del proceso del duelo. En todo momento los sentimientos, temores y defensas del niño están ligados a los deseos libidinales y fijaciones. Klein (1940) consideraba que esta posición traía un nuevo enfoque en el desarrollo libidinal del niño.

Se podría sostener que una buena relación con el mundo, así como la posibilidad de acceso al duelo y a la integración de los objetos en el aparato mental, dependen del éxito logrado en la lucha contra el caos interior que se vive durante la posición depresiva, y en haber establecido con seguridad objetos “buenos” internos.

Dada la introyección de los objetos y la sensación de dolor y pérdida, se expresan dos tipos de temores:

1. Sentimientos y fantasías de carácter persecutorio que están caracterizados por temores relacionados con la destrucción del Yo por perseguidores internos. La defensa contra estos temores es predominantemente la destrucción de los perseguidores por métodos violentos y secretos.
2. Sentimientos de pena e inquietud por los objetos amados, el bebé tiene temor de perderlos y ansia de reconquistarlos (Klein, 1940).

Para este tiempo mental, el Yo está forzado a desarrollar mecanismos depresivos que se dirigen especialmente contra el duelo por el objeto amado. Esto es fundamental en la total organización del Yo.

Klein (1940), define dichas defensas como “defensas maniacas”, dada a su íntima relación con las psicosis maniaco-depresivas.

Como ya se planteó, el Yo está dirigido por ansiedades depresivas, a construir fantasías omnipotentes y violentas, en parte para dominar y controlar los objetos “malos”, y en parte para

restaurar y salvar los objetos amados. Desde el comienzo de estos dos tipos de fantasías se estimulan las actividades, intereses y sublimaciones del niño.

El niño, el carácter polar de sus fantasías, sádicas y constructivas, son correspondientes a la maldad extrema de los perseguidores como a la perfección de sus objetos “buenos”.

Por lo tanto la idealización es muy importante para esta posición, ya que trae consigo el mecanismo de la negación que a su vez hace soportable para el Yo el caos de la amenaza de pérdida.

Parece que en esta fase del desarrollo la unificación de objetos externos e internos, amados y odiados, reales o imaginarios, se lleva a cabo en tal forma que cada paso hacia la unificación conduce otra vez a una renovada disociación de las imagos. Pero como la adaptación al mundo externo aumenta, esta disociación se realiza en planos cada vez más cercanos a la realidad. Esto continúa hasta que se afirma el amor hacia los objetos reales internalizados y la confianza en ellos. De ahí que la ambivalencia que es en parte una salvaguarda contra su propio odio, contra los objetos odiados y terroríficos, vaya disminuyendo en grados variables durante el desarrollo normal (Klein, 1940).

En el duelo de un sujeto adulto, el duelo por la pérdida real de una persona amada, está influenciado y aumentado por la fantasía inconsciente de haber perdido los objetos “buenos” internos, y que su mundo está por desgarrarse.

Sabemos que el sujeto que logra entrar al proceso de duelo, la pérdida lo conduce hacia un impulso de reinstalar en el Yo ese objeto amado perdido (Abraham, 1924). Desde el punto de vista kleiniano, no solamente acoge dentro de sí a la persona que ha perdido (la reincorpora), sino que también reinstala sus objetos buenos internalizados (a los padres amados). Por eso siempre que se experimenta una pérdida, esta experiencia conduce a la sensación de estar destruido, se reactiva la posición depresiva temprana, junto con las ansiedades, culpas, sentimientos de pérdida y dolor derivados de la primitiva situación frente al pecho.

El dolor experimentado en el lento proceso del juicio de realidad durante la labor del duelo, se debe en parte, a la necesidad de renovar los vínculos con el mundo externo, y así continuamente reexperimentar la pérdida, así como reconstruir el mundo interno que se siente en peligro de deterioro y desastre.

5. Paranoia, Melancolía y Duelo

Después de describir algunos conceptos básicos sobre la teoría kleiniana, me propongo detallar la relación de los estados depresivos o de pérdida en relación con la paranoia y la manía.

En 1917, Freud explicó que la melancolía se caracteriza psíquicamente por un estado de ánimo profundamente doloroso, una cesación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de todas las funciones y la disminución del amor propio. La melancolía se despliega ante la pérdida de un objeto real o una situación que se le asemeje, sin embargo, debido a un exceso de impulsos orales canibalísticos en el sujeto, y a la falla en la introyección, el resultado es la enfermedad.

Por lo tanto, siguiendo a Abraham, la melancolía estaría ubicada en el nivel más temprano de la etapa anal- sádica del desarrollo, donde la destrucción del objeto lleva a la pérdida. Si triunfan las tendencias sádico-anales (destruir y expulsar al objeto), el sujeto caerá en un estado de depresión melancólica.

Mientras que en la paranoia, menciona Klein (1935), las defensas que utiliza el Yo predominantemente van dirigidas hacia la destrucción de los objetos que el sujeto siente como perseguidores, y la relación del sujeto con su objeto sigue siendo parcial, por lo que la fuerza del Yo para identificarse con sus objetos es débil.

Según Klein (1935) a medida que el Yo se integra, las imagos internalizadas se aproximan cada vez más a las reales y el Yo puede identificarse con mayor fuerza con sus objetos “buenos” y el miedo a la persecución que es originalmente dirigido al Yo, se extiende ahora a estos objetos, por lo que su conservación será vital.

Con el cambio de la relación de objeto parcial a una relación de objeto total hacen su aparición nuevas ansiedades. La ansiedad paranoide con contenidos de retaliación revela una desconfianza profunda hacia la incorporación de los nuevos objetos, llevando al debilitamiento de las fijaciones orales. Ahora, el sujeto siente que ya no podrá incorporar objetos “buenos” debido a que teme su destrucción. Si este tipo de ansiedad no logra ser resuelta podría haber perturbaciones de la función de introyección.

Si tomamos como principio que las primeras incorporaciones de objeto forman la base del superyó, podríamos explicar la inflexibilidad de éste en la melancolía, puesto que el sujeto

melancólico después de haber perdido a su objeto amoroso, lo recupera nuevamente mediante el proceso de introyección, por ejemplo, los autoreproches del melancólico van dirigidos a su objeto perdido, es decir, durante el proceso de introyección se trastornan las relaciones libidinales del sujeto con sus objetos, dirigiendo la hostilidad que sentía hacía su objeto perdido contra el Yo. De la misma forma, para la paranoia, la recuperación del objeto perdido se conseguirá mediante la proyección, por lo que en lo inconsciente se considerara a la pérdida de un objeto como un proceso anal y a su introyección como un proceso oral. A diferencia de un proceso de duelo, donde el fin de la introyección es mantener las relaciones con los objetos desaparecidos o compensar su pérdida.

La conexión genética entre la paranoia y la melancolía se encuentra en que a pesar de que el Yo se identifica con más amplitud, no abandona la destrucción y expulsión, proceso característico del primer nivel anal, iniciando los mecanismos depresivos (Abraham, 1924).

El Yo intenta mantener separados los objetos “buenos” de los objetos “malos”, este movimiento provoca objetos extremadamente malos en contraposición con objetos extremadamente perfectos, por lo que los objetos amados son totalmente exigentes. En consecuencia, éstos se vuelcan terroríficos y persecutorios. Si el miedo a la pérdida de los objetos amados es grande, mayor será la lucha del Yo para salvaguardarlos.

A partir de este momento las ansiedades persecutorias y depresivas estarán íntimamente ligadas. Sin embargo, un criterio de diferenciación para Klein, será la complejidad de las ansiedades depresivas en comparación con las paranoicas.

Cuando el Yo ha introyectado al objeto como un todo y logra mejores relaciones con el mundo exterior, es capaz de comprender el desastre creado por su sadismo y especialmente por su canibalismo y sentirse apenado por ello. (Klein, 1935). En la clínica podemos observar que el Paranoico también ha introyectado un objeto total, pero no ha podido lograr una identificación completa, no ha podido mantenerla ya que la ansiedad de persecución es intensa, por lo que se dificulta mantener al objeto amado como un objeto con características “buenas”.

Durante la posición depresiva, el Yo da cuenta de que su objeto de amor esta destruido y la desesperación, remordimiento y ansiedad de este reconocimiento llevarán al sujeto a intentar reparar al objeto destruido, por lo que el deseo de perfección esconde una ansiedad depresiva de desintegración.

Comparando los sentimientos depresivos con los sentimientos paranoicos se puede observar que el depresivo está lleno de dolor y ansiedad por su objeto amado y luchará por repararlo mediante la unificación de lo destruido, mientras que para el paranoico el objeto destruido se vuelca como pequeños pedazos de perseguidores. En el modelo de introyección- proyección, el paranoico temerá absorber sustancias venosas y peligrosas dentro de sí, mientras que la ansiedad de destruir los objetos buenos externos será depresiva.

Durante el desarrollo, el logro de la integración de los objetos internos y externos, amados u odiados, reales y fantaseados tienden a la unificación de las imagos y a medida que la adaptación al mundo exterior aumenta, la realidad interna desarrollará contenidos que se parecerán cada vez más a la realidad externa. La identificación con el objeto bueno creara la confianza en la capacidad de amar del sujeto y de esta manera disminuirán las ansiedades paranoicas ante los objetos malos.

6. Conclusiones.

El presente trabajo destacó la etiología del duelo en su desarrollo infantil, tomando como base las posiciones esquizoparanoicas y depresivas, así como el modelo de introyección y proyección. La evolución normal del sujeto y su capacidad para amar dependerá del grado en el que el Yo primitivo logre elaborar las diferentes ansiedades y superar las posiciones, evolucionando a mecanismos de defensa superiores. A continuación me permito enumerar las conclusiones generales que intenté dilucidar a lo largo de este texto:

1. El duelo es un proceso mental complejo que debe su evolución al modelo de introyección y proyección primitivas.
2. Al observar la ansiedad psicótica, en particular la ansiedad paranoide, podemos comprender los mecanismos de defensa primitivos que se originaron ante la proyección de sadismo y la introyección de objetos malos.
3. El destino pulsional de las pérdidas dependerá en gran medida de la resolución de las ansiedades paranoicas y depresivas, así como del nivel de desarrollo de la introyección, por lo que una pérdida no necesariamente tendrá como destino el duelo.
4. Las series complementarias, así como la formación de carácter, son factores que deberán ser tomados en cuenta para la investigación en el desarrollo del niño.

Referencias

Abraham, K. (1924). Un breve estudio de la evolución de la libido, considerada a la luz de los trastornos mentales. Buenos Aires.

Hormé.

Brierley. (1951) The Hogarth press. Londres

Fenichel, O. (2006) Teoría Psicoanalítica de las Neurosis. México: Paidos

Ferenczi, S. (1984) Obras Completas, Psicoanálisis. Madrid: Espasa-Calpe

Ferenczi, S. (1988), The Ontogenesis of Symbols, en First Contributions to Psycho-Analysis, The International Psycho-Analytical Library, London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis

Freud, S. (1900) Obras Completas, Vol. 5. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1924) Obras Completas, Vol. 19. Buenos Aires: Amorrortu

Isaacs, Susan, “The Nature and Function of Phantasy”, en King, Pearl & Riccardo Steiner, The Freud-Klein Controversies 1941-1945, New Library of Psychoanalysis

Klein, M. (1935). Contribución a la psicogénesis de los estados maniacos depresivos. Buenos Aires: Paidos

Klein, M. (1940). El duelo y su relación con los estados maniaco-depresivos. Buenos Aires: Paidos

Klein, M. (1951). Los orígenes de la transferencia, Obras completas 3, Buenos Aires: Paidós

Klein, M. (1965). Nuevas direcciones en Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidos

Segal, H. (2008) Introducción a la obra de Menalie Klein. Buenos Aires: Paidos



MAESTRÍAS

Instituto Mexicano de Psicooncología S.C.

- Tanatología
 - Psicooncología
 - Estudios del Suicidio
 - Evaluación Educativa
 - Administración Pública
 - Psicoterapia Transpersonal
 - Tecnologías de la Información
 - Comunicación y Mercadotecnia
- Educación
 - Derecho Penal
 - Derecho Familiar
 - Comercio Exterior
 - Ciencias de Datos
 - Administración y Dirección de Empresas
 - Investigación Científica del Delito

COSTOS
BAJOS

Becas

INICIOS: •Enero
•Mayo
•Septiembre

Plantel Montevideo
Tel. 55 6393 - 1100

Plantel Tláhuac
Tel. 55 6819 - 2000

Plantel Tlalpan
Tel. 55 6393 - 2000

www.impo.org.mx

Doctorado en Tanatología

Avalado por la Secretaría de Educación Pública, según acuerdo RVOE 20180488 de fecha 12/Abril/2018



Foto Business Team por JohnnyGreig de Getty Images para Carvia

REVISTA CUATRIMESTRAL SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2025 AÑO 18 No. 46

Con 2 modalidades a elegir:

 **En zoom**

Con profesores en tiempo real
impartiendo tus asignaturas

PRESENCIAL

Curso Propedéutico

(REQUISITO INDISPENSABLE)

Inicio: semestral

Costo del curso: \$ 4,480.-

Tels. 55 6393 - 1100

55 6393 - 2000

Dirigido a todas las personas interesadas en el
tema, con nivel de estudios de Maestría.

Inicio de Doctorado

Inicio: semestral

Duración: 2 años

Inscripción: \$ 4,480.-

Mensualidad: \$ 4,480.-

Asistiendo a clases
¡Sólo día a la semana!

www.impo.org.mx